

# GENEL LİSELERDEKİ OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ<sup>1</sup> Okt. Gülten GENÇ<sup>2</sup>

## Özet

*Bu çalışmanın amacı, genel liselerdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini kendi algılarına dayalı olarak belirlemek ve algıların görev, cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmanın evrenini 2004–2005 öğretim yılında Malatya ili şehir merkezinde bulunan 24 genel lisede görev yapan 1062 öğretmen ve 74 yönetici oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 267 öğretmen ve 18 yönetici olmak üzere 285 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Rosenbaum'un "Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği", verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacı ile tek yönlü varyans analizi ve t testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Bütün boyutlar açısından bir bütün olarak yapılan değerlendirme aritmetik ortalamasının 3.60 olduğunu, farkın yaşa göre ortaya çıktığını ve 36–45 yaş grubundan önce ve sonra öğrenilmiş güçlülük düzeyinin düştüğünü göstermektedir. Bu nedenle, eğitim personelinin eğitimi ve çalışma koşulları açısından düzenleme yapılırken bu durumun dikkate alınması önerilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenilmiş güçlülük, eğitim örgütleri, iş stresi

<sup>1</sup> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, bdonmez@inonu.edu.tr

<sup>2</sup> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, ggenç@inonu.edu.tr

## PERCEIVED LEARNED RESOURCEFULNESS' LEVELS OF HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

### Abstract

*The aim of this study was to determine the perceived learned resourcefulness' levels of the teachers and the school administrators and its relationship with some variables such as duty, gender, age and seniority in teaching. A sample of 267 teachers and 18 school administrators was randomly selected among 1062 teachers and 74 school administrators working in 24 general high schools in the center of Malatya, in 2004-2005 academic year. Data were collected by administering Rosenbaum's "Self-Control Schedule" (SCS) scale and analyzed by SPSS statistical package programme. "One way ANOVA" and "t test" were used to determine the statistical significance between the groups and a "p value" was less than .05 was assigned significant. The mean of learned resourcefulness scale was found to be 3.60 and it was differed significantly between the age groups. The mean was found to be low for those younger than 36 and older than 45. It was recommended to care for this finding while arranging the training and working conditions of educational personnel.*

**Keywords:** *Learned resourcefulness, educational organizations, job stress*

### I.GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde insan ögesinin vazgeçilmezliği, stresin olası örgütsel doğurguları, iş stresinin bireysel ve örgütsel bir sorun olduğu dikkate alındığında, stresle başa çıkmayı bilmek ya da güçlü olmayı öğrenmek son derece önem kazanmaktadır.

Öğretmenlik ve okul yöneticiliği genel olarak stresli meslekler arasında kabul edilmektedir (Litt ve Turk, 1985; Özdayı, 1990). Öğretmen stresi, bir öğretmen olarak çalışmanın sonucunda oluşan depresyon, kızgınlık, endişe, sinirlilik ve gerginlik gibi hoş olmayan duyguların bir öğretmen tarafından yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Zoraloğlu, 1998).

Rosenbaum'a (1989) göre, stresle etkin başa çıkma, içsel olayların kontrol edilebilmesiyle mümkündür. Rosenbaum (1980), kişilerin içsel tepkileri düzenlemede kullandıkları davranışsal ve bilişsel beceriler repertuarını "öğrenilmiş güçlülük" olarak tanımlamakta ve bu kavramın dört temel öz kontrol becerisini içerdiğini belirtmektedir. Bunlar: (a) duygusal ve fiziksel tepkileri kontrol etmek amacıyla bilişlerin ve öz yönergelerin kullanılması, (b) problem çözme becerilerinin uygulanması (planlama, problemi tanımlama, alternatifleri değerlendirme, sonuçları tahmin etme gibi), (c) hemen doyumunu erteleyebilme yeteneği ve (d) bireyin içsel olaylarını kontrol edebilme yeteneğine genel inancıdır.

Rosenbaum'a (1980) göre, öğrenilmiş güçlülük tanımına giren beceriler erken yaşlardan itibaren informal yollardan öğrenilir ve bireylerin öğrenme geçmişleri farklılıklar gösterdiği için, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri de farklılıklar gösterir. Ayrıca, Rosenbaum (1980), öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan bilişsel becerilerin kişide bir dağarcık halinde bulunduğunu ve tümüyle öğrenme yaşantıları sonunda ortaya çıktığını belirtmekte ve bir davranışın bu kategoride sayılabilmesi için (1) içsel bir olay tarafından başlatılması ve (2) bu olayın söz konusu davranışı gerektiren durumdaki karıştırıcı olumsuz etkiyi azaltması gerekmektedir. Bu da içsel olayları kendi kendine izleyebilme, değerlendirebilme ve duyguları adlandırabilme gibi bilişsel becerilerin bireyde bulunmasını gerektirmektedir (Sürük, 1994).

Öğrenilmiş güçlülük teorisine göre güçlülük düzeyi yüksek olan bireyler stresin performansları üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirebilir ve stresli durumlarda güçlülük düzeyi zayıf olanlara göre daha başarılı olabilirler, aynı zamanda bu kişiler, negatif duygularını kontrol etmekte daha iyi oldukları gibi, stresli olaylarla başa çıkmada da daha başarılıdırlar (Rosenbaum, 1980).

Yapılan çalışmalar (Rosenbaum, 1980; Rosenbaum ve Jaffe, 1983), öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan insanların engelleyici stres ve problemlerle daha etkili biçimde mücadele edebilmekte olduğunu göstermektedir. Yine bu çalışmaların sonuçlarına göre, yüksek başarı düzeyine sahip bireyler, akademik olarak da güçlü bireylerdir. Önlerine gerçekleştirmek üzere hedefler koyarlar, etkili problem çözme stratejilerini kullanırlar, akademik beklentiler ve engellere rağmen pozitif düşünürler, sosyal ve sosyal olmayan (kütüphane gibi) kaynaklardan gelen bilgilere güvenirlir, not tutarlar, çevrelerini öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde oluştururlar, kendi eylemlerinin sonuçlarına (ceza veya ödül) katlanırlar. Bu tür insanlar, herhangi bir sınav ya da ödevden başarısız olduklarında bile iyimserliklerini korurlar, başarısızlığın olası sonuçlarını düşünürler, çalışma hedeflerini ve stratejilerini yeniden gözden geçirirler (Kennett; 1994). Sosyal öğrenme teorisi, çocukların depresyonlu ebeveynlerinden depresyona ilişkin duygu, düşünce ve davranışları öğrendiklerini ve zorlandıklarında, kritik hayat olayları ile karşılaştıklarında ve başkalarının dikkatini çekmek istediklerinde bu davranışları sergilediklerini savunmaktadır (Bandura, 1977). Rosenbaum (1980) ise, buna koşut olarak, öğrenilmiş güçlülüğün hayat boyunca çevre ile etkileşim sonucunda kazanıldığını, güçlülük olarak ifade edilen davranışların, ev ve aile ortamı da dahil bireyin yetiştiği bütün çevre içinde öğrenildiğini belirtmektedir.

Siva (1991), “İnfertilite’de Stresle Başetme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyon İncelemesi” konulu araştırmasında, öğrenilmiş güçlülük ve depresyon arasındaki ilişkiye ilişkin tüm grup için yapılan değerlendirmede, öğrenilmiş güçlülüğün artmasına bağlı olarak depresyonun azaldığını; zıt yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Araştırma grubu depresyonun derecesi yönünden cinsiyet rolüne bağlı olarak değerlendirildiğinde, yine kadınların depresyon derecesinin erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Mc Whirter (1997) tarafından yalnızlık, öğrenilmiş güçlülük, özgüven ve cinsiyet arasındaki ilişki açısından yapılmış bir başka araştırmada da, öğrenilmiş güçlülük açısından cinsiyet önemli bulunmamıştır. Yine bu araştırmanın sonucuna göre, öğrenilmiş güçlülüğün sosyal yalnızlığı sadece işaret ettiğine dair bulgu şunu önermektedir: Çok az sosyal etkileşimi olan, sıradan arkadaşlıklara sahip, sosyal ilişkileri özleyen bireyler aynı zamanda öğrenilmiş güçlülüğün merkezini oluşturan kendini kontrol stratejilerine düşük seviyede sahip olan bireylerdir. Sonuç olarak bu araştırma, öğrenilmiş güçlülüğün bireylerde sosyal yalnızlığı en az düzeye indirmekte olduğuna işaret etmektedir.

Bu konuda eğitim kurumlarında yapılan araştırmalardan birinde Akgün (2004), üniversite öğrencilerinden, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olanların, başarı düzeylerini artırmalarını engelleyen stresli durumlarla daha etkili mücadele edip edemediklerini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, stresin negatif etkisi öğrenilmiş güçlülük ile makul bir düzeye indirilebilmektedir. Araştırmada aynı zamanda düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de düşük olduğu saptanmıştır.

Zauszniewski, Chung, Chang ve Krafcik (2002) tarafından yapılan, öğrencilerde öğrenilmiş güçlülüğün belirleyicileri anlamında aile ve bireysel faktörlerin analizini yapmayı amaçlayan bir başka çalışmanın bulgularına göre, öğrenilmiş güçlülük hayat boyunca öğrenilmekte ve cinsiyetle alakalı görünmemektedir. Ancak çalışmaya göre, öğrenilmiş güçlülük büyük ölçüde çocukların düşünce kalıplarından etkilenmektedir. Olumsuz düşünce kalıplarına sahip olan çocukların, olumlu düşünce kalıplarına sahip olan çocuklara göre daha az güçlülük sergiledikleri saptanmıştır. Çalışmanın önemli bulgularından birisi de, anne-çocuk etkileşiminin niteliğinin çocuğun öğrenilmiş güçlülük düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğudur. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi açısından annenin çocukla geçirdiği zamanın miktarından çok niteliğinin önemli olduğu çalışmanın vurgulanması gereken sonuçlarından birisidir. Ancak çalışan anneler açısından çocuğa

bakım veren kişilerin önemi de vurgulanmalıdır. Çünkü bu kişiler, çocuğun öğrenilmiş güçlülük düzeyi üzerinde etkili olan kişilerdir. Araştırmada, öğrenilmiş güçlülük düzeyine ilişkin genetik herhangi bir bulgunun olmadığı belirtilmekle birlikte, çocukların akranlarıyla ilişkilerinin önemli bir konu olduğu vurgulanmaktadır.

Sürük (1994)'ün İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenilmiş güçlülük yönünden cinsiyet önemli bir faktör olarak görülmezken, birinci-ikinci-üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre, akademik başarı algıları yüksek olan öğrencilerin orta ve düşük olan öğrencilere göre, ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre ve boş zamanlarını etkin değerlendiren öğrencilerin değerlendirmeyen öğrencilere göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Sarı'nın (2004), Başkent Üniversitesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin cinsiyet, akademik not ortalaması, burs durumu, duygusal ilişki statüsü, kaldığı yer, aile, ve medeni durumuna göre belirlenmesine yönelik araştırmasında; cinsiyet, duygusal ilişki statüsü, kaldığı yer, aile ve medeni durumu açısından anlamlı farklılıklar olmadığı görülürken, sadece akademik not ortalaması yüksek olan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Edwards ve Riordan (2001) tarafından Güney Afrika'da siyah ve beyaz öğrenciler üzerinde öğrenilmiş güçlülük konusunda yapılan bir çalışmanın sonucunda da, öğrenilmiş güçlülük düzeyi siyah öğrencilerde anlamlı bir biçimde yüksek çıkmıştır. Çalışma, öğrenilmiş güçlülük düzeyinin kültürel bakımdan araştırılmaya değer olduğunu belirtmektedir. Araştırmada, bu farklılığın en önemli nedeni olarak, beyaz öğrencilerin varlıklı ve orta sınıf ailelerden, siyah öğrencilerin de ekonomik seviyesi düşük kırsal alanlardan, kalabalık ailelerden ve işsizlik oranı yüksek bölgelerden gelmesi gösterilmektedir.

Wood (1991) tarafından, okul personeli ve öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük mü yoksa öğrenilmiş çaresizlik mi göstermeye meyilli olduklarını araştıran bir başka çalışmada, öğrenilmiş güçlülük ve öğrenilmiş çaresizliğin; örgütlerin yapısı, politika analizi, yeni reform hareketleri, eğitim liderliği, öğretmenleri değerlendirme, personeli değerlendirme ve morali artırma gibi görevleri olan okul yöneticilerini çok yakından ilgilendirdiği vurgulanmıştır. Söz konusu araştırmada, öğrenilmiş güçlülük

kavramını okul ortamında açıklarken aşağıdaki bazı sorulara cevap aranmıştır: (a) Aynı sorunlarla karşılaşan öğrencilerin tepkileri neden farklı olmaktadır? (b) Sınav sonuçlarından 'C' alan bir öğrenci daha fazla çalışması gerektiğini düşünürken, neden bir başkası bu sonuca göre, kendisinin hiç bir şeyi başaramayacak birisi olduğunu düşünmektedir?, (c) Birinci durumdaki öğrenci ikinci sınava bir meydan okuma ruhu ve yenilenmiş bir enerji ile hazırlanırken diğeri neden isteksizlik ve pasiflik göstermektedir?, (d) Bazı öğrencileri pozitif bir güç zorlarken diğerlerini neden zorlamamaktadır?, (e) Bazı öğretmenler öğrenciler için öğrenme fırsatları yaratmak için çaba gösterirken diğerleri neden işbaşında emekli olmayı tercih etmektedir? Öğrenilmiş güçlülük ya da bunun tersi olan öğrenilmiş çaresizlik bunlar ya da bunlara benzer okula ilişkin sorunların çözülmesinde okul personeline alternatif bir yol sunmaktadır. İyimser ve güçlülük eğilimi olan öğrenciler için başarısızlık olumlu ve motive edici bir etkiye sahiptir. Çünkü onların çevrelerini kontrol etme konusunda kendi yeteneklerine güvenleri vardır ve negatif olaylar bu öğrenciler için engelleyici olmaktan çok motive edici olmaktadır. Güçlü öğrenciler için başarısızlık kişisel bir yetersizlik ya da eksiklik değildir. Başarısızlık onlar için, daha fazla öğrenmek ve becerilerini yenilemek için bir fırsat olmaktadır. Başarısızlıkla karşılaştıklarında yeni bilgi, plan, strateji ararlar, dikkatlerini başarısız oldukları noktaya yoğunlaştırırlar ve çabalarının düzeyini arttıırırlar.

Akbaba ve Gözüm (1998) tarafından "Bireyin Kendisiyle Olumlu Diyalog Kurma Öğretiminin Stresle Başa Çıkma Üzerine Etkisi" konulu araştırmalarında, 1997-1998 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu 4. sınıfından 64 öğrenciye önce Rosebaum'un öğrenilmiş güçlülük ölçeği uygulanmış; daha sonra 32' si kontrol 32' si deney grubuna ayrılmıştır. Deney grubuna bireyin kendisiyle olumlu diyalogu nasıl kuracağı öğretilmiş ve ölçek her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun stresle başa çıkma algısında kontrol grubuna oranla istatistiksel açıdan da anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir.

Kanada'da yaşları 18 ila 35 arasında değişen 38 üniversite öğrencisine kendini yönetme becerilerini edinmeye yönelik 15 seanslık bir program uygulanmıştır. Öğrencilere, program akademik başarılarını, çalışmalarının niteliğini ve niceliğini etkilemeyi amaçlayan bir program olarak tanıtılmıştır. Çalışmanın sonucunda, programı tamamlama ve kendini yönetme tekniklerini uygulama yönünden öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireyler düşük olan bireylere göre daha başarılı olmuşlardır. Programı tamamlamayan 10 öğrenciden 9'unun öğrenilmiş güçlülük düzeyi programın başından itibaren daha düşük bulunmuştur. Ancak beklenenin aksine, öğrenilmiş güçlülük düzeyi hem yüksek, hem de

düşük olanlar programı tamamladıklarında kendini yönetme becerileri yönünden aynı düzeyde başarı göstermişlerdir (Kennett, 1994).

Rosenbaum'un güçlülük ölçütü olan özellik, bireyin zorlandığı durumlarda başkalarından yardım beklemesi ya da başkalarının yardımını alması değil kendi kendine yardım etmesidir (Zauszniewski ve diğerleri; 1999). Sürekli olarak başkaları ile etkileşim halinde olan öğretmenler ve okul yöneticilerinin, okul ortamında ya da özel hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmekte kendi kendilerine yardımcı olamadıkları ve kendi sorunlarını kendi kendilerine çözemedikleri sürece öğrencilerine de bu özelliği kazandırmaları mümkün değildir.

Dönmez ve Güneş (2001) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik" adlı çalışmalarında, okul yöneticilerinde tükenmişlik düzeyinin özellikle 6-10 yıl arasında yoğun görüldüğünü belirtmişler ve okul yöneticilerine, öğrenilmiş güçlülük düzeylerini artırabilmeleri için tükenmişlik ve stresle başa çıkma eğitimi verilmesini önermişlerdir.

Rosenbaum'un (1980) tanımıyla, öğrenilmiş güçlülüğü, bireylerin davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmesi olarak ele aldığımızda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin stres altında bile olumsuz davranışlarını öğrencilere ve diğer işgörelere yansıtılmayı öğrenmeleri gerekir. Bu, profesyonel bir davranış olmakla birlikte, her zaman özveriyi öğretmenden beklemek doğru bir davranış olmayacaktır. Alanyazında öğretmenlerin stres kaynaklarından biri olarak belirtilen okul yöneticilerinin de, stresli bir mesleği icra ettikleri unutulmamalıdır. Bu nedenle uygun bir okul ikliminin oluşturulmasında en önemli rolü oynayan yönetici ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin bilinmesi önemlidir. Çünkü öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin, istikrarlı biçimde davranışlarını kontrol edebildikleri bilinmektedir. Ayrıca, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin, kendilerini değiştirme ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda daha becerikli olmaları, çalışkan olmaları, istikrarlı olmaları, davranış değişikliği gerektiren durumlarda olumlu yönde direnmeleri ve belirledikleri hedefleri başarmaları gibi özellikleri çağcıl toplumun gerektirdiği öğretmen özelliklerini aynen karşılamaktadır (Levesque ve diğeri, 2003). Bu yüzden, yönetici ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin belirlenmesi araştırmaya değer görülmüştür.

## II. YÖNTEM

### II.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Malatya ili şehir merkezinde bulunan genel liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini, kendi algılarına dayalı olarak, saptamaktır.

Bu amaç çerçevesinde alt problemler olarak algıların göreve, cinsiyete, kıdeme ve yaşa göre fark gösterip göstermediği araştırılmıştır.

### II.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2004–2005 öğretim yılında Malatya ili şehir merkezinde bulunan 24 genel lisede görev yapan 1062 öğretmen ve 74 yönetici oluşturmaktadır.

Örneklem, evreden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 267 öğretmen ve 18 yönetici olmak üzere 285 kişiden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün saptanmasında Krejcie (1970)'in "Araştırmalarda Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi" adlı çalışmasından yararlanılmıştır. Evrende yer alan 24 okula giden araştırmacılar, ölçeği o gün okulda bulunan öğretmen ve yöneticilere uygulamışlardır. Yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmak için bazı okullara ikinci defa gidilmiştir.

### II.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilip, Siva ve Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Ölçek Likert tipi 36 ifadeden ve beş seçenekten oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlara ilişkin seçenekler "Hiç tanımlamıyor", "Biraz tanımlıyor", "Oldukça iyi tanımlıyor", "İyi tanımlıyor" ve "Çok iyi tanımlıyor" şeklindedir. Puanlama birden beşe doğrudur. Ancak 4, 6, 8, 9, 14, 16, 18, 19, 21, 29, 35 no.lu maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Yükselen puanlar kendini denetleme becerilerinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .77'dir. Yapılan temel bileşenler analizi sonucu toplam varyansın % 55.97'sini açıklayan dokuz faktör elde edilmiştir (N=285). Bu faktörler kendini yatıştırma (7, 25, 26, 27, 28, 30), destek arama ve kontrol (8, 4, 15, 16, 19), erteleme (6, 9, 18, 21, 29, 35), planlı davranma (32, 33, 34), araştırma ve akılcı davranma (10, 12, 20, 22, 24), ruh hali denetimi (2, 5, 13, 17), ağrı denetimi (21, 31, 36), dikkati ve duyguları yönlendirme (3, 11), amaca yönelme (1,4) şeklindedir. Değerlendirme bu faktörlere göre yapılmıştır.

#### II.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Veriler tablolar halinde gösterilmiş, her faktör görev, cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacı ile çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi, ikili karşılaştırmalarda t testi uygulanmıştır. F testi sonunda farkın anlamlı bulunması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $\alpha$ : .05 olarak alınmıştır.

### III. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, her faktörü oluşturan sorulara verilen yanıtlardan elde edilen puanlar toplanarak soru sayısına bölünmüş ve değerlendirme aritmetik ortalamalara göre yapılmıştır. Her faktör görev, cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenleri açısından incelenmiş bu değişkenlere göre aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

**Tablo1.** Kendini Yatıştırma Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P
GÖREV	1.YÖN.	18	3,75	.8308				
	2.ÖĞR.	267	3,59	.7843			283 .848	.397
CİNSİYET	1.K	88	3,49	.7629				
	2.E	197	3,65	.7937			283 1.676	.095
KIDEM	1.01-10	93	3,48	.7671	Grp.Ar.: 4.370	3	3	2.387 .069
	2.11-20	146	3,61	.8427	Grp.İçi :171.450	281	281	
	3.21-30	43	3,86	.5491	Toplam:175.819	284	284	
	4.31 +	3	3,38	.9179				
YAŞ	1.25-35	117	3,42	.7273	Grp.Ar: 7.497	3	3	4.172 .007
	2.36-45	124	3,95	.8322	Grp.İçi: 168.323	281	281	1-2*
	3.46-55	42	3,69	.7051	Toplam:175.819	284	284	(LSD)
	4.55 +	2	3,16	1.1785				

\*Aritmetik ortalamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

“Kendini yatıştırma” olarak adlandırılan birinci boyuta ilişkin aritmetik ortalamalar 3.16 ile 3.95 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama kıdeme göre 21-30 yıl kıdemi olan grupta ( $X=3.86$ ), en düşük ortalama ise 55 ve üzeri yaş grubu ( $X=3.16$ ) ile 31 ve üzeri kıdemi olanlardadır. Bu durum 30 yıl kıdem ve 55 yaşından sonra eğitimcilerin kendilerini daha az yatıştırabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmazken, yaş değişkenine göre fark anlamlı ( $F=4.72/p=.007$ )

bulunmuştur. LSD sonuçlarına göre fark 25-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasındadır. Aritmetik ortalamalar 36-45 yaş grubundakilerin ( $X=3.95$ ) daha genç olanlardan ( $X=3.42$ ) daha fazla kendilerini yatıştırabildiklerini göstermektedir.

Kıdeme göre 31 ve daha fazla kıdemi olanlarla ( $X=3.38$ ), 55 ve daha yukarı yaşta olanlar ( $X=3.16$ ) bu boyuttaki ifadelerin kendilerini “oldukça iyi” ifade ettiğini belirtmişlerdir. Diğer gruplar “iyi ifade ediyor” seçeneğini tercih etmişlerdir. Yaş gruplarına göre 25-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları arasındaki fark anlamlı ( $p=.007$ ) bulunmuştur.

“Destek arama ve ruh hali demetimi” boyutuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Bu boyutta yer alan beş (8, 14, 15, 16, 19) ifadeye katılma derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar 3.10 ile 3.72 arasında değişmektedir.

**Tablo 2.** Destek Arama ve Ruh Hali Denetimi Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
GÖREV	1.YÖN.	18	3.60	.6756		283	.298	.766	
	2.ÖĞR.	267	3.65	.7572					
CİNSİYET	1.K	88	3.68	.7777		283	.498	.623	
	2.E	197	3.63	.7409					
KIDEM	1.(01-10)	93	3.72	.7432	Grp.Ar.: 1.790	.597	3	1.058	.368
	2.(11-20)	146	3.60	.7920	Grp.İçi :158.542	.564	281		
	3.(21-30)	43	3.71	.6223	Toplam:160.632		284		
	4.(31 + )	3	3.13	.5033					
YAŞ	1.(25-35)	117	3.63	.7926	Grp.Ar: .883	.294	3	.519	.670
	2.(36-45)	124	3.64	.7570	Grp.İçi: 159.449	.567	281		
	3.(46-55)	42	3.72	.6166	Toplam:160.332		284		
	4.(55 + )	2	3.10	.7071					

Tablo 2’deki verilere bağımsız değişkenlere göre bakıldığında, görev ve cinsiyet değişkenlerine göre bu boyuttaki ifadelerin deneklerin durumunu tanımlama düzeyi “iyi tanımlıyor ” seçeneği ile belirlenmiştir. Kıdem ve yaşa göre kıdemi 31 ve daha fazla olanlar ( $X=3.13$ ) ile yaşı 55 ve daha fazla olanlar ( $X=3.10$ ), “oldukça iyi” seçeneğini tercih etmişlerdir. Böyle olmakla birlikte, bağımsız değişkenlere göre gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Erteleme boyutuna ilişkin bulgular Tablo-3’de (Bkz. s.28) verilmiştir. Bu boyutta yer alan ifadelerle deneklerin katılma derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar 3.10–3.48 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.** Erteleme Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
<b>GÖREV</b>	1.YÖN.	18	3.48	.7495		283	1.348	.179	
	2.ÖĞR.	267	3.20	.8549					
<b>CİNSİYET</b>	1.K	88	3.25	.8274		283	.442	.659	
	2.E	197	3.20	.8619					
<b>KIDEM</b>	1.(01-10)	93	3.20	.8361	Grp.Ar.: 9.739	3.246	3	.044	.988
	2.(11-20)	146	3.21	.8477	Grp.İçi :205.189	.730	281		
	3.(21-30)	43	3.25	.9296	Toplam:205.286		284		
	4.(31 + )	3	3.33	.4410					
<b>YAŞ</b>	1.(25-35)	117	3.27	.8482	Grp.Ar:	1.053	3	.483	.695
	2.(36-45)	124	3.20	.8332	Grp.İçi:	204.234	281		
	3.(46-55)	42	3.10	.9246	Toplam:	205.286	284		
	4.(55 + )	2	3.41	.5893					

Bağımsız değişkenlere göre baktığımızda, görev değişkenine göre yöneticiler ( $X=3.48$ ) bu boyutta “iyi tanımlıyor” seçeneğini seçerken, öğretmenler ve tüm diğer gruplar “oldukça iyi tanımlıyor” seçeneğini işaretlemişlerdir. Böyle olmakla birlikte, yöneticilerin aritmetik ortalamaları ile diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

“Planlama” boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Bu boyutta grupların aritmetik ortalamaları 2.50–3.83 arasında değişmektedir.

Bağımsız değişkenlere göre baktığımızda, kıdeme göre kıdemi 31 ve daha fazla yıl olanlarla ( $X=2.44$ ), yaşa göre ( $X=2.50$ ) , yaşı 55 ve daha fazla olanlar planlama boyutunda yer alan ifadelerin kendilerini nasıl tanımladığını “biraz tanımlıyor” seçeneğini işaretleyerek belirtmişlerdir. Yaşa göre 46-55 yaş grubunda bulunanlar ( $X=3.39$ ) sınırda bir değerle “oldukça iyi tanımlıyor” seçeneğini işaretlerken bütün diğer gruplar genel olarak “iyi tanımlıyor” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yaşa göre 36-45 ile 46-55 yaş grupları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Tabloda görüldüğü gibi 36-45 yaş grubunda bulunanlar bu boyutu diğer yaş gruplarından daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durum 45 yaşından sonra planlama boyutuna ilişkin öğrenilmiş güçlülükte bir düşme olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** Planlama Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
GÖREV	1.YÖN.	18	3.68	.7092		283	.032	.974	
	2.ÖGR.	267	3.69	1.0032					
CİNSİYET	1.K	88	3.67	.9675		283	.164	.870	
	2.E	197	3.69	.9969					
KIDEM	1.(01-10)	93	3.74	.9601	Grp.Ar.: 5.008	1.669	3	1.730	.161
	2.(11-20)	146	3.67	1.0106	Grp.İçi :271.247	.965	281		
	3.(21-30)	43	3.70	.8974	Toplam:276.256		284		
	4.(31 + )	3	2.44	1.5031					
YAŞ	1.(25-35)	117	3.66	.9782	Grp.Ar: 9.037	3.012	3	3.168	.025
	2.(36-45)	124	3.83	.9346	Grp.İçi: 267.219	.951	281		2-3*
	3.(46-55)	42	3.39	1.0392	Toplam:276.256		284		(LSD)
	4.(55 + )	2	2.50	.9863					

\*Aritmetik ortalamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

“Araştırma ve akılcı davranma” boyutuna ilişkin bulgular Tablo-5’te verilmiştir. Bu boyuta ilişkin aritmetik ortalamalar 2.80-3.72 arasında değişmektedir. Bir başka deyişle önceki boyutta olduğu gibi, kıdeme göre 4. grupta olanlarla ( $X=3.06$ ) yaşa göre 4. grupta olanlar ( $X=2.80$ ) bu boyutun kendilerini tanımlama derecesini “oldukça iyi tanımlıyor” seçeneğini işaretleyerek belirtirlerken, diğer grupların hepsi “iyi tanımlıyor” seçeneğini işaretlemişlerdir. Böyle olmakla birlikte grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 5.** Araştırma ve Akılcı Davranma Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
GÖREV	1.YÖN.	18	3.67	.5621		283	.196	.845	
	2.ÖGR.	267	3.64	.7767					
CİNSİYET	1.K	88	3.61	.7392		283	.407	.684	
	2.E	197	3.65	.7767					
KIDEM	1.(01-10)	93	3.53	.8729	Grp.Ar.: 2.944	.981	3	1.693	.169
	2.(11-20)	146	3.69	.7213	Grp.İçi :162.917	.580	281		
	3.(21-30)	43	3.75	.6108	Toplam:165.860		284		
	4.(31 + )	3	3.06	.9238					
YAŞ	1.(25-35)	117	3.58	.7888	Grp.Ar: 2.598	.866	3	1.490	.217
	2.(36-45)	124	3.72	.6847	Grp.İçi: 163.263	.581	281		
	3.(46-55)	42	3.61	.8854	Toplam:165.860		284		
	4.(55 + )	2	2.80	1.1314					

“Ruh hali denetimi” boyutuna ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır. Bu boyutta aritmetik ortalamalar 2.50 ile 3.49 arasında değişmektedir.

**Tablo 6.** Ruh Hali Denetimi Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
GÖREV	1.YÖN.	18	3.47	.7470		283	1.152	.250	
	2.ÖĞR.	267	3.21	.9111					
CİNSİYET	1.K	88	3.09	.8680		2.633	283	1.737	.083
	2.E	197	3.29	.9130		.795			
KIDEM	1.(01-10)	93	3.04	.9628	Grp.Ar.:	3	3.311	.021	
	2.(11-20)	146	3.29	.8928	7900	281		1-2*	
	3.(21-30)	43	3.49	.7123	Grp.İçi :	284		2-3*	
	4.(31 + )	3	2.66	.8036	223.475			1-3*	
				Toplam:	231.374				
YAŞ	1.(25-35)	117	3.09	.9741	Grp.Ar: 6.927	2.309	3	2.891	.036
	2.(36-45)	124	3.39	.8033	Grp.İçi: 224.447	.799	281		1-2*
	3.(46-55)	42	3.18	.9091	Toplam:231.374		284		(LSD)
	4.(55 + )	2	2.50	1.0607					

\*Aritmetik ortalamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Ruh hali denetimi boyutunda görev ve cinsiyete göre gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmazken, kıdem ve yaşa göre anlamlı bulunmuştur. Kıdem boyutunda 30 yıla kadar kıdem arttıkça Ruh hali denetimi boyutuna ilişkin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin de arttığı, daha sonra düştüğü görülmektedir. Yaş boyutunda da benzer bir durum dikkati çekmekte ve 25-35 ile 36 45 yaş grupları arasındaki fark anlamlı görülmektedir. Ruh hali denetimi boyutuna ilişkin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin 36-45 yaş grubunda en yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

“Ağrı denetimi” boyutuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir. Bu boyuta ilişkin aritmetik ortalamalar 2.16 ile 3.31 arasında değişmektedir.

**Tablo 7.** Ağrı Denetimi Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P
<b>GÖREV</b>	1.YÖN.	18	3.31	.8515		283	1.537	.125
	2.ÖĞR.	267	2.96	.9291				
<b>CİNSİYET</b>	1.K	88	2.97	.9724		283	.209	.835
	2.E	197	2.99	.9082				
<b>KIDEM</b>	1.(01-10)	93	2.94	.9359	Grp.Ar.: 1.019	.340 .865	3 281	.393 .758
	2.(11-20)	146	3.01	.9727	Grp.İçi :242.956		284	
	3.(21-30)	43	3.05	.7161	Toplam: 242.975			
	4.(31 + )	3	2.55	1.3472				
<b>YAŞ</b>	1.(25-35)	117	2.86	.8723	Grp.Ar.: 4.914	1.638 .851	3 281	1.925 .126
	2.(36-45)	124	3.09	1.0329	Grp.İçi: 239.061		284	
	3.(46-55)	42	3.07	.6410	Toplam: 243.975			
	4.(55 + )	2	2.16	1.6499				

Bu boyuta bağımsız değişkenler açısından bakıldığında kıdeme ( $X=2.55$ ) ve yaşa ( $X=2.16$ ) göre 4. grupta olanlar ağrı denetimi boyutunda verilen ifadelerin kendilerini “biraz” tanımladığını, diğer gruplar ise “oldukça iyi” tanımladığını belirtmişlerdir. Böyle olmakla birlikte grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

“Dikkati ve duyguları yönlendirme” boyutuna ilişkin bulgular Tablo 8’de (Bkz. s.31) yer almaktadır. Bu boyutta ortalamalar 2.50–3.69 arasında değişmektedir.

Diğer boyutlarda olduğu gibi en düşük algılar kıdeme ( $X=2.50$ ) ve yaşa ( $X=2.50$ ) göre 4. gruptadır. Diğer grupların ortalamaları nispeten yüksek olmakla birlikte gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

**Tablo 8.** Dikkati ve Duyguları Yönlendirme Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
GÖREV	1.YÖN.	18	3.69	.8599		283	.928	.354	
	2.ÖĞR.	267	3.47	.9835					
CİNSİYET	1.K	88	3.38	1.0078		283	1.172	.242	
	2.E	197	3.53	.9611					
KIDEM	1.(01-10)	93	3.43	1.0114	Grp.Ar.: 3.732	1.244	3	1.309	.272
	2.(11-20)	146	3.51	.9887	Grp.İçi : 266.975	.950	281		
	3.(21-30)	43	3.59	.8328	Toplam: 270.707		284		
	4.(31 + )	3	2.50	1.0000					
YAŞ	1.(25-35)	117	3.46	.9951	Grp.Ar.: 2.971	.990	3	1.039	.375
	2.(36-45)	124	3.55	.9610	Grp.İçi: 267.736	.953	281		
	3.(46-55)	42	3.39	.9534	Toplam:270.707		284		
	4.(55 + )	2	2.50	1.4142					

“Amaca yönelme” boyutuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9’da verilmiştir. Bu boyuta ilişkin aritmetik ortalamalar 2.66 ile 3.53 arasında değişmektedir.

**Tablo 9.** Amaca Yönelme Boyutuna İlişkin Verilerin Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
GÖREV	1.YÖN.	18	2.94	.9835		283	2.052	.041	
	2.ÖĞR.	267	3.36	.8363					
CİNSİYET	1.K	88	3.39	.9007		283	.761	.448	
	2.E	197	3.31	.8283					
KIDEM	1.(01-10)	93	3.29	.8541	Grp.Ar.: 1.813	.604	3	.834	.476
	2.(11-20)	146	3.36	.8169	Grp.İçi :203.673	.725	281		
	3.(21-30)	43	3.40	.9714	Toplam:205.486		284		
	4.(31 + )	3	2.66	.2887					
YAŞ	1.(25-35)	117	3.53	.8560	Grp.Ar.: 1.431	.477	3	.657	.579
	2.(36-45)	124	3.31	.8891	Grp.İçi: 204.055	.726	281		
	3.(46-55)	42	3.46	.7274	Toplam:205.486		284		
	4.(55 + )	2	2.75	.3536					

Bu boyuttaki en düşük ortalamalar kıdeme ( $X=2.66$ ) ve yaşa ( $X=2.75$ ) göre 4.boyutta görülmektedir. Bağımsız değişkenlere göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın bulgularını özetleyen Tablo 10 aşağıda verilmiştir. Tabloya bakıldığında aritmetik ortalamaların 3.16 ile 3.86 arasında değiştiği görülmektedir.

**Tablo 10.** Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerine ilişkin algılarının Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve t Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER	N	X	SS	KT	KO	SD	F/t	P	
GÖREV	1.YÖN.	18	3.75	.8308		283	.848	.397	
	2.ÖĞR.	267	3.59	.7843					
CİNSİYET	1.(K)	88	3.49	.7629		283	1.676	.095	
	2.(E)	197	3.65	.7937					
KIDEM	1.(01-10)	93	3.48	.7671	Grp.Ar: 4.370	1.457	3	2.387	.069
	2.(11-20)	146	3.61	.8427	Grp.İçi: 171.450	.610	281		
	3.(21-30)	43	3.86	.5491	Toplam:175.819		284		
	4.(31 + )	3	3.38	.9179					
YAŞ	1.(25-35)	117	3.42	.7273	Grp.Ar: 7.497	2.499	3	4.172	.007
	2.(36-45)	124	3.75	.8322	Grp.İçi: 168.323	.599	281		1-2*
	3.(46-55)	42	3.69	.7051	Toplam:175.819		284		(LSD)
	4.(55 + )	2	3.16	1.1785					

\* Aritmetik ortalamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Bütün boyutlarda olduğu gibi genel değerlendirmede de en düşük ortalamalar kıdem ( $X=3.38$ ) ve yaş ( $X=3.16$ ) değişkenlerine göre 4. grupta görülmektedir. İstatistiksel açıdan fark yaş değişkenine göre 25-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasındadır. 36-45 yaş grubunun ortalaması ( $X=3.75$ ) diğer gruplardan genel olarak daha yüksektir. Bir başka ifade ile bu gruptakilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri daha genç olanlardan da, daha yaşlı olanlardan da yüksektir. Genel olarak bakıldığında, grubun bütününe aritmetik ortalamasının  $X=3.60$  olması, ölçekteki ifadelerin yanıtlayanların öğrenilmiş güçlülük düzeyine ilişkin algılarını "iyi tanımlıyor" seçeneği ile belirlediklerini göstermektedir.

#### IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

##### IV.1.Sonuçlar

1. Görev değişkenine göre hiçbir boyutta gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar yoktur.
2. Cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar yoktur.
3. Kıdem değişkenine göre ruh hali denetimi boyutunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar vardır. 30 yıla kadar kıdem arttıkça ruh hali denetimi de artmaktadır.

4. Yaş değişkeni açısından kendini yatıştırma, planlama ve ruh hali denetimi boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar vardır. Diğer boyutlarda ise, en yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyi 36-45 yaş grubunda gözlenmiştir.
5. Bulgulara bir bütün olarak bakıldığında, farkın yaşa göre ortaya çıktığı ve 36-45 yaş grubundan önce ve sonra öğrenilmiş güçlülük düzeyinin düştüğü görülmektedir.

## IV.2.Öneriler

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin aritmetik ortalaması 3.60 çıkmaktadır. Bu ortalamanın yükseltilebilmesi için okul yöneticilerine ve öğretmenlere öğrenilmiş güçlülük düzeylerini artırmak amacı ile hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Bu tür bir eğitimde, 36 yaşından küçüklere ve 45 yaşından büyüklere öncelik verilmelidir.
3. Psikolojik açıdan güçlü olmak öğrenilebildiğine göre eğitim fakültelerinde, öğrenilmiş güçlülük ve stresle başa çıkma yolları öğretmen adaylarına öğretilmelidir.
4. 45 yaşından sonra öğrenilmiş güçlülük düzeyinde bir düşme gözleendiği için 45 yaşından daha yaşlı olan yönetici ve öğretmenlerin çalışma koşulları olanaklar ölçüsünde kolaylaştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, S., ve Gözüm, S. (1998). Bireyin kendisiyle olumlu diyalog kurma öğretiminin stresle başa çıkma üzerine etkisi, *Atatürk Üniversitesi HYO Dergisi*, 1(1), 55-64.
- Akgün, S. (2004). The effects of situation and learned resourcefulness on coping responses. *Social Behavior and Personality*, 32(5), 441-448
- Akgün, S. & Joseph C. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3).
- Altun, S. A. (2001). *Örgüt sağlığı*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Pegem Yayınları. Genişletilmiş Üçüncü Baskı. Ankara.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Balay, R. (2000). *Örgütsel bağlılık*. Nobel Yayınevi, Ankara.

- Baltaş, A. ve Batlaş, Z. (1992). *Stres ve başa çıkma yolları*. (12. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall
- Brewin, C.R. & Andrews, B. & Furnham, A. (1996). Intergenerational links and positive self cognitions: Parental correlates of optimism, learned resourcefulness, and self- evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, 20(3), 247-263.
- Burns, D., Rude, S., Simons, A., Bates, A., Thase, M., (1994) . Does learned resourcefulness predict the response to cognitive behavioral therapy for depression? *Cognitive Therapy and Research*, 18(3).
- Çinkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 161.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 71-78.
- Edwards, D., ve Riordan, S. (2001). Learned resourcefulness in black and white South African University students. *The Journal of Psychology*, 134(5), 665-675
- Hoy, W. ve Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. NY: R. R. Donnelly & Sons.
- Karancı, N.A., Alkan, N., Akşit, B., Sucukoğlu, H., Balta, E. (1999). Gender differences in psychological stress, coping, social support and related variables following the 1995 Dinar (Turkey) earthquake. *North American Journal of Psychology*. 1(2), 189-204.
- Kennett, D. J. (1994). Academic self-management counseling: Preliminary evidence for the importance of learned resourcefulness on program Success, *Studies in Higher Education*, Vol. 19(3).
- Krejcie, R.V. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Levesque, L., Gauvin, L. & Desharnias, R. (2003). Maintaining exercise involvement: The role of learned resourcefulness in process of change Use. *Psychology of Sport and Exercise*. 4. 237-253.
- Litt, M. D., Turk, (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*. 78(3), 178-185.

- McWhirter, T. B. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling & Development* July/August 1997 Volume: 75.
- Özdayı, N.(1990). Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Özden, Y. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özkalp, E. (1986). *İş ve stres*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No 205, Eskişehir.
- Özmen, F. ve Harktı, H..(2005). "Denizli İlindeki İlköğretim ve Orta Öğretim Okullarının Çevresiyle Bütünleşebilme Düzeyleri". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 165. Kış 2005.
- Rosenbaum, M. (1980). A Schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavioral Therapy*, 11, 109-121
- Rosenbaum, M., Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology*, 22, 215-225.
- Sarı, T. (2004). Üniversite Öğrencilerinde Bazı Değişkenlere Göre Öğrenilmiş Güçlülük, <http://www.baskent.edu.tr/~tugba/Psikoloji%20bildiri.doc.25.05.2005>.
- Sarıcı, S. (1999). Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, ben durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri aralarındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Siva, A. N. (1991). *İnfertilitede stresle baş etme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sugiwaka, H., Okouchi, H.(2004). Reformative self control and discounting of reward value by delay or effort. *Japanese Psychological Research*, 46(1), 1-9.
- Sürük, N. (1994). Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Nobel Yayınevi, Ankara.

- Wood, C. J. (1991). Are students and school personnel learning to be helpless-oriented or resourceful oriented? Part 1: Focus on students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(1), 15-48
- Zauszniewski, J. A., Chae Weon Chung; Hsiu-Ju Chang, Karen Krafcik (2002). Predictors of resourcefulness in school-aged children. *Issues in Mental Health Nursing*, (23), 385-401.
- Zauszniewski, J.A., Martin M.H. (1999). Developmental task achievement and learned resourcefulness in healthy older adults. *Archives of Psychiatric Nursing*, 13(1), 41-47.
- Zoraloğlu, Y. (1998). Öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

*Alınış Tarihi: Haziran 2006*  
*Hakemlerden Dönüş: Kasım 2006*