

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİN DAVRANIŞLARINI ALGILAMALARINA İLİŞKİN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Ferda Aysan *

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin bilişsel ve duyuşsal tepkileri ile öz-yeterlilik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. İzmir il merkezinde altı değişik ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 150 (105 bayan ve 45 erkek; yaş ortalaması 35.5) öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenler öğrencilerin problem davranışına ilişkin soruları ve bu davranışlara ilişkin tepkileri ile öz-yeterlilik düzeyini ölçen maddeleri içeren ve Aysan tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Öğrencilerinin Davranışlarını Anlama Envanterini (ÖÖADE) yanıtlamışlardır.

Çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin olumlu duygularının öz-yeterlilik düzeyleri ile yardım etme isteğini yordadığını göstermiştir. Öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine olumlu geri bildirim verip destekleme ve sorumluluk duymaya ilişkin puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenin duygularının farkındalığının önemini vurgulanmasına ilişkin olarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Davranışsal problemler, ilköğretim düzeyi, duyuşsal ve bilişsel tepkiler, öz-yeterlilik.

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the relationship between teachers' sense of self-efficacy and their cognitive and emotional reactions to problem behaviors on the part of students. A total of 150 (105 female and 45 male, mean age is 35.5 years) elementary school teachers in Izmir participated in the study. The teachers answered questions about the problem behavior of their students, their responses to this behavior and their self-efficacy beliefs in a scale developed by the author. Multiple regression indicated that teachers with positive emotions scored high on self-efficacy and had higher scores on the "desire to help". Teachers high on self-efficacy were more supportive of their students, and had higher feelings of responsibility. Results are discussed with the emphasis on the importance of teachers' awareness of their feelings in the student-teacher interaction.

Key words: Behavioral problems, elementary school, emotional and cognitive responses, self-efficacy.

GİRİŞ

Öğretmenlerin en önemli görevi öğrencilerini topluma sağlıklı bir şekilde kazandırmaktır. Öğretmenler toplumdaki kültürel normların temsilcileri ve öğreticileridir. Bu bağlamda, öğretmenlik ve rehberlik rolünü birlikte üstlenmektedirler. Günümüzde, rehberlik hedefleri, eğitsel hedefler içinde kabul edilmektedir. Okullardaki rehberlik çalışmalarının etkililiğini sağlamak için öğretmenlerin verecekleri destek ise büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinin psikolojik boyutuyla ilgili katkı ve rolleri tartışılmaz.

Öğretmenlerin inançları, düşünceleri ve kararları öğretim sürecinin dinamiğini büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Hunt (1987) öğretmenlerin, öğrencilerine ilişkin

düşüncelerini ve öğrenme-öğretme ortamını etkileyen "psikoloji kuramları"nın olduğunu ve öğretmenlerin bu anlamda psikolog görevini de üstlendiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin inanç ve beklentilerinin onların davranışlarını güdüleyip denetlediği gibi aynı zamanda öğrencilerle olan etkileşimlerinin doğasını da belirlediği ve bütün bunların öğretim sürecinin can alıcı öğelerini oluşturduğu kabul edilmektedir (Ainscow, 1998; Brophy, 1985; Nespor, 1987).

Öğretmenlerin inanç ve beklentileri dışında duygularının da öğrencilerle olan etkileşimlerini etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenin öğrencilerin sorunlarını anlama biçimi ve öğretmenin öğrenci ile olan duygusal ilişkisinin onu nasıl etkilediğinin farkına varması, öğrenci-öğretmen

* DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

etkileşiminin kalitesini yükseltebilir. Örneğin, içe kapanık depresif çocuğu tembelle, ilgisiz ve motivasyonu düşük bir öğrenci olarak algılayan bir öğretmen, öğrencisinin öğrettiği şeylere önem vermediğini düşünebilir. Böyle bir algılama öğretmenin reddedildiği duygusuna kapılmasına, öğrencinin tutumuna sinirlenmesine ve onunla ilgilenmekten vazgeçmesine neden olabilir. Buna karşın, klinik gözlemler okul başarısızlığının depresif reaksiyonunun nedeni olacağı veya bunu maskeleyebileceğini doğrular niteliktedir (Miezitis, 1992). Bu noktada, öğretmenin duygusu öğrencinin probleminin doğasının belirlenmesinde önem kazanmakta ve öğrenciyle ilgili gerekli önleyici stratejilerde belirleyici rol oynamaktadır.

Öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin olarak yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, duygusal ve davranışsal bozukluk gösteren öğrencilerin öğretmenlerin otoritesini tehdit ettiğini, bu durumun ise öğretmenlerin kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmesine neden olan başlı başına bir stres kaynağı olduğunu göstermektedir (Galloway, 1985; McCormick ve Solman, 1992).

Öğrencinin sınıf içindeki davranışları okul çevresi ile etkileşiminin doğasının bir fonksiyonu olarak kabul edilebilir. Böyle olunca öğretim programının gereklilikleri, sosyal ilişkiler, öğretmenin çocuğa ilişkin algıları, beklentileri ve duyguları çocuğun sınıf içi davranışı üzerinde etkili olabilir. Birey-durum (person-situation) etkileşimi kuramı doğrultusunda, bireyin çevresinde yapılabilecek değişiklikler çocuğun tepkilerinde farklılık oluşturabilir. Böylece, öğretmenin problemin algılanışına açıklık kazandırması, öğretmenin öğrenciye ilişkin beklentilerini tekrar değerlendirmesine ve bunun da öğretmen-öğrenci etkileşim örüntüsünü değiştirmesine ve uyuma yönelik işleyişe dönüşmesine neden olması beklenebilir. Böyle bir süreçte, öğretmenin öğrenciye yardım etmeye ilişkin olarak motivasyonunun yüksek olması önemlidir.

Yardım etme davranışı ve bireyin yardım etmeye motive olması ile ilgili motivasyona ilişkin yüklenme kuramları yardım etmeye karar verirken en önemli belirleyici etkenin ihtiyacın nedeninin algılanma biçimi olduğunu savunmaktadır. Weiner (1992, 1995) ihtiyacın nedenini algılama biçimi ile yardım etme davranışının birbiriyle doğrudan ilgili olmadığını; süreç içinde ara değişkenler olduğunu savunmaktadır. Buna göre, yardım etme davranışı, sempati duyma, acıma veya öfke gibi duygulanımla ilgili reaksiyonlarla ilgilidir. Weiner'in (1979), yüklenme kuramındaki kontrol edilebilirlik boyutu da dikkate alındığında, bireyin probleminin kendisi tarafından kontrol edilebilmesinin diğer bireyin öfke reaksiyonu göstermesine ve yardımını geri çekmesine neden olması söz konusu olmaktadır. Öte yandan, yardıma ihtiyacı olan birey probleminin nedenini kontrol edemezse acıma duygusu ortaya çıkmakta ve bireye yardım verilmektedir. Bu anlamda bireyin duygusal reaksiyonlarında kontrol edilebilirlik boyutu karar verici rol oynamakta; ve yardım etmeye ilişkin kararlarda etkili olmaktadır. Weiner'in yüklenme kuramında, kontrol edilebilirlik, odaklanma ve değişmezlik gibi nedensel boyutlardan herbiri duygulanım tepkileri ile bağlantılı olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle acıma, öfke, suçluluk ve utanç duyma gibi duygular kontrol edilebilirlik boyutuyla ilgili bulunmaktadır. Değişmezlik boyutu ise, beklenti değişikliğinin bilişsel sonuçları ile bağlantılıdır ve çaresizlik veya umutsuzluk duygularını beslemektedir. Yüklenme kuramı çerçevesi içinde, duygusal süreçlerin içinde bilişsel süreçler de yer almaktadır ve bilişsel süreçler duygusal süreçleri şekillendirmektedir. Yine sözkonusu kuram çerçevesinde, nedensel bağlantılar ve duygular sabit değildir, değişebilir. Bilişsel ve afektif (duygulanımla ilgili) etkileşimler eylemi belirlemektedir.

Motivasyona ilişkin yüklenme kuramı modelinde Weiner (1986) düşünceler, duygular ve davranışlar arasında bağlantı kurmuştur. Söz konusu kuramda başarı alanı ile ilgili olarak geliştirilmiş olan biliş -

duygulanım- davranış modeli (cognition-affect-behavior) herhangi bir yardım etme davranışına ve öğretmenin öğrencileriyle ilgili düşünce ve eylemlerine uygulanabilir. Weiner (1983) öğretmenlerin yardım etme davranışını açıklayabilmek için, öğretmenlerin, öğrencilerin neden yardıma ihtiyacı olduğuna ilişkin algılarının ve duygusal reaksiyonlarının nedensel yüklemelerden nasıl etkilendiğini anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Weiner'in yükleme kuramı ile Bandura'nın (1977), öz-yeterlilik kuramı (self efficacy theory) arasında bağ kurmak sözkonusudur. Bandura'ya (1977, 1997) göre, bireysel yeterlilikle bireyin olaylar üzerinde denetim mekanizmasını kurması ve yaşamını olumlu olarak etkilemesi önemlidir. Öz-yeterlilik kuramında davranış değişikliğinin bireyin kişisel yeterliliği ve başarıya ilişkin beklentisinin değişmesiyle oluşabileceği önerilmektedir. Bu kurama göre, davranış üzerinde iki tip beklentinin güçlü etkisi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, sonuca ilişkin beklentiler; diğer deyişle, bazı davranışların belirli sonuçlara yol açacağı inancıdır. İkinci olarak, öz-yeterlilik beklentisidir ki bu da bireyin sorunla ilgili davranışı başarılı bir şekilde ortaya koymasıyla ilgilidir. Bandura'ya (1977) göre, öz-yeterliliğe ilişkin beklentiler davranış değişikliğinin en güçlü belirleyicileridir; çünkü öz-yeterlilik beklentileri bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan ilk kararı ve sorun çıktığında gayretin arttırılmasına ilişkin kararlı davranışı belirlemektedir. Öz-yeterlilikle ilgili olarak yapılan deneysel araştırmalarda, öz-yeterliliğin davranışın en güçlü yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır (Sherer ve Maddux, 1982). Her iki kuramda da, kontrol edebilirlik boyutu girilen eylemin önemli bir belirleyicisi olmaktadır. Diğer bir deyişle, öz-yeterlilik bireyin davranışının bilişsel belirleyicisi olduğu gibi, nedensel yüklemelerle ve eylemlerle de ilgilidir.

Öğretmenlerin problemleri olarak algıladıkları öğrencilere yardım etme davranışı nedensel yükleme kuramı ve

sosyal bilişsel kuram çerçevesinde açıklanabileceği gibi Ajzen ve Fishbein (1987) tarafından geliştirilen planlı davranış kuramı (theory of planned behaviour) doğrultusunda da açıklık kazanabilir. Sözü geçen kurama göre, belli bir davranışa yönelirken birey bir niyet oluşturmaktadır. Niyet, bir davranışa yönelmek için bireyin ne denli gayret sarfetmeye istekli olduğu ile ilgili olup davranışın güdüleyicisidir.

Bu çalışmada, yukarıda adı geçen kuramlardaki temel öğeler ele alınmış ve öğretmenlerin öğrencilerin problemlerini ele alışları ile ilgili kavramsal sonuçlara gidilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin problemlerine ilişkin nedensel yüklemeleri, nedensel yüklemelere ilişkin duygusal tepkiler, sorunlarla başa çıkmaya ilişkin öz-yeterlilik ve problemin çözümlenebileceği özelliğine ilişkin bilişsel boyut ile yardım etme isteğine ilişkin niyet davranışı birbirleriyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Çalışmanın temel beklentileri arasında öz-yeterlilik düzeyinin bilişsel ve duygusal süreçlerle ilişkili olacağı ve bu süreçlerin öğretmenin başa çıkma stratejilerini etkileyeceği yer almaktadır.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 105 kadın (%70) ve 45 erkek (%30) olmak üzere toplam 150 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin %77'si evli olup; yaş ortalaması 35.53'tür.

Araştırmaya orta ve üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği farklı altı ilköğretim okulunda 1996-1997 öğretim yılında görev yapan öğretmenler gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenler yanıtladıkları envanterleri yaklaşık bir haftalık süre içerisinde araştırmacıya iletmışlerdir.

Araçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve medeni durumlarına ilişkin demografik değişkenlerin yer aldığı, Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve öğretmenlerin

öğrencilerinin problemlerini algılamalarına ilişkin duyuşsal süreç ve bilişsel boyutlarla, öz-yeterliliğin ölçüldüğü bir envanter olan Öğretmenlerin Öğrencilerin Davranışlarını Algılama Envanteri (ÖÖDAE) (Aysan) kullanılmıştır.

Öğrencilerin Davranışlarını Algılama Envanteri (ÖÖDAE)

ÖÖDAE öğretmenlerin öğrencilerin problemlerini algılamalarıyla ilgili bilişsel ve duyuşsal tepkilerin ölçüldüğü bir kağıt-kalem aracı olup; bu çalışma için makalenin yazarı tarafından geliştirilmiştir. Araç iki aşamalı bir süreç içerisinde oluşturulmuştur. İlk aşamada, üç farklı ilköğretim kurumunda görev yapmakta olan toplam 18 (14 kadın ve 4 erkek) öğretmenle yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmeler yapılarak öğrencilerin davranış problemleri, bu tip problemler karşısında yaşadıkları duygular, problemin çözümüne yaklaşım biçimleri, başa çıkmak için kullandıkları yöntemler hakkında ön bilgi sağlanmıştır. İkinci aşamada ise görüşme yoluyla elde edilen bilgiler ölçek maddelerini oluşturacak kavram ve ifadelerle dönüştürülmüş ve araç kullanıma hazır duruma getirilmiştir.

Toplam 47 maddeden oluşan ölçekte birbirinden bağımsız dokuz alt ölçek bulunmaktadır. Ölçekte öğretmenlerin algıladıkları üç problem kaynağı bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla a) okulla ilgili sorunlar; b) öğrencinin kişiliği ile ilgili sorunlar, ve c) aile ve ev ortamı ile ilgili sorunlardır. Okulla ilgili problemler dört madde ile belirlenmiş ve 1- hiç; 2- biraz; ve 3- çok olmak üzere 3'lü Likert ölçeği ile ölçülmüştür. Alt ölçek toplam puanları 4 ile 12 puan arasında değişmektedir. Öğrencinin kişilik problemleri ile ilgili olarak toplam on iki madde bulunmakta ve alt ölçek toplam puanları 12-36 arasında değişmektedir; aile ve ev ortamı ile ilgili problemler ise yedi maddeden oluşmakta 3'lü Likert tipi ölçek ile ölçülmektedir. Alt ölçekteki toplam puanlar 7-21 arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin problemleri olarak algıladıkları öğrencilere karşı hissettikleri duygular a) sempati/acıma, b) çaresizlik, c)

öfke, d) ilgisiz kalma olmak üzere, dört maddede belirlenmiş ve bu duyguları hissetme sıklığı 1- hiçbir zaman; 2- bazen; 3- sık sık; 4- oldukça sık ve 5- her zaman olmak üzere 5'li Likert tipi bir ölçekle ölçülmüştür.

Öğretmenlerin, okul, öğrenci ve aileye ilişkin olarak karşılaştıkları problemlerin çoğunun çözümünün olduğuna ve düzeltilebileceklerine olan inançları ile ilgili ve kısaca "düzeltilebilirlik" olarak kavramsallaştırılan alt ölçek tek bir madde ile bir önceki alt ölçekte olduğu gibi 5'li değerlendirme ile ölçülmüştür.

Öğretmenlerin algıladıkları sorunlarla başa çıkarken a) ebeveyn; b) rehber/psikolog; c) öğrenci ile işbirliği yapmak ve d) öğretmenlerin kendilerinin müdahale etmelerinin önemi ve gerekliliğine olan inançları kısaca "başa çıkma biçimleri" dört maddeden oluşan ve her maddenin ayrı olarak ölçüldüğü birer değişken olarak değerlendirilmiştir. Maddeler 5'li Likert tipi puanlamayla ölçülmüştür.

Öğretmenlerin problemleri davranışları gözlemledikleri öğrencilerle başa çıkarken kullandıkları yöntemler üç madde halinde, her bir madde birbirinden bağımsız olarak belirlenmiştir. Buna göre, a) olumsuz geri bildirim vermek, b) ilgisiz kalmak ve c) olumlu geri bildirim vermek olarak belirlenen maddeler 1- hiç uygun değil; 2- biraz uygun ve 3- çok uygun olmak üzere 3'lü Likert tipi ölçekle ölçülmüştür. Öğretmenlerin, problemleri davranışlarını gözledikleri öğrencilere yardım etme isteğine ilişkin değişken üç madde ile 7'li bir ölçek tipi (1- hiç doğru değil; 2- hemen hemen hiç doğru değil; 3- nadiren doğru; 4- bazen doğru; 5- genellikle doğru; 6- hemen hemen doğru; 7- her zaman doğru) kullanılarak ölçülmüştür. Yardım etme isteği skalasının toplam puan aralığı 3-21 arasındadır.

Öğretmenlerin; öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde duydukları sorumluluk tek bir madde ile ölçülmüş ve 1- çok az inanıyorum; 2- biraz inanıyorum; 3- inanıyorum; 4- oldukça

inanyorum; ve 5- çok inanyorum şeklinde 5'li Likert tipi ölçekle ölçülmüştür.

Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin algılamaları da tek bir madde ile, 1- çok az; 2- az; 3- biraz; 4- oldukça ve 5- çok olmak üzere 5'li Likert tipi bir ölçekle ölçülmüştür.

ÖÖDAE'de öğretmenlerin öğrencilerin problemlerini çözmelerindeki yeterliliklerine ilişkin inancı ölçmek üzere kullanılan bir öz-yeterlilik ölçeği bulunmaktadır. Aysan tarafından geliştirilen Öz-Yeterlilik Ölçeği (ÖYÖ), literatürde yeralan öz-yeterlilik ölçeklerinden yararlanarak hazırlanmış hipotetik ifadelerin bulunduğu bir kendini değerlendirme aracıdır. Beş tersine çevrilmiş ve iki olumlu ifade olmak üzere toplam yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek üzere 40 kişiden oluşan ve üniversite öğrencilerinden oluşan

bir örneklem grubuna bir hafta ara ile verilen ölçeğin test-test tekrar güvenilirlik katsayısı .84'dir. Madde-toplam korelasyonları .386 - .732 aralığında olup (Tablo 1), güvenilirlik alfası .90'dır. Öz-yeterlilik ölçeğinin benzer-ölçek geçerliğine ilişkin olarak Dağ (1990) tarafından Türk üniversite öğrencilerine uyarlama çalışması yapılan Rotter'ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda, iç kontrole inanç ile öz-yeterlilik düzeyinden elde edilen puanlar arasında .82'lik bir korelasyon katsayısı ($p < .01$) elde edilmiştir. Bu değer ölçeğin geçerliğini gösterebilecek nitelikte olduğuna karar verilmiştir. Ölçek maddeleri 1- uygun değil; 2- uygun ve 3- çok uygun olmak üzere 3'lü bir Likert ölçeği ile puanlanmakta ve ölçek toplam puanı 7-21 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öz-yeterliliğin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 1: Öz-Yeterlilik Ölçeğinin (ÖYÖ)* madde-toplam korelasyonları

Madde	Madde - Ölçek r
- Sorunlarla başa çıkmada yeterli değilim (T)**	.7320***
- Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınıyorum (T)	.7044***
- Karşılaştığım bir sorunla çözene kadar uğraşırım.	.6375***
- Sorunları çözemeyip vazgeçtiğim oluyor (T)	.6351***
- Beklenmedik şeyler ortaya çıktığında onlarla başa çıkamıyorum. (T)	.5291***
- Başlangıçta karmaşık gelen bir sorunla uğraşma zahmetine girmem. (T)	.5242***
- Yeteneklerimi kullandığıma inanyorum.	.3862***

N = 40

* Yüksek puanlar yüksek düzeyde özyeterliliğe işaret etmektedir.

** T (tersine çevrilmiş maddeler)

*** $p < .001$

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Davranışlarını Algılaması Envanteri'ndeki (ÖÖDAE) değişkenlere ilişkin olarak alınan puan ortalamaları, değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri ve aşamalı regresyon analizlerine

ilişkin olarak elde edilen araştırma bulguları ilgili tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2'de ÖÖDAE'deki değişkenlere ilişkin madde sayısı, puan aralığı, ortalama puan, standart sapmalar ve alt ölçeğe ilişkin maddeler arasında farkın olup olmadığını belirlemek yapılan varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2: ÖÖADE'deki değişkenlere ilişkin madde sayısı, puan aralığı, ortalama puan ve standart sapmalar ve F değeri

Değişkenler	Madde sayısı	Puan aralığı	\bar{X}	ss	F değeri
Algılanan Problem					
Okulla ilgi	4	14-12	2.217	.871	14.687***
Öğrencinin kişiliği ile ilgili	12	12-36	2.326	.579	
Aile ve ev ortamı ile ilgili	7	7-21	2.761	1.115	
Öğretmenin Duygusu					
Sempati/üzüntü duymak	1	1-5	3.547	1.557	69.867***
Çaresizlik hissetmek	1	1-5	2.947	1.666	
Öfke duymak	1	1-5	3.927	1.530	
İlgisiz kalmak	1	1-5	1.287	.583	
Öz-yeterlilik	7	7-21	1.94	2.350	-
Problem Davranışının	1	1-5	3.33	1.56	-
Düzelebileceği İnancı					
Öğretmenin Başa çıkma Biçimi					
(İşbirliği)	1	1-5	3.773	1.194	1.918
Ebeveynle işbirliği	1	1-5	3.527	1.047	
Rehber/psikologla işbirliği	1	1-5	3.800	1.164	
Öğrenci ile işbirliği	1	1-5	3.673	1.329	
Kendisinin müdahalesi					
Öğretmenin Kullandığı Yöntem					
(Yaklaşım Biçimi)					
Olumsuz geri bildirim vermek	1	1-3	1.207	.535	74.539***
İlgi göstermemek	1	1-3	1.360	.726	
Olumlu geri bildirim vermek	1	1-3	2.213	.864	
Yardım Etme İsteği	3	3-21	2.50	3.220	-
Sorumluluk Bilinci	1	1-5	3.33	1.43	-
Profesyonel Hizmetlerin	1	1-5	2.89	1.47	-
Gerekliliğine Olan İnanç					

N=150

Tablo 2 incelendiğinde, algılanan problem alanı, öğretmenin duygusu, öğretmenin başa çıkma biçimi ve öğretmenin kullandığı yöntemle ilgili maddelerin sayısının üç ile dört arasında değiştiği, öz-yeterliliğin yedi, yardım etme

isteğinin ise üç maddenin toplam puanı elde edilerek ölçüldüğü; problem davranışının düzelebileceğine olan inanç, sorumluluk bilinci ve profesyonel hizmetlerin gerekliliğine olan inancın ise birer madde ile 5'li Likert tipi ölçekle ölçüldüğü görülebilir.

Ölçekteki değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve anlamlılığını belirlemek üzere korelasyon katsayıları hesaplanmış; değişkenlerin yordama gücünü ölçmek üzere regresyon analizleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin problem davranışına ilişkin olarak algıladıkları problem alanları, problem davranışına ilişkin duyguları, kullandığı başa çıkma biçimleri ile başvurduğu yöntemlere ilişkin farklılıklar olup olmadığını belirlemek için maddelerin ortalama puanları arasındaki büyüklüğü kıyaslayan tekrarlanan ölçümler için ANOVA uygulanmıştır.

Farkların hangi gruplar arasındaki karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere de eşleştirilmiş örneklem için t-testi analizi yapılmıştır.

Elde edilen bulgularda, öğretmenlerin öğrencilerin problemleri davranışlarının nedeninin en çok aile ve ev ortamından kaynaklandığını algıladıkları belirlenmiştir [F (2,149) = 14.687; p<.0001]. Okul, öğrencinin kişiliği ve aile ve ev ortamına ilişkin problemleri algılanma sıklığı karşılaştırıldığında okul ve öğrencinin kişiliğine ilişkin problemler arasında fark görülmemiş (t=1.21; p>.05); okul ile aile ve ev ortamına ilişkin problem davranışları (t=4.48; p<.000); ve öğrencinin kişiliği ile aile ve ev ortamına ilişkin problem davranışlarının algılanma sıklığında farklar görülmüştür (t=4.17; p<.000).

Öğretmenlerin öğrencilerin problemleri davranışlarına ilişkin olarak gösterdikleri duygusal tepkilerin sıklığı birbirleriyle karşılaştırıldığında; öğretmenlerin en çok sempati/üzüntü hissetmeye ilişkin duyguları rapor ettikleri belirlenmiştir [F (3,149) = 69.867; p<.0001]. Bunu sırasıyla öfke duyma, çaresizlik hissetme ve ilgisiz kalma izlemiştir. Öğretmenler, öfke ve sempati/üzüntüye ilişkin duyguları birbirlerine yaklaşan oranlarda hissettikleri ve örnekler arasında önemli bir farkın olmadığı belirlenmiştir (t=.61; p>.05). Buna karşın, sempati/üzüntü duyma ile diğer duyguların rapor edilme sıklığı

karşılaştırıldığında çaresizlik duygusu (t=2.52; p<.05); ve ilgisiz kalma arasındaki farklar anlamlıdır (t=15.88; p<.000).

Öfke duyma ile diğer duyguların rapor edilme sıklığı karşılaştırıldığında öfke duyma ile çaresizlik hissetme arasında (t=2.69; p<.01) ve öfke duyma ile ilgisiz kalma arasında (t=15.01; p<.000) fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin problemleri davranışları karşısında çaresizlik hissetmeleri ile ilgisiz kalmalarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında farkın çaresizlik hissetme lehine önemli olduğu belirlenmiştir (t=12.00; p<.000).

Öğretmenlerin problemleri davranışlarıyla başa çıkmak için ebeveynle, rehber/psikologla; öğrenci ile işbirliği yapmaları ve kendilerinin müdahale etmek istemelerine ilişkin olarak rapor ettikleri değerler karşılaştırıldığında puan ortalamaları arasında önemli bir farkın olmadığı belirlenmiştir [F (3,149) = 1.918; p>.05].

Öğretmenlerin öğrencilerin problemleri davranışlarıyla başa çıkmada kullandıkları yöntemler olumlu geri bildirim verme, olumsuz geri bildirim verme ve ilgi göstermeme olarak üç grupta değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirmeye ilişkin olarak yapılan analizlerde öğretmenlerin bir başa çıkma yöntemi olarak öğrenciye en çok olumlu geri bildirim vermeyi rapor ettikleri bunu sırasıyla ilgi göstermeme ve olumsuz geri bildirim vermenin izlediği belirlenmiştir. Bu anlamda yöntemlerin kullanılma sıklığı arasındaki fark anlamlıdır [F (2,149) = 74.539; p<.0001]. Eşleştirilmiş örneklem için yapılan t-testi analizi sonucunda rapor edilen yöntemlerden olumsuz geri bildirim verme ile ilgi göstermeme arasında (t=2.15; p<.05); olumsuz geri bildirim verme ile olumlu geri bildirim verme arasında (t=11.01; p<.000) ve olumlu geri bildirim verme ile ilgi göstermeme arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=8.43; p<.000).

Tablo 3'te ÖÖADE'deki değişkenlere ilişkin Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayıları sunulmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin kişilikleri ile ilgili problemlerin algılanması ile öfke duymak ($r = .6251, p < .000$); ve ebeveynle işbirliğinin gerektiğine inanmak ($r = .1760, p < .031$) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğrencilere ilişkin problemlerin öğrencilerin kişiliklerinden kaynaklandığına inanma düzeyi arttıkça, ebeveynle işbirliği yapmak ve öfke duymak ile ilgili puanlar da yükselmektedir.

Öğrencilerin kişilikleri ile ilgili problemlerin algılanması ile çocukla işbirliği yapmak ($r = -.2859, p < .000$) ve öğretmenin müdahale etmesi ($r = -.2735, p < .001$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda bu alandaki problemlerin algılanması ile sorumluluk bilincinin algılanması ($r = -.1825, p < .025$) ve profesyonel hizmetlerin algılanması ($r = -.1682, p < .040$) arasında negatif ama oldukça düşük ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilere ilişkin problemlerin öğrencilerin kişilikleriyle ilgili olduğuna inanma düzeyi arttıkça, öğrenci ile işbirliği yapmaya ve öğretmenin müdahale etmesine ilişkin puanlarda azalma görülmektedir. Öğrencinin kişiliği ile ilgili problemleri algılanma sıklığının artması ile öğretmenlerin sorunların çözümüne ilişkin sorumluluk duyma ve profesyonel hizmetlerin yeterliliğine inanmaya ilişkin puanlarda da azalma görülmektedir.

Öğrencilerin problemlerinin okulla ilgili olduğunun algılanması ile rehber ve psikologla işbirliğinin gerektiğine inanmak ($r = .1757, p < .032$); öğrenci ile birlikte problemi çözmek ($r = .2746, p < .001$) ve profesyonel hizmetlerin önemini algılanışı ($r = .2332, p < .004$) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okulla ilgili problemlerin algılanması ile ebeveynle işbirliğinin gerekli olduğuna inanmak arasında da negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -.1945, p < .017$). Diğer bir deyişle, öğrencilerin problemlerinin okuldaki başarı ve sınıf

içindeki tutumla ilgili olduğunu algılamaya ilişkin puanlar arttıkça sorunların çözümünde öğrenci ile işbirliği yapmak ve profesyonel hizmetlerin verilmesinin gerektiğine inanmak ile ilgili puanlar da artmakta; buna karşın, ebeveynle işbirliğinin gerekli olduğuna ilişkin puanlarda bir azalma görülmektedir.

Öğrencilerin problemlerinin aile ve ev ortamı ile ilgili olduğunu algılamak ile ebeveynle işbirliğinin önemini rapor etmek ($r = .3170, p < .000$) ve öz-yeterlilik ($r = .2032, p < .013$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aile ve evle ilgili problemlerin algılanması ile çaresizlik hissetmek ($r = -.1721, p < .035$) ve öfke duymak ($r = -.2169, p < .008$) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğrencilerin problemlerinin aile ve evdeki ortam ile ilgili olduğunun algılanmasına ilişkin puanlar arttıkça, öğretmenlerin ebeveynle işbirliğinin önemini rapor etmeye ilişkin puanlarında ve öz-yeterlilik düzeylerinde artış; buna karşın kendilerini çaresiz hissetmek ve öfke duymaya ilişkin puanlarında düşüş olduğu görülmektedir. Çalışmada belirlenen değerlere ilişkin korelasyon katsayılarının düşük olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin sorunlu olarak algıladıkları öğrencilere gösterdikleri duygusal tepkileri ile sorumluluk bilinci, yardım etme isteği, problemin çözümlenebileceğine olan inanç, öz-yeterlilik ve profesyonel hizmetlerin algılanmasına ilişkin bilişsel süreçler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrencilerin sorunları karşısında sempati ve üzüntü duyanların sorumluluk bilinci ($r = .8352, p < .000$), yardım etme isteği ($r = .9036, p < .000$), problemin çözümleneceğine olan inanç ($r = .7816, p < .000$) ve öz-yeterlilikleri ($r = .6637, p < .000$) ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin sempati ve üzüntü duyguları ile ilgili puanları arttıkça, sorumluluk bilinci, yardım etme isteği, problemin düzeleceğine olan inanç ve öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin puanlarda

artış olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sorunlar karşısında kendilerini çaresiz hissetmeleri ile sorumluluk bilinci ($r = -.7698, p < .000$); yardım etme isteği ($r = -.7465, p < .000$); problemin çözümlenebileceğine olan inanç ($r = .7671, p < .000$); ve öz-yeterlilik düzeyi ($r = .9464, p < .000$) gibi bilişsel süreçler arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin kendilerini çaresiz hissetmelerine ilişkin puanları arttıkça, sorumluluk duymaları, yardım etme istekleri, problemin düzeleceğine olan inançları ve öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin puanları düşmektedir.

Öğretmenlerin sorunlara yönelik olarak gösterdikleri duygusal tepki öfke olduğunda, bu duygu sorumluluk bilinci ($r = -.2358, p < .004$) ve yardım etme isteği ($r = .2015, p < .000$) ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin rapor ettikleri öfke duygularına ilişkin puanları yükseldikçe, sorumluluk bilinci ve yardım etmeye ilişkin puanlarında düşüş olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin öfke duygusu problemin çözümlenebileceğine olan inanç ($r = -.0138, p > .867$); öz-yeterlilik düzeyi ($r = -.0445, p > .589$) ve profesyonel hizmetlerin algılanışı ile ($r = -.0829, p > .313$) negatif yönde ancak anlamlı olmayan ilişki düzeyindedir.

Öğretmenlerin sorunlar karşısında birşey hissetmemeleri veya ilgisiz kalmalarıyla, yardım etme isteği ($r = -.1637, p < .045$) ve problemin çözümlenebileceğine olan inanç ($r = -.2443, p < .003$) negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğrencilerin sorunlarına karşı ilgisiz kalmalarına ilişkin puanlar yükseldikçe, problemin düzeleceğine olan inanca ilişkin puanlarda düşüş görülmektedir. Sorunlar karşısında ilgisiz kalmak ile sorumluluk bilinci ($r = -.1371, p > .094$) ve öz-yeterlilik düzeyi ($r = .0843, p > .305$) ile negatif yönde ancak anlamlı düzeyde olmayan ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerin problemleri karşısında hissettikleri duyguları birbirleriyle karşılaştırıldığında sempati ve

üzüntü hissetmenin çaresizlik duygusu ($r = -.6355, p < .000$); ve öfke ile ($r = -.2113, p < .009$) anlamlı düzeyde ve negatif yönde önemli düzeyde ilişkilidir. Öfke ile ilgisizlik duygusunun arasında ($r = -.2057, p < .012$) anlamlı ve negatif yönde ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, problemlili öğrencilere yönelik olarak sempati ve üzüntü hissetmeye ilişkin puanlar yükseldikçe, öfke ve bir şey hissetmemek veya ilgisiz kalmaya ilişkin puanlarda düşüş görülmektedir.

Öğretmenlerin rapor ettikleri bilişsel süreçlerin birbirleriyle ilişkisi incelendiğinde, sorumluluk bilinci ile yardım etme isteği ($r = .9087, p < .000$); problemin çözümlenebileceği inancı ($r = .8619, p < .000$); ve öz-yeterlilik düzeyi ($r = .7967, p < .000$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yardım etme isteği ise problemin çözümlenebileceğine olan inanç ($r = .8971, p < .000$) ve öz-yeterlilik düzeyi ($r = .7545, p < .000$) ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Öz-yeterlilik düzeyi ile problemin çözümleneceğine olan inanç arasında da pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .7962, p < .001$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğrencilerin problemlerinin çözümüne ilişkin olarak rapor ettikleri sorumluluk duyma puanları arttıkça, öz-yeterlilik, problemin çözümlenebileceğine olan inanç ve yardım etme isteği puanlarında da artış görülmektedir. Aynı şekilde yardım etme isteği puanları arttıkça öz-yeterlilik ve düzeltilebilirlik puanlarında; öz-yeterlilik puanları arttığında problemin çözümlenebileceğine olan inanç puanlarında artış görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerine yardım etme isteği ile başa çıkma biçimleri ve öğrencilere uyguladıkları yöntemler arasındaki ilişkiye bakıldığında yardım etme isteği ile öğrencilere olumlu geri bildirim verme ($r = .8554, p < .000$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yardım etme isteği aynı zamanda, öğretmenin kendisinin müdahale etmeyi tercih etmesi ($r = .3948, p < .000$), öğrenci ile işbirliği yapması ($r = .3155, p < .000$), rehber/psikologla işbirliği

yapması ($r = .1924$, $p < .018$) ve ebeveynle işbirliği yapması ($r = .4049$, $p < .000$) ile ilişkilidir. Yardım etme isteği ile öğretmenlerin öğrencilere ilgi göstermemesi ($r = -.2950$, $p < .000$) ve olumsuz geri bildirim vermeleri ($r = -.3015$, $p < .000$) arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yardım etme isteğine ilişkin puanlar arttıkça, öğrenciye olumlu geri bildirim verme öğretmenin kendisinin müdahale etmesi, hem öğrenci ile hem de ebeveynle işbirliği yapmak istemesine ilişkin puanlarda artış görülmektedir. Buna karşın, beklediği üzere, yardım etme isteğine ilişkin puanlar azaldıkça, olumsuz geri bildirim verme ve öğrenciye ilgi göstermemeye ilişkin olarak rapor edilen puanlarda artış olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma biçimleri ile öğrencilere uyguladıkları yöntemler birbirleriyle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrencilere olumlu geri bildirim vermesi ile, problemin çözümü için kendisinin müdahale etmesi ($r = .2307$, $p < .005$); öğrenci ile işbirliği yapması ($r = .2362$, $p < .004$); rehber/psikologla işbirliği yapması ($r = .3498$, $p < .000$) ve ebeveynle işbirliği yapması ($r = .4833$, $p < .000$) arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Yapılan analizlerde sorunların çözümünde öğrenci ile işbirliği yapılması ile rehber/psikologla işbirliği yapılması ($r =$

$.3842$, $p < .000$) ve öğretmenin müdahalesi arasında ($r = .6734$, $p < .000$) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğrencilere olumlu geri bildirim vermesine ilişkin puanlar arttıkça öğretmenin problem çözümünde kendisinin müdahale etmeye istekli olması ve öğrenci ile, rehber/psikologla ve ebeveynle işbirliği yapmasına ilişkin puanlarda da artış görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci ile işbirliği yapmasına ilişkin puanları arttıkça rehber/psikologla işbirliği yapmak istemesi ve öğretmenin kendisinin müdahale etmeye istekli olduğunu rapor etmesine ilişkin puanlarda da artış görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin problemleriyle başa çıkarken yardım etme isteği, problemin düzelebileceğine ilişkin inancın olması, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri ve problemin çözümüne ilişkin sorumluluk bilincine sahip olma gibi bilişsel süreçleri yordamada başa çıkma biçimleri, kullanılan yöntemler ve öğretmenlerin duygusal tepkileri ve problem alanı gibi değişkenlerin katkılarının olup olmadığına ilişkin aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkileri olduğu belirlenen değişkenlerden bilişsel süreçlerle ilgili olanlar bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Beta regresyon katsayıları ve bilişsel süreçlerle ilgili nedensel yüklemeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Beta regresyon katsayıları ve bilişsel süreçlerle ilgili nedensel yüklemeler

Değişkenler	Öz-yeterlilik	Yardım	Düzeltililebilirlik	Sorumluluk
		Etme İsteği	Düzeyi	Bilinci
Baş çıkma (İşbirliği)				
Ebeveynle işbirliği	.3490****	.0832	.0760	-.1175***
Öğrenci ile işbirliği	.2751**	.0642	.07822	.0661
Öğretmenin müdahalesi	.2797**	.2362***	.17774***	.05645
Bilişsel Süreçler				
Düzeltililebilirlik	.4258****	.4637****	-	.21341**
Sorumluluk	.4297****	.0321	.694880	-
Yeterlilik	-	.0674	.4990****	.1836***

Yardım etme isteği	.0083	-	-.00746	.3723****
Başa ıkma Yöntemi				
Olumlu geri bildirim	.6668****	.7657****	-.03358	.2970***
Olumsuz geri bildirim	-.1375***	-.1459***	-.34410**	.01223
Duygusal Tepki				
Sempati-üzüntü duymak	.1044**	.4652***	.4290**	.509192****
Çaresizlik hissetmek	-.8801***	.0893**	-1432	-.35352***
Öfke duymak	-.0236	-.0910***	.15685	-.08630**
İlgi göstermemek	.0034	-.0201	-.1372***	-.0219
Problem Alanı				
Aile ve evle ilgili sorunlar	.2032**	.0017.	.0112	.0234
*p < .05	**p < .01	***p < .001	****p < .000	

Tablo 4'teki beta katsayıları aşamalı regresyon analizi sonucu elde edilmiştir. Önemlilik düzeyleri anlamlı olan beta değerleri denklemin içindeki değişkenlere aittir. Öz-yeterliliğın bağımlı değişken olarak ele alındığı ve araştırmada test edilen bilişsel süreçlerin yordamadaki katkılarının sınıandığı aşamalı regresyon analizinde öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyinin yordanmasında ilk aşamada “sorumluluk bilinci olmasına” ilişkin değişkene ait korelasyon katsayısı .79673 olarak belirlenmiştir. Buna ikinci aşamada “problemin düzeltilebileceğine olan inanç” değişkenin de yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .82547'ye çıkmaktadır. İlgili R² değerleri incelendiğinde, “sorumluluk bilinci olmasına” ilişkin değişkenin toplam varyansın %63.48'ünü tek başına açıklayabildiği görülmektedir. Sorumluluk bilinci olmasının öz-yeterlilik değişkeninin varyansına olan bu katkısı anlamlı bulunmuştur [F (1,148)=257,23; p<.0000].

İkinci aşamada yordamaya katılan problemin düzeltilebileceğine çözümlenebileceğine olan inanç değişkeninin katkısıyla açıklanan varyans oranı ile %68.14'e yükselmektedir. Bu ortak katkının anlamlı olduğu belirlenmektedir [F (2,147) =157.20; p<.0000].

Öğretmenlerin başa çıkma biçimlerini öz-yeterlilik düzeyini yordamadaki katkıları

incelendiğinde, ilk aşamada “olumlu geri bildirim verme” değişkenine ait korelasyon katsayısının .66676 olduğu ve diğer değişkenlerin denklem dışında kaldığı belirlenmiştir. R² değerine bakıldığında “olumlu geri bildirim verme” değişkeninin toplam varyansın %44.46'sını tek başına açıklayabildiği görülmektedir. “Olumlu geri bildirim verme” değişkeninin öz-yeterlilik değişkeninin varyansına olan bu katkısı .005 düzeyinde anlamlıdır [F (1,148) = 118.46; p<.005].

Öğrencilerin problem alanlarının öz-yeterlilik düzeyini yordamadaki katkıları incelendiğinde, ilk aşamada, öğrencilerin problemlerinin aile ve ev ortamı ile ilgili olduğunun algılanması değişkenine ait korelasyon katsayısı .20322'dir. R² değerine bakıldığında, bu değişkenin toplam varyansın %04'ünün tek başına açıkladığı ve bu değer oldukça düşük bir oran olduğu belirlenmektedir. Aile ve evle ilgili sorunların algılanmasına ilişkin değişkenin yordanan değişkenin varyansına olan katkısı anlamlı bulunmuştur [F (1,148) = 6.375; p<.01].

Öğretmenlerin problem durumlarındaki duygusal tepkilerinin öz-yeterlilik düzeyinin yordanmasındaki katkıları incelendiğinde, ilk aşamada çaresizlik hissedilmesine ilişkin değişkene ait korelasyon katsayısı .94643'dir. Buna ikinci aşamada sempati ve üzüntü duyma

değişkeninin de yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .94986'ya çıkmıştır. Öfke ve birşey hissetmemeye ilişkin değişkenler ise anlamlılık düzeyinde katkıları olmadığından dolayı denklem dışı kalmıştır. İlgili R^2 değerlerine bakıldığında, çaresizlik hissetmenin toplam varyansın %89.573'ünü tek başına açıklayabildiği görülmektedir. Bu değişkenin puanının öz-yeterlilik değişkeninin varyansına olan katkısı anlamlıdır [$F(1,148) = 1271.40; p < .0000$]. İkinci aşamada yordamaya katılan sempati ve üzüntü duymaya ilişkin değişkenin katkısıyla açıklanan varyans oranı %90.223'e yükselmektedir. Bu ortak katkının anlamlı olduğu belirlenmektedir [$F(2,147) = 678.26; p < .0000$].

Öğretmenlerin öğrencilerin sorunları karşısında kimlerle işbirliği yaptıklarına ilişkin değişkenin onların öz-yeterlilik düzeyini yordamasındaki katkısı incelendiğinde, ilk aşamada öğretmenin kendisinin müdahale etmesine ilişkin değişkene ait korelasyon katsayısı .44413 olarak bulunmuştur. Buna ikinci aşamada ebeveynle işbirliği yapmak istemesine ilişkin değişkenin de yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .55362'e çıkmaktadır. Üçüncü aşamada öğrenciyle işbirliğinin de yordayıcı değişken olarak ele alınmasıyla bileşik korelasyon katsayısı .58952'ye ulaşmaktadır. Söz konusu değişkenlere ilişkin R^2 değerlerine bakıldığında, öğretmenin kendisinin müdahale etmesinin toplam varyansın %19.725'ini tek başına açıklayabildiği görülmektedir. Öğretmenin kendisinin müdahale etmesine ilişkin puanın yordanan değişkenin varyansına olan bu katkısı anlamlı bulunmuştur [$F(1,148) = 36.37; p < .0000$].

İkinci aşamada yordamaya katılan ebeveynle işbirliği yapılmasına ilişkin değişkenin katkısıyla açıklanan varyans oranı %30.650'ye yükselmektedir. Bu ortak katkının anlamlı olduğu görülmektedir [$F(2,147) = 32.48; p < .0000$]. Üçüncü aşamada öğrenciyle işbirliği yapılmasına ilişkin değişkenin de yordamaya katılmasıyla

açıklanan varyans oranı %34.754'e ulaşmıştır. Bu değişkenin toplam varyansa olan ortak katkısı da anlamlıdır [$F(3,146) = 25.92; p < .0000$].

Öğretmenlerin problemlili öğrencilere yardım etme isteğini yordamada başa çıkma yöntemleri ve işbirliği yaptıkları bireylere ilişkin değişkenlerin katkılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizinde, ilk aşamadaki olumlu geri bildirim vermeye ilişkin değişkene ait korelasyon katsayısı .85545'dir. Buna ikinci aşamada öğretmenin müdahalesine ilişkin değişkenin de yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .87917'ye çıkmaktadır. Üçüncü aşamada olumsuz geri bildirim verme değişkeninin de yordayıcı değişken olarak ele alınmasıyla bileşik korelasyon katsayısı .89009'a ulaşmaktadır.

İlgili R^2 değerlerine bakıldığında; olumlu geri bildirim vermenin toplam varyansın %73.179'unu tek başına açıklayabildiği görülmektedir. Bu değişkenden elde edilen puanın yordanan değişkenin varyansına olan katkısı anlamlı bulunmuştur [$F(1,148) = 403.80; p < .0000$]. İkinci aşamada yordamaya katılan öğretmenin müdahale etmesine ilişkin değişkenin katkısıyla açıklanan varyans oranı %77.294'e yükselmektedir. Bu ortak katkının da anlamlı olduğu görülmektedir [$F(2,147) = 250.19; p < .0000$]. Üçüncü aşamada olumsuz geri bildirim verme değişkeninin de yordamaya katılmasıyla açıklanan varyans oranı %79.225'e ulaşmıştır. Bu değişkenin toplam varyansa olan ortak katkısı anlamlıdır [$F(3,146) = 185.59; p < .0000$].

Öğretmenlerin duygusal tepkileri ve bilişsel süreçlerinin yardım etme isteğini yordamadaki katkıları incelendiğinde, ilk aşamada öğrencilerin sorunları karşısında sempati ve üzüntü duyma değişkenine ilişkin korelasyon katsayısı .90361'dir. Buna ikinci aşamada problemin çözümlenebileceğine olan inanç değişkeninin yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyonu katsayısı .95398'e çıkmıştır. Üçüncü aşamada öfke duygusunun yordayıcı

değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .91810'a, dördüncü aşamada çaresizlik duymaya ilişkin değişkenin yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .95987'ye ulaşmıştır. İlgili R² değerlerine bakıldığında sempati ve üzüntü duymanın toplam varyansın %81.651'ini açıkladığı, bu değişkene ait puanların yordanan değişkenin varyansına olan bu katkısı anlamlı bulunmuştur [F (1,148) = 658.57; p<.0000]. İkinci aşamada yordamaya katılan problemin çözümlenebileceğine olan inanç değişkeninin katkısıyla açıklanan varyans oranı %91.009'a yükselmektedir. Bu ortak katkının da anlamlı olduğu görülmektedir [F (2,147) = 743.95; p<.000]. Üçüncü aşamada, öğretmenlerin öfke duymasının da yordamaya katılmasıyla açıklanan varyans oranı %91.810'a ulaşmıştır. Bu değişkenin toplam varyansa olan ortak katkısı anlamlıdır [F (3,146) = 545.52; p<.0000]. Dördüncü aşamada, çaresizlik duymaya ilişkin değişkenin yordamaya katılmasıyla açıklanan varyans oranı %92.134'e ulaşmıştır. Bu değişkenin toplam varyansa olan ortak katkısı anlamlıdır [F (4,145) = 424.62; p<.0000].

Öğretmenlerin problemleri öğrencilere ilişkin rapor ettikleri sorumluluk duygusunu yordamada bilişsel ve duyuşsal tepkilerinin katkılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizinde, ilk aşamadaki yardım etme isteği değişkenine ait korelasyon katsayısı .90870'dir. Buna ikinci aşamada öz-yeterlilik değişkeninin de yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .92434'e çıkmaktadır. Üçüncü aşamada olumlu geri bildirim verme değişkeninin yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .93077'ye yükselmektedir. Dördüncü aşamada ise ebeveynle işbirliği yapma değişkeninin yordayıcı değişken olarak eklenmesi ile bileşik korelasyon katsayısı .93417'ye ulaşmaktadır. Son olarak beşinci aşamada problemin çözümlenebileceğine ilişkin değişkenin yordayıcı değişken olarak

eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .93774'e ulaşmaktadır.

R² değerlerine bakıldığında, yardım etme isteğinin toplam varyansın %82.573'ünü açıkladığı, bu değişkene ait puanların yordanan değişkenin varyansına olan bu katkısı anlamlı bulunmuştur [F (1,148) = 701.28; p<.0000]. İkinci aşamada yordamaya katılan öz-yeterliliğe ilişkin değişkenin katkısıyla açıklanan varyans oranı %85.440'a yükselmektedir. Bu ortak katkı anlamlıdır [F (2,147) = 431.30; p<.0000]. Üçüncü aşamada, olumlu geri bildirim verme değişkeninin de yordamaya katılmasıyla açıklanan varyans oranı %86.633'e çıkmaktadır. Bu değişkenin toplam varyansa olan ortak katkısı anlamlıdır [F (3,146) = 315.40; p<.0000]. Dördüncü aşamada ebeveynle işbirliği yapılmasına ilişkin değişkenin katkısıyla açıklanan varyans oranı %87.268'e çıkmaktadır. Bu değişkenin toplam varyansa olan ortak katkısı anlamlıdır [F (4,145) = 248.47; p<.0000]. Son olarak, beşinci aşamada sorunların düzelebileceğine ilişkin değişkenin katkısıyla açıklanan varyans oranı %87.936'ya ulaşmaktadır. Bu değişkenin toplam varyansa olan ortak katkısı anlamlıdır [F (5,144) = 209.93; p<.0000].

Çalışmada bilişsel ve duyuşsal tepkilerle, başa çıkma yöntemlerinin öğrencilerin problemlerinin düzeltilenebileceğine olan inancı yordamadaki katkıları da test edilmiştir. Yapılan analizlerde ilk aşamada öz-yeterlilik değişkenine ait korelasyon katsayısı .79620'dir. Buna ikinci aşamada olumlu geri bildirim verme değişkeninin de yordayıcı değişken olarak eklenmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .86513'e çıkmaktadır. Üçüncü aşamada öğretmenlerin ilgisiz kalması değişkeninin de yordayıcı değişken olarak ele alınmasıyla bileşik korelasyon katsayısı .87568'e ulaşmaktadır.

Söz konusu değişkenlere ait R² değerlerine bakıldığında, öz-yeterlilik değişkeninin toplam varyansın %63.393'ü tek başına açıklayabildiği görülmektedir. Öz-yeterlilik değişkeninin puanının

yordanan değişkenin varyansına olan bu katkısı anlamlıdır [F (1,148) = 256.29; p<.0000]. İkinci aşamada yordamaya katılan olumlu geri bildirim vermeye ilişkin değişkenin katkısıyla açıklanan varyans oranı %74.844'e yükselmektedir. Bu ortak katkının anlamlı olduğu görülmektedir [F (2,147) = 218.68; p<.0000]. Üçüncü aşamada ise öğretmenlerin algıladığı problemleri davranış karşısında ilgisiz kalmasıyla ilgili değişkenin de yordamaya katılmasıyla açıklanan varyans oranı %76.681'e yükselmektedir. Bu değişkenin toplam varyansa olan katkısı anlamlıdır [F (3,146) = 160.04; p<.0000].

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel tepkilerinin, öğrencilerin problemleri davranışına yaklaşım biçimlerini etkilediğini gösterir niteliktedir. Öz-yeterlilik, sorumluluk bilinci, yardım etme isteği ve problemin çözümlenebileceğine inanmayla ilgili bilişsel süreçlerle, öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışına yaklaşım biçimleri ve duygusal tepkileri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel süreçlerin hangi değişkenler tarafından yordandığını belirlemek üzere yapılan aşamalı regresyon analizlerinde beklenen yönde bulgular elde edilmiştir. Bilişsel süreçler bağımlı değişken olarak ele alınıp diğer değişkenlerin bağımsız değişken olarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen sonuçlarda öz-yeterliliğin diğer bilişsel süreçlere göre en fazla değişken tarafından yordandığı görülmüştür.

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin öğrencilerinin problemlerinin aile ile ilgili olduğunu algılamalarıyla, öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, problemin kaynağını kendi denetim alanı dışında algılayan öğretmenler, öğrencilerin problemleri ile başa çıkabileceklerine inanmaktadır. Bu bulgu Weiner'in (1992) içsel ve denetilebilirlik boyutlarına ilişkin

nedensel yüklenme kuramında desteklenmemektedir.

Bu durumun öğretmenin, özde, öğrencilerin kişiliklerini ilgilendiren sorunlarla ve okulda denetlenmesi zor olarak algılanan problemler karşısında kendisini yeterli görmemesinden kaynaklandığı sanılmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenin profesyonel hizmetlerin gerekliliğine inanması değişkeni ile okulla ve öğrencinin kişiliği ile ilgili problemlerin algılanma sıklığının fazla olması arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülebilir. Bu noktada, öğretmenler öğrencilerin problem davranışının kaynağını aile ve ev ortamı ile ilgili olarak algıladıklarında, bu problemlerin çözümünde kendilerini yeterli hissetmekte; öte yandan öğrencilerin sınıf içi ve kişilikleriyle ilgili problem davranışlarında profesyonel hizmetlere gereksinim duymaktadırlar.

Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri, başa çıkma biçimlerine ilişkin olarak araştırıldığında, öğretmenler öğrencilerin problemleri davranışlarının çözümünde kendileri müdahale etmeye istekli olduğu gibi öğrenci ve öğrencinin ebeveyniyle işbirliği yapmanın önemini rapor etmektedirler. Elde edilen bu bulgu öz-yeterlilik ölçeğinin inanç boyutundan çok beklenti boyutunu ölçtüğünü düşündürmektedir. Bu kanı, öğretmenin kontrolü dışındaki problemlerde kendisini "yeterli" düzeyde algılamasına ilişkin olarak elde edilen bir önce sunulan bulgu doğrultusunda gelişmiştir.

Öğretmenlerin problemleri davranış gösteren öğrencilere karşı sempati ve üzüntü duyması, buna karşın çaresizlik duymaması öz-yeterliliği ve yardım etme isteğini yordayan duygusal tepkiler olarak belirlenmiştir. Bu anlamda öğretmenin öğrencinin problemleri davranışına karşı geliştirdiği "olumlu" denebilecek duygusal tepkiler doğrudan onun kendisini problemlerle başa çıkmada yeterli görmesi (beklenti düzeyinde) ve yardım etme isteği duyması ile ilgilidir. Çalışmada aynı zamanda, "öfke" duymanın yardım etme

isteğini engellediğine ilişkin araştırma bulgusu da elde edilmiştir. Bu noktada duyuş-biliş-eylem ilişkisi önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin duygularının farkında olma düzeyleri kişilik özellikleri ile ilgili olabilir. Bilindiği gibi, duyguların farkında olmak madalyonun iki yüzü gibidir. Birey kendi duygularının farkında olduğu oranda diğerlerinin duygularını algılayıp, anlamlandırabilir. Öğretmenlerin duygularının farkında olması, bunların öğrencilere karşı tutumlarını etkilediğini algılaması ve duygularını yönetebilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin empatik kişilik özelliklerine sahip olması öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlıklı olmasını sağlayacaktır.

Yine bu noktada öğretmen eğitiminde pedagojik gelişimin önemi vurgulanabilir. Öğrenme ortamlarının bilişsel ve duyuşsal süreçlerin birbirleriyle ilişkili olacak şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde duyarlı olmalarına yardımcı olabileceği gibi öğretmenlerin iş doyumlarını da arttırabilir.

Öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin, öğrencilerin problemleri davranışlarına ilişkin olarak kullandıkları başa çıkma yöntemleriyle yordanma olasılığı sınırlı olduğunda, öğretmenlerin öğrencilerine olumlu geri bildirim vermeleri öz-yeterliliklerini bir ölçüde açıklayabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine olumlu, destekleyici geri bildirim vermesinin yardım etme isteği, sorumluluk bilinci ve problemin çözümlenebileceğine ilişkin bilişsel süreçleri de değişen oranlarda açıklayabildiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgularda, olumlu geri bildirim vermeyi yordayan en önemli değişkenin öğretmenin öğrenmeye duyduğu sempati/üzüntü duygusu (olumlu

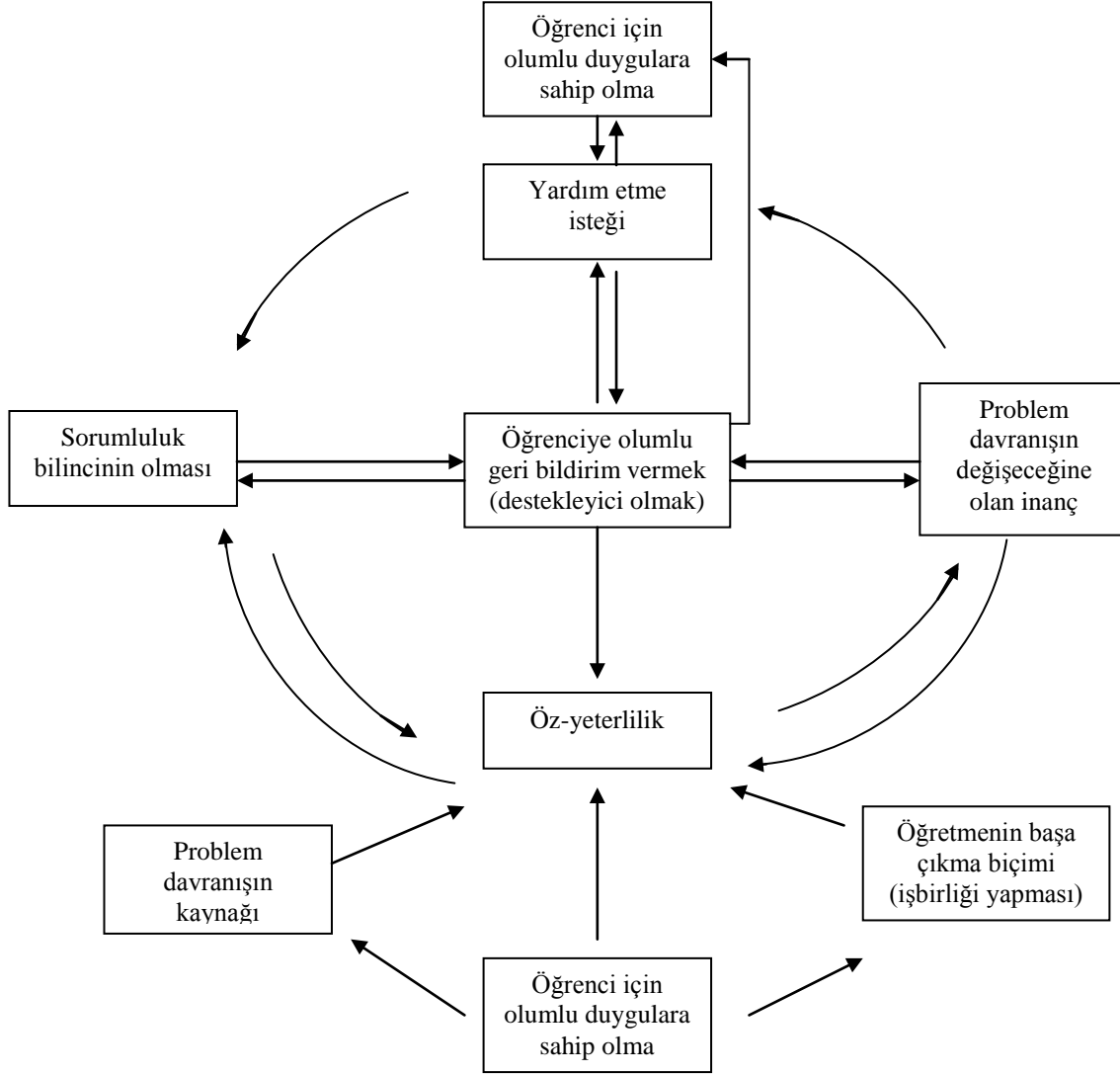
duygu) olduğu belirlenmiştir. Bu noktada olumlu duygu → yardım etme isteği → olumlu geri bildirim vermeye ilişkin bir döngüden sözedilebilir. Yine bu anlamda duygu → biliş (niyet) → eylem üçlemesinin önemi vurgulanabilir. Elde edilen bu bulgu Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramında da destek görmektedir.

Çalışmada dikkat çeken bulgulardan biri de öğretmenlerin, öğrencilerin ebeveynleriyle birlikte problemleri davranışın düzeltilmesi için işbirliği yapmak istemelerinin onların öz-yeterlilik ve sorumluluk bilincini yordayan değişken olması ile ilgilidir. Bir başka deyişle, öğretmenler kendilerini problem çözümünde yeterli görüp, yardım etmeye ilişkin sorumluluk duyduğu zaman öğrencilerin problemleriyle başa çıkmada ebeveynleriyle işbirliği yapmak istediklerini rapor etmektedirler. Yine bu noktada bilişsel süreçlerle eylem arasındaki doğru ilişkiyi görmek olanaklıdır.

Yapılan analizlerde, bilişsel süreçler sırasıyla bağımlı ve bağımsız değişken olarak işlem gördüğünde; değişkenlerin birbirlerini yordayıcı gücü olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlilik düzeyi, sorumluluk bilinci ve problemin çözümlenebileceğine olan inancın nedensel ilişkilerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin problemleri davranışlarıyla başa çıkarken yardım etme isteklerinin daha çok duyuşsal süreçlerle açıklanabildiği, sadece problem davranışın düzelebileceğine olan inancın öğretmenin yardım etme davranışının açıklama gücü olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerinin problemlerine yaklaşım biçimlerine ilişkin bir model önerilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1: Öğretmenlerin Öğrencilerinin Problemlerine Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Nedensel Yüklemeler: Bir Model Önerisi



Bu çalışmada belirlenen model doğrultusunda öğrencilerinin problemleri davranışları karşısında olumlu duygular besleyen öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerinde destekleyici bir rol üstlendikleri, öz-yeterlilik beklentilerinin yüksek olduğu ve yardım etmeye istekli oldukları belirlenmiştir.

Çalışmada çizilen kavramsal çerçeve içerisindeki nedensel yüklemeler bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin potansiyel bağlantıları kurularak değerlendirilmelidir. Elde edilen bulgular, öğretmenlik eğitiminde

öğretmenlere kazandırılacak psiko-sosyal becerilerin önemine dikkat çektiği gibi okullarda verilecek rehberlik hizmetlerinin önleyici, koruyucu ve müdahale edici işlevlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. İlkokul öğretmenlerinin öğrencilerinin erken dönem gelişimleri üzerindeki etkileri düşünülecek olursa, öğretme-öğrenme sürecindeki sorumlulukları yanısıra, insanın gelişim sürecine ilişkin olarak önemli bir rolü üstlendikleri; bu anlamda destekleyici bir çevreye gereksinim duydukları unutulmamalıdır.

Son olarak, elde edilen bulgular, çalışmanın sınırlılıkları içerisinde değerlendirilmelidir. Kendini değerlendirme araçlarının kullanımı ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanarak güçlendirilmesi gereklidir. İleride yapılacak çalışmalarda,

denetim odağı, kontrol edebilirlik ve kararlılık gibi nedensel yüklemelere ilişkin özellikler irdelenip düşünce-duygu ve eylem üçlemesinin bu bağlamda kavramsallaştırılabileceği bir döngüsel model oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (1998). "Would it work in theory? arguments for practitioner research and theorising in the special needs field". C. Clark, A. Dyson ve A. Millward (ed). **Theorising Special Education**. London: Routledge.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). **Understanding attitudes and Predicting Social Behaviour**. U.S.A: Prentice-Hall. Inc.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The exercise of control**. N. York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). "Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change". **Psychological review**. 84 (2). 191-215.
- Brophy, J. (1985). "Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students." C. Ames (ed). **Reserach on Motivation in Education**. 2. USA: Academic Press.
- Dağ, İ. (1990). Kontrol Odağı, Stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hunt, D.E. (1987). **Beginning With Ourselves in Practice, Theory, and Human Affairs**. Cambridge, MA & Toronto, ON: Brookline Books, Inc. Ve Oise Press.
- Galloway, D. (1985). **Schools, Pupils and Special Educational Needs**. London: Croom Helm.
- McCormick, J. ve Solman, R. (1992). "Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satifaction: an organizational perspective." **Educational studies**. 18 (2), 201-222.
- Miezitis, S. (1992). **Creating alternatives to depression in our schools: Assessment, intervention, prevention**. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle.
- Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". **Journal of Curriculum Studies**. 19 (4), 317-328.
- Sherer, M. ve Maddux, J.E. (1982). "The self-efficacy scale: construction and validation." **Psychological Reports**, 51, 663-671.
- Weiner, B. (1986). **An attribution theory of motivation and emotion**. N. York: Spring series.
- Weiner, B. (1979). "A theory of motivation for some classroom experiences". **Journal Of Educational Psychology**. 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1992). **Human motivation**. London: Sage Publication.
- Weiner, B. (1995). **Judgements of responsibility: A foundation for a theory of social conduct**. N. York: Guilford Press.

Öğretmenlerin Öğrencilerin Davranışlarını Algılama Envanteri

Açıklama: Sevgili öğretmenler! Aşağıda öğrencilerinizin problemleri ve sizin tutumlarınıza ilişkin çeşitli sorular yer almaktadır. Sizden istenilen “sorunlu” olarak algıladığınız öğrencilerin durumlarını düşünerek size yöneltilen sorulara yanıt vermeniz. Vereceğiniz içten yanıtlar, çalışmamızın sağlıklı olmasını sağlayacaktır.

Teşekkür ederim.

Ferda Aysan

Aşağıda, öğrencilerin sorunlarının kaynakları ile ilgili maddeler vardır. Okuduğunuz maddelerin sizin için önemlilik derecesini, çok, biraz ve hiç şeklinde değerlendirerek ilgili kutuları işaretleyiniz.

İsim-Soyad :

Cinsiyet :

Medeni durum : Evli Evli değil

A. Sorunlu öğrenciler(in)

	Çok	Biraz	Hiç
1. Derslere karşı ilgisizler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sınıfta ilgi çekmek istiyorlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dikkatleri zayıf oluyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğretmenleri dinlemiyorlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kendine güvenleri yok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kendini üstün hissediyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sessiz ve içine kapanık oluyorlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Saldırgan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kaygılı ve tedirgin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Korkak oluyorlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Çok hassas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Kararsız	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Çok	Biraz	Hiç
13. Çabuk yoruluyorlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Geçimsiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Bağımlı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Aşırı mükemmeliyetçi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Koruyucu ailelere sahip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Boşanmış ailelere sahip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ailede şiddete maruz kalıyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ebeveyn baskısı yaşıyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Aileleri ilgisiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ailelerin genel tutumu yanlış	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ailelerinin ekonomik problemi var	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Sorunlu öğrencilerinize karşı aşağıdaki duyguları ne sıklıkla hissediyorsunuz?	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Oldukça sık	Her zaman
1. Sempati ve üzüntü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Çaresizlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öfke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. İlgisiz kalma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Aşağıdaki maddeleri öğretmenlik deneyimlerinize ilgili olarak değerlendiriniz.	Uygun değil	Uygun	Çok uygun
1. Sorunlarla başa çıkmada yeterli değilim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yeteneklerimi kullandığıma inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beklenmedik şeyler ortaya çıktığında onlarla başa çıkamıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Karşılaştığım bir sorunla çözene kadar uğraşırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Başlangıçta karmaşık gelen bir sorunla uğraşma zahmetine girmem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sorunları çözemeyip vazgeçtiğim oluyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Aşağıdaki soruyu size en uygun olan seçeneği işaretleyerek yanıtlayınız.	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Oldukça sık	Her zaman
1. Öğretmenlik yaşantınızda okul, öğrenci ve aileye ilişkin olarak karşılaştığınız problemlerin çoğunun çözümünün olduğuna ve düzeltilebileceğine ne sıklıkla inanıyorsunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Aşağıdaki maddeleri sizi en uygun olan seçeneği işaretleyerek yanıtlayınız.	Çok az	Az	Biraz	Oldukça	Çok
1. Öğrencilerin sorunlarının ebeveynle işbirliği yapılırsa çözümlenebileceğine inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Öğrencilerin sorunlarının rehber/psikologlarla işbirliği yapılırsa çözümlenebileceğine inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğrencilerin sorunlarının onlarla işbirliği yapılırsa çözümlenebileceğine inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğrencilerin sorunlarının benim müdahalemlerle çözümlenebileceğine inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Aşağıdaki maddeleri sizin için uygunluk derecesine göre değerlendiriniz.	Uygun değil	Uygun	Çok uygun
1. Sorunlu öğrencileri eğitmek için onları notla korkutuyorum ya da hafif cezalar veriyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sorunlu öğrenciyi kendi haline bırakmak işe yarıyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sorunlu öğrencilerin iyi özelliklerinin altını çizmek ve onları yüreklendirmenin iyi bir yöntem olduğuna inanıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. Aşağıdaki maddeleri sizin için ne denli doğru olduğuna ilişkin olarak değerlendiriniz.

1. Öğrencilerle ilgili tüm sorunların çözümlenmesi için yardımcı oluyorum.
- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Hiç doğru değil | hemen doğru | hemen doğru | nadiren doğru | bazen doğru | genellikle doğru | hemen doğru | hemen doğru | her zaman doğru |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
2. Öğrencinin problemi ne olursa olsun bunu çözmek için gece gündüz gayret sarfediyorum
- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Hiç doğru değil | hemen doğru | hemen doğru | nadiren doğru | bazen doğru | genellikle doğru | hemen doğru | hemen doğru | her zaman doğru |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
3. Öğrencilerin okul yaşamı dışında karşılaştıkları sorunlarla yakından ilgilenir gerekirse ev ziyaretleri yaparım

Hiç doğru değil	hemen hemen	nadiren	bazen	genellikle	hemen hemen	her zaman
	hiç doğru değil	doğru	doğru	doğru	doğru	doğru
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H. Aşağıdaki maddede belirtilen ifadeye ne denli inandığınızı ilgili kutuyu işaretleyerek belirtiniz.

1. Okulda öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde en önemli sorumluluk öğretmene aittir.

Çok az inaniyorum	biraz inaniyorum	inaniyorum	oldukça inaniyorum	çok inaniyorum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I. Aşağıdaki maddenin sizin için ne denli uygun olduğunu işaretleyiniz.

1. Rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin sorunlarının çözümlenmesi sürecinde gerekli olduğunu düşünüyorum.

Çok az	biraz	inaniyorum	oldukça	çok
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>