



Mesleki Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği-Öğretmen Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Professional Learned Helplessness Scale-Teacher Form: Validity and Reliability Study

Mustafa Ermeydan^{a*}, Akif Köse^a

^aKahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş, Türkiye

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki süreçlerinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliği ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerinde kamuya ait okullarda görevli 811 öğretmen oluşturmıştır. Ölçek maddelerinin oluşturulması amacıyla 30 katılımcıyla görüşmeler yapılmış, elde edilen verilerden 186 maddelik bir havuz elde edilmiştir. Yüzey geçerliği açısından değerlendirildikten sonra ölçekteki madde sayısı 127'ye indirilmiş, alan uzmanı akademisyenlerce kapsam geçerliği ve anlaşılabilirlik yönlerinden değerlendirilen maddelerden 49'u daha ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin kalan 78 maddelik hali ile 50 kişilik bir gruba ön uygulama yapılmış, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değeri .30'un altındaki 8 madde ölçekten çıkarılarak ölçeğin 70 maddelik haliyle asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü düşük olan veya birden fazla faktöre bağlanan maddeler çıkarılmış ve sonuçta "yönetim, çevre, sistem, öğrenci ve veli" boyutlarından oluşan 34 maddelik bir yapı elde edilmiş, doğrulayıcı faktör analiziyle bu yapı doğrulanmıştır. AVE ve CR değerlerinden ölçeğin yakınsak geçerliğe sahip olduğu; cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri yönünden biçimsel, metrik, skalar ve katı ölçme değişmezliklerinin sağlandığı belirlenmiştir. Güvenirlik için hesaplanan McDonald omega (ω) katsayılarının .81 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Bulgular 5 boyut ve 34 maddeden oluşan *Mesleki Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği-Öğretmen Formunun* öğretmenlerin mesleki süreçlerinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliği ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki öğrenilmiş çaresizlik, öğretmen, ölçek geliştirme.

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to assess the learned helplessness experienced by teachers in their professional processes. The sample consisted of 811 teachers working at public schools in the Dulkadiroğlu and Onikişubat districts of Kahramanmaraş province during the 2024-2025 academic year. To generate the scale items, interviews were conducted with 30 participants, resulting in an initial pool of 186 items. After evaluation in terms of face validity, the number of items was reduced to 127. Following an assessment by academic field experts for content validity and clarity, 49 more items were removed. A pilot study was conducted with the remaining 78 items on a group of 50 people; eight items with a corrected item-total correlation value below .30 were excluded, and the final implementation was carried out with 70 items. As a result of the exploratory factor analysis (EFA) performed on the data obtained from the main administration, items with low factor loadings or those cross-loading on multiple factors were removed. Consequently, a 34-item structure consisting of "management, environment, system, student, and parent" factors was obtained and subsequently validated through confirmatory factor analysis (CFA). The AVE and CR values indicated that the scale possesses convergent validity. Furthermore, it was determined that configural, metric, scalar, and strict measurement invariance were established across gender, marital status, and educational level variables. McDonald's omega (ω) coefficients calculated for reliability ranged between .81 and .95. The findings demonstrate that the Professional Learned Helplessness Scale-Teacher Form, consisting of 5 factors and 34 items, is a valid and reliable measurement tool that can be used to assess the learned helplessness experienced by teachers in their professional processes.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Mustafa Ermeydan, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş, Türkiye. E-mail address: mustafaermeydan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4331-4419.

Akif Köse, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş, Türkiye. E-mail address: akifkose@ksu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4813-6375.

Received Date: June 26th, 2025. Acceptance Date: June 4th, 2026.

Article Type: Research Article, DOI: <https://doi.org/10.67306/bujoe.1728165>.

Keywords: Professional learned helplessness, teacher, scale development.

© 2026 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Bireyler ve toplumlar, yenilgi ile biten mücadelelerinin sonucunda ileride yaşanacak aynı/benzer bir durumla baş etme konusunda mücadele etmenin artık faydasız olduğuna ilişkin bir kanı oluşturabilmekte ve mücadele etmekten vazgeçebilmektedirler. Tarihsel süreç içerisinde yaşanan birtakım olaylar da güç mücadelesini kaybedenlerin mücadele etmeyi bırakabildiklerini göstermektedir (Kartal & Güngör, 2023, s. 4). Moğol istilasına uğrayan devletlerin yöneticileri ve halkı başlangıçta istila ile baş edebilmek için büyük çabalar göstermiş olsalar da Moğolların alışılmışın dışındaki savaş teknikleri karşısında çaresizliği öğrenerek kurban rolünü kabul etmeleri bu duruma gösterilebilecek bir örnektir. Durumu lehe çevirebilecek bir potansiyele, bu potansiyeli kullanma zorunluluğuna ve güçlü bir hayatta kalma dürtüsüne sahip olmalarına rağmen istila karşısında yöneticiler ve halk eyleme geçemeyebilmekte ve geri çekilme eğilimi gösterebilmektedirler (Özdemir, 2010, s. 36). Bir yörede yaşayan insanların benzer olarak düşük statüdeki işlerle yetinmesi (Cüceloğlu, 2006, s. 318), bazı bölgelerde erkeklerin yapması gereken ağır işleri kadınların yapması (Karadeniz & Alim, 2023, s. 101), bazı insanların işiyle ilgili hoşlanmadığı şeyler olduğunu söylemesine karşın bunu düzeltmeye gücünün yetmediğine inanması Moğol istilası örneğindeki gibi öğrenilmiş çaresizlikle açıklanabilecek farklı örnek durumlardır (Pestonjee & Reddy, 1988, s. 1).

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı sıklıkla matematikle birlikte anılmakta ve en çok matematik dersinde yaşanmakta (Güven & Özçelik, 2017, s. 693) ancak kavram hayatın her anında ve alanında az ya da çok, doğrudan ya da dolaylı bir şekilde yer almaktadır. Kavramın kökeni içerdiği anlam itibarıyla çok eskilere dayanmakla birlikte terim anlamı Martin Seligman'ın Pennsylvania Üniversitesindeki deneysel ve kuramsal çalışmalarıyla şekillenmiştir. Seligman ve meslektaşları 1964 yılında depresyona duydukları ilginin bir uzantısı olarak korku ile öğrenme arasındaki nedensel ilişkiyi incelemek için köpeklerle klasik koşullanma yöntemiyle bir dizi deney yapmışlar ve bu deneylerde beklenmedik bir olguyu keşfetmişlerdir (Saxena & Shah, 2008, s. 26; Türkçapar & Sargın, 2012, s. 11). Deney klasik koşullanma yöntemiyle gerçekleştirilmesine rağmen ulaşılan sonuçlar davranışçı kuramın (operant koşullanma) öngördüğü sonuçların tam tersini göstermekteydi (Saxena & Shah, 2008, s. 27). Buradan hareketle Seligman ve Maier (1967) yeni bir deney tasarlamışlar ve bu deneyler sonucunda daha önce kaçınılmaz şoklara maruz bırakılan köpeklerin, daha sonra kaçış mümkün olduğunda bile şoktan kaçmak için herhangi bir girişimde bulunmadıklarını gözlemlemişlerdir. Hiroto (1974) ise daha sonra Seligman ve Maier'in köpekler üzerinde yaptığı deneyin bir benzerini üniversite öğrencileri üzerinde yapmış ve daha az dramatik olmakla birlikte benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bir insan verdiği tepkilerden bağımsız bir sonuçla karşılaştığında, sonucun, verdiği tepkilerden bağımsız olduğunu öğrenir (Seligman, 1975, 46). Öğrenilmiş çaresizlik adı verilen bu olgu, insanların bir görevde defalarca başarısızlık yaşamalarıyla ortaya çıkar. Sonunda kişi; "Bu görev yapılamaz ya da en azından ben yapamam." diye düşünmeye başlar, kendisini çaresiz hisseder ve denemeyi bırakır (Norman, 1988, s. 42). Martinko ve Gardner'a (1982, s. 196) göre öğrenilmiş çaresizlik, tekrarlanan ceza veya başarısızlık sonrasında kişilerin pasifleşmesi ve başarıyı mümkün kılan çevresel değişikliklerden sonra bile pasif kalmaya devam etmesi durumudur. Bu durum herkesin içinde az ya da çok vardır çünkü insanlar bir şeyleri defalarca dener ama bazen başarılı olamazlar. Bu aşamadan sonra daha fazla yanılmamak için bir daha başarmak için onu denemezler. Başarısızlığa sebep olan şartlar zamanla değişse de başarısızlığı öğrenen insanlar ezberleriyle yaşamaya devam ederler (Sekman, 2012, s. 8). Bu durumun bireysel manadaki yetersizlikle de karıştırılmaması gerekir. Çünkü yetersizlik insan yeteneğini aşan bir durumdur. Yetersiz bir insan, bir olayın ve durumun sonucunu değiştirmek için çaba gösterdiği halde sonucu değiştirmede başarılı olamayabilir. Oysa çaresizliği öğrenen birey sonucu değiştirebileceği halde yeteneklerini kullanmaz ve eyleme geçmez (Tutar, 2007, s. 144).

Öğrenilmiş çaresizlik sürecini açıklayan ilk model deneysel bulgularla birlikte depresyon, anksiyete, okul başarısızlığı ve ani psikomatik ölüm gibi gerçek yaşam vakaları ile desteklenerek (Lennerlöf, 1988, s. 208-209) ortaya atılan, Maier ve Seligman (1976) tarafından geliştirilmiş modeldir. Bu modele göre bireyler, sonuçların kendi davranışlarından bağımsız olarak gerçekleştiği durumlarda bu sonuçları kontrol edemeyeceklerini öğrenirler. Bunun sonucunda bireyde pasifleşme ve olumsuz beklenti ile birlikte motivasyonel, bilişsel ve duygusal bozukluklar meydana gelir. *Motivasyonel bozulma*; bireyin daha önce kontrol edilemeyen durumlarla karşılaşması sonucu, daha sonra kontrol edilebilir durumlarda bile çaba göstermenin faydasız olduğuna inanarak tepkisiz kalmasıdır (Seligman, 1975, s. 49). *Bilişsel bozulma*, bireylerin davranışlarının olumlu bir sonuç ortaya çıkarabileceğini algılayamaması ve bu sebeple sonucu kontrol edebileceğini öğren(e)memesidir (Hayes, 1992, s. 157). *Duygusal bozulma* ise bireyin sonucun kontrol edilemezliğinden emin olmadığı sürece korku üreteceğini, sonucun kontrol edilemez olduğundan emin olduğunda da korkunun sonlanacağı ancak korkunun yerini depresyonun alacağını anlatır (Seligman, 1975, s. 56).

Maier ve Seligman'ın (1976) öğrenilmiş çaresizlik teorisi insanlarla deney yapılmadan formüle edildiği ve kontrol edilemeyen durumlara maruz kalmanın öğrenilmiş çaresizlik için yeterli olmadığı gerekçesiyle Abramson vd. (1978) tarafından eleştirilmiştir. Abramson vd.'ye (1978) göre bir kişi çaresiz olduğunu fark ettiğinde nedensel yüklemeler (çaresizliğin sebebini sorgulama) yapar ve bu yüklemeler bir kişinin benzer durumlarda öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterip göstermeyeceğini belirler (Keskin, 2019, s. 7). Üç önemli yükleme (atıf) boyutu vardır. İlk olarak *iç-dış boyuta* göre birey başarısızlığı içsel (kendi yetersizliği) ya da dışsal (çevresel) nedenlere bağlayabilir. İkinci olarak *istikrar boyutuna* göre birey başarısızlığı istikrarlı (kalıcı) veya istikrarsız (geçici) nedenlerle açıklayabilir. Son olarak ise *küresel boyuta* göre birey başarısızlığı dar (spesifik, belirli) ya da küresel nedenlere (hayatının farklı alanlarındaki nedenlere) atfedebilir (Hayes, 1992, s. 157; Schunk, 2020, s. 401).

Bir örgüt, üyeleri aracılığıyla psikolojik özellikler taşıyan bir varlık olarak ele alınabilir. Bu açıdan bireysel düzeyde tanımlanan öğrenilmiş çaresizlik kavramı örgütsel düzeyde de karşılık bulur (Silvet, 2013, s. 6). İş yerinde öğrenilmiş çaresizlik, çalışanın çabasına rağmen olumsuz gidişatı engelleyememesi ve geri çekilmesidir (Gönül & Demir, 2020, s. 1659). Diğer bir ifadeyle öğrenilmiş çaresizlik davranışı bireyin örgüt içerisinde muhalefet etmemesi, örgütün dayattığı koşulları kabul etmesi ve pasif kalması anlamına gelmektedir (Kümbül, 2002, s. 103). Örgüt içerisinde yaşanan öğrenilmiş çaresizliğin farklı nedenleri olabilmektedir. Bu nedenlerden biri Oligarşinin Tunç Yasası (Michels, 2001) olup bu durum pek çok kamu kurumunda görülebilmektedir. Bu yasaya göre yöneticilerin mevcut statülerini korumak amacıyla oluşturdukları oligarşik yapı örgütte öğrenilmiş çaresizliğe yol açabilmektedir. Çünkü bu yapı çalışan katılımını, yenilikleri ve değişimi risk olarak algılamaktadır. Bu yapıyı etkileyemeyeceğini düşünen çalışanlar geri planda ve gidişata tepkisiz kalabilmektedir. Nitelikli ve becerikli çalışanlar oligarşik yapıdan kaçınmak ve ön plana çıkarak gereğinden fazla görev almak zorunda kalmamak için niteliklerini gizleyebilmektedir. Rutinin dışına çıkan faaliyetlerin hoş karşılanmaması, kimi kamu yönetimlerinde görülen aşırı merkeziyetçi ve hiyerarşik yapı çalışanların etkin olamadıklarını düşüncelerine ve olup bitene tepkisiz kalmalarına neden olabilmektedir (Yüksel ve Özkiraz, 2012, s. 1218). Ayrıca önceki yeniliklerin yoğunluğu ve başarısızlığı (Chung vd., 2017, s. 1130; Silvet, 2013, s. 1), asıl amacı sorun çözmek olan kurum yöneticilerinin sorun çözme becerilerinden yoksun olmaları (Eroğlu, 2014, s. 13), çalışanların kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye önem vermemeleri (Tutar, 2007, s. 153), kamu kurumlarında kuralların amaca dönüşmesiyle çalışanların kurallara tavizsiz uymaları gerektiğini düşünceleri (Yüksel & Özkiraz, 2012, s. 1219), çalışanların başarılarının başkaları tarafından sahiplenilmesi ya da başkasının başarısızlığının çalışana yüklenmesi duyarlı çalışanların emeklerinin boşa gideceği kaygısı duymalarına (Gönül & Demir, 2020, s. 1659) ve öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Öğrenilmiş çaresizliğin en dikkat çekici davranışsal özelliği pasifliktir ancak bu pasiflik ölümle karıştırılmamalıdır. Çünkü çaresizlik yaşayan bireyler bir şekilde davranışta bulunurlar. Buradaki sorun davranışların etkisiz olması, amaç odaklı davranışlarda bir eksiklik gözlenmesi ya da çalışanların örgüt için potansiyelinin altında performans göstermeleridir (Peterson & Park, 2007, s. 174-175; Tutar, 2007, s. 152). Öğrenilmiş çaresizlik geliştiren bir çalışanın üretkenliği düşmekte ve bu durum örgüt açısından kritik bir performans kaybına neden olabilmektedir (Yüksel, 2015, s. 116). Burada çalışan, çabası ile performansı arasında doğrudan bir bağlantı görmediğinden beklenen düzeyde performans gösterme yeteneğinin de farkında olamamaktadır (Carlson & Kacmar, 1994, s. 235). Bu çalışanlar toplantıları, komisyonları, karar alma süreçlerini, oylamaları, görüş alma faaliyetlerini, yüz yüze bilgi alışverişlerini, plan ve programları işlevsiz ve gereksiz görebilmektedirler (Yüksel & Özkiraz, 2012, s. 1217).

Öğrenilmiş çaresizliğe sahip çalışanlar çalışmak istememe, rutinin ötesine geçmeme, yenilikçi düşünce ve uygulamalara katılmama gibi birçok olumsuz tutum geliştirebilmektedirler (Yüksel, 2015, s. 116). Herkesin bildiği ya da açık kanıtları bulunan yanlış uygulamalar karşısında bir işe yaramayacağı hatta aleyhlerine dönebileceği kaygısıyla sessiz kalırlar (Aktan, 2015, s. 30). Herkesin tepkisiz ve ilgisiz olduğu bir ortamda öğrenmeye de gerek kalmaz, böylece öğrenme ve kendini geliştirme sona erer. Çalışanlar, kişisel çaresizlik hissinden kaçınmak için başarısızlıklarını kendilerine değil sisteme atfeder ve sadece sistem izin verdiğinde başarılı olabileceklerine inanırlar (Yüksel & Özkiraz, 2012, s. 1219-1220). Ayrıca öğrenilmiş çaresizlikle birlikte çalışanlarda stres, motive olamama, verimsizlik, iş tatminsizliği (Rizvi & Sikand, 2020, s. 10) özsaygı kaybı, depresyon ve kronik kaygı durumları da ortaya çıkabilir (Hilal vd., 2015, s. 31).

Tıpta çarpıcı başarılar tedaviden çok önleyici yöntemlerden gelmiştir, aşı ve bağışıklama tedaviden çok daha fazla hayat kurtarmıştır. Bu açıdan travma öncesinde kontrol deneyimi yaşamak, tepki ile sonuç arasında bağlantı kurulamayacağı beklentisinin oluşmasını engelleyebilmektedir (Seligman, 1975, s. 57). Richter (1957, s. s. 193) yaptığı deneyde normalde 5-10 dakika içinde boğulan sıçanların suya tekrar tekrar kısa süreli daldırılıp çıkarıldıktan sonra 81 saate kadar yüzebildiklerini gözlemlemiştir. Richter, iki uygulama arasındaki bu farkı umutsuz olmamayı öğrenmeyle açıklamıştır. Her sorunun çözümü aslında bir farkındalıkla başlar (Orhan & Udul, 2016, s. 236). Farkındalık kazandıktan sonra organizmayı (bireyi) çaresizliğe sürükleyen nedenlerin tespit edilerek tepki vermenin bir işe yaramayacağı düşüncesinin de tersine çevrilmesi gerekir (Seligman, 1975, s. 56; Tutar, 2007, s. 150). Bunun için çaresizlik ortaya çıktıktan sonra bireyin başarılı olabileceği ve umut verici deneyimler yaşaması onun pes etme

davranışının sonlanmasını sağlayabilir (Zimbardo & Ruch, 1975, s. 400). Yine daha önce olumsuz durumlardan kurtulmayı ya da başarı elde etmeyi sağlayan durumları hatırlamak da faydalı olabilecektir (Hayes, 1992, s. 163). Bu açıdan sonuca dayalı çaresizliği ortadan kaldırmak için çevresel koşulları düzenleyerek ve mevcut yeteneklerin işe yaradığını göstererek davranış-sonuç ilişkisinin yeniden kurulması gerekir. Bazı çaresizlikler için de kişisel etkililik beklentilerinin geliştirilmesi şarttır (Bandura, 1977, s. 204-205). Çünkü çözümün kendinde saklı olduğuna inanmak çaresizliği önlemek için önemlidir (Orhan & Udul, 2016, s. 236). Kişinin bu inancı, koşulları değiştiremese de mevcut durumu öngörülebilir hale getirerek öğrenilmiş çaresizliğin olumsuz etkilerini hafifletebilir (Zimbardo & Ruch, 1975, s. 397, 399). Öğrenilmiş çaresizliğin diğer bir nedeni de başarıların değerlendirildiği kişisel standartlardır. Bu sebeple başarısızlıkların algılanan nedenleriyle birlikte bireyin performansını değerlendirirken kullandığı içsel ölçütleri de dikkate almak gerekir (Bandura, 1986, s. 447). Son olarak kendileri için önemli olan sonuçlara tutarlı bir şekilde ulaşan kişiler bunu yaşam boyu süren öğrenme çabaları sayesinde başarmaktadırlar (Senge, 2018, s. 26). Bu bakımdan yaşam boyu öğrenmenin önemi bireyler ve örgütler tarafından daha çok dikkate alınabilir.

İnsan ve toplum yaşamını şekillendiren eğitim sistemleri bünyesinde önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma amacıyla birçok plan ve işleyiş kurgulanmıştır. Okul ve öğretmenlerin de bu doğrultuda eyleme geçerek istenen hedeflere ulaşması beklenmektedir. Ancak doğa, olasılıkların düzenlenmesinde her zaman iyi huylu olmayabilmektedir. Yaşamda eylemlerle kontrol edilebilecek durumların varlığı kadar kontrol edilemeyen durumlar da bulunmaktadır (Seligman, 1972, s. 407). Eğitim sistemlerinin önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin mesleki manada yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlikleri yerine göre birey ve örgüt tarafından kontrol edilebilen ama yerine göre ve belki çoğunlukla da kontrol edilemeyen bir olgu olarak eğitim sistemleri içerisinde yer alır. Öğrenilmiş çaresizliğin, var olan potansiyele rağmen başarmak için harekete geçmenin anlamsız olduğuna ilişkin derin bir inanç olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin yaşayacakları öğrenilmiş çaresizliğin eğitim sisteminin işlevselliğini doğrudan etkileyen bir durum olduğu ortaya çıkar. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki olarak yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik konusunun araştırılması gerekli bir konu olduğu görülür. Bu gerekliliğine rağmen öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlikleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırmanın olduğu da bilinmektedir. Yapılan bu araştırmalarda yöneticilerin liderlik stillerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulun bulunduğu ilçe ve kurum türü değişkenlerin öğrenilmiş çaresizlikleriyle ilişkili olduğu (Göleş, 2021); psikolojik şiddete maruz kalmanın öğrenilmiş çaresizliğe neden olabildiği (Ural, 2009, s. 199); öğrenilmiş çaresizliğin öğretmenlerin iş doyumlarını (Celep, 2023, 86) ve genel yaşam memnuniyetlerini düşürme (Bircan, 2021) gibi olumsuz psikolojik sonuçlarının olabileceği belirlenmiştir.

Öğretmenler mesleki uygulama süreçlerinde eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliği, değişime etki edememe, öğretmenlik mesleğinin değersizleştiği hissini yaşama, yönetim ve çevre desteğinin eksikliği, öğrenci/veli kaynaklı sorunlara maruz kalma, başarısız eğitim politikaları ve uygulamaları, yüksek akademik başarı beklentisi, sınav odaklı eğitim uygulamaları, sınıf içi disiplin problemleri, düşük öğrenci motivasyonu, rol karmaşıklığı, öğretim programlarının sık değişmesi, hızlı teknolojik değişimler/yenilikler, çevre baskısı ve öğrencilerin giderek artan ve farklılaşan bireysel ihtiyaçları gibi istendik hedeflere ulaşmayı tamamen ya da kısmen zorlaştırabilecek/engellerebilecek çok farklı durumlarla karşılaşabilmektedirler. Bununla birlikte eğitim sistemindeki başarısızlığın önemli nedenlerinden biri olarak öğretmenler görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenler belirlenen hedeflere ulaşamadığında gerek bu durumdan kendilerini sorumlu tutarak gerekse paydaşların bu konuda öğretmenleri sorumlu tutmalarından dolayı çabalarının sonuçsuz kaldığını düşünebilmekte, böylece öğrenilmiş çaresizlik içerisine girebilmektedirler. Sonuç olarak öğretmenler mesleklerini icra ederken tekrar eden zorluklarla karşılaşabilmekte, engeller ve başarısızlık gibi durumlar karşısında sonucu değiştiremeyeceklerine inanarak mesleki öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilmektedirler.

Çevrenin kontrol edilemez olduğunu öğrenmenin davranışlar üzerinde derin sonuçları bulunmaktadır ve çaresizlik, çaresiz olduğunu öğrenebilen canlılar için bir felakettir (Seligman, 1975, s. 32, 44). Bu bakımdan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizliklerinin geniş kapsamlı sonuçları olabilmektedir. Çünkü yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik sadece öğretmenlerin kendisini değil; öğrenme çıktılarına, dolayısıyla eğitim sisteminin etkililiğini/verimliliğini etkileyebilmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin mesleklerini yaparken yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliğin araştırılmasının önemli ve gerekli bir konu olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Seligman vd. (1979), Peterson vd. (1982), Pestonjee ve Reddy (1988), Quinless ve Nelson (1988) ve Lester'ın (2001) yaşamın geneli için öğrenilmiş çaresizlik ölçeği geliştirdikleri; Tayfur (2011) ile Yüksel vd.'nin ise (2015) çalışanlarda öğrenilmiş çaresizliği ölçmeye yönelik ölçek geliştirdikleri görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliklerini ölçmek için geliştirilmiş/uyarlanmış bir ölçme aracına (yapılan literatür taramasıyla sınırlı olmak üzere) rastlanılamamıştır. Eğitim örgütleri olan okullar amaçlarının çokluğu, kâr amacı gütmemeleri, toplumsal açık bir sitem olmaları, toplumsal etkileri, insanı merkeze alan süreçleri ve temel girdilerinin insan olması yönleriyle diğer örgütlerden belirgin bir şekilde farklılık gösterirler. Bu açıdan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik deneyimlerinin diğer meslek gruplarından ve yaşamın geneline ilişkin yaşanan öğrenilmiş çaresizlikten farklılaşacağı söylenebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki uygulama süreçlerinde maruz kalabilecekleri

öğrenilmiş çaresizlik durumlarını anlamaya ve nesnel biçimde ölçmeye imkân tanıyacak psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı “öğretmenlerin mesleki süreçlerinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliği ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi” olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerinde bulunan kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 10.076 öğretmen; araştırma örneklemini ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 811 öğretmen oluşturmaktadır. Faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 200’ün üzerinde (Kline, 2016) veya tahmin edilecek parametrelerin en az beş katı (Tabachnick & Fidell, 2001) olması tavsiye edilmektedir. Bu açıdan örnekleme dâhil edilen katılımcı sayısının yeterli olduğu düşünülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçme aracının faktör yapısını keşfetmek amacıyla açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve elde edilen yapının doğrulanması için de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılabilmektedir. Bu analizlerin birlikte yapıldığı çalışmalarda toplanan verilerin ikiye ayrılarak bağımsız alt örneklemde elde edilebilmekte (Brown, 2015, s. 26, 106; Hair vd., 2019, s. 158) ve bu yöntemin analizlerde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Lorenzo-Seva, 2022; Worthington & Whittaker, 2006). Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler önce rastgele olarak iki bağımsız alt örneklem grubunu ayrılarak iki ayrı veri seti oluşturulmuş; ardından ilk veri seti üzerinde AFA uygulanarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiş, ikinci veri seti üzerinde ise DFA gerçekleştirilerek bu yapının doğruluğu test edilmiştir. AFA ve DFA’ya dâhil edilen veri setlerinin elde edildiği öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Araştırma Örneklemine Ait Bazı Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		AFA’ya Dahil Edilen Katılımcı Bilgileri		DFA’ya Dahil Edilen Katılımcı Bilgileri		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	223	49,45	173	48,06	396	48,83
	Kadın	228	50,55	187	51,94	415	51,17
Medeni Durum	Bekâr	86	19,07	80	22,22	166	20,47
	Evli	365	80,93	280	77,78	645	79,53
Eğitim Durumu	Lisans	357	79,16	298	82,78	655	80,76
	Lisansüstü	94	20,84	62	17,22	156	19,24
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	29	6,43	23	6,39	52	6,41
	Sınıf Öğretmeni	96	21,29	82	22,78	178	21,95
	Branş Öğretmeni	298	66,08	234	65,00	532	65,60
	Rehber Öğretmen	28	6,21	21	5,83	49	6,04
Okul Türü	Anaokulu	21	4,66	14	3,89	35	4,32
	İlkokul	115	25,5	103	28,61	218	26,88
	Ortaokul	242	53,66	186	51,67	428	52,77
	Lise	73	16,19	57	15,83	130	16,03
Yaş	35 Yaş ve Altı	158	35,03	125	34,72	283	34,90
	36-45 Yaş Arası	197	43,68	162	45,00	359	44,27
	46 Yaş ve Üzeri	96	21,29	73	20,28	169	20,84
Branş	1-5 Yıl Arası	58	12,86	52	14,44	110	13,56
	6-10 Yıl Arası	67	14,86	63	17,50	130	16,03
	11-15 Yıl Arası	154	34,15	107	29,72	261	32,18
	16-20 Yıl Arası	71	15,74	59	16,39	130	16,03
	21-25 Yıl Arası	50	11,09	49	13,61	99	12,21
	26 Yıl ve Üzeri	51	11,31	30	8,33	81	9,99
Toplam		451	100	360	100	811	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın AFA ve DFA uygulamalarına katılan toplam 811 katılımcının yarısına yakını kadın (%51,17) öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu evli (%79,53) ve lisans mezunudur (%80,76). Branş dağılımına bakıldığında en yüksek oranla branş öğretmenleri yer almakta (%65,60) bunu sınıf öğretmenleri (%21,95), okul öncesi öğretmenleri (%6,41) ve rehber öğretmenler (%6,04) izlemektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde çoğunluğun ortaokullarda görev yaptığı (%52,77), bunu sırasıyla ilkokul (%26,88), lise (%16,03) ve anaokulunun (%4,32) izlediği görülmektedir. Yaş dağılımı açısından bakıldığında katılımcıların yaklaşık üçte birinin 35 yaş ve altında (%34,90), en yoğun yaş grubunun ise 36-45 yaş aralığında (%44,27) olduğu anlaşılmaktadır. Hizmet süresine ilişkin veriler; katılımcıların yaklaşık üçte birinin (%32,18) 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğunu, bunun dışında deneyim düzeylerinin dengeli biçimde dağıldığını göstermektedir.

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki süreçlerinde deneyimledikleri öğrenilmiş çaresizliği ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci, test geliştirme çalışmalarında bilimsel ve etik standartların sağlanmasına yönelik çerçeve sunan Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission [ITC]) (2017) tarafından önerilen ilkeler dikkate alınarak yürütülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçülmek istenen yapının doğru ve kapsamlı biçimde tanımlanabilmesi için literatür incelemesi, nitel veri toplama teknikleri, uzman görüşü ve pilot uygulama gibi birden fazla veri kaynağından yararlanılması önerilmektedir (Crocker & Algina, 2008). Bu doğrultuda öncelikle öğrenilmiş çaresizlik kavramına ilişkin alanyazın incelenmiş ancak mevcut çalışmaların öğretmenlerin mesleki bağlamda deneyimledikleri öğrenilmiş çaresizliği doğrudan yansıtan yeterli madde içeriği sunmadığı görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin madde havuzunu oluşturmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları çaresizlik deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Formda katılımcıların görüş ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan “*Bir öğretmen olarak mesleğinizle ilgili öğrenilmiş çaresizlik yaşamakta mısınız? Yaşıyorsanız hangi konularda ve ne tür öğrenilmiş çaresizlikler yaşıyorsunuz?*” ve “*Meslektaşlarınız meslekleri ile ilgili öğrenilmiş çaresizlik yaşamakta mıdır? Yaşamaktalarsa bu durumlar hangi konularda ve ne tür çaresizliklerdir?*” sorularına yer verilmiştir. Görüşmeler, ölçeğin madde havuzuna veri sağlamak amacıyla toplam 30 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların 22’si öğretmen, 7’si okul yöneticisi ve 1’i eğitim müfettişidir. Görüşmelere dâhil edilen öğretmenler dışındaki bu katılımcıların tamamı mesleki kariyerlerine öğretmen olarak başlamış, öğretmenlik deneyimine sahip ve farklı öğretim kademelerinde görev yapmıştır/yapmaktadır. Bu kişilerin çalıştıkları görev alanları doğrudan öğretimi/öğretmeni yönetmek ve denetlemektir. Bundan dolayı bu katılımcıların öğretmenlik deneyimlerine ek olarak eğitim sisteminin işleyişine daha bütüncül bir perspektiften bakabilecekleri ve öğretmenlerin yaşadıkları mesleki öğrenilmiş çaresizliğin kurumsal ve yönetsel boyutlarını daha da görünür kılabilecekleri bir diğer ifadeyle ölçeğin içerik kapsamını genişletecek veriler sunarak kapsam geçerliğine katkı sağlayabilecekleri değerlendirilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde araştırmacılar katılımcı yanıtlarını birlikte değerlendirerek toplam 186 kod elde etmişlerdir. Bu kodlar ölçek maddelerine dönüştürülerek 186 maddeden oluşan ilk madde havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen taslak ölçek beşli Likert tipinde derecelendirilmiş olup yanıt seçenekleri “kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “kesinlikle katılıyorum (5)” arasında değişmektedir.

Ölçek madde havuzunda yer alan maddeler öncelikle yüzey geçerliği açısından araştırmacılar ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda tekrarlayan, anlam bakımından örtüşen, ölçülmek istenen yapıyı yeterince temsil etmeyen, yapının yalnızca sınırlı bir yönünü yansıtan ya da aşırı genel ifadeler içeren maddeler ölçekten çıkarılmış ve madde sayısı 127’ye düşürülmüştür. Ardından ölçeğin kapsam geçerliğini değerlendirmek, maddelerin temsil gücünü artırmak ve ifadelerin anlaşılabilirliğini gözden geçirmek amacıyla üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda 49 madde daha çıkarılarak 78 maddeden oluşan bir taslak ölçek elde edilmiştir. Bu süreçte ölçeğin kapsam geçerliğinin ve yapı bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmiştir.

Taslak ölçek asıl uygulamaya geçilmeden önce 50 öğretmenden oluşan bir grup üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama verileri üzerinden düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiş (Field, 2024) ve .30’un altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Böylece ölçek 70 maddelik son taslak formuna ulaştırılmış ve asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğunun tespiti için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 05.05.2025 tarihli ve 414821 sayılı etik kurul izni; katılımcılarla görüşme yapılabilmesi ve ölçeğin uygulanabilmesi için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden MEB.TT.2025.026109 başvuru numarası ile araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın verileri 16.05.2025-26.05.2025 tarihleri arasında örnekleme dahil edilen okullara gidilerek toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Yukarıda evren ve örneklem başlığı altında açıklanan veri bölme süreci doğrultusunda asıl uygulama kapsamında elde edilen 811 veri rastgeleleştirme yöntemiyle iki bağımsız alt örnekleme ayrılmıştır. İlk veri seti (n=451) üzerinde AFA, ikinci veri seti (n=360) üzerinde ise DFA gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinde veri setlerinin normallik varsayımı, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile Q-Q plot ve histogram grafikleri aracılığıyla incelenmiştir. AFA'da kullanılan verilerin .12 çarpıklık ve .43 basıklık; DFA'da kullanılan verilerin ise .13 çarpıklık ve .25 basıklık değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Q-Q plot grafiklerinin doğrusal bir dağılım izlediği, histogram grafiklerinin normal dağılıma işaret ettiği ve çarpıklık ile basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu görüldüğünden her iki veri seti için normal dağılım varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Schumacker & Lomax, 2004; Tabachnick & Fidell, 2001).

Ölçek maddelerinin AFA'ya uygunluğunu belirlemek amacıyla determinant katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değeri incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Temel Eksen Faktörleme (Principal Axis Factoring) yöntemi ve varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Madde faktör yüklerinin yorumlanmasında .40 ve üzeri değerler ölçüt olarak alınmıştır (Field, 2024; Hair vd., 2019; Pituch & Stevens, 2016; Tabachnick & Fidell, 2019). Birden fazla faktöre bağlanan maddelerde ise faktör yüklerinin kareleri alınarak büyük olan değerin küçük olana oranı hesaplanmış; bu oranın 2'nin altında kaldığı maddeler analizden çıkarılmıştır (Hair vd., 2019). Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğerler ve yamaç eğim grafiği (Scree Plot) birlikte değerlendirilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Model uyumunun değerlendirilmesinde birden fazla uyum indeksinin birlikte dikkate alınması önerilmektedir (Kline, 2016). Bu kapsamda standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Tucker-Lewis indeksi (TLI) değerleri incelenmiştir. SRMR ve RMSEA değerlerinin $\leq .08$; CFI ve TLI değerlerinin ise $\geq .90$ olması kabul edilebilir uyum ölçütleri olarak değerlendirilmiştir (Field, 2024; Hu & Bentler, 1999; Pituch & Stevens, 2016; Schermelleh-Engel vd., 2003). Ayrıca yakınsak geçerliği değerlendirmek amacıyla ortalama açıklanan varyans (AVE) ve yapı güvenirliği (CR) değerleri hesaplanmıştır.

Mesleki Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği-Öğretmen Formunun cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri açısından ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda sırasıyla biçimsel (configural), metrik (zayıf), skalar (güçlü) ve katı değişmezlik düzeyleri test edilmiştir (Meredith, 1993; Şen, 2020). Ölçme değişmezliği değerlendirilirken $\Delta CFI \leq .010$ ve $\Delta RMSEA \leq .015$ ölçütleri referans alınmıştır (Chen, 2007).

Ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla %27'lik alt ve üst grup karşılaştırmaları yapılmış ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Araştırmalarda sıklıkla Cronbach alfa (α) katsayısına yer verilmektedir ancak konjenetik ölçümlerde diğer bir ifadeyle tüm faktörlerin toplam güvenirliğinin belirlenmesi istendiğinde faktör yüklerindeki farklılığı daha iyi hesaba katan McDonald omega (ω) katsayısının hesaplanması önerilmektedir (Yurdugöl, 2006, s. 19; Zinbarg vd., 2005, s. 132). Bu bağlamda ölçeğin güvenirliğini belirlemek için McDonald omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen bulgular aşağıda ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

Asıl uygulama kapsamında toplanan 811 verinin 451'i ile AFA yapılmıştır. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve bu değerlerin ideal değerler olan .30 ile .80 arasında (.44-.68) olduğu görülmüştür (Field, 2024, s. 875). Ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla

determinant katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değeri incelenmiştir. Bartlett testi sonucunun anlamlı olduğu ($\chi^2 = 8783.03$, $p < .05$) ve KMO değerinin .96 olduğu görülmüştür. Determinant katsayısının kabul edilebilir sınırlar içerisinde (1.95) olması veri setinde çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunu bulunmadığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgular veri setinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur.

AFA sürecinde Temel Eksen Faktörleme (Principal Axis Factoring) yöntemi ve varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Maddelerin yorumlanabilir ve anlamlı bir faktör yapısı oluşturabilmesi için .40 ve üzeri faktör yükleri ölçüt olarak alınmıştır (Hair vd., 2019; Tabachnick & Fidell, 2019). Bu kapsamda .40'ın altında faktör yüküne sahip maddeler analizden çıkarılmıştır. Birden fazla faktöre bağlanan maddelerde ise çapraz yüklenme sorunu değerlendirilmiş; büyük faktör yükünün karesinin küçük faktör yükünün karesine oranının en az 2 olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Hair vd., 2019). Bu koşulu sağlamayan maddeler analizden çıkarılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğerler ve yamaç eğim grafiği (Scree Plot) birlikte değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 34 maddeden ve 5 boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen faktör yapısına ilişkin yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

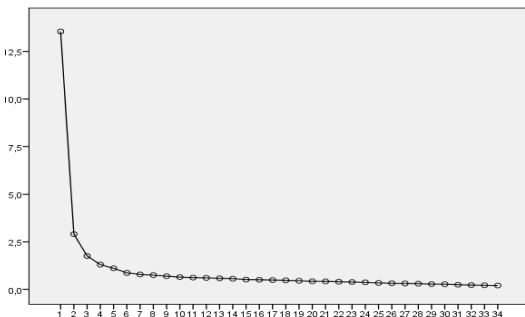
AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Yükleri

1. Boyut		2. Boyut		3. Boyut		4. Boyut		5. Boyut	
Madde Numarası	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Yüğü
M56	.77	M6	.62	M45	.76	M32	.60	M50	.66
M55	.77	M2	.61	M46	.71	M33	.59	M48	.58
M68	.73	M5	.58	M44	.62	M29	.56	M51	.58
M59	.71	M3	.58	M40	.47	M31	.56	M49	.57
M66	.70	M1	.55	M42	.45	M35	.55	M52	.45
M58	.70	M7	.54	M63	.44	M30	.55		
M70	.67	M4	.52			M37	.48		
M54	.66								
M67	.64								
Özdeğer	13.09	Özdeğer	2.50	Özdeğer	1.26	Özdeğer	.84	Özdeğer	.69
Açıklanan Varyans (%)	38,50	Açıklanan Varyans (%)	7.37	Açıklanan Varyans (%)	3.70	Açıklanan Varyans (%)	2.47	Açıklanan Varyans (%)	2.02

Tablo 2 incelendiğinde 1. boyuta ait madde faktör yük değerlerinin .64-.77 aralığında, 2. boyuta ait madde faktör yük değerlerinin .52-.62 aralığında, 3. boyuta ait madde faktör yük değerlerinin .44-.76 aralığında, 4. boyuta ait madde faktör yük değerlerinin .48-.60 aralığında ve 5. boyuta ait madde faktör yük değerlerinin ise .45-.66 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca 1. boyut açıklanan toplam varyansın %38,50'sini, 2. boyut %7,37'sini, 3. boyut %3,70'ini, 4. boyut %2,47'sini ve 5. boyut da %2,02'sini açıkladığı; beş boyutun birlikte toplam varyansın %54,06'sını açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin bu beş boyutlu yapısı ve boyutların öz değerleri aşağıda Şekil 1'de yamaç eğim grafiği ile gösterilmiştir.

Şekil 1

Faktör Özdeğerlerine İlişkin Yamaç Eğim Grafiği



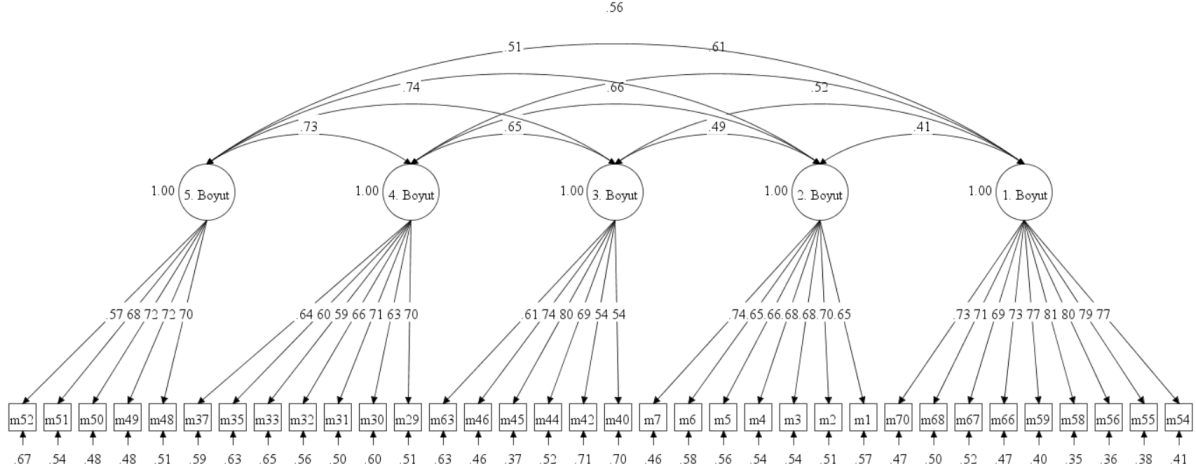
Yamaç eğim grafiğinde yatay eksen boyutları, dikey eksen ise boyutların öz değerlerini göstermektedir. Şekil 1’de sunulan yamaç grafiği incelendiğinde grafikteki ani düşüşün beşinci boyut ile büyük oranda yataya döndüğü, birinci boyutun en büyük öz değere sahip olduğu, bunu ikinci boyutun takip ettiği; üçüncü, dördüncü ve beşinci boyutların birbirine yakın özdeğerlere sahip oldukları görülmektedir.

3.2. Doğrulatoryı Faktör Analizi Bulguları

Araştırma kapsamında 360 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılarak yapılan DFA sonucunda ölçeğin 5 boyutlu yapısının doğrulandığı görülmüştür. Model uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıklarında olduğu (CFI=.94, TLI=.93, RMSEA=.04 ve SRMR=.05) belirlenmiştir (Field, 2024; Hu & Bentler, 1999; Pituch & Stevens, 2016; Schermelleh-Engel vd., 2003). DFA sonucu elde edilen diyagram aşağıda Şekil 2’de sunulmuştur:

Şekil 2

Mesleki Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği-Öğretmen Formu DFA Diyagramı



Şekil 2 incelendiğinde modele ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin 1. boyutta .69–.81 aralığında, 2. boyutta .65–.74 aralığında, 3. boyutta .54–.80 aralığında, 4. boyutta .59–.70 aralığında ve 5. boyutta .57–.72 aralığında değiştiği ve tüm t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Boyutlar tarafından açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri 1. boyut için .57, 2. boyut için .44, 3. boyut için .46, 4. boyut için .42 ve 5. boyut için .47 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca boyutlar için hesaplanan yapı güvenirliği (CR) değerleri sırasıyla .92, .82, .86, .84 ve .81’dir. AVE değerinin .50’nin, CR değerinin ise .70’in üzerinde olması ideal kabul edilmektedir (Hair vd., 2019; Sürücü & Maslakçı, 2020). Bununla birlikte CR değerinin .70’in üzerinde olduğu durumlarda AVE değerinin .50’nin altında olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Bu bağlamda faktör yükleri, AVE ve CR değerleri birlikte ele alındığında ölçeğin yakınsak geçerlik açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. Ölçme Değişmezliği

Mesleki Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği-Öğretmen Formunun cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri açısından ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu grup doğrulatoryı faktör analizi (MG-DFA) kapsamında sırasıyla biçimsel (configural), metrik (zayıf), skalar (güçlü) ve katı değişmezlik düzeyleri test edilmiştir (Meredith, 1993; Şen, 2020). Daha kısıtlı modellerin bir önceki (daha gevşek) modelle karşılaştırılmasında ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ değerleri dikkate alınmıştır. ΔCFI değerinin $-.010$ ’dan daha fazla azalmaması ve $\Delta RMSEA$ değerinin $.015$ ’ten daha fazla artmaması ölçme değişmezliğinin sağlandığına işaret etmektedir (Chen, 2007). Ölçme değişmezliği ilişkin uyum istatistikleri Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3*Ölçme Değişmezliği Düzeylerine İlişkin Uyum İstatistikleri*

Değişken	Değişmezlik Düzeyleri	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Δ CFI	Δ RMSEA
Cinsiyet	Biçimsel	.903	.895	.052	.061		
	Metrik	.902	.897	.051	.065	-.001	-.001
	Skalar	.898	.895	.052	.066	-.004	+.001
	Katı	.898	.898	.051	.066	.000	-.001
Medeni Durum	Biçimsel	.902	.894	.053	.062		
	Metrik	.902	.897	.052	.065	.000	-.001
	Skalar	.901	.898	.052	.066	-.001	.000
	Katı	.900	.900	.051	.066	-.001	-.001
Eğitim Durumu	Biçimsel	.889	.880	.057	.061		
	Metrik	.891	.885	.056	.062	+.002	-.001
	Skalar	.888	.885	.056	.063	-.003	.000
	Katı	.890	.891	.054	.064	+.002	-.002

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni için metrik modelin biçimsel modele göre Δ CFI=-.001 ve Δ RMSEA=-.001 olduğu, skalar modelde Δ CFI=-.004 ve Δ RMSEA=.001; katı modelde ise Δ CFI=.000 ve Δ RMSEA=-.001 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri için de daha kısıtlı modellere geçildiğinde Δ CFI değerlerinin -.010 sınırını aşmadığı ve Δ RMSEA değerlerinin .015'ten büyük artış göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri açısından biçimsel, metrik, skalar ve katı düzeyde ölçme değişmezliğini sağladığını göstermiştir.

3.4. Ayırt Etme ve Temsil Gücü

Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırt etmesi beklenir. Diğer bir ifade ile tüm katılımcıların aynı cevabı verdiği maddelerin ölçekte tutulması anlamsızdır. Bu açıdan ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla ilk olarak tüm katılımcılar içinden en yüksek ortalamaya sahip %27'lik dilim (üst grup) ve en düşük ortalamaya sahip %27'lik dilim (alt grup) belirlenerek bu iki dilim t-Testi ile karşılaştırılmıştır (Ergin, 1995). Yapılan bu karşılaştırmaya göre gruplar arasındaki farklılığın ölçeğin tüm maddeleri için manidar olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). İkinci olarak maddelerin içinde bulundukları ölçeğin tamamını ne kadar temsil ettiklerini belirlemek amacıyla ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerleri belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam puanlarının .48-.67 arasında ve ideal değer olan .30'un üzerinde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2017; DeVellis & Thorpe, 2021). %27'lik alt-üst grup karşılaştırması ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerleri birlikte değerlendirildiğinde ölçek maddelerin ayırt edici ve ölçeği temsil edecek güce sahip oldukları değerlendirilmiştir.

3.5. Güvenirlik Bulguları

Ölçme aracının güvenirliliğini belirlemek amacıyla McDonald omega (ω) değerleri hesaplanmış ve aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4*McDonald Omega (ω) Güvenirlik Değerleri*

Boyutlar	AFA Verileri	DFA Verileri
	McDonald ω	McDonald ω
1. Boyut	.92	.92
2. Boyut	.83	.86
3. Boyut	.84	.82
4. Boyut	.88	.83
5. Boyut	.85	.80
Genel	.95	.94

Tablo 4 incelendiğinde AFA veri seti üzerinden yapılan hesaplamada McDonald omega (ω) katsayılarının 1, 2, 3, 4, 5. boyutlar ve ölçeğin geneli için sırasıyla .92, .83, .84, .88, .85 ve .95 olduğu; DFA veri seti üzerinden hesaplanan McDonald omega (ω) katsayılarının ise 1, 2, 3, 4, 5. boyutlar ve ölçeğin geneli için sırasıyla .92, .86, .82, .83, .80 ve .94 olduğu görülmüştür.

3.6. Boyutların Adlandırılması

Ölçek geliştirme sürecinde yapılan AFA sonucu Mesleki Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği-Öğretmen Formunun 5 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüş, yapı DFA ile doğrulanmıştır. Boyutlar altında yer alan maddelere bakıldığında; birinci boyut altında toplanan maddelerin öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili yaşadıkları çaresizlik durumlarını yansıtan içeriklere sahip olduğu görüldüğünden bu boyut “*yönetim*” boyutu olarak adlandırılmıştır. İkinci boyut toplumsal, kültürel ve ekonomik çevrenin eğitim sürecine olumsuz etkileri karşısında öğretmenlerin kendilerini etkisiz olarak değerlendirmelerini ifade eden maddeleri içerdiğinden bu boyut “*çevre*” boyutu olarak adlandırılmıştır. Üçüncü boyutta, öğretmenlerin eğitim sistemine yönelik çaresizlik algılarını yansıtan maddeler yer aldığından bu boyut “*sistem*” olarak adlandırılırken dördüncü boyut ise öğrencilerle ilgili yaşanan çaresizlik durumlarını içerdiğinden bu boyut da “*öğrenci*” boyutu şeklinde adlandırılmıştır. Son olarak beşinci boyut, öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlara yönelik çaresizlik durumlarını anlatan maddelere sahip olduğundan bu boyut ise “*veli*” boyutu olarak adlandırılmıştır. Boyutların adlandırılmaları sürecinde boyutlar altında yer alan maddelerin içerikleri ile ve boyut adı uygunluğu için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, alan uzmanlarının uygun görüşü üzerine boyut adlarının yukarıda ifade edildiği şekliyle olmasına karar verilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki süreçlerinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik durumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde öğrenilmiş çaresizlik üzerine geliştirilen ölçme araçlarının çoğunlukla yaşamın geneline veya farklı meslek gruplarına yönelik hazırlandığı, öğretmenlik mesleğine özgü bir ölçme aracının ise sınırlı olduğu görülmüştür. Bu yönüyle geliştirilen ölçeğin literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri ve pilot uygulamalar doğrultusunda ölçeğin ilk hali oluşturulmuş; ardından yapı geçerliği analizleri ile ölçeğin nihai formuna ulaşılmıştır.

AFA sonucunda elde edilen beş boyutlu yapının DFA ile desteklenmesi, ölçeğin kuramsal yapısının ampirik olarak da karşılık bulduğunu göstermiştir. İlk faktörün özdeğerinin diğer faktörlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmekle birlikte faktör sayısının belirlenmesinde yalnızca özdeğer büyüklüğüne dayalı karar verilmesi önerilmemektedir (Kaiser, 1960; Tabachnick & Fidell, 2019). Yamaç eğim grafiğinde kırılmanın beşinci faktörden sonra belirgin biçimde yataylaşması ölçeğin çok boyutlu bir yapı sergilediğine işaret etmektedir. Nitekim faktör tutma kararının yalnızca istatistiksel ölçütlere dayalı mekanik bir süreç olmadığı, faktörlerin kuramsal anlamlılığı ve yorumlanabilirliğinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Everitt, 1975; Pituch & Stevens, 2016; Yurdabakan & Çüm, 2017). Diğer taraftan çok boyutlu yapılar karmaşık psikolojik özelliklerin ölçülmesinde daha kapsamlı ve açıklayıcı sonuçlar sunabilmektedir. Ölçeğin tek boyutlu olarak ele alınması, öğretmenlerin mesleki öğrenilmiş çaresizlik deneyimlerinin farklı boyutlarını temsil eden önemli bileşenlerin göz ardı edilmesine ve dolayısıyla kavramsal kayba yol açabilecektir (Pituch & Stevens, 2016).

Görece daha düşük varyans açıklayan boyutların kavramsal karşılıklarının bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle, ailelerle ve okul çevresiyle kurdukları etkileşimler mesleki yeterlik algılarını ve öğretim süreçlerine yönelik motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin davranış sorunlarıyla başa çıkamayacağına yönelik inançlar öğretim uygulamalarını ve sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyebilirken öğretmenlerin mevcut kaynakların öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacağına dair inançlarının zayıflaması bu kaynakların kullanımını da sınırlandırabilmektedir (Soares, 2012). Benzer biçimde çalışanların hizmet sundukları bireylerle kurdukları ilişkilerden duydukları memnuniyetsizlik ya da bu bireylerin oluşturduğu baskı öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarını artırabilmektedir (Tayfur, 2011). Kamu çalışanlarının örgütsel, çevresel ve toplumsal etkenlere bağlı olarak çaresizlik yaşayabildikleri (Deniz & Çömlekçi, 2020) ve düşük sosyal desteğin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini artırabildiği (Wu & Tu, 2019) yönündeki bulgular da bu değerlendirmeleri desteklemektedir. Sonuç olarak elde edilen boyutların kuramsal açıdan anlamlı ve kavramsal bütünlük göstermesi ile model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde bulunması birlikte değerlendirildiğinde beş boyutlu yapının korunmasının uygun olduğu görülmektedir.

Yakınsak geçerlik bulguları, faktör yükleri ile AVE ve CR değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermiştir. Ölçme değişmezliği analizlerinde ise ölçeğin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri

açısından biçimsel, metrik, skalar ve katı düzeylerde değişmezlik sağladığı belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin farklı demografik gruplarda benzer yapıları ölçtüğünü ve gruplar arası karşılaştırmalar için uygun olduğunu göstermiştir (Meredith, 1993). Güvenirlik analizlerinde McDonald omega katsayılarının yüksek bulunması ölçeğin güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle McDonald omega katsayısının faktör yüklerindeki farklılıkları dikkate alarak daha esnek bir güvenirlik tahmini sunması, ölçeğin konjenerik yapılar için de güvenilir ölçümler ürettiğini desteklemektedir (Zinbarg vd., 2005).

Sonuç olarak Mesleki Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği-Öğretmen Formunun öğretmenlerin mesleki öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilecek bulguların öğretmenlerin mesleki süreçlerini etkileyen psikolojik ve yapısal faktörlerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve bu doğrultuda önleyici ya da geliştirici müdahalelerin planlanmasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde yeniden test edilmesi, kültürler arası geçerlik çalışmalarının yapılması ve mesleki öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili diğer değişkenlerle birlikte incelenmesi gelecekteki araştırmalar için önerilebilir.

5. Katkı Oranı Beyanı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar, çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

6. Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.87.1.49>
- Aktan, C. C. (2015). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 19-36.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hal.
- Bircan, Ş. (2021). *Covid-19 pandemisi sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, iş doyumu ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi: Mersin ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Carlson, D. S., & Kacmar, K. M. (1994). Learned helplessness as a predictor of employee outcomes: An applied model. *Human Resource Management Review*, 4(3), 235-256. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(94\)90014-0](https://doi.org/10.1016/1053-4822(94)90014-0)
- Celep, A. G. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaşam doyumu ve iş doyumu üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior*, 38(7), 1130-1148. <https://doi.org/10.1002/job.2191>
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranış*. Remzi Kitap Evi.
- Deniz, K., & Çömlekçi, Y. (2020). Kamu kurumlarında çalışan kadınlarda öğrenilmiş çaresizliğe yol açan faktörler üzerine nitel bir çalışma. *Management and Political Sciences Review*, 2(1), 51-88.
- DeVellis, R. F., & Thorpez, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Ergin, D. E. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlilik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Eroğlu, F. (2014). Türkiye’de Yönetici Yetersizliği ve Yenilmişlik Psikolojisi. *Yeni Fikir Dergisi*, 6(13), 8-17.

- Everitt, B. S. (1975). Multivariate Analysis: the Need for Data, and other Problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237–240. <https://doi.org/10.1192/bjp.126.3.237>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Göleş, N. (2021). *Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin okul öncesi öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve iş doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ayvansaray Üniversitesi.
- Gönül, B. K., & Demir, M. (2020). Otel işletmelerinde öğrenilmiş çaresizlik ve kariyer planlaması arasındaki ilişkinin analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1648-1662. <https://doi.org/10.33206/mjss.519882>
- Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714. <https://doi.org/10.17244/eku.347800>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage.
- Hayes, J. (1992). Expectations Regarding the Controllability of Outcomes in Organizations: Implications for Management and Organization Development. *Management Decision*, 30(6), 156-165. <https://doi.org/10.1108/eum0000000000112>
- Hilal, Ö., Dereli Eke, E., İpek, N., Müdüroğlu A., & Rehat, F., (2015). Mobbing (psikolojik yıldırma), örgüt üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 2(1), 27-33.
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102(2), 187-193. <https://doi.org/10.1037/h0035910>
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests*. <https://www.intestcom.org>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Karadeniz, H., & Alim, Z. (2023). Dünyaya bir daha doğacak olsam doğululara gelin giderdim: Doğu Karadeniz kadınının ücretsiz emeği. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 3(2), 101-117.
- Kartal, H. C., & Güngör, Ö. (2023). İbn Haldun'un galip-mağlup dikotomisinde güç ilişkisinin sosyolojik analizi. *Danışname Beşeri ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 3-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7753192>
- Keskin, Ç. (2019). *Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile anksiyete, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kümbül, B. (2002). *Çalışma Hayatında Öğrenilmiş Çaresizlik Olgusu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Lennerlöf, L. (1988). Learned helplessness at work. *International Journal of Health Services*, 18(2), 207–222. <https://doi.org/10.2190/cpfb-y04y-5dcm-yx7f>
- Lester, D. (2001). An Inventory to measure helplessness, hopelessness, and haplessness. *Psychological Reports*, 89(3), 495–498. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.3.495>
- Lorenzo-Seva, U. (2022). SOLOMON: A method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior research methods*, 54(6), 2665-2677. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01750-y>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3–46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Martinko, M. J., & Gardner, W. L. (1982). Learned Helplessness: An alternative explanation for performance deficits. *Academy of Management Review*, 7(2), 195–204. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285559>
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525–543. <https://doi.org/10.1007/bf02294825>
- Michels, R. (2001). *Political parties: A sociological study of the oligarchical tendencies of modern democracy*. Batoche Books.
- Norman, D. A. (1988). *The Design of Everyday Things*. Doubleday Currency.
- Orhan, U., & Udul, V. (2016). Akademisyenlerin doktora ve doçentlik sürecinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik üzerine nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 225-239.

- Özdemir, H. A. (2010). Moğol istilasından bazı öğrenilmiş çaresizlik örnekleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 21-40.
- Pestonjee, D. M., & Reddy, P. (1988). *Development of a psychometric measure of learned helplessness*. Indian Institute of Management Ahmedabad.
- Peterson, C., & Park, N. (2007). *Explanatory style and emotion regulation*. In J. J. Gros (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 150-179). The Guilford Press
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 287-299. <https://doi.org/10.1007/bf01173577>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM SPSS*. Routledge.
- Quinless, F. W., & Nelson, M. A. M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15. <https://doi.org/10.1097/00006199-198801000-00003>
- Richter, C. P. (1957). On the phenomenon of sudden death in animals and man. *Psychosomatic Medicine*, 19(3), 191-198. <https://doi.org/10.1097/00006842-195705000-00004>
- Rizvi, Y. S., & Sikand, R. (2020). Learned helplessness at the workplace and its impact on work involvement: an empirical analysis. *Global Business Review*, 097215092097669. 1-4. <https://doi.org/10.1177/0972150920976693>
- Saxena, & Shah, H. (2008). Effect of Organizational Culture on Creating Learned Helplessness Attributions in R&D Professionals: A Canonical Correlation Analysis. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 33(2), 25-46. <https://doi.org/10.1177/0256090920080203>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610904>
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories an educational perspective*. Pearson.
- Sekman, M. (2012). *Her şey seninle başlar*, Alfa Yayınları
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: on depression, development and death. W. H. Freeman and Company.
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental psychology*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0024514>
- Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242-247. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.88.3.242>
- Senge, P. M. (2020). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması* (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala). Yapı Kredi Yayınları.
- Silvet, J. (2013). Learned helplessness during organisational change. *Scientific Annals of Economics and Business*, 60(2), 1-11. <https://doi.org/10.2478/aicue-2013-0028>
- Soares, E. H. (2012). *Metacognitive intervention for the alleviation of learned helplessness* [Unpublished Doctoral Thesis]. Virginia Polytechnic Institute and State University
- Sürücü, L., & Maslakci, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 2694-2726.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. [Structural Equation Modeling Applications with Mplus]. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tayfur, Ö. (2011). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tutar, H. (2007). Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 9(4), 142-161.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Ural, C. P. (2009). *Psikososyale maruz kalmış öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Worthington, R. L., & Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–38. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Wu, S., & Tu, C. C. (2019). The impact of learning self-efficacy on social support towards learned helplessness in China. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10), 1-10. <https://doi.org/10.29333/ejmste/115457>
- Yurdabakan İ, Çm S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (açıklayıcı faktör analizine dayalı). *TJFMPC*, 2017;11(2): 108-126. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.317880>
- Yurdugl, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000127
- Yüksel, F. (2015). Learned Helplessness in public administration: The cases of Samsun metropolitan municipality and San Diego city. *Journal of Studies in Social Sciences*, 11(1), 115-142. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2p151>
- Yüksel, F., & zkiraz, A. (2012). The main problem of Turkish public administration: Learned helplessness. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1214-1221.
- Yüksel, F., İbrahim, Y., & Ozyurt, S. (2015). Learned helplessness in public administration: The case of San Diego City. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 68(2), 151-162. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2p151>
- Zimbardo, P. G., & Ruch, F. L. (1975). *Psychology and life*. Scott, Foresman and Company.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

Ek:

Boyut	Sıra Numarası	*Ölçek Geliştirme Sürecindeki Madde Numarası	MESLEKİ ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU
			Katılım Düzeyleri: (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Kısmen Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4)Kısmen Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum
Çevre Boyutu (2. Boyut)	1	M1	Okul, öğrenciler için dışarıdaki hayat kadar renkli ve cezbedici değil. Bu durumla ilgili benim yapabileceğim bir şey yoktur.
	2	M2	Sanal ortamın öğrenci üzerinde etkisi o kadar çoktur ki öğrenciyi bu etkiden kurtarabilmem mümkün değildir.
	3	M3	Çevre (toplum, veli) eğitime gereken önemi ve desteği vermediğinden çabalarım anlamsızdır.
	4	M4	Öğrencilerin meslek bilincini aile ve çevre belirler, öğretmen olarak bunu değiştiremem.
	5	M5	Elimden geleni yapsam da öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki azalan saygınlığını artıramam.
	6	M6	Öğrencinin başarısını sosyoekonomik koşulları ve yaşadığı bölge belirler, bu yüzden benim çabam sonucu değiştirmez.
	7	M7	Toplumdaki ahlaki yozlaşma o kadar arttı ki öğrencilere istenen ahlaki değerleri kazandıraram.
Öğrenci Boyutu (4. Boyut)	8	M29	Ne kadar çaba göstersem de öğrencilerin önceki kademedeki (okul öncesi kademesi için aileden) gelen eksikliklerini gidermekte etkili olamam.
	9	M30	Ne kadar çaba göstersem de sorumsuz öğrenciler verilen görevleri yerine getirmezler.
	10	M31	Ne yaparsam yapayım çok az öğrencim istenen hedefe ulaşır.
	11	M32	Ne yaparsam yapayım özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle planlanan ilerlemeyi sağlayamam.
	12	M33	Okulda yapmak istediğim çok şey var ama öğrencilerin bunlara katılmayacaklarını bilirim.
	13	M35	Disiplin problemi olan öğrencilerle ilgilenmenin sonuçsuz kalacağını bilirim.
	14	M37	Zararlı bir alışkanlık edinen bir öğrenciyi o davranışından vazgeçiremem.
Sistem Boyutu (3. Boyut)	15	M40	Tüm paydaşlar akademik başarıyı ön planda tuttuğu için bazı dersler hak ettiği değeri görmez.
	16	M42	Okulun klasik yapısı içerisinde öğrenciye yaparak ve yaşayarak eğitim verebilmem mümkün değildir.
	17	M44	Mevcut eğitim sisteminin iyi birey ve yurttaş yetiştireceğine inanmıyorum.
	18	M45	Eğitim sisteminin olumsuz yönlerini düzeltebilecek bir güce sahip değilim.
	19	M46	Eğitim sistemiyle ilgili düzenlemelerde etkimin/katkımın olmasını istiyorum ancak bu isteğimin gerçekleşmeyeceğini biliyorum.
	20	M63	Eğitimle ilgili değişiklikler/yenilikler o kadar çok sık yapılıyor ki benim bu değişiklikleri/yenilikleri takip edebilmem ve uygulayabilmem mümkün değildir.
Veli Boyutu (5. Boyut)	21	M48	Ne kadar uğraşırsam uğraşayım velilerden beklediğim desteği alamam.
	22	M49	Sorunlu/parçalanmış ailelere sahip öğrencilerin olumsuz yaşantılarının açtığı yaraları iyileştiremem.
	23	M50	Bazı veliler öğrencilerinin özel gereksinimlerini kabul etmediklerinden, velilere yaptığım yönlendirmelerim sonuçsuz kalır.
	24	M51	Velilerin, soruna taraf olan öğrencilerini objektif bir biçimde değerlendirmelerini sağlayamam.
	25	M52	Okuldaki/sınıftaki disiplin problemlerinin üzerine gittiğimde velilerle sorun yaşayacağımı bilirim.
Yönetim Boyutu (1. Boyut)	26	M54	Sorunlarının çözümü için okul yönetiminden destek istesem de gerekli desteği alamam.
	27	M55	Görüşlerimin okul yönetimince/üst yönetimce dikkate alınmadığını bildiğim için görüşlerimi paylaşmam.
	28	M56	Okul yönetimi rahatsızlık duyacağı için okul yönetimiyle ilgili olumsuz dönütlerimi onlarla paylaşmam.
	29	M58	Okul yönetiminin söylemleriyle pek harekete geçmem çünkü bu söylemler genelde eyleme dönüşmez.
	30	M59	Rutin dışı eğitsel faaliyetlerde yöneticilerimden destek göremeyeceğimi bildiğimden bu tür girişimlerde bulunmam.
	31	M66	Okulun yönetim süreçlerine katılmak istesem de yönetim buna müsaade etmez.
	32	M67	Okulda yapılan kurullar/toplantılar genelde kâğıt üzerinde kaldığı (amaca hizmet etmediği) için bu toplantılara katkı sunmam anlamsızdır.
	33	M68	Okulda yasal haklarımı aramam çünkü arasam da istediğim sonucu alamam.
	34	M70	Üzerime düşenleri yapsam da okulda başlatılan çalışmaların (projelerin, yeni uygulamaların vb.) sonuca ulaşmadan unutulacağını bilirim.

*M ile başlayan madde numaraları, ölçek geliştirme sürecinde ilk uygulamada kullanılan ölçeğin 70 maddelik formundaki madde numaraları olup okulları bilgilendirmek amacıyla verilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması sonucunda ölçek 5 boyutlu ve 34 maddelik son halini almış ve ölçek maddeleri 1,...,34 şeklinde numaralandırılmıştır.

**Geliştirdiğimiz bu ölçeğin aracın atf gösterilmesi ve bilimsel araştırmalarla sınırlı olmak kaydıyla kullanılmasına izin veriyoruz. İzin için ayrıca e-posta gönderilmesine gerek yoktur.