

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ALGILANAN STRESİN ÖĞRETMEN MESLEKİ DAYANIKLILIĞINA ETKİSİ
(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ATA GÜNDÜZ UYGUN

DANIŞMAN
PROF.DR. MUSTAFA BAYRAKÇI

MAYIS 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ALGILANAN STRESİN ÖĞRETMEN MESLEKİ DAYANIKLILIĞINA ETKİSİ
(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ATA GÜNDÜZ UYGUN

DANIŞMAN
PROF.DR. MUSTAFA BAYRAKÇI

MAYIS 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ata Gündüz UYGUN

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders, yayın ve tez aşamalarının tümünde yol gösterici ve destekleyici olan, motive eden, hissettirdiği samimiyet ve güven duygusuyla öğrencilerine kendisini şanslı hissettiren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI'ya sevgi, saygı ve şükranlarımı sunmaktan mutluluk duyuyorum.

Yine tüm çalışmalarımdayan yanımda olan, ilgiyle ve sabırla dinleyen, yol gösteren değerli Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmam boyunca bana destek olmaktan bir an bile vazgeçmeyen kıymetli dostum Emin GÜL'e teşekkür ediyorum.

Yaşamım boyunca her konuda en büyük destekçim olan sevgili anneme, hayatımda olmasa bu tezi asla yazamayacağım sevgili eşim Dilek'e, onlara ayırmam gereken zamandan kısarak çalıştığım birbirinden güzel kızlarım Almıla ve Umay'a varlıkları ve anlayışları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ata Gündüz UYGUN

ÖZET

ALGILANAN STRESİN ÖĞRETMEN MESLEKİ DAYANIKLILIĞINA ETKİSİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

Ata Gündüz UYGUN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırma, algılanan stresin öğretmen mesleki dayanıklılığı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Sakarya ilindeki farklı okul türlerinde görev yapan 618 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin çeşitli demografik özellikleri dikkate alınmıştır. Algılanan stres ve mesleki dayanıklılık arasındaki ilişki betimsel ve ilişkiisel tarama desenleriyle analiz edilerek, bu iki değişkenin birbirlerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Araştırma sonuçları, algılanan stresin öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini negatif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Algılanan stres arttıkça, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinde düşüş yaşandığı görülmüştür. Demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni hal, mesleki kıdem yılı, görev yapılan okul türü ve görev süresi) algılanan stres ve mesleki dayanıklılık üzerindeki etkileri ise anlamlı bulunmamıştır. Rehabilitasyon Merkezi ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi gibi özel çalışma alanlarında görev yapan öğretmenlerin stres düzeylerinin diğer okul türlerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve mesleki dayanıklılıklarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan Algılanan Mesleki Stres Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri, her iki ölçeğin de yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Analizlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Stres yönetimi politikalarının geliştirilmesi ve mesleki dayanıklılık eğitimlerinin uygulanması, öğretmenlerin mesleki tatminini ve başarılarını artırmada etkili bir yol olarak önerilmektedir. Bu çalışma, algılanan stres ve mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkinin Sakarya ili özelinde ele alınarak, eğitim alanında sürdürülebilir uygulamalara katkı sunmayı hedeflemiştir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Stres, Öğretmen Mesleki Dayanıklılığı, Stres Yönetimi, Eğitim Politikaları, Sakarya İli, Öğretmen Dayanıklılığı, Mesleki Stres.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE PERCEIVED STRESS ON TEACHER PROFESSIONAL ENDURANCE (SAKARYA PROVINCE CASE)

Ata Gündüz UYGUN, Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI

Sakarya University, 2025.

This study was conducted to examine the effects of perceived stress on teachers' professional resilience. The data were collected from 618 teachers working in various types of schools in Sakarya province. Within the scope of the research, various demographic characteristics of the teachers were taken into account. The relationship between perceived stress and professional resilience was analyzed using descriptive and correlational survey models to investigate how these two variables influence one another.

The findings of the study revealed that perceived stress has a negative impact on teachers' levels of professional resilience. As perceived stress increased, a corresponding decrease in professional resilience was observed among the teachers. Demographic variables were not found to have a statistically significant effect on perceived stress or professional resilience. However, teachers working in specialized institutions such as Rehabilitation Centers and Guidance and Research Centers reported higher levels of stress and exhibited significant differences in professional resilience compared to those working in other school types.

The validity and reliability analyses of the Perceived Occupational Stress Scale and the Teacher Professional Resilience Scale used in the study indicated that both instruments possess high internal consistency. The findings suggest the necessity of developing strategies to enhance teachers' professional resilience. Implementing stress management policies and providing resilience-focused professional development programs are recommended as effective approaches to improve teachers' job satisfaction and professional performance.

This study aims to contribute to sustainable practices in the field of education by examining the relationship between perceived stress and professional resilience within the specific context of Sakarya province.

Keywords: Perceived stress, Teacher professional resilience, Stress management, Education policies, Sakarya province, Teacher resilience, Occupational stress.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Stres Kavramı	6
2.1.1. Stres Kavramı Ve Tarihsel Gelişim Süreci.....	11
2.1.2. Stres Kavramına İlişkin Yaklaşımlar	12
2.1.2.1. Stres Modelleri	12
2.1.2.2.Cooper Ve Marshall’ın Dinamik Stresi Modeli	12
2.1.2.3. Karasek’in Talep/Kontrol Modeli	13
2.1.2.4. Siegrist’in Efor Ve Ödül Dengesizliği Modeli	14
2.2. Çaba- Ödül Dengesizliği Modelinin Önemi	17
2.3. Algılanan Stres.....	18
2.4. Öğretmenlik Mesleğinin Stres Kaynakları ve Nedenleri	19S
2.5. Eğitim Ortamının Stres Üzerindeki Etkileri	26

2.6. Öğretmenlerde Stresin Sonuçları	27
2.7. Mesleki Dayanıklılık	29
2.7.1. Mesleki Dayanıklılık Kavramı.....	29
2.7.2. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık	31
2.7.2.1. Öğretmen Dayanıklılığının Temel Unsurları.....	39
2.7.2.2. Öğretmenlik Kariyerinin İlk Yıllarında Dayanıklılığın Güçlendirilmesi	42
2.7.2.3. Öğretmenlerin Dayanıklılığını Zayıflatan Unsurlar	47
2.7.2.4. Öğretmen Dayanıklılığını Artırmanın Etkili Yöntemleri	49
2.7.2.5. Dayanıklılık Sergileyen Ve Sergilemeyen Tutumlar	50
2.7.3. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık İnançları Ve Mesleki Performansları.....	52
2.8. İlgili Araştırmalar.....	53
2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	53
2.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	54
2.9 Algılanan Stresin Öğretmen Mesleki Dayanıklılığına Etkisi	55
BÖLÜM III YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	57
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	57
3.3. Veri toplama Araçları ve Süreci	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği.....	60
3.3.3. Algılanan Mesleki Stres Ölçeği	69
BÖLÜM IV BULGULAR.....	80
4.1. Katılımcıların Algılanan Stres Ölçeğine Göre Demografik Değişkenler ile İncelenmesi.....	80
4.1.1. Algılanan Stresin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	81
4.1.2. Algılanan Stresin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	81
4.1.3. Algılanan Stresin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	82

4.1.4. Algılanan Stresin Medeni Hal Değişkenine Göre İncelenmesi	82
4.1.5. Algılanan Stresin Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	83
4.1.6. Algılanan Stresin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	84
4.1.7. Algılanan Stresin Mevcut Kurumdaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	85
4.2. Katılımcıların Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeğine Göre Demografik Değişkenler ile İncelenmesi	85
4.2.1. Mesleki Dayanıklılığın Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	87
4.2.2. Mesleki Dayanıklılığın Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	87
4.2.3. Mesleki Dayanıklılığın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	88
4.2.4. Mesleki Dayanıklılığın Medeni Hal Değişkenine Göre İncelenmesi	88
4.2.5. Mesleki Dayanıklılığın Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	89
4.2.6. Mesleki Dayanıklılığın Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	89
4.2.7. Mesleki Dayanıklılığın Mevcut Kurumdaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	90
4.3. Algılanan Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	91
4.4. Öğretmenlerin Algıladıkları Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki Etkinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi	92
BÖLÜM V TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	94
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	94
5.2. Öneriler.....	103
KAYNAKÇA	105
EKLER	128

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Bilgiler	58
Tablo 2 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Cinsiyete Göre Normallik Analizi Bulguları	61
Tablo 3 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Yaşa Göre Normallik Analizi Bulguları	62
Tablo 4 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Normallik Analizi Bulguları.....	63
Tablo 5 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Medeni Duruma Göre Normallik Analizi Bulguları	64
Tablo 6 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Kıdem Yılına Göre Normallik Analizi Bulguları.....	65
Tablo 7 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Görev Yaptığınız Okula Göre Normallik Analizi Bulguları.....	66
Tablo 8 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Görev Yapılan Okuldaki Süreye Göre Normallik Analizi Bulguları.....	67
Tablo 9.Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Analizi Cronbach's Alpha	68
Tablo 10 Algılanan Stres Ölçeği Cinsiyete Göre Normallik Analizi Bulguları	70
Tablo 11 Algılanan Stres Ölçeği Yaşa Göre Normallik Analizi Bulguları.....	71
Tablo 12 Algılanan Stres Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Normallik Analizi Bulguları	72
Tablo 13 Algılanan Stres Ölçeği Medeni Duruma Göre Normallik Analizi Bulguları	73
Tablo 14 Algılanan Stres Ölçeği Meslekteki Kıdem Yılına Göre Normallik Analizi Bulguları.....	73
Tablo 15 Algılanan Stres Ölçeği Görev Yapılan Okula Göre Normallik Analizi Bulguları	75
Tablo 16 Algılanan Stres Ölçeği Görev Yaptığınız Okul Sürenize Göre Normallik Analizi Bulguları.....	76
Tablo 17. Algılanan Stres Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Analizi Cronbach's Alpha	77
Tablo 18 Algılanan Stres Ölçeği Betimsel Bulgular	78
Tablo 19 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Betimsel Bulgular	78
Tablo 20 Algılanan Stres Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
Tablo 21 Algılanan Stresin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (T-Testi)	81
Tablo 22 Algılanan Stresin Yaşa Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)	81

Tablo 23 Algılanan Stresin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)	82
Tablo 24 Algılanan Stresin Medeni Hale Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi).....	82
Tablo 25 Algılanan Stresin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)	83
Tablo 26. Algılanan Stresin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi).....	84
Tablo 27. Algılanan Stresin Mevcut Kurumda Görev Yapılan Süreye Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)	85
Tablo 28 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 29. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (T-Testi)	87
Tablo 30 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Yaşa Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi).....	87
Tablo 31 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)	88
Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Medeni Hale Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi).....	88
Tablo 33. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Mesleki Kıdem Yılına Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi).....	89
Tablo 34. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi).....	90
Tablo 35. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Mevcut Kurumdaki Görev Süresine Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)	91
Tablo 36. Algılanan Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korelasyon Analizi).....	91
Tablo 37. Algılanan Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki Etkinin İncelenmesi (Regresyon Analizi)	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İşte Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli	15
Şekil 2. İşte Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli	16
Şekil 3. Öğretmen Stres Modeli	24
Şekil 4. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Yol Diyagramı	61
Şekil 5. Algılanan Stres Ölçeği Yol Diyagramı	70



BÖLÜM I

GİRİŞ

Stres, modern yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak bireylerin günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları psikolojik bir durum haline gelmiştir. Bu olgunun hem bireyler üzerinde hem de kurumlar açısından ciddi sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Özellikle çalışma hayatında stres, çalışanlar üzerinde yoğun bir baskı unsuru olarak hissedilmektedir. Eğitim sektöründe ise öğretmenler hem öğrencilerin gelişimine katkı sağlama hem de kendilerinden beklenen akademik ve idari sorumlulukları yerine getirme yükümlülükleriyle sıklıkla stres altında kalmaktadırlar. Öğretmenlerin yaşadığı bu stres, mesleki performanslarını doğrudan etkileyebilmekte ve mesleklerine yönelik tutumları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Stresin bu yaygın etkileri, öğretmenlik mesleğinde dayanıklılığın önemini artırmış ve öğretmenlerin stresle başa çıkma kapasitelerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Stresin tanımı ve kapsamı yıllar içinde çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmış, farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Selye (1957) stresi, organizmanın çevresel stres faktörlerine uyum sağlama süreci olarak tanımlarken, Lazarus ve Folkman (1980) ise stresi bireyin çevresindeki uyarıcıları algılama ve bunlara verdiği tepki olarak değerlendirmiştir. Literatürde stres üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmasına rağmen, stresin etkileri ve bireylerin stresle başa çıkma stratejileri hala tartışılmakta olup, özellikle öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı üzerindeki etkisi daha derinlemesine araştırılması gereken bir konu olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı, yaşadıkları stresle nasıl başa çıktıkları ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme kapasitelerini ifade etmektedir (Bobek, 2002).

Öğretmenlerin mesleki alandaki dayanıklılık düzeyleri, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmelerinde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle psikolojik yönden güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimlerine daha etkin biçimde yanıt verdikleri ve mesleklerine daha yüksek bir bağlılık sergiledikleri gözlemlenmektedir (Knight, 2007). Dayanıklılığı yüksek olan bireylerin, karşılaştıkları zorlukları tehdit olarak algılamak yerine, gelişim ve öğrenme için birer fırsat olarak değerlendirdikleri belirtilmektedir (Maddi ve diğerleri, 2009). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, dayanıklılık

sadece öğretmenlerin mesleki yaşamlarını değil, aynı zamanda kişisel gelişim süreçlerini de etkileyen temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Day ve Gu, 2014).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları stresin kaynakları arasında; sınıf yönetimi, iş yükü, öğrenci-veli ilişkileri, müfredat baskıları ve idari talepler yer almaktadır (Aydın, 2008). Özellikle öğrenci performansının değerlendirilmesinde ve okulun genel başarı seviyesinin yükseltilmesinde öğretmenlerin üzerindeki baskı, meslek stresinin önemli bir kaynağı haline gelmiştir. Bu baskılar, zamanla öğretmenlerin tükenmişliğine ve mesleki performanslarının düşmesine yol açabilmektedir (Sezgin, 2012). Öğretmenlerin eğitim süreçlerine ilişkin karşılaştıkları belirsizlikler ve sık değişen politikalar, mesleki dayanıklılıklarını zayıflatmakta ve strese karşı daha kırılgan hale getirmektedir (Ee ve Chang, 2010).

Bu çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları stresin mesleki dayanıklılıkları üzerindeki etkileri incelenecektir. Özellikle Sakarya ili örneğinde öğretmenlerin karşılaştıkları stres kaynakları, bu stresle başa çıkma stratejileri ve mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkiler analiz edilecektir. Stresin öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını nasıl etkilediği, dayanıklılıklarını artırma veya zayıflatma yönündeki rolleri üzerine odaklanılacaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek veriler, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını güçlendirecek stratejilerin geliştirilmesi ve stres yönetimi politikalarının oluşturulması açısından önemli bilgiler sunacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlik mesleği, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak yüksek düzeyde etkileşim gerektiren ve birçok stres kaynağı barındıran bir meslek olarak öne çıkmaktadır (Kyriacou, 2001). Öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşlar gibi çok sayıda paydaşla sürekli etkileşim halinde olup, mesleklerini icra ederken çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Artan iş yükü, düşük sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilerle çalışma, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları stres faktörlerinden sadece birkaçıdır. Bu zorlukların yanı sıra, eğitim sistemindeki sürekli değişimler, teknolojik gelişmelere uyum sağlama gerekliliği ve toplumsal beklentiler, öğretmenler üzerinde daha fazla baskı oluşturmaktadır (Gold & Roth,

2005). Bu durum, öğretmenlerin algıladığı stresi artırmakta ve onların mesleki dayanıklılıklarını doğrudan etkileyebilmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin algıladıkları stresin mesleki dayanıklılıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, Sakarya ili örneği üzerinden yürütülecek olup, burada görev yapan öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının hangi stres faktörlerinden nasıl etkilendiği araştırılacaktır. Algılanan stres ve mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki olarak karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Öğretmenlerin algıladıkları stresin, mesleki dayanıklılık üzerinde nasıl bir etkisi olduğu, bugüne kadar yapılan çalışmalarla ortaya konulmuş bu etkilerin Sakarya ili gibi belirli bir coğrafi ve sosyal yapıya sahip bir bölge üzerinde incelenmesi literatürde sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın amacı hem öğretmenlerin karşılaştıkları stres kaynaklarını hem de bu stresin onların mesleki dayanıklılık inançları üzerindeki etkilerini daha derinlemesine incelemektir.

Mesleki dayanıklılık, bireylerin zorlayıcı çalışma koşullarına uyum sağlama ve bu koşullar altında mesleki rollerini sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Maddi, 2002). Yüksek düzeyde mesleki dayanıklılığa sahip öğretmenlerin, karşılaştıkları güçlükleri tehdit olarak değil, birer öğrenme ve gelişim fırsatı olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Bobek, 2002). Bu durum, onların olumsuzluklarla başa çıkma becerilerinin zamanla güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaştıkları stres unsurları ile baş etme kapasiteleri arasında anlamlı bir ilişki kurulduğu ifade edilmektedir.

Çalışma, özellikle Sakarya ili örneği üzerinden öğretmenlerin algıladıkları stres ve mesleki dayanıklılık düzeylerini inceleyerek, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamaktadır. Sakarya, coğrafi ve sosyo-kültürel yapısı itibarıyla çeşitli farklılıklar gösteren bir il olup, burada görev yapan öğretmenlerin hem kırsal hem de kentsel alanlardaki çalışma koşulları farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin algıladıkları stres ve bu stresle başa çıkma kapasiteleri üzerinde etkili olabilecek çeşitli faktörler araştırılacaktır.

Bu çalışmanın önemi, hem öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının geliştirilmesine yönelik yapılacak müdahalelerin belirlenmesi açısından hem de öğretmenlerin karşılaştıkları stres kaynaklarının daha iyi anlaşılması yönünden büyük bir katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, meslekleri gereği sürekli olarak stres kaynakları ile başa çıkmak zorundadır ve bu süreç, öğretmenlerin mesleki performanslarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle,

algılanan stresin öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarına olan etkisi, onların mesleklerini icra ederken yaşadıkları zorlukları aşabilmelerini ve mesleklerinde sürdürülebilir başarıyı yakalayabilmelerini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Chan, 2003).

Araştırmanın sonuçlarının, öğretmenlerin stres yönetimi konusunda farkındalık kazanmalarına, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve mesleki dayanıklılığı artırmaya yönelik stratejiler oluşturulmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmaya yönelik yapılacak çalışmalar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısına doğrudan etki edebilecek nitelikte olacaktır. Bu nedenle, algılanan stres ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve genel eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin algıladıkları stresin mesleki dayanıklılıkları üzerindeki etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin algıladıkları stres ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algıladıkları stres;
 - Cinsiyetlerine göre,
 - Yaşlarına göre,
 - Öğrenim durumlarına göre,
 - Medeni durumlarına göre,
 - Mesleki kıdemlerine göre,
 - Görev yaptıkları okul türüne göre,
 - Bulundukları kurumdaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri;

- Cinsiyetlerine göre,
 - Yaşlarına göre,
 - Öğrenim durumlarına göre,
 - Medeni durumlarına göre,
 - Mesleki kıdemlerine göre,
 - Görev yaptıkları okul türüne göre,
 - Bulundukları kurumdaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algıladıkları stresle mesleki dayanıklılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin algıladıkları stres, mesleki dayanıklılık düzeylerini yordamakta mıdır?

1.4. Sayıtlar

Katılımcıların algıladıkları mesleki stres (AMS) ve öğretmen mesleki dayanıklılık (ÖMD) düzeyleri öz-bildirime dayalı olarak ölçülecektir. Bu ölçümler, öğretmenlerin kendi deneyimleri ve algıları üzerinden yapılacağı için, bulguların katılımcıların kişisel değerlendirmelerine ve dürüst yanıtlarına dayandığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, yalnızca Sakarya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Demografik bilgiler anketi, algılanan mesleki stres ölçeği ve öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği kullanarak veri toplamaktadır. Bu ölçekler, öğretmenlerin subjektif algılarına dayanmaktadır ve öz-bildirim verileri sosyal arzulanırlık yanlılığı gibi etmenlerden etkilenebilir. Bu nedenle, elde edilen verilerin objektifliği ve kapsamı, ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları, kullanılan ölçeklerde yer alan boyutlarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Stres Kavramı

Stres, günümüzün yaygın bir rahatsızlığı olarak anılmasına rağmen, insan yaşamında çok eski zamanlardan beri varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle, geçmişten bugüne araştırmacıların dikkatini çeken önemli konulardan biri olmuştur. Her ne kadar stres hakkında pek çok araştırma yapılmış ve günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olsa da konuya dair bilgi birikimi şaşırtıcı derecede sınırlı kalmaktadır. Literatürde stres üzerine yazılmış yüz binlerce kitap ve makale bulunmasına rağmen, halen stresin net bir tanımı ve kapsamı oluşturulamamıştır. Tıp alanındaki kaynaklarda bile stresin üç yüzden fazla farklı tanımı yer almaktadır (Norfolk 1989:11). İnsanla ilgili bir kavram olması ve tarihi insanlık kadar eskiye dayanması, stresin kesin bir tanımını yapmayı zorlaştırmaktadır.

Stres kelimesinin kökeni Latince “estricia” ve eski Fransızca “estree” sözcüklerine dayanmakta olup, temel anlamı gerilim, baskı ve zorlanma olarak ifade edilmektedir. 17. yüzyılda bu kavram, daha çok felaket, bela, musibet, dert ve üzüntü gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda kullanımı yaygınlaşmıştır. Zamanla stresin anlamı dar bir çerçevede ele alınmaktan çıkmış, kavramın kapsamı giderek genişlemiştir. Özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda, stres kavramının yalnızca bireylerin yaşadığı zorluklarla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda nesneler, insan bedeni ve ruhsal yapı üzerinde oluşan baskılarla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu süreçte stres, bireylerin fiziksel, duygusal ve zihinsel bütünlüklerini etkileyen bir unsur olarak tanımlanmaya başlanmış ve farklı disiplinler tarafından araştırılmaya devam edilmiştir. Günümüzde ise stres, modern yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olup, bireylerin sosyal, psikolojik ve biyolojik açıdan nasıl etkilendiği üzerine çok sayıda bilimsel çalışma yapılmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2000).

Stres ve stresle başa çıkma konusunda yapılan bilimsel araştırmaların temelleri Canon ve Selye'nin çalışmalarıyla atılmış olsa da bu kavram yaklaşık iki yüzyıl önce Fizikçi Robert Hooke tarafından kullanılmıştır. Robert Hooke, 17. yüzyılda esnek bir nesneye uygulanan dış güç ile o nesnenin gösterdiği tepki arasındaki ilişkiyi açıklamak için stres kavramını fizik biliminde kullanmıştır (Roskies 1994:2). Fizikte tanımlandıktan sonra, stres terimi farklı

bilim dallarında çeşitli anlamlarda kullanılmaya başlanmıştır. Psikoloji alanında ise bu terim, eski Fransızca ve Orta Çağ İngilizcesindeki “stres” veya “straisse” kelimelerinden türeyerek, sıkıntı veya zorluk anlamında kullanılmaktadır (Graham 1994:24).

Akman (2004), her bireyin stres olgusuna dair kendine özgü bir tanım geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu bireysel farklılıklar, stresin net bir biçimde tanımlanmasını güçleştiren temel etkenler arasında yer almaktadır. Literatürde stres kavramına yönelik çok sayıda farklı tanım yer almakta olup, bu tanımlar arasında biyolog Cannon’un (1930) ortaya koyduğu açıklama dikkat çekmektedir. Cannon, stresi organizmalar bağlamında ele almakta ve içsel dengenin çevresel etkiler veya dışsal uyaranlar sonucu bozulmasıyla ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte organizmaların “savaş ya da kaç” tepkisi geliştirdiği belirtilmekte ve bu tepkinin, varoluşsal bir savunma mekanizması olarak işlev gördüğü kabul edilmektedir. Cannon’un (1930) bu katkısı, stres olgusunun bilimsel literatüre kazandırılmasında öncü bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Daha sonraki yıllarda stres üzerine yaptığı çalışmalarla adından söz ettiren Hans Selye (1946), bu alandaki öncü araştırmacılardan biri olarak bilinmektedir (Akt. Çakır 2006). Selye’ye göre stres, organizmanın strese uyum sağlamak veya onunla başa çıkmak amacıyla oluşturduğu savunma mekanizmalarıyla yakından ilişkilidir. Selye, bu durumu “uyum” süreci olarak adlandırmış ve stresin bedenin düzenleme mekanizmalarıyla başa çıkılmaya çalışılan bir durum olduğunu vurgulamıştır. Sendrom kavramını kullanarak, farklı stres belirtilerinin genellikle bir arada ortaya çıktığını belirtmiştir (Ivancevich ve Matteson 1990).

Stresin tanımlanması konusunda Canon (1932) ve Selye’nin (1950) çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Her iki bilim insanı da stresi çevresel uyaranlara ve bu uyaranlara verilen tepkilere dayalı olarak açıklamışlardır. Bu yaklaşımlar, stresin psikolojik boyutunu yeterince dikkate almadıkları gerekçesiyle eleştirilmiştir (Akt. Taylor 2003).

Lazarus ve Folkman (1980), stresin birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu etkileşimde belirleyici olan unsur, bireyin karşılaştığı olayları ya da çevresindeki insanları stres yaratan unsurlar olarak algılayıp algılamamasıdır. Eğer birey, çevresel uyarıcıları tehdit edici ya da zorlayıcı olarak görmezse, stres yaşantısı da ortaya çıkmamaktadır. Bu bakış açısına göre, stres süreci yalnızca dışsal etkenlerle sınırlı kalmamakta; bireyin bu etkenleri nasıl değerlendirdiği de sürecin işleyişinde önemli bir yer tutmaktadır.

Jessie Bernard (1957), stresi iki temel kategoriye ayırarak “yapıcı stres” (eustress) ve “yıkıcı stres” (distress) olarak tanımlamıştır. Yapıcı stres, bireyin enerjisini artıran, motive edici bir etkiye sahip olup, olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu tür stres, kişiye canlılık kazandırarak onun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilmektedir. Buna karşılık, yıkıcı stres bireyin sağlığını ve psikolojik dengesini olumsuz etkileyen bir süreç olarak görülmektedir. Hans Selye (1957) de stresin yalnızca yıkıcı etkileri olup olmadığını sorgulamış ve yapıcı stresin önemini vurgulamıştır (Akt. Baltaş ve Baltaş 2000). Erken dönem stres araştırmalarında genellikle stresin olumsuz yönleri ön planda tutulmuş ve zararlı etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Zaman içinde yapılan bilimsel çalışmalar, stresin hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Nitekim, stresin bazı durumlarda kişiyi yıpratarak hastalıklara neden olduğu görülmekte, uygun seviyede olduğunda bireyin performansını artırarak verimli çalışmasına da katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu noktada stresin, yalnızca olumsuz bir durum olarak değil, bireyin hayatına yön veren bir etken olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Pehlivan (1995:5) da stresi, organizmanın kendisine tehdit olarak algıladığı uyarıcılara karşı geliştirdiği psikolojik ve fizyolojik tepkilerin bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, stresin bireyin iç ve dış çevresinden gelen etkilerle şekillenen hem yapıcı hem de yıkıcı yönleri olan karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Artan (1936:38), stresi “birey ile çevresi arasındaki etkileşimleri kapsayan tüm unsurlar” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımda, stresin temel bileşenleri olarak uyarıcılar ve bireyin bu uyarıcılara yönelik davranışları ön plana çıkarılmaktadır. Hem bu iki unsurun ayrı ayrı etkileri hem de aralarındaki karşılıklı etkileşim dikkate alınmaktadır (Akt. Çakır, 2006). Bu yaklaşımda, stresin sadece bir tepki değil, aynı zamanda bir etkileşim süreci olduğu vurgulanmaktadır.

Güçlü (2001), stresi organizmanın bedensel ya da ruhsal olarak karşılaştığı belirli olmayan taleplere karşı geliştirdiği tepki olarak tanımlamaktadır. Bu tepkiler, bireyin olumlu ya da olumsuz duygusal deneyimler yaşamasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda stres, organizmanın çevresel ya da içsel uyaranlara verdiği çok yönlü bir yanıt olarak değerlendirilmektedir. Ivancevich ve Matteson (1990) ise stresi, bireyin fiziksel ve/veya psikolojik etkiler yaratan dış olaylar veya durumlara verdiği uyum tepkisi olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda, bireyin kişisel özellikleri ve psikolojik süreçlerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Becker (1987), stresi, bireyin çevresine uyum sağlayabilmek adına ödediği bir bedel olarak tanımlamaktadır. Stresin temelinde psikolojik unsurlar bulunsa da zamanla yapılan gözlemler bu durumun fiziksel etkilerinin de ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Akt. Ertekin 1993:5). Bu bağlamda, stres yalnızca zihinsel bir süreç olmaktan çıkıp, bireyin bedensel sağlığını da etkileyen çok boyutlu bir olgu haline gelmektedir.

Cüceloğlu (1998) ise stresi, bireyin fiziksel ve sosyal çevresinden gelen zorluklarla mücadele etmek için harcadığı aşırı efor olarak açıklamaktadır. Kişi, karşılaştığı içsel ve dışsal baskılar nedeniyle uyum sağlamakta zorlanmakta ve bunun sonucunda hem bedensel hem de zihinsel olarak tükenmişlik hissi yaşayabilmektedir. Bu süreç, bireyin psikolojik ve fizyolojik sınırlarının aşılmasıyla birlikte ortaya çıkmakta ve genel anlamda “stres” olarak adlandırılmaktadır (Cüceloğlu 1998).

Eren (1998), stresin bireyin içinde bulunduğu çevresel ve çalışma koşullarıyla bağlantılı olduğunu ve bu koşullara uyum sağlayabilmek adına vücudun biyokimyasal tepkiler ürettiğini ifade etmektedir. Bireyin hem zihinsel hem de fiziksel olarak harekete geçmesi, stresin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Eren 1998:24).

Bu stres tanımlarında ortak yönler bakıldığında, bazı temel sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Stres, dışsal uyarıcılar sonucunda bedenin iç dengesinin bozulması durumudur ve bu dengenin bozulması fizyolojik ve psikolojik tepkilere yol açmaktadır. Stres, bir uyumsuzluk hali olarak nitelendirilmektedir ve bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu etkileşim sırasında beden, uyarıcıyı bir tehlike olarak algılayıp bu duruma karşı tepkiler geliştirmektedir. Streste kişisel farklılıklar öne çıkmakta ve stres, bedenin yalnızca bir kısmını değil tamamını etkilemektedir. Aynı zamanda, stresin bilinçli ve kontrollü bir tepki olmadığı; bireyin bu fizyolojik değişiklikleri kendi iradesiyle başlatıp durduramadığı belirtilmektedir. Stres kavramı üzerine yapılan araştırmalar, zamanla bu kavrama yeni anlamlar katmıştır. Stres, hangi tanım altında ele alınırsa alınsın, bireyler üzerinde çeşitli düzeylerde etkiler bırakmaktadır. Etki düzeyi kişiden kişiye değişiklik gösterebilse de, stresin ortaya çıkardığı sonuçların genellikle benzerlik gösterdiği ifade edilmektedir. Stresle ilgili literatürde yer alan tanımlar incelendiğinde, bazı ortak özelliklerin öne çıktığı görülmektedir (Öztürk 1994:114-115, Akt. Kılınç 2008):

1. Stres, karşılıklı etkileşim içeren çift yönlü bir süreçtir. Birey, stres yaratan bir durumla karşılaştığında, bu duruma bir tepki vermekte ve süreç etki-tepki

döngüsü içinde devam etmektedir. Kişinin maruz kaldığı stres faktörü ve buna karşı gösterdiği tepki, stresin karmaşık yapısını oluşturmaktadır.

2. Stres, yaşamın doğal bir parçası olup çoğu zaman kaçınılmazdır. Günlük hayatta bireylerin karşılaştıkları olaylar gerek kişisel gerekse profesyonel hayatlarında stres yaratabilmekte ve bu durum kaçınılmaz bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir.
3. Stresin temelinde kısıtlamalar ve beklentiler yer almaktadır. Bireylerin hedeflerine ulaşırken karşılaştıkları engeller ve üzerlerinde hissettikleri toplumsal ya da kişisel beklentiler, stresin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Beklentilerin yüksek olduğu durumlarda, stres düzeyinin arttığı görülmektedir.
4. Stres, bireyleri hem psikolojik hem de fizyolojik olarak etkileyen bir olgudur. Stresin yalnızca zihinsel gerginliğe yol açmadığı, aynı zamanda bedensel sağlık üzerinde de etkiler yarattığı bilinmektedir. Kronik stresin uzun vadede sağlık sorunlarına yol açabildiği araştırmalarla ortaya konmuştur.
5. Stres, belirsizliklerden kaynaklanan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Kişinin geleceğe dair net olmayan, kontrol edemediği ya da öngöremediği durumlarla karşılaşması, stres seviyesinin yükselmesine neden olmaktadır. Bu durum, bireyin güven duygusunu zedeleyerek kaygı seviyesini artırmaktadır.
6. Örgütlerde stres, çalışanların performansını doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. İş ortamında stres, çalışanların verimliliğini artırabileceği gibi, belirli bir seviyeyi aştığında motivasyon kaybına ve tükenmişlik sendromuna yol açabilmektedir. Bu nedenle, örgütlerde stres yönetiminin önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır.

Yukarıda yapılan tanımları dikkate alarak stres hakkında genel bir açıklama şu şekilde yapılabilir: “Stres, bir uyum süreci olarak değerlendirilmekte ve bu süreçte ortaya çıkan tepkiler, organizmanın çevreye uyum sağlamasına yönelik doğal tepkiler olarak kabul edilmektedir. Stres, bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını etkileyerek gerginlik yaratmaktadır. Her bireyin strese verdiği tepki farklı olmakta, bu da stresin algılanmasında bireysel farklılıkların önemli rol oynadığını göstermektedir. Stres kavramına dair birçok araştırmacı farklı tanımlar sunmuş olsa da öne çıkan bazı temel yaklaşımlar bulunmaktadır. İlk olarak, Canon ve Selye'nin geliştirdiği ve stresi, bireyin dışındaki nesnel zorlayıcı durumlara karşı organizmanın verdiği tepki olarak kavramsallaştıran tanım kabul görmektedir. İkinci olarak, öğrenme kuramcılarının stresi yalnızca bir uyarıcı olarak ele

aldıkları yaklaşım bulunmaktadır. Üçüncü yaklaşım ise, bireyin çevresel zorlayıcı faktörlerle karşılaştığı durumlarda, bu faktörlerle bireyin değerlendirmelerinin etkileşimini dikkate almaktadır ve bilişsel etkileşimsel model bu yaklaşıma örnek olarak gösterilmektedir. Dördüncü olarak, 'Sistem Kuramı' adı verilen ve her sistemin bir dengesi olduğu, bu dengenin bozulmasıyla stresin meydana geldiği düşüncesine dayanan yaklaşım da literatürde yer almaktadır (Çakır 2006).”

2.1.1. Stres Kavramı Ve Tarihsel Gelişim Süreci

Stres kavramı, günümüzde oldukça yaygın biçimde kullanılmakta olsa da, tarihsel olarak oldukça eski bir geçmişe dayanmaktadır (Genç ve Çağlayan, 2020). İnsanlar, tarih öncesi dönemlerde bu kavramın bilincinde olmasalar bile, stres durumlarını deneyimlemişlerdir (Selye, 1970). O dönemlerde stres, doğada hayatta kalma mücadelesi veren insanın karşı karşıya olduğu gerçek tehlikelerden kaynaklanmakta ve temel bir savunma mekanizması olarak ortaya çıkmaktaydı. Modern yaşamın getirdiği karmaşıklıkla birlikte, stres artık günlük hayatta sürekli karşılaşılan bir olgu haline gelmiştir (Gökgöz 2013). Her bireyin stres kaynakları farklılık gösterse de insanların bu durumlara verdikleri tepkiler genellikle benzerlik göstermektedir (Akman 2004).

Stres kavramı, ilk olarak 17. yüzyılda fizik disipliniinde kullanılmış ve bu terimi bilimsel literatüre kazandıran kişi fizikçi Robert Hooke olmuştur (Özbaş Gençarslan ve Özbaş Yıldırım, 2021). Hooke, elastik materyallerin dış kuvvetler karşısındaki tepkilerini açıklamak amacıyla bu kavrama başvurmuş ve mimari yapıların büyük yükler altındaki dayanıklılığını bu çerçevede değerlendirmiştir (Harrington, 2012; Avşaroğlu, 2019). 18. yüzyıla gelindiğinde ise Thomas Young, stresi maddelerin iç direnç özellikleriyle ilişkilendirmiştir. Young, bir nesneye uygulanan dış kuvvetin, o nesnenin yapısal bütünlüğü üzerindeki etkilerini incelemiş ve maddelerin bu tür etkilere karşı bir direnç gösterdiğini belirtmiştir. Uygulanan kuvvetin sınırları aştığı durumlarda, bu direncin yetersiz kalması sonucunda kalıcı yapısal değişimlerin ortaya çıkabildiği ifade edilmiştir (Akman, 2004; Aslan, 2008).

Stres kavramının fizik biliminden psikoloji ve davranış bilimlerine aktarılması ise biyolog Walter Cannon tarafından sağlanmıştır. Cannon, çevresel faktörlerin bireyin içsel dengesini bozduğunu ve bunun "homeostatik denge" ile ilişkilendirilebileceğini öne sürmüştür. Stresin

"savaş ya da kaç tepkisi" ile doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamıştır (Sapolsky 2015). Cannon'un çalışmalarını temel alan Hans Selye, laboratuvar deneyleri yaparak stresi, bireyin farklı çevresel stresörlere karşı verdiği genel biyolojik tepki olarak tanımlamıştır (Özbaş Gençarslan ve Özbaş Yıldırım 2021). Bu araştırmaların sonucunda, günümüzde de geçerliliğini sürdüren Genel Uyum Sendromu (GAS) kavramı geliştirilmiş ve stresin biyolojik etkileri daha detaylı bir şekilde incelenmiştir (Aydın 2020).

İnsan, biyopsikososyal bir varlık olduğu için stresin yalnızca fiziksel ya da psikolojik boyutta ele alınması yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, stresin daha iyi anlaşılabilmesi için biyolojik, psikolojik ve sosyal yaklaşımların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Farklı bilimsel disiplinlerin stres kavramına yönelik geliştirdiği teoriler, bireyin stresle başa çıkma süreçlerini anlamada önemli bir katkı sağlamaktadır.

2.1.2. Stres Kavramına İlişkin Yaklaşımlar

2.1.2.1. Stres Modelleri

İş stresinin ortaya çıkış nedenleri, yalnızca bireysel faktörlere ya da kurumsal yapıya indirgenerek tam anlamıyla açıklanamamaktadır. Bu tür stresin etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek için, organizasyonel kaynakların tanımlanmasının yanı sıra, bu kaynakların birey tarafından nasıl algılandığının ve birey üzerinde ne tür sonuçlar doğurduğunun da incelenmesi gerekmektedir (Gödelek, 1988). Bu çerçevede, literatürde iş stresi ile ilgili olarak farklı model ve yaklaşımlara yer verilmektedir.

2.1.2.2. Cooper Ve Marshall'ın Dinamik Stresi Modeli

Cooper ve Marshall'a (1975) göre, iş stresi, bireysel faktörler ile örgütsel unsurların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. İş ortamında bulunan fiziksel tehlikeler, vardiyalı çalışma sistemleri ve işin doğasından kaynaklanan çeşitli unsurlar, çalışan üzerinde stres yaratabilmektedir. Çalışma ortamının getirdiği talepler ve bu taleplerin birey tarafından nasıl algılandığı, stresin seviyesini

doğrudan etkilemektedir. İş stresinin yalnızca bireyin iş yüküyle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda kişisel özellikler ve dışsal faktörler tarafından da şekillendiği ifade edilmektedir (Cooper ve Cartwright, 1994).

Özellikle iş stresi üzerinde etkili olan önemli bir faktör, aile-iş etkileşimi olarak öne çıkmaktadır. Çalışan birey hem iş yaşamında hem de aile içinde farklı roller üstlenmekte ve bu roller sürekli bir etkileşim içerisinde değişim göstermektedir. Bu etkileşim statik değil, aksine oldukça dinamik bir yapı sergilemektedir. Örneğin, aileye yeni bir bireyin katılması, çalışanın aile içindeki rollerini değiştirebilmekte ve bu değişiklik, iş yaşamındaki yükümlülüklerini de doğrudan etkileyebilmektedir. Benzer şekilde, iş hayatında artan sorumluluklar da bireyin aile içindeki zamanını ve rolünü yeniden şekillendirebilmektedir.

Bu gibi durumlarda bireyin, iş ve aile yaşamı arasındaki talepleri dengelemek için çaba göstermesi gerekmektedir. Bu sürecin her zaman kolay olmadığı ve belirli durumlarda iş stresini artırıcı bir etken haline gelebildiği belirtilmektedir. Özellikle iş ve aile arasındaki denge sağlanamadığında, bireyin yaşadığı stresin hem psikolojik hem de fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, iş stresinin yönetimi, sadece iş ortamındaki koşulların iyileştirilmesiyle değil, aynı zamanda bireyin özel hayatındaki yükümlülüklerin ve rollerdeki değişimlerin dikkate alınmasıyla daha etkili hale getirilebilmektedir (Cox, 1993).

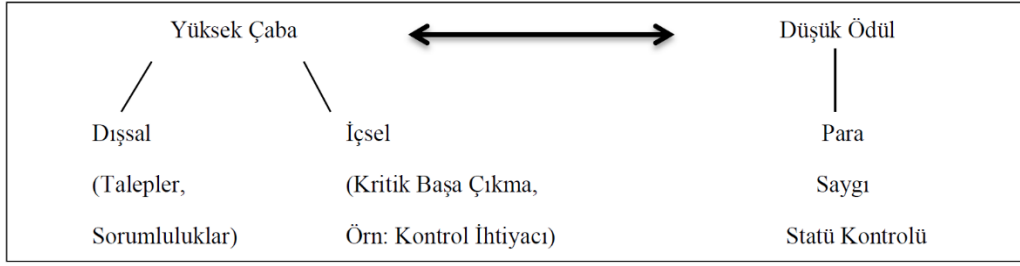
2.1.2.3. Karasek'in Talep/Kontrol Modeli

Karasek'in (1979) modeline göre, iş stresi, iş talepleriyle çalışanların iş üzerinde sahip oldukları kontrol düzeyinin etkileşimine bağlı olarak şekillenmektedir. Eğer çalışanlar düşük taleplerle karşılaşılıyor fakat yüksek bir karar ve kontrol yetkisine sahip oluyorsa, iş stresi genellikle düşük seviyede kalmaktadır. Hem iş talepleri hem de kontrol yetkisinin yüksek olduğu durumlarda ise çalışanlar daha aktif bir rol üstlenmekte ve iş tatminleri artmaktadır. Buna karşın hem talep hem de kontrol seviyesinin düşük olduğu işlerde çalışanlar genellikle pasif kalmakta ve bu da iş tatmininin azalmasına yol açmaktadır. Özellikle iş taleplerinin yüksek, kontrol gücünün sınırlı olduğu koşullarda, iş stresi daha yoğun hissedilmektedir. İş taleplerinin yoğunluğu tek başına çalışanların ruh sağlığı üzerinde belirleyici bir faktör olmamakta, iş üzerindeki kontrol seviyesi de bu süreci önemli ölçüde etkilemektedir.

2.1.2.4. Siegrist'in Efor Ve Ödül Dengesizliği Modeli

Siegrist'in (1996) “Efor-Ödül Dengesizliği Modeli”, iş stresi ile sağlık arasındaki ilişkiyi, çalışanların gösterdiği performans ile aldıkları ödül arasındaki dengesizlik temelinde açıklamaktadır. Model, üç ana unsura vurgu yapmaktadır: Çaba, ödül ve geri bildirim. Bu unsurlar arasındaki dengenin bozulması, çalışanların stres düzeyinde artışa neden olmakta ve bunun sonucunda hem fizyolojik hem de psikolojik sağlık sorunları ortaya çıkabilmektedir. Çalışanın yoğun bir çaba harcayıp karşılığında maddi veya manevi ödüller alamaması, iş stresini artırırken; yeterli ödül ve geri bildirim sağlandığında iş tatmininin yükseldiği gözlemlenmektedir (Siegrist, 2001; akt. Landolt vd., 2017). Yapılan araştırmalar, yüksek çaba ve düşük ödüllendirmenin (maaş, terfi, takdir vb.) bireylerde kardiyovasküler hastalıklar gibi fizyolojik, depresyon ve tükenmişlik gibi psikolojik, alkol tüketiminde artış gibi davranışsal sorunlara yol açtığını ortaya koymuştur (van Vegchel vd., 2005; Chandola, Heraclides ve Kumari, 2010).

Çalışanlar, iş yaşamına dahil olduklarında örgüte sundukları katkıların karşılığında maaş, terfi ve takdir gibi çeşitli ödüller elde etmeyi beklemektedir. Bu beklentilerin karşılanmaması durumunda, iş doyumu ve örgütsel bağlılık gibi önemli psikolojik faktörler olumsuz etkilenmektedir. Efor-Ödül Dengesizliği Modeli, çalışan ile işveren arasındaki karşılıklılık esasına dayanan bir anlayışı temel almaktadır. Bu yaklaşıma göre, çalışanların gösterdikleri çabanın adil bir biçimde ödüllendirilmesi işverenin sorumluluğunda yer almaktadır (Siegrist, 2008: 164). Çalışanların yüksek düzeyde emek sarf edip karşılığında düşük düzeyde ödül alması durumu, literatürde “Çaba-Ödül Dengesizliği” olarak tanımlanmaktadır. Bu tür bir dengesizlik, bireyin otonom sinir sistemi üzerinde baskı yaratarak stres düzeylerinin artmasına ve gerginlik tepkilerinin gelişmesine neden olmaktadır (Kinman ve Jones, 2007: 236; Ünsal, 2018: 618). Söz konusu modele göre, aşırı iş bağlılığına rağmen yeterli ödül elde edilememesi, bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlık risklerini artıran temel etkenler arasında sayılmaktadır (Violanti vd., 2018: 1). Bu tür bir dengesizlik yaşamayan bireylerde ise pozitif duyguların güçlendiği ve genel sağlık durumlarında iyileşme görüldüğü belirtilmektedir (Siegrist, 2012: 2). Model kapsamında ele alınan ödüller üç ana başlık altında sınıflandırılmaktadır: finansal ödüller (örneğin maaş ve prim), sosyal-duygusal ödüller (saygınlık ve tanınma) ve statüye ilişkin ödüller (kariyer gelişimi ve iş güvencesi). Çalışanların harcadıkları emeğin karşılığı bu üç kategori üzerinden verilmektedir (Siegrist, 2016: 9).



Şekil 1. İşte Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli (Siegrist, 1996:30'den Akt. Tükenmez, 2019, s.16).

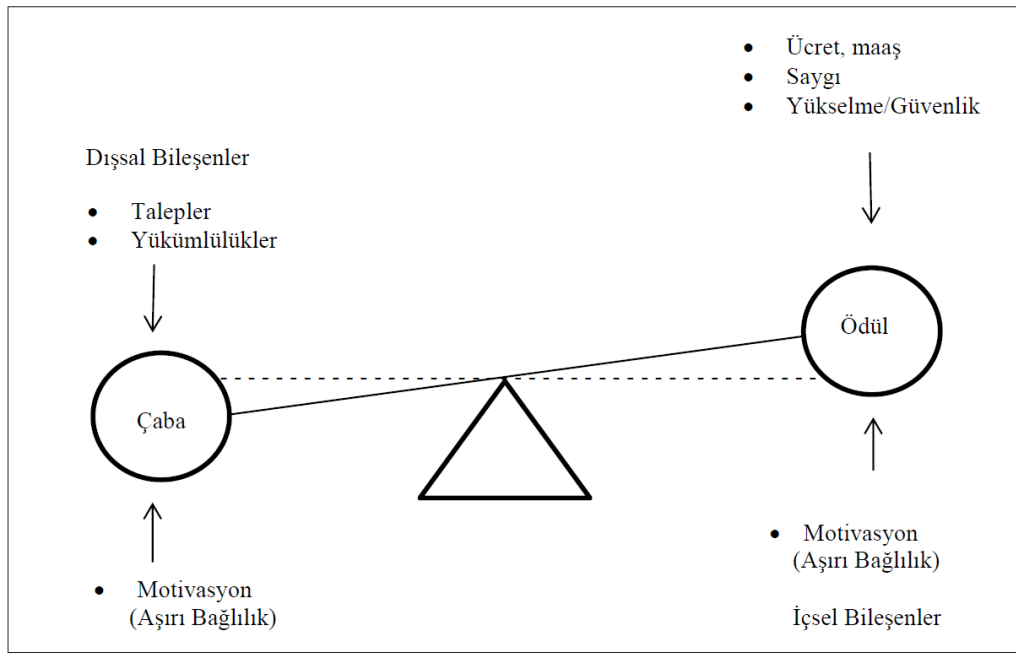
Şekil 1'de gösterilen Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli'ne göre, ödüllerin üç farklı sistem üzerinden dağıtılmasına rağmen yetersiz kalması, bireylerde çeşitli olumsuz duyguların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Yüksek çaba gösterip düşük ödül alan çalışanlarda öfke, depresyon ya da moral bozukluğu gibi duygusal tepkiler gelişmesi muhtemeldir. Şekil 1'e bakıldığında, iş yerinde yüksek çabanın hem dışsal hem de içsel kaynaklardan kaynaklandığı görülmektedir. Dışsal kaynaklar, işin gerektirdiği talepler ve sorumlulukları ifade ederken; içsel kaynaklar, zorlayıcı durumlara karşı çalışanın sahip olduğu motivasyonu yansıtmaktadır (Siegrist, 1996: I, 30).

İş yerinde çalışanların yüksek düzeyde çaba göstermelerine rağmen yeterli ödüllerle karşılık görmemeleri durumu, belirli şartlar altında “Çaba-Ödül Dengesizliği” olarak tanımlanmaktadır (Siegrist, 2016: 9). Bu tür bir dengesizlik karşısında çalışanlar ya mevcut durumu kabullenmekte ya da bu durumun farkında olmadan işlerine devam etmektedir. Söz konusu dengenin sürdürülebildiği durumlar üç temel başlık altında toplanmaktadır (Siegrist, 1996: I, 31):

- 1. Bağımlılık Durumu:** Çalışma sözleşmesinin adil olmayan koşullarda yapılması ya da çalışanın alternatif bir iş imkanına sahip olmaması gibi etkenler bu duruma neden olmaktadır. Özellikle düşük niteliklere sahip olan, ileri yaştaki ya da sınırlı istihdam seçeneği bulunan bireyler, daha düşük gelir elde etseler dahi yoğun çaba göstermeye devam etmektedir. Bu çalışanlar için işten ayrılmak, elde ettikleri düşük kazançtan daha büyük ekonomik kayıplara yol açabilecek riskler taşımaktadır (Siegrist, 1996: I, 31).
- 2. Stratejik Seçim Durumu:** Bazı çalışanlar, ileride elde etmeyi hedefledikleri kariyer fırsatları veya mesleki gelişim olanakları doğrultusunda mevcut dengesizliği bilinçli olarak kabul etmektedir. Bu durum, genellikle kariyerin ilk dönemlerinde ya da yüksek rekabetin bulunduğu sektörlerde görülmektedir.

3. Aşırı Bağlılık Durumu: Örgüte karşı güçlü bir duygusal bağlılık geliştiren bireyler, yaşadıkları dengesizliği ya algılamamakta ya da farkında oldukları halde bunu kabul etmektedirler. Bu bireyler, takdir edilme, başarıya ulaşma ve saygınlık kazanma gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yoğun çaba harcamaya devam etmektedir. Bu gruba dahil olan çalışanlar, çaba ile ödül arasındaki ilişkiyi sağlıklı biçimde değerlendiremedikleri için uzun vadede tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Siegrist, 2008: 164).

Modelin temel varsayımları incelendiğinde, Siegrist bu durumu bir şema (Şekil 2) üzerinden sistematik biçimde açıklamaktadır.



Şekil 2. İşte Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli (Siegrist, 2016: 1130'den Akt. Tükenmez, 2019, s.17).

Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli, sağlık üzerinde etkili olan üç temel bileşen olarak “çaba”, “ödül” ve “aşırı bağlılık” unsurlarını öne çıkarmaktadır. Model kapsamında, özellikle yoğun çaba ile yetersiz ödül arasındaki dengesizliğin, her bir bileşenin tek başına yaratabileceği olumsuz sağlık etkilerinden daha güçlü sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir. Aşırı bağlılık ise bireysel bir başa çıkma mekanizması olarak değerlendirilmekte ve çaba-ödül dengesizliğinin sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini belirli ölçüde azaltabilmektedir. Bu doğrultuda, aşırı bağlılık düzeyi yüksek olan bireylerin, düşük bağlılık düzeyindekilere göre daha az sağlık sorunları yaşadığı ve daha dirençli bir duruş sergilediği gözlemlenmektedir.

Bu durum, aşırı bağıllık faktörünün, dengesizliğin zarar verici yönlerini hafifletici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Model, yalnızca yüksek çaba-düşük ödül ilişkisine değil, aynı zamanda düşük çaba-yüksek ödül durumuna da dikkat çekmektedir. Vurgulanan temel görüşe göre, yüksek çaba harcanmasına rağmen yeterli ödül alınamaması durumunda ortaya çıkan stres bozukluklarının riski, düşük çabayla yüksek ödül elde edilmesinden doğabilecek riskten daha fazla olmaktadır (Siegrist, 2016: 11).

2.2. Çaba- Ödül Dengesizliği Modelinin Önemi

Çalışma ortamında bireyler, pek çok farklı faktörün etkisiyle stres yaşayabilmektedir. Bu stres kaynaklarından biri de çaba-ödül dengesizliği olarak tanımlanan durumdur. Çaba-ödül dengesizliği, bireylerin iş yerinde gösterdiği yoğun çabanın karşılığında beklenen ölçüde ödül alamamaları şeklinde açıklanmaktadır. Genellikle yüksek çaba-düşük ödül biçiminde görülmekle birlikte, daha nadir olarak düşük çaba-yüksek ödül durumlarında da ortaya çıkabilmektedir. Çalışanlar açısından bakıldığında, bu tür bir dengesizlik, olumsuz duygu durumları yaratarak stres seviyesinin yükselmesine neden olmaktadır. Uzun süreli stres altında kalan bireylerde ise çeşitli fiziksel ve psikolojik sağlık problemleri gelişebilmektedir. Günümüzde ekonomik küreselleşme, büyüme ve kalkınma fırsatları sunarken, aynı zamanda çalışan sağlığı üzerinde ciddi riskler oluşturabilmektedir. Bu risklerin takip edilmesi, iş stresiyle ilişkili sağlık sorunlarının önlenmesi ve uygun tedbirlerin alınması büyük bir gereklilik olarak görülmektedir (Siegrist, 2016: 17).

Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli üzerine gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar, bu dengenin bozulmasının bireylerin sağlıkları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çok sayıda çalışmada, iş ortamında çaba ve ödül arasındaki dengesizliğin stres düzeyini artırdığı ve bu durumun uzun vadede sağlık problemlerine yol açtığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, stres altındaki bireylerde kalp hastalıklarına yakalanma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çin'de yürütülen bir çalışmada, yüksek düzeyde çaba harcayan düşük ödül alan bireylerin, düşük stres düzeyine sahip bireylere kıyasla koroner kalp hastalığına yakalanma riskinin üç kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada, aşırı örgütsel bağıllık sergileyen bireylerin, orta veya düşük düzeyde bağıllık gösterenlere göre daha yüksek oranda koroner kalp hastalığı riski taşıdığı belirlenmiştir (Xu vd., 2009). Benzer şekilde başka bir çalışmada, iş stresi ile

kardiyovasküler hastalık riski arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Çaba-ödül dengesizliğinin depresyonla da anlamlı bir bağlantı içerisinde olduğu ifade edilmektedir (Siegrist, 2010).

Çaba-ödül dengesizliği yaşayan bireylerde yalnızca psikolojik sıkıntılar değil, mide ve bağırsak problemleri, kalp rahatsızlıkları gibi fizyolojik sağlık sorunları da ortaya çıkabilmektedir (Weyers vd., 2006). Özellikle duygusal tükenme, bu dengesizliğin en yaygın görülen sonuçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalara göre, aşırı bağlılık seviyesine sahip bireylerde duygusal tükenme oranı, bağlılık seviyesi düşük bireylere göre daha yüksek olmaktadır. İş yerinde çaba-ödül dengesizliği yaşayan bireylerin iş performanslarında düşüş olduğu da saptanmıştır (Feuerhahn, Kuhnel ve Kudielka, 2012). Çaba-ödül dengesizliği ile bazı kronik hastalıklar arasındaki ilişkiler de incelenmiş ve tip 2 diyabet riski ile bu dengesizlik arasında bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkinin yalnızca erkeklerde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, kadınlar üzerinde ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Kumari, Head ve Marmot, 2004).

2.3. Algılanan Stres

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından biri olarak büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Bu sorumluluk, beraberinde yoğun bir stres kaynağı da getirmektedir. Öğretmenlerde algılanan stres, mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve psikolojik iyi oluş gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olmaktadır. Öğretmenlerin maruz kaldıkları stres kaynakları arasında iş yükü, öğrenci performansı üzerindeki baskı, yöneticilerle ve velilerle yaşanan iletişim sorunları ve değişen eğitim politikaları gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini düşürmekte ve tükenmişlik sendromuna yol açabilmektedir.

Özellikle özel eğitim öğretmenleri ve pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenler, daha yüksek düzeyde stres yaşamakta ve psikolojik iyi oluş seviyeleri olumsuz etkilenmektedir (Karadeniz & Zabcı, 2020). Çalışmalar, öğretmenlerin algıladıkları stresin bireysel faktörlere göre değişebileceğini, mesleki kıdem, yaş, cinsiyet ve çalıştıkları okul türüne bağlı olarak farklı seviyelerde görülebileceğini göstermektedir. Örneğin, meslekte yeni olan öğretmenler, daha deneyimli meslektaşlarına kıyasla daha yüksek stres düzeyleri bildirmektedir (Şanlı, 2017).

Öğretmenlerin stresle başa çıkma yöntemleri de oldukça önemlidir. Araştırmalar, duygusal dayanıklılık, örgütsel destek ve kişisel gelişim faaliyetlerine katılımın, algılanan stresi azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Büyükgöze, 2014). Özellikle örgütsel destek ve iş-aile dengesi, öğretmenlerin stres düzeylerini önemli ölçüde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerde stres seviyelerinin yükseldiği ve bu durumun iş tatmini ile psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Zabcı, 2020).

Araştırmalar, öğretmenlerin algıladıkları stresin sadece bireysel faktörlerden değil, aynı zamanda okul ortamı, eğitim politikaları ve toplumsal beklentiler gibi dış faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir (Yalçın, 2013). Özellikle eğitimde sürekli yapılan reformlar, öğretmenlerin mesleki rollerini değişen şartlara adapte etmelerini gerektirmekte ve bu durum stres seviyelerini artırmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminde öğretmenlere yönelik destekleyici politikaların geliştirilmesi, stres düzeylerini azaltmada etkili olabilmektedir.

2.4. Öğretmenlik Mesleğinin Stres Kaynakları ve Nedenleri

Stres üzerine yapılan araştırmalar, iki temel boyut çerçevesinde ele alınmaktadır. İlk boyut, bireysel farklılıklar ve kişilik özellikleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, sinirlilik düzeyi, A tipi kişilik yapısı, başa çıkma mekanizmaları, olayları algılama biçimi, yaş, cinsiyet ve genetik faktörler gibi değişkenler önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, yapılan çalışmalar, genç öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşama olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerle kurulan olumsuz ilişkilerin, erkek öğretmenler ve ortaöğretimde görev yapan eğitimciler arasında daha sık görüldüğü belirtilmektedir (Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987).

Strese ilişkin araştırmalarda ele alınan ikinci boyut ise örgütsel faktörlerdir. İş yükünün fazlalığı, çalışanlar arasındaki ilişkiler, karar alma süreçlerine yeterince dahil edilmemek, örgüt kültürü ve iklimi, fiziksel çalışma şartları ile iş yerinde sosyal ve uzmanlık desteğinin varlığı veya eksikliği bu kapsamda değerlendirilmektedir (Friedman, 1991).

Özellikle fazla iş yükü, bireyin zaman ve yetenek sınırlarını zorlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, iş yükünün niceliksel ve niteliksel yönlerden ele alındığını ortaya koymaktadır (Greenberg ve Baron, 1997). Niceliksel fazla iş yükü, bireyin

aynı anda birçok işi tamamlamaya çalışması ya da kısa bir sürede yüksek miktarda iş yapması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu tür durumlarda çalışanların zamana karşı yarışarak aşırı çalışmak zorunda kaldıkları gözlemlenmektedir. Niteliksel fazla iş yükü ise, bireyin üstlendiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli becerilere tam anlamıyla sahip olmadığını hissettiği durumlarda yaşanmaktadır (Greenberg ve Baron, 1997; Tosi, Rizzo ve Carroll, 1986). Her iki iş yükü türü de birey üzerinde yüksek düzeyde stres yaratabilmekte ve zamanla tükenmişlik hissine yol açabilmektedir. Bunun sonucunda uykusuzluk, sinirlilik, dikkatsizlik nedeniyle hata yapma ve karar vermede güçlük çekme gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Ivancevich ve Matteson, 1990).

Sosyal destek, stresle başa çıkma sürecinde bireyin çevresinden aldığı yardım ve dayanışma desteği olarak tanımlanmaktadır. Destekleyici sosyal ilişkiler, bireylerin iş performansını artırmasına ve stres düzeyini azaltmasına yardımcı olmaktadır (Kreitner ve Kinicki, 1989). Sosyal çevresinden destek alan bireyler, stresli durumlarla karşılaştıklarında bu desteği kullanarak baş etme stratejileri geliştirebilmektedir. Buna karşın, sosyal destekten yoksun olan bireyler, stres karşısında daha savunmasız hale gelmekte ve psikolojik olarak daha kırılgan olmaktadır. Hem aileden hem de iş ortamından gelen güçlü sosyal desteğin, bireyin zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Winnubst, 1984). Özellikle öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar, destekleyici sosyal ilişkilerin mesleki stres düzeyini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Russell vd., 1987). Zabel ve Zabel (1982) tarafından yapılan bir araştırmada ise, müdürlerden, meslektaşlardan ve aile bireylerinden güçlü destek alan özel eğitim öğretmenlerinin, daha az stres belirtileri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rol çatışması ile rol belirsizliği, bireylerde stres düzeyini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (French ve Caplan, 1973). Rol kavramı, örgüt içindeki belirli bir konumda bulunan bireyden beklenen davranışlar bütünü tanımlamaktadır (Ivancevich ve Matteson, 1990, s.271). Günümüz toplumunda bireyler hem kurumsal yapılarda hem de sosyal yaşamda aynı anda birden fazla rol üstlenmektedir. Örneğin, kişi hem bir öğretmen hem bir ebeveyn hem de bir topluluk lideri gibi farklı konumlarda sorumluluk alabilmektedir. Bu rollerin her biri, farklı beklentilerin ve taleplerin karşılanmasını gerektirmektedir. Özellikle öğretmenlik örneği üzerinden değerlendirildiğinde, bireyin okul yönetiminin talepleri, meslektaşlarının beklentileri, öğrencilerin ve velilerin istekleri ile kendi kişisel değerleri arasında denge kurması gerekmektedir. Bu beklentiler birbirleriyle örtüşmediğinde ya da çeliştiğinde, bireyin karar verme süreçlerinde güçlük yaşadığı ve bu durumun uygun

davranışı ortaya koyamamasına yol açtığı görülmektedir. Bu tür durumlar, literatürde “rol çatışması” olarak tanımlanmaktadır. Rol çatışması yaşayan bireylerde iş doyumu azalmakta, özellikle yöneticiler tarafından alınan tutarsız kararlar bu memnuniyetsizliği daha da derinleştirmektedir (Stora, 1992).

Rol belirsizliği ise, bireyin işle ilgili sorumlulukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ya da görev beklentilerinin net olarak tanımlanmamış olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bazı bireyler, deneyimleri sayesinde belirsizliği yönetebilmekteyken, diğerleri bu durumu oldukça rahatsız edici bularak stres yaşamaktadır. Rol belirsizliği yaşayan bireyler, kendilerini işe yaramaz hissedebilmekte, moral bozukluğu yaşayarak işten ayrılmayı dahi düşünebilmektedirler (French ve Caplan, 1973).

Özellikle birçok eğitim kurumunda hâkim olan bürokratik yapılanma, öğretmenlerin okul ve çevreyle ilgili kararlarda etkili bir rol üstlenmelerini sınırlamaktadır (Skrtic, 1991). Çalışanların, iş süreçlerine dair alınan kararlara katılım sağlayamaması, önemli bir stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. French ve Caplan’a (1973) göre, bireylerin karar mekanizmalarından dışlanması, performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle bireyin doğrudan etkilendiği konularda fikir beyan etmesine imkân tanınmaması ve yalnızca alınan kararların sonuçlarının bildirilmesi, örgüte duyulan güvenin zedelenmesine yol açmaktadır. Örgüt içinde yapılan değişimlerin gerekçeleri hakkında yeterli bilgilendirme yapılmaması, bireylerde dışlanmışlık hissi yaratmakta ve motivasyon kaybına neden olmaktadır (Şahin, 1994).

Her meslek grubu zaman zaman zorluklarla ve krizlerle karşılaşmakta olup, öğretmenlik mesleği bu zorlukların tam merkezinde yer almaktadır (Santoro, 2011, s.2). Modern eğitim sisteminin öğretmenlere yüklediği yoğun günlük görevler, onları stresin doğrudan odak noktası haline getirmektedir (Hepburn ve Brown, 2001, s.692). Günümüzde öğretim süreci, öğretmenler açısından eskisi kadar kişisel tatmin sağlamamakta ve başarı hissi yaratmamaktadır. Özellikle gerçekçi olmayan beklentiler nedeniyle, öğretmenlerin öğrencilere yardım etmesine veya onların gelişimini gözlemlemesine rağmen mutlu olamadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden beklenen sorumlulukların sürekli artması ve görev alanlarının genişlemesi, onların rol karmaşası yaşamalarına ve artan baskı altında ezilme riskiyle karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır (Gold ve Roth, 2005, s.1).

Öğretmenler açısından stres, mesleki sorumluluklarının bir sonucu olarak kızgınlık, endişe, depresyon ve gerginlik gibi olumsuz duygular yaşamaları şeklinde tanımlanmaktadır

(Kyriacou, 1987). Bu tanım, stresin bireyin algıları, duygusal tepkileri ve psikolojik süreçleriyle ilişkisini kapsadığı için yaygın olarak kullanılmaktadır. Stres yönetimi becerilerinin geliştirilmesini de içermesi nedeniyle dikkate değer bir açıklama olarak görülmektedir. Literatürde stresin olumlu etkileri de bulunmasına rağmen, bu tanımın daha çok stresin olumsuz sonuçlarına odaklandığı belirtilmektedir (Brown ve Nagel, 2004).

Yıllardır, farklı meslek gruplarında stresin etkilerini incelemek amacıyla pek çok araştırma yapılmış olup, bu çalışmaların büyük bir kısmının öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar, akademik literatürde daha yeni bir alan olarak değerlendirilmekle birlikte, stres araştırmalarının oldukça uzun bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir (Giroux, 2007, s.26-27). Mesleki stres ise, genellikle iş tatmini, öğretmenlerin tutumları, bireysel görüşler, rol belirsizliği, örgütsel çatışmalar ve gerilim gibi faktörler dikkate alınarak tanımlanmaya çalışılmaktadır (Fimian, 1984, s.278).

Öğretmenler, görev yaptıkları okulun konumu ya da sahip oldukları mesleki kıdemden bağımsız olarak, mesleğe başladıkları ilk andan itibaren stresle yüz yüze gelmektedirler (Sparks ve Hammond, 1981; Cockburn, 2005; Hayes, 2006). Kyriacou ve Sutcliffe (1978b) tarafından İngiltere'de yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin stres düzeyleri, kaynakları ve belirtileri incelenmiş; bu çalışmada katılımcıların beşte birinin öğretmenlik mesleğini "çok" ya da "aşırı" derecede stresli olarak nitelendirdiği tespit edilmiştir. Austin, Shah ve Muncer'in (2005) araştırmasına göre, öğretmenlerin %40'ından fazlası, aşırı iş yükü ve velilerin ilgisizliği gibi unsurlar nedeniyle stres belirtileri yaşadıklarını dile getirmektedir. Uzun süreli stres altında çalışmak, öğretmenlerin psikolojik iyilik hallerini olumsuz etkilemekte ve özsayıgılarında azalmaya yol açmaktadır (Kyriacou, 2001).

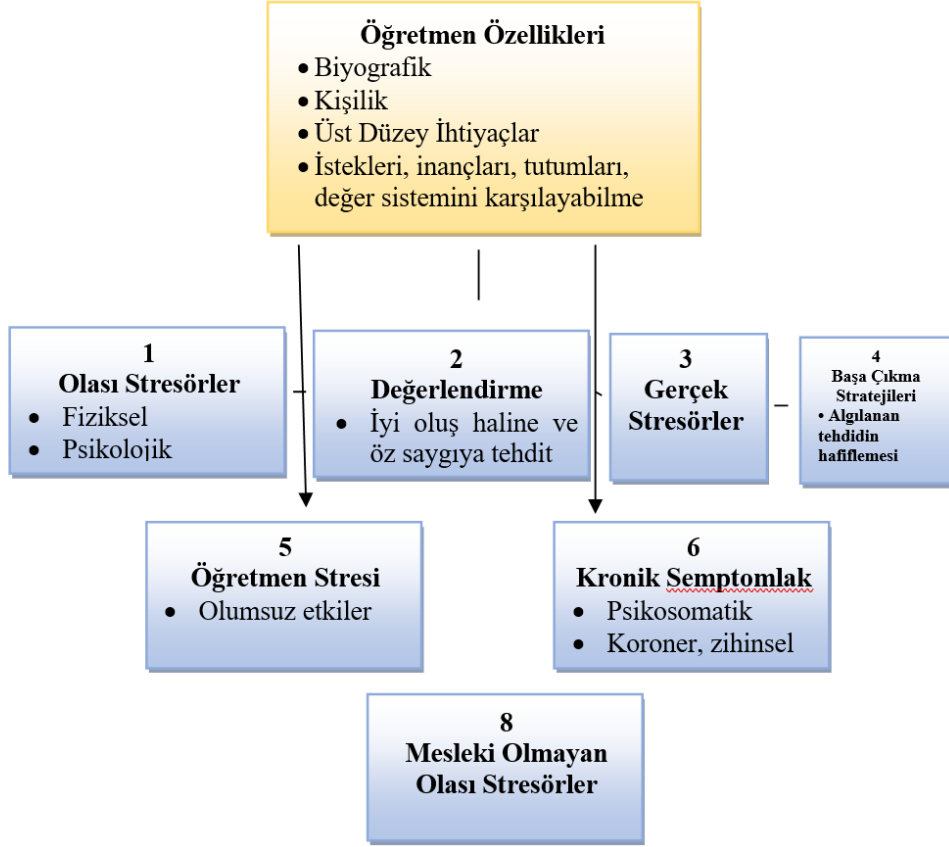
Hammond ve Onikama (1997, s.1), öğretmenlerin okullarda zorlukları ve stresi kontrol altına almaya çalışan askerler gibi mücadele verdiklerini belirtmektedir. Farklı altyapılardan, etnik kökenlerden ve sosyo-ekonomik seviyelerden gelen geniş öğrenci gruplarını geleceğe hazırlama sorumluluğunu üstlenen öğretmenler hem maddi hem de manevi anlamda yeterli karşılığı bulamamaktadırlar. Bu durum, onların üzerindeki baskıyı daha da artırmaktadır. Öğretmen stresinin, bu baskıların sonucunda ortaya çıkan duygusal ve fiziksel etkilerle tanımlanabileceği ifade edilmektedir (Sparks ve Hammond, 1981, s.2).

Öğretmenlerin mesleki stres düzeyleri, çevresel baskıların yol açtığı duygusal, fiziksel ve zihinsel tepkiler aracılığıyla açıklanabilmektedir. Bu stres kaynaklarına karşı öğretmenin ne

ölçüde başa çıkabildiği, meslek yaşamını sürdürülebilir kılmasında belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Brown ve Nagel, 2004).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, çalıştıkları ortamın koşullarına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Örneğin, okul öncesi öğretmenleri, çocukların bakım ve gelişimiyle ilgili sorumluluklar nedeniyle stres yaşarken, lise öğretmenleri, davranış problemleri ve disiplin sorunlarıyla daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar. Şehirde yüksek yaşam maliyeti, kırsal bölgelerde ise sosyal izolasyon, öğretmenler açısından önemli bir stres kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Bu noktada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin stres düzeylerini yönetmede büyük bir sorumluluğa sahip oldukları belirtilmektedir. Abel ve Sewell (1999), yöneticilerin çalıştıkları bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel dinamiklerini iyi bilmesi ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin uzun süreli stres altında kalmaları ve meslekten beklentilerini karşılayamamaları, duygusal, fiziksel veya zihinsel tükenmişlik ile sonuçlanabilmektedir (Abel ve Sewell, 1999; Brown ve Nagel, 2004). Bobek (2002), öğretmenlerin kariyerleri boyunca pek çok stres yaratan durumla karşılaştığını ve bu durumların etkili bir şekilde yönetilememesi halinde, fiziksel sağlıklarının, psikolojik iyi oluşlarının, özsaygılarının ve yaşam düzenlerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmektedir.



Şekil 3. Öğretmen Stres Modeli (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978a, s.3).

Bu model, iş yerindeki stres kaynaklarından doğrudan başlamamakta; öncelikle potansiyel mesleki stresörler (1. kutu) ile gerçek mesleki stresörler (3. kutu) arasında bir ayrım yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan iş yükü, yüksek ses seviyesi gibi faktörler, doğrudan mesleğin doğasına bağlı olup, her zaman bir stres kaynağı olarak değerlendirilmemektedir. Bu faktörler öğretmenin iyi oluş halini ve öz saygısını olumsuz etkilediğinde (2. kutu), önemli bir stres kaynağına dönüşebilmektedir (5. kutu). Öğretmenin kendisine verilen görevleri yerine getirmekte zorlanması ya da beklentilerinin mesleki taleplerle çatışması, öz saygı ve genel iyi oluş düzeyini doğrudan etkileyen bir unsur olarak görülmektedir. Bu değerlendirme süreci, bireysel farklılıklarla yakından ilişkili olup, öğretmenin stresle başa çıkma kapasitesini belirleyen temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Yaş, kıdem ve cinsiyet gibi biyografik değişkenler, öğretmenin stres algısını şekillendirmekte; aynı zamanda kaygıya yatkınlık, esneklik düzeyi ve kendini gerçekleştirme gibi kişisel özellikler, bireyin bu süreci nasıl değerlendirdiğini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (7. kutu). Öğretmenin bu değerlendirme sürecinde yeteneği kısmi bir rol oynamakta, asıl belirleyici unsur beklentilerinin karşılanma düzeyi ve kendi

yeteneklerini nasıl algıladığıdır. Öğretmen, kendisini mesleki olarak yeterli ya da yetersiz hissetmesine bağlı olarak stres düzeyinde artış veya azalma yaşayabilmektedir. Buna ek olarak, sağlık sorunları, özel hayattaki krizler gibi meslek dışı stres faktörleri de öğretmenin değerlendirme sürecini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (8. kutu). Bu model, öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin sadece iş yükü gibi dışsal unsurlardan değil, aynı zamanda bireysel faktörlerden ve kişisel algılardan da etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin stresle başa çıkabilmesi için yalnızca iş ortamına yönelik düzenlemeler yapılması yeterli olmamakta, aynı zamanda bireysel farkındalıklarının artırılması ve psikolojik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Gerçek mesleki stresörler, öğretmenin içinde bulunduğu çevrede yer almakta, bu stresörlerin algılanışı bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir (3. kutu). Öğretmenlerin bu stresle nasıl başa çıktıkları, uyguladıkları başa çıkma stratejilerine (4. kutu) ve kişisel özelliklerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Eğer öğretmenin kullandığı başa çıkma mekanizmaları, gerçek stres kaynağını ve tehditleri etkili bir şekilde yönetemezse, bu durumda stres kaçınılmaz hale gelmektedir. Öğretmen stresi, genellikle kızgınlık, depresyon gibi olumsuz duygusal tepkilerle kendini göstermekte (5. kutu) ve bunun sonucunda iş doyumsuzluğu gibi psikolojik; hipertansiyon gibi fizyolojik ve devamsızlık gibi davranışsal sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu tür stres belirtileri, öğretmenin meslek hayatında karşılaştığı baskıları yönetememesi durumunda daha da şiddetlenmektedir. Araştırmalar, uzun süreli stresin öğretmenlerin psikolojik ve biyokimyasal yapılarında değişimlere yol açtığını ortaya koymaktadır. Bu durum, zamanla ülser gibi psikosomatik semptomlara veya kalp rahatsızlıkları gibi kronik sağlık sorunlarına neden olabilmektedir (6. kutu). Stresin kontrol edilememesi, öğretmenin zihinsel sağlığını da ciddi şekilde tehdit etmekte ve uzun vadede tükenmişlik sendromuna yol açabilmektedir (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978a, s.5).

İşle ilgili stres yalnızca çalışanları değil, aynı zamanda işverenleri de olumsuz etkilemektedir. Yoğun stres altında çalışmaya devam eden öğretmenler, zamanla devamsızlık yapmaya başlamaktadır ve bu durum hem öğretmenin kendisini hem de öğrencilerini olumsuz etkilemektedir (Kyriacou ve Sutcliffe, 1977, s.300). Bu noktada, çalışılan okulun kültürü belirleyici bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Devamsızlığın yanı sıra, öğretmenler zaman zaman okulun ahlaki değerleriyle çelişen politikalar,

yöneticiler, veliler veya öğrencilerle yaşanan olumsuz deneyimler nedeniyle okul değiştirme yoluna gitmektedirler (Day ve Gu, 2014, s.18-20).

2.5. Eğitim Ortamının Stres Üzerindeki Etkileri

İnsana doğrudan hizmet sunan mesleklerde görev yapan bireylerin, diğer meslek gruplarına kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları bilinmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin; öğrenciler, veliler, meslektaşları, okul yöneticileri ve diğer personelle sürekli bir etkileşim içinde bulunmaları gerekmektedir. Öğretmenler, okul-aile iş birliğini güçlendirmek ve öğrencilerin akademik gelişimleri konusunda velilere rehberlik sağlamak gibi önemli sorumluluklar üstlenmektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Özellikle, az sayıdaki bazı öğrencilerin sürekli disiplin sorunları yaratması, okulda gerilimlere neden olmakta ve öğretmenler için önemli bir stres kaynağı haline gelmektedir (Feitler, 1982). Bu problemlere ek olarak, toplumun öğretmenler ve okullar üzerinde oluşturduğu baskı, maddi ve manevi destek yetersizlikleri, aşırı bürokratik işler gibi etmenler öğretmenlerin stres seviyesini artırmakta ve bu durum tükenmişlik, meslekten soğuma, devamsızlık ve çeşitli sağlık sorunlarına yol açmaktadır (Kayabaşı, 2008).

Günümüzün hızla değişen teknoloji toplumuna uyum sağlamak zorunda kalan öğretmenlerin, toplumsal gelişmelere ve yeni sorunlara sürekli olarak adapte olmaları gerekmektedir. Bu nedenle meslek bağlantılı stres, her eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler arasında geçmişe oranla çok daha yaygın hale gelmiştir. Okullarda ortaya çıkan stres, yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda yöneticileri de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu stresin yaygın belirtileri arasında isteksizlik, fiziksel yorgunluk, öfke hali ve iş tatminsizliği yer almaktadır. Bu sebeple hem öğretmen adaylarının hem de görevine devam eden öğretmenlerin stresin kaynaklarını ve belirtilerini doğru şekilde tanımlamaları; aşırı strese karşı etkili baş etme yöntemleri geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Eskridge ve Coker, 1985; Semra, 1999).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını bulabilmeleri ve işlerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için belirli bir düzeyde stresle karşılaşmaları kaçınılmazdır. Ders hazırlık sürecinde yaşanan stres, öğretmenlerin mesleki performansını olumlu yönde etkileyebilir. Başarıya ulaşma arzusu ve öğrencilerden saygı ve sevgi görme isteğiyle hissedilen bu tür

stres, olumlu stres olarak değerlendirilebilmektedir (Van Der Linde, 2000). Stres genellikle bireyin sağlığını olumsuz etkileyen bir faktör olarak tanımlansa da (Özkalp, 2003), öğretmenlik mesleğinde belli bir düzeyde stresin varlığı doğal kabul edilmelidir. Genellikle olumsuz yönleri vurgulanan stres, her zaman zararlı değildir. Uygun düzeyde stres, kişiyi daha başarılı olma konusunda motive edebilir ve azmini artırabilir (Düzgün, 2014). Bu tür stres, kontrol edilebildiği ve belirli bir seviyeyi aşmadığı sürece, bireyin uyarıcılara daha iyi odaklanmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlik, sabır, hoşgörü ve uyum sağlama becerisi gibi yüksek düzeyde kişisel özelliklerin gerekli olduğu bir meslek alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu niteliklerin öğretmenler tarafından etkin biçimde sergilenmesi, mesleki görevlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Kontrol edilemeyen ve yoğun şekilde yaşanan stres, bu özelliklerin önüne geçmekte ve öğretmenin işlevselliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinde stresin tamamen ortadan kaldırılması ya da aşırı düzeye çıkması yerine, dengeli bir seviyede tutulması gerekmektedir (Akpınar, 2013).

Okullarda etkili bir stres yönetimi sağlamak için öncelikle ücret ve zaman yönetimi, sosyal destek, iş zenginleştirme, katılımcı yönetim, çatışma çözümü, kariyer planlaması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve rollerin net bir şekilde tanımlanması gibi stratejilerin uygulanması gerekmektedir (Aydın, 2004). Eğer bu tür stres yönetimi uygulamaları devreye sokulmazsa, öğretmenlerin işe geç gelme, çatışmalara neden olma, verimsiz çalışma, yabancılaşma ve tükenmişlik gibi olumsuz durumlarla karşılaşmaları kaçınılmaz hale gelebilmektedir (Soysal, 2009).

2.6. Öğretmenlerde Stresin Sonuçları

Stres, değişen çevresel ve iş koşullarının etkisiyle daha da yaygın hale gelmiş önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği de bu bağlamda yüksek stres düzeyi barındıran meslek grupları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı stres, hem bireysel özelliklerden hem de görev yaptıkları okulun yapısal niteliklerinden kaynaklanmakta olup, her bireyde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Stresin oluşumunda fizyolojik, psikolojik ve davranışsal faktörlerin de etkili olduğu, bu unsurların öğretmenlerin iş performansını olumsuz yönde etkileyebildiği bilinmektedir. Stres her zaman yalnızca

zararlı bir unsur olarak değerlendirilmemekte; belirli bir seviyede yaşandığında birey üzerinde uyarıcı ve motive edici bir işlev görebilmektedir. Bu çerçevede öğretmenler, stresin yapıcı yönlerinden yararlanarak hem kişisel hem de kurumsal düzeyde olumsuz etkilerin önüne geçebilmektedirler (Balaban, 2000).

Öğretmenlerde strese neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenler arasında stres yaratan bazı başlıca nedenleri şu şekilde sıralamaktadır (Gupta, 1981: 1): a) Rol belirsizliği, b) İş yükünün eşit şekilde dağıtılmaması, c) Öğretmenlerin yetersiz mesleki becerilere sahip olması, d) Öğretmenlik için gerekli hizmet içi eğitimlerin eksikliği.

Okul, topluma açık bir sistem olması nedeniyle, bünyesinde stresi tamamen ortadan kaldırmak mümkün olmamaktadır. Bu sistemin temel aktörlerinden biri olan öğretmenlerin de bu stres ortamından etkilenmemesi neredeyse olanaksızdır (Aladağ, 2015: 33). Bireyin eğitim düzeyi ile stres düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe bireyin planlama, problem çözme ve kriz anlarını yönetme becerilerinde gelişme görülmekte; bu da stresle başa çıkma kapasitesini artırmaktadır. Bu nedenle, daha yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin stresin olumsuz sonuçlarından daha az etkilendikleri belirtilmektedir (Tozkoparan, 2019: 32).

Aydın'ın (2008) göre, öğretmenlerin yaşadığı stresin temel kaynakları eğitim sistemi, okul yönetimi, öğrenciler ve görevle ilgili çeşitli faktörlerden oluşmaktadır. Eğitim sistemi bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlere yeterli desteğin sunulmaması, eğitimin kalitesinin düşmesi, siyasi müdahalelerin eğitime yön vermesi, müfredata gereksiz ayrıntıların dâhil edilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirme konusundaki yetersizlikler ve eğitime toplumsal düzeyde yeterince önem verilmemesi gibi durumların stres yarattığı görülmektedir. Eğitimin öğrenci merkezli hale gelmesi de öğretmenler üzerinde ek baskılar oluşturmaktadır. Yönetimsel faktörler açısından bakıldığında ise okul yöneticilerinin etkisiz liderlik becerileri sergilemesi, hiyerarşik ilişkilerde yaşanan çatışmalar, ders programlarının adaletsiz biçimde düzenlenmesi, denetim süreçlerinin baskı unsuru haline gelmesi, demokratik okul kültürünün yetersizliği ve öğretmenlerin yönetime katılım imkânlarının sınırlı olması gibi etkenler önemli stres kaynakları arasında yer almaktadır. Öğrencilerle ilgili olarak da zamanla öğrenci niteliğinde meydana gelen düşüş, sınıf yönetiminde karşılaşılan zorluklar ve kalabalık sınıf ortamları, öğretmenlerin iş yükünü ve dolayısıyla stres düzeyini artırmaktadır. Göreve ilişkin stres yaratan unsurlar arasında ise yetki devrinin sınırlı olması, harcanan emeğin yeterince takdir edilmemesi, yoğun ders yükü, beklenen

başarı seviyesine ulaşamaması, meslektaşlar arası uyumsuzluk, kurum içi söylentiler ve öğretmenler arasında ortaya çıkan siyasi gruplaşmalar yer almaktadır. Bu faktörlerin tümü bir araya geldiğinde, öğretmenlik mesleğinde stresin yaygın ve çok boyutlu bir sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin stresle karşı karşıya kalması, onların performansını olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum, öğretmenlerin üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmelerinde çeşitli engellerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Eğitim kurumlarında strese bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar sadece öğretmenlerle sınırlı kalmayıp, okulun genel işleyişini, öğrencilerin başarılarını ve dolaylı olarak tüm toplumu olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin maruz kaldığı örgütsel stres kaynakları tespit edilmeli ve bu kaynaklara yönelik geliştirilen başa çıkma stratejileri ile bu olumsuz durumun kontrol altına alınması hedeflenmelidir (Aydın, 2008: 75).

2.7. Mesleki Dayanıklılık

2.7.1. Mesleki Dayanıklılık Kavramı

Yaşam süreci boyunca, bireylerin kontrolü dışında gelişen pek çok olumsuz durumla karşılaşması kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Pek çok insan, hayatının en az bir döneminde travmatik bir olay yaşamaktadır (Bonanno, Galea ve Vlahov, 2007). Bu tür olayların, ruhsal ve fiziksel sorunlara neden olduğu; bireylerin ise bu durumlarla başa çıkmak için çeşitli tepkiler geliştirdiği ve çözüm yolları aradığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin, dünyayı ve olayları daha farklı bir bakış açısıyla değerlendirdikleri ifade edilmektedir (Maddi ve Kobasa, 1984). Travmatik yaşantılarla karşılaşan dayanıklı bireylerin, genellikle daha az psikolojik bozukluk belirtisi gösterdikleri veya hiç göstermedikleri saptanmıştır. Bu kişilerin, sorumluluklarını sürdürmeye devam ettikleri ve yeni görevlerle başa çıkmaya hazır oldukları da belirtilmektedir (Nicholas, 1993).

Kobasa (1979), stresle başa çıkabilen bireylerin bazı belirgin tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu tutumlar arasında yeniliklere açık olma, işine bağlılık gösterme ve olayları kontrol edebildiğine inanma yer almaktadır (Akt. Kurt, 2011). Mesleki dayanıklılık

ise bireyin stresli çalışma koşulları karşısında direnç gösterme ve görevlerini sürdürebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Terzi, 2008). Aynı zamanda bu kavram, zorlayıcı koşullara karşı olumlu uyum sağlama kapasitesi olarak da açıklanmaktadır (Jackson, Firtko ve Edenborough, 2007).

Kobasa (1982), stres ve hastalıklar arasındaki ilişkiyi inceleyen sosyal psikologların zamanla bireylerin kişilik özelliklerine yöneldiklerini belirtmektedir. Bu süreçte bireylerin düşünce yapıları, duygusal tepkileri ve davranışlarının farklılıkları ele alınarak değerlendirilmiş; bazı bireylerin stresli yaşam olayları ve hastalıklarla daha kolay baş edebildikleri tespit edilmiştir. Kobasa (1979), psikolojik dayanıklılığın temelini stres-hastalık ilişkisi üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Kurt'un (2011) aktardığına göre, Illinois belediyesinde çalışan bireyler üzerinde yapılan bir araştırmada, yüksek düzeyde stres yaşayan düşük düzeyde hastalık belirtileri gösteren bireylerin, psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları saptanmıştır. Kobasa (1982) tarafından yapılan diğer çalışmalarda da stresli yaşam deneyimleri ile hastalıklar arasında psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerde daha düşük düzeyde olumsuzluk görüldüğü belirlenmiştir.

Hull, Van Teuren ve Virnelli (1987), mesleki dayanıklılığın tek boyutlu bir kavram olmadığını ve kontrol ile bağlılık eksikliği gibi alt boyutların sağlık üzerinde doğrudan etkili olabilecek stres düzeylerine yol açtığını ifade etmektedirler. Nicholas (1993), psikolojik dayanıklılık ile bireylerin öz bakım becerileri ve sağlık durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yüksek dayanıklılığa sahip bireylerin sağlık açısından daha avantajlı konumda olduklarını tespit etmiştir. Florian, Mikulincer ve Taubman'ın (1995) İsrail ordusunda gerçekleştirdikleri bir çalışmada ise, psikolojik dayanıklılığın ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve sorunlarla baş etme becerisinin bu süreçte belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen ve Stiles (2011) tarafından yapılan bir başka araştırma da psikolojik dayanıklılığın artmasıyla birlikte anksiyete, depresyon ve obsesif kişilik bozukluğu semptomlarında azalma görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu veriler, psikolojik dayanıklılığın stres ile hastalık arasındaki olumsuz etkileşimi azaltıcı bir rol oynadığını göstermektedir (Nicholas, 1993).

Cencirulo (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmış ve aralarında anlamlı bir bağ bulunduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkide yaş ve mesleki deneyim süresinin belirleyici bir etkiye sahip olmadığı da vurgulanmıştır (Akt. Kurt, 2011). Terzi'nin (2008) gerçekleştirdiği çalışmada ise, bireylerin algıladıkları sosyal desteğin psikolojik dayanıklılıklarını artırdığı

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, aile ve çevreden alınan destek, stresli durumların yönetilmesini kolaylaştırmakta ve bireylere yalnız olmadıkları hissini kazandırarak geleceğe yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal (2005), psikolojik dayanıklılığın bireylerin kişilik özellikleri, bilişsel yetenekleri ve sosyal zekları ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmada psikolojik dayanıklılığın söz konusu  faktörle doğrudan bağlantılı olduğu savunulmuştur. Friborg ve arkadaşlarına (2005) göre, bilişsel yetenekler; analitik düşünme, yaratıcı çözüm üretme ve problem çözme becerilerini kapsarken, sosyal zekâ ise bireyin sosyal ilişkilerini etkili bir biçimde yönetme becerisini tanımlamaktadır.

nder ve Gülay (2008) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise ilköğretim ğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, öz kavram ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin hem psikolojik hem de mesleki dayanıklılık düzeylerinin, erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.7.2. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, meslek hayatında karşılaşılan hızlı değişimlerle başa çıkmak için yeni yöntemler geliştirme ihtiyaı doğmaktadır. Bu yöntemler, bireylerin hem kişisel yaşamlarındaki hem de iş hayatlarındaki başarılarını doğrudan etkilemektedir. İş yaşamındaki psikolojik dayanıklılığı artıran  temel tutumdan bahsedilebilir: mesleğe bağlılık, meydan okuma ve kontrol. Birey, yaptığı işi önemli ve değerli bulduğunda, tüm dikkatini, yaratıcılığını ve çabasını bu işte en iyi şekilde kullanabilmektedir. Eğer kişi, mesleğinde yeterliliğine inanıyorsa, çalışma hayatındaki değişimlerden olumsuz etkilenmemekte ve dışsal zorluklarla daha kolay mücadele edebilmektedir. Başka bir deyişle, birey, karşılaştığı olumsuzlukları bir tehdit unsuru olarak değil, kendini geliştirmek için bir fırsat olarak görmektedir (Maddi vd., 2009).

Harland, Harrison, Jones ve Palmon (2005), mesleki yaşamda psikolojik dayanıklılığı etkileyen faktörleri hem dışsal hem de içsel kaynaklar üzerinden açıklamaktadır. Dışsal destek unsurları arasında olumlu rol modellerin varlığı ve aile desteği yer almakta; içsel faktörler ise empati kurma becerisi, hedef belirleyebilme ve iyimser tutum geliştirme gibi kişisel nitelikler olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin ihtiyaç duyduklarında yardım isteme

ve yeni fikirleri hayata geçirme gibi kişilerarası problem çözme yetkinlikleri de bu dayanıklılık yapısının bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Tait (2008) ise, literatürde hâkim olan görüşün, risk etkenlerinin psikolojik stres düzeyini artırdığı, buna karşın koruyucu faktörlerin olumsuzlukların etkisini hafiflettiği yönünde olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları stresle ilgili pek çok araştırma yıllardır yapılmış olsa da öğretmen dayanıklılığına yönelik araştırmalar son dönemlerde önem kazanmaya başlamıştır (Beltman, Mansfield ve Price, 2011; Bobek, 2011; Brunetti, 2006). Bobek (2010), öğretmen dayanıklılığını “öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlama ve olumsuz durumlarla başa çıkabilme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Brunetti (2006) ise öğretmen dayanıklılığını, “bir öğretmenin zorlu koşullara ve tekrar eden engellere rağmen mesleğine bağlılığını sürdürebilme özelliği” olarak ifade etmiştir. Bu tanımlara dayanarak, bu çalışmada öğretmenlik mesleği dayanıklılık inancı, “öğretmenin mesleğin zorlu koşullarına uyum sağlayabileceği, engellerle başa çıkabileceği ve mesleğine olan bağlılığını sürdürebileceği inancı” olarak tanımlanmıştır.

Psikolojik olarak dayanıklı öğretmenlerin hangi bireysel niteliklere sahip olduklarını belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yürütölmektedir. Stanford (2001), bu öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıklarını ve hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında çevrelerinden destek alabilme kapasitesine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Patterson, Collins ve Abbott (2004) ise, okullarda karşılaştıkları güçlüklerle etkili bir biçimde başa çıkabilen öğretmenlerin; değer temelli kararlar verebildiklerini, mesleki gelişimlerine önem verdiklerini, sorumluluk üstlenerek sorunları çözme eğiliminde olduklarını ve yardım talep edebilme ile esneklik gibi becerilere sahip olduklarını ifade etmektedir.

Brunetti (2006), bu özelliklere sahip öğretmenleri mesleklerine bağlı, dirençli ve yaşadıkları zorluklardan güç alabilen bireyler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Tait (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen dayanıklılığı; iyimserlik, zorluklara uyum sağlama, duygularını sağlıklı biçimde ifade edebilme, esneklik, destekleyici sosyal ilişkiler kurabilme, problem çözme, plan yapma, yardım arama, bağımsız hareket etme, hedef belirleme, kararlılık gösterme ve gerektiğinde risk alabilme gibi yetkinlikler ile açıklanmaktadır.

Beltman, Mansfield ve Price (2011), öğretmen dayanıklılığı konusundaki 50 farklı çalışmayı inceleyerek zorlu koşullarda ayakta kalabilen öğretmenlerin ortak niteliklerini tanımlamışlardır. Bu nitelikler arasında özgecil tutum, güçlü içsel motivasyon, azim, olumlu

bakış açısı, mizah anlayışı, duygusal zekâ, sabır, esneklik, risk alma becerisi, yeterlilik algısı, iç kontrol odağı, problem çözme kapasitesi, yardım isteyebilme, başarısızlıkla baş etme yeteneği, sosyal beceriler, mesleki özgüven, yaratıcılık, öz değerlendirme, hedef belirleme ve mesleki gelişime yönelik çaba yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin, özellikle iş performansları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir (Maddi, 2002). Knight (2007), psikolojik dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabildiklerini, öğrencilerin eksikliklerinden ziyade güçlü yönlerine odaklandıklarını ve öğretimle ilgili stresi daha etkili yönetebildiklerini öne sürmektedir. Bobek (2010) ise öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının; değişen koşullara uyum sağlama, olaylara esnek ve olumlu yaklaşma, olumsuzlukları doğru değerlendirme, geçmiş deneyimlerden öğrenme ve olumlu sosyal etkileşimler kurarak etkili başa çıkma yöntemleri geliştirme becerileriyle güçlendiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin temel görevlerinden biri, öğrencilere deneyimleyerek ve yaparak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini öğretmek ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerini, öğrencilerin anlama kapasitelerine uygun şekilde etkili bir biçimde uygulamaktır. Bilgi ve kavrama gibi alt bilişsel düzeylerin yanı sıra analiz ve sentez gibi üst bilişsel seviyelerde de uygulamalara yer vererek, öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve etkili öğrenme yollarını öğretme sorumluluğunu taşımaktadırlar. Öğretmenlik mesleğini etkin bir şekilde icra etmek, oldukça yüksek bir enerji gerektirmektedir çünkü sınıf ortamında birçok olay eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir. Öğretmen, tüm bu olayları aynı anda izlemek, yönlendirmek ve kontrol altında tutmak zorundadır. Gün içinde karşılaşılabilecek pek çok durum, önceden hazırlık yapma fırsatı bulunmaksızın aniden ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlik, çok yönlü olmayı gerektiren bir meslek olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde edindikleri bilgileri ve deneyimleri, kendi kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak en uygun yollarla öğrencilerine aktarması beklenmektedir (Sönmez, 2011: 287-288).

Öğretmenlik, pek çok stres ve çatışma durumuyla yüzleşmeyi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenliğin strese maruz kalma açısından yüksek risk taşıyan meslek grupları arasında yer aldığını, bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini oldukça stresli olarak algıladıklarını göstermiştir (Chan, 2003; Akt. Yalçın, 2013: 32). Stres altında bulunan bireylerin beklentileri karşılaması zor hale gelmektedir. Özellikle stresli yaşam olayları karşısında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin arttığı göz önünde

bulundurulduğunda, stresle başa çıkma becerisinin büyük önem taşıdığı söylenebilir (Sezgin, 2012: 492). Psikolojik dayanıklılık seviyesinin yükselmesi, bireylerin iş performanslarını olumlu yönde etkilediği için (Brow ve diğerleri, 2006), psikolojik dayanıklılık üzerine yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin mesleki performansları hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı üzerine yapılan araştırmalar, bu kavramın mesleki stres ve tükenmişlik ile yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Chan (2003) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile stres ve tükenmişlik arasındaki ilişki detaylı biçimde incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik dayanıklılığın, tükenmişliğin temel boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, psikolojik dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerin stresle daha etkili başa çıkabildiğini ve tükenmişlik belirtilerini daha az deneyimlediğini göstermektedir. Sezgin (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma sonucunda, düşük psikolojik dayanıklılığa sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine duydukları bağlılığın, karşılaştıkları stresle baş etme kapasitelerine doğrudan bağlı olduğunu göstermektedir. Azeem (2010) tarafından yürütülen çalışmada ise, psikolojik dayanıklılığın artmasının duyarsızlaşma seviyesini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, mesleki tükenmişlikle mücadelede psikolojik dayanıklılığın kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki etkileşimlerinde duyarsızlaşma belirtileri göstermelerinin, psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Sezgin (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, örgütsel faktörlerin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olabileceği ortaya konmuştur. Bu bulgu, yalnızca bireysel özelliklerin değil, aynı zamanda okulun organizasyonel yapısının ve çalışma koşullarının da öğretmenlerin dayanıklılığını etkilediğini göstermektedir.

21. yüzyılda hızlı gerçekleşen değişimler nedeniyle bireyler, meslek yaşamlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için yeni yollar aramaktadır. Geliştirilen bu yöntemler, bireylerin hem özel yaşamlarını hem de meslek hayatlarını doğrudan etkilemektedir. İş yaşamında psikolojik dayanıklılık kazanabilmek için üç temel unsurdan söz edilmektedir: mesleğe bağlılık, meydan okuma ve kontrol. Birey, mesleğine değer

verdiğinde ve onu önemli bulduğunda, tüm dikkatini ve enerjisini mesleğine yönlendirebilmekte ve başarılı olabilmektedir. Eğer birey, mesleğinde yeterliliğine inanıyorsa, iş yaşamında meydana gelen değişimlerden olumsuz etkilenmemektedir. Bu durum, bireyin zorluklarla başa çıkma yetisinin artmasına katkı sağlamaktadır ve bu yeti, bir anlamda meydan okuma olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bireyler durağanlıktan çok değişimi tercih ettikleri için, iş yerlerinde karşılaştıkları stresli durumları gelişim fırsatı olarak görmektedirler (Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel ve Resurreccion, 2009).

Öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları stresli durumlarla ilgili olarak pek çok geniş kapsamlı araştırma yapılmış olmasına rağmen, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları üzerine yapılan çalışmaların geçmişi oldukça yenidir (Beltman, Mansfield ve Price, 2011). Bobek (2002), öğretmenlerin dayanıklılığını, farklı koşullara uyum sağlama ve olumsuzluklarla başa çıkma yeteneği olarak tanımlamıştır. Brunetti (2006) ise, öğretmenlerin sürekli tekrarlayan sorunlara rağmen mesleklerine bağlı kalmalarını, dayanıklılık kavramı çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu tanımlardan hareketle, öğretmen dayanıklılığı; mesleğin zorluklarına uyum sağlama ve karşılaşılan sorunlara rağmen mesleki inancı kaybetmeme olarak açıklanabilmektedir.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin sahip olduğu özelliklere dair de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Stanford (2001), dayanıklı öğretmenlerin yüksek iş doyumuna sahip olduklarını ve hem meslek hayatlarında hem de özel yaşamlarında çevrelerinden destek alabilme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Patterson, Collins ve Abbott (2004) ise, zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkabilen öğretmenlerin, karar alırken değerlere odaklandıklarını, mesleki gelişimlerine önem verdiklerini, sorunları çözmek için sorumluluk üstlendiklerini, çevrelerinden yardım isteyebildiklerini ve esnek bir yapıya sahip olduklarını gözlemlemişlerdir. Brunetti (2006), bu öğretmenleri, mesleklerine kendini adanmış ve zorluklarla daha da güçlenen kişiler olarak tanımlamıştır. Tait (2008) ise dayanıklı öğretmenlerde iyimserlik, zorluklara karşı uyum sağlama, tepkilerini açıkça ifade edebilme, esnek olma, ilişkilerde destekleyici tutumlar geliştirme, problem çözme becerisine sahip olma, plan yapabilme, yardım arayabilme, bağımsız hareket edebilme, hedefler belirleme, kararlılık ve risk alma gibi özelliklerin öne çıktığını vurgulamıştır.

Beltman, Mansfield ve Price (2011) tarafından yapılan 50 çalışmanın incelenmesi sonucunda, olumsuzluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilen öğretmenlerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: güçlü bir iç motivasyona sahip olma, azimli olma, iyimserlik, gelişmiş mizah anlayışı, yüksek duygusal zeka, sabırlı olma, risk alabilme, yeterlilik inancına sahip

olma, gelişmiş problem çözme becerileri, mesleki yeterliklerine güven duyma, yaratıcı olma, sosyal ilişkilerde başarılı olma, mesleki gelişime önem verme ve kendi ayakları üzerinde durabilme yeteneğidir.

Day ve Gu (2014: 134-141) öğretmenlerin dayanıklılığına dair yapılan tanımlarda bazı eksiklikler olduğunu savunmuşlardır. Onlara göre, öğretmenlerin dayanıklılığı, yalnızca mesleki süreçleriyle değil, aynı zamanda bu süreçlerin bireysel gelişimleriyle de bütünleşik bir yapı arz etmektedir. Bu gelişim süreci ise oldukça karmaşık olup, duygusal kapasiteler, bilişsel potansiyeller, bireysel özellikler ve çalışma koşulları gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin dayanıklılığı, günlük zorluklarla baş edebilme, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlama ve ahlaki değerleri ile mesleki sorumluluklarını sürdürebilme becerisi anlamına gelmektedir.

Eğitim sektöründe çalışanların, diğer meslek gruplarına kıyasla daha fazla stres altında oldukları ve endişe düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Gu ve Li, 2013: 288). Bu durum, eğitim kurumlarının çeşitli zorluklarla karşılaşmasına yol açabilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin tükenmişlik yaşaması veya devamsızlık sorunlarının artması, okul yönetimlerini zorlayan konular arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikalarına ve öğrenci velilerinin taleplerine uyum sağlama konusunda çaba sarf etmektedirler (Ee ve Chang, 2010: 322). Meslek yaşamlarında pek çok öğretmen belirsizlikler ve öngörülemeyen koşullarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını sürdürebilmeleri ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için etkili bir öğretim sürecinin gerekliliklerine odaklanmaları son derece önemlidir.

21. yüzyılda öğretmenlik, stres seviyesinin en yüksek olduğu mesleklerden biri olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerin meslekten ayrılma oranları oldukça yüksek olmasına rağmen, pek çok öğretmen zorlu eğitim koşullarına rağmen öğrencilerinin gelişimi ve hayatlarında fark yaratma çabalarını sürdürmekten vazgeçmemektedir (Gu ve Day, 2007: 424; Gu ve Li, 2013: 288; Day ve Gu, 2014: 11-13).

Bir öğretmenin yaşamındaki ilişkiler ağına bakıldığında, öğrenciler, diğer öğretmenler, öğrenci velileri ve yöneticilerin önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Bu ilişkiler çerçevesinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çevresinden aldığı güven ve destek ile mesleklerine adanmışlıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Bu alanda, nörobilim ve

psikoloji disiplinleri tarafından sunulan bilimsel kanıtlar da bu durumu desteklemektedir (Day ve Gu, 2014: 9).

Bobek (2002: 202), öğretmen dayanıklılığını, değişen koşullara uyum sağlayabilme ve karşılaşılan zorluklar karşısında mesleki yeterliliği artırma becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte, etkili çözüm yollarının geliştirilmesi, karşılaşılan sorunların mantıklı bir şekilde değerlendirilmesi ve uyum sağlama stratejilerinin sıralanması, öğretmenlerin dayanıklılığını artırmaktadır. Patterson, Collins ve Abbott (2004: 3) ise öğretmen dayanıklılığını, zorlu süreçlerde dahi okulun hedeflerine yönelik enerjinin verimli kullanılması olarak açıklamaktadır.

Brunetti (2006: 813) de öğretmen dayanıklılığını, öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli zorluklara rağmen derslerine devam etmeleri ve okullarında kalmayı sürdürmeleri olarak tanımlamaktadır.

Dayanıklılık kavramının oldukça karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle, bu kavram farklı yaklaşımlar kullanılarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Dayanıklılığın çok boyutlu bir yapıda olması, bu farklı yaklaşımların ortaya çıkmasını faydalı kılmaktadır, bu durum bazen kavramın anlaşılmasında belirsizliklere de yol açabilmektedir. Bir başka sorun ise, dayanıklılık kavramını değerlendirmek için en uygun yöntem seçilirken yaşanan kararsızlıklardır. Bu alanda yürütülen nicel ve nitel araştırmalar, öğretmen eğitimi süreçlerini yöneten kurumlara, sağlıklı ve yetkin bireyler yetiştirme konusunda önemli bilgiler sunmaktadır.

Dayanıklılığın genel özellikleri incelendiğinde, dinamik bir yapıya sahip olduğu ve çevresiyle sürekli etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dayanıklılığı, çevresel faktörler sonucunda artabilmekte ya da azalabilmektedir. Dayanıklılık kavramı psikoloji bilimine dayansa da sosyal, kültürel ve çevresel etkenler de önemli bir rol oynamaktadır. Yine de bireylerin dayanıklılık kapasitelerinin gelişiminde en etkili olan faktörler içsel özelliklerdir. Bu bağlamda, bireylerin özgüvenleri ve zorluklarla başa çıkma stratejileri ön plana çıkmaktadır. Karşılaşılan zorlukları yönetmek her zaman kolay olmasa da dayanıklılığı yüksek bireyler bu süreçlerde daha az yıpranmakta ve mücadele güçlerini kaybetmemektedir (Mansfield, 2012: 358).

Öğretmenlik mesleği, birçok duygusal unsuru içinde barındırdığından, diğer meslek gruplarına kıyasla daha fazla stres ve kaygıyla karşı karşıya kalınan bir alandır. Bu süreçte, yaşanan stresle doğrudan başa çıkmaktan önce, dayanıklılığın artırılması gerektiği

vurgulanmaktadır. Çünkü dayanıklılık, sorunların ortaya çıkmasını engelleme aşamasında daha etkili ve verimli sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Dayanıklılığın yalnızca kişisel bir özellik olarak değerlendirilmesi doğru değildir; bu kavramın gelişmesinde birçok farklı faktör etkili olmaktadır. Bu nedenle, dayanıklılığı artırma sürecinde çeşitli unsurların dikkate alınması gerekmektedir (Day ve diğerleri, 2011: 1-2; Gu ve Li, 2013: 288). Öğretmenlerin dayanıklılık kapasitesi, kurdukları ilişkiler aracılığıyla şekillenmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkiler bu etkileşimin merkezini oluşturmaktadır. Örneğin, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkinin güvene dayalı olması, öğretmenlerin dayanıklılığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sayede, iş birliğini güçlendiren bilişsel ve duygusal koşulların sağlanması mümkün hale gelmektedir. Aynı şekilde, öğretmenler ve yöneticiler arasında güven ortamı oluşturulduğunda, iletişim kanalları daha açık hale gelmekte, ortak vizyon daha geniş kesimlerce paylaşılmakta ve bu durum öğretmenlerin dayanıklılığı üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır (Day ve Gu, 2014: 142-144).

Dayanıklılık kavramının temelinde hem yetişkinlerin hem de çocukların karşılaştıkları stres ve travma sonrası bu durumlardan nasıl kurtuldukları üzerine yapılan farklı değerlendirmeler bulunmaktadır. Araştırmalar, stres yaratan unsurlarla yüzleşen kişilerin daha yüksek şiddet eğilimleri sergilediğini ve eğitim süreçlerinde başarısız olma olasılıklarının arttığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin başarısız olması durumunda, eğitim kurumları toplum tarafından yoğun eleştirilere maruz kalmaktadır. Aynı zamanda, toplumun desteğini alamayan, ağır iş yükü nedeniyle tükenmişlik yaşayan bir öğretmen, okul-toplum iş birliğinden uzaklaşmakta ve bu da eğitim kurumlarının genel etkinliği üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Henderson ve Milstein, 2003: 1-2).

Dayanıklılık seviyesi yüksek olan öğretmenlerin genel özelliklerine bakıldığında, bu öğretmenlerin mesleklerine kendilerini adadıkları ve öğretmenliği ekonomik getirilerden çok, çocukların hayatlarına olumlu katkılar sağlamak amacıyla yaptıkları görülmektedir (Day ve Gu, 2014: 141-142). Bu bağlamda, öğretmenlerin dayanıklılığı, sadece bireysel özelliklerine değil, aynı zamanda çevrelerindeki destekleyici faktörlere de bağlı olarak gelişmektedir.

Day ve Gu (2014: 3) bazı görüşlere göre dayanıklılığın sadece kahraman olarak görülen belirli bir grup için geçerli olabileceği düşünülse de öğretmenlerin dayanıklılığının artırılabilirliği de savunulmaktadır. Klinik psikoloji perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin öne çıkan özellikleri ve stresle başa çıkma stratejileri vurgulanmakta, dayanıklılığın açıklanmasında ise özellikle örgütsel ve sosyal ilişkiler üzerinde

durulmaktadır (Dworkin, 2009: 500). Bireylerin yaşamları boyunca diğer insanlarla kurdukları ilişkiler, onların dayanıklılık seviyelerini doğrudan etkilemektedir. Yaşanan durumların değişkenliğine bağlı olarak bireylerin dayanıklılığı da farklılık göstermektedir (Rutter, 1987: 317; Edwards, 2007: 257). Kariyerlerinin belirli aşamalarında dayanıklı olabilen bireyler, zaman ve çevresel faktörlerin değişimine bağlı olarak farklı dayanıklılık seviyeleri sergileyebilmektedir. İçinde bulunulan durumun bileşenleri, bireyin dayanıklılık kapasitesini şekillendirmekte önemli bir rol oynamaktadır (Day ve Gu, 2014: 11-12).

Zorluklarla başa çıkmada başarılı olan bireylerin çevresine bakıldığında, olumlu rol modellerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu rol modeller, aile üyeleri, meslektaşlar, komşular ya da toplumun herhangi bir üyesi olabilir (Stanford, 2001: 82; Wolin, 2004: 189). Bu modeller, bireyin zorluklarla mücadele sürecinde güçlü bir etki yaratmaktadır.

2.7.2.1. Öğretmen Dayanıklılığının Temel Unsurları

Öğretmen dayanıklılığı, bireysel ve mesleki boyutlarda önemli unsurlara dayanmaktadır. Dayanıklılığın temel unsurları arasında bireysel psikolojik özellikler, sosyal destek sistemleri, iş doyumu ve mesleki motivasyon gibi faktörler yer almaktadır. Psikolojik dayanıklılık, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerini ifade ederken, mesleki dayanıklılık, öğretmenlerin görevlerini sürdürme ve mesleklerini etkili bir şekilde icra etme becerileriyle ilişkilidir. Bu unsurlar, öğretmenlerin mesleki başarılarını ve tatminlerini artırmaktadır (Limon, 2022; Tagay & Demir, 2016).

Araştırmalar, öğretmenlerin dayanıklılığını artıran etmenlerin genellikle bireysel, mesleki ve çevresel olmak üzere üç temel başlıkta incelendiğini ortaya koymaktadır. Bireysel düzeyde, öz yeterlilik, stresle başa çıkma becerileri ve pozitif psikolojik özellikler ön plana çıkmaktadır. Mesleki düzeyde ise iş doyumu, mesleki bağlılık ve etkin liderlik ile desteklenmektedir. Çevresel faktörler arasında ise iş arkadaşlarından ve yöneticilerden alınan sosyal destek, okul iklimi ve iş yükünün adil dağılımı önem taşımaktadır (Soylu & Okçu, 2022)

Öğretmen dayanıklılığı üzerine yapılan çalışmalar, dayanıklılığın iş performansını olumlu etkilediğini ve mesleki tükenmişliği azalttığını göstermektedir. Özellikle liderlik desteği, iş tatmini ve içsel motivasyon gibi değişkenler, öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini

artırmaktadır. Bu unsurlar, bireylerin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında daha etkin olmalarını sağlamaktadır (Cerit & Ateş, 2018).

Dayanıklılık, zorlu durumlar ve değişim süreçlerine rağmen umudu koruyabilme fikrine dayanmaktadır. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimlerini daha etkili bir şekilde karşılayabildiği düşünülmektedir. Yapılan literatür incelemeleri, öğretmen dayanıklılığının üç ana boyuttan oluştuğunu göstermektedir: durum, koşul ve uygulama. Bu üç boyut, iki önemli mesaj içermektedir: Koruyucu faktörler, risk faktörlerinden daha öncelikli görülmekte, dayanıklılık belirli bireylerde bulunan bir özellik olmaktan ziyade geliştirilebilen bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Knight, 2007, s. 543-545).

Koşul bağlamında dayanıklılık, risk faktörlerini azaltmanın ve koruyucu faktörleri artırmanın önemine dikkat çekmektedir. Olumsuz etkiler, içsel ve dışsal koruyucu unsurlar aracılığıyla hafifletilebilmektedir. Koruyucu faktörler; aile, okul ve toplum gibi çeşitli kaynaklardan gelebilmektedir. Uygulama boyutunda ise dayanıklılığı artırmak amacıyla ailelerin, eğitim kurumlarının ve toplumun hangi faaliyetlerde bulunduğu ele alınmaktadır. Durum açısından dayanıklılık, bireylerin sağlıklı gelişimleriyle bağlantılı olarak bu özelliğin nasıl ortaya çıktığını tanımlamaktadır. Dayanıklılık belirtileri arasında duygusal yetkinlik, sosyal beceriler ve geleceğe yönelik bir bakış açısı bulunmaktadır (Knight, 2007, s. 546-550).

Mansfield ve çalışma arkadaşlarının öğretmen dayanıklılığına dair geliştirdiği model, dayanıklılığın dört boyut altında ele alındığını göstermektedir. Bu modelde, dayanıklılığın kapsamlı yapısına vurgu yapılmakta, bazı özelliklerin farklı bakış açılarına göre birden fazla boyut içinde değerlendirilebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, çember keskin ve düz çizgilerle değil, noktalı bir biçimde sınırlandırılmıştır. Merkezden dışa doğru yönelen oklar ise dayanıklılığın çok boyutlu yapısını ifade etmektedir (Mansfield, vd., 2012, s.362).

Profesyonel Boyut:

Bu boyut, öğretim uygulamalarıyla ilgili unsurları kapsamaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde dikkate alınması gereken yetkinlikler üzerinde durulmaktadır. Etkili öğretim becerileri geliştirme ve yansıtıcı düşünme, bu boyutun temel özellikleri arasında yer almaktadır (Mansfield, vd., 2012, s.362).

Duygusal Boyut:

Duygusal boyut, duygu yönetimi, stresle başa çıkma ve öğretim süreçlerine verilen duygusal tepkilerle ilişkilidir. İçsel kontrol odağı, bağımsızlık duygusu ve mizah anlayışı bu boyutu destekleyen önemli özellikler arasında bulunmaktadır. Duygusal zeka sayesinde bireylerin etkili ekip çalışması yapması, risk alması, problem çözmesi ve değişimle başa çıkması kolaylaşmaktadır. Duygusal boyut kapsamında, bireyin kendini ve duygularını anlaması, yönetebilmesi ve sosyal çevresini analiz ederek güçlü ilişkiler kurması ön plana çıkmaktadır (Knight, 2007, s.544-547). Bu boyutun öne çıkan bir diğer yönü, öğretmenlerin öğrencilerine karşı duyduğu sevgidir. Öğrencilerin hayatında olumlu bir fark yaratabilmek, onların öğrenme süreçlerine ve gelişimlerine katkı sunmak, öğretmenlerin mesleki tatminini artıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Stanford, 2001, s.81).

Sosyal Boyut:

Sosyal boyut, iş çevresindeki sosyal etkileşimlerle ilişkilidir ve tavsiye almak, yardım istemek, destek ağları oluşturmak gibi özellikleri kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar, çevresinde destekleyici bireyler bulunan kişilerin daha dayanıklı olduklarını ortaya koymuştur (Mansfield, vd., 2012, s.362; Knight, 2007, s.547).

Motivasyonel Boyut:

Motivasyonel boyut, öz yeterlilik, sürekli öğrenme ve gelişime odaklanma, zorlu durumlar karşısında kararlılık gösterme ve sebat etme gibi özellikleri içermektedir. Bu unsurlar, bireylerin dayanıklılıklarını artıran önemli nitelikler arasında değerlendirilmektedir (Mansfield, vd., 2012, s.362).

Gelecek Yönelimli Olma:

Knight (2007), dayanıklılığın görünümünü ifade ettiği “durum olarak dayanıklılık” kavramında, Mansfield ve arkadaşlarının ele aldığı motivasyonel ve sosyal boyutlardaki bazı özelliklere ek olarak, gelecek yönelimli olma boyutunu da tanımlamıştır. Bu boyutta, amaçlı bir yaşam sürme, hayatı anlamlı bulma, iyimserlik, problem çözme süreçlerini etkili bir şekilde kullanma, eleştirel düşünme, yeni koşullara uyum sağlama ve esneklik gibi becerilere yer verilmektedir. Geleceğe dair iyimser bir bakış açısına sahip olmanın, bireyin dayanıklılığını destekleyen önemli koruyucu faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir. Problem çözme ve eleştirel düşünme yetkinlikleri, dayanıklılığın temel unsurları arasında değerlendirilmektedir. Kişilerin, kendi yeteneklerine inanarak geleceği etkileyebilecek güçleri olduğuna ve yaptıkları eylemlerin değişim yaratabileceğine dair bir inanca sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Knight, 2007, s.548).

2.7.2.2. Öğretmenlik Kariyerinin İlk Yıllarında Dayanıklılığın Güçlendirilmesi

Öğretmenlik kariyerinin ilk yılları, mesleki gelişim ve dayanıklılığın güçlendirilmesi açısından kritik bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde karşılaşılan zorluklar arasında sınıf yönetimi, öğrenci farklılıklarına uyum sağlama, bürokratik süreçler ve mesleki yalnızlık yer almaktadır. Dayanıklılığın güçlendirilmesi için öz-yeterlilik algısının artırılması, etkili stres yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi ve mesleki destek mekanizmalarının sağlanması önemli bir rol oynamaktadır (İşli, 2023).

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yıllarında dayanıklılıklarını artırmak için profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasının, mentor desteğinin sağlanmasının ve olumlu okul ikliminin geliştirilmesinin faydalı olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, düzenli geri bildirim mekanizmaları ve bireysel gelişimi teşvik eden liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmaktadır. Bu tür destekler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerini geliştirmektedir (Kazak & Yavuz, 2024). Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artıran diğer önemli faktörler arasında etkili iletişim becerilerinin kazandırılması, iş-yaşam dengesi stratejilerinin benimsenmesi ve psikolojik dayanıklılık eğitimlerinin verilmesi bulunmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında bu tür desteklerin sağlanması, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasını önlemekte ve mesleki tatmin düzeylerini yükseltmektedir (Karaduman, 2017).

Öğretmenlik mesleği hem deneyimli öğretmenlerden hem de mesleğe yeni başlayanlardan benzer düzeyde beklentilerin olduğu bir alandır (Tait, 2008, s.58). Mesleğin ilk beş yılında, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ve bu nedenle meslekten ayrılmaları, özellikle Batı toplumlarında ciddi bir öğretmen açığı oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmen dayanıklılığı üzerine yapılan araştırmaların son yıllarda artmasının başlıca nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Le Cornu, 2009, s.717).

Öğretmenlerin meslekten uzaklaşmalarını önleyerek, görevlerine devam etmelerini ve kariyerlerinde ilerlemelerini sağlayan etkenlerin belirlenmesi, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır (Peters ve Pearce, 2012, s.249). Bu bağlamda, özellikle mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılmasına yönelik araştırmaların artırılması gerekmektedir. Çünkü mesleki yaşamın ilk yılları, öğretmenlerin en fazla stres ve tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kaldıkları dönem olarak kabul edilmektedir (Johnson vd., 2010, s.1). Bu dönemde yaşanan zorluklar,

öğretmenlerin meslekte kalma ya da ayrılma kararlarında belirleyici rol oynamaktadır. Meslek hayatına devam eden öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme kapasitelerini geliştirdikleri ve bu süreçte dayanıklılık becerilerini pekiştirdikleri görülmektedir. Taylor (2013, s.1) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin dayanıklılık özelliklerini zamanla geliştirerek stresli durumlara karşı daha dirençli hale geldikleri ve görevlerine daha uzun süreli bağlılık gösterdikleri ortaya konulmuştur. Bu durum, mesleki dayanıklılığın öğretmenlik kariyerinin sürdürülmesinde temel bir unsur olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını destekleyen içsel ve çevresel faktörlerin belirlenmesi hem bireysel düzeyde motivasyonu artırmakta hem de eğitim kurumlarında kaliteyi yükseltmektedir.

Dayanıklılığın, doğuştan gelen bir özellik olmaktan çok, sosyal bağlamda şekillenen bir nitelik olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcında, nitelikli birer eğitimci olacaklarına dair bir güven duygusu geliştirmeleri gerekmektedir (Day, vd., 2011, s.9). Yeni öğretmenler, üniversiteden mezun olduklarında gerekli bilgi ve becerilere tam anlamıyla sahip olmamakta, özellikle sınıf yönetimi ve farklı kültürel geçmişlerden gelen, farklı seviyelerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, ideal ile gerçeklik arasında ikilem yaşamalarına neden olmakta ve genellikle deneme yanılma yoluyla çözüm arayışına girmelerine yol açmaktadır (Anderson ve Olsen, 2006, s.365). Ne yazık ki, okul yöneticileri iş yoğunlukları nedeniyle yeni öğretmenlere yeterince destek sağlayamamaktadır (Johnson, vd., 2010, s.29).

Teknolojideki hızlı değişim ve öğrenci-veli çeşitliliği de yeni öğretmenler için başka bir zorluk kaynağı olmaktadır. Bu faktörlerle baş edemeyen öğretmenlerin, meslekten uzaklaşmaları daha olası hale gelmektedir. Öğretmenliğin duygusal yükü, yeni öğretmenlerin üzerindeki baskıyı artırmakta; öğrencilerle ilgilenme ve duygularını yönetme sorumluluğunu üstlendiklerinde, mesleğin gereklilikleri karşısında kendilerini çaresiz hissedebilmektedirler (Peters ve Pearce, 2012, s.249-250;). Hayalleriyle başladıkları bu meslekte, yeni öğretmenler görevlerine devam edebilmek için büyük bir mücadele vermektedirler. Aşağıda, tüm öğretmenlerin, özellikle de mesleğe yeni başlayan ve risk altında olan öğretmenlerin dayanıklılıklarını geliştirmek için dikkate almaları gereken noktalara yer verilmiştir:

Meslektaş Desteği:

Yeni öğretmenler, deneyimli meslektaşlardan yardım istemekte zorlanmakta ve genellikle yaptıkları işlerde yeterince bilinçli oldukları izlenimini vermeye çalışmaktadırlar. Yardım talebinde bulunmadıkları sürece çevrelerinden destek almaları pek mümkün olmamaktadır. Sınıflarında karşılaştıkları çeşitli sorunlarla tek başına mücadele etmek zorunda kalan öğretmenler, kendilerini yalnız hissedebilmektedirler. Bu nedenle, dayanıklılığı artırmanın yollarından biri, diğerlerinden yardım istemek ve destek talep etmektir. Yeni öğretmenler, gerekli bilgi ve kaynakları elde edebilmek için meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmak durumundadır (Castro vd., 2010, s.624). Öz güveni yüksek bireyler yardım talebini zayıflık olarak görebilmektedir. Kendilerini güçlü bir destek kaynağı olarak görmeleri, yardım istediklerinde başkalarının ne düşüneceği konusuna odaklanmalarına yol açmaktadır. Fakat unutulmaması gereken, sosyal izolasyonun dayanıklılığı geliştirmeyi engellediğidir. Yapıcı destek ve tavsiyelerin alınarak uygulanması, sorunlarla başa çıkma sürecini kısaltmakta ve tükenmişliğe yol açan baskıyı azaltmaktadır (Neenan, 2009, s.8).

Eğitim alanında çalışan ve öğretim süreçlerinin zorluklarını deneyimlemiş herkes, yalnızlık duygusundan söz etmektedir. Öğretmenler, gün boyunca öğrencilerle yoğun bir etkileşim içinde bulunmakta, meslektaşları ve diğer çalışanlarla iletişim kurma imkânı bulamamaktadırlar. Öğretmenlerin çevrelerinde sürekli insanlarla (öğrencilerle) çevrili olmalarına rağmen yalnızlık hissetmeleri ironik görünmekle birlikte, bu durum duygusal tükenmişliğe neden olmaktadır. Okullarda destekleyici bir kültürün varlığı, bu tür olumsuzlukları azaltma ve dayanıklılığı artırma potansiyeline sahiptir (Giroux, 2007, s.46-47).

Öğretme eylemi, öğrenciler, veliler, okul yönetimi ve öğretim sürecine dair sorunları hızlıca çözmeyi gerektiren bir süreçtir. Yeni öğretmenler, karşılaştıkları problemleri genellikle kendi başlarına çözmeye çalışarak deneme-yanılma yöntemine başvurmaktadır. Bu yaklaşım, hem başka sorunların ortaya çıkmasına neden olmakta hem de meslektaşlar arasındaki iş birliği ortamının oluşumunu engellemektedir. Buna karşın, diğer bireylerin tecrübelerinden faydalanma ve farklı bakış açıları geliştirme imkânı sağlayan danışma yöntemini kullanan öğretmenlerin daha başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Problem çözme sürecinde, zaman ve detaylı araştırma gerektiren alternatif yöntemlere yönelen öğretmenler de bulunmaktadır (Castro vd., 2010, s.625-626).

Mentorluk Desteği:

Öğretmenlik, duygusal açıdan oldukça zorlayıcı bir meslek olduğundan, yeni öğretmenlerin bu süreçte gerekli dayanıklılık becerilerini kazanmaları için mentorluk desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır (Castro, Kelly ve Shih, 2010, s.624). Dayanıklılığı etkileyen dışsal faktörlerden biri olan mentorluk, deneyimli öğretmenlerin, meslekte yeni olanlara sorun çözme süreçlerinde yardımcı olduğu, rehberlik sağladığı bir süreçtir (Day, vd., 2011, s.9).

Mentorluk sürecinde, mentor ve yeni öğretmen gerçekçi ve gelişim odaklı hedefler belirlemelidir. Bu hedeflerin başarıya ulaşacağına dair bir inanç geliştirilmesi, karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurulması ve inançlar ile uygulamaların gözden geçirilerek eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin iyi oluşlarına önem verilmesi bu sürecin kritik bir parçası olarak görülmektedir. Mentorun, destekleyici geri bildirimlerde bulunması ve öneriler sunması, aynı zamanda yeni öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını güçlendirmesi beklenmektedir (Day, vd., 2011, s.9-10).

Destekleyici Okul Yöneticisi:

Sosyal ilişkiler ve destek ağları, öğretmenlerin entelektüel, ruhsal ve duygusal kaynaklarını artırarak öğrenci öğrenim süreçlerini desteklemektedir. Bu ilişkiler, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarının ilişkiye dayalı doğasını anlamaya katkı sağlamak ve mesleki bağlılık ile iyi oluş halini sürdürmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. İş ve özel yaşamlarında ilişkileri merkezde tutarak, entelektüel, duygusal ve ruhsal bağları güçlendiren iş birliği çabaları, öğretmenler arasında dayanışmayı ve güven ortamını artırmaktadır. Bu durum, okullarda iş birliği odaklı bir atmosferin sağlanmasında okul müdürlerinin önemini bir kez daha göstermektedir (Day ve Gu, 2014, s.11). Yeni öğretmenlerin dayanıklılıklarını geliştirmelerinde okul yöneticilerinin kritik bir role sahip olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Peters ve Pearce, 2012, s.260).

Mesleki kimlikleri henüz tam anlamıyla oturmayan yeni öğretmenlerin en büyük destekçileri, çoğu zaman okul yöneticileri olmaktadır. Nottingham çalışmaları ve ESRC seminer serisi, öğretmen dayanıklılığının nasıl geliştirileceği ve sürdürülebileceği sorusuna yanıt aramaya odaklanmıştır. Bu araştırmalar, okul liderleri, uygulayıcılar, araştırmacılar, politika yapıcılar ve eğitim psikologlarını bir araya getirerek, dayanıklılık konusunu kapsamlı bir şekilde ele almayı hedeflemiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin mesleklerine

dair kararlar alabildikleri ve ciddiye alındıkları bir etkileşim ortamında, dayanıklılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Stanford, 2001, s.81-82).

Akademik Yetkinlik:

Öğretmenlik, fiziksel ve duygusal olarak oldukça yıpratıcı bir meslek olarak kabul edilmektedir. Pek çok öğretmen, mesleğe başladıklarında yeterli bir hazırlığa sahip olmadıklarını hissetmektedir (Bernshausen ve Cunningham, 2001, s.3). Giroux (2007, s.34), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artmasının hem mesleki başarılarını hem de dayanıklılık kapasitelerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, dayanıklılığın geliştirilmesinde üniversitelerin ve öğretmen yetiştiren kurumların önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir. Hatta Bernshausen ve Cunningham (2001, s.3-4), öğretmen yetiştirme programlarının birincil amacının, adayların dayanıklılık becerilerini artırmak olması gerektiğini savunmaktadır.

Bobek (2002, s.204), öğretmenlerin kariyerlerine dair planlarda söz sahibi olduklarında dayanıklılıklarının daha güçlü hale geleceğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, problem çözme, hedef belirleme, öğrencilerine destek olma ve kariyer planlaması yapma imkânına sahip olduklarında, dayanıklılık noktasında daha az zorluk yaşamaktadırlar.

Koruyucu Faktörlerin Farkında Olma:

Koruyucu faktörleri öğrenmek ve bu faktörleri geliştirmek oldukça kolay bir süreç olarak görülmektedir. Deneyimli kişiler, yeni öğretmenlere stresli durumları kişiselleştirmemeleri gerektiğini öğretmek için basit ama etkili stratejiler sunabilmektedir. Okullar, öğretmenlerin acil durumlarda ve günlük sorunlarla başa çıkabilmeleri için davranış yönetim stratejileri oluşturmalıdır (Howard ve Johnson, 2004, s.415).

Yaşa Bağlı Güven Sorunları:

Yeni öğretmenlerin karşılaştıkları önemli zorluklardan biri, karmaşık ilişkileri yönetme konusundaki yetersizlikleridir. Genç yaşta mesleğe başlayan öğretmenler, meslektaşları, yöneticiler ve velilerle olan ilişkilerde yaşça küçük olmalarından kaynaklanan güven sorunlarıyla karşılaşabilmektedir. Bu paydaşlar, yeni öğretmenlerin deneyimsiz olduğunu düşündükleri için onlara daha az güvenmekte ve uygulamalarını şüpheyile değerlendirmektedir. Bu durum, ilişkilerin karmaşık bir hale gelmesine neden olmaktadır (Castro, Kelly ve Shih, 2010, s.626-627). Troman (2000), güvenin eksik olduğu okul ortamlarının öğretmenler üzerinde fiziksel ve duygusal olarak olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir. Castro, Kelly ve Shih (2010, s.626-627) ise bu tür olumsuz ilişkilerin yeni

öğretmenler için ciddi bir stres kaynağı olduğunu ve dayanıklılık gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Çözüm olarak, zorlayıcı meslektaşlar, veliler ve yöneticilerle daha az temas kurmak ya da araya aracı koymak, bu tür gerginlikleri azaltabilecek yöntemler arasında gösterilmektedir.

İş ve Sosyal Yaşam Dengesi:

Öğretmenlerden beklenen yüksek performans, öğrencilerin başarısızlıklarının öğretmene mal edilmesi ve öğretim dışında yüklenen çeşitli sorumluluklar, öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir. Ev ve iş yaşamı arasında bir denge kurulması, bu tür sorunları hafifletmeye yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, okul dışındaki destek gruplarına katılarak ya da farklı aktivitelerle rahatlama sağladıklarında daha etkili hale gelmektedirler. Dengeli bir yaşam tarzı, öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve kişisel iyi oluş hallerini olumlu yönde etkileyerek mesleki başarılarını artırmaktadır. Bu durum, dayanıklılığı güçlendiren stratejiler arasında yer almaktadır (Gu ve Li, 2013, s.296-297). Tüm bu zorluklara rağmen, yeni öğretmenlerin içsel motivasyonlarını, mesleklerine olan bağlılıklarını, problem çözme yeteneklerini ve geleceğe dair umutlu bir bakış açısına sahip olduklarını gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Mansfield, Beltman ve Price, 2014, s.548).

2.7.2.3. Öğretmenlerin Dayanıklılığını Zayıflatan Unsurlar

Eğitimcilerin mesleki dayanıklılığı, bireysel ve örgütsel faktörlerden etkilenmekte olup, bu unsurlar öğretmenlerin mesleki performanslarını ve motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. İlk olarak, iş yükünün fazla olması, öğretmenlerin dayanıklılığını zayıflatan temel etkenlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Özellikle yoğun müfredat talepleri ve ek görevler, öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik dayanıklılıklarını azaltmaktadır (Kara, 2019).

Bir diğer önemli unsur, öğretmenlerin yeterince desteklenmemesi durumudur. Eğitim kurumlarında, özellikle kriz dönemlerinde yönetim desteğinin yetersizliği, öğretmenlerde güvensizlik duygusuna yol açarak dayanıklılığı olumsuz etkileyebilmektedir (Ocak, 2006). Buna ek olarak, psikolojik faktörler, öğretmenlerin dayanıklılıklarını zayıflatan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, mobbing ve stres gibi faktörler, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında tükenmişlik duygusunu artırmaktadır (Çiçek, 2021).

Teknolojik ve pedagojik destek eksiklikleri, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını sınırlandıran diğer faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde teknolojik altyapı eksiklikleri ve eğitime yönelik yeterli hazırlık yapılmaması, öğretmenlerin üzerindeki baskıyı artırmıştır (Levendoğlu, 2020). Ebeveyn ve öğrenci beklentileri, öğretmenlerin üzerindeki baskıyı artırmakta, bu durum ise tükenmişlik hissi oluşturabilmektedir (Durmuşçelebi, 2017).

Öğretmenlerin dayanıklılığını zayıflatan unsurlar arasında ekonomik kaygılar da yer almaktadır. Düşük maaşlar ve ekonomik yetersizlikler, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını ve dayanıklılıklarını zayıflatmaktadır (Bayrak, 2020). Aile içi ve sosyal destek eksiklikleri, öğretmenlerin dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle sosyal izolasyon, dayanıklılığı zayıflatan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Karakuzu, 2023).

Eğitimcilerin dayanıklılığını etkileyen unsurlar arasında profesyonel gelişim eksikliği önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sürekli değişen eğitim teknolojileri ve pedagojik yaklaşımlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları, mesleki özgüvenlerini ve dayanıklılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Gökkoruk, 2021). Kariyer gelişimine yönelik destek eksikliği de öğretmenlerin iş memnuniyetini azaltmaktadır.

Eğitim politikalarındaki belirsizlikler, öğretmenlerin dayanıklılığını zayıflatan başka bir önemli etkidir. Sık sık değişen müfredat ve eğitim reformları, öğretmenlerin mesleki istikrarını tehlikeye atmakta ve uzun vadeli planlama yapmalarını zorlaştırmaktadır (Akpınar, 2020). Bu durum, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını zedeleyerek tükenmişlik duygularını artırmaktadır.

Öğretmenlerin dayanıklılığını zayıflatan unsurlar arasında, toplumsal saygınlık eksikliği de bulunmaktadır. Toplumda öğretmenlik mesleğinin itibarıyla ilgili olumsuz algılar, öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. İş ortamındaki rekabet ve meslektaşlar arası ilişkilerin zayıflığı, sosyal destek eksikliğini beraberinde getirmekte ve dayanıklılığı daha da düşürmektedir. Bir diğer önemli faktör ise pandemi sonrası süreçte artan iş yüküdür. Özellikle uzaktan eğitim uygulamaları sırasında öğretmenlerin karşılaştığı teknik zorluklar ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizlikler, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırmıştır. Pandemi sonrası dönemde ise bu süreçlerden kaynaklanan psikolojik etkiler, öğretmenlerin dayanıklılığı üzerinde kalıcı olumsuz etkiler yaratmıştır. Çalışma ortamındaki olumsuz koşullar, öğretmenlerin

dayanıklılıklarını zayıflatmaktadır. Fiziksel koşulların yetersizliği, öğretmenlerin verimliliğini düşürdüğü gibi onların mesleki bağlılıklarını da olumsuz etkilemektedir (Levendoğlu, 2020).

2.7.2.4. Öğretmen Dayanıklılığını Artırmanın Etkili Yöntemleri

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmak için bireysel ve kurumsal düzeyde çeşitli stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerine yardımcı olarak dayanıklılıklarını artırmaktadır. Bu programlar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirerek özgüvenlerini artırmakta ve stresle başa çıkma becerilerini güçlendirmektedir (Çetin, 2019).

Bir diğer önemli yöntem, sosyal destek ağlarının güçlendirilmesidir. Meslektaşlar arası iş birliği ve destekleyici bir çalışma ortamı, öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltmakta ve dayanıklılıklarını artırmaktadır. Ekip çalışması, ortak sorunların çözüme ulaştırılmasında öğretmenlere motivasyon sağlamaktadır (Kurnaz & Bozkurt, 2023). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık becerilerinin geliştirilmesi, dayanıklılık düzeylerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Stres yönetimi ve mindfulness teknikleri, öğretmenlerin stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlamaktadır. Kurumsal düzeyde ise, liderlik desteği ve etkili yöneticilik öğretmen dayanıklılığını artırmada büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş yüklerini azaltarak ve açık iletişim sağlayarak destekleyici bir rol üstlenmeleri, öğretmenlerin iş tatmini ve bağlılık düzeylerini artırmaktadır (Gökçük & Şahin, 2024). Esnek çalışma politikalarının uygulanması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşam dengesini kurmalarını kolaylaştırmaktadır.

Eğitim politikalarında yapılan düzenlemeler de öğretmenlerin dayanıklılığını artırmak için etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Maddi ve manevi teşviklerin artırılması, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirmekte ve tükenmişlik hissini azaltmaktadır (Çakmak & Arabacı, 2017). Afet gibi olağanüstü durumlar için kriz yönetimi eğitimleri, öğretmenlerin dayanıklılığını artıran bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu eğitimler, öğretmenlerin zor durumlarla başa çıkabilme kapasitesini artırmaktadır (Çelik & Gündoğdu, 2022).

Öğretmenlerin dayanıklılıklarını artırmak için uygulanabilecek etkili yöntemlerden biri, pozitif psikolojik sermayenin geliştirilmesidir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin umut, iyimserlik

ve dayanıklılık gibi duygusal kaynaklarını güçlendirerek zorlu durumlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmalar, pozitif psikolojik sermaye seviyesinin yüksek olan öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki bağlılıklarının arttığını ortaya koymaktadır (Mert & Balcı, 2019).

Bunun yanı sıra, iş yaşam dengesi stratejilerinin uygulanması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamları arasında bir denge kurmalarını sağlamaktadır. Esnek çalışma saatleri, iş yükünün eşit dağıtılması ve destekleyici yöneticilik, bu stratejilerin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Çetin, 2019). Bu uygulamalar, öğretmenlerin stres seviyelerini azaltmakta ve motivasyonlarını artırmaktadır.

Sürekli mesleki eğitim programlarının teşvik edilmesi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına olanak tanımaktadır. Özellikle dijital çağın gerekliliklerine uygun olarak düzenlenen teknoloji eğitimi ve pedagojik yenilikler, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak daha güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Kurnaz & Bozkurt, 2023).

Öğretmenlerin dayanıklılığını artırmak için bir diğer önemli yöntem, grup destek programlarının uygulanmasıdır. Meslektaşlar arasında iş birliğini ve dayanışmayı teşvik eden bu programlar, öğretmenlerin sosyal izolasyon hislerini azaltmakta ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirmektedir. Stresle başa çıkma eğitimleri ve mindfulness teknikleri, öğretmenlerin zihinsel sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Okul liderliğinin destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, öğretmenlerin dayanıklılığını artırmada kilit bir rol oynamaktadır. Yöneticilerin açık iletişim, empati ve sorun çözme becerileri ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi, çalışma ortamını daha sürdürülebilir hale getirmektedir (Çelik & Gündoğdu, 2022). Bu bağlamda, yöneticilerin kriz durumlarına yönelik özel eğitimler alması, öğretmenlerin zor zamanlarda daha dayanıklı olmalarını sağlamaktadır.

2.7.2.5. Dayanıklılık Sergileyen Ve Sergilemeyen Tutumlar

Tutum, bireyin bir kişi, grup ya da nesneye yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmelerini ifade etmektedir. Tutumun temel unsurları arasında düşünceler, duygular ve davranışlar bulunmaktadır (Neenan, 2009, s.19). Dayanıklı öğretmenler, uygulamalarını geliştirmek ve daha iyi hale getirmek için öz yansıtma yapmayı bir alışkanlık haline getirmektedirler (Giroux, 2007, s.35).

Bu öğretmenler, karar alma süreçlerinde kişisel değer sistemlerini ön planda tutarak profesyonel gelişim fırsatları yaratmaya çalışmakta ve bu doğrultuda karşılına çıkan her türlü fırsatı değerlendirmek için çaba sarf etmektedirler. Aynı zamanda, meslektaşlarına mentorluk desteği sağlamak ve bilgi birikimlerini paylaşarak onların yaşamlarına olumlu katkılarda bulunmaktan memnuniyet duymaktadırlar. Kendilerini mağdur gibi görmemekte, problemlerin çözümünde aktif bir rol üstlenmekte ve olayları değiştirebileceklerine dair güçlü bir inanca sahip olmaktadır. Dayanıklı öğretmenlerin öncelikli hedefi, öğrenci öğrenimlerini desteklemek ve onların hayatlarında olumlu farklar yaratmaktır. Bu amaca ulaşmak için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya kararlıdırlar. Duygusal ve bilişsel destek sağlayan bir meslektaş ağına sahip olan dayanıklı öğretmenler, öğretimde tek bir doğru yol olduğunu düşünmemekte, aksine yenilikçi fikirler ve yöntemler araştırmaktadırlar (Patterson vd., 2004, s.5-6).

Araştırma bulgularına göre, destekleyici okul yöneticileri, güçlü bir meslektaş dayanışması ve okulla ilgili kararlarda söz sahibi olma imkanları, öğretmenlerin dayanıklılığını artıran faktörler arasında yer almaktadır. Bu tür destekleyici ortamlar mevcut olmadığında, dayanıklı öğretmenler bu ortamları oluşturmak için aktif bir çaba göstermektedirler. Özellikle liderlik becerileri zayıf olan okul yöneticileriyle çalışan dayanıklı öğretmenler, süreçte etkin bir rol üstlenmekte ve ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri yöneticilere kazandırarak destek sağlamaktadırlar (Patterson, Collins ve Abbott, 2004, s.6).

Dayanıklı öğretmenler, zor durumların üstesinden gelme becerilerine ve güçlü bir öz yeterliliğe sahiptirler (Ee ve Chang, 2010, s.322). Stresli olayları kişisel bir sorun olarak algılamamak ve öğrencilerin hayatlarında anlamlı değişimler yaratabileceklerine dair güçlü bir ahlaki amaca sahip olmak, bu öğretmenlerin temel özelliklerindendir. Stresli yaşantılar sonrasında olayları kişiselleştirmeme becerisi ise deneyimli öğretmenlerden alınan rehberlik ve öz yansıtma yoluyla öğrenilmektedir (Howard ve Johnson, 2004, s.411-412).

Dayanıklı öğretmenler, yaşanan olayları ve içinde bulundukları durumu analiz edebilme yeteneğine sahiptir. Eğer durumun değiştirilebilmesi mümkünse, bu yönde adımlar atmayı tercih etmekte; değiştirilemeyecek durumlarda, duygusal tepkilerini kontrol ederek bunları değiştirmeye çalışmaktadırlar. Eğer duygular, durumun değiştirilebilirliğini gölgeliyorsa, dayanıklı bireyler çözüm arayışına girmek yerine mevcut durumu anlamak için güvenilir destekçilere başvurma ihtiyacı duymaktadırlar (Neenan, 2009, s.13).

Herhangi bir durumu kontrol edebileceklerine dair güçlü bir inanç (içsel kontrol odağı), geçmiş hatalara takılıp kalmama, olumsuz olayları kişiselleştirmeme ve durumları analitik bir şekilde değerlendirebilme becerisi, dayanıklı öğretmenlerin temel özellikleri arasında yer almaktadır. Amaçlı bir tutuma sahip olmak ve destek gruplarına dahil olmak, bu öğretmenlerin dayanıklılığını artıran unsurlardır. Destek grupları, öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulmalarına yardımcı olmakta ve dayanıklılığın gelişiminde önemli roller üstlenmektedir. Psikolojik yaklaşımlar, dayanıklılığı artırmak için bireyin kişisel becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Stanford, 2001, s.84; Giroux, 2007, s.34-44; Dworkin, 2009, s.506). Zorlukların içinde olumlu yönler bulabilme becerisi, dayanıklılığın en temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Neenan, 2009, s.14).

Dayanıklı öğretmenlerin özelliklerinden biri de mizah anlayışıdır. Mizah, bu öğretmenlerin dayanıklılıklarını güçlendirmekte ve geliştirmekte önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda, bireylerin hatalarını fark ederek harekete geçmelerini sağlamak ve sınıfta hayal kırıklığı yaşamalarına engel olmaktadır (Bobek, 2002, s.202-204).

Dayanıklı bireyler; sosyal açıdan yetkin, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilere sahip, inisiyatif alabilen, amaçlı, geleceğe umutla bakabilen, okul ve yaşamda başarılı olabileceklerine dair inanç ve motivasyonu yüksek, zorlu koşullarda bile anlam bulabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Henderson ve Milstein, 2003, s.8).

2.7.3. Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık İnançları Ve Mesleki Performansları

Öğretmenlerin mesleklerinde sergiledikleri dayanıklılık, performansları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Maddi, 2002). Knight (2007), psikolojik dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına daha kolay yanıt verebileceklerini, öğrencilerin zayıf yönlerinden ziyade güçlü yanlarına odaklanabileceklerini ve karşılaştıkları zorluklarla daha rahat mücadele edebileceklerini öne sürmektedir.

Bobek (2002) tarafından da ifade edildiği gibi, öğretmenlerin dayanıklılığını güçlendiren temel faktörler; değişen koşullara uyum sağlama becerileri, esnek ve olumlu bir yaklaşıma sahip olmaları, olumsuz durumları doğru şekilde değerlendirmeleri, geçmiş deneyimlerinden ders çıkarabilmeleri ve eleştirel düşünme becerileri geliştirebilmeleri olarak sıralanmaktadır.

Bu özellikler sayesinde öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara ideal çözümler üretme konusunda daha yetkin hale gelmektedirler.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı, eğitim ortamlarında yaşadıkları stres seviyeleri ve bu stresle başa çıkma mekanizmaları ile doğrudan ilişkilidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin algıladıkları stresin mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve motivasyon üzerinde belirgin etkiler yarattığını göstermektedir. Bu bağlamda, mesleki dayanıklılığı artıran faktörlerin belirlenmesi ve stres yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

İskender ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve bilişsel esneklik düzeylerinin, algılanan stres seviyelerini azalttığı belirlenmiştir. Araştırmada, bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerin stres düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı ve mesleki dayanıklılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korumaz ve Yavaş (2023) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı incelenmiştir. Araştırmada, kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde stres yaşadığı, sosyal destek mekanizmalarıyla bu stresin yönetilebildiği belirlenmiştir.

Kuzulu ve Erkek (2023) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğretmenlerin algıladıkları iş güvencesi ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmanın sonuçları, mesleki güvencesi yüksek olan öğretmenlerin stresle daha iyi başa çıkabildiğini ve dayanıklılık seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Arslan (2024) tarafından yapılan araştırmada ise pozitif psikoloji uygulamalarının öğretmenlerin stres yönetimi ve mesleki dayanıklılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik psikolojik destek programlarının, stres seviyelerini düşürdüğü ve dayanıklılıklarını artırdığı belirlenmiştir.

Ata ve Köse (2023) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışması, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, iş tatmini ve stres yönetimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

elik ve elik (2023) tarafından yürütülen araştırma, öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin mesleki dayanıklılığa etkisini incelemiştir. Sonuçlar, ğretmenlerin okul yönetimi, meslektaşları ve ailelerinden aldığı sosyal desteğin, stresle başa çıkma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

2.8.2. Yurtdişında Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı, eğitim ortamında karşılaştıkları stres faktörleri ile doğrudan ilişkili olup, bu faktörler öğretmenlerin iş tatmini, tükenmişlik düzeyi ve mesleki bağlılıkları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin algılanan stres düzeylerini azaltabilecek faktörlerin belirlenmesi ve dayanıklılığı artıran stratejilerin geliştirilmesinin mesleki başarıya ve öğretmenlerin psikolojik sağlığına önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Squires, Walker ve Spurr (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, ğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık algıları incelenmiştir. Araştırma, bireysel stres faktörlerinin ğretmen adaylarının dayanıklılık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle ğretmen yetiştirme sürecinde, bireysel dayanıklılığı destekleyen psikososyal faktörlerin önemi vurgulanmıştır.

Walter ve Fox (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin stres algısı ile okul bağlılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar, mesleki bağlılığı yüksek öğretmenlerin stres yönetiminde daha başarılı olduğunu ve dayanıklılık seviyelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Chu ve Liu (2022) tarafından yapılan bir çalışma, Çin'deki lise ğretmenlerinin stres yönetimi stratejilerini incelemiştir. Bulgular, ğretmenlerin bilinçli farkındalık (mindfulness) ve stres yönetimi eğitimlerinden faydalanarak mesleki dayanıklılıkları artırabileceklerini ortaya koymuştur.

Seo ve Yuh (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin iş stresleri ile öğrencilerle olan etkileşimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin iş streslerini yönetmek için farkındalık ve dayanıklılık becerilerini geliştirmelerinin, öğrencilerle olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

González-Valero ve Gómez-Carmona (2023) tarafından yapılan bir başka çalışma, fiziksel aktivitenin öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini ele almıştır. Bulgular, fiziksel aktivitenin stres seviyelerini düşürdüğünü ve mesleki dayanıklılığı artırdığını göstermektedir.

Papazis ve Avramidis (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime adaptasyonu ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlama becerilerinin mesleki dayanıklılıklarını artırdığı yönünde bulgular sunmaktadır.

2.9 Algılanan Stresin Öğretmen Mesleki Dayanıklılığına Etkisi

Algılanan stres ile öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı arasındaki ilişki incelendiğinde, bu iki kavramın ters orantılı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Yani stres düzeyleri arttıkça öğretmenlerin dayanıklılığının azaldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu ilişki mutlak değildir; bireysel, kurumsal ve kültürel faktörlerle şekilleniyor görünmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin dayanıklılığını destekleyen unsurların (Öz-yeterlik, duygusal zeka, sosyal destek vb.) bu negatif ilişkiyi azaltabildiğini ortaya koymuştur. David-Fernandez vd. (2025) Öğretmenlerin iş yerinde karşılaştıkları algılanan stresin, tükenmişlik, düşük mesleki memnuniyet ve işten ayrılma eğilimleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. İspanya, Kolombiya ve Şili’de yapılan çalışma, öğretmenlerin yüksek stres algısının mesleki dayanıklılığı düşürdüğünü ve duygusal tükenmişliği artırdığını belirtmektedir.

Bazı öğretmenlerde ise yüksek stres düzeyine rağmen mesleki performansın düşmediği anlaşılmaktadır. Antony vd. (2025), bu durumu psikolojik dayanıklılıkla açıklarken, öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin, stres karşısında dayanıklılıklarını korumalarını sağladığını belirtir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı sadece bireysel faktörlerle değil, okul kültürü ve yönetim desteği ile de yakından ilişkilidir. Blaskova & Winter (2025), öğretmenlerin dayanıklılıklarını sosyal bağlar ve yönetsel destekle artırdıklarını ifade etmektedir. Balogh & Biro (2025) ise zihinsel dayanıklılığın algılanan

stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi anlamlı şekilde etkilediğini, yani zihinsel dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerde stresin olumsuz etkilerinin daha az olduğunu ortaya koymuştur.

Algılanan stres öğretmenlerde tükenmişliğe, duygusal dengesizliğe ve motivasyon kaybına yol açarak mesleki dayanıklılığı doğrudan azaltmaktadır. Ancak bireysel düzeyde; zihinsel dayanıklılık, duygusal okuryazarlık ve mindfulness uygulamaları, kurumsal düzeyde; yönetsel destek ve meslektaş dayanışması, kültürel düzeyde ise inanç sistemleri ve sosyal değerler bu negatif etkiyi önemli ölçüde azaltabilir. (Davidovitch & Paz, 2025).

Literatürde genel eğilim, algılanan stres ile mesleki dayanıklılık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yüksek algılanan stres, düşük mesleki dayanıklılığa yol açarken, düşük stres algısı yüksek psikolojik esneklik ve uyumu kolaylaştırmaktadır. Algılanan stres, öğretmenlerin mesleki performanslarını ve psikolojik sağlıklarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Bu stresin yönetilebilmesi, bireysel farkındalık kadar okul ikliminin de dönüştürülmesini gerektirir. Eğitim sisteminde öğretmen dayanıklılığı artırılmadıkça, stres faktörlerinin uzun vadeli etkileri hem birey hem de kurumsal başarıyı tehdit etmeye devam edecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmenlerin algılanan stres düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama desenleri uygulanarak değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Verilerin analizinde “Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), bağımsız örneklem t-testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi, çoklu regresyon analizi ve çoklu korelasyon analizi” gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır (Altunışık vd., 2007).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırma, algılanan stresin öğretmen mesleki dayanıklılığına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Sakarya ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Sakarya ilindeki farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler, bu araştırmanın çalışma evrenini temsil etmektedir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde, olasılığa dayalı örneklem seçim tekniklerinden basit rastgele örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğin tercih edilmesinin nedeni, basit rastgele örneklem seçim tekniğinin, iyi bir örneklem çerçevesi mevcut olduğu zaman ve evren, coğrafi olarak belli bir bölgede yoğunlaştığı zaman kullanışlı olmasıdır.

Tablo 1 Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Özellikler	Sayı (n)	Frekans (%)
Cinsiyet	Erkek	229	37,1%
	Kadın	389	62,9%
	Toplam	618	100%
Yaş	20-25 Yaş	13	2,1%
	26-30 Yaş	67	10,8%
	31-35 Yaş	128	20,7%
	36-40 Yaş	128	20,7%
	41-45 Yaş	114	18,4%
	46-50 Yaş	90	14,6%
	50+ Yaş üstü	78	12,6%
	Toplam	618	100%
Öğrenim Durumu	Lisans	475	76,9%
	Lisansüstü	143	23,1%
	Toplam	618	100%
Medeni Hal	Evli	468	75,7%
	Bekar	150	24,3%
	Toplam	618	100%
Meslekteki Kıdem Yılı	0-5 Yıl	81	13,1%
	6-10 Yıl	127	20,6%
	11-15 Yıl	127	20,6%
	16-20 Yıl	111	18,0%
	21-25 Yıl	67	10,8%
	25+ Yıl	105	17,0%
	Toplam	618	100%
Görev Yaptığınız Okul Türü	Okul Öncesi	11	1,8%
	İlkokul	103	16,7%
	Ortaokul	229	37,1%
	Lise	246	39,8%
	Halk Eğitim Merkezi	7	1,1%
	Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)	8	1,3%
	Rehabilitasyon Merkezi	14	2,3%
	Toplam	618	100%
Görev Yaptığınız Okul Süreniz	0-2 Yıl	194	31,4%
	3-4 Yıl	142	23,0%
	5-6 Yıl	82	13,3%
	7-8 Yıl	61	9,9%
	9-10 Yıl	49	7,9%
	10+ Yıl ve Üstü	90	14,6%
	Toplam	618	100%

Tablo 1, araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerini özetlemektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, erkeklerin oranı %37,1 (229 kişi), kadınların oranı ise %62,9 (389 kişi) olup toplamda 618 kişiye ulaşılmıştır. Yaş grupları incelendiğinde,

en yüksek katılım oranı %20,7 ile 31-35 yaş ve 36-40 yaş gruplarına aittir (128 kişi). Bunu %18,4 ile 41-45 yaş grubu (114 kişi) ve %14,6 ile 46-50 yaş grubu (90 kişi) takip etmektedir. En düşük katılım ise %2,1 ile 20-25 yaş grubundan (13 kişi) gelmektedir.

Katılımcıların öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde, %76,9'unun lise eğitimi aldığı (475 kişi) ve %23,1'inin lisansüstü mezunu olduğu (143 kişi) görülmektedir. Medeni durum dağılımında, evli olanların oranı %75,7 (468 kişi) iken, bekar katılımcılar %24,3 (150 kişi) oranında temsil edilmiştir.

Meslekteki kıdem yılı açısından katılımcıların %20,6'sı (127 kişi) 6-10 yıl ve aynı şekilde %20,6'sı (127 kişi) 11-15 yıl arasında kıdemlidir. Bunun yanı sıra, %18,0'ı (111 kişi) 16-20 yıl arasında ve %17,0'ı (105 kişi) 25 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Meslekte 0-5 yıl arasında kıdemi olan katılımcılar %13,1 (81 kişi) oranında, 21-25 yıl arasında kıdemi olanlar ise %10,8 (67 kişi) oranında bulunmaktadır.

Katılımcıların görev yaptığı okul türleri açısından değerlendirildiğinde, %39,8'inin (246 kişi) liselerde, %37,1'inin (229 kişi) ortaokullarda görev yaptığı, %16,7'sinin (103 kişi) ilkokullarda görev yaptığı görülmektedir. Daha az oranda katılımcılar halk eğitim merkezlerinde (%1,1), rehberlik ve araştırma merkezlerinde (%1,3) ve rehabilitasyon merkezlerinde (%2,3) çalışmaktadır. Okul öncesi eğitimde görev yapanların oranı ise %1,8'dir (11 kişi).

Katılımcıların mevcut görev yaptığı okulda çalışma sürelerine bakıldığında, %31,4'ü (194 kişi) 0-2 yıl arasında görev yaparken, %23,0'ü (142 kişi) 3-4 yıl arasında, %13,3'ü (82 kişi) 5-6 yıl arasında çalışmaktadır. Daha uzun süre görev yapan katılımcılar arasında %14,6'sı (90 kişi) 10 yıl ve üzeri kıdem sahibiyken, %7,9'u (49 kişi) 9-10 yıl arasında, %9,9'u (61 kişi) ise 7-8 yıl arasında çalışmaktadır.

3.3. Veri toplama Araçları ve Süreci

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

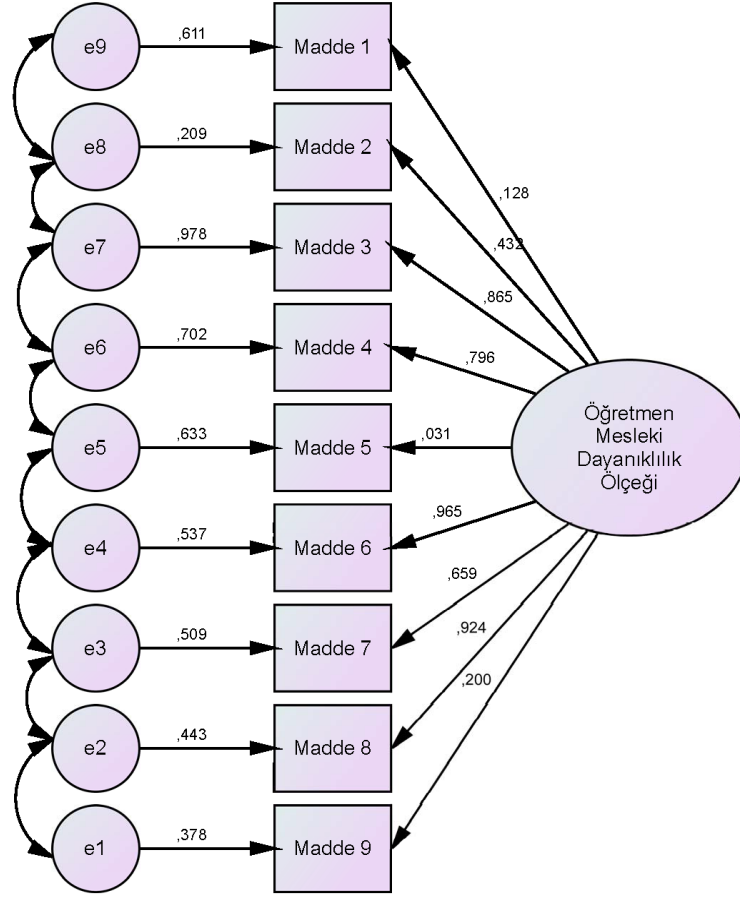
Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları stres düzeylerini ve demografik özelliklerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış kapsamlı bir veri toplama aracıdır. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır. Demografik Bilgiler, öğretmenlerin cinsiyeti, yaş aralığı,

eğitim durumu, mezun olduğu üniversite ve bölüm, mesleki kıdemi, görev yaptığı okul türü, medeni durumu, çocuk sayısı, aylık gelir düzeyi ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumları gibi kişisel ve mesleki özelliklerini içermektedir. Bu bilgiler, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ve stres düzeylerini farklı değişkenler açısından analiz etmeye olanak tanır.

Araştırmada 2 ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; 1- Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği, 2- Algılanan Mesleki Stres Ölçeği'dir.

3.3.2. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki zorluklarla başa çıkma kapasitelerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir öz değerlendirme aracıdır. Bu ölçek, öğretmenlerin iş yükü, kriz yönetimi, meslektaşlarla iş birliği, öz değerlendirme, geri bildirimlere açıklık ve değişime uyum sağlama gibi mesleki dayanıklılıklarını etkileyen çeşitli boyutlarını ölçmektedir. Katılımcılar, belirli ifadeler doğrultusunda kendilerini değerlendirmek için beşli Likert ölçeğini (1: Neredeyse hiç – 5: Neredeyse her zaman) kullanırlar. Bu sayede öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri belirlenerek, mesleki gelişimlerini desteklemek ve çalışma ortamlarını iyileştirmek için gerekli adımlar atılabilir. Ölçekten elde edilen veriler eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli bilgiler sağlayarak öğretmenlerin mesleki tatmini ve motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Yıldırım, 2024).



Şekil 4. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği yol diyagramı

Tablo 2 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Cinsiyete Göre Normallik Analizi Bulguları

Cinsiyet	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Erkek	229	2,22	5,00	3,8370	,51483	-,241	,161	,231	,320
Kadın	389	2,67	5,00	3,8977	,48427	,035	,124	-,229	,247

Yukarıdaki tabloda katılımcıların cinsiyetlerine göre *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*'nden aldıkları puanlara ilişkin normallik analizine ait betimsel istatistikler sunulmaktadır. Bulgular, hem erkek hem de kadın katılımcıların mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek katılımcıların ortalama puanı $\bar{X} = 3,8370$ iken, kadın katılımcıların ortalaması $\bar{X} = 3,8977$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, her iki grubun da mesleki dayanıklılığı yüksek algıladığını ortaya koymaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, erkek katılımcılar için $SS = 0,51483$, kadın katılımcılar için ise $SS = 0,48427$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler, katılımcıların yanıtları arasında çok büyük farklar

olmadığını, yani mesleki dayanıklılık düzeyinde gruplar içi varyansın sınırlı olduğunu göstermektedir. Normallik dağılımına dair çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de analiz edilmiştir. Erkek grubunda çarpıklık değeri -,241, kadın grubunda ise 0,035 olarak tespit edilmiştir. Erkeklerin puan dağılımında negatif çarpıklık, bazı bireylerin nispeten daha yüksek puanlar aldığını, dolayısıyla dağılımın çok hafif sola çarpık olduğunu göstermektedir. Kadınlarda ise çarpıklık değeri sıfıra çok yakın olduğundan, dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğu söylenebilir. Basıklık değerleri açısından ise erkeklerde 0,231, kadınlarda ise -,229 değeri elde edilmiştir. Erkeklerdeki pozitif basıklık, dağılımın normalden biraz daha sivri olduğunu; kadınlardaki negatif basıklık ise dağılımın daha basık, yani uç değerlerin beklenenden daha az olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin her ikisi de ± 1 sınırları içinde yer aldığı için, her iki grupta da puanların normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği* puanlarının dağılımı incelendiğinde, dağılımın normal dağılıma yakın olduğu ve hem erkek hem de kadın katılımcıların mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3 *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Yaşa Göre Normallik Analizi Bulguları*

Yaş Grubu	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
20–25 Yaş	13	3,22	4,89	4,2222	,48644	-,634	,616	-,130	1,191
26–30 Yaş	67	3,00	5,00	3,9635	,42393	-,023	,293	-,057	,578
31–35 Yaş	128	2,44	5,00	3,8872	,50332	,004	,214	,088	,425
36–40 Yaş	128	2,22	5,00	3,8811	,49714	-,206	,214	,445	,425
41–45 Yaş	114	2,67	5,00	3,8304	,49497	-,113	,226	-,053	,449
46–50 Yaş	90	2,67	5,00	3,8086	,48476	,022	,254	-,236	,503
50+ Yaş Üstü	78	2,56	5,00	3,8547	,53850	-,044	,272	-,092	,538

Yukarıdaki tabloda katılımcıların *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*'nden elde ettikleri puanlar, yaş gruplarına göre normallik analizi çerçevesinde incelenmiştir. Betimsel bulgular, yaş grupları arasında mesleki dayanıklılık düzeylerinde bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. En yüksek ortalama puan 20–25 yaş grubunda $\bar{X} = 4,2222$ ile gözlemlenmiş olup, bu yaş grubundaki bireylerin mesleki dayanıklılıklarını diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek algıladıkları görülmektedir. Bu gruptaki standart sapma değeri $SS = 0,48644$ ile orta düzeyde bir yayılım göstermektedir. Çarpıklık değeri -,634 ile negatif yönde, yani dağılım sola çarpıktır; bu durum yüksek puanların daha sık görüldüğünü, dolayısıyla mesleki dayanıklılığın bu yaş grubunda daha yaygın olduğunu göstermektedir. 26–30 yaş grubunda ortalama puan $\bar{X} = 3,9635$, standart sapma $SS = 0,42393$ olarak belirlenmiştir. Çarpıklık değeri -,023 ve basıklık değeri -,057 olup, bu değerler dağılımın oldukça simetrik ve normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. 31–35 yaş grubunda ise ortalama $\bar{X} = 3,8872$,

çarpıklık 0,004, basıklık 0,088 olarak ölçülmüş ve yine normal dağılıma oldukça yakın bir dağılım elde edilmiştir. 36–40 yaş grubunda ortalama puan $\bar{X} = 3,8811$ olup, dağılım çarpıklık değeri -,206 ve basıklık değeri 0,445 ile hafif sola çarpık ve biraz daha sivri bir yapı göstermektedir. Bu da yüksek puanlara doğru bir eğilim olduğunu ve bazı bireylerin çok yüksek puanlar aldığını gösterir. 41–45 yaş grubunda ortalama $\bar{X} = 3,8304$, çarpıklık -,113, basıklık -,053 olup dağılım neredeyse simetriktir. Benzer şekilde 46–50 yaş grubunda ortalama $\bar{X} = 3,8086$, çarpıklık 0,022, basıklık -,236 değerleri ile simetriye yakın ve uç değerlerin az olduğu bir dağılım sergilenmektedir. 50 yaş üstü grupta ortalama puan $\bar{X} = 3,8547$ ile orta düzeyde mesleki dayanıklılığı işaret ederken, çarpıklık -,044, basıklık -,092 değerleriyle dağılımın yine simetriye yakın ve normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Tüm yaş gruplarında *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*'nden elde edilen puanların ortalamaları yüksek düzeyde olup, dağılımların çoğunlukla normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. En yüksek mesleki dayanıklılık algısı 20–25 yaş grubunda görülürken, yaş ilerledikçe bu algının bir miktar azaldığı genellikle yüksek kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4 *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Normallik Analizi Bulguları*

Öğrenim Durumu	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Lisans	143	2,67	5,00	3,9254	,45960	-,153	,203	,171	,403
Lisansüstü	475	2,22	5,00	3,8601	,50628	-,059	,112	-,035	,224

Yukarıdaki tabloda katılımcıların *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*'nden aldıkları puanların öğrenim durumuna göre normallik analizine ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır. Bulgular, hem lisans hem de lisansüstü düzeyde öğrenim gören bireylerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Lisans mezunlarının ortalama puanı $\bar{X} = 3,9254$, lisansüstü mezunların ortalaması ise $\bar{X} = 3,8601$ olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, her iki grupta da bireylerin mesleki dayanıklılıklarını yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, lisans mezunları için $SS = 0,45960$, lisansüstü mezunlar için ise $SS = 0,50628$ olarak belirlenmiştir. Bu durum, her iki grubun yanıtlarında çok büyük farklılıklar olmadığını ve bireylerin dayanıklılık düzeylerinin oldukça homojen olduğunu göstermektedir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri açısından dağılımların normalliği incelendiğinde, lisans grubunda çarpıklık değeri -0,153, basıklık değeri ise 0,171 olarak bulunmuştur. Bu değerler, dağılımın hafif sola çarpık olduğunu ve çok hafif bir sivrilik içerdiğini göstermektedir.

Lisansüstü grubunda ise çarpıklık değeri $-0,059$, basıklık değeri $-0,035$ ile dağılım simetriye oldukça yakın ve normal dağılıma uygun bir yapıya sahiptir. Her iki öğrenim düzeyinde de *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği* puanları yüksek seviyelerde toplanmış ve dağılımlar normal dağılıma oldukça yakın bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrenim durumu fark etmeksizin bireylerin mesleki dayanıklılıklarının yüksek düzeyde algılandığını ve gruplar arası dağılımın istatistiksel olarak normalliğe uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 5 *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Medeni Duruma Göre Normallik Analizi Bulguları*

Medeni Durum	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Evli	468	2,22	5,00	3,8675	,49399	-,111	,113	,117	,225
Bekar	150	2,44	5,00	3,8993	,50424	-,032	,198	-,314	,394

Yukarıdaki tabloda katılımcıların *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*'nden aldıkları puanların medeni durumlarına göre normallik analizine ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır. Elde edilen bulgular hem evli hem de bekar bireylerin mesleki dayanıklılık düzeylerini yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Evli bireylerin ortalama puanı $\bar{X} = 3,8675$, bekar bireylerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 3,8993$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, medeni duruma bakılmaksızın bireylerin mesleki dayanıklılıklarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Standart sapma değerleri evli katılımcılar için $SS = 0,49399$, bekar katılımcılar için ise $SS = 0,50424$ olarak belirlenmiştir. Her iki grubun standart sapma değerlerinin oldukça benzer olması, dayanıklılık düzeylerinin gruplar içinde tutarlı olduğunu, bireyler arası farklılıkların sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Normallik analizine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri de dağılımın simetrik ve normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Evli bireylerde çarpıklık değeri $-0,111$, basıklık değeri ise $0,117$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, dağılımın çok hafif sola çarpık olduğunu ve normal dağılıma oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Bekar bireylerde ise çarpıklık $-0,032$, basıklık $-0,314$ olarak ölçülmüş ve bu grup için de dağılım büyük ölçüde simetrik ve uç değerlerin az olduğu bir yapı sergilemektedir. Medeni durum değişkenine göre *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği* puanlarının dağılımı normal dağılıma oldukça yakındır ve her iki grupta da mesleki dayanıklılığın yüksek düzeyde algılandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Kıdem Yılına Göre Normallik Analizi Bulguları

Kıdem Yılı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
0–5 Yıl	81	2,67	5,00	3,9808	,48775	-,334	,267	-,112	,529
6–10 Yıl	127	2,44	4,89	3,8871	,45726	-,010	,215	,405	,427
11–15 Yıl	127	2,67	5,00	3,9081	,49673	,120	,215	,043	,427
16–20 Yıl	111	2,22	4,89	3,7938	,48706	-,112	,229	,246	,455
21–25 Yıl	67	2,67	5,00	3,8673	,54200	-,167	,293	-,184	,578
25+ Yıl	105	2,56	5,00	3,8307	,51890	-,125	,236	-,196	,467

Yukarıdaki tabloda katılımcıların *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği* puanlarının kıdem yılına göre dağılımına ilişkin normallik analiz bulguları sunulmaktadır. Elde edilen veriler, farklı kıdem sürelerine sahip bireylerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu ve dağılımların büyük ölçüde normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalama puan 0–5 yıl kıdem grubunda $\bar{X} = 3,9808$ olarak gözlemlenmiştir. Bu sonuç, meslek yaşamının başlangıcındaki bireylerin dayanıklılığı yüksek algıladıklarını göstermektedir. Bu grupta çarpıklık değeri $-0,334$ olup sola çarpık bir dağılım olduğunu göstermektedir; yani yüksek puanlar bu grupta daha yaygındır. Basıklık değeri ise $-0,112$ ile dağılımın normal dağılıma oldukça yakın olduğunu işaret etmektedir. 6–10 yıl kıdem grubunda ortalama puan $\bar{X} = 3,8871$, çarpıklık $-0,010$, basıklık $0,405$ olarak bulunmuş ve dağılım simetriye oldukça yakındır. 11–15 yıl kıdem grubunda ortalama $\bar{X} = 3,9081$ ile yüksek düzeyde mesleki dayanıklılığı yansıtırken, çarpıklık $0,120$, basıklık $0,043$ ile oldukça dengeli bir dağılım göstermektedir. 16–20 yıl aralığında ortalama $\bar{X} = 3,7938$, bu grubun mesleki dayanıklılık algısında küçük bir düşüş olduğunu gösterirken, çarpıklık $-0,112$, basıklık $0,246$ ile normal dağılıma yakın bir yapı sunmaktadır. 21–25 yıl kıdem grubunda ortalama $\bar{X} = 3,8673$, çarpıklık $-0,167$, basıklık $-0,184$ değerleri ile yine simetriye yakın ve uç değerlerin sınırlı olduğu bir dağılım sergilemektedir. 25 yıl ve üzeri kідeme sahip bireylerde ortalama $\bar{X} = 3,8307$ olup, çarpıklık $-0,125$, basıklık $-0,196$ ile dağılımın normalliğe uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 7 *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Görev Yaptığınız Okula Göre Normallik Analizi Bulguları*

Okul Türü	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Okul Öncesi	11	3,11	5,00	4,2222	,53748	-,706	,661	,432	1,279
İlkokul	103	2,44	5,00	3,9223	,42377	-,481	,238	1,185	,472
Ortaokul	229	2,22	5,00	3,8588	,50239	-,074	,161	,192	,320
Lise	246	2,56	5,00	3,8509	,51176	,025	,155	-,273	,309
Halk Eğitim Merkezi	7	3,00	4,22	3,6984	,48735	-,501	,794	-1,191	1,587
Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)	8	3,00	5,00	3,7639	,61273	1,085	,752	1,862	1,481
Rehabilitasyon Merkezi	14	3,22	4,56	4,1032	,40991	-,567	,597	-,275	1,154

Yukarıdaki tabloda katılımcıların *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*'nden elde ettikleri puanlar, görev yaptıkları okul türlerine göre incelenmiş ve normallik analizine ilişkin betimsel bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, görev yapılan okul türüne göre mesleki dayanıklılık düzeylerinde bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymakta, tüm gruplarda yüksek düzeyde mesleki dayanıklılık algısına işaret etmektedir. En yüksek ortalama puan Okul Öncesi öğretmenlerinde görülmüş olup, $\bar{X} = 4,2222$ olarak belirlenmiştir. Bu değer, bu gruptaki bireylerin mesleki dayanıklılığı oldukça yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Bu grupta çarpıklık değeri $-0,706$, basıklık değeri ise $0,432$ olup, dağılımın sola çarpık ve uç değer açısından dengeli olduğunu ifade eder. Rehabilitasyon Merkezi çalışanlarında da ortalama değer $\bar{X} = 4,1032$ ile yüksektir. Çarpıklık $-0,567$, basıklık $-0,275$ olup, bu grupta da yüksek puanlara eğilim gözlenmektedir. İlkokul öğretmenlerinde ortalama $\bar{X} = 3,9223$, çarpıklık $-0,481$, basıklık $1,185$ ile normal dağılıma kısmen uygun ama daha sivri (pozitif basıklık) bir yapı görülmektedir. Ortaokul ve Lise düzeyindeki öğretmenlerde mesleki dayanıklılık ortalamaları sırasıyla $\bar{X} = 3,8588$ ve $\bar{X} = 3,8509$ olup, bu gruplarda dağılım neredeyse simetriktir. Ortaokul grubunda çarpıklık $-0,074$, basıklık $0,192$; lise grubunda ise çarpıklık $0,025$, basıklık $-0,273$ değerleri elde edilmiştir. Bu değerler, dağılımın normal dağılıma oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Halk Eğitim Merkezi öğretmenlerinde ortalama $\bar{X} = 3,6984$ ile diğer gruplara göre bir miktar daha düşüktür. Çarpıklık $-0,501$, basıklık $-1,191$ değerleri, dağılımın sola çarpık ve uç değerlerin daha az olduğunu göstermektedir. Öte yandan, RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) çalışanlarında ortalama $\bar{X} = 3,7639$ ile orta-yüksek düzeyde dayanıklılık gözlenmiş, çarpıklık $1,085$, basıklık $1,862$ gibi yüksek pozitif değerler ile dağılımın sağa çarpık ve sivri olduğu tespit edilmiştir. Bu, bazı bireylerin düşük puanlar aldığına ve bu grubun heterojen olduğuna işaret eder. Farklı okul türlerinde görev yapan bireylerin mesleki dayanıklılık

düzeyleri yüksek düzeydedir. Özellikle okul öncesi ve rehabilitasyon merkezinde görev yapanlar daha yüksek ortalamalara sahipken, dağılımların çoğunlukla normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. RAM ve halk eğitim merkezi gibi örneklem sayısı düşük gruplarda dağılım daha değişken olsa da genel eğilim, mesleki dayanıklılığın güçlü algılandığı yönündedir.

Tablo 8 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Görev Yapılan Okuldaki Süreye Göre Normallik Analizi Bulguları

Süre (Yıl)	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
0-2 Yıl	194	2,22	5,00	3,8671	,53296	-,214	,175	,038	,347
3-4 Yıl	142	3,00	5,00	3,9257	,46007	,184	,203	-,374	,404
5-6 Yıl	82	2,89	5,00	3,8970	,45888	,235	,266	-,113	,526
7-8 Yıl	61	2,78	4,89	3,8634	,49624	,009	,306	-,495	,604
9-10 Yıl	49	2,78	4,89	3,8957	,45271	,214	,340	,245	,668
10+ Yıl ve Üstü	90	2,56	5,00	3,7901	,52499	-,307	,254	,091	,503

Yukarıdaki tabloda katılımcıların *Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*'nden elde ettikleri puanlar, görev yaptıkları okulda geçirdikleri süreye göre incelenmiş ve normallik analizine ilişkin betimsel bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, okulda çalışma süresine göre mesleki dayanıklılık düzeylerinde bazı küçük farklılıklar olmakla birlikte, tüm gruplarda yüksek düzeyde mesleki dayanıklılığın algılandığını göstermektedir. En yüksek ortalama $\bar{X} = 3,9257$, 3-4 yıl görev süresi grubunda gözlemlenmiştir. Bu gruptaki bireylerin mesleki dayanıklılığı oldukça yüksek algılandığı anlaşılmaktadır. Bu grupta çarpıklık 0,184, basıklık ise -0,374 olarak bulunmuş, yani dağılım simetriye yakın ve uç değerler açısından hafif basık bir yapı göstermektedir. 0-2 yıl görev süresi olan bireylerin ortalaması $\bar{X} = 3,8671$ olup, çarpıklık -0,214, basıklık 0,038 değerleriyle dağılımın büyük ölçüde simetrik ve normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. 5-6 yıl görev süresine sahip katılımcıların ortalama puanı $\bar{X} = 3,8970$ ile yüksek düzeydedir. Çarpıklık 0,235, basıklık -0,113 değerleri de dağılımın simetrik ve uç değerlerin sınırlı olduğunu göstermektedir. 7-8 yıl grubunda ortalama $\bar{X} = 3,8634$, çarpıklık 0,009, basıklık -0,495 olarak belirlenmiş olup, dağılım simetriye çok yakındır biraz daha basık yapıdadır. 9-10 yıl grubundaki ortalama $\bar{X} = 3,8957$, çarpıklık 0,214, basıklık 0,245 olup, burada da dağılım oldukça simetrik ve uç değerler açısından dengelidir. 10 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalışan bireylerin ortalaması $\bar{X} = 3,7901$ ile en düşük ortalamalardan biridir. Bu değer yine de yüksek kabul edilebilecek bir düzeydedir. Bu grupta çarpıklık -0,307, basıklık 0,091 olup, dağılım simetriye yakın ve normal dağılıma uygun bir yapıdadır. Görev yapılan okulda geçirilen süreye göre mesleki

dayanıklılık düzeyleri değişmekle birlikte, tüm gruplarda yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamı ± 1 aralığında olup, dağılımlar normal dağılıma oldukça yakındır. Özellikle 3–6 yıl arasında görev yapan bireylerde dayanıklılık algısının daha yüksek olması dikkat çekmektedir.

“Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği” adlı gizil değişken, dokuz gözlenen değişken (Madde1-Madde9) ile ilişkilendirilmiştir. Bu modelde faktör yükleri 0.031 ile 0.965 arasında değişmekte olup, Madde 6 ve Madde 8’in en yüksek yük değerlerine sahip olduğu, dolayısıyla ölçeği güçlü bir şekilde temsil ettiği gözlemlenmiştir. Madde5’in düşük faktör yükü (0.031) nedeniyle modele olan katkısının sınırlı olduğu görülmektedir. Her bir gözlenen değişkene ait hata terimleri diyagramda gösterilmiş ve belirli hata terimleri arasındaki korelasyonlar belirtilmiştir. Her iki modelin analiz sonuçları, içyapı geçerliğinin sağlandığını ve ölçeklerin uyum iyiliği ölçütlerinin (RMSEA, CFI, AGFI gibi) tavsiye edilen ideal değerler arasında olduğunu ortaya koymuştur. DFA ile en iyi uyum gösteren değişkenler belirlenmiş ve modellerin geçerliği desteklenmiştir.

Tablo 9 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Analizi Cronbach's Alpha

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış İfadelere Göre Cronbach's Alpha	N
,805	,811	9

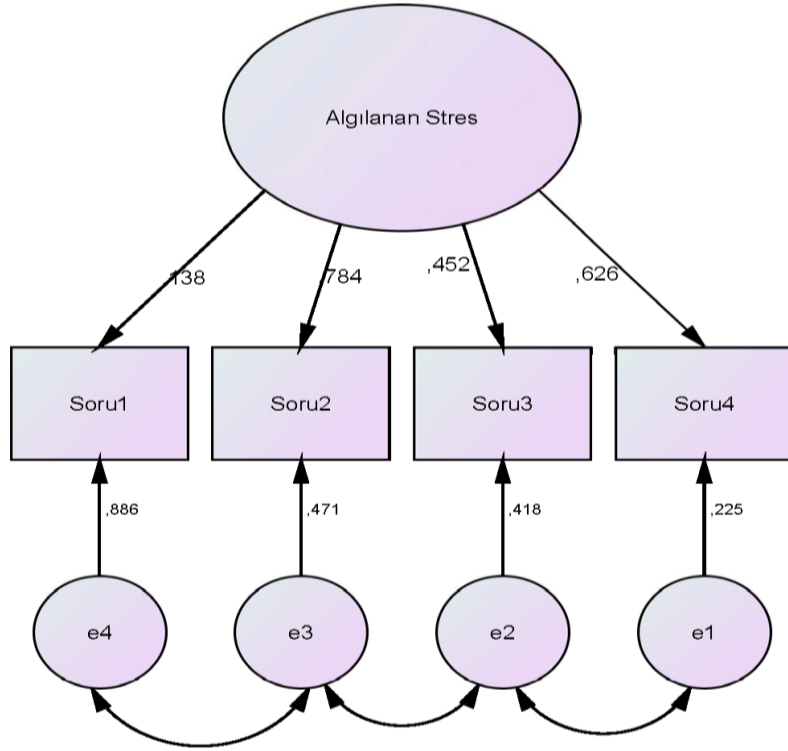
Tablo 9'da sunulan Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği'ne yönelik geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,805 olarak hesaplanmıştır ve standartlaştırılmış ifadelerle göre Cronbach's Alpha değeri 0,811 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve ölçek maddeleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği'nin mesleki dayanıklılığı güvenilir bir şekilde ölçebileceğini, maddelerin tutarlı bir yapıya sahip olduğunu ve birbiriyle anlamlı bir uyum içinde çalıştığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin N değeri 9 olarak verilmiş olup, analizde kullanılan dokuz maddenin de yüksek bir içsel tutarlılık sunduğunu desteklemektedir.

3.3.3. Algılanan Mesleki Stres Ölçeği

Öğretmenlerin mesleklerinden kaynaklanan stres düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar, beşli Likert ölçeği (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum) kullanarak işlerinin stresli olup olmadığı, stresin psikolojik ve fiziksel etkileri, iş düşüncesinin gerginliğe neden olup olmadığı gibi faktörleri değerlendirmektedir. Bu ölçek, öğretmenlerin mesleki stresle nasıl başa çıktığını anlamak, iş yükünün ve çalışma koşullarının psikolojik etkilerini incelemek ve öğretmen refahını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmek için kullanılabilir. Elde edilen veriler, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli bir rehber niteliği taşıyarak eğitimde sürdürülebilir ve destekleyici çalışma ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir (Limon, 2022).

Ölçme modellerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçüm modellerinin içyapı geçerliğini değerlendirmede ve önceden belirlenen yapıyı doğrulamada etkili bir yöntemdir. AMOS 22.0 paket programı kullanılarak yürütülen DFA hem algılanan stres hem de öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği modellerinde faktörlerin ve değişkenlerin uyumunu test etmek amacıyla uygulanmıştır. Şekil 6’de yer alan algılanan stres modelinde, “Algılanan Stres” adlı gizil değişken, dört gözlenen değişkenle (Soru1, Soru2, Soru3 ve Soru4) ilişkilendirilmiş ve bu değişkenlerin faktör yüklerinin 0.138 ile 0.784 arasında değiştiği görülmüştür. En yüksek yük değerine sahip olan Soru 2, gizil değişkeni güçlü bir şekilde temsil ederken, Soru 1 görece daha düşük bir temsil gücüne sahiptir. Bunun yanında, modelde her gözlenen değişkene ait hata terimleri yer almakta ve bu hata terimlerinin birbirleriyle olan korelasyonları belirtilmektedir.



Şekil 5. Algılanan Stres Ölçeği yol diyagramı

Tablo 10 Algılanan Stres Ölçeği Cinsiyete Göre Normallik Analizi Bulguları

Cinsiyet	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Erkek	229	1,00	5,00	3,2325	1,02235	-,140	,161	-,853	,320
Kadın	389	1,00	5,00	3,3650	,94404	-,202	,124	-,822	,247

Yukarıdaki tabloda katılımcıların Algılanan Stres Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve normallik analizine ilişkin betimsel istatistiksel bulgular sunulmuştur. Verilere göre hem erkek hem de kadın katılımcıların algıladıkları stres düzeyleri orta düzeyde seyretmektedir. Erkek katılımcıların ortalama stres puanı $\bar{X} = 3,2325$, kadın katılımcıların ise $\bar{X} = 3,3650$ olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da stres algısı orta düzeyde yer almakta olup, kadın katılımcıların stres algılarının erkeklere kıyasla biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma (SS) değerleri erkeklerde 1,02235, kadınlarda ise 0,94404 olarak bulunmuştur. Bu durum, erkek katılımcılar arasında stres düzeylerinin daha geniş bir dağılım gösterdiğini, kadınlarda ise daha homojen bir dağılım olduğunu işaret etmektedir. Çarpıklık (skewness) değerlerine bakıldığında erkek grubunda $-0,140$, kadın grubunda ise $-0,202$ değerleri elde edilmiştir. Her iki değer de negatif yönlü olup, dağılımların hafif sola çarpık olduğunu, yani bazı bireylerde düşük stres düzeylerinin daha

yaygın olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin ± 1 sınırları içinde kalması, dağılımların büyük ölçüde simetrik olduğunu göstermektedir. Basıklık (kurtosis) değerleri erkeklerde $-0,853$, kadınlarda ise $-0,822$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, dağılımın normal dağılıma kıyasla daha basık olduğunu, yani uç değerlerin beklenenden daha az olduğunu göstermektedir. Her iki cinsiyette de öğretmen adaylarının algıladıkları stres düzeyleri orta düzeyde, dağılımlar ise normal dağılıma yakın ve simetrik bir yapı sergilemektedir. Kadın katılımcıların stres algısının erkeklere göre biraz daha yüksek olduğu, gruplar arasında büyük farklılıklar olmadığı söylenebilir.

Tablo 11 *Algılanan Stres Ölçeği Yaşa Göre Normallik Analizi Bulguları*

Yaş Grubu	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
20–25 Yaş	13	1,75	4,50	3,3269	,83157	-,575	,616	-,806	1,191
26–30 Yaş	67	1,25	5,00	3,1716	,92749	,389	,293	-,504	,578
31–35 Yaş	128	1,00	5,00	3,4980	,91869	-,221	,214	-,434	,425
36–40 Yaş	128	1,00	5,00	3,3691	,95157	-,303	,214	-,672	,425
41–45 Yaş	114	1,00	5,00	3,2566	1,05986	-,252	,226	-,909	,449
46–50 Yaş	90	1,25	5,00	3,2278	1,00884	-,067	,254	-1,019	,503
50+ Yaş Üstü	78	1,00	4,75	3,2404	,98235	-,297	,272	-1,287	,538

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar, yaş gruplarına göre normallik analizine tabi tutulmuş ve betimsel istatistiksel bulgular sunulmuştur. Bulgular yaş gruplarının tamamında algılanan stres düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve dağılımların büyük ölçüde normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. En yüksek stres ortalaması $\bar{X} = 3,4980$ ile 31–35 yaş grubunda görülmektedir. Bu grubu 36–40 yaş grubu ($\bar{X} = 3,3691$) ve 20–25 yaş grubu ($\bar{X} = 3,3269$) izlemektedir. En düşük ortalama stres düzeyi ise 26–30 yaş grubunda $\bar{X} = 3,1716$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yaş gruplarına göre stres algısında hafif dalgalanmalar olduğunu, genel eğilimin orta düzey stres algısı yönünde olduğunu göstermektedir. Standart sapma (SS) değerleri incelendiğinde, tüm gruplarda 0,83 ile 1,06 arasında değiştiği görülmekte olup bu da bireyler arası stres algısında ılımlı düzeyde farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. En yüksek varyans 41–45 yaş grubunda (SS = 1,05986) görülmüş, en düşük varyans ise 20–25 yaş grubuna aittir. Çarpıklık (skewness) değerleri bütün yaş gruplarında negatif yönde olup (örneğin: 20–25 yaş = $-0,575$, 50+ yaş = $-0,297$) dağılımın sola çarpık olduğunu göstermektedir. Bu da bazı bireylerde düşük stres düzeylerinin daha yaygın olduğunu işaret etmektedir. Bununla birlikte, çarpıklık değerlerinin tamamı ± 1 sınırları içinde kaldığı için dağılımların büyük ölçüde simetrik olduğu söylenebilir. Basıklık (kurtosis) değerleri ise tüm yaş gruplarında negatif olup

(örneğin: 50+ yaş = -1,287, 46-50 yaş = -1,019), bu da dağılımların normal dağılıma göre daha basık, yani uç değerlerin beklenenden daha az olduğunu göstermektedir. En basık dağılım 50+ yaş grubuna aittir. Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre algıladıkları stres düzeyleri orta seviyededir. Tüm yaş gruplarında dağılımlar simetriye yakın ve normal dağılıma uygun özellik göstermektedir. Yaşa bağlı olarak stres algısında büyük değişiklikler görülmemekle birlikte, 31-35 yaş grubunda stres algısının biraz daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 12 *Algılanan Stres Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Normallik Analizi Bulguları*

Öğrenim Durumu	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Lisans	143	1,00	5,00	3,3304	,99938	-,387	,203	-,734	,403
Lisansüstü	475	1,00	5,00	3,3116	,96867	-,127	,112	-,842	,224

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği'nden elde ettikleri puanların öğrenim durumuna göre dağılımına ilişkin normallik analizine ait betimsel istatistiksel bulgular sunulmaktadır. Elde edilen sonuçlar, hem lisans hem de lisansüstü düzeyde eğitim gören katılımcıların algıladıkları stres düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Lisans mezunlarının stres ortalaması $\bar{X} = 3,3304$, lisansüstü mezunların ortalaması ise $\bar{X} = 3,3116$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, iki grup arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte, her iki grubun da stres düzeyini orta düzeyde algıladığını ortaya koymaktadır. Standart sapma değerleri, lisans mezunları için $SS = 0,99938$, lisansüstü mezunlar için $SS = 0,96867$ olarak hesaplanmıştır. Bu durum, her iki grubun yanıtları arasında ılımlı düzeyde bir çeşitlilik olduğunu göstermektedir. Çarpıklık (skewness) değerleri, lisans grubunda -0,387, lisansüstü grubunda ise -0,127 olarak elde edilmiştir. Her iki değer de negatif olması, dağılımların hafif sola çarpık olduğunu; yani daha düşük stres düzeyi algısının bazı bireylerde daha yaygın olduğunu göstermektedir. Değerler ± 1 sınırları içinde kaldığı için dağılımların büyük ölçüde simetrik olduğu söylenebilir. Basıklık (kurtosis) değerleri lisans grubunda -0,734, lisansüstü grubunda ise -0,842 olarak bulunmuştur. Bu değerler, dağılımların normal dağılıma kıyasla daha basık olduğunu, yani uç değerlerin daha az görüldüğünü göstermektedir. Öğrenim durumuna göre öğretmen adaylarının stres algıları arasında belirgin bir fark görülmemektedir. Her iki grubun dağılımı normal dağılıma oldukça yakındır ve stres algısı orta düzeyde ve dengeli bir yapı göstermektedir.

Tablo 13 *Algılanan Stres Ölçeği Medeni Duruma Göre Normallik Analizi Bulguları*

Medeni Durum	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Evli	468	1,00	5,00	3,3355	,97652	-,211	,113	-,793	,225
Bekar	150	1,00	5,00	3,2550	,97126	-,129	,198	-,886	,394

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, medeni duruma göre normallik analizi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, hem evli hem de bekar bireylerin algıladıkları stres düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Evli bireylerin ortalama stres puanı $\bar{X} = 3,3355$, bekar bireylerin ise $\bar{X} = 3,2550$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, evli bireylerin stres algısının bekar bireylere kıyasla bir miktar daha yüksek olduğunu, bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, evli bireylerde $SS = 0,97652$, bekar bireylerde ise $SS = 0,97126$ olarak bulunmuştur. Bu benzerlik, her iki grubun stres düzeylerinin dağılımında ılımlı bir farklılık olduğunu ve bireyler arasında çeşitlilik bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çarpıklık (skewness) değerleri evli bireylerde $-0,211$, bekar bireylerde $-0,129$ olup her iki dağılımın da negatif yönde çarpık olduğunu göstermektedir. Bu, bazı bireylerde daha düşük stres düzeylerinin yaygın olduğunu işaret etmektedir. Çarpıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde olması, dağılımların büyük ölçüde simetrik olduğunu göstermektedir. Basıklık (kurtosis) değerleri ise evli bireylerde $-0,793$, bekar bireylerde $-0,886$ olarak ölçülmüştür. Her iki değer de negatif olması, dağılımların normal dağılıma göre daha basık olduğunu, yani uç değerlerin beklenenden daha az sıklıkta gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 14 *Algılanan Stres Ölçeği Meslekteki Kıdem Yılına Göre Normallik Analizi Bulguları*

Kıdem Yılı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
0-5 Yıl	81	1,25	5,00	3,1975	,92510	,198	,267	-,686	,529
6-10 Yıl	127	1,25	5,00	3,3248	,93399	,028	,215	-,666	,427
11-15 Yıl	127	1,00	5,00	3,4783	,98300	-,472	,215	-,497	,427
16-20 Yıl	111	1,00	5,00	3,3514	,99566	-,192	,229	-,733	,455
21-25 Yıl	67	1,00	5,00	3,0784	1,07679	-,101	,293	-1,062	,578
25+ Yıl	105	1,25	5,00	3,3143	,94311	-,389	,236	-1,204	,467

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, meslekteki kıdem yılına göre normallik analizine tabi tutulmuş ve betimsel istatistiksel bulgular sunulmuştur. Bulgular, meslekte geçirilen süreye göre stres algısında bazı farklılıklar olduğunu, stres düzeyinin tüm gruplarda orta seviyede kaldığını göstermektedir.

En yüksek stres ortalaması $\bar{X} = 3,4783$ ile 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür. Bu grubu 16–20 yıl ($\bar{X} = 3,3514$) ve 6–10 yıl ($\bar{X} = 3,3248$) grupları takip etmektedir. En düşük ortalama stres düzeyi ise 21–25 yıl kıdemli öğretmenlerde $\bar{X} = 3,0784$ olarak gözlemlenmiştir. Bu durum, kıdem arttıkça stres algısının önce artıp sonra belirli bir noktadan itibaren azaldığını göstermektedir. Standart sapma (SS) değerleri, tüm gruplarda 0,92 ile 1,08 arasında değişmektedir. Bu da bireyler arasında ılımlı düzeyde farklılık bulunduğunu, stres düzeyinin homojen bir dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Özellikle 21–25 yıl grubundaki SS = 1,07679, bu grupta stres algısının diğer gruplara göre daha değişken olduğunu göstermektedir. Çarpıklık (skewness) değerleri genelde negatif yönlüdür. Örneğin 11–15 yıl grubunda –0,472, 25+ yıl grubunda –0,389 olarak belirlenmiş, bu da stres düzeylerinin bazı bireylerde daha düşük olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, 0–5 yıl ve 6–10 yıl gibi erken kariyer dönemlerinde çarpıklık pozitif (sırasıyla 0,198 ve 0,028) çıkmış; bu da bazı bireylerin daha yüksek stres algıladığını göstermektedir. Tüm çarpıklık değerleri ± 1 aralığında yer aldığı için dağılımlar büyük ölçüde simetriktir. Basıklık (kurtosis) değerleri tüm gruplarda negatif olup en düşük değer –1,204 ile 25+ yıl kıdem grubunda görülmüştür. Bu, dağılımın normal dağılıma kıyasla daha basık olduğunu, yani uç değerlerin nadiren görüldüğünü göstermektedir. Diğer gruplarda da benzer şekilde basıklık değerleri –0,497 ile –1,062 arasında değişmiş ve tüm dağılımlar normal dağılıma yakın ve düzgün bir yapı sergilemiştir. Öğretmen adaylarının algıladıkları stres düzeyleri meslekteki kıdem yılına göre küçük farklılıklar gösterse de orta düzeydedir. Dağılımlar hem çarpıklık hem de basıklık açısından normal dağılıma oldukça yakındır. Özellikle orta kıdem yıllarında (11–15 yıl) stres algısının biraz daha yüksek olduğu, ancak ileri kıdemde bu düzeyin tekrar azaldığı gözlemlenmektedir.

Tablo 15 *Algılanan Stres Ölçeği Görev Yapılan Okula Göre Normallik Analizi Bulguları*

Okul Türü	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Okul Öncesi	11	1,75	5,00	3,5682	,99430	-,549	,661	-,447	1,279
İlkokul	103	1,00	5,00	3,5291	,98910	-,529	,238	-,481	,472
Ortaokul	229	1,00	5,00	3,3100	,90379	-,092	,161	-,707	,320
Lise	246	1,00	5,00	3,1900	1,02031	-,062	,155	-1,011	,309
Halk Eğitim Merkezi	7	2,00	4,50	3,5000	,87797	-,840	,794	-,240	1,587
Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)	8	1,00	4,75	3,5313	1,14516	-1,701	,752	3,911	1,481
Rehabilitasyon Merkezi	14	2,50	5,00	3,6429	,89719	,362	,597	-1,314	1,154

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği'nden elde ettikleri puanların, görev yaptıkları okul türüne göre normallik analizine ilişkin betimsel istatistiksel bulguları sunulmaktadır. Elde edilen sonuçlar, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin stres düzeylerinin orta seviyede seyrettiğini ve dağılımların çoğunlukla normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. En yüksek stres ortalaması $\bar{X} = 3,6429$ ile rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerde görülmüştür. Bu grubu okul öncesi ($\bar{X} = 3,5682$), RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) ($\bar{X} = 3,5313$), ilkokul ($\bar{X} = 3,5291$) ve halk eğitim merkezi ($\bar{X} = 3,5000$) grupları takip etmektedir. Görece daha düşük ortalamalar ise ortaokul ($\bar{X} = 3,3100$) ve lise ($\bar{X} = 3,1900$) öğretmenlerinde görülmüş, bu durum lise öğretmenlerinin diğer gruplara kıyasla daha az stres algıladığını göstermektedir. Standart sapma (SS) değerleri tüm gruplarda 0,87 ile 1,14 arasında değişmekte olup bu da bireyler arası stres algısında ılımlı düzeyde bir farklılık olduğunu göstermektedir. En yüksek varyans RAM grubunda (SS = 1,14516) gözlemlenmiştir, bu da bu gruptaki bireylerin stres düzeylerinin daha geniş bir dağılım gösterdiğini ifade eder. Çarpıklık (skewness) değerleri çoğu grup için negatif olup, stres düzeylerinin bazı bireylerde daha düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin, ilkokulda -0,529, okul öncesinde -0,549, halk eğitimde -0,840, RAM'de -1,701 gibi değerler gözlemlenmiştir. Rehabilitasyon merkezinde ise çarpıklık değeri 0,362 olup pozitif yönde çarpıklığa işaret etmektedir, yani bu grupta bazı bireylerde yüksek stres algısı daha yaygındır. Basıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinde çoğu grup için negatif olup dağılımların normal dağılıma göre daha basık olduğu, yani uç değerlerin

beklenenden daha az olduğu görülmektedir. Dikkat çeken bir bulgu RAM grubunda elde edilen 3,911 gibi oldukça yüksek pozitif basıklık değeridir. Bu, dağılımın sivri olduğunu ve bazı değerlerin merkezi eğilimden oldukça uzaklaştığını gösterir; dolayısıyla bu grupta uç stres seviyeleri daha belirgindir. Görev yapılan okul türü öğretmenlerin stres algısını bir miktar etkilemektedir. Rehabilitasyon ve okul öncesi öğretmenleri daha yüksek stres algısına sahipken, lise ve ortaokul öğretmenleri görece daha düşük stres düzeyi bildirmiştir. Bununla birlikte, dağılımlar normal yapıya uygun olup, özellikle RAM grubunda stres düzeyindeki farklılığın daha belirgin olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 16 *Algılanan Stres Ölçeği Görev Yaptığınız Okul Sürenize Göre Normallik Analizi Bulguları*

Süre (Yıl)	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
0-2 Yıl	194	1,00	5,00	3,2835	,95672	-,186	,175	-,619	,347
3-4 Yıl	142	1,00	5,00	3,3380	,96856	-,150	,203	-,715	,404
5-6 Yıl	82	1,00	5,00	3,3018	,97874	-,237	,266	-,796	,526
7-8 Yıl	61	1,75	5,00	3,5451	,90082	-,264	,306	-,842	,604
9-10 Yıl	49	1,75	5,00	3,1429	,96150	,072	,340	-1,325	,668
10+ Yıl ve Üstü	90	1,00	5,00	3,3028	1,07087	-,258	,254	-1,061	,503

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, görev yaptıkları okulda geçirdikleri süreye göre normallik analizi kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, stres algısının okulda görev süresine göre orta seviyede değiştiğini ve dağılımların büyük ölçüde normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Tüm grupların ortalama puanları $\bar{X} = 3,14$ ile $3,54$ aralığında değişmektedir. En yüksek ortalama stres düzeyi $\bar{X} = 3,5451$ ile 7-8 yıl görev yapan öğretmenlerde görülmüştür. Bu durumu 3-4 yıl ($\bar{X} = 3,3380$) ve 0-2 yıl ($\bar{X} = 3,2835$) görev süresine sahip gruplar takip etmektedir. En düşük ortalama ise 9-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde $\bar{X} = 3,1429$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, görev süresi arttıkça stres düzeyinin belirgin şekilde değişmediğini; 7-8 yıl görev yapanların stres algısının biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. Standart sapma (SS) değerleri tüm gruplarda 0,90 ile 1,07 arasında değişmekte olup, bireyler arasında ılımlı düzeyde farklılıklar olduğunu göstermektedir. En

yüksek varyans 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip bireylerde ($SS = 1,07087$) görülmüştür. Çarpıklık (skewness) değerleri tüm gruplarda $-0,264$ ile $+0,072$ arasında olup, genellikle negatif yönde ve 0'a oldukça yakındır. Bu durum, stres düzeylerinin dağılımının hafif sola çarpık, yani bazı bireylerde düşük stres düzeylerinin daha yaygın olduğunu göstermektedir. Çarpıklık değerlerinin tamamı ± 1 sınırları içinde yer aldığı için dağılımların büyük ölçüde simetrik olduğu söylenebilir. Basıklık (kurtosis) değerleri tüm gruplarda negatif olup, $-0,619$ ile $-1,325$ arasında değişmektedir. Bu değerler, dağılımların normal dağılıma göre daha basık olduğunu; yani uç değerlerin beklenenden daha az olduğunu ifade etmektedir. Özellikle 9–10 yıl ve 10 yıl üzeri görev yapan gruplarda bu basıklık daha belirgindir ($-1,325$ ve $-1,061$). Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda geçirdikleri süreye göre algıladıkları stres düzeyi orta düzeyde seyretmektedir ve tüm grupların dağılımları normalliğe uygundur. Görev süresine bağlı olarak stres düzeyinde büyük dalgalanmalar olmamakla birlikte, 7–8 yıl görev yapan bireylerin stres düzeylerinin görece daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 17 *Algılanan Stres Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Analizi Cronbach's Alpha*

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış İfadelere Göre Cronbach's Alpha	N
,870	,870	4

Tablo 17'de sunulan Algılanan Stres Ölçeği'ne yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,870 olarak hesaplanmıştır ve standartlaştırılmış ifadelere göre Cronbach's Alpha değeri de aynı şekilde 0,870 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve maddeler arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Algılanan Stres Ölçeği'nin stres algısını güvenilir bir şekilde ölçebileceğini, ölçek maddelerinin tutarlı bir yapıya sahip olduğunu ve birbiriyle anlamlı bir uyum içinde çalıştığını göstermektedir. Ölçeğin N değeri 4 olarak verilmiş olup, bu da analizde kullanılan dört maddenin yüksek bir içsel tutarlılık düzeyi sunduğunu desteklemektedir.

3.3. Veri Analizi

Tablo 18 *Algılanan Stres Ölçeği Betimsel Bulgular*

	Betimsel İstatistikler					Çarpıklık		Basıklık	
	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS	İstatistik	SH	İstatistik	SH
Algılanan Stres Ölçeği	618	1,00	5,00	3,3159	,97507	-,190	,098	-,821	,196

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği'ne ilişkin betimsel bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının algıladıkları stres düzeyinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Algılanan Stres Ölçeği'nden elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X} = 3,32$ olup, bu değer stresin ne çok düşük ne de aşırı yüksek algılandığını işaret etmektedir. Ölçekte elde edilen minimum değer 1,00, maksimum değer ise 5,00 olarak bulunmuştur. Katılımcıların algıladıkları stres düzeyinde, standart sapma $SS = 0,975$ ile ölçülmüş olup, bu da stres algısında bireyler arasında ılımlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Çarpıklık (skewness) değeri-,190 olup bu değer negatif olması, stres algısının dağılımının çok hafif sola çarpık olduğunu, yani bazı bireylerde düşük stres algısının biraz daha yaygın olduğunu göstermektedir. Çarpıklık değeri düşük olduğu için dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğu söylenebilir. Basıklık (kurtosis) değeri ise-,821 olarak bulunmuş, bu da dağılımın normal dağılıma göre daha basık, yani uç değerlerin beklenenden daha az olduğunu göstermektedir.

Tablo 19 *Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Betimsel Bulgular*

	Betimsel İstatistikler					Çarpıklık		Basıklık	
	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS	İstatistik	SH	İstatistik	SH
Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	618	2,22	5,00	3,8752	,01996	-,089	,098	,003	,196

Yukarıdaki tabloda, öğretmen adaylarının Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği'ne ilişkin betimsel bulgular sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği'nden elde edilen aritmetik ortalama $\bar{X} = 3,88$ 'dir. Ölçekteki minimum değer 2,22, maksimum değer ise 5,00 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık konusunda olumlu bir görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçeğin standart sapması $SS = 0,01996$ olarak oldukça düşük bir değerle hesaplanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının dayanıklılık düzeylerine ilişkin yanıtlarının çok homojen olduğunu, bireyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Çarpıklık değeri-,089 ile negatif yönde çok hafif bir çarpıklık göstermekte olup dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğunu ifade etmektedir. Basıklık değeri ise ,003 olup normal dağılıma oldukça yakın bir yapı sergilemektedir.

Bu araştırmanın bulgular bölümünde uygulanan bağımsız örneklem t-testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi gibi istatistiksel analizlerin seçilme nedeni, öncelikle verilerin normallik dağılımına göre belirlenmiştir. Normallik analizi, değişkenlerin dağılım özelliklerini inceleyerek parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanılması gerektiğini ortaya koyar. Araştırmada bu amaçla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri detaylı olarak analiz edilmiştir.

Elde edilen normallik bulgularında, çarpıklık ve basıklık değerlerinin çoğunlukla ± 1 sınırları içinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, verilerin büyük ölçüde normal dağıldığını göstermektedir. Ancak bazı alt gruplarda (özellikle örneklem sayısı düşük olan okul türleri gibi) çarpıklık ve basıklık değerlerinde bu sınır değerlerine yakın sapmalar olduğu ve standart sapmaların da değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Örneğin, bazı yaş ve okul türü gruplarında dağılım simetriden sapmış, uç değerlerin az ya da fazla olduğu durumlar gözlenmiştir. Bu nedenle homojen olmayan gruplar arasında karşılaştırma yapılırken yalnızca parametrik testler kullanmak istatistiksel açıdan sağlıklı olmayabilirdi.

Bu çerçevede:

- Bağımsız örneklem t-testi, normallik varsayımı büyük ölçüde karşılanan ve ikili grup karşılaştırmaları için uygun olan durumlarda (örneğin cinsiyet gibi) kullanılmıştır.
- Mann-Whitney U testi, verilerin normal dağılmadığına veya grup sayısının çok küçük olduğuna kanaat getirilen ikili karşılaştırmalarda (örneğin medeni durum, öğrenim durumu gibi) tercih edilmiştir.
- Kruskal-Wallis testi ise üç ve daha fazla grup içeren değişkenlerde (örneğin yaş, mesleki kıdem yılı, okul türü gibi) normallik varsayımının bazı gruplarda karşılanmadığı veya homojenlik koşullarının zayıf olduğu durumlarda kullanılmıştır.

Bu analizlerin seçilmesi, verilerin dağılım özelliklerine duyarlı ve istatistiksel açıdan geçerli karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Normallik analizine dayalı bu seçim süreci, elde edilen bulguların güvenilirliğini ve geçerliğini artırarak araştırmanın bilimsel niteliğine katkı sağlamaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Katılımcıların Algılanan Stres Ölçeğine Göre Demografik Değişkenler ile İncelenmesi

Tablo 20 *Algılanan Stres Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Soru 1	2,89	5,00	4,0794	,05656
Soru 2	2,78	5,00	3,9011	,46598
Soru 3	2,22	5,00	3,7593	,55361
Soru 4	2,56	5,00	3,8357	,47188
Ölçek Ortalaması			3.9048	0.49622

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Algılanan Stres Ölçeği'ndeki madde bazlı yanıtlarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri sunulmuştur. Ölçekte yer alan dört maddeye ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının stres algılarının düşük-orta seviyede olduğu görülmektedir. Madde düzeyinde en yüksek ortalama, Soru 1 ($\bar{X} = 4,0794$; $SS = 0,05656$) için hesaplanmış olup, bu soru katılımcıların en yüksek stres algısını ifade ettikleri madde olarak öne çıkmaktadır. En düşük ortalama ise Soru 3 ($\bar{X} = 3,7593$; $SS = 0,55361$) maddesinde gözlenmiştir. Standart sapma değerlerinin özellikle Soru 1'de oldukça düşük ($SS = 0,05656$) olması, katılımcıların bu maddeye verdikleri yanıtların çok homojen, yani oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Diğer maddelerde ise standart sapma değerleri yaklaşık 0,47–0,55 arasında değişmiş ve bu maddelerde bireyler arasında ölçülü düzeyde farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Algılanan Stres Ölçeği genel ortalaması $\bar{X} = 3,9048$, standart sapma değeri ise $SS = 0,49622$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek 1 ile 5 arasında puanlandığı için bu değer, katılımcıların algıladıkları stresin orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın yaklaşık 0,50 düzeyinde olması, bireyler arasında stres düzeylerinde ılımlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin düşükten uzak, ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Özellikle ilk maddede stres düzeyinin yüksek çıkması, bazı stres kaynaklarının diğerlerine göre daha baskın hissedildiğini düşündürmektedir.

4.1.1. Algılanan Stresin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 21 *Algılanan Stresin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (T-Testi)*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Algılanan Stres Ölçeği	Erkek	229	3,2325	1,02235	1,634	,201
	Kadın	389	3,3650	,94404		

Tablo 21’de sunulan veriler, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmasını göstermektedir. Erkek katılımcıların ortalama stres düzeyi ($\bar{x} = 3,2325$, $ss = 1,02235$), kadın katılımcıların ortalama stres düzeyinden ($\bar{x} = 3,3650$, $ss = 0,94404$) daha düşük bulunmuştur. Bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = 1,634$, $p = 0,201$). Bu sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre algılanan stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, cinsiyetin algılanan stres üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Algılanan Stresin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 22 *Algılanan Stresin Yaşa Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)*

	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Algılanan Stres Ölçeği	20-25 Yaş	13	307,04	6	7,468	,280
	26-30 Yaş	67	277,13			
	31-35 Yaş	128	339,55			
	36-40 Yaş	128	320,14			
	41-45 Yaş	114	302,14			
	46-50 Yaş	90	293,51			
	50+ Yaş üstü	78	300,15			

Tablo 22 incelendiğinde, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılıklarının Kruskal-Wallis testi ile incelendiği görülmektedir. Test sonuçlarına göre, yaş grupları arasında algılanan stres düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(sd=6, n=618)=7,468$, $p=0,280$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek sıranın 31-35 yaş grubuna (Sıra Ort.=339,55) ait olduğu, bunu 36-40 yaş grubunun

(Sıra Ort.=320,14) takip ettiği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 26-30 yaş grubuna (Sıra Ort.=277,13) aittir. Yaş grupları arasındaki bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yaş değişkeninin algılanan stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, yaş değişkeni algılanan stresi etkileyen bir faktör değildir.

4.1.3. Algılanan Stresin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 23 *Algılanan Stresin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)*

	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algılanan Stres Ölçeği	Lisans	475	314,60	44988,50	33232,500	,696
	Lisansüstü	143	307,96	146282,50		

Tablo 23’de sunulan bulgular, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının öğrenim durumuna göre Mann-Whitney U testi ile karşılaştırıldığını göstermektedir. Test sonuçlarına göre, lisans (Sıra Ortalaması = 314,60, Sıra Toplamı = 44.988,50) ve lisansüstü (Sıra Ortalaması = 307,96, Sıra Toplamı = 146.282,50) grupları arasında algılanan stres düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U = 33.232,500, p = 0,696). Bu sonuçlar, öğrenim durumunun algılanan stres üzerinde etkili olmadığını ve lisans ile lisansüstü gruplarının stres düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenim durumu, bireylerin algılanan stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4.1.4. Algılanan Stresin Medeni Hal Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 24 *Algılanan Stresin Medeni Hale Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)*

	Medeni Hal	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algılanan Stres Ölçeği	Evli	468	313,03	146498,50	33447,500	,383
	Bekar	150	298,48	44772,50		

Tablo 24’te sunulan bulgular, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının medeni hal değişkenine göre Mann-Whitney U testi ile karşılaştırıldığını göstermektedir. Test sonuçlarına göre, evli bireylerin (Sıra Ortalaması = 313,03, Sıra Toplamı = 146.498,50) ve bekar bireylerin (Sıra Ortalaması = 298,48, Sıra Toplamı = 44.772,50) algılanan stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 33.447,500$, $p = 0,383$). Bu sonuçlar, medeni hal değişkeninin algılanan stres üzerinde etkili olmadığını ve evli ile bekar bireylerin stres düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, medeni hal, bireylerin algılanan stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4.1.5. Algılanan Stresin Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 25 *Algılanan Stresin Mesleki Kıdeme Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)*

	Mesleki Kıdem Yılı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Algılanan Stres Ölçeği	0-5 Yıl	13	284,42	5	8,833	,116
	6-10 Yıl	67	307,02			
	11-15 Yıl	128	341,05			
	16-20 Yıl	128	314,90			
	21-25 Yıl	114	271,37			
	25+ Yıl	90	312,31			

Tablo 25 incelendiğinde, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının mesleki kıdem yılına göre Kruskal-Wallis testi ile incelendiği görülmektedir. Test sonuçlarına göre, mesleki kıdem grupları arasında algılanan stres düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(sd=5, n=540)=8,833$, $p=0,116$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek sıranın 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan gruba (Sıra Ort.=341,05) ait olduğu, bunu 16-20 yıl kıdem grubunun (Sıra Ort.=314,90) takip ettiği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan grupta (Sıra Ort.=271,37) gözlenmiştir. Gruplar arasındaki bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular, mesleki kıdem yılının algılanan stres üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdem yılı, bireylerin algılanan stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4.1.6. Algılanan Stresin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 26 *Algılanan Stresin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)*

	Görev Yaptığınız Okul	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Algılanan Stres Ölçeği	Okul Öncesi	11	357,68	6	12,593	,050
	İlkokul	103	351,45			
	Ortaokul	229	305,87			
	Lise	246	287,46			
	Halk Eğitim Merkezi	7	345,07			
	Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)	8	360,88			
	Rehabilitasyon Merkezi	14	362,50			

Tablo 26 incelendiğinde, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının görev yapılan okul türüne göre Kruskal-Wallis testi ile incelendiği görülmektedir. Test sonuçlarına göre, görev yapılan okul türleri arasında algılanan stres düzeyleri açısından sınırda istatistiksel anlamlılık taşıyan bir fark bulunmuştur ($\chi^2(sd=6, n=618)=12,593, p=0,050$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek sıranın Rehabilitasyon Merkezi'nde görev yapan gruba (Sıra Ort.=362,50) ait olduğu, bunu Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) (Sıra Ort.=360,88) ve Okul Öncesi (Sıra Ort.=357,68) gruplarının takip ettiği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise lise öğretmenlerinde (Sıra Ort.=287,46) gözlenmiştir. Bu durum, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinde bazı farklılıklar olabileceğini işaret etse de bu farklılıklar sınırda anlamlıdır. Görev yapılan okul türü algılanan stres üzerinde etkili bir faktör olabilir, bu ilişkinin kesinliği sınırda istatistiksel anlamlılık göstermesi nedeniyle daha fazla araştırma ile desteklenmelidir.

4.1.7. Algılanan Stresin Mevcut Kurumdaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 27 Algılanan Stresin Mevcut Kurumda Görev Yapılan Süreye Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)

	Mevcut Kurumunuzdaki Görev Süreniz	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Algılanan Stres Ölçeği	0-2 Yıl	194	303,98	5	5,038	,411
	3-4 Yıl	142	311,29			
	5-6 Yıl	82	308,62			
	7-8 Yıl	61	349,38			
	9-10 Yıl	49	275,72			
	10+ Yıl ve Üstü	90	310,73			
	0-2 Yıl	194	303,98			

Tablo 27 incelendiğinde, Algılanan Stres Ölçeği puanlarının mevcut kurumda görev yapılan süreye göre Kruskal-Wallis testi ile incelendiği görülmektedir. Test sonuçlarına göre, görev yapılan süre grupları arasında algılanan stres düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(sd=5, n=618)=5,038, p=0,411$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek sıranın 7-8 yıl süreyle görev yapan gruba (Sıra Ort.=349,38) ait olduğu, bunu 5-6 yıl (Sıra Ort.=308,62) ve 10+ yıl ve üstü (Sıra Ort.=310,73) süreyle görev yapan grupların takip ettiği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 9-10 yıl görev yapan grupta (Sıra Ort.=275,72) gözlenmiştir. Bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Görev yapılan sürenin algılanan stres üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, görev yapılan süre öğretmenlerin algılanan stres düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

4.2. Katılımcıların Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeğine Göre Demografik Değişkenler ile İncelenmesi

Tablo 28 Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Soru 1	2,0	5,00	3,5714	1,09653
Soru 2	3,75	5,00	4,375	0,88388
Soru 3	3,5	3,5	3,5	0,88257
Soru 4	1,75	3,25	2,625	0,88387
Soru 5	1,0	5,00	3,1875	0,88741
Soru 6	2,75	5,00	2,125	0,53033
Soru 7	2,5	5,00	3,0833	0,90576
Soru 8	2,0	5,00	3,8636	0,71906
Soru 9	2,60	5,00	3.8	1,03682
Ölçek Ortalaması			3.3479	0.97507

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının Mesleki Dayanıklılık Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri sunulmuştur. Ölçek 1 ile 5 arasında puanlandığından, ortalama puanların değerlendirilmesinde bu aralık dikkate alınmıştır. Bulgulara göre, en yüksek ortalama Soru 2'de görülmüş olup $\bar{X} = 4,375$ ve $SS = 0,88388$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmen adaylarının bu maddeye oldukça yüksek düzeyde katıldıklarını ve söz konusu mesleki dayanıklılık unsurunu güçlü biçimde benimsediklerini göstermektedir. Buna karşılık, en düşük ortalama Soru 6'ya ait olup $\bar{X} = 2,125$, $SS = 0,53033$ olarak bulunmuştur. Bu durum, adayların bu maddedeki dayanıklılık ifadesine görece daha az katıldıklarını işaret etmektedir. Dikkat çekici bir bulgu ise Soru 3'e ait olup, bu maddenin ortalaması $\bar{X} = 3,5$ ve $SS = 0,0$ olarak verilmiştir. Bu da tüm katılımcıların bu maddeye aynı cevabı verdiğini göstermektedir; dolayısıyla bu madde grubun iç varyansını yansıtmamaktadır. Bu durum, maddenin ölçüm duyarlılığı açısından sınırlı olduğunu gösterebilir. Ölçek ortalaması $\bar{X} = 3,3479$, $SS = 0,97507$ olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değer, öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın yaklaşık 0,98 olması, bireyler arasında belirgin düzeyde farklılık bulunduğuna işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık düzeyleri ölçek genelinde orta düzeyde gözlemlenmiş olup, bazı maddelerde yüksek düzeyde dayanıklılık algısı, bazı maddelerde ise görece daha düşük katılım öne çıkmaktadır. Soru 3'ün varyans içermemesi, ölçeğin değerlendirilmesinde dikkatle ele alınması gereken bir durumdur.

4.2.1. Mesleki Dayanıklılığın Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 29 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (T-Testi)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	Erkek	229	3,8370	,51483	-1,472	,551
	Kadın	389	3,8977	,48427		

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Erkek öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ortalaması ($\bar{x} = 3,8370$, $ss = ,51483$), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x} = 3,8977$, $ss = ,48427$) biraz daha düşük olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,472$, $p = ,551$). Bu sonuç, erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, mesleki dayanıklılık açısından cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.2. Mesleki Dayanıklılığın Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 30 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Yaşa Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)

	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	20-25 Yaş	13	434,54	6	11,437	,076
	26-30 Yaş	67	343,44			
	31-35 Yaş	128	311,11			
	36-40 Yaş	128	311,60			
	41-45 Yaş	114	296,29			
	46-50 Yaş	90	284,39			
	50+ Yaş üstü	78	301,69			

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, yaş gruplarının sıralama ortalamaları arasında bir farklılık gözlemlenmiştir; 20-25 yaş grubu en yüksek sıralama ortalamasına (434,54), 46-50 yaş grubu ise en düşük sıralama

ortalamasına (284,39) sahiptir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2(sd=6, n=618)=11,437, p=,076$). Bu sonuç, yaş değişkeninin öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, yaş grupları öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir.

4.2.3. Mesleki Dayanıklılığın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 31 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	Lisans	475	329,21	47077,00	31144,000	,131
	Lisansüstü	143	303,57	144194,00		

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçları, lisans mezunu öğretmenlerin sıralama ortalamasının (329,21) lisansüstü mezunu öğretmenlerin sıralama ortalamasından (303,57) olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=31144,000, p=,131$). Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.2.4. Mesleki Dayanıklılığın Medeni Hal Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 32 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Medeni Hale Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

	Medeni Hal	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	Evli	468	306,95	143654,00	33908,000	,530
	Bekar	150	317,45	47617,00		

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin medeni hale göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Evli öğretmenlerin

sıralama ortalaması (306,95) bekâr öğretmenlerin sıralama ortalamasından (317,45) biraz daha düşük olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=33908,000$, $p=,530$). Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, evli ve bekâr öğretmenler mesleki dayanıklılık açısından benzer düzeylere sahiptir.

4.2.5. Mesleki Dayanıklılığın Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 33 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Mesleki Kıdem Yılına Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)

	Mesleki Kıdem Yılı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	0-5 Yıl	81	351,92	5	8,361	,137
	6-10 Yıl	127	311,85			
	11-15 Yıl	127	316,80			
	16-20 Yıl	111	280,82			
	21-25 Yıl	67	309,43			
	25+ Yıl	105	295,48			

Tablo 33’de öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, mesleki kıdem yılı gruplarının sıralama ortalamaları arasında farklılık gözlemlenmiştir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler en yüksek sıralama ortalamasına (351,92), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise en düşük sıralama ortalamasına (280,82) sahiptir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2(sd=5, n=618)=8,361$, $p=,137$). Bu sonuç, mesleki kıdem yılının öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri kıdem yılına göre değişiklik göstermemektedir.

4.2.6. Mesleki Dayanıklılığın Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 34 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)

	Görev Yaptığınız Okul	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	Okul Öncesi	11	431,41	6	12,866	,045
	İlkokul	103	332,41			
	Ortaokul	229	302,79			
	Lise	246	299,12			
	Halk Eğitim Merkezi	7	256,07			
	Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)	8	251,81			
	Rehabilitasyon Merkezi	14	396,96			

Tablo 34’de öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, görev yapılan okul türlerinin sıralama ortalamaları arasında farklılık gözlemlenmiştir. Okul Öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sıralama ortalaması en yüksek (431,41), Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde (RAM) görev yapan öğretmenlerin sıralama ortalaması ise en düşük (251,81) olarak tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2(sd=6, n=618)=12,866, p=,045$). Bu sonuç, görev yapılan okul türünün öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre değişiklik göstermektedir. Bu farklılık, mesleki dayanıklılığın öğretmenlerin görev yaptığı kurumun yapısal ve çalışma koşullarından etkilenebileceğine işaret edebilir.

4.2.7. Mesleki Dayanıklılığın Mevcut Kurumdaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 35 Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığının Mevcut Kurumdaki Görev Süresine Göre Farklılıklarının İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi)

	Mevcut Kurumunuzdaki Görev Süreniz	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Algılanan Stres Ölçeği	0-2 Yıl	194	308,28	5	2,802	,731
	3-4 Yıl	142	325,21			
	5-6 Yıl	82	313,29			
	7-8 Yıl	61	303,28			
	9-10 Yıl	49	313,20			
	10+ Yıl ve Üstü	90	286,09			
	0-2 Yıl	194	308,28			

Tablo 35’de öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin mevcut kurumdaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, görev süresi gruplarının sıralama ortalamaları arasında farklar gözlemlenmiştir. 3-4 yıl görev süresine sahip öğretmenler en yüksek sıralama ortalamasına (325,21), 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ise en düşük sıralama ortalamasına (286,09) sahiptir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2(sd=5, n=618)=2,802, p=,731$). Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin görev süresi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile, görev süresi öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerine etki eden bir faktör değildir.

4.3. Algılanan Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 36 Algılanan Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korelasyon Analizi)

		Algılanan stres ölçeği	Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği
Algılanan stres ölçeği	r	1	-,091*
	p		,023
Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği	r	-,091*	1
	p	,023	

Algılanan stres ile öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonuçları, algılanan stres ile mesleki dayanıklılık arasında ($p < 0.05$) negatif yönlü ve düşük de olsa istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=-,091$, $p=,023$). Bu ilişki, algılanan stres düzeyinin artmasının öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini düşürdüğünü işaret etmektedir. Elde edilen bu bulgular, algılanan stresin öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu ilişkinin düzeyi oldukça düşük olup, algılanan stres ile mesleki dayanıklılık arasında zayıf bir bağ olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artırmaya yönelik çalışmalarda stres yönetimi ve azaltımına odaklanılmasının önemini vurgulamaktadır.

4.4. Öğretmenlerin Algıladıkları Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki Etkinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 37 *Algılanan Stres ve Mesleki Dayanıklılık Arasındaki Etkinin İncelenmesi (Regresyon Analizi)*

	Model	B	Std. Error	β	t	p
1	Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	4,030	,071		57,096	,000
	Algılanan stres ölçeği	-,047	,020	-,091	-2,279	,023

Algılanan stresin öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, modelin sabit katsayısı ($B=4,030$, $p<.000$), genel modelin anlamlı olduğunu ve öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyinin temel olarak pozitif bir değere sahip olduğunu göstermektedir. Algılanan stresin mesleki dayanıklılık üzerindeki etkisi negatif yönlüdür ($B=-,047$), bu etki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=,023$). Standartlaştırılmış regresyon katsayısı ($\beta=-,091$), algılanan stresin öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyinde düşük düzeyde bir olumsuz etki yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, algılanan stresin öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını anlamlı bir şekilde azalttığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin algıladıkları stres düzeyi arttıkça mesleki dayanıklılık düzeylerinin düşme eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu bulgular, mesleki dayanıklılığı

artırma çalışmaları kapsamında stres yönetiminin önemli bir odak noktası olması gerektiğine işaret etmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Erkek ve kadın katılımcıların algılanan stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalar da karmaşık sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Hung ve Tuong'un (2025) çalışması, üniversite öğrencileri arasında algılanan stres düzeylerini incelerken cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Bu durum bizim çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna karşılık, Zarudin ve arkadaşlarının (2025) yaptığı bir çalışmada, stres yönetimi ve başa çıkma stratejilerinde cinsiyete bağlı bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışmada kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek stres düzeyleri bildirdiği daha etkili başa çıkma mekanizmalarına sahip oldukları belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada, Cao ve meslektaşları (2025), ergenlerde farkındalığın stres üzerindeki etkisini incelerken, kadınların stres düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu farkındalık temelli müdahalelerin her iki cinsiyet üzerinde de olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Mortelmans ve Vercruyssen'in (2025) araştırması, çocuk-ebeveyn ilişkilerinde algılanan stres ve cinsiyet rolleri üzerine odaklanmış ve kadınların bakım yükümlülükleri nedeniyle daha fazla stres yaşadığını belirtmiştir. Bu bulguların kültürel ve sosyal bağlamla ilişkili olabileceği vurgulanmıştır.

Yaş grupları arasında algılanan stres düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Literatürde yaş ile algılanan stres arasındaki ilişki farklı bağlamlarda incelenmiş ve çalışmamızdaki bulgulara benzer şekilde bazı araştırmalar, yaşın algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Uselis ve meslektaşları (2025) COVID-19 pandemisi sırasında algılanan stres üzerine yaptıkları çalışmada, farklı yaş grupları arasında stres düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, çalışmamızdaki sonuçlarla uyumludur. Başka çalışmalar yaşın stres üzerindeki etkisinin farklı yaşam dönemlerinde değişebileceğini göstermiştir. Mortelmans ve Vercruyssen (2025), aile bağlamında algılanan destek ve stres üzerine yaptıkları çalışmada, özellikle yaşlı bireylerin daha yüksek stres seviyeleri bildirdiğini bu durumun

duygusal destek mekanizmaları ile dengelenebileceğini ifade etmiştir. Jehu ve arkadaşlarının (2025) dans terapileri ve stres ilişkisi üzerine yaptığı bir başka çalışmada ise yaşlı yetişkinlerin stresle başa çıkma konusunda daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Munoz Lopez (2025) tarafından yapılan bir araştırma, ergenler arasında dijital stresin algılanan stres düzeylerini artırdığı, yaşın bu etkide bir belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu, farklı yaşam dönemlerinde stresin belirleyicilerinin değişebileceğini düşündürmektedir.

Öğrenim durumunun (lisans ve lisansüstü) algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları da karmaşıktır ve çalışmamızdaki bulgularla uyumlu olanlar olduğu gibi farklılık gösterenler de bulunmaktadır. Gupta'nın (2025) tıp öğrencileri arasında yaptığı bir çalışmada, öğrenim durumuna göre stres düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığı, yoga ve meditasyon gibi stres yönetimi yöntemlerinin her iki grupta da benzer etkiler sağladığı belirtilmiştir. Bu sonuç, çalışmamızdaki öğrenim durumunun stres düzeyine etkisi olmadığı bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna karşılık, Larsen ve arkadaşlarının (2025) yaptığı bir çalışmada, düşük eğitim seviyesine sahip bireylerin daha yüksek algılanan stres düzeylerine sahip olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada, eğitim seviyesinin, bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerini ve sosyal destek kaynaklarına erişimlerini etkilediği vurgulanmıştır. Xu ve meslektaşları (2025) Çin'de simülasyon tabanlı bir çalışmada, öğrenim seviyesinin stres algısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu daha yüksek eğitim seviyesindeki bireylerin daha etkili stres yönetimi becerileri geliştirdiğini bulmuşlardır. Bir başka çalışmada, Chen ve Wan (2025), öğrenciler arasında depresyon, anksiyete ve stresin eğitim seviyesine göre farklılık gösterebileceğini, bu farkların sosyal destek gibi faktörlerle modere edildiğini rapor etmişlerdir.

Medeni hal değişkeninin algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Evli ve bekar bireylerin stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmaması, medeni halin tek başına stres belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Bu sonuçlar, literatürde farklı bağlamlarda yapılan çalışmaların bazılarıyla örtüşmektedir. Kang ve Ihara'nın (2024) Güney Kore'de yaşlı bireyler üzerinde yaptığı bir çalışmada, medeni hal ile depresyon ve algılanan stres arasında doğrudan bir ilişki olmadığı, egzersiz gibi diğer yaşam tarzı faktörlerinin bu ilişkiyi etkilediği vurgulanmıştır. Nair ve Aye (2024) tarafından Malezya'da perakende çalışanları üzerinde yapılan bir çalışmada ise, bekar bireylerin iş memnuniyetinde daha düşük stres seviyelerine sahip

olduğu, evli bireylerin ise algılanan stres düzeylerinde belirgin bir fark yaşamadığı ifade edilmiştir. Bu çalışma, medeni hal ile stres arasındaki ilişkinin bağlama bağı olabileceğini göstermektedir. Petruzzi ve meslektaşlarının (2025) ABD-Meksika sınırındaki Latina kadınlar üzerinde yaptığı bir çalışmada, evli bireylerin sosyal destek algısının daha yüksek olduğu ve bunun stres düzeylerini azalttığı görülmüştür. Medeni halin tek başına stres üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamıştır. Liu ve arkadaşları (2024), Çin’de yapılan bir araştırmada, medeni halin stres seviyeleri üzerindeki etkisinin, yaş gruplarına ve bireylerin yaşam koşullarına göre değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma, medeni halin tek başına belirleyici olmadığını diğer faktörlerle etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Mesleki kıdem yılının algılanan stres düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, mesleki deneyimin tek başına stres seviyesini belirleyen bir faktör olmayabileceğini düşündürmektedir. Literatürde de bu konuda farklı sonuçlar rapor edilmiştir. Panda’nın (2024) eğitim sektöründe yaptığı bir çalışmada, mesleki kıdemin öğretmenlerin stres düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı, çalışma koşulları ve destek mekanizmalarının stres üzerinde daha etkili olduğu belirtilmiştir. Spinella ve meslektaşlarının (2024) iş yerinde teknoloji kullanımıyla ilgili stres faktörlerini inceleyen bir çalışmada, mesleki kıdemin stresle başa çıkma mekanizmalarını etkilediği, ancak doğrudan stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmiştir. Kroenlein’in (2023) akademik kadrolar arasında yaptığı bir araştırma, mesleki kıdemin stres düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını, ancak organizasyonel destek ve iş ortamının stres üzerinde daha önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışma bulguları görev yapılan okul türünün algılanan stres üzerinde sınırdaki istatistiksel anlamlılık taşıyan bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Çalışmamızda, özellikle Rehabilitasyon Merkezi ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde çalışan öğretmenlerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Akdenizli ve arkadaşlarının (2024) öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, görev yapılan okul türünün öğretmenlerin stres düzeylerinde belirli bir farklılık yarattığı belirtilmiştir. Özellikle özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin, yoğun duygusal talepler nedeniyle daha yüksek stres yaşadıkları vurgulanmıştır. Karabulut ve Yılmaz’ın (2024) spor eğitimi alanında yaptıkları bir başka araştırma, okul türünün algılanan stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını, bireysel faktörlerin bu ilişkiyi etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, çalışmamızdaki bulgular, bazı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin daha yüksek stres düzeylerine sahip olabileceğini öne süren

araştırmalarla tutarlıdır. Sınırdaki istatistiksel anlamlılık gösteren bu bulguların daha kapsamlı ve uzun süreli çalışmalarla desteklenmesi gerektiği açıktır. Eğitim kurumlarında çalışanların stres düzeylerini etkileyen faktörlerin, sadece okul türü ile sınırlı olmayıp, aynı zamanda bireysel ve çevresel faktörlerle şekillendiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin mevcut kurumlarındaki görev süresine göre algıladıkları stres düzeylerinin Kruskal-Wallis testi ile incelendiğini ve görev süresi değişkeninin algılanan stres üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Literatürle bu bulguları karşılaştırdığımızda, benzer ve farklı sonuçlar görmek mümkündür. Örneğin, Çelik ve Mertoğlu (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, sağlık çalışanlarının COVID-19 pandemisi sırasında algıladıkları stres düzeyleri ile meslekteki kıdem süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışma, kıdem süresinin stres düzeyi üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini ortaya koymuştur. Görün ve arkadaşları (2020), futbol hakemlerinin görev süreleri ile algıladıkları stres düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır; yani, görev süresi arttıkça algılanan stres düzeylerinin azaldığı rapor edilmiştir. Bu durum, daha uzun süre görev yapan kişilerin mesleki deneyim sayesinde stresle daha iyi başa çıkabileceğini düşündürmektedir. Behram ve Dinç'in (2014) araştırması, algılanan stres düzeylerinin, iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi diğer değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermiştir, görev süresi ile algılanan stres arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmemiştir. Türker ve Beger (2018) tarafından yapılan çalışmada, toplam çalışma süresi arttıkça algılanan stres düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir. Bu bulgu, mesleki tecrübenin stres yönetiminde önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Algılanan stresin demografik değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizi, demografik değişkenlerin algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, literatürde yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar taşımaktadır. Soysal (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, sağlık çalışanlarının COVID-19 korkusu ve algılanan stres düzeyleri, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlere göre incelenmiş ve demografik değişkenlerin algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bu bulgu, bizim çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Akdenizli ve arkadaşları (2024), öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve branş gibi değişkenlere göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar, Tablo 13'teki analizlerle paralellik göstermektedir ve algılanan stresin genellikle bireysel demografik faktörlerden etkilenmediğini işaret etmektedir. Avcılar Can (2023) tarafından yapılan bir çalışmada ise asistan hekimlerin uyku kalitesi ve

algılanan stres düzeyleri demografik özellikler temelinde değerlendirilmiş, bu özelliklerin algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu da bizim çalışmamızdaki sonuçları desteklemektedir.

Çalışma bulguları algılanan stres ile çeşitli demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Cinsiyet, yaş ve meslekteki kıdem yılı gibi değişkenlerle algılanan stres arasında istatistiksel olarak anlamlı bazı korelasyonlar olduğu görülmüştür. Literatürde bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar da benzer ve farklı bulgular sunmaktadır. Örneğin, Erol ve Karakoç'un (2023) sağlık çalışanları üzerinde yaptığı bir araştırmada, cinsiyetin algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuş, özellikle kadınların daha yüksek stres seviyeleri bildirdiği belirtilmiştir. Yaş ve mesleki kıdemin de stresle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Efe'nin (2018) çalışmasında ise stresin yaş ve medeni hal gibi demografik değişkenlerden anlamlı derecede etkilendiği, özellikle evli bireylerin sosyal destek mekanizmalarının daha etkin çalışması nedeniyle daha düşük stres seviyeleri deneyimlediği belirtilmiştir. Buna ek olarak, Durğun ve Taylan (2023) tarafından yapılan bir başka araştırma, meslekteki kıdem yılının algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisinin dolaylı olabileceğini, özellikle organizasyonel destek eksikliğinin bu ilişkiyi kuvvetlendirdiğini ortaya koymuştur. Çalışmamızın bulguları literatürdeki birçok çalışmayla uyumludur ve demografik değişkenlerin algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu ilişkilerin bağlama, çalışma koşullarına ve bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Erkek ve kadın öğretmenler arasında gözlemlenen dayanıklılık farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürde bu konu üzerine yapılan diğer araştırmalarla kıyaslama yapıldığında, benzer sonuçlara rastlanmakla birlikte, farklılıklar da dikkat çekmektedir. Limon (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Çalışma, mesleki dayanıklılık üzerinde cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığını vurgulamaktadır. Tösten ve Özgan (2017) tarafından yapılan bir başka çalışmada, kadın öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, bağlamsal veya kültürel faktörlerin dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkisini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. En yüksek sıra ortalamasının 20-25 yaş grubuna, en düşük sıra ortalamasının ise 46-50 yaş grubuna ait olduğu tespit edilmiştir; bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Literatürde bu konu üzerine yapılan çalışmalar, benzer ve farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Sönmezer (2015), öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmiştir. Araştırmada, dayanıklılık düzeylerinin yaşla birlikte istikrarlı bir şekilde değişmediği ve bireysel farklılıkların daha belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Acar (2024) tarafından yapılan bir başka çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre mesleki dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamış, mesleki deneyimin dayanıklılık üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu durum, mesleki deneyim ve yaş arasındaki farkın, dayanıklılık üzerindeki etkide belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Sezgin (2012) ise öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini yaş gruplarına göre incelemiş ve yaşla birlikte dayanıklılık düzeylerinde artış eğilimi gözlemlemiştir; özellikle 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin, dayanıklılık konusunda daha yüksek puanlar aldığı rapor edilmiştir. Bu bulgular, genç yaş gruplarının daha yüksek dayanıklılık sergileyebileceğini ifade eden diğer çalışmalarla uyumsuzdur.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Literatürde bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde hem benzer hem de farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Saruhan (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve lisans mezunu öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin, lisansüstü mezunlarına kıyasla farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu bulgu, bizim çalışmamızdaki sonuçlarla uyum içindedir. Bozgeyikli ve Şat (2014) ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulmuş, lisansüstü mezunlarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu farklılık, mesleki gelişim süreçlerinde lisansüstü eğitimin öğretmenlerin dayanıklılık düzeyine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bektaş ve Özben (2016) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada, evli bireyler arasında öğrenim düzeyinin artmasının psikolojik dayanıklılığı olumlu etkilediği rapor edilmiştir. Bu etki, yalnızca belirli sosyo-demografik gruplarda anlamlı bulunmuştur, bu da bağlamın önemine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Evli öğretmenlerin sıralama ortalaması, bekâr

öğretmenlere kıyasla biraz daha düşük olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürde benzer şekilde medeni halin mesleki dayanıklılık üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı çalışmalar bulunmaktadır. Sönmezer (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin medeni haline göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma, medeni halin dayanıklılık üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Tösten ve Özgan (2017) araştırmalarında, öğretmenlerin medeni haline göre pozitif psikolojik sermaye ve dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, medeni halin dayanıklılık üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu desteklemektedir. Akgün (2021) ise okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, medeni hal değişkeninin psikolojik dayanıklılık düzeylerini anlamlı şekilde etkilemediğini bildirmiştir. Bu durum, mesleki dayanıklılık üzerinde bireysel ve çevresel faktörlerin daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki kıdem grupları arasında sıralama ortalamalarında farklılıklar olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Literatürde bu bulguları destekleyen ve farklılık gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Limon (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdem yılı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir. Çalışmada, dayanıklılık seviyelerinin bireysel farklılıklar ve çevresel faktörlerden daha fazla etkilendiği vurgulanmıştır. Gökbulut ve Gürtepe (2024) tarafından yapılan araştırmada, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin diğer kıdem gruplarından anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. Bu durum, meslek içinde orta kıdeme sahip bireylerin daha fazla zorlukla karşılaştığını ve bu nedenle dayanıklılık seviyelerinin düştüğünü düşündürmektedir. Çetin (2019) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, mesleki kıdem yılı arttıkça mesleki dayanıklılık düzeylerinin azaldığına dair bulgular rapor edilmiştir. Bu bulgu, kıdemin artmasıyla birlikte yorgunluk ve tükenmişlik seviyelerinin de artabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler en yüksek sıralama ortalamasına, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) çalışan öğretmenler ise en düşük sıralama ortalamasına sahiptir. Literatürde, görev yapılan kurumun mesleki dayanıklılık üzerindeki etkisi farklı bağlamlarda ele alınmıştır. Biroğul ve Deniz

(2017) tarafından yapılan çalışmada, okul türlerinin öğretmenlerin dayanıklılık seviyelerine olan etkisi incelenmiş ve özellikle özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bahadır (2020), öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını incelediği araştırmasında, okul türüne bağlı olarak dayanıklılık ve öz-yeterlik seviyelerinde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık düzeylerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Akman (2016) ise özel eğitim öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık ve stres yönetimi becerilerini incelemiş ve bu öğretmenlerin dayanıklılık seviyelerinin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama sürecindeki deneyimlerinden olumlu etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Rehabilitasyon Merkezi gibi özel kurumların etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Çalışma sonuçları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin mevcut kurumlarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Görev süresi gruplarına ait sıralama ortalamaları arasında bazı farklılıklar bulunsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürde görev süresinin mesleki dayanıklılığa etkisi farklı şekillerde ele alınmıştır. Levent ve Bozkurt (2021), mesleki kıdem ile dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında, kısa süreli mesleki deneyime sahip öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bildirmişlerdir. Bu bulgu, çalışmamızdaki sonuçlarla uyumludur. Sönmezer (2015) ise, mesleki dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu çalışmada, dayanıklılığın bireysel özellikler ve çevresel faktörlerle daha yakından ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Er (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, mesleki dayanıklılığın kıdeme bağlı olarak hafif dalgalanmalar gösterdiği, bu dalgalanmaların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı rapor edilmiştir. Özellikle kıdem arttıkça dayanıklılığın azalma eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığına etki eden faktörlerin incelendiği çoklu regresyon analizi sonucunda, modelin anlamlı olduğu anlaşılmakla birlikte bireysel değişkenlerin mesleki dayanıklılık üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Literatürdeki diğer araştırmalarla bu bulguları karşılaştırdığımızda benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Saruhan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve medeni hal gibi demografik değişkenlerden bağımsız olarak anlamlı bir şekilde etkilenmediği belirtilmiştir. Bu sonuç, bizim çalışmamızdaki bulgularla uyum içindedir. Tösten ve Arslantaş (2017), pozitif

psikolojik sermaye unsurları ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, mesleki kıdem yılı gibi faktörlerin dayanıklılık üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi olmadığını rapor etmişlerdir. Bu çalışmada, bireysel pozitif psikolojik özelliklerin dayanıklılık üzerinde belirgin bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Çetin ve Ünsal (2020), öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetkinlik algılarının mesleki dayanıklılığı etkileyebileceğini belirtmiştir. Regresyon analizinde, özellikle kişisel yeterliliklerin dayanıklılığı anlamlı şekilde artırdığı ifade edilmiştir. Bu bulgu, bireysel faktörlerin mesleki dayanıklılıktaki önemini vurgulamaktadır.

Çalışmamızda, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler çoklu korelasyon analiziyle incelenmiştir. Cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve medeni hal gibi değişkenler ile dayanıklılık arasında bazı ilişkiler bulunmuş, bu ilişkilerin geneli istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürde bu alanda yapılan çalışmalar, bulgularımızla uyumlu veya farklılıklar içeren sonuçlar sunmaktadır. Levent ve Bozkurt (2021), öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre belirgin bir fark göstermediğini ve bu durumun mesleki dayanıklılığın daha çok bireysel ve mesleki faktörlerden etkilendiğini belirlemiştir. Çalışmada özellikle cinsiyet ve medeni hal gibi değişkenlerin dayanıklılık üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Sönmezer (2015) tarafından yapılan araştırmada, mesleki dayanıklılık ile mesleki kıdem yılı ve yaş arasında pozitif yönlü, anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, dayanıklılığın mesleki tecrübeden ziyade bireysel becerilere ve çevresel desteklere bağlı olduğunu göstermektedir. Akgün (2021), öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin demografik değişkenlerle olan ilişkilerini incelediği çalışmasında, medeni halin dayanıklılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını, yaş ile dayanıklılık arasında zayıf bir negatif korelasyon bulunduğunu ifade etmiştir. Sezgin (2012) ise ilkökul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlerin dayanıklılık üzerinde zayıf etkiler sunduğunu, dayanıklılığın daha çok bireysel faktörlerle ilişkilendirildiğini belirtmiştir.

5.2. Öneriler

1. Sakarya'daki öğretmenlerin algıladıkları stres seviyelerini azaltmak ve mesleki dayanıklılıklarını artırmak amacıyla düzenli stres yönetimi eğitimleri verilmesi önerilmektedir. Bu programların içeriklerinde farkındalık temelli stres azaltma (MBSR), gevşeme teknikleri ve zaman yönetimi stratejileri yer alabilir.
2. Eğitim kurumlarında rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin stres yönetiminde destek alabilecekleri bir yapı kurulması önerilmektedir. Rehabilitasyon merkezleri ve rehberlik araştırma merkezlerindeki çalışanlara özel destek programları geliştirilebilir.
3. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmaya yönelik olarak çalıştay, hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenebilir. Bu etkinliklerde, öğretmenlere kriz yönetimi, öz değerlendirme, geri bildirim süreçleri ve değişime uyum sağlama becerileri kazandırılabilir.
4. Görev yapılan okul türlerinin stres ve dayanıklılık üzerindeki etkisi göz önüne alınarak, okul öncesi, rehabilitasyon ve rehberlik merkezlerinde çalışan öğretmenler için özelleştirilmiş destek programları tasarlanabilir.
5. Öğretmenlerin sosyal destek mekanizmalarından daha fazla yararlanmasını sağlamak için öğretmenler arası iş birliği grupları oluşturulmalı ve yöneticiler, öğretmenlere yönelik empatik bir yönetim anlayışı geliştirmelidir.
6. Psikolojik sağlamlık ve farkındalık çalışmaları, öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerini artırmada önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlere yönelik mindfulness ve psikolojik sağlamlık eğitimleri verilebilir.
7. Stres yönetimi ve mesleki dayanıklılığı artırmaya yönelik uygulamaların etkinliğini ölçmek için öğretmenlerin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi sağlanabilir. Bu doğrultuda nicel ve nitel araştırmaların sonuçları kullanılarak eğitim politikaları geliştirilebilir.
8. Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türü gibi demografik farklılıkları göz önüne alan özelleştirilmiş müdahale programları hazırlanabilir. Özellikle kırsal ve kentsel bölgelerde çalışan öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına yönelik çözümler geliştirilebilir.

9. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmak için mesleki tatmin düzeylerini yükseltecek teşvik sistemleri oluşturulabilir. Bunun için ödüllendirme programları, kariyer gelişim imkanları ve iş yükü düzenlemeleri yapılabilir.
10. Eğitim sistemindeki sürekli değişimlerin öğretmenler üzerindeki stres kaynaklarını azaltmak amacıyla daha istikrarlı politikalar geliştirilebilir. Öğretmenlerin bu değişimlere uyum sağlamaları için gerekli kurumsal destek sağlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları stres faktörleri, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsel düzeyde ele alınması gereken çok boyutlu bir sorundur. Bu doğrultuda sunulan öneriler, Sakarya'daki öğretmenlerin stresle baş etme kapasitelerini artırmayı ve mesleki dayanıklılıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Farkındalık temelli stres azaltma uygulamaları, gevşeme teknikleri, psikolojik sağlamlık çalışmaları ve özelleştirilmiş destek programları, öğretmenlerin ruh sağlığını korumada etkili araçlar olabilir. Aynı zamanda eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve empatik bir yönetim anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin yalnız olmadıklarını hissetmelerine katkı sağlayacaktır.

Eğitim sisteminde yapılacak yapısal iyileştirmeler ve sürekli izleme-değerlendirme süreçleri ile stres yönetimi ve dayanıklılığı artırmaya yönelik müdahalelerin etkinliği artırılabilir. Demografik farklılıklar ve görev yapılan okul türleri dikkate alınarak geliştirilecek özelleştirilmiş programlar, sahadaki çeşitlilikten kaynaklanan sorunların çözümünde önemli rol oynayacaktır. Ayrıca mesleki tatmini artırıcı teşvik mekanizmaları ve daha istikrarlı eğitim politikaları sayesinde öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusu desteklenebilir. Bu bütüncül yaklaşım, hem öğretmenlerin bireysel iyilik hallerini hem de eğitim sisteminin genel verimliliğini artırma potansiyeline sahiptir.

KAYNAKÇA

- Abbott, G., Collins, L. & Patterson, J. H. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
https://openurl.ebsco.com/results?sid=ebsco:ocu:record&bquery=IS+0094-1956+AND+VI+31+AND+IP+1+AND+DT+2004&link_origin=scholar.google.com&searchDescription=Journal%20of%20Instructional%20Psychology%2C%202004%2C%20Vol%2031%2C%20Issue%201
- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
<https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Ahmad, M. S., Ismail, S. I., Nasmi Zarudin, N. I., Nik Zulkifeli, N. R., Nur Atikah Mustafa, N. W. & Rajali, A. (2025). Dental students' perception of a self-preference musical mobile app used as a relaxing tool in the clinical setting. *Dental Journal: Majalah Kedokteran Gigi*, 58(1).
https://openurl.ebsco.com/results?sid=ebsco:ocu:record&bquery=IS+1978-3728+AND+VI+58+AND+IP+1+AND+DT+2025&link_origin=scholar.google.com&searchDescription=Dental%20Journal%3A%20Majalah%20Kedokteran%20Gigi%2C%202025%2C%20Vol%2058%2C%20Issue%201
- Akdenizli, N. O., Kesgin, E., Akkaya, Ş., Aydın, L., & Yıldız, A. (2024). Öğretmenlerin Stres Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 128-140.
https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/87861/1560738#article_cite
- Akgün, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 664725).
- Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 40-56.
- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 268-277.
<https://doi.org/10.14582/DUZGEF.729>

- Allen, T. & Malloy, W. W. (2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *The Rural Educator*, 28(2), 19-27.
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v28i2.482>
- Altmaier, E., Russell, D. W. & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
<https://psycnet.apa.org/buy/1987-26452-001>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yildirim, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya Yayıncılık, Sakarya, 226, 103-118.
- Anderson, L. and Olsen, B. (2006). Investigating teachers' perspectives on and experiences in early career professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4). 359-377 <https://doi.org/10.1177/0022487106291565>
- Antony, R. V., George, A., Jacob, G., Joseph, J., & Joseph, J. P. (2025). Emotional literacy as curriculum: A new paradigm for resilient classrooms.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1610746>
- Arabacı, İ. B. & Çakmak, M. S. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 890-909. <https://doi.org/10.17755/esosder.282130>
- Arslandaş, H. İ., Şahin, G. & Tösten, R. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin tükenmişliğe etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 726-744. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/28496/340309>
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel Stres Yönetimi, İçinde, Yöneticinin El Kitabı (edi). *Akgemici vd.* ss, 197-292.
- Ataç, L. O., Köse, S. & Tetik, H. T. (2018). Psikolojik sermaye ile iş doyum ve performans ilişkisi: Türkiye’de yapılan araştırmalar üzerinden bir meta analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(2), 289-314.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/36952/344772>
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80.
<https://doi.org/10.1002/oti.16>
- Avcılar Can, M. (2023). Asistan hekimlerde uyku kalitesi ve algılanan stres düzeyi. (Uzmanlık Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 547028).

- Avramidis, E., Bacopoulou, F. & Papazis, F. (2023). Greek teachers' resilience levels during the COVID- 19 pandemic lockdown and its association with attitudes towards emergency remote teaching and perceived stress. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1459-1476. <https://doi.org/10.1002/pits.22709>
- Avşaroğlu, S., & Koç, H. (2019). Yaşam doyumu ile sıkıntıyı tolere etme arasındaki ilişkide iyimserliğin aracı etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 565-588. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/46427/583284#article_cite
- Aydın, İ. (2020). İş yaşamında stres. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, N. C., Erol, Y. & Karakoç, G. A. (2018, November). İş yeri zorbalığı ve iş yeri nezaketsizliğinin algılanan stres üzerine etkisi: Sağlık kurumlarında bir araştırma. In 2nd International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress (pp. 968-979).
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 49-74. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/2839>
- Aye, L. M. & Nair, S. K. (2024). Exploring the Link between Stress and Job Satisfaction Among Retail Employees in Urban Malaysia. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5066264>
- Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2(3), 36-40. <https://academicjournals.org/journal/IJLTE/article-full-text-pdf/3587E78617>
- Bahadır, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 858-879. <https://doi.org/10.17679/inuefd.526845>
- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11136/133220#article_cite
- Balcı, O. & Mert, G. (2019). Çalışanların İş Yaşamlarının Anlam Algısı ve Psikolojik Dayanıklılık Durumlarının Tespiti: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma. *Journal of International Social Research*, 12(65). <https://www.gozdemert.com/eserler/eser14tr.pdf>

- Balogh, L., & B    , E. (2025). The mediating role of mental toughness in the relationship between burnout and perceived stress among Hungarian coaches. <https://www.researchgate.net/publication/392284693>
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2000). Stres ve ba  a   ıkma yolları.   stanbul: Remzi Kitabevi.
- Barbaranelli, C., Fusco, L., Ghezzi, V., Isolani, S., Marzocchi, I., Olivo, I. & Spinella, F. (2024). The Short Version of Technostress Creators Inventory: A Bifactor (S-1) Modelling Approach. In 16th Conference of the European Academy of Occupational Health Psychology ‘Contributions of OHP to Social Justice’. <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1711552>
- Barlaug, D., Friberg, O. O., Hjemdal, O., Martinussen, M. & Rosenvinge, J. H. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. International Journal of Methods in Psychiatric Research, 14(1), 29-42. <https://doi.org/10.1002/mpr.15>
- Baron, R. A. & Greenberg, J. (1997). Behavior in organizations (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000796406284160>
- Basım, N., &   etin, F. (2011). Yeti  kinler için psikolojik dayanıklılık   l  e  i’nin g  venilirlik ve ge  erlilik   alı  ması. Türk Psikiyatri Dergisi, 22(2), 104-114. https://www.olcekaramamotoru.com/attachments/detay/yetiskinler-icin-psikolojik-dayaniklilik-olceginin-guvenilirlik-ve-gecerlilik-calismasi_133000528209869890.pdf
- Bastida-Castillo, A., Corral-Pern  a, J. A., Gómez-Carmona, C. D., González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E. & Zurita-Ortega, F. (2023). Could the complying with WHO physical activity recommendations improve stress, burnout syndrome, and resilience? A cross-sectional study with physical education teachers. Sport Sciences for Health, 19(1), 349-358. <https://doi.org/10.1007/s11332-022-00981-6>
- Bauer, B. A., Bhagra, A., Chesak, S. S., Jenkins, S. M., Khalsa, T. K. & Sood, A. (2019). Stress management and resiliency training for public school teachers and staff: A novel intervention to enhance resilience and positively impact student interactions. Complementary Therapies in Clinical Practice, 37, 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.08.001>
- Bayat, S., Dayan, G., Dayan, K. & G    er, V. (2020).   zel e  itim okullarında çalışan öğretmenlerin algılanan stres ve i   tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Dayan/publication/362062576_Ozel_Egitim_Okullarinda_Calisan_Ogretmenlerin_Algilanan_Stres_Ve_Is_Tatminleri_Arasindaki_Iliskinin_Incelenmesi/links/62d48a6066bd1654d66d94d4/Oezel-Egitim-Okullarinda-Calisan-Oegretmenlerin-Algilanan-Stres-Ve-Is-Tatminleri-Arasindaki-Iliskinin-Incelenmesi.pdf

Bayrak, B. Daimici Mortimer Adler’de Demokrasi ve Eğitim. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(3), 824-841. <https://doi.org/10.33206/mjss.1368395>

Bayrakdaroğlu, Y., Bingöl, E., Efek, E., Görün, L. & Öntürk, Y. (2020). Futbol hakemlerinin benlik saygıları ve algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Düzce İli örneği). Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 127-140. <https://doi.org/10.38021/asbid.742049>

Beger, G. A., & Türker, D. (2018). Değişime Direnç ve Algılanan Stres İlişkisi: Sistematik Literatür Taraması ve Nicel Bir Araştırma. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(2), 241-272. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/38081/439444>

Bek, J., Bennett, C., Hackney, M. E. & Jehu, D. A. (2025). Group and partnered dance for people living with dementia: An overview of intervention design and measurement considerations. Frontiers in Psychology, 16, 1500688. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1500688>

Bektaş, M., & Özben, Ş. (2016). Evli Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1). <https://doi.org/10.18026/cbusos.16929>

Beltman, S., Mansfield, C. F., McConney, A. & Price, A. (2012). Don’t sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. Teaching and Teacher Education, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001, March 1–4). The role of resiliency in teacher preparation and retention. Paper presented at the annual meeting of the American

- Association of Colleges for Teacher Education, Dalas, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451 191). <https://eric.ed.gov/?id=ED451191>
- Biroğul, H. K., & Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 814-825. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304737>
- Blaskova, L. J., & Winter, L. (2025). Mapping teacher wellbeing in Slovakia: Insights into resilience, relationships, and support needs. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1584696>
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *Clearing House*, 75(4), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Boggild, H., Jeppesen, H. J., Peter, R., Siegrist, J. & Weyers, S. (2006). Psychosocial work stress is associated with poor self-rated health in Danish nurses: A test of the effort–reward imbalance model. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20, 26-34. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00376.x>
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671-682. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2007-13640-001.html>
- Bosma, H., de Jonge, J., Schaufeli, W. & Van Vegchel, N. (2005). Reviewing the effort-reward imbalance model: Drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science & Medicine*, 60, 1117–1131. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.06.043>
- Bozgeyikli, H., & Şat, A. (2014). Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hakisderg/issue/7577/99506>
- Bozkurt, D., & Levent, F. (2021). Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7968-8000. <https://doi.org/10.26466/opus.937692>
- Bozkurt, E. & Kurnaz, Ö. (2022). Okul idaresi ve öğretmenlerin psikolojik danışmanlara bakış açıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 76-83.

[http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/11.02.6. kurnaz ve bozkurt \(yayın a hazır\).pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/11.02.6. kurnaz ve bozkurt (yayın a hazır).pdf)

- Brow, M., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Maddi, S. R., & Persico, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships between repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x>
- Brown, S. D. & Hepburn, A. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54(6), 691-715. <https://doi.org/10.1177/0018726701546001>
- Brown, S., & Nagel, L. (2004). Preparing future teachers to respond to stress: Sources and solutions. *Action in Teacher Education*, 26(1), 34-42. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463311>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Büyüköze, H. (2014). Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 385524).
- Cao, H., Qian, J., Tang, F., Dong, Y., Ren, H., Xue, X., ... & Liu, X. (2025). How trait mindfulness protects late adolescents from stress-induced sleep problems: the unique role of mindfulness facets and gender differences. *BMC psychiatry*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-06341-7>
- Caplan, R. D. & French, J. R. P. (1973). Organizational stress and individual strain. In A. J. Marrow (Ed.), *The failure of success* (pp. 93-115). New York: AMACOM.
- Carroll, S. J., Rizzo, J. R. & Tosi, H. L. (1986). *Managing organizational behavior*. Massachusetts: Ballinger.
- Cartwright, S. & Cooper, C. L. (1994). Healthy mind; healthy organization: A proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 47(4), 455-477. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315196244-45/healthy-mind-healthy-organization-proactive-approach-occupational-stress-1-cooper-cartwright>

- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Cefai, C., O'Donnell, M., Pipa, J., Renner, C. & Silva, J. C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: Insights from the ENTREE project. In *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 255-274). https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_15
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49102/626583>
- Cerit, Y., Kadioğlu Ateş, H., & Kadioğlu, S. (2018). İlkokul müdürlerinin bakım liderliği davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/ASOS Journal*. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13882>
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4)
- Chandola, T., Heraclides, A., & Kumari, M. (2010). Psychophysiological biomarkers of workplace stressors. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35, 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.11.005>
- Chang, A. S. C. & Ee, J. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321-331. <https://hdl.handle.net/10497/14283>
- Chen, S., & Wan, Z. (2025). The Influence of Depression, Anxiety, and Stress on Ageism Among Undergraduates: Mediating Roles of Life Satisfaction, Gratitude, and Prosociality. *Psychology Research and Behavior Management*, 119-137. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S497371>
- Chen, Y., Cheung, P. Y., Lin, F., Xue, Y., Yan, W., ... Xu, C. & Zhang, Q. (2025). Potential Benefits and Challenges of Simulation-based Neonatal Resuscitation Competition: A Survey Analysis of Provincial Competition in China. *Resuscitation Plus*, 100875. <https://doi.org/10.1016/j.resplu.2025.100875>

- Chu, W., & Liu, H. (2022). A mixed-methods study on senior high school EFL teacher resilience in China. *Frontiers in Psychology*, 13, 865599. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865599>
- Cockburn, A. (2005). *Teaching under pressure: Looking at primary teachers' stress*. Taylor & Francis e-Library.
- Coker, D. R. & Eskridge, D. H. (1985). Teacher stress: Symptoms, causes, and management techniques. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 58(9), 387-390. <https://doi.org/10.1080/00098655.1985.11674153>
- Colomeischi, A. A., & Ursu, A. (2023). Exploring the mediating role of emotion regulation on the relationship between teachers' resilience and their perceived stress. *Social Psychology of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09874-z>
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1975). The management of stress. *Personnel Review*, 4, 27–31. <https://doi.org/10.1108/eb055293>
- Cox, T. (1993). *Stress research and stress management: Putting theory to work*. Health & Safety Executive Contract Research Report.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı* (8. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, A. & Genç, A. (2020). Obezite: Egzersiz, stres, bağırsak mikrobiyotası ve duygusal yeme. In M. Günay (Ed.), *Gazi Kitabevi*. Ankara.
- Çelik, A. A., & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin Afete Hazırlık Düzeyleri İle İlkokullardaki Afet Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 77-112. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1057401>
- Çelik, A., & Mertoğlu, S. (2022). COVID-19 Pandemisi Nedeniyle Sağlık Çalışanlarının Algıladıkları Stres Durumunun Belirlenmesi: İzmir Örneği. *Forbes Journal of Medicine*, 3(1). https://jag.journalagent.com/z4/download_fulltext.asp?pdire=forbes&un=FJM-84856
- Çelik, E., & Çelik, O. T. (2023). Çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardılları: Bir metasentez çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 1913-1944. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1156463>

- Çetin, A. (2019). Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/886441>
- Çetin, E. (2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 548655).
- Çetin, Y. C., & Ünsal, S. (2020). Öğretmenlerin Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algıları ile Mesleki Dayanıklılık İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 1-15. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.872532>
- Çilesiz, Z. Y., Gede, S. & Tekin, E. (2019). Farklı mesleklerde çalışanların algılanan stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları üzerine bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 79-89. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/679128>
- David-Fernandez, S., González-Calvo, G., & Peris-Ramos, H. C. (2025). Stress and wellness paradigms among educators in diverse academic contexts in Spain, Colombia and Chile. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1577481>
- Davidovitch, N., & Paz, R. (2025). Mindfulness influence on psychological wellbeing: In search of cultural adaptations. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550949>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge.
- Day, C., Edwards, A., Griffiths, A., & Gu, C. (2011). Beyond survival: Teachers and resilience. Key messages from an ESRC-funded seminar series. The University of Nottingham.
- Demir, K. & Tagay, Ö. (2016). Öğretmen adayları için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1603-1620. https://www.researchgate.net/profile/Oezlem-Tagay/publication/311511527_Ogretmen_Adaylari_Icin_Mesleki_Dayaniklilik_Inanci_Olceginin_Gelistirilmesi_Development_of_Occupational_Resilience_Beliefs_Scale_for_Teacher_Candidates/links/5849a0e808ae82313e710760/Oegretmen-

- Demir, T., & Kara, E. (2019). Duygusal zekâ ve örgütsel stres: Osmaniye’de sağlık çalışanları üzerine bir örnek olay araştırması. Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/834888>
- Down, B., Hunter, J., Johnson, B., Le Cornu, R., Pearce, J., Peters, J. & Sullivan, A. M. (2010). Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at the Australian Teacher Education Association Conference. Townsville, Qld. https://atea.edu.au/wp-content/uploads/2010_johnson_et_al.pdf
- Dragano, N., Hazi, A., Landolt, K., O’Donnell, E., & Wright, B. J. (2017). An experimental examination of the effort-reward imbalance model of occupational stress: Increased financial reward is related to reduced stress physiology. Biological Psychology, 125, 121–129. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2017.03.006>
- Durgut, R., & İleri, B. N. A. & İskender, M. (2022). Türkiye’de bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Sistematik bir derleme. Educational Sciences. Sciences, 2(1), 71-85. <https://doi.org/10.62195/ijdes.1483034>
- Durğun, A., & Taylan, H. H. (2023). Sağlıklı Aile, Algılanan Stres ve Umut Üzerine Bir Araştırma: Seben İzzet Baysal Meslek Yüksekokulu Örneği. Sosyal Sağlık Dergisi, 3(1), 24-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosyalsaglik/issue/76580/1258834>
- Durmuşçelebi, C. (2017). Kişi-örgüt uyumu ve çalışanların emniyet bilincinin, emniyet davranışı üzerindeki etkileri ve emniyet ikliminin aracılık rolü: bir havayolu işletmesinde uygulama (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 463117).
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. International Education Journal, 2(2), 69-78. <https://openjournals.test.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/6774/7419#page=5>
- Dworkin, A. G. (2009). Teacher burnout and teacher resilience: Assessing the impacts of the school accountability movement. In International handbook of research on teachers and teaching (pp. 491-509). Springer US.

https://www.academia.edu/download/31681107/2009_International_handbook_of_research_on_teachers_and_teaching.pdf#page=491

- Edenborough, M., Firtko, A. & Jackson, D. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>
- Edwards, A. (2007). Working collaboratively to build resilience: A CHAT approach. *Social Policy and Society*, 6(2), 255-264. <https://doi.org/10.1017/S1474746406003514>
- Efe, İ. A. (2018). Olumsuz yaşam olayları, psikolojik danışma hizmeti alma, ruminasyon ve stres arasındaki ilişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 95-119. <https://doi.org/10.30964/auebfd.425619>
- Er, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinde öz yeterliğin yordayıcıları olarak psikolojik dayanıklılık ve proaktif kişilik özellikleri (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 546757).
- Eren, E. (1998). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkek, H. N., & Kuzulu, E. (2023). İşgörenlerin Motivasyon Algısı: Üretim Sektöründe Beyaz Yakalar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Genişletilmiş Bildiri Özetleri Kitabı*, 134. https://ikkongre.sakarya.edu.tr/sites/ikkongre.sakarya.edu.tr/file/II. I_KY_Kongresi_ve_Calistayi_V_Genis_letilmis_Bildiri_O_zetleri_Kitabi_.pdf#page=151
- Errisuriz, V. L., Parra- Medina, D., Petruzzi, L. J. & Valdez, C. R. (2025). The Role of Perceived Neighborhood Factors and the Built Environment on Depression and Stress Among Latinas on US- Mexico Border. *Journal of Community Psychology*, 53(1). <https://doi.org/10.1002/jcop.23165>
- Ertekin, Y. (1993). Stres ve yönetim. Ankara: TODAİ Yayınları, No: 293.
- Fazel, M., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Maddi, S. R., & Resurreccion, N. (2009). The personality construct of hardiness, IV: Expressed in positive cognitions and emotions concerning oneself and developmentally relevant activities. *Journal of Humanistic Psychology*, 49(3), 292-305. <https://doi.org/10.1177/0022167809331860>
- Feitler, F. C., & Tokar, E. (1982). Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership*, 39(6), 456-458. <https://eric.ed.gov/?id=EJ259536>

- Feuerhahn, N., Kudie, B. M. & Kuhnel, J. (2012). Interaction effects of effort–reward imbalance and overcommitment on emotional exhaustion and job performance. *International Journal of Stress Management*, 19(2), 105-131. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028338>
- Fırat, Z. M. (2018). Mesleki doyum, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasının algılanan iş stresi üzerindeki etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(32), 157-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/40668/415193>
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The teacher stress inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57(4), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1984.tb00169.x>
- Florian, V., Mikulincer, M., & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 687-695. <https://www.academia.edu/download/105018058/0022-3514.68.4.68720230815-1-gdsvkb.pdf>
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Fox, H. B., & Walter, H. L. (2022). More than strength from within: Cultivating teacher resilience during COVID-19. *Current Issues in Education*, 23(1). <https://doi.org/10.14507/cie.vol23iss1.1978>
- Friedman, I. A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>
- Gao, W., Guo, L., Xu, W. & Zhao, Y., (2009). Job stress and coronary heart disease: A case-control study using a Chinese population. *Journal of Occupational Health*, 51(2), 107-113. <https://doi.org/10.1539/joh.L8060>
- Giroux, P. (2007). Resilient teachers: A qualitative study of six thriving educators in urban elementary schools (Master's thesis, Western Michigan University, Michigan).
- Gold, Y., & Roth, R. A. (2005). Teachers managing stress and preventing burnout. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203209899>

- Gödelek, E. (1988). Farklı İş Kolunun (Tekstil, Boya, Çimen) Psikososyal Stres Faktörleri Yönünden Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Gökbulut, B., & Gürtepe, F. (2024). Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyi ile Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 28(1), 319-334. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1242227>
- Gökgöz, H. (2013). Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 342231).
- Gökkoruk, H. (2021). Türk ve Suriyeli bireylerde depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 675273).
- Graham, H. (1994). Stresi kendi yararınıza kullanın (M. Sağlam & T. Tezcan, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Griciūtė, A., Jacikė, Ž., Šeibokaitė, A. & Ūselis, P. (2025). Investigation of Perceived Stress During COVID-19 Pandemic Self-Isolation Periods. Medicina, 61(2), 175. <https://doi.org/10.3390/medicina61020175>
- Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41(3), 288-303. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315814292-11/sustaining-resilience-times-change-qing-gu-qiong-li>
- Gupta, K. (2025). Evaluation of the Effectiveness of Yoga and Meditation in Alleviating Burnout Symptoms among Medical Student.
- Gupta, N. (1981). Some source and remedies of work stress among teachers (National Institute of Education, ERIC Document Reproduction Service No. ED214996). <https://eric.ed.gov/?id=ED214996>
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 91-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6769/91096>
- Gülay, H. & Önder, A. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim

<https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25428/268260>

- Hagen, K., Hjemdal, O., Solem, S., Stiles, T. C. & Vogel, P. A. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18, 314–321. <https://doi.org/10.1002/cpp.719>
- Hammond, J. & Sparks, D. (1981). *Managing teacher stress and burnout*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED200522>
- Hamner, W. C. & Organ, D. W. (1986). *Organizational behavior: An applied psychological approach*. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282269717688320>
- Harland, L., Harrison, W., Jones, J. R., & Palmon, R. R. (2005). Leadership behaviors and subordinate resilience. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. <https://doi.org/10.1177/107179190501100202>
- Harrington, R. (2012). *Stress, health and well-being: Thriving in the 21st century*. Wadsworth: Cengage Learning. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000796860590848>
- Hayes, C. (2006). *Stress relief for teachers: The “coping triangle”*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029565>
- Head, J., Kumari, M., & Marmot, M. (2004). Prospective study of social and other risk factors for incidence of type 2 diabetes in the Whitehall II study. *Archives of Internal Medicine*, 164, 1873-1880. doi:10.1001/archinte.164.17.1873
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in school: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-004-0975-0>
http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/1993/crr93061.pdf
- Hull, J. G., Van Treuren, R. R., & Virnelli, S. (1987). Hardiness and health: A critique and alternative approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 518-530. <https://psycnet.apa.org/buy/1988-01423-001>

- Hung, D. K., & Van Tuong, N. (2025). Exploring Perceived Stress And Anxiety Levels While Traveling Among Undergraduate Students: A Case Study In Vietnam. International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. DOI: 10.56734/ijahss.v6n1a6
- Ihara, E. S. & Kang, H. (2024). Age discrimination and depression among older adults in South Korea: moderating effects of exercise. Aging and Health Research, 100218. <https://doi.org/10.1016/j.ahr.2024.100218>
- Ikeda, M., Kikuchi, Y., Nakaya, M., Narita, K., Nishi, M. & Takeda, M. (2007). Effort-reward imbalance and quality of life among female nurses at a general hospital in Japan. Essential Notes in Psychiatry, 73-84.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1990). Organizational behavior and management (2nd ed.). Massachusetts: Irwin. https://www.academia.edu/download/61483596/book_10_edition20191211-121005-1yj6hma.pdf
- İşli, F. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:808662).
- Jiang, S., Lei, R., Qian, G., Wang, W., Wu, Y., Zhang, W., & Zhang, Z. (2023). Perceived stress and mental health literacy among Chinese preschool teachers: A moderated mediation model of anxiety and career resilience. Psychology Research and Behavior Management, 3777-3785. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S422311>
- Jie, L, Wang, X., Zhang, N. Survey on the mental health status and influencing factors of ICU nurses in the post epidemic era. Chinese Journal of General Practice, 2024, 22(11): 1904-1907. doi: 10.16766/j.cnki.issn.1674-4152.003761
- Karabulut, E. O., Pulur, A. & Yılmaz, M. (2024). Ergen Sporcuların Saldırganlık Düzeylerinin ve Algılanan Stres Düzeylerinin Belirlenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 19(2), 350-365. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1465621>
- Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. MSGSÜ Sosyal Bilimler, 2(22), 301-314. <https://dergipark.org.tr/en/pub/msgsusbd/issue/69526/1107299>

- Karaduman, Ş. (2017). Çalışanların psikolojik sermayeleri ile amirlerinin hizmetkar liderlik davranışları arasındaki ilişki: Bir uygulama (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:484176).
- Karakuzu, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı: Riskli oyun ile ilgili anlayış geliştirme. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:782571).
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49934/639891>
- Kazak, E., & Yavuz, Ş. K. (2024). Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Neden ve Sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 241-267. <https://doi.org/10.19171/uefad.1397012>
- Kinicki, A. & Kreitner, R. (1989). *Organizational behavior*. Homewood, IL: Irwin.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555. <https://doi.org/10.1108/09654280710827939>
- Kobasa, S. C. & Maddi, S. R. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282272237188352>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kobasa, S. C. (1982). Personality and other stress resilience resources. In G. S. Sanders, J. M. Suls, & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 129-143). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korumaz, M., & Yavaş, U. E. (2023). İlkokullarda Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştığı Zorluklar ve Bu Zorluklar ile Başa Çıkabilme Yöntemlerinin Belirlenmesi. <https://turkcess.net/wp-content/uploads/2023/05/TURKCESS-2023-Bildiri-Ozeti-Kitapcigi-1-1.pdf#page=51>

- Kroenlein, S. W. (2024). Occupational Stressors and Their Moderators in the Academic Research Workforce. <https://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations/2213/>
- Kurt, N. (2011). Çevik kuvvet personelinin stresle başa çıkma tutumları, psikolojik dayanıklılıkları ve iş doyum düzeyleri (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306. <https://doi.org/10.1080/0013191770290407>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/0305569780040101>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Larsen, F. B., Lasgaard, M., Sørensen, J. B. & Willert, M. V. (2025). Perceived stress across population segments characterized by differing stressor profiles—A latent class analysis. *PloS one*, 20(1), e0316759. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316759>
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Levendoğlu, N. O. & Tosuner, G. (2020). Covid-19 Sürecinde Uzaktan Yürütülen Müzik Öğretimi Uygulamalarının 815 Yaş Grubu Çocuklarındaki Yansımaları Üzerine Bir Durum Çalışması. *Journal of Academic Social Science Studies*, 13(81). https://openurl.ebsco.com/results?sid=ebsco:ocu:record&bquery=IS+2147-2971+AND+VI+13+AND+IP+81+AND+DT+2020&link_origin=scholar.google.com&searchDescription=Journal%20of%20Academic%20Social%20Science%20Studies%2C%202020%2C%20Vol%2013%2C%20Issue%2081
- Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3253-3274. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953186>

- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173-185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1061-4087.54.3.173>
- Mansfield, C. (2012). Promoting resilience for teachers and their students: A four dimensional view. Children's Hospital Education Research Institute Conference, Sydney, 6-7 September, 2012.
- Mortelmans, D., Vercruyssen, A. & Willems, A. (2025). Perceptions of Fairness of Support Between Older Parents and Adult Children. *Social Sciences*, 14(1), 44. <https://doi.org/10.3390/socsci14010044>
- Munoz Lopez, D. E. (2025). Digital Stress and Well-being Among Peruvian Adolescents During the COVID-19 Pandemic (Doctoral dissertation). <https://hdl.handle.net/1773/52865>
- Neenan, M. (2009). Developing resilience: A cognitive-behavioural approach. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315189178>
- Nicholas, P. K. (1993). Hardiness, self-care practices, and perceived health status in older adults. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1085-1094. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18071085.x>
- Norfolk, D. (1989). İş hayatında stres (L. Serdaroğlu, Çev.). Form Yayınları, No: 3.
- Ocak, Y. (2006). Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi: (Edirne ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 206804).
- Okçu, V. & Soylu, S. (2022). Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 752-767. <https://doi.org/10.21666/muefd.1103044>
- Özgan, H. & Tösten, R. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889. <https://doi.org/10.17755/esosder.306900>
- Özkalp, E. (2003). Örgütsel davranış. Anadolu Üniversitesi Yayını: 1468.

- Özmen, E. (2024). Zor Zamanlarda Öğretmek: Öğretmenlerin Afet Sonrası Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(3), 1259-1271. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1503284>
- Panda, S. (2024). Occupational Stress and Job Satisfaction: A Study on Teaching Professional. *Journal of Educational Research and Public Policy*, 49. <https://www.jerpp.org/Educational%20Research.pdf#page=50>
- Pearce, J. & Peters, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching*, 18(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>
- Pehlivan, İ. (1995). Yönetimde stres kaynakları. Ankara: Pegem Yayınları.
- Roskies, E. (1994). Stresle başa çıkmada kendimizle olumlu diyalog. (N. H. Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1-23. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/662010>
- Sapolsky, R. M. (2015). Stress and the brain: Individual variability and the inverted-U. *Nature Neuroscience*, 18(10), 1344-1346. <https://doi.org/10.1038/nn.4109>
- Saruhan, U. (2019). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 553713).
- Selye, H. (1970). The evolution of the stress concept: Stress and cardiovascular disease. *American Journal of Cardiology*, 26(3), 289-299. [https://doi.org/10.1016/0002-9149\(70\)90796-4](https://doi.org/10.1016/0002-9149(70)90796-4)
- Seo, S., & Yuh, J. (2022). Mindfulness and resilience as mediators in the relationship between job-related stress and teacher–child interaction among early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1209-1219. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01250-w>

- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/248/22>
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/48697/619541>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Siegrist, J. (2008). Effort–reward imbalance and health in a globalized economy. *Scandinavian Journal of Work Environment & Health*, 34(3), 163-168. <https://www.sjweh.fi/article/1263>
- Siegrist, J. (2010). Effort-reward imbalance at work and cardiovascular diseases. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 23(3), 279-285. <https://scholar.archive.org/work/bybg14beqvemteg7mivq52xolm/access/wayback/http://www.imp.lodz.pl/upload/oficyna/artykuly/pdf/full/2010/0%20Siegrist.pdf>
- Siegrist, J. (2016). Work stress and health in a globalized economy: The model of effort-reward imbalance. Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3661>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skrtic, T. M. (1991). Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love Publishing.
- Soysal, A. (2009). İş yaşamında stres. *Çimento İşveren Dergisi*, 23(3), 17-40.
- Soysal, A. (2024). Sağlık Çalışanlarının Covid-19 Korkusu ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki: Malatya İlindeki Kamu Hastanelerinde Çalışan Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1688-1708. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1500263>
- Sönmez, V. (2011). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmezer, B. (2015). Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 418051).
- Spurr, S., Squires, V. & Walker, K. (2022). Understanding self perceptions of wellbeing and resilience of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103828. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103828>
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75–87. <https://www.jstor.org/stable/23478305>
- Stora, J. B. (1992). Stres (A. Kalın, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Şahin, N. H. (1994). Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin Algılanan Stres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 16(61), 385-396. <https://doi.org/10.17755/esosder.304681>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 4(35), 57-75. <http://www.jstor.org/stable/23479174>
- Taşkın, D. (2021). Covid-19 döneminde evden çalışmada algılanan iş verimliliği ve öncülleri arasındaki ilişkiler: Banka çalışanları ve öğretmenler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(4), 1445-1462. <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.929109>
- Taylor, J. L. (2013). The power of resilience: a theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, 18(70), 1-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043493>
- Taylor, S. E. (2003). *Health psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Terzi, S. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1085-1093. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21449/229847>
- Tozkoparan, G. (2019). İş yaşamında stres. Ankara: Nobel Yayınları.

- Tükenmez, G. (2019). Çaba-ödül dengesizliğinin iş tatmini ile arasındaki ilişkinin araştırılması (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 584909).
- Ünal, S. (1999). Okullardaki Stres Kaynakları Verimlilik İlişkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(11), 365-372. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1977>
- Ünsal, P. (2018). İş stresi algısı ve başa çıkmada bireysel farklılıkların rolü. In A. Keser, G. Yılmaz, & S. Yürür (Eds.), Çalışma yaşamında davranış: Güncel yaklaşımlar (4. baskı, pp. 613-636). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Van Der Linde, C. H. (2000). The teacher's stress and its implications for the school as an organization: How can TQM help? Education, 121(2), 375-375. <https://link.gale.com/apps/doc/A70450757/AONE?u=anon~28d2202d&sid=google Scholar&xid=a041faa9>
- Violanti, J. M., et al. (2018). Effort–reward imbalance in police work: Associations with the cortisol awakening response. International Archives of Occupational and Environmental Health, 91, 513-522. <https://doi.org/10.1007/s00420-018-1300-0>
- Winnubst, J. A. M. (1984). Stress in organizations. In P. J. D. Drenht, P. J. Willems, & J. de Wolf (Eds.), Handbook of work and organizational psychology. New York: John Wiley and Sons, Ltd.
- Yalçın, S. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 330260).
- Zabel, M. K. & Zabel, R. H. (1982). Factors in burnout among teachers of exceptional children. Exceptional Children, 49, 261-263. <https://doi.org/10.1177/001440298204900312>

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onayı

KARAR

40. Ata Gündüz UYGUN'un " Algılanan Stresin Öğretmen Mesleki Dayanıklılığına Etkisi (Sakarya İli Örneği) " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Ata Gündüz UYGUN'un " Algılanan Stresin Öğretmen Mesleki Dayanıklılığına Etkisi (Sakarya İli Örneği) " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.04.2024-E.352544



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-352544
Konu : 30/40 Ata Gündüz UYGUN

06.04.2024

Sayın Ata Gündüz UYGUN

İlgi : 29.03.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 03.04.2024 tarihli ve 30 sayılı toplantısında alınan "40" nolu karar ile Ata Gündüz UYGUN'un başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSMLESKSTK Pin Kodu :64603
Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd/ckK-5783&cD-BSMLESKSTK&cS-352544>

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri

←

📄

🕒

🗑️

✉️

🕒

🔄

📁

📄

⋮

12 ileti dizisinden 4. < >

Perceived Occupational Stress (POS) Scale (Algılanan Mesleki Stres Ölçeği) Kullanım İzni Talebi Harici Gelen Kutusu x

A

ATA GÜNDÜZ UYGUN

4 Mar 2024 20:02

☆

↩️

⋮

Sayın Murat YILDIRIM hocam;

Adım Ata Gündüz UYGUN. Sakarya/Hendek Atıkehanım Ortaokulu müdürüyüm. Branşım Sosyal Bilgiler Öğretmenliğidir. Aynı zamanda Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI hocamdır. Danışman hocamla birlikte tez konumu "Algılanan Stresin Öğretmen Mesleki Dayanıklılığına Etkisi" olarak belirledik. Uygun görürseniz, yapacağım çalışmada, algılanan mesleki stresi ölçmek için "Validation of a Turkish Translation of the Perceived Occupational Stress Scale and Measurement Invariance Across Turkish and Italian Workers" başlıklı araştırmamda geliştirilen, "Perceived Occupational Stress (POS) Scale (Algılanan Mesleki Stres Ölçeği)" nızdan bilimsel etik kuralları çerçevesinde yararlanmak için izninizi ve ölçeği tarafıma ulaştırmanızı talep ediyorum.

Saygılarımla.

D

Doç. Dr. Murat Yıldırım

5 Mar 2024 09:01

☆

↩️

⋮

Merhaba Ata Bey,

İstemiş olduğunuz ölçeği ve ilgili makaleyi ekte görebilir ve akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Best wishes

Professor (Associate) Murat Yıldırım, PhD

Ağrı İbrahim Çeçen University, Ağrı, Turkey

Nottingham Trent University, Nottingham, United Kingdom

Founding Editor and Editor-in-Chief: [Journal of School and Educational Psychology](#)

Associate Editor: [Frontiers in Psychology](#)

Associate Editor: [Journal of Happiness and Health](#)

Associate Editor: [The Open COVID Journal](#)

[ResearchGate](#) | [Google Scholar](#) | [ORCID](#)

←

📄

🕒

🗑️

✉️

🕒

🔄

📁

📄

⋮

12 ileti dizisinden 5. < >

"Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği" Kullanım İzni Talebi Harici Gelen Kutusu x

A

ATA GÜNDÜZ UYGUN

2 Mar Cmt 14:39

☆

↩️

⋮

Sayın İbrahim LIMON hocam;

Adım Ata Gündüz UYGUN. Hendek Atıkehanım Ortaokulu müdürüyüm. Branşım Sosyal Bilgiler Öğretmenliğidir. Aynı zamanda Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI hocamdır. Danışman hocamla birlikte tez konumu "Algılanan Stresin Öğretmen Mesleki Dayanıklılığına Etkisi" olarak belirledik. Yapacağım çalışmada öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını ölçmek için "Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasitelerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi" başlıklı araştırmamda makalenizde yer alan "Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği" nızdan bilimsel etik kuralları çerçevesinde yararlanmak için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla.

I

İBRAHİM LIMON

2 Mar Cmt 14:47

☆

↩️

⋮

Sayın Uygun,

Öncelikle tez çalışmanızda başarılar dilerim. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık ölçeğini kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

Kolaylıklar.

2 Mar 2024 Cmt 14:39 tarihinde ATA GÜNDÜZ UYGUN <ata.gunduz.uygun@sakarya.edu.tr> şunu yazdı:

Ek 3: Sosyo Demografik Bulgular ve Algılanan Stres Ölçeği

ALGILANAN STRESİN ÖĞRETMEN MESLEKİ DAYANIKLIĞINA ETKİSİ ÖLÇEĞİ Sevgili katılımcı, “Algılanan Stresin Öğretmen Mesleki Dayanıklılığına Etkisi – Sakarya İli Örneği” konulu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Anket ile toplanacak olan veriler tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir. Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim. Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI – Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ata Gündüz UYGUN- Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi
--

BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaş Aralığınız	☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 50+
Öğrenim Durumunuz	☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Mezun Olduğunuz Üniversite ve Bölüm	(Lütfen belirtiniz)
Yüksek Lisans veya Doktora Mezunu İseniz Mezun Olduğunuz Üniversite ve Bölüm	(Lütfen belirtiniz ya da boş bırakınız)
Branşınız	(Lütfen belirtiniz)
Medeni Haliniz	☐ Bekar ☐ Evli
Çocuk Sayınız	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 4+
Kıdem Yılınız	☐ 0-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21-25 Yıl ☐ 25+ Yıl
Görev Yaptığınız Okul Türü	☐ Okul Öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Diğer
Şu Anda Görev Yaptığınız Okuldaki Görev Süreniz	☐ 0-2 Yıl ☐ 3-4 Yıl ☐ 5-6 Yıl ☐ 7-8 Yıl ☐ 9-10 Yıl ☐ 10+ Yıl
Aylık Gelir Durumunuz	☐ 0-25.000 ☐ 25.000 – 50.000 ☐ 50.000 – 75.000 ☐ 75.000 – 100.000 ☐ 100.000+
Profesyonel Gelişiminiz İçin Hangilerine Katıldınız	☐ Kongre ☐ Seminer ☐ Sertifika Programı ☐ Konferans ☐ Sempozyum ☐ Atölye Çalışmaları ☐ Hiçbiri

BÖLÜM 2: ALGILANAN MESLEKİ STRES ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıdaki dereceleri kullanarak, işinizle ilgili stres durumunuzu uygun şekilde işaretleyerek cevaplayınız. Lütfen boş bırakmayınız. 1- Kesinlikle katılmıyorum 5- Kesinlikle katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
	1	2	3	4	5
1. İşim streslidir.	☐	☐	☐	☐	☐
2. İşimi düşünmek gergin hissetmeme sebep olur.	☐	☐	☐	☐	☐
3. İşimde stres altında hissederim.	☐	☐	☐	☐	☐
4. İşimin sağlığım üzerinde olumsuz etkileri vardır.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 4: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

BÖLÜM 3: ÖĞRETMEN MESLEKİ DAYANIKLILIK ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda ifadelerde yazanları ne sıklıkla yaptığınızı belirtiniz. 1- Neredeyse hiç 5- Neredeyse her zaman.	Neredeyse hiç (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Neredeyse her zaman (5)
	1	2	3	4	5
1. Okulda karşılaştığım zorlukları aşmak için meslektaşlarımla etkili iş birliği yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Aşırı iş yükünü (ders yükü, ek sorumluluklar vb.) uzun süre başarılı bir şekilde idare ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Okulda karşılaştığım kriz durumlarını ustalıkla çözerim.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak; öğretim tarzımı iyileştiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Performansımı tekrar tekrar değerlendirerek; öğretim tarzımı sürekli geliştiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Eleştiri niteliğinde bile olsa okulda tarafıma yöneltilen geri bildirimleri dikkate alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Özel kaynaklara (kitap, eğitim teknolojileri vb.) ihtiyacım olduğunda (okul yöneticileri veya meslektaşlarımdan) yardım isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Desteklerine ihtiyaç duyduğumda, okul yöneticilerime konuyu açarım.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okuldaki değişim durumlarını mesleki gelişimim için fırsata çeviririm.	☐	☐	☐	☐	☐