



**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN DUYGULARI İLE
MESLEKİ DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ömer YÖN

Haziran-2025

BATMAN

**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN DUYGULARI İLE
MESLEKİ DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ömer YÖN

Danışman

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

Diğer Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Zühal KILINÇ Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA

Haziran-2025

BATMAN

TEZ KABUL VE ONAYI

Ömer YÖN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Duyguları ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması 24/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç.Dr. Zühal KILINÇ

.....

Danışman

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

.....

Üye

Dr. Öğr.Üyesi. Ayça KAYA

.....

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Dr.Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Bu tezde yer alan tüm bilgilerin etik kurallar ve akademik prensipler doğrultusunda elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun bir şekilde hazırlandığını beyan ederim. Ayrıca, bana ait olmayan tüm bilgi ve ifadelerin kaynaklarına eksiksiz olarak atıf yapıldığını bildiririm.

ETHICAL DECLARATION

I hereby declare that all the information contained in this thesis has been obtained in accordance with ethical rules and academic principles and has been prepared in accordance with the rules of thesis writing. I also declare that the sources of all information and expressions that are not mine have been fully cited.

Ömer YÖN

BATMAN 2025

ÖZET

YÜKSEK LİSANS

ÖĞRETMENLERİN DUYGULARI İLE MESLEKİ DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ömer YÖN

Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

2025, 62 Sayfa

Bu araştırmanın başlıca amacı beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile mesleki dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ayrıca katılımcıların öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık düzeylerini ortaya koymak ve bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırma yürütmek hedeflenmiştir. Söz konusu bu amaçlarla tutarlı olarak nicel yöntemi esas alan mevcut araştırmada ilişkisel ve betimsel tarama ve nedensel karşılaştırma olmak üzere üç farklı desen işe koşulmuştur. Araştırma evreni Batman il merkezinde görev yapmakta olan 429 beden eğitimi ve spor dersi öğretmeninden; örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi ile ilgili evrenden ulaşılan 202 beden eğitimi ve spor dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Öğretmen Öğretim Duygu Durumları Ölçeği*” ve “*Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*” olmak üzere üç farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Araştırmada temel veri analizlerinden önce verinin dağılımı incelenmiş ve normal dağılım sergilediği görülmüştür. Araştırma verisinin normal dağılım sergilemesi nedeniyle parametrik testlere başvurulmuştur. Değişkenler arası ilişkileri ortaya çıkarmak için Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı; gruplar arasında karşılaştırma yürütmek için ise *t*-testi ve ANOVA testi yürütülmüştür. Araştırma bulguları, katılımcıların olumlu öğretim duygularını nispeten daha sık deneyimlediklerini ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, haz duygusunun cinsiyet ve medeni durum; kaygı duygusunun öğrenim düzeyi ve kıdem, umut duygusunun öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Son olarak, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri olumlu duygu durumları ile pozitif yönde; olumsuz duygu durumları ile ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: öğretmen, öğretim, duygular, dayanıklılık.

ABSTRACT

MASTER THESIS

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' EMOTIONS AND THEIR PROFESSIONAL RESISTANCE

Ömer YÖN

Batman University Graduate Education Institute

Physical Education and Sports Department

Advisor: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

2025, 62 Pages

This study primarily investigated the association between the instructional emotions and professional resilience levels of physical education and sports teachers. Additionally, the study revealed the participants' instructional emotions and professional resilience levels and compared these two variables by some demographics. To this end, the study employed a quantitative approach utilizing three different designs: correlational, descriptive survey, and causal comparison. The study population included 429 physical education and sports teachers working in the central district of Batman, and the sample included 202 teachers selected through convenience sampling. Data were collected using three instruments: the “*Demographics Information Form*,” the “*Teachers’ Instructional Emotions Scale*,” and the “*Teacher Professional Resilience Scale*.” Prior to data analysis, the normality of the data distribution was assessed, confirming a normal distribution. Thus, parametric tests were employed for analysis. The Pearson Moment Correlation Coefficient was used to reveal the relationships between variables, while *t*-tests and ANOVA were applied to compare group differences. The findings revealed that participants generally experienced positive instructional emotions more frequently, and their professional resilience levels were high. Additionally, the findings suggested that pleasure showed statistically significant differences by gender and marital status. In contrast, anxiety varied significantly by education and experience while hope significantly differed by education. Lastly, a positive relationship was identified between professional resilience and positive emotions, and a negative relationship with negative emotions.

Keywords: teacher, instruction, emotions, resilience.

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim ve çalışma azmi ile örnek aldığım, yorulduğumuzda itici güç olup bizlere devam etme cesareti veren çok kıymetli çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ'ye içten teşekkürleri borç bilirim.

Bugünlere gelmemde hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan çok değerli annem ve babam ile eğitim hayatımda hep yanımda olan canım kardeşlerime en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecinde birlikte yola çıkıp öğrenci olduğumuz, beraber yol aldığımız ve sürekli olarak bana anlayış gösteren, desteğini hiç esirgemeyen, başarıımı kendi başarısı gibi gören çok değerli eşim, hayat arkadaşım Ayşe YAKUT YÖN'e, tez sürecinde birlikte geçirmemiz gereken vakitten bizlere veren, oyunlardan feragat eden ve anlayış gösteren çok kıymetli evladımız Mustafa Sadık YÖN'e teşekkür ederim.

Ömer YÖN

BATMAN-20

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problem Cümlesi.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5.Araştırmanın Sayıltıları.....	5
2.KAYNAK ARAŞTIRMASI	7
2.1.Duygu	7
2.1.2. Eğitim kurumlarında duygular	10
2.1.3. Öğretmenlerin duyguları	11
2.1.3.1. Kaygı duygusu.....	14
2.1.3.2. Gurur duygusu	15
2.1.3.3. Haz alma duygusu	16
2.1.3.4. Öfke duygusu.....	16
2.1.3.5. Umut duygusu	17
2.1.3.6. Hayal kırıklığı duygusu	18
2.2.Dayanıklılık.....	19
2.2.1. Eğitim Örgütlerinde dayanıklılık.....	20
2.2.2 Öğretmenlerde mesleki dayanıklılık.....	21
2.3.Öğretmenlerin Duyguları ve Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki.....	22
2.4. İlgili Araştırmalar	24

Bu başlık altında, ele alınan kavramlarla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalara dair bilgiler sunulmaktadır.	24
2.4.1.Öğretmen duyguları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	25
2.4.2.Öğretmen duyguları yurtdışında yapılan araştırmalar	26
2.4.3.Mesleki dayanıklılık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar	28
2.4.4. Mesleki dayanıklılık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.....	29
3. YÖNTEM	31
3.1 Araştırmanın Modeli	31
3.2.Evren ve Örneklem	32
3.3.Veritoplama	32
3.4.Veritoplama Araçları	33
3.4.1.Kişisel Bilgiler Formu	33
3.4.2.Öğretmenlerin duygu durumları ölçeği	33
3.4.3.Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği.....	36
3.5.VeritAnalizi.....	38
4.BULGULAR VE TARTIŞMA.....	40
5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER	48
5.1.Sonuçlar.....	48
5.2.Öneriler	50
KAYNAKLAR	52
EKLER	63
EK-1 Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği	63
EK-2 Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği İzni	64
EK-3 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği.....	65
EK-4 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği İzni	66
EK-5 Araştırma Uygulama Meb İzinleri.....	67
EK-6 Etik Kurul İzni	68

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Örneklemeye ilişkin demografik bilgiler	32
Çizelge 2. Öğretim duygu durumları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi faktör yük değerleri ve güvenirlik katsayıları	35
Çizelge 3. Mesleki dayanıklılık ölçeği DFA faktör yük değerleri ve iç tutarlılık katsayısı	37
Çizelge 4. Basıklık çarpıklık değerleri	38
Çizelge 5. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar	39
Çizelge 6. Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler	40
Çizelge 7. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	41
Çizelge 8. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması.....	42
Çizelge 9. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması.....	43
Çizelge 10. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması.....	45
Çizelge 11. Mesleki dayanıklılık ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişkiler	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma modeli.....	31
Şekil 2. Öğretim duygu durumları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı	36
Şekil 3. Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği dfa diyagramı	38

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar hakkında bilgiler verilmiştir.

Geleceğin teminatı olan çocukların bilgi, beceri, değer ve tutumlarla donatılarak sağlıklı ve üretken bireyler olarak yetiştirilmesi, günümüz eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 1973). Bu hedeflerin hayata geçirilmeye çalışıldığı okullar, en zorlu çalışma alanlarından biri olarak kabul edilmekte ve bu görüş günümüzde geniş bir kesim tarafından benimsenmektedir. Tüm ülkeler okullarındaki eğitim ve öğretimi iyi seviyeye taşımak, daha üst düzeydeki sosyo-ekonomik hedeflerine ilişkin beklentilerine en iyi yanıtı verebilmek adına çaba göstermekte ve bu çabaların merkezindeki öğretmenlerin niteliklerini geliştirerek eğitimin etkililiğini ve eşitliğini daha üst seviyeye taşımak, kaliteli bir öğretim sağlamak ve tüm öğrencilerin temel ve tartışmaya kapalı hakkı olan kaliteli bir eğitime ulaşabilmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır (OECD, 2005; 2024a). Alanyazın incelendiğinde öğretim faaliyetlerinin niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında uzun bir süre rasyonel faktörleri araştırmaya dönük bir ilginin olduğu görülmektedir. Rasyonelliğin büyük ölçüde ön planda tutulması nedeniyle öğretmen duygularının sıklıkla göz ardı edildiği yapılan bibliyometrik çalışmalar incelendiğinde açıkça görülmektedir (Chen ve Cheng, 2021; Dilekçi ve Manap, 2022; Karakus ve diğerleri, 2021). Alanyazın incelendiğinde öğretmen duygularının genel olarak kabul görmüş bir tanımı bulunmadığı söylenilebilir (Chen, 2020). Kavram başta anlamlandırılıp ifade edilmeye çalışıldığında ilk akla gelen duygusal olarak iyi oluş, kişinin yaşam kalitesine ve mutluluğuna etki eden geniş kapsamlı bir anlamı ifade etmekteyken bu araştırmaya da konu olan öğretim duygu durumu ise daha spesifik bir alanı içine alır ve öğretmenin öğretim sürecinde yaşayıp deneyimlediği duygusal durumunu ifade eder (Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019; Farouk, 2012). Yaşanan bu duygu durumu, öğretmenler ile öğrenciler arasında oluşan duygusal bağı, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik ders başarısını olarak etkileyebilmektedir (Frenzel ve diğerleri, 2021; Hagenauer ve diğerleri, 2015; Keller ve Becker, 2021). Okullar ve bünyesinde yer alan sınıfları, öğretmenlerin öğrencilerinden, meslektaşlarından, velilerinden ve okul yöneticilerinden sürekli olarak duygusal bir iletişimde oldukları, karmaşık yapıdaki

duygusal deneyimlerin tecrübe edildiği çalışma alanlarıdır (Cross ve Hong, 2012; Dilekçi ve diğerleri, 2025b; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2018). Öğretim ortamında ortaya çıkan bu duygusal taleplere yeterli ölçüde cevap verebilmeleri adına öğretmenlerin, öğretimi başarılı bir şekilde sunabilmeleri ve çevrelerindeki insanlar ile sorun yaşamayacakları şekilde etkileşim kurabilmeleri için öğretmenlerin duygularını etkili bir şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir (Dilekçi, 2022a; Lee ve Yin, 2011). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluklarını sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri sadece onların mesleki alan bilgisi yeterliliği ile sınırlı kalmamaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin kişisel özellikleri, çalıştıkları okulun ortamı ve bulundukları ortamdaki çalışanlara karşı hissettikleri duyguları da onların iş yaşamındaki görev ve sorumluluklarına etki edebilmektedir (Dilekçi, 2023). Sonuç olarak öğretmen duygularına ilişkin alanyazının kapsamı genişledikçe öğretmen duygularını daha kapsamlı bir şekilde tanımlama ve ölçme çabalarının artış gösterdiği görülmektedir (Chen, 2020; Dilekçi ve Manap, 2022; Karakus ve diğerleri, 2021).

Dayanıklılık kavramı da rekabetin ve globalleşen dünyanın inkâr edilemez gerçekliği ile yüzleşmek durumunda olan örgütlerin karşılımlarına çıkabilecek her türden risklere karşı koyma gücünü görmek adına önemli hale gelmektedir (Limon ve diğerleri, 2021a; Zadok ve diğerleri, 2024). Eğitim örgütleri bağlamında ele alındığında dayanıklılık kavramı, öğretmenlerin yaptıkları işin sayısız talebine ve kısıtlamasına rağmen etkinliklerini ve refahlarını sürdürebilme kapasiteleri olarak tanımlanabilmektedir (Mansfield ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin mesleki olarak dayanıklı olması, sürdürülmek istenilen nitelikli eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan öğretmenlerin mesleklerini başarıyla devam ettirebilmeleri için önem arz etmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları, öğrencilere verilmek istenilen eğitime ilişkin çıktıları da pozitif yönde etkilemekte olup kritik rol oynamaktadır (Limon, 2022). Başka bir ifade ile dayanıklı öğretmenler öğrenci performansına etki eden en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Ebersöhn, 2014). Öğretmenler mesleklerini icra ederken sahip oldukları dayanıklılık algılarının olumlu yönde olması onların mesleki performanslarına sağlıklı bir şekilde direkt etki edeceği söylenebilir. Ayrıca dayanıklılık olarak olumlu algılar geliştiren öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerinin de duygusal ve sosyal yönden duyulan ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha rahat hareket edebilecekleri, öğrencilerinin yetersiz görülen yönleri yerine onların güçlü olan yönlerine yoğunlaşacakları ve mesleki olarak yaşayabilecekleri

stresle daha kolay bir şekilde başa çıkabilecekleri yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Tagay ve Demir, 2016).

Günümüz dünyasında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşadıkları duygu durumlarının, eğitim-öğretim ortamlarının niteliğini doğrudan etkilediği kabul görmektedir (Alpaslan ve Ulubey, 2017; Argon, 2015; Dilekçi, 2021). Öğretmenlerde mesleki dayanıklılık ise, mesleki inanç noktasında öğretmenlik mesleğini yerine getirirken iş ortamında karşılaşılan güç şartlara uyum sağlayabileceğine, meslekte karşı karşıya kalınılabilecek zorlukların üstesinden gelebileceğine ve mesleğine olan bağlılığını devam ettirebileceğine olan inanç olarak karşımıza çıkmaktadır (Heng ve Chu, 2023; Tagay ve Demir, 2016). Duygusal yapısından yola çıkıldığında birçok unsuru bünyesinde barındıran öğretmenlik mesleği, farklı meslek gruplarına oranla çok daha fazla oranda stres, kaygı ve benzeri unsurlarla karşı karşıya kalınabilmesi muhtemel bir meslek olarak görülmektedir. Bu gibi güç süreçlerin üstesinden gelmek için ilk olarak mesleki dayanıklılığın artırılması üzerinde durulmasının önem arz ettiği söylenilebilir. Bununla birlikte dayanıklılık, sorunların ortaya çıkmasından evvel önlenmesi noktasında verimli sonuçlar sunmaktadır (Day ve diğerleri, 2011; Gu ve Li, 2013). Buradan hareketle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezi konumunda bulunan öğretmenlerin duygu durumlarının olumlu yönde olmasını sağlayarak onların mesleki dayanıklılıklarının güçlü olduğu bir eğitim yaşantısının sağlanması eğitimin niteliğini en üst düzeyde tutmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1.Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenlerin duyguları ve mesleki dayanıklılık düzeylerini belirlemek; öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıklarını demografik değişkenlere göre incelemek ve öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıklarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıkları cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitimin niteliğini artırmak ve etkili eğitim ortamları oluşturmak amacıyla yapılan çalışmalar günümüzde kritik bir öneme sahiptir (OECD, 2024b). Eğitimin niteliğini etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte öğretmenlerin duygularının başta öğrencilerin duyguları olmak üzere öğretime ilişkin birçok çıktıyı etkilediği de bilinmektedir (Burić, 2019). Öğretmenlerin eğitim ortamlarında hissettikleri duygu durumları; sınıftaki ders ortamı, öğretim süreci, öğrencilerin başarısı ve öğretmen yeterliliğinin güçlendirilebilmesi adına önem arz etmektedir (Dilekçi, 2021; Frenzel ve diğerleri, 2021; Şahin ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin duygularını yönetme ve kontrol etme becerisi hem kişisel hem de mesleki yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır; bu nedenle öğretmenlerin duygularının farkına varılması ve bu duyguların tanınması, eğitim süreçlerinde etkinliklerini artırabilmek adına büyük bir önem taşımaktadır (Dilekçi, 2022a; Robbins ve Judge, 2021). Eğitimde verimliliğin artırılması, mevcut olan tüm sistemlerin sağlıklı bir şekilde işlemesiyle mümkün olduğu gibi okulların başat unsuru olan öğretmenlerin de yüksek performans göstermesi büyük önem taşımaktadır (Dilekçi ve diğerleri, 2025b). Bununla birlikte öğretmen performansı, öğrencilerin öğrenme düzeyiyle doğrudan ilişkili olup belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Pido ve diğerleri, 2023). Öğretmenin mesleki olarak performansının düşük olması yalnızca öğretmenin bireysel başarısını olumsuz yönde etkilemekle kalmaz; aynı zamanda okulun ve öğretmenin itibarını zedeleyerek okul yönetiminin, öğretmenlerin ve diğer personelin performansını da zircirleme bir şekilde olumsuz yönde etkileyebilir (Dalbudak ve Özgenel, 2022).

Öğretmenlik, öğretmenler açısından oldukça zorlu bir meslek olarak değerlendirilmektedir; zira görevlerini yerine getirirken birçok faktörden kaynaklı olarak yoğun bir baskı altında kalmaktadırlar (Ding ve diğerleri, 2025). Eğitim süreci içerisinde, öğrencilere rehberlik yaparken, onları motive ederken öğretmenlerin iş yaşamında karşılaşmış oldukları zorluklarla başa çıkabilme kabiliyetleri öğrencilere ilham sağlayan örnek bir rol model oluşturarak sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasında

yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Sarı ve Bayrakçı, 2018). Bu çerçeveden bakıldığında öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını derinden etkileyen kritik bir faktör olarak göze çarpmaktadır (Görgülü ve diğerleri, 2024). Öğretmenlerin karmaşık ve zorlayıcı eğitim koşullarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için mesleki dayanıklılık günümüzde vazgeçilmez bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Limon, 2022). Dayanıklılığın öğretmenlerin öğretim sürecine tam anlamıyla odaklanabilmelerine, içsel motivasyonlarını sürdürebilmelerine ve mesleki gelişimlerini devam ettirebilmelerine olanak tanıdığı bilinmektedir (Papazis ve diğerleri, 2022). Nitekim öğretmen dayanıklılığı; sahip olunan bilgi, beceri ve diğer mesleki yeterliklerle bütünleştiğinde, öğrencilerin okul başarısına olumlu katkı sağlayan bir öğrenme desteği işlevi görmektedir (Zhang ve Luo, 2023). Ayrıca mesleki dayanıklılık öğretmenlerin ruh sağlığını korumalarına yardımcı olurken onların enerjik, esnek ve mesleki tatmin düzeyi yüksek bireyler olarak olumsuz koşullara karşı direnç gösterebilmelerini desteklemektedir (López-Angulo ve diğerleri, 2022; Şimşek ve Dilekçi, 2025). Bu durum, eğitim kurumlarında öğretmen dayanıklılığının önemli bir unsur olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Gerek öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların gerekse de öğretmenlerin mesleki dayanıklılığının önemi araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuşken ulaşabilinen mevcut alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmanın varlığına rastlanmamıştır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın katılımcı grubu 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Batman ili genelinde ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Araştırma “*Öğretmen Duygu Durumları Ölçeği*” ve “*Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*” ile elde edilmiş olan verilerle sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Sayıtları

Yapılan çalışmada aşağıda belirtilen sayıtlar göz önünde bulundurulmuştur:

1. Belirlenen koşullar içerisinde ulaşılan katılımcı grubu evreni temsil etme yeterliliğine sahiptir.

2. Çalışmada kullanılan “*Öğretmen Duygu Durumları Ölçeği*” ve “*Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*” çalışmanın amacına uygun hizmet etmektedir.

3. Veri toplama araçlarına öğretmenler tarafından verilen yanıtların, katılımcıların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

2.KAYNAK ARAŞTIRMASI

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili kavramların alanyazın taraması yapılmıştır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar hakkında özet bilgiler verilmiştir.

2.1.Duygu

Alanyazın incelendiğinde duygu kelimesinin farklı bakış açıları ile çeşitli yönlerden ele alınarak tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu duygu kelimesini “*Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim*” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2025). Goleman (2019) ise duyguyu; bir his ve bu hisse özgü belli düşünceler, psikolojik ve biyolojik davranış şekilleri ve bir dizi hareket eğilimi şeklinde ifade etmiştir. Santrock’ın (2014), duygu kavramına bakış açısı; birey için önem arz eden ve iyilik haliyle ilgili bir durum veya deneyimlediği yaşantılarla etkileşim içerisindeyken bireyin yaşadığı his ya da duygulanım. Başka bir tanımda ise duygu kavramı birey ya da etkileşimde olduğu bir nesne ile ilişkili olup bireyi harekete geçirebilen temel dürtü olarak anlamlandırılmaktadır (Thagard, 2018; akt. Çiçek, 2022).

Duyguların kendine has doğası uzun yıllardan beri insanlığın zihnini meşgul ederek merak uyandırmıştır (James, 1884). Duyguların bilimsel olarak tartışmaların odağında yer alarak ele alınmasının çok daha eski dönemlere dayandığı bilinmektedir. Solomon’a göre (2008) duyguların tartışılmasının sokrates dönemine kadar dayanmaktadır. Latince’deki ifadesi ile “*motere*” kelime anlamından türeyen emotion (duygu) kelimesi “hareket etmek, uzaklaşmak” gibi anlamları içermektedir. Bu ifadelerden yola çıkıldığında aslında yaşanan her duygu, bireyi harekete geçiren motivasyonlar olarak düşünülebilir, anlamlandırılabilir (Goleman, 2019).

Duygu, birbiri ile bağlantı içerisinde olan ve birbirinden farklı psikolojik süreçleri içerisinde barındıran kapsamlı olgular olup bu süreçler kişiye özel olan hisler, bilişler, motivasyon kaynakları, fizyolojik yaşantıları ve anlamlı davranışları bir bütünlük içerisinde kendisinde barındırmaktadır (Pekrun ve diğerleri, 2007; Çiçek, 2022). Bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri için onları sadece tek başına biyolojik bütünlüğü ile ele almak yeterli olmaz. Bununla birlikte bireyin psikolojik bütünlüğünün de varlığı göz ardı edilemeyecek bir gerçektir (WHO, 2025). Duyguların düşünce, davranış ve hislerle ilişkili farklı yansımaları bulunmaktadır. Duygular fizyolojik ve zihinsel

durumlar olarak ortaya çıkmakla beraber her kişide farklı olarak deneyinlenmektedir. Bir başka deyişle duygular genel anlamda belli bir kavram olarak isimlendirilse de herhangi bir duyguyu yaşamak kişiye özgü anlamlandırılmaktadır (Sacchi ve Dan-Glauser, 2024). Bireylerin karar alma mekanizmalarında etkin bir şekilde rol alan duygular, hiç şüphesiz ki bireylerin kurdukları ilişkilerinde aldıkları kararlarını büyük oranda etkilemektedir. Birey içerisinde bulunduğu çevredeki insanlar ile bir ilişkiyi başlatırken, kurduğu ilişkileri sürdürürken veya bu ilişkileri değiştirme yönünde kararlar alırken duyguları ile hareket etmektedir (Campos ve diğerleri, 2004). Aynı zamanda duygular kişinin kendisini nasıl anlamlandırıdığını da etkilemekle beraber kişinin kendisiyle kurduğu iletişimde de aktif olarak rol oynamaktadır (Jo ve diğerleri, 2024). Bireyde var olan duyguların bireyi diğer canlılardan ayırabileceğimiz en nitelikli özelliği olduğunu bilmekle beraber (Titrek, 2013) var olan bu duygular bireyin fikir ve davranışlarına rehber olarak bireyin hayatını düzenleyici bir işlev üstlenmekte ve bireyin yaşamında sergilediği davranışları güdüleyerek bireyin kendi yaşamındaki çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim kurma şeklini önemli bir oranda etkilemektedir.

Bireylerin duyguları deneyimleme biçimleri ve bu duyguları ifade etme tarzları, belirgin biçimde bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Ayrıca yaşanan olaylara atfedilen anlamlar doğrultusunda geliştirilen tepkiler; bireyin cinsiyeti, yaşı, toplumsal hiyerarşideki konumu, sosyal statüsü, içinde bulunduğu kültürel yapı, mensubu olduğu toplum ve yaşanan zamanın koşulları gibi çok sayıda değişkene bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Karabekiroğlu, 2014; akt. Argon, 2015). Duygular, bireyin bilişsel, davranışsal ve psikolojik tepkilerini düzenlemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda; bireye motivasyon sağlama, sorun çözme, karar verme, uygun tepkiler geliştirme, önemli olayları hatırlama ve kişilerarası etkileşim kurma gibi süreçlerde işlevsel bir destek sunarlar. Ancak duygular uygun biçimde yönetilemediğinde; doğru zaman, bağlam ve yoğunlukta ifade edilmediğinde bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyerek çeşitli zorluklara yol açabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007; Vatan, 2014).

Duygular, öğretimin merkezinde yer alır ve öğretimin kalbi olarak da nitelendirilebilir (Hargreaves, 1998). Schutz ve Lanehart (2002) de benzer şekilde duyguların, öğretim ve öğrenme sürecinin hemen hemen her yönüyle yakından ilişkili olduğunu ve bu nedenle okul bağlamındaki duyguların doğasının anlaşılmasının esas olduğunu savunurlar. Okullar ve bünyesinde bulunan sınıflar, öğretmenlerin öğrencilerinden, meslektaşlarından, velilerinden ve yöneticilerinden sürekli olarak

duygusal bulaşla temas ettiği karmaşık duygusal alanlardır (Cross ve Hong, 2012; Dilekçi, 2021). Bu duygusal bulaşı sağlıklı biçimde yönetmek, öğretmenlerin öğretimi başarıyla sunmak ve çevrelerindeki bireylerle sorunsuz bir şekilde etkileşim kurmak için duygularını yetkin bir şekilde yönetebilmeleri gerekir (Dilekçi, 2022). Söz konusu ihtiyaç, eğitim reformu dönemlerinde daha belirgin biçimde ortaya çıkar, çünkü değişimin meydana geldiği süreçte eğitim kurumları olan okullarda duygular tüm paydaşlarca her zaman daha yoğun biçimde deneyimlenmektedir (Day ve Lee, 2011; Kelchtermans, 2005).

2.1.1. Örgütlerde duygular

İnsanların yaşamlarında sergiledikleri davranışları büyük ölçüde etkileyen ve dolayısıyla yaşamlarında önem arz eden hususlardan biri olan duygular, çalışanların örgüt içerisindeki davranış biçimlerini etkilemeleri yönüyle kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle de duygular, bireylerin günlük yaşamlarında olduğu gibi aynı zamanda örgütsel yaşamın da ayrılmaz bir parçasıdır (Elfenbein, 2023; Fineman, 2000; Oplatka ve Arar, 2018). Alanyazın da bunu destekler nitelikte olup duyguların örgütsel yaşamla iç içe geçmiş bir yapıda olduğu ortaya koyulmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1995; Ashkanasy ve Daus, 2002). Tarihsel süreç incelendiğinde yakın zamana kadar örgüt içerisinde duygulara mesafeli bir şekilde yaklaşıldığı, dolayısıyla günümüze kadarki zaman dilimine kadar örgüt kavramı üzerine yoğunlaşan çalışmaların işgörenlerin duygularını gözardı ederek gerektiği ölçüde önem göstermediğini söyleyebiliriz. Söz konusu zaman diliminde örgütler kendi bünyelerinde çalışan bireyleri makinelerin gibi görme eğiliminde olmaktan kendilerini alamamışlardır. İşgörenler, kendi doğalarında varolan duygusal varlıklar olarak değil de sadece işlerini yerine getiren birer araç olarak değerlendirilmişlerdir (Robbins ve Judge, 2021). Ancak duygu araştırmalarının artması ve bu araştırmalarının sonuçlarının alanyazına yansmasıyla beraber işgörenlerin örgüt içerisinde deneyimledikleri duyguların onların yetenekleri, bilgileri ve becerileri kadar önem arz ettiği anlaşılmaya başlanmıştır (Chen ve Cheng, 2021; Dilekçi ve Manap, 2022; Karakus ve diğerleri, 2021).

Çalışma yaşamında işgörenlerce deneyimlenen duygular, onların performans, kurumsal aidiyet ve mesleki sorumluluklarına farklı şekillerde etki edebilmektedir (Azmy, 2023; Dilekçi ve diğerleri, 2025b; Freis, 2025). Çalışma ortamında bireylerin yaşadıkları olumlu duygular çalışanlarda etkinlik ve verimliliği artırıp örgütleri olumlu yönde etkilerken, olumsuz duygular ise çalışanlarda işi bırakma ve işe devam etmeme gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Oluşan bu durumlar çalışanlarda

depresyon, yetersizlik, geri çekilme, verimliliğin azalması ve başarısız hissetme duygusu gibi problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Öz, 2007). Dolayısıyla duyguların örgütlerin etkili ve başarılı yönetiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte örgütsel bir yapı barındıran eğitim örgütü olan okullar da duygusal olarak yoğun yerler olduğu için duygular mühimdir (Pekrun ve diğerleri, 2018). Ancak diğer tüm örgütlerin çalışanları gibi eğitim örgütlerinin çalışanları olan öğretmenlerin duyguları uzun süre olarak ihmal edilmiştir (Uitto ve diğerleri, 2015; Zembylas, 2003). Ancak öğretmen duygularına ilişkin alanyazın genişledikçe eski bakış açıları değişmekte ve öğretmen duygularını daha kapsamlı bir şekilde tanımlama ve ölçme çabaları da artmaktadır (Chen, 2020).

2.1.2. Eğitim kurumlarında duygular

Sağlam nitelikli bir yapıda ve işlevsel olan bir eğitim sistemi gelişmiş/gelişmekte olan bir ülkenin temel unsuru olarak kabul görmektedir (MEB, 2017). Eğitim hedeflerine uygun niteliğe sahip bir şekilde yetişip eğitim ortamında çalışmaya başlayan öğretmenler arzu edilen düzeyde bir eğitim sisteminin elde edilmesi için vazgeçilmez, temel unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde kritik bir yer edinen öğretmenlik mesleğinin eğitim sistemlerinin en önemli bileşenlerinden birisi olduğu bilinen gerçekliktir (Dilekçi ve diğerleri, 2021). Bu yönüyle baktığımızda öğretmenlik mesleği, “toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması ve bilgi ile bilgiyi talep eden bireyler arasında aracı rolü üstlenmesi” gibi nitelikli özellikleri nedeniyle saygı gören meslek grupları arasında gösterilmekte ve yerini almaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlerin toplum içerisindeki saygın rolü, öğretmenlik mesleğini son derece zorlu ve talepkar hale getirmiş ve öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklemiştir. Bu durum, öğretmenleri meslek yaşamlarında telaşlı ve yoğun bir programa zorlamış ve bu da son zamanlarda eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin yüksek düzeyde stres, mutsuzluk ve iş tatminsizliği gibi duyguları deneyimleyip yaşamalarına neden olmuştur (Salim ve diğerleri, 2012). Günümüz eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amaçları arasında, çocukları geleceğin teminatı olarak bilgi, beceri, değer ve tutumlarla donatarak sağlıklı ve üretken bireyler olarak yetiştirmek yer almaktadır (MEB, 1973). Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik başlıca ortamlar olan okullar, uygulama sürecindeki çeşitli zorluklar nedeniyle en güç çalışma alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir ve bu durum günümüzde geniş kesimler tarafından kabul görmektedir.

Öğretmenlik mesleği son derece duygusallık gerektiren bir meslek olmakla birlikte öğrencileri öğretme işi birelerin birbirleri ile iletişiminden dolayı duygusal bir faaliyet gerektirir (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2003). Öğretmenlerin yaşadıkları duygular kurumların uyguladıkları eğitime ait politikalar, öğretimin koyulmuş olan hedefleri, öğrencilerle kurulan ilişki, öğretmenlerin yaptıkları mesleklerine olan bağlılıkları ve öğretim süreçleri hepsi uygulamada iç içe geçen sarmal bir yapıda yaşanmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse öğretme eylemi duygusal yönden yoğun geçen, işleyen bir süreç olarak yaşanmaktadır. Öğretmen duygularının, ders ortamı ve sınıfların ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğini eğitimciler ve diğer paydaşlar tarafından kabul edilmektedir (Anttila ve diğerleri, 2016). Bununla birlikte öğretim sürecinde yer alan başat öğeler öğretmen duygularının oluşmasında etkili bir şekilde yer almaktadır. Dolayısıyla iki yönlü güçlü bir etkileşimden söz edilebilir.

Türk eğitim sistemi incelendiğinde eğitim kurumlarının temel hedefi “mutlu ve üretken bireyler yetiştirmek” olarak ifade edilmektedir (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Öğretmenlerin mutlu bireyler yetiştirebilmeleri için mesleklerini icra ederken kendilerinin de mutlu olması gerekmektedir. Nihayetinde eğitim kurumu içerisinde bir duygusal bulaştan söz edebiliriz (Hatfield ve diğerleri, 1994; Mottet ve Beebe, 2000). Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri işten mutluluk duyması kurum ve kurumdaki görev yapan tüm paydaşlara olumlu manada etki edip yansımaları ve buna bağlı olarak öğretmenlerin okulda kendisine verilen desteği duygusal olarak mesleki yaşamında hissetmeleri öğretmenlerin hem duygusal olarak kendilerini okula ait hissetmelerini sağlayacak hem de öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerindeki verimliliğini etkileyen stres, kaygı, öfke gibi olumsuz duygusal durumlardan uzaklaştırmalarına fayda sağlayacaktır (Argon, 2015). Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları duygular onların mesleki verimliliğini ve öğrencileriyle olan etkileşimlerini büyük ölçüde etkilediği söylenebilmektedir. Bu nedenle öğretmenleri duygusal olarak destekleyen uygulamalarının eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir.

2.1.3. Öğretmenlerin duyguları

Alanyazın incelendiğinde öğretim faaliyetlerinin niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda uzun bir süre rasyonel bir ilginin olduğu görülmektedir. Rasyonelliğin büyük ölçüde ön planda tutulması nedeniyle öğretmen duygularının sıklıkla göz ardı edildiği yapılan bibliyometrik çalışmalar incelendiğinde açıkça görülmektedir (Chen ve Cheng, 2021; Dilekçi ve Manap, 2022; Karakus ve diğerleri, 2021). Son yıllarda

araştırmalara konu olarak ilgi artışının gözlemlendiği öğretmen duygularının tanımlanması hususunda bir uzlaşının olmadığı gözlenmekle beraber Farouk (2012) öğretmen duygularının zihinsel durumu, duygu düzenleme becerilerini, dışsal bir uyarana tepkiyi etkilediğini belirtmiştir. Duyguların tanımlanması gibi duyguların kategorize edilmesinde de bir uzlaşının olmadığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriyi öncelerken bazı araştırmacılar ise çok boyutlu bir kategorik yapıyı önermektedir (Burić ve Macuka, 2018; Dilekçi, 2021).

Duyguların öğretim ile iç içe olduğu, öğretimden ayrı düşünülmeyen bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiği yazarlarca vurgulanmaktadır (Hargreaves, 2001). Eğitim örgütlerinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğretmenler aracılığıyla yerine getirildiği düşünüldüğünde öğretmenlerin duygu durumlarının eğitim örgütlerinin vazgeçilmez bir unsuru olduğu kabul edilen bir gerçektir. Nihayetinde duygular, öğretimin merkezinde yer alır (Hargreaves, 1998). Kavrama ilk bakıldığında akla gelen duygusal olarak iyi oluş ifadesi, kişinin yaşam kalitesine ve mutluluğuna etki eden geniş kapsamlı bir kavramı anlatırken; öğretim duygu durumu kavramı ise daha spesifik bir alanı kapsar ve özellikle öğretmenin yaşayıp deneyimlediği öğretim sürecindeki yaşadığı duygusal durumunu ifade eder (Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019). Öğretim duygusu, öğretmenler ile öğrenciler arasında oluşan duygusal bağ, öğrencilerin eğitim-öğretim motivasyonunu ve akademik ders başarısını direkt olarak etkileyebilir (Keller ve Becker, 2021).

Schutz ve Lanehart (2002) *“duyguların, öğretim ve öğrenme sürecinin hemen hemen her yönüyle yakından ilişkili olduğunu ve bu nedenle okul bağlamındaki duyguların doğasının anlaşılmasının esas olduğunu”* savunurlar. Okullar ve bu okulların bünyesinde yer alan sınıflar öğretmenlerin öğrencilerden, meslektaşlarından, velilerden, yöneticilerinden sürekli olarak duygusal talepler deneyimlediği karmaşık duygusal alanlardır (Cross ve Hong, 2012). Eğitim sistemi içinde bulunan en önemli öğeler arasında yer alan öğretmenler, öğrenciler ve bu öğrencilerin velileriyle sürekli olarak etkileşim hâlinde olup öğrencilerin davranış ve tutumlarını Milli Eğitimin temel hedeflerine uygun olarak şekillendirmede sorumluluk sahibidirler. Öğretmenlerin bireyi ve bulunduğu toplumu gelecek devirlere taşımada bu derece önem arz eden bir konumda bulunması, öğrenenin niteliği ile bireylerin ve içerisinde bulunan toplumun niteliği arasında görülen bu üst düzey ilişkinin olması ve nihayetinde bu bağlantının da sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin öğretmenlerin deneyimledikleri duygulardan etkilenebileceği düşünülmektedir (Dilekçi, 2021). Duygular eğitim kurumları için kritik öneme sahiptir

Çünkü olumlu duygusal deneyimler rretmenlerin iş memnuniyetini ve motivasyonunu artırırken, olumsuz duygular rretmenler arasında strese ve tükenmişliğe yol açabilir (Poblete-Christie ve diğerleri, 2024). Bu duygusal taleplerle başa çıkmak için, rretmenlerin ğretimi başarıyla sunmak ve çevrelerindeki insanlarla sorunsuz bir şekilde etkileşim kurmak için duygularını yetkin bir şekilde yönetmeleri gerekir (Lee ve Yin, 2011). Bu ihtiyaç eğitim reformu dönemlerinde daha spesifik bir biçimde belirgin olup değişim sırasında okullarda duygular daha yoğun biçimde deneyimlenir (Fullan, 2001). Bu gerçekliğe ve önemle beraber rretmenlerin yaşamlarında edindikleri mesleki tecrübenin asıl özünde duyguların olması (Cross ve Hong, 2009) ve rretmenlerin edindikleri duygusal yaşantıların öğretme uygulamaları ile ne şekilde bir bağlantı içerisinde olduklarına dair az sayıda bilgiye ulaşıldığı ve rretmen duygularını ele alan çalışmaların da son derece yeni ve sayı olarak da sınırlı denilebilecek bir düzeyde olduğunu görmekteyiz (Chen ve Cheng, 2021; Dilekçi ve Manap, 2022; Karakus ve diğerleri, 2021). Söz konusu bu ilgisiz durumun meydana gelmesinde duyguların uzun bir zaman dilimi boyunca mantıksız olarak görülmesi ve çocukça nitelendirilmesinin neden olduğu ifade edilebilir (Robbins ve Judge, 2021). Ancak uygulama alanları gözlemlendiğinde duygular rretmenlerin eğitim faaliyetlerinde bulunurken rretmenlerin varolan duygularının etkisi, öğrencilerin biliş, duygu ve motivasyon durumlarına yüksek bir oranda etki ettiği görülmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğretmenlerin ğretim faaliyetleri sırasında deneyimledikleri olumlu duyguların seviyesini artırmak, onların iş katılımlarını güçlendirir ve söz konusu bu durum da kurum tarafından sağlanan eğitimin niteliğine olumlu şekilde etkiler. Bununla beraber eğitim ve ğretim ortamında rretmenlerin sahip oldukları olumlu duygular, rretmenlerin mesleki motivasyonunu artırır, bu artış da onları sınıftaki pedagojik uygulamaları gerçekleştirirken daha fazla enerji kullanmalarına ve dikkatli olmalarına yönlendirir (Buri ve Macuka, 2018). Olumlu duygular ayrıca rretmenlerin öz yeterlilik algılarını destekler, mesleki memnuniyetlerini artırır (Wang, 2022). Frenzel ve diğerlerine (2021) göre ğretim sırasında olumlu duygular deneyimleyen rretmenler daha geniş bir ğretim stratejisi yelpazesine sahip olarak farklı sınıf durumlarına uyum sağlamada daha esnek ve yaratıcı olurlar. Bu da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir. Öte yandan, ğretim sırasında olumlu duygular yaşayan rretmenlerin iş performanslarının olumlu etkilenmesi araştırma sonuçlarıyla görülmektedir (Dilekçi ve diğerleri, 2025b).

Son yıllarda duygu araştırmalarında duyguların yalnızca "olumlu" ve "olumsuz" şeklinde ikili bir çerçevede değeriendirilmesinden; haz, kaygı ve öfke gibi daha özgül ve çok boyutlu biçimlerde ele alınmasının daha anlamlı ve işlevsel sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Nitekim elde edilen bulgular, bu yaklaşımın duygu analizlerinde daha sağlıklı ve güvenilir sonuçlar sunduğunu göstermektedir (Frenzel ve diğeri, 2016). Bu araştırmada öğretmen duyguları Dilekçi'nin (2018) çalışması temel alınarak kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı olarak ele alınmıştır.

2.1.3.1. Kaygı duygusu

Kaygı bireyin iç ya da dış dünyasından kaynaklanan bir tehlike olasılığı, bireyin hissettiğı bu olasılığa yönelik anlam ya da yorumlamaya ilişkin deneyimlenen bir duygu olarak anlam ifade etmektedir (Palancı ve Özbay, 2017). Geleceğe ilişkin bir duyguyu içinde barındıran kaygı duygusu, daha öncesinden de hissedilen, ne hissedileceğı kavranılan yapıda bir duygu olup duygudur (Balcı, 2025). Söz konusu bu yaşantı durumları, gösterilen reaksiyonların yoğunluğuna ve yaşanan süreye göre kişilerde birtakım fizyolojik ve psikolojik farklılıkların yaşanmasına sebep olabilir (Potter, 2021). Günlük yaşamda kullanılış biçimlerine göre "korku" ve "kaygı" kavramları birbirlerinin anlamlarını karşılayacak şekilde kullanılabiliyor olsa da aslında bu iki kavram arasında bazı ayrımlar bulunmaktadır. Korku kavramını, şimdi varolan anda hayati bir şekilde tehlike yaratan bir nesneye veya yaşanan duruma ilişkin olarak hissedilen bir duygu durumuyken kaygı ise kişi için gelecek zaman diliminde meydana gelebilecek olumsuz durumlara ilişkin kişinin düşüncelerin sonucunda meydana çıkabilecek duygu durumudur. Kişinin korktuğı bir canlı veya hayvan tarafından saldırıya maruz kalma, deprem, kuraklık, kıtlık, açlık gibi olumsuz duygular barındıran durumlar tarihin ilk zamanlardan itibaren insanlığın deneyimlediğı herkes tarafından hissedilen korkulardır. Kaygıya baktığımızda ise korkudan biraz farklı olarak belirgin bir nesnesi olmamakla beraber öznedir (Şahin, 2019).

Eğitim ortamıyla ilişkilendirildiğinde öğretmenlerin kaygıları başta onların performansları olmak üzere birçok unsur üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Aydın, 2021; Dilekçi, 2018). Yüksek düzeyde kaygı duygusunu yaşama, öğretmenlerin bilişsel kaynaklarını olumsuz yönde etkileyerek onların derse hazırlık süreçlerini ve sınıf içi uygulamalarını önemli ölçüde sınırlamakta, söz konusu bu durum da dolaylı olarak öğrenci motivasyonuna yansımakta ve öğrencilerin akademik başarısını düşürebilmektedir (Sezgin-Nartgün ve Dilekçi, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin

yaşadıkları kaygının başarılı biçimde yönetilmesi, öğretmenlerin mesleki iyilik hallerinin yanısıra öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinin artırılmasında kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Ulusal ve uluslararası ölçekte yapılan araştırmalar kaygı duygusunun yanısıra öğretmenlerin stres (Çiçek ve diğerleri, 2025; Yıldırım ve diğerleri, 2024), tükenmişlik (Dilekçi ve diğerleri, 2025a) ve mesleki doyum (Dilekçi, 2022b; Limon ve diğerleri, 2021b) gibi eğitim ve öğretim ortamına etkisi olan çeşitli değişkenlere yönelik konularda bazı bulgular ortaya koymuştur.

2.1.3.2. Gurur duygusu

Oxford sözlüğü (2025) gurur kavramını “*kişiyi hedeflerine ve standartlarına yaklaştıran, olaylara ve eylemlere yönelik belirgin duygusal bir tepki*” olarak tanımlamıştır. Gurur duygusu, bireylerin içlerinde varolan dinamiklerini ve yaşamlarındaki sosyal davranış biçimlerini şekillendiren insanın en can alıcı duygulardan biri olarak yaşamımızda önemli derecede yer almaktadır. Çünkü bakıldığı zaman gurur, insanların hedeflerine doğru yol almaları ve yaşam alanlarında sosyal statülerini istedikleri seviyeye çıkarmaları için elde etmeleri gerekeni başarmaya motive olmalarını sağlayan itici güçtür (Cheng ve diğerleri, 2020). Gurur duygusu, kimliğin değerlendirici bir bileşeni olması ve bireyin bulunduğu grubunun statüsüne ilişkin bilişsel değerlendirmesini aktarması bakımından özdeşleşme süreciyle iç içe bir yapıdadır (Tyler, 1999). Başta psikoloji bilim alanı olmak üzere birçok araştırmacının ilgisini çekerek araştırmalara konu olan gurur duygusu (Tracy ve Robins, 2004) insanın iyi bir hayat yaşamasında, kendisini değer gören ve güvenli hissetmesinde vazgeçilmez bir duygu olup (Tarhan, 2014) gerek öğretmenler gerek öğrenciler için akademik yaşamda etki eden bir duygudur (Dilekçi, 2023; Frenzel, 2007). Gurur duygusu, öğretmenlerin mesleki tatminini ve motivasyonunu artırarak öğrencilerle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Pawłowska, 2020). Ayrıca, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki gurur duygusu, onların özyeterlik algılarını güçlendirerek sınıf yönetimi, ders işleme ve öğrenci başarısına katkı sağlama becerilerini pekiştirmesi beklenmektedir. Bu yönüyle gurur, eğitim ortamlarında hem pedagojik etkililiği hem de öğrenme iklimini destekleyen önemli bir psikolojik kaynak olacağı düşünülmektedir.

2.1.3.3. Haz alma duygusu

Keyif duymak, hoşlanmak kelimeleriyle berber aynı anlamı karşılayacak şekilde kullanılmakta olan haz alma duygusu (TDK, 2025), duygusal ödül şeklinde anlamlandırılırken (Hargreaves, 2005) istenilen bir olayda, bireylere mutluluk veren keyif verici bir faaliyet gösterilmesinin veya elde edilen sonuca bağlı olarak memnuniyet hissi duyma ve mutluluk kaynaklı iyi oluşu ve zevki ifade eden duygu olarak da tanımlanmaktadır (Frenzel, 2014). Eğitim bağlamında ele alındığında haz alma, öğretmenlerin ders sürecinden tatmin duymalarını sağlayarak mesleki motivasyonlarını ve öğrenciyle etkileşimdeki olumlu tutumlarını artırabilir. Ayrıca, öğrenme sürecinde hem öğretmen hem de öğrencinin haz duyması, öğrenme ortamının daha verimli ve yaratıcı olmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Haz alma eğitim-öğretim faaliyetlerinin ne derece etkili olduğunu değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanılabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ne derece etkili olduğu, genel olarak ölçme değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmektedir. Bununla beraber ortaya konan mizah, sosyal zekâ ve öğretmenin sahip olduğu haz da öğretimin etkililiğini değerlendirmede önemli bir kıstas olarak değerlendirilebilmektedir (Peterson ve Park, 2009). Bu bağlamda, öğretmenin ders sırasında duyduğu haz, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran bir unsur olarak da işlev görebilir. Öğretmenin yaklaşımı, hem akademik başarıyı hem de öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumları destekleyerek daha sürdürülebilir bir eğitim deneyimi sunabilir.

2.1.3.4. Öfke duygusu

Öfke duygusu Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Engellenme, incinme veya tehdit karşısında meydana gelen saldırganlık reaksiyonu, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2025). Öfke karşılanmamış beklentilere, istenmeyen neticelere ve giderilmeyen taleplere karşı kişinin gösterdiği doğal bir reaksiyon olup bireylere zarar veren duygu olarak da ifade edilmektedir (Soykan, 2003). Öfke duygusu kişinin bütünlüğünü riske edecek durumlara karşı ortaya koyduğu normal bir tepki durumu olmakla beraber bireylerin kendisini ifade edilme biçimi noktasında kişiden kişiye de farklılık gösterebilmektedir (Güleşer, 2020). Bir başka ifadeyle açıklayacak olursak öfke bireyin talep, gereksinim ve hedeflerine engel konulması ve/veya mağdur edilmesi neticesinde kişinin kendisini yapıcı bir şekilde ifade edememesi neticesinde meydana gelen bir duygu da denilebilir (Şahin, 2005). Öfke duygusu, insanların en doğal

duygularından biri olarak bilinmektedir. Öfke aslında başta olumsuz gibi algılansa da sağlıklı bir şekilde kontrol edildiği takdirde kişiler arasındaki ilişkilere, insanların psikolojik ve sosyal gelişimine katkı sunarak onların mutlu ve huzurlu olmasına yardımcı olurken; sağlıklı bir şekilde yönetilmediğinde aşırı derecede kaygı, mutsuzluk, umutsuzluğa neden olarak kişinin çevresi ile ilişkilerine olumsuz bir şekilde etki etmektedir (Özmen ve diğerleri, 2016).

Gündelik yaşamda önemli derecede bir problem olarak gösterilen öfke duygusu ve öfke duygusu ile beraber ortaya çıkan istenmedik davranışlar (Bemak ve Keys, 2000; akt. Özmen, 2006) toplumsal yaşamın bir yansıması olan eğitim kurumları için de önemli derecede bir problem durumları oluşturmaktadır (Dilekçi, 2018). Eğitim faaliyetlerini gerçekleştirirken öğretmenler, öğrencilerin rahatsız olacağı davranışlar göstermeleri neticesinde bazı olumsuz duyguları yaşayabilmekte (Hong ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin öfke duygusunu yönetebilme becerileri, mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını artırarak, öğrencilerle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebilecekleri düşünülmektedir.

2.1.3.5. Umut duygusu

Umutun sözlük anlamı “*ummaktan doğan güven duygusu*” ve “*gelecekteki olaylarla ilgili pozitif sonuç beklentisiyle özdeşleşen hazzı ve tutum*” şeklinde açıklanmaktadır. (TDK, 2025). Olumlu bir duygu olarak anlamlandırılan umut, en temel noktada bilişsel olduğu iddia edilmekle beraber belirlenen hedefler doğrultusunda aşama kaydetme ve başarılı olma motivasyonunu sağlayan bir yönünün de olduğu ifade edilmektedir (Nazir, 2020). Umut duygusu bir başka deyişle geleceğe yönelik olan pozitif yaşantı beklentilerinin negatif yaşantı beklentileri üzerinde hâkimiyeti olarak da nitelendirilmektedir. Umut düzeyinin yüksek seviyelerde olması, sağlıklı olmanın ve işlevselliğin bir ölçütü olarak kabul edilirken, düşük seviyelerde hissedilmesi bireyin yaşadığı üzüntü ve sıkıntının bir göstergesi olarak görülmektedir (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak yüksek umut düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Dileki ve Limon, 2022; Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019). Bu durum öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yükselterek öğrencilerle olan etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Yüksek umut düzeyine sahip olan öğretmenler, işlerine daha fazla bağlı kalarak yüksek performans göstermektedirler (Dilekçi ve diğerleri, 2025b). Eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütülürken eğitim kurumu

alışanlarının özellikle de öğretmenlerin umut duygusu düzeylerinin yüksek oranda olması büyük ölçüde önem gösterilmesi gereken bir husustur. Bunun sebebi, başarılı olunmak istenen bir amaca odaklanmak ve bir hedefe varmak amacıyla kullanılan yöntemlerin birbiri ile ilişkisi üzerine kurulan olumlu yönde ve motive edici bir durum olan umut duygusunu kendisinde taşıyan kişiler kendi başına kolaylıkla hareket edebilir ve hedeflerine iyi bir şekilde ulaşabilirler (Atik ve Kemer, 2009; Tarhan, 2014).

2.1.3.6. Hayal kırıklığı duygusu

Türk Dil Kurumu hayal kırıklığı duygusunu “*ok istenilen veya umulan bir şeyin gerekleşmeyişinden duyulan üzüntü*” (TDK, 2025) şeklinde tanımlanmaktadır. Bell (1985) göre ise hayal kırıklığı, bireylerin riskli durumları değerlendirirken elde ettikleri sonucun beklenen olumlu sonuçtan daha az olumlu olması durumunda yaşadıkları duygu hali olup hayal kırıklığı duygusu için bireylerin beklentileri ve gerçek sonuçlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan evrensel bir deneyim sylenabilir. Bu duygu, karar alma süreçlerini, motivasyonu ve genel yaşam memnuniyetini etkileyebilir. Bu nedenle, hayal kırıklığını anlamak ve yönetmek, bireylerin duygusal sağlığı ve genel yaşam kalitesi için önemlidir (Mindful, 2024). Hayal kırıklığı duygusu ile başa çıkmak için çeşitli yöntemler önerilmektedir. Bu yöntem ve stratejiler arasında duygusal farkındalık geliştirme, beklentileri gerçekçi tutma ve esnek düşünme becerilerini geliştirme bulunmaktadır. Ayrıca, sosyal destek arayışı ve problem çözme becerilerinin güçlendirilmesi de hayal kırıklığıyla başa çıkmada etkili olabilir (Semerci, 2016). Hayal kırıklığı, bireylerin yaşamlarında kaçınılmaz olarak karşılaştıkları bir duygudur. Bu duygunun farkında olmak ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirmek, bireylerin duygusal sağlıklarını korumalarına ve yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olabilir.

Eğitim ve ğretim faaliyetlerinde bulunan ve görevlerini yerinde ifa ederken neredeyse her iş günü çok değişen duygusal deneyimlerle karşılaşan ğretmenlerin (Dilekçi, 2021; Taxer ve Frenzel, 2015) sınıf ortamında yoğun biçimde yaşadıkları duygu durumlarından birinin de hayal kırıklığı duygusu olduğu ifade edilmektedir (Levering, 2000). Hayal kırıklığı duygusu, öğretmenlerin başta performansları olmak üzere birçok unsuru olumsuz yönde etkileyebilir (Dilekçi, 2018). Eğitim ortamlarında bulunan öğretmenler iletişim kurdukları öğrencileri ile beraber oldukları zaman dilimlerinde hayal kırıklığı duygularını zaman zaman yaşamaktadırlar. Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği zaman dilimlerinde öğrenciler anlatılan aktarılmak istenen bir kavramı bir konuyu kavrayamadıkları zaman veya bir kavramı anlayabilmek amacıyla yeteri kadar gayreti

göstermediklerinde, ilgisiz ve kaba davrandıklarında, düşük seviyede bir akademik performans sergilediklerinde öğretmenler hayal kırıklığı duygusunu yaşar ve deneyimlerler (Göksoy ve Argon, 2016; Levering, 2000; Sutton ve diğerleri, 2009; Şahin ve diğerleri, 2024).

2.2.Dayanıklılık

Dayanıklılık, bireyin zorlukların üstesinden gelme, başarısızlık durumlarından kurtulma ve değişen koşullara uyum sağlama kapasitesini ifade eder (Kangas-Dick ve O'Shaughnessy, 2020). Dayanıklılık kavramını dilimizde çok sayıda anlam karşılığının olduğu görülmektedir. İngilizceden doğrudan yapılan çevirilere bakıldığında “resilience” ve “resiliency” kelime anlamlarının, “direnç”, “esnek olma”, “sağlam olma”, “sorunlara karşı mücadele” şeklinde kelime anlamlarının karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu ifadelerin ışığında, Türkçe’de bulunan anlam zenginliklerinden yola çıkılacak olunursa “psikolojik sağlamlılık”, “güç”, “psikolojik dayanıklılık”, “dayanıklılık”, “iyileşme” gibi anlamlara gelecek şekillerde yaşam içerisinde birçok noktada kullanıldığı görülmektedir (Altundağ, 2013). Türkçe anlam olarak dayanıklılık ifadesi; azmetmek, sebat etmek, metanet göstermek, cesaretli olmak, kararlılık gibi kavramlar ile ifade edildiği görülmektedir (TDK, 2025). Diğer bir yandan yine dayanıklılık kavramı anlam olarak bakıldığında, karmaşık bir yapıdan daha düzenli bir yapıya doğru geçiş yapmak, kişinin kendi yaşamında karşısına çıkan tehdit ve benzeri durumlara karşı kişisel çözümler geliştirebilmek ve karşılaştığı problemlerle etkili bir şekilde mücadele vermek için gösterilen uğraş biçiminde de ifade edilebilmektedir (O’Hare ve White, 2013). Yine farklı bir pencereden bakıldığında dayanıklılık kavramı, bireyin yakın ya da uzak çevrede karşılaştığı zor durum ve yaşantılara karşı pes etmeden, mevcut durumda sahip olunan denge içerisinde mevcut bu dengenin devamlılığını sağlamak ve bununla beraber elinde bulunan fırsatlardan yararlanabilme yetisini kullanabilmesidir (Çoban Kumbalı, 2018). Mansfield ve diğerleri (2016) dayanıklılığın 4 boyutunu tanımlamışlardır:

- Mesleki faktörler: kararlı öğrenciler, organizasyon ve hazırlık, etkili öğretim becerileri, uyum sağlama, yansıtma;
- Sosyal faktörler: güçlü kişilerarası ve iletişim becerileri, problem çözme, destek ve ilişkiler geliştirme, yardım arama;
- Motivasyonel faktörler: iyimserlik, ısrarcılık, gelişmeye odaklanma, öz yeterlilik, gerçekçi hedefler ve beklentiler belirleme, motivasyon ve coşkuyu sürdürme, zorluklardan zevk alma;

- Duygusal faktörler: mizah anlayışı, kişisel algılamama, duygu düzenleme, zorluklardan geri dönme, başa çıkma becerileri, kendi refahına özen gösterme.

Dayanıklılığa yönelik genel bir değerlendirme yapılacak olunursa örgütlerin ve kişilerin davranış biçimlerini ve göstermiş oldukları tavırları açıklayan, üzerinde durulması gereken bir kavram olduğu açıkça görülmektedir (Şimşek ve Dilekçi, 2025). 1980’li yılların ardından insanların yaşamlarında karşılaşılan yerel ve evrensel tehlikelerin artmasıyla ilişkili olarak dayanıklılık kavramı geçmişe oranla daha fazla tartışılan ve dolayısıyla araştırmalara konu olan bir kavram haline gelmiştir (Annarelli ve Nonino, 2016). Eğitim örgütleri açısından ele alındığında, bu kavram eğitim kurumlarının değişen koşullara karşı dirençli olmasını ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı sunmasını kapsadığı ifade edilebilir (Boin ve van Eeten, 2013).

2.2.1. Eğitim Örgütlerinde dayanıklılık

Eğitim örgütlerinde dayanıklılık, bireylerin ve kurumların değişim ve belirsizliklere karşı nasıl tepki verdiklerini açıklayan geniş bir kavramdır. Kurumsal dayanıklılık, yalnızca kriz anlarında hayatta kalmayı değil, aynı zamanda bu süreçlerden öğrenmeyi ve gelişmeyi de kapsar (Boin ve van Eeten, 2013). Dayanıklılığın eğitim örgütlerinde etkili bir şekilde sağlanabilmesi için bireysel ve kurumsal düzeyde çeşitli önlemler alınması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin liderlik becerileri, okul kültürü ve destekleyici sosyal yapılar, örgütsel dayanıklılığın temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Fullan, 2001). Bakıldığında rekabetin ve globalleşen yaşamın inkâr edilemez gerçekliği ile yüzleşmek durumunda olan örgütler karşılarına çıkabilecek her türden risklere karşı koyma gücünü görmek istemekle birlikte yaşanan bu durum da örgütlerde dayanıklılık kavramının önemli hale getirmektedir (Öztürk, 2018). Eğitim örgütleri bağlamında dayanıklılık, öğretmenlerin işin sayısız talebine ve kısıtlamasına rağmen etkinliklerini ve refahlarını sürdürme kapasitesi olduğu söylenebilir (Mansfield ve diğerleri, 2016).

Eğitim örgütlerinin etki ettiği alanın büyüklüğünü göz önünde bulundurduğumuzda dayanıklılık kavramı olarak bireysel olmaktan öte örgütsel bağlamda da değerlendirilmesi gerektiği noktasında değerlendirmeler yapılmaktadır (Sezen Gültekin, 2019). Dayanıklılık, eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen öğretimde sayılabilecek şu birkaç nedenden dolayı önem arz etmektedir. Birincisi öğretmenler gerek rol modeller olarak gerekse de eğitim-öğretim ortamının birincil kaynağı olarak dayanıklı nitelikler göstermiyorsa öğrencilerin dayanıklı olmasını beklemek gerçekçi değildir

(Henderson ve Milstein, 2003). İkincisi öğretim, zorlu bir iştir (Hargreaves ve Fink, 2006). Öğretmen stresi ve tükenmişliğinden esnekliğe doğru bir odak kayması, öğretmenlerin değişim zamanlarında motivasyonlarını ve bağlılıklarını yönetme ve sürdürme yollarını anlamak için umut verici bir bakış açısı sağlar. Üçüncüsü ise zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında güçlü yönlerini ve/veya motivasyonlarını hızla ve etkili bir şekilde yeniden kazanma kapasitesi olarak tanımlanan dayanıklılık, öğrencilerin hayatlarının her alanında başarıyı teşvik etme kaygısının temelini oluşturan güçlü bir meslek, öz yeterlilik ve öğretim motivasyonu duygusuyla yakından ilişkilidir (Day ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla, öğretmenlerin dayanıklılık geliştirmesi yalnızca kendi mesleki doyumlarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine de doğrudan yansır. Eğitimde sürdürülebilir başarı için dayanıklılığın desteklenmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Eğitimin gerçekleştirildiği kurum ve kuruluşlar, devletin elinde bulundurduğu amaç anlayışından, uygulanmakta olan eğitim sistemi ve bu sistemi ele alış prensibinden, eldeki varolan kaynakların en etkili biçiminde kullanabilmesi ve buna benzer çok sayıdaki farklı yönleriyle etki altında olduğu görülmektedir. Ani bir şekilde gelişebilecek olumsuz durumlardan ve eğitim politikalarında yapılan değişikliklerden etkilenmesi yönüyle, eğitim kurumlarının öğretmenlik yapıp mesleğini icra eden bireylerin mesleki dayanıklılık anlamında risk altında olduğu söylenilebilmektedir (Sezen Gültekin, 2019). Eğitim kurumlarının bu çok yönlü etkiler karşısında kırılgan bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını güçlendirmeyi stratejik bir gereklilik haline getirmektedir.

2.2.2 Öğretmenlerde mesleki dayanıklılık

Öğretmenlerin her gün karşılaştıkları çok sayıda engel ve baskı unsuru düşünüldüğünde eğitim dünyasında için oldukça kritik bir kavram olan dayanıklılık (Daniilidou ve diğerleri, 2020; López-Angulo ve diğerleri, 2022) yazarlarca farklı şekillerde tanımlanmış olsa da bazı ortak perspektiflerin bir karışımı gibi görünmektedir (Tenorio-Vilchez ve Sucari, 2021). Mesleki olarak çalışmalarına devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları bazı zor durumlar, mesleki yaşamlarında karşılaştıkları bazı baskılar ve isteklere rağmen olumlu özellikte belirtebileceğimiz mesleki niteliklerini devam ettirebilme becerisine sahip olmaları biçiminde ifade edilebilmektedir (Daniilidou ve Platsidou, 2018). Öğretmen dayanıklılığı ağır olan mesleki şartlara ve tekrar eden

başarısız yaşantılara rağmen öğretim ve öğretim yapma isteğine yönelik bağlılığı devam ettirmeye imkân sağlayan bir özellik şeklinde de ifade edilebilir (Brunetti, 2006).

Verilen tanımlamalardan da görüleceği üzere öğretmen dayanıklılığı bilgi, beceri ve diğer nitelikleriyle birlikte öğrencilerin okulda daha iyi performans göstermelerine yardımcı olan önemli bir öğrenme desteği olarak da değerlendirilebilmektedir. Öğretmenlerin mesleki olarak dayanıklı olması, sürdürülmek istenen nitelikli öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan öğretmenlerin mesleklerini gelecekte de sürdürmesi, öğrencilerin verilmek istenilen eğitimsel çıktılarını pozitif yönde etkilediğinden önem arz eden ve ihtiyaç duyulan bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir ifade ile belirtilecek olunursa, dayanıklı öğretmenler öğrenci performansına etki eden en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Ebersöhn, 2014). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık inancına sahip olması öğretmenlik mesleğinin olası güç gerektiren koşullarına uyum sağlayabileceğine ve karşılaşılan engellerin üstesinden gelebileceğine ve mesleğine olan bağlılığını sürdürebileceğine olan inanç şeklinde belirtilmiştir (Tagay ve Demir, 2016). Öğretmenler mesleklerini yaparlarken sahip oldukları dayanıklılık algılarının olumlu yönde olması onların mesleki performanslarına sağlıklı bir şekilde direkt etki edeceği ifade edilebilir (Şimşek ve Dilekçi, 2025). Dayanıklılık olarak olumlu algılar geliştiren öğretmenlerin, öğrencilerinin de duygusal ve sosyal olarak varolan ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha rahat hareket edebilecekleri, öğrencilerinin yetersiz yönleri yerine onların daha güçlü olan yönlerine yoğunlaşacakları ve eğitim konusunda mesleki olarak yaşayabilecekleri stresle daha kolay bir şekilde başa çıkabilecekleri yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir (Tagay ve Demir, 2016).

2.3.Öğretmenlerin Duyguları ve Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki

İnsanlığın geçmişten bu yana anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalıştığı önemli kavramlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkan duygu kavramının, insanoğlunun yaşamınlarını daha anlaşılabilir durumda sürdürülebilmesi için oldukça kıymetli, önem arz eden bir konu olarak karşımıza çıkmakta ve yazarlarca tanımlanmaya çalışılmaktadır. Kültürel, tarihsel ve toplumsal alanlar ile iç içe geçmiş bir şekilde olması duyguların tanımının yapılıp ifade edilmesini oldukça karmaşık ve güç hale getirmektedir (Hacızade, 2012). American Psychological Association'a göre, duygular çok katmanlı bir yapıya sahiptir; bunlar deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik tepkileri içerir. Duygular, hem pozitif hem de negatif yönleri kapsayan kapsamlı bir tepki örüntüsü olarak tanımlanabilir.

Duygu, kişinin kendi içerisinde öznel bir şekilde yaşanan duygusal bir durumun dış dünyaya aktarılması olarak gözlenen bir davranış şeklidir (APA, 2019) Bir başka perspektifte ifade edilecek olunursa, duygu bireyin çevreden gelen çeşitli uyarıcılara karşılık gelecek şekilde verdiği tepkiler olarak aktarılabilir ve bir düşüncenin önem derecesini artıracak şekilde, bir önermenin sonucunu o düşüncenin yararına olacak bir biçimde etkilemesi şeklinde ifade edilebilir (Tan, 2021). Bireylerin sergiledikleri davranış biçimlerini anlamlandırmak için varolan duyguların, yaşam içerisindeki sosyal yaşantı alanları ve olaylar ile bireylerin bunlara karşı vermiş olduğu tepkileri veya deneyimledikleri yaşantıları arasında bir araç görevi üstlendiği düşünülmektedir (Frenzel ve diğerleri, 2021; Sipahioğlu ve diğerleri, 2023).

Günümüz dünyasında öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitsel ortamdaki diğer paydaşların varolan duygusal duygu durumlarının, eğitim-öğretim ortamlarının kalite düzeylerini ve işlerinden duydukları memnuniyetlerini büyük ölçüde etkilediği kabul görmektedir (Alpaslan ve Ulubey, 2017). Farouk (2012) da öğretmen duygularının, öğretmenin öğrenciler, öğrenci velileri ve birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla kurdukları iletişimini yönlendiren unsurlar olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin duygusal deneyimleri, yalnızca bireysel iyi oluşlarını değil, aynı zamanda eğitim ortamının genel işleyişini ve paydaşlar arası etkileşimin niteliğini de doğrudan şekillendirmektedir.

Öğretmenler günümüzde sosyal ve açık bir sistem olarak karşımıza çıkan okulun en önemli konumunda bulunan öğelerinden biri olarak kabul görmektedir (Bursalıoğlu, 2020). Başarılı bir öğretim yaşantısı sunabilmek ve olumlu insanlar arası ilişkiler kurabilmek adına öğretmenlerin varolan duygularını etkili bir şekilde yönetebilmeleri gereklilik arz etmektedir (Dilekçi, 2022a). Robbins ve Judge (2021) duygularını kontrol etmeyi başarabilen, empati yeteneğine sahip ve aynı zamanda kurulan etkileşimi yönetebilmeyi beceri haline getiren kişilerin başarıya ulaşabileceklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin duygusal yeterlikleri, hem mesleki performanslarının hem de eğitim ortamında sağlıklı bir iklim oluşturabilmelerinin temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler eğitim ortamlarındayken kendilerinde varolan pozitif duyguların öğrenciler üzerinde pozitif etkiler olarak meydana çıktığı diğer yandan öğretmenlerin kendilerinde olan olumsuz duyguların ise öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuş ifade edilmeye çalışılmıştır (Frenzel ve diğerleri, 2018; Rodrigo-Ruiz, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin duygularını etkili biçimde düzenleyebilmeleri, yalnızca bireysel mesleki başarılarını

değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin niteliğini de doğrudan etkilemektedir.

Dayanıklılık öğretmenlerin her gün karşılaştıkları çok sayıda engel ve baskı unsuru düşünüldüğünde eğitim dünyasında için oldukça kritik bir kavram olduğu söylenebilir (Daniilidou ve diğerleri, 2020; López-Angulo ve diğerleri, 2022). Öğretmenlerde mesleki dayanıklılık, mesleki inanç noktasında öğretmenlik mesleğinin karşılaşılan güçlü iş ortamı şartlarına uyum sağlayabileceğine ve meslekte karşı karşıya kalınılabilecek zorlukların üstesinden gelebileceğine ve mesleğine olan bağlılığını devam ettirebileceğine olan inanç olarak ifade edilmeye çalışılmıştır (Tagay ve Demir, 2016). Yapılan tanımlama gayretlerinden yola çıkarak mesleki olarak öğretmen dayanıklılığı, mesleği yaparken karşılaşılan zorluklara karşı uyum sağlayabilmek bununla beraber karşılaşılan sorunların üstesinden bir şekilde gelinebileceği düşüncesine yönelik inanç oluşturmak ve bu inancı kaybetmemek olarak açıklamak mümkün görünmektedir. Dolayısıyla öğretmen dayanıklılığı, hem mesleki sürekliliğin sağlanması hem de eğitim ortamlarının niteliğinin korunması açısından temel bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Duygusal yapısından yola çıkıldığında birçok unsuru bünyesinde barındıran öğretmenlik mesleği farklı meslek gruplarına oranla daha fazla stres, kaygı vb. olumsuz unsurlarla karşı karşıya kalınabilmektedir (Dilekçi, 2025a; Yıldırım ve diğerleri, 2024). Yaşanılan bu gibi olumsuz süreçlerin üstesinden gelmek için ilk aşamada dayanıklılığın artırılması üzerinde durulmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Dayanıklılığın sorunların ortaya çıkmasının önlenmesi noktasında verimli sonuçları sunması beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin artırılması, olumsuz duygular gibi risklerin azaltılmasında kritik bir koruyucu faktör olarak görülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, ele alınan kavramlarla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalara dair bilgiler sunulmaktadır.

2.4.1.Öğretmen duyguları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Dilekçi (2018) “*Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları*” başlıklı çalışmasında, öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin duygu durumlarını ve algıladıkları uyumsal performans düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca, bu değişkenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum ve okulun bulunduğu yerleşim yeri gibi demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek; bununla birlikte öğretmenlerin öğretimle ilgili duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini incelemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini, 2017–2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Bolu il merkezi ve ilçelerinde bulunan tüm resmî ortaokullarda görev yapan 1099 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenin tamamını kapsayacak şekilde yürütülmüş; tüm okullara erişim sağlanmış ve uygulanan ölçeklerden elde edilen geri dönüşler doğrultusunda 732 öğretmenin verisi analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bulgular, özellikle gurur, haz ve umut gibi olumlu öğretim duygularının öğretmenlerin kendilerini daha uyumlu ve etkili bir performans sergilediklerini düşünmeleriyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşın kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların, öğretmenlerin algılanan uyumsal performans düzeyini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) “*Adaptation of Teachers’ Instructional Emotions Scale to Turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale (Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlanması, revize edilmesi ve betimsel analizi)*” başlıklı araştırmalarında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve ölçeğin betimsel analizini ise üç çalışma grubundan sağlanan veri seti üzerinden yürütmüşlerdir. Araştırmada AFA ile 6 faktör ve 27 madde olarak tespit edilen ölçeğin yapısının DFA ile sınındığı ve DFA sonucunda ölçeğin söz konusu bu yapısının başarılı biçimde doğrulandığı görülmektedir. Çalışma tamamlandığında ölçeğin Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyacak şekilde yeterli psikometrik özellikleri gösteren geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Yurdakul ve Masal (2024) “*Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının kişilik tiplerine göre incelenmesi*” başlıklı çalışmalarında ortaokul düzeyinde çalışan matematik

öğretmenlerinin deneyimledikleri öğretim duygu durumlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının kişilik tiplerine göre incelenmesini hedeflemişlerdir. Çalışma örneklemini 154 ortaokul matematik öğretmeninden oluşan çalışmada, nicel bir araştırma yöntemi olan tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise ortaokul matematik öğretmenlerinin olumlu duyguları olumsuz duygulara göre daha fazla deneyimledikleri görülmektedir. Ayrıca dışadönük ve uyumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olumlu öğretim duyguları (haz, gurur, umut) yaşarken; içe dönük ya da daha kaygılı kişilik yapısına sahip öğretmenlerde olumsuz duyguların (kaygı, öfke, hayal kırıklığı) daha baskın olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal deneyimlerini ve mesleğe yönelik duyarlılıklarını şekillendiren önemli bir unsur olduğunu ortaya koymakta; öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarında bu bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sidekli ve Alpaslan (2022) “*Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının incelenmesi*” başlıklı çalışmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin ders sırasında deneyimledikleri öğretimsel duygular incelenmiştir. Araştırmaya 2019-2020 yılı güz döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan devlet ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan 185 fen bilgisi öğretmenleri katılım sağlamıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin olumlu duyguları olan gurur, haz alma ve umut, olumsuz duygulardan olan öfke, kaygı ve hayal kırıklığından daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ortaya konulmuştur. Çalışma, fen öğretiminde duyguların pedagojik sürece yön veren kritik bir unsur olduğunu vurgulamakta ve öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin mesleki destek programlarıyla güçlendirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

2.4.2.Öğretmen duyguları yurtdışında yapılan araştırmalar

Keller ve diğerleri (2014) “*Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study*” başlıklı çalışmalarında öğretmen duyguları alanındaki kuramsal ve ampirik bilgileri bütüncül biçimde ele almayı amaçlamışlardır. Araştırmanın ilk bölümünde öğretmen duygularına ilişkin literatür kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiş; duyguların öğretim süreci, öğretmen motivasyonu, sınıf yönetimi ve öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri tartışılmıştır. İkinci bölümde ise deneyim örnekleme yöntemi kullanılarak öğretmenlerin günlük öğretim pratikleri sırasında yaşadıkları duygular anlık olarak incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin en sık haz ve gurur gibi

olumlu duygular ile kaygı ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları deneyimlediğini ortaya koymuştur. Ayrıca duyguların dersin içeriği, öğrenci davranışları ve öğretim bağlamıyla yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma, öğretmen duygularının mesleki performansın ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Dilekçi ve Manap (2022) “*A bibliometric analysis of research on teacher emotions*” başlıklı çalışmalarında öğretmen duygularının bibliyometrik profillerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yedi alt amaç belirlenmiştir. Öğretmen duyguları çalışmalarına yönelik düzenlenen bu alt amaçlar; en sık kullanılan anahtar kelimeler ve bu anahtar kelimelerin ilişki ağlarını, ülkelere göre dağılımlarını ve ülkelerin ilişki ağlarını, yıllara ve atıf sayısına göre dağılımını, en üretken yazarları, en çok atıf alan makaleleri, WoS kategorilerine göre çalışmaların dağılımını ve en üretken üniversiteleri içermektedir. Araştırmada bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Veriler Web of Science (WoS) ile sınırlandırılarak sadece bu veritabanı üzerinden elde edilmiştir. İlk taramada 598 yayın olduğu ortaya çıkarken, çalışmanın kriterlerine uymayan araştırmalar hariç tutulmuş ve analizler 521 yayın ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; 521 makale içerisinde en az iki kez kullanılan 255 anahtar kelimenin olduğu tespit edilmiştir (arama kelimeleri hariç). En sık kullanılan beş anahtar kelimenin; “*emotion regulation teacher education, teaching, teacher identity ve emotional labor*” olduğu belirlenmiştir. 521 makale içerisinde 54 farklı ülkeden katılan araştırmacıların olduğu ve en fazla araştırma yapılan 5 ülkenin sırasıyla; ABD, Çin, Almanya, Avustralya ve İngiltere olduğu tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın 2019 yılında gerçekleştirildiği gözlenmiştir. En üretken ilk on yazarın toplam 70 çalışmasının olduğu da bir diğer bulgu olarak ortaya konmuştur. En fazla atıf alan makalenin 2011 yılında yayınlandığı, çalışmaların üçte ikisinin “*education educational research*” kategorisinde olduğu ve en üretken üniversitenin University of Munich olduğu tespit edilmiştir.

Dilekçi ve diğerleri (2025b) “*The association between teachers' positive instructional emotions and job performance: Work engagement as a mediator (Öğretmenlerin olumlu öğretim duyguları ile iş performansı arasındaki ilişki: Aracı olarak iş katılımı)*” başlıklı çalışmalarında Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin olumlu öğretim duyguları ile iş performansı arasındaki ilişkide işe bağlılığın aracılık rolünü araştırmışlardır. Kesitsel bir tasarım kullanılarak 413 okul öncesi ile lise öğretmeninden oluşan bir örneklem, öğretim duygularını, bağlılıklarını ve iş performanslarını ölçen bir

çevrimiçi anketi tamamlamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin olumlu öğretim duygularının hem iş performanslarını hem de işe bağlılıklarını önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Ayrıca işe bağlılık, iş performansının önemli bir yordayıcısı olup olumlu öğretim duyguları ile iş performansı arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir.

2.4.3. Mesleki dayanıklılık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Çetin ve Ünsal (2020) “*Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*” başlıklı araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel yöntemle yürütülen çalışma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evrenden gönüllü olarak katılım sağlayan 506 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin hem kişisel-mesleki yetkinlik algılarının hem de mesleki dayanıklılık inançlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bu değişkenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü gibi demografik faktörlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi yapılmış ve aralarında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algılarının mesleki dayanıklılık inançlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Limon (2022) “*Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*” başlıklı çalışmada ilk olarak öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlamıştır. Daha sonra ise öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini belirleyip bununla birlikte bazı demografik değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin "sık sık" dayanıklılık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, mesleki dayanıklılığın öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilme becerilerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymakta ve öğretmen yetiştirme programlarında dayanıklılığı artırıcı stratejilere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.4.4. Mesleki dayanıklılık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Gun ve Day (2007) “*Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness*” başlıklı çalışmalarında öğretmen etkinliğinde dayanıklılığın rolünü incelemişlerdir. Bu makalede öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı, etkili öğretmenlik için vazgeçilmez bir koşul olarak ele alınmaktadır. Yazarlar, dayanıklılığı yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, öğrenci başarısını ve eğitimde sürekliliği etkileyen dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Çalışma, öğretmenlerin mesleki yaşam döngülerinde karşılaştıkları zorluklar, yoğun iş yükü, eğitim politikalarındaki değişiklikler ve sınıf içi güçlükler karşısında ayakta kalabilme kapasitelerinin, onların öğretimsel etkililiğini doğrudan belirlediğini ortaya koymaktadır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışma kapsamında öğretmenlerin deneyimleri derinlemesine incelenmiş, dayanıklılığın kişisel değerler, mesleki kimlik, destekleyici okul kültürü ve güçlü meslektaş ilişkileriyle güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Makale, öğretmen dayanıklılığını geliştirmeye yönelik politikaların ve okul temelli destek mekanizmalarının, öğretmenlerin uzun vadeli mesleki etkililiğini artırmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

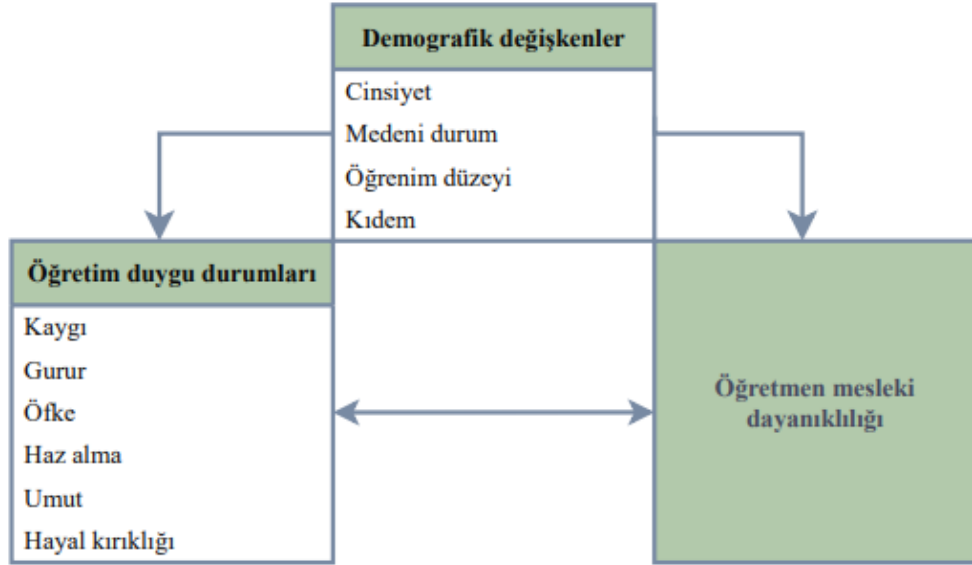
Çiçek ve diğerleri (2025) “*The mediating role of occupational self-efficacy and psychological resilience between occupational stress and subjective well-being in teachers: Validation of the Turkish version of the teacher occupational self-efficacy-short form*” başlıklı çalışmalarında mesleki stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlılık ile mesleki öz yeterliliğin aracı rollerini incelemişlerdir. Araştırma kesitsel bir araştırma olup araştırmada değişkenler arası ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Örneklemenin belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu, yaşları 22 ile 58 arasında değişen ($M=36.55$, $SD=3.25$) 168 (%49.1) kadın ve 173 erkek olmak üzere toplam 342 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuçlar; mesleki stresin mesleki öz yeterlilik, psikolojik sağlamlık ve öznel iyi oluş ile negatif yönlü ve anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapısal model analiz sonuçları, mesleki stresin mesleki öz yeterlilik ile psikolojik sağlamlığın negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte mesleki öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlık, mesleki stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık etmekte ve mesleki stres, öznel iyi oluşu negatif yönde yordamaktadır. Mesleki stres, mesleki öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlık birlikte öznel iyi oluşun varyansının %32'sini açıklamaktadır. Son olarak, mesleki öz yeterlilik ölçeğinin iyilik uyum değerlerinin kabul

edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu dolayısıyla da Türk kültürüne uyarlanabileceğini göstermektedir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın başlıca amacı beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile duygu durumları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmada ayrıca katılımcıların duygu ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmalar yürütülmesi hedeflenmiştir. Bahsi geçen amaçlar ile uyumlu olarak, araştırmada nicel araştırma yönteminin üç farklı deseninden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki ilişkileri irdelemek için “*ilişkisel tarama deseni*” (Karasar, 2013), değişkenlerin düzeylerini ortaya koymak için “*betimsel tarama deseni*” (Fraenkel ve Wallen, 2006), ve son olarak demografik değişkenler açısından karşılaştırma yapmak için “*nedensel karşılaştırma deseni*” (Mertens, 2010) kullanılmıştır. Aşağıda Şekil 1’de araştırma modeli resmedilmektedir.



Şekil 1. Araştırma modeli

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Batman ili genelinde görevli 429 beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise “*uygun örnekleme*” (Mertens, 2010) yöntemi ile ulaşılan 202 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemen evreni temsil etmede yeterliliğini belirlemek için Krejcie ve Morgan (1970) tarafından sunulan örneklem büyüklüğü çizelgesine başvurulmuştur. İlgili çizelgede 420 bireyden oluşan bir evren için 201; 440 bireyden oluşan bir evren için ise 205 bireyden oluşan bir örneklemen yeterli olacağı ifade edilmektedir. Söz konusu ölçütler doğrultusunda, mevcut araştırmada 202 beden eğitimi ve spor dersi öğretmenine ulaşılmış olması örneklemen evreni temsil etmesi yönüyle yeterli olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Çizelge 1’de örneklemen bazı demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzdelik değerleri sunulmaktadır.

Çizelge 1. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	47	23,3
	Erkek	155	76,7
Kıdem	0-5 yıl	57	25,7
	6-10 yıl	73	36,1
	11-15 yıl	45	22,3
	16 yıl üzeri	32	15,8
Öğrenim	Lisans	137	67,8
	Lisansüstü	65	32,2
Medeni durum	Evli	158	78,2
	Bekar	44	21,8

Çizelge 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya dahil olan beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin 47’si kadın (%23,3), 155’i erkektir (%76,7). Katılımcıların 57’si 0-5 yıl (%25,7), 73’ü 6-10 yıl (%36,1), 45’i 11-15 yıl (%22,3) ve 32’si 16 yıl ve üzeri kıdem aralığındadır (%15,8). Öte yandan, araştırmaya katılan öğretmenlerin 137’si lisans mezunu (%67,8) ve 65’i lisansüstü mezunudur (%32,2). Son olarak, 158 katılımcı (%78,2) evli ve 44 katılımcı bekindir (%21,8).

3.3.Veriler Toplama

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için gerekli izinler alınmıştır. Veriler Batman Üniversitesi Etik Kurulunun 14.05.2024 tarihli ve 2024/03 toplantı sayısı 54 karar sayısı (EK-6) ile Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün E-71214596-604.02-

100772043 (EK-5) sayı ve 22.04.2024 tarihli izinlerine dayanarak toplanmıştır. Veriler Google Forms aracılığı ile gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Nitekim alanyazın incelendiğinde çevrimiçi veri toplamanın birçok avantajından bahsedilmektedir. Veriyi analize hazır hale getirmenin geleneksel yöntemle göre daha kolay olması, maliyet açısından avantaj sağlaması, ileri düzey istatistiksel analizleri olanaklı kılması, cevaplama hususunda katılımcılara esneklik sunması (zaman ve mekan açısından), veri toplama sürecini kısaltması, daha büyük bir örnekleme ulaşmayı kolaylaştırması ve veri kaybını önlemesi gibi artıları nedeniyle araştırma verisi çevrimiçi toplanmıştır (Çakıroğlu, 2008; Karakulakoğlu, 2014; Kılınç ve Fırat, 2017; Loomis ve Paterson, 2018). Veri toplama süreci tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır ve 24 Haziran- 8 Aralık 2024 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

3.4.Verİ Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama süreci üç farklı veri toplama aracı ile yürütülmüştür. Birinci veri toplama aracı katılımcıların demografik bilgilerini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından oluşturulan “*Kişisel Bilgi Formu*”, ikinci veri toplama aracı beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygu durumlarını ölçmek amacıyla kullanılan “*Öğretmen Öğretim Duygu Durumları Ölçeği*” ve üçüncü veri toplama aracı ise “*Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği*”dir. Bu bölümde veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.4.1.Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet (Kadın/Erkek), medeni durum (Evli/Bekar), öğrenim düzeyi (Lisans/Lisansüstü) ve kıdem (0-5 yıl / 6-10 yıl / 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri) gibi bilgilerini irdelemektedir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların kimliğini ortaya çıkaracak herhangi bir soruya yer verilmemiştir.

3.4.2.Öğretmenlerin duygu durumları ölçeği

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarını ölçmek için kullanılan ölçek Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından hazırlanmış, öfke ve kaygı olmak üzere üç boyutlu olarak geliştirilmiştir. İlgili ölçeğe Hong ve diğerleri (2016) gurur duygusunu ekleyerek ölçeği dört boyutlu bir yapıya kavuşturmuştur. Dilekçi (2018) ise ilgili yapıya umut ve hayal kırıklığı boyutlarını eklemiş ve ölçek altı boyutlu hale gelmiştir. Ölçeğin son sürümünde

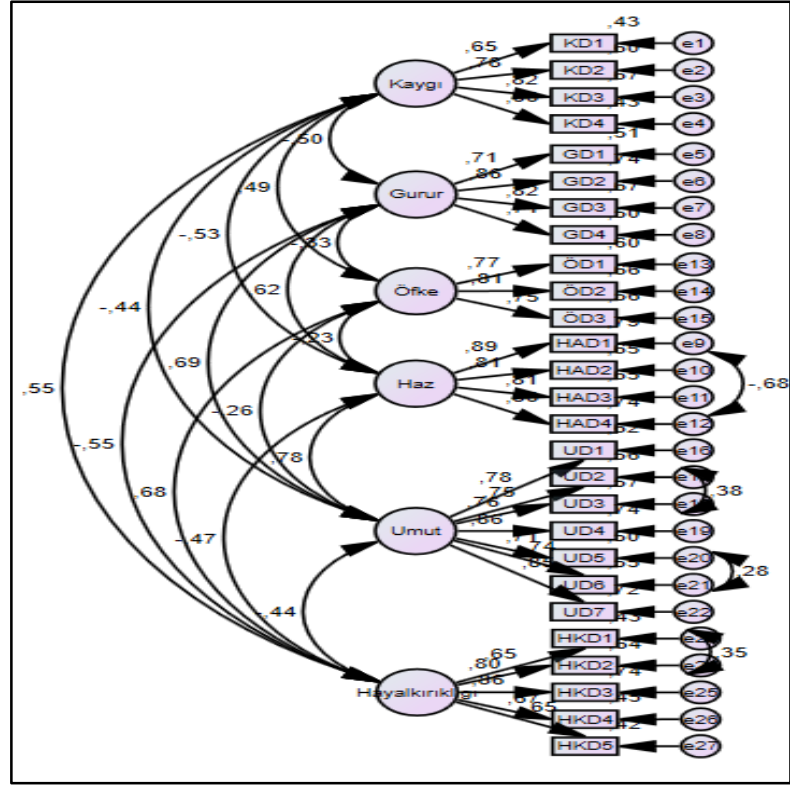
kaygı, gurur ve haz alma duygularında dört ifade, öfke duygusunda üç ifade, umut duygusunda yedi ve hayal kırıklığı duygusunda beş ifade olmak üzere toplam 27 ifade yer almaktadır (Ek 1 ve Ek 2). “*Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.*” ifadesi ölçekte yer alan ifadelere örnek gösterilebilir. Ölçek ifadelerinin cevap seçenekleri 4’lü Likert tarzındadır. Araştırmacı ölçeğin geçerliğini açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenilirliğini ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları aracılığı ile test etmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen duygu durumları ölçeğinin faktör yapısının mevcut araştırma verisi ile uyumunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş; güvenilirliğini ortaya koymak için ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Öncelikle ölçeğin uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular uyum iyiliği değerlerinin *Ki-kare/sd=1,77; p=,00; GFI=,84; AGFI=,81; CFI=,93; TLI=,92; IFI=,92; NFI=,86; RMSEA=,06; SRMR=,05* düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öte yandan, ölçek maddelerine ilişkin faktör yük değerleri (HKD5/KD1=,65) ile (HAD1=,89) aralığında değişmektedir ve bütün ifadelerin faktör yük değerlerinin $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Bkz. çizelge 2). Bu bulgular ölçeğin altı faktörlü yapısının mevcut araştırma verisi ile uyumlu olduğunu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hair Jr. ve diğerleri, 2019). Öte yandan, ölçeğin güvenilirliği Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Çizelge 2’de gösterildiği üzere ilgili katsayılar kaygı duygusu boyutunda $\alpha=,82$; gurur duygusu boyutunda $\alpha=,86$; öfke duygusu boyutunda $\alpha=,89$; haz alma duygusu boyutunda $\alpha=,82$; umut duygusu boyutunda $\alpha=,92$ ve hayal kırıklığı duygusu boyutunda $\alpha=,85$ olarak hesaplanmıştır. Alanyazındaki ölçütler dikkate alındığında ilgili katsayıların yeterli olduğu ifade edilebilir (Dilekçi ve Nartgün, 2020; Singh, 2007). Bu bulgular, öğretmen öğretim duygu durumları ölçeğinin alanyazında önerilen geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini mevcut araştırma kapsamında sağladığını göstermektedir.

Çizelge 2.Öğretim duygu durumları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi faktör yük değerleri ve güvenirlik katsayıları

Boyut	Değişken	Faktör yük değeri	p	Cronbach's Alpha
Kaygı duygusu	KD1	,65	,00	,82
	KD2	,78	,00	
	KD3	,82	,00	
	KD4	,66	,00	
Gurur duygusu	GD1	,71	,00	,86
	GD2	,86	,00	
	GD3	,82	,00	
	GD4	,71	,00	
Haz alma duygusu	HAD1	,89	,00	,89
	HAD2	,81	,00	
	HAD3	,81	,00	
	HAD4	,86	,00	
Öfke duygusu	ÖD1	,77	,00	,82
	ÖD2	,82	,00	
	ÖD3	,75	,00	
Umut duygusu	UD1	,79	,00	,92
	UD2	,75	,00	
	UD3	,76	,00	
	UD4	,86	,00	
	UD5	,71	,00	
	UD6	,75	,00	
	UD7	,85	,00	
Hayal kırıklığı duygusu	HKD1	,66	,00	,85
	HKD2	,80	,00	
	HKD3	,86	,00	
	HKD4	,67	,00	
	HKD5	,65	,00	

Aşağıda Şekil 2’de öğretmen duygu durumları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı resmedilmektedir.



Şekil 2. Öğretim duygu durumları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

3.4.3.Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeylerini ölçmek için Näswall ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen ve Limon (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Limon (2022) ölçeği Türkçe'ye uyarlarken eğitim örgütleri bağlamında ve öğretmen örnekleminde uyarlayarak “Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği” olarak adlandırmıştır (Ek 3 ve Ek 4). Tek boyutlu ölçekte dokuz ifade yer almaktadır. “Aşırı iş yükünü (ders yükü, ek sorumluluklar vb.) uzun süre başarılı bir şekilde idare ederim.” ölçek ifadelerine örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacı ölçeğin yapı geçerliğini doğrulayıcı faktör analizi; güvenilirliğini ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. İlgili ölçeğin cevap seçenekleri 5'li Likert aralığındadır. Bununla birlikte, mevcut araştırmada ölçeğin orta noktasında yer alan seçenek kullanılmayarak 4'lü Likert tarzına dönüştürülmüştür. Nitekim Chyung ve diğerleri (2017) araştırma katılımcılarının aşına olmadıkları, belirsiz veya sosyal olarak istenmeyen özellikleri içeren ifadelere yanıt verirken orta değeri bir kaçış noktası olarak görebildiklerini ifade

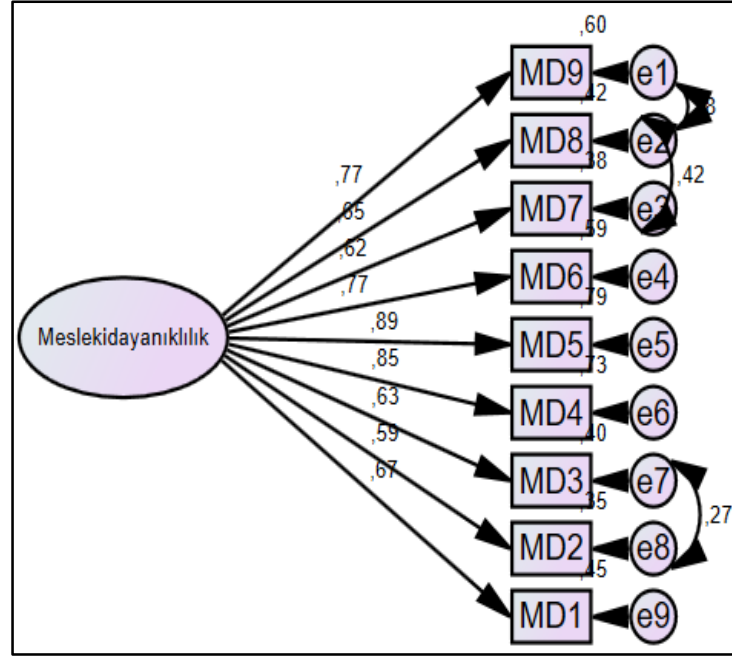
etmektedir. Bu bağlamda, alanyazında da Likert aralıklarının değiştirilerek kullanıldığı çalışmalardan da yola çıkarak (Limon, 2016) mesleki dayanıklılık ölçeği 4'lü Likert olarak kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin cevap aralıklarının değiştirilmesi nedeniyle ölçeğe mevcut veri seti üzerinde tekrar doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş ve yapı geçerliliği test edilmiştir.

Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bulguları kısaca şu şekilde özetlenebilir. Öncelikle ölçeğin uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin uyum iyiliği değerleri ($Ki-kare/sd=2,70$; $p=,00$; $GFI=,93$; $AGFI=,87$; $CFI=,96$; $TLI=,94$; $IFI=,96$; $NFI=,94$; $RMSEA=,09$; $SRMR=,04$) şeklindedir. Öte yandan, Çizelge 3'te ölçeğin standardize faktör yük değerleri sunulmaktadır. İlgili değerler ($MD5=,89$) ile ($MD2=,59$) aralığında değişmekte ve bütün ifadelerin faktör yük değerlerinin $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin tek faktörlü yapısının mevcut araştırma verisi ile uyumlu olduğu söylenebilir (Browne ve Cudeck, 1993; Hair Jr. ve diğerleri, 2019). Öte yandan, ölçeğin güvenirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile değerlendirilmiştir. Çizelge 3'te gösterildiği üzere ilgili katsayı $\alpha=,91$ olarak hesaplanmıştır. Singh (2007) iç tutarlılık katsayısının $\alpha\geq,75$ olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeğinin alanyazında önerilen geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini mevcut araştırma kapsamında sağladığı söylenebilir.

Çizelge 3. Mesleki dayanıklılık ölçeği DFA faktör yük değerleri ve iç tutarlılık katsayısı

Boyut	Değişken	Faktör yük değeri	p	Cronbach's Alpha
Mesleki dayanıklılık ölçeği	MD1	,67	,00	,91
	MD2	,59	,00	
	MD3	,63	,00	
	MD4	,85	,00	
	MD5	,89	,00	
	MD6	,77	,00	
	MD7	,62	,00	
	MD8	,65	,00	
	MD9	,78	,00	

Aşağıda Şekil 3'te öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı sunulmaktadır.



Şekil 3. Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği dfa diyagramı

3.5. Veri Analizi

Araştırmada veri analizi IBM SPSS (25) ve AMOS (24) programları aracılığı ile yürütülmüştür. Öncelikle veri setinin dağılımı çarpıklık basıklık katsayıları aracılığı ile kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular çizelge 4’te sunulmaktadır.

Çizelge 4. Basıklık çarpıklık değerleri

Değişken	n	Çarpıklık		Basıklık	
		İstatistik	S.H.	İstatistik	S.H.
Kaygı duygusu	202	,59	,17	,13	,34
Gurur duygusu	202	-,42	,17	1,04	,34
Haz alma duygusu	202	-,11	,17	-1,46	,34
Öfke duygusu	202	,26	,17	,18	,34
Umut duygusu	202	-,14	,17	,28	,34
Hayal kırıklığı duygusu	202	,40	,17	,64	,34
Mesleki dayanıklılık	202	,02	,17	,14	,34

Çizelge 4’e göre çarpıklık basıklık katsayıları -2,00 ile +2,00 aralığında yer almaktadır. George ve Mallery (2020) ilgili aralıkta yer alan katsayıların normal dağılıma işaret ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, veri setinin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Verinin normal dağılım varsayımını karşılaması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için “*Pearson's Product Moment Korelasyon Katsayısı (r)*”, iki gruplu değişkenleri karşılaştırmak için t-testi ve üç veya daha fazla gruplu değişkenleri karşılaştırmak için ise ANOVA testi yürütülmüştür (Huck, 2019).

Değişkenler arasındaki ilişki katsayılarının yorumlanmasında, $r=,00-10$ arasındaki mutlak değerler “*çok düşük*”; $r=,10$ ile $,30$ arasındaki değerler “*düşük*”; $r=,30$ ile $,50$ arasındaki değerler “*orta*” ve $r=,50$ üzerindeki değerler “*yüksek*” düzeyli ilişkiler olarak kabul edilmiştir (Field, 2018). Değişkenlere ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise cevap seçenekleri arasındaki aralıklar eşit kabul edilmiş ve “*Puan aralığı* = $(\text{En yüksek değer} - \text{en düşük değer}) / 4 = (4 - 1) / 4 = 3/4 = ,75$ ” formülü kullanılarak puan aralıkları hesaplanmış ve aşağıda çizelge 3’te sunulan aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Çizelge 5. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar

Puan aralığı	Yorum
1,00-1,75	Kesinlikle katılmıyorum
1,76-2,50	Katılmıyorum
2,51-3,25	Katılıyorum
3,26-4,00	Kesinlikle katılıyorum

4.BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz sonuçları sunulmaktadır. Araştırma soruları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler ile katılımcıların görüşleri, belirlenen değişkenler çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Çizelge 6. Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyut/Ölçek		n	Min.	Mak.	$\bar{x}$	SS
Öğretim duyguları	Kaygı	204	1,00	3,75	1,67	,58
	Gurur	204	1,00	4,00	3,30	,53
	Haz alma	204	2,25	4,00	3,48	,47
	Öfke	204	1,00	4,00	2,06	,68
	Umut	204	1,29	4,00	3,32	,48
	Hayal kırıklığı	204	1,00	4,00	1,86	,60
Mesleki dayanıklılık		204	1,56	4,00	3,26	,45

Çizelge 6’da beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duyguları ve mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik betimsel bulgular sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin *kaygı duygusu* boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =1,67; SS=,58; Kesinlikle katılmıyorum); *gurur duygusu* boyutunda ($\bar{x}$ =3,30; SS=,53; Kesinlikle katılıyorum); *haz alma duygusu* boyutunda ($\bar{x}$ =3,48; SS=,47; Kesinlikle katılıyorum); *öfke duygusu* boyutunda ($\bar{x}$ =2,06; SS=,68; Katılmıyorum); *umut duygusu* boyutunda ($\bar{x}$ =3,32; SS=,48; Kesinlikle katılıyorum) ve son olarak *hayal kırıklığı duygusu* boyutunda ($\bar{x}$ =1,86; SS=,60; Katılmıyorum) düzeyindedir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu sonuçlara benzer araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir (Dilekçi, 2018; Dilekçi ve diğerleri, 2025b; Karadeniz ve diğerleri, 2024; Su-Bergil, 2020; Sidekli ve Alpaslan, 2022; Yurdakul ve Masal, 2024). Bu sonuçlar öğretmenlerin olumlu duygularının (gurur, haz alma ve umut) yüksek düzeyde deneyimlendiğini, olumsuz duyguların (kaygı, öfke ve hayal kırıklığı) ise görece düşük düzeyde yaşandığını göstermektedir. Dolayısıyla bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla tutarlılık göstererek öğretmenlerin mesleki süreçlerde daha çok olumlu duygularla hareket ettiklerini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =3,26; SS=,45; Kesinlikle katılıyorum)’dır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu sonuca benzer araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir (Kaya, 2024; Limon, 2022). Bu bulgulara dayalı

olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu duyguları nispeten daha fazla deneyimledikleri ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Çizelge 7. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kaygı	Kadın	47	1,65	,54	200	-,22	,82
	Erkek	155	1,68	,60			
Gurur	Kadın	47	3,26	,56	200	-,67	,50
	Erkek	155	3,31	,52			
Haz alma	Kadın	47	3,57	,45	200	1,64	,10
	Erkek	155	3,45	,47			
Öfke	Kadın	47	2,16	,73	200	1,51	,25
	Erkek	155	2,03	,67			
Umut	Kadın	47	3,44	,45	200	1,96	,05
	Erkek	155	3,29	,48			
Hayal kırıklığı	Kadın	47	1,84	,60	200	-,27	,78
	Erkek	155	1,87	,60			
Mesleki dayanıklılık	Kadın	47	3,31	,45	200	,94	,35
	Erkek	155	3,24	,45			

Çizelge 7’de beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Yürütülen t-testi analizi bulguları kadın ve erkek beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaygı ($t_{(200)}=-,22$; $p=,82$), gurur ($t_{(200)}=-,67$; $p=,50$), haz alma ($t_{(200)}=1,64$; $p=,10$), öfke ($t_{(200)}=1,51$; $p=,25$), umut ($t_{(200)}=1,96$; $p=,05$), ve hayal kırıklığı ($t_{(200)}=-,27$; $p=,78$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark sergilemediğini ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde Dilekçi’nin (2018) çalışmasında öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre kaygı, gurur, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygularında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Anlamlı fark çıktığı tek duygu haz alma duygusu olup söz konusu bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Karadeniz ve diğerlerinin (2024), Yurdakul ve Masal’ın (2024) çalışmalarında ise bu çalışmadaki gibi kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, cinsiyetin öğretmenlerin duygusal deneyimleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığına işaret etmektedir.

İki grubun mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($t_{(200)}=,94$; $p=,35$). Alanyazın incelendiğinde Limon’un (2022) çalışmasında da benzer sonuç elde

edildiği görülmektedir. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Ayrıca sonuçların alanyazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermesi, elde edilen verilerin tutarlılığını güçlendirmektedir. Nihayetinde bu bulgulardan yola çıkarak, kadın ve erkek beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin araştırmada ele alınan öğretim duygu durumlarını benzer düzeylerde deneyimledikleri ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin de benzer olduğu ifade edilebilir.

Çizelge 8. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Medeni durum	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kaygı	Evli	158	1,68	,59	200	,37	,71
	Bekar	44	1,64	,54			
Gurur	Evli	158	3,29	,49	200	-,41	,68
	Bekar	44	3,33	,66			
Haz alma	Evli	158	3,44	,47	200	-2,12	,03*
	Bekar	44	3,61	,45			
Öfke	Evli	158	2,05	,65	200	-,38	,70
	Bekar	44	2,09	,79			
Umut	Evli	158	3,32	,45	200	-,46	,65
	Bekar	44	3,35	,57			
Hayal kırıklığı	Evli	158	1,85	,57	200	-,22	,82
	Bekar	44	1,88	,70			
Mesleki dayanıklılık	Evli	158	3,23	,45	200	-1,38	,17
	Bekar	44	3,34	,44			

Çizelge 8’de beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları medeni durum değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Yürütülen t-testi analizi bulguları evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaygı ($t_{(200)}=,37$; $p=,71$), gurur ($t_{(200)}=-,41$; $p=,68$), öfke ($t_{(200)}=-,38$; $p=,70$), umut ($t_{(200)}=-,46$; $p=,65$), ve hayal kırıklığı ($t_{(200)}=-,22$; $p=,82$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark sergilemediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, haz alma duygusu boyutunda evli öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,44$; $SS=,47$) ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,61$; $SS=,45$) düzeyindedir. Yürütülen t-testi analizi bulguları bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalamasının evli öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur ($t_{(200)}=-2,12$; $p=,03$). Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin medeni durumlarının genel olarak duygusal deneyimleri üzerinde belirleyici olmadığını, ancak haz alma boyutunda bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kişisel yaşam

koşullarının belirli duygusal boyutlarda etkili olabileceğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Dilekçi'nin (2018) çalışmasında öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre kaygı, gurur, öfke, umut, haz alma ve hayal kırıklığı duygularında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Çizelge 8'de ayrıca evli ve bekar öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgular evli ve bekar öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir ($t_{(200)}=-1,38$; $p=,17$). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının medeni durumdan bağımsız bir özellik olduğu söylenebilir.

Nihayetinde tüm bu bulgulara dayanarak, evli ve bekar öğretmenlerin araştırmada ele alınan öğretim duygularından sadece haz alma duygusunu farklı düzeylerde deneyimledikleri; bununla birlikte benzer mesleki dayanıklılık düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 9. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Öğrenim	n	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Kaygı	Lisans	137	1,74	,56	200	2,32	,02*
	Lisansüstü	65	1,53	,61			
Gurur	Lisans	137	3,26	,50	200	-1,56	,12
	Lisansüstü	65	3,38	,58			
Haz alma	Lisans	137	3,46	,46	200	-,57	,57
	Lisansüstü	65	3,50	,49			
Öfke	Lisans	137	2,08	,65	200	,59	,56
	Lisansüstü	65	2,02	,74			
Umut	Lisans	137	3,27	,47	200	-2,38	,02*
	Lisansüstü	65	3,44	,48			
Hayal kırıklığı	Lisans	137	1,89	,56	200	,98	,33
	Lisansüstü	65	1,80	,67			
Mesleki dayanıklılık	Lisans	137	3,22	,45	200	-1,57	,12
	Lisansüstü	65	3,33	,45			

Çizelge 9'da beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Yürütülen t-testi analizi bulguları lisans ve lisansüstü mezunu beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın gurur ($t_{(200)}=-1,56$; $p=,12$), haz alma ($t_{(200)}=-,57$; $p=,57$), öfke ($t_{(200)}=,59$; $p=,56$), ve hayal kırıklığı ($t_{(200)}=,98$; $p=,33$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark sergilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, kaygı duygusu boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=1,74$; $SS=,56$) iken lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=1,53$; $SS=,61$) düzeyindedir ve yürütülen t-testi

analizi bulguları lisans mezunu öğretmenlerin kaygı duygusu düzeyinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu göstermektedir ($t_{(200)}=2,32$; $p=,02$). Umut duygusu boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,27$; $SS=,47$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=3,44$; $SS=,48$)'tür ve t-testi bulguları iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir ($t_{(200)}=-2,38$; $p=,02$). Bu bağlamda, lisansüstü mezunu öğretmenler umut duygusunu lisans mezunu öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha fazla deneyimlemektedir. Dolayısıyla öğrenim düzeyi değişkeni, özellikle kaygı ve umut boyutlarında öğretmenlerin duygusal deneyimlerinde belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin olumsuz duygularını azaltarak olumlu duygularını güçlendirmede önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Dilekçi'nin (2018) çalışmasında kaygı, haz alma ve umut duygularında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark çıktığı boyutlar ise gurur, öfke ve hayal kırıklığı boyutlarıdır. Karadeniz ve diğerlerinin (2024) çalışmasında ise öfke ve gurur duyguları alt boyutlarında anlamlı farklılık varken kaygı, haz alma, umut ve hayal kırıklığı duyguları alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 9'da ayrıca öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgular lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($t_{(200)}=-1,57$; $p=,12$). Bu bulgulara dayalı olarak, öğrenim düzeyinin öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerine etki etmediği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Limon'un (2022) çalışmasında da öğrenim düzeyi öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Dolayısıyla mesleki dayanıklılığın, öğrenim düzeyinden ziyade bireysel ve mesleki deneyimlerle şekillenen bir özellik olduğu söylenebilir. Bulguların alanyazındaki benzer çalışmalarla örtüşmesi ise araştırmanın tutarlılığını desteklemektedir.

Çizelge 10. Mesleki dayanıklılık ve öğretim duygu durumları puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kaygı	(1) 0-5 yıl	52	1,86	,58	6,97	,00	1-2;1-3;2-4; 3-4
	(2) 6-10 yıl	73	1,54	,49			
	(3) 11-15 yıl	45	1,49	,53			
	(4) 16 yıl ve üzeri	32	1,91	,69			
Gurur	(1) 0-5 yıl	52	3,27	,56	,43	,73	-
	(2) 6-10 yıl	73	3,34	,50			
	(3) 11-15 yıl	45	3,33	,57			
	(4) 16 yıl ve üzeri	32	3,23	,48			
Haz alma	(1) 0-5 yıl	52	3,52	,45	,98	,40	-
	(2) 6-10 yıl	73	3,48	,45			
	(3) 11-15 yıl	45	3,50	,46			
	(4) 16 yıl ve üzeri	32	3,35	,53			
Öfke	(1) 0-5 yıl	52	2,09	,72	,80	,49	-
	(2) 6-10 yıl	73	2,02	,68			
	(3) 11-15 yıl	45	1,97	,58			
	(4) 16 yıl ve üzeri	32	2,20	,74			
Umut	(1) 0-5 yıl	52	3,36	,45	,74	,53	-
	(2) 6-10 yıl	73	3,36	,44			
	(3) 11-15 yıl	45	3,31	,51			
	(4) 16 yıl ve üzeri	32	3,22	,58			
Hayal kırıklığı	(1) 0-5 yıl	52	1,95	,65	1,31	,27	-
	(2) 6-10 yıl	73	1,80	,56			
	(3) 11-15 yıl	45	1,78	,53			
	(4) 16 yıl ve üzeri	32	1,97	,67			
Mesleki dayanıklılık	(1) 0-5 yıl	52	3,31	,41	,34	,79	-
	(2) 6-10 yıl	73	3,25	,50			
	(3) 11-15 yıl	45	3,25	,41			
	(4) 16 yıl ve üzeri	32	3,21	,47			

Çizelge 10’da beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgular katılımcıların aritmetik ortalamalarının gurur ($F_{(3,198)}=,43$; $p=,73$), haz alma ($F_{(3,198)}=,98$; $p=,40$), öfke ($F_{(3,198)}=,80$; $p=,49$), umut ($F_{(3,198)}=,74$; $p=,53$) ve hayal kırıklığı ($F_{(3,198)}=1,31$; $p=,27$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, kaygı duygusu boyutunda katılımcıların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık sergilemektedir ($F_{(3,198)}=6,97$; $p=,00$). Farkın hangi grupların aritmetik ortalamalarından kaynaklandığını ortaya çıkarmak amacıyla post-hoc testi yürütülmüştür. Öncelikle varyans homojenliğini test etmek için Levene testi yürütülmüş ve (Levene istatistiği= $,52$; $p=,67$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gruplarda yer alan katılımcı sayıları göz önünde bulundurulmuş ve katılımcı sayılarının eşit dağılmadığı değerlendirilmiştir. Bu ölçütler bağlamında, Scheffe testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analiz bulguları, 0-5 yıl kıdem aralığındaki

öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=1,86$; $SS=,58$), 6-10 yıl kıdem aralığındaki ($\bar{x}=1,54$; $SS=,49$) ve 11-15 yıl kıdem aralığındaki ($\bar{x}=1,49$; $SS=,53$); 16 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ise ($\bar{x}=1,91$; $SS=,69$), 6-10 yıl ($\bar{x}=1,54$; $SS=,49$) ve 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerden ($\bar{x}=1,49$; $SS=,53$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bulgular, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle mesleğin ilk yıllarında ve uzun süre görev yapan öğretmenlerde kaygı düzeyinin daha yüksek olması, mesleki deneyimin duygusal süreçler üzerinde çift yönlü bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Dilekçi (2018) ve Karadeniz ve diğerlerinin (2024) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine yönelik analiz sonuçlarına göre kaygı, gurur, haz alma, umut ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülürken mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut öfke duygusu boyutu olmuştur. Yurdakul ve Masal'ın (2024) çalışmalarında ise tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Öte yandan, çizelge 10'da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri kıdem değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($F_{(3,198)}=,98$; $p=,40$). Bu sonuç, mesleki dayanıklılığın öğretmenlerin kıdemlerinden bağımsız olarak gelişen bir özellik olduğunu göstermektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde Limon'un (2022) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdeminin onların mesleki dayanıklılık algısında anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmada 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanıklılık algılarının, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip meslektaşlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 11. Mesleki dayanıklılık ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişkiler

Boyut/Ölçek		Kaygı	Gurur	Haz alma	Öfke	Umut	Hayal kırıklığı
Mesleki dayanıklılık	<i>r</i>	-,37**	,50**	,64**	-,22**	,65**	-,47**
	<i>p</i>	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>n</i>	202	202	202	202	202	202

Çizelge 11'de beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişkiler sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, mesleki dayanıklılık ile kaygı duygusu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta ($r=-,37$; $p=,00$); gurur duygusu arasında pozitif yönde istatistiksel

olarak anlamlı yüksek ($r=,20;p=,00$); haz alma duygusu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı yüksek ($r=,64;p=,00$); öfke duygusu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük ($r=-,22;p=,00$); umut duygusu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı yüksek ($r=,65;p=,00$) ve son olarak hayal kırıklığı duygusu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta ($r=-,47;p=,00$) düzeyli ilişkiler söz konusudur. Söz konusu bulgular incelendiğinde, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile deneyimledikleri olumlu öğretim duygu durumlarının pozitif yönde; olumsuz duygu durumlarının ise negatif yönde ilişkili olduğu ifade edilebilir.

5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Bu araştırmanın başlıca amacı beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile mesleki dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ayrıca katılımcıların öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık düzeylerini ortaya koymak ve bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırma yürütmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin *kaygı duygusu* boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,67$ (Kesinlikle katılmıyorum); *gurur duygusu* boyutunda $\bar{x}=3,30$ (Kesinlikle katılıyorum); *haz alma duygusu* boyutunda $\bar{x}=3,48$ (Kesinlikle katılıyorum); *öfke duygusu* boyutunda $\bar{x}=2,06$ (Katılmıyorum); *umut duygusu* boyutunda $\bar{x}=3,32$ (Kesinlikle katılıyorum) ve son olarak *hayal kırıklığı duygusu* boyutunda $\bar{x}=1,86$ (Katılmıyorum) düzeyindedir. Öte yandan, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,26$ (Kesinlikle katılıyorum) düzeyindedir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Bulgular kadın ve erkek beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaygı ($t_{(200)}=-,22$; $p=,82$), gurur ($t_{(200)}=-,67$; $p=,50$), haz alma ($t_{(200)}=1,64$; $p=,10$), öfke ($t_{(200)}=1,51$; $p=,25$), umut ($t_{(200)}=1,96$; $p=,05$), ve hayal kırıklığı ($t_{(200)}=-,27$; $p=,78$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark sergilemediğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, iki grubun mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($t_{(200)}=,94$; $p=,35$).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları medeni durum değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Bulgular evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaygı ($t_{(200)}=,37$; $p=,71$), gurur ($t_{(200)}=-,41$; $p=,68$), öfke ($t_{(200)}=-,38$; $p=,70$), umut ($t_{(200)}=-,46$; $p=,65$), ve hayal kırıklığı ($t_{(200)}=-,22$; $p=,82$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark sergilemediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, haz alma duygusu boyutunda evli öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,44$ ve bekar öğretmenlerin aritmetik

ortalaması $\bar{x}=3,61$ düzeyindedir. Yürütülen analizler bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalamasının evli öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur ($t_{(200)}=-2,12$; $p=,03$). Ayrıca evli ve bekar öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgular evli ve bekar öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir ($t_{(200)}=-1,38$; $p=,17$).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Bulgular lisans ve lisansüstü mezunu beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın gurur ($t_{(200)}=-1,56$; $p=,12$), haz alma ($t_{(200)}=-,57$; $p=,57$), öfke ($t_{(200)}=,59$; $p=,56$), ve hayal kırıklığı ($t_{(200)}=,98$; $p=,33$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark sergilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, kaygı duygusu boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,74$ iken lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=1,53$ düzeyindedir. Analiz bulguları lisans mezunu öğretmenlerin kaygı duygusu düzeyinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu göstermektedir ($t_{(200)}=2,32$; $p=,02$). Umut duygusu boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,27$, lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,44$ ve t-testi bulguları iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir ($t_{(200)}=-2,38$; $p=,02$). Ayrıca öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgular lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($t_{(200)}=-1,57$; $p=,12$).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve mesleki dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Bulgular katılımcıların aritmetik ortalamalarının gurur ($F_{(3,198)}=,43$; $p=,73$), haz alma ($F_{(3,198)}=,98$; $p=,40$), öfke ($F_{(3,198)}=,80$; $p=,49$), umut ($F_{(3,198)}=,74$; $p=,53$) ve hayal kırıklığı ($F_{(3,198)}=1,31$; $p=,27$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, kaygı duygusu boyutunda katılımcıların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık sergilemektedir ($F_{(3,198)}=6,97$; $p=,00$). Öte yandan, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri kıdem değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($F_{(3,198)}=,98$; $p=,40$).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile öğretim duygu durumları arasındaki ilişkiler sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre mesleki dayanıklılık ile kaygı duygusu arasında negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı, orta ($r=-,37;p=,00$); gurur duygusu arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı, yüksek ($r=,20;p=,00$); haz alma duygusu arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı, yüksek ($r=,64;p=,00$); öfke duygusu arasında negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı, düşük ($r=-,22;p=,00$); umut duygusu arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı, yüksek ($r=,65;p=,00$) ve son olarak hayal kırıklığı duygusu arasında negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı, orta ($r=-,47;p=,00$) düzeyli ilişkiler söz konusudur. Söz konusu bulgular incelendiğinde, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile deneyimledikleri olumlu öğretim duygu durumlarının pozitif yönde; olumsuz duygu durumlarının ise negatif yönde ilişkili olduğu ifade edilebilir.

5.2.Öneriler

Araştırmanın bu kısmında yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin duygu durumlarının iş yaşamlarını olumlu yönde etkileyecek düzeyde olmasının sağlanması ve mesleki dayanıklılıklarının güçlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlar, öğretmenlerin duygusal yeterliklerini ve mesleki dayanıklılıklarını artırmaya yönelik politika ve programlar geliştirmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerine yönelik hizmet içi eğitimler artırılabilir. Öğretmenlerin olumlu duygu durumlarını desteklemek ve olumsuz duygularla başa çıkmalarını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Bu tür programlar, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının güçlendirilmesine oldukça katkı sağlaması beklenmektedir. Okullardaki liderlik anlayışının öğretmenlerin mesleki dayanıklılığına katkı sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin duygusal durumlarına duyarlı, destekleyici ve kapsayıcı bir liderlik anlayışı benimsemeleri, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını dolayısıyla duygu durumlarını olumlu yönde etkileyebilir ve buna bağlı olarak mesleki dayanıklılık düzeylerini pozitif yönde artırabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin olumlu duygularını pekiştirecek destekleyici bir okul iklimi oluşturmali; öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını artıracak uygulamaları teşvik etmelidir. Rehberlik servisleri ve psikolojik danışmanlık

birimleri, öğretmenlere yönelik düzenli farkındalık ve dayanıklılık atölyeleri düzenlemelidir. Bu çalışma sadece Batman ilini kapsayacak şekilde yapılmıştır. Daha geniş bir araştırma evreni oluşturabilmek adına farklı bölge ve okul türlerinde benzer çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin duygu durumları ve dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin bağlamsal farklılıklarını ortaya koyabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar farklı değişkenleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bu çalışma yalnızca duygu durumu ve mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik, öz yeterlik ve sosyal destek gibi birçok farklı değişkenlerle olan ilişkilerini de inceleyerek daha geniş perspektifli sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Nicel bulguların yanı sıra nitel yöntemlerle öğretmenlerin duygu ve dayanıklılık deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin duygusal yeterlikleri ile mesleki dayanıklılıklarını artırmaya yönelik geliştirilecek müdahale programlarının etkililiği deneysel araştırmalarla test edilebilir.

KAYNAKLAR

- Alpaslan, M. M. ve Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Journal of Turkish Studies*, 12(25), 119-130.
- Altundağ, Y., (2013). *Anne-baba boşamış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- American Psychological Association. (2019). *Science of emotion: The basics of emotional psychology*. University of Western Australia. <https://online.uwa.edu/news/emotional-psychology>
- Annarelli, A., & Nonino, F.(2016). Strategic and operational management of organizational resilience: Current state of research and future directions. *Omega*, 62, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2015.08.004>
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. et al. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Soc Psychol Educ*, 19, 451-473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125. <https://doi.org/10.1177/001872679504800201>
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16, 76-86. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640191>
- Atık, G. ve Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8 (2), 379-390.
- Aydın, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 730-761.
- Azmy, A. (2023). The roles of organizational commitment, emotional intelligence, and job satisfaction for improving employee performance at a construction company. *Binus Business Review*, 14(3), 307-319. <https://doi.org/10.21512/bbr.v14i3.9809>
- Balcı, A. (2025). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bell, D. E. (1985). Disappointment in decision making under uncertainty. *Operations Research*, 33(1), 1-27. <https://doi.org/10.1287/opre.33.1.1>
- Boin, A., & van Eeten, M. J. G. (2013). The resilient organization. *Public Management Review*, 15(3), 429-445. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.769856>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen & J. S. Long içinde (Eds.), *Testing Structural Models*. Newbury Park, CA: Sage.

- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teach. Teach. Educ.*, 22, 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Burić, I. & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1917-1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I. (2019). The role of emotional labour in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>
- Bursalioğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campos, J. J., Frankel, C. B. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Chen, J. & Cheng, T. (2021). Review of research on teacher emotion during 1985-2019: A descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 417-438. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>
- Chen, J. (2020). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Cheng, J. T., Mercadante, E., Tracy, J. L., & Witkower, Z., (2020). The evolution of pride and social hierarchy. In B. Gawronski (Ed.), *Advances In Experimental Social Psychology* (pp. 51-114). Elsevier Academic Press.
- Chyung, S.Y.Y., Roberts, K., Swanson, I., & Hankinson, A. (2017). Evidence-based survey design: The use of a midpoint on the Likert scale. *Performance Improvement*, 56(10), 15-23. <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P.A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273–296). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_14
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Çakıroğlu, Ü. (2008). Eğitim araştırmaları için internet tabanlı veri toplama aracı tasarımı ve uygulaması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 56-68.
- Çetin, Y. C. ve Ünsal, S. (2022). Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 1-15. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.872532>
- Çiçek, İ. (2022). Duygu. İçinde K. Memmedova (Edt.) *Kültürel Psikoloji*, 89-102. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiçek, İ., Sipahioğlu, M., & Dilekçi, Ü. (2025). The mediating role of occupational self-efficacy and resilience in the relationship between occupational stress and subjective well-being in teachers: Validation of the Turkish version of the Teacher

- Occupational Self-Efficacy-Short Form. *Psychology in the Schools*, <https://doi.org/10.1002/pits.70073>
- Çoban Kumbalı, H. (2018). *Örgüt yapısına göre bilgi yönetimi ve örgütsel dayanıklılık ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: an integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15,15-39.
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, S.E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549-582.
- Day, C., & Lee, J. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational*. Dordrecht, Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6>
- Day, C., Edwards, A., Griffiths, A. & Gu, C. (2011). Beyond survival teachers and resilience. In *Key Messages from an ESRC-funded Seminar Series*. The University of Nottingham.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006) *Variations in teachers work, lives and effectiveness*. DfES Research Report RR 743, University of Nottingham.
- Dilekçi, Ü. & Manap, A. (2022). A bibliometric analysis of research on teacher emotions. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1222-1235. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.860>
- Dilekçi, Ü. & Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of Teachers' Instructional Emotions Scale to Turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. *Educational Administration Theory and Practice*, 25(1), 51-118. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2019.002>
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları* (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dilekçi, Ü. (2021). Örgütlerde tutum, duygu ve algılama. İçinde Y. C. (Editör), *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Elazığ: ASOS Yayınları.
- Dilekçi, Ü. (2022a). Eğitim kurumlarında duygular ve yönetimi. İçinde S. G. (Editör), *Eğitim Kurumlarında Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü. (2022b). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>
- Dilekçi, Ü. (2023). Pozitif duygular. İçinde K. Y. ve R. T. (Editör), *Eğitimde Pozitif Örgütsel Düşünce*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü. ve Nartgün, Ş. S. (2020). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik-güvenirlilik ve betimsel analiz.

- Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2022). The relationship between principals' instructional leadership and teachers' positive instructional emotions: Self-efficacy as a mediator. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(1), 1-20.
- Dilekçi, Ü., Kaya, A., & Çiçek, İ. (2025a). Occupational stress, burnout, and change fatigue as predictors of quiet quitting among teachers. *Acta Psychologica*, 254: 104812. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104812>
- Dilekçi, Ü., Limon, İ., & Sezgin Nartgün, Ş. (2021). Prospective teachers' metaphoric perceptions of "student, teacher and school". *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 403-417.
- Dilekçi, Ü., Limon, İ., Manap, A., Alkhulayf, A. M. A. & Yıldırım, M. (2025b). The association between teachers' positive instructional emotions and job performance: Work engagement as a mediator. *Acta Psychologica*, 254:104880, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104880>
- Ding, N., Wang, Y. & Wang, Y. (2025). Bienestar, resiliencia y agotamiento de los profesores de inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 43, 147-166. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.28350>
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teach. Teach. Theory Pract.*, 20, 568-594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>
- Elfenbein, H. A. (2023). Emotion in organizations: theory and research. *Annu. Rev. Psychol.*, 74, 489-517.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 491-507. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696049>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Fineman, S. (2000). *Emotion in organizations*. London, UK: Sage.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Freis, T. (2025). Emotion management in organizations: the transformation of unreachable feelings to modifiable communication in organizations. *Front. Educ.*, 10:1505275. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1505275>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink (Eds.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Daniels, L. & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2010). *Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher) - user's manual*. University of Munich: Department of Psychology.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Goleman, D. (2019). Duygusal zekâ (Çev. B. Seçkin Yüksel, O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *J. Educ. Train. Stud.*, 4, 197–205. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1388>
- Görgülü, D., Aytaç, A., Şahin, Ç., Dilber, Y. ve Direk, A. (2024). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ases II. International Canakkale Scientific Studies Congress*, Çanakkale, Türkiye.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2014). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- 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://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>
- Güleşer, G. (2020). *Sürekli öfke, öfke ifade tarzı ve anksiyetenin nikotin bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gültekin, G. S. (2019). *Yükseköğretimde örgütsel körlük ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkide örgütsel dayanıklılığın aracı rolü* (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hacızade, N. (2012). *Bilişsel dilbilim açısından duyguların dili*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *Eur J Psychol Educ*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R.E. (2019). *Multivariate data analysis*. Hampshire: Cengage Learning.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1177/016146810110300606>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Heng, Q. & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Front. Psychol.* 14:1160681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>

- Hong, J., Heddy, B., Ruan, J., You, S., Kambara, H., Nie, Y., & Monobe, G. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire - teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107. <https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1395>
- Huck, S. W. (2019). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205. <https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188>
- Jo, H.-j., Park, C., Lee, E., Lee, J. H., Kim, J., Han, S., Kim, J., Kim, E. J., Kim, E. ve Kim, J.-J. (2024). Neural effects of one's own voice on self-talk for emotion regulation. *Brain Sciences*, 14(7), 637. <https://doi.org/10.3390/brainsci14070637>
- Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>
- Karadeniz, D., Fer, S. ve Karataş, F. (2024). Öğretmen özerkliği ve öğretim duygu durumları arasındaki dinamik ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 30-64. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1477269>
- Karakulakoğlu, S. E. (2014). İnternet araştırmalarında yöntem sorunu. *Erciyes İletişim Dergisi*, 3(4), 122-134.
- Karakus, M., Usak, M. ve Ersozlu, A. (2021). Emotions in learning, teaching, and leadership: A bibliometric review of asian literature (1990-2018). *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020988865>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2024). The association between transformational leadership and teachers' creativity: professional resilience and job satisfaction as mediators. *Front. Psychol.*, 15:1514621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1514621>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Keller, M. M. & Becker, E. S. (2021). Teachers' emotions and emotional authenticity: Do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 404-422. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1834380>
- Keller, M., Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. Richardson, S. Karabenick, & H. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69-82). Routledge.
- Kılınç, H., & Fırat, M. (2017). Opinions of expert academicians on online data collection and voluntary participation in social sciences research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1461-1486.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/0013164470030003>
- Lee, J. C. K. & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>

- Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 65-74. <https://doi.org/10.1080/002202700182853>
- Limon, İ. (2016). Örgütsel hafıza ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 8-19. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.220151>
- 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>
- Limon, İ., Dilekçi, Ü. & Demirer, S. (2021a). The mediating role of initiative climate on the relationship between distributed leadership and organizational resilience in schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 128-144. <https://doi.org/10.33200/ijcer.829411>
- Limon, İ., Dilekçi, Ü., & Sipahioğlu, M. (2021b). The relationship between change fatigue and job satisfaction of teachers: gender and experience as moderators. *Inquiry in Education*, 13, 1-23.
- Loomis, D. K., & Paterson, S. (2018). A comparison of data collection methods: mail versus online surveys. *Journal of Leisure Research*, 49(2), 133-149.
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo Peñuelas, S. A., & Reynoso González, O. U. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Rev. Latinoam. Psicol.* 54, 51–59. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teach. Teach. Educ.*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- MEB, (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf Erişim Tarihi: 15.11.2024
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEY GENEL YETERLYKLERY.pdf Erişim Tarihi: 15.11.2024
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology*. California: Sage Publications.
- Mindful, S. (2024, 16 Ağustos). *Understanding disappointment: Its effects on well-being and strategies for healthy coping*. Mindful Spark. <https://mindfulspark.org/2024/08/16/understanding-disappointment-its-effects-on-well-being-and-strategies-for-healthy-coping/>
- Mottet, T. P., & Beebe, S. A. (2000). *Emotional contagion in the classroom: an examination of how teacher and student emotions are related*, in Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association. Seattle, WA.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.021>
- Näswall, K., Malinen, S., Kuntz, J. and Hodliffe, M. (2019). Employee resilience: Development and validation of a measure. *Journal of Managerial Psychology*, 34(5), 353-367. <http://dx.doi.org/10.1108/JMP-02-2018-0102>

- Nazir, T. (2020). Pozitif psikoloji ve umut. İçinde S. Bulut (Ed.), *Pozitif Psikoloji*, ss. 365- 393. Ankara: Nobel.
- O'Hare, P., & White, I. (2013). Deconstructing resilience: Lessons from planning practice: special edition of planning practice and research. *Planning Practice & Research*, 28(3), 275–279. <https://doi.org/10.1080/02697459.2013.787721>
- OECD (2005). *Teachers matter attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en.html. Erişim Tarihi: 25.11.2024
- OECD (2024a). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2024_dd5140e4-en.html Erişim Tarihi: 25.11.2024
- OECD (2024b), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en> Erişim Tarihi: 11.11.2024
- Oplatka, I., & Arar, K. (2018). Increasing teacher and leader professionalism through emotion management and engagement. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 138-141. <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2018-036>
- Oxford English Dictionary (2025). <https://www.oed.com/?tl=true> Erişim tarihi: 11.03.2025
- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, A. (2006). Öfke: kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 39-56. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000000123
- Özmen, D., Özmen, E., Çetinkaya, A. ve Özunal Akil, İ. (2016). Ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 65-73. <http://doi.org/10.5455/apd.176085>
- Palancı, M. ve Özbay, Y. (2005). Lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu yardım programı. İçinde (Edt.: S. Erkan ve A. Kaya) *Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Papazis, F., Avramidis, E. & Bacopoulou, F. (2022). 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>.
- Pawłowska, B. (2020). Pride in teachers' everyday work. Conditions and contexts. *Qualitative Sociology Review*, 16(1), 28-48. : <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.03>
- Pekrun, R., A. C. Frenzel, T. Goetz & R. P. Perry (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. İçinde *Emotion in Education*, edited by P. Schutz and R. Pekrun, 13-36. Cambridge: Academic Press.

- Peterson, C., & Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. In: Lopez S. J., Snyder C. R., editors. *Oxford Handbook of Positive Psychology*, pp. 25-33. New York: Oxford University Press.
- Pido, M. R., Mahmud, M. & Sudirman, S. (2023). Teacher performance on student learning outcomes at SMP Negeri 7 Telaga Biru. *Journal of Economic and Business Education*, 1(1), 21-29.
- Poblete-Christie, O., Cornejo Chávez, R., Bächler, R., & López Cruz, M. (2024). Sensaciones y significados: Cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>
- Potter, J. H. (2021). *Teachers' stress, anxiety, and depression: what are special education teachers experiencing?* [Doctoral Thesis]. Nacogdoches (TX): Stephen F. Austin State University.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2021). Duygular ve duygu durumlar. İçinde İ. Erdem (çev.) *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Sacchi, L. & Dan-Glauser, E. (2024). Network analyses of emotion components: an exploratory application to the component process model of emotion. *Curr Psychol*, 43, 30806-30827. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06479-3>
- Salim, S. S. S., Nasir, R., Arip, M. A. S. M. & Mustafa, M. B. (2012). The role of emotional intelligence on job satisfaction among school teachers. *The Social Sciences*, 7, 125-129. <https://doi.org/10.3923/sscience.2012.125.129>
- Santrock, J. (2014). *Child development*. New York: Mc-Graw Hill.
- Sarı, B. ve Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1960-1977. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-448649>
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-135. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1
- Semerci, B. (2016). *Hayal kırıklığı ile başa çıkmak*. <https://bengisemerci.com/hayal-kirikligi-ile-basa-cikmak/>
- Sidekli, E. Z., & Alpaslan, M. M. (2022). Examination of instructional emotions of science teachers. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 307-323.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Sipahioğlu, M., Manap, A., Dilekçi, Ü., & Yıldırım, M. (2023). classroom emotional climate and school burnout in secondary school students: A hierarchical regression model. *Current Research in Social Sciences*, 9(2), 113-129. <https://doi.org/10.30613/uresosc.1361793>
- Solomon, R. C. (2008). The philosophy of emotion. İçinde M. Levis, J. M. Haviland Jones, & L. Feldman-Barrett (Ed.), *Handbook of Emotion* (pp. 3-16). New York: Guilford Press.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Su-Bergil, A. (2020). An investigation on intructional emotions of English language teaching students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3), 598-611. <https://doi.org/10.14686/buefad.691395>

- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Sutton, R.E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Şahin, H. (2005). Öfke ve öfke denetiminin kuramsal temelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 1-22.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şahin, S., Beyaztaş, D. ve Bostancı, Y. (2020). Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-22.
- Şahin, S., Demir, Ö., & Şevik, Y. K. (2024). Teacher disappointments from teacher's perspective. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 11(1), 118-155.
- Şimşek, V. & Dilekçi, Ü. (2025). Occupational stress and occupational resilience as predictors of teachers' job performance. *Milli Eğitim Dergisi*, 1-26.
- Tagay, Ö. ve Demir, K. (2016). Öğretmen adayları için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1603-1620.
- Tan, A. (2021). Bir bilgi kaynağı olarak duygu-akıl ilişkisi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 21- 45.
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012>
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science*, 15, 194-197. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.01503008.x>
- Türk Dil Kurumu (2025). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 14.11.2024
- Tyler, T. R. (1999). Why people cooperate with organizations: An identity-based perspective. In R. I. Sutton & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 21, pp. 201-246). Elsevier Science/JAI Press.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Vatan, S. (2014). *Duyguların, duygu düzenlemenin, obsesif inançların, düşünce kontrolünün ve bağlanmanın, obsesif kompulsif bozukluktaki farklı belirtilerdeki rollerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Ankara, Türkiye. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Front. Psychol.*, 12:810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- WHO (2025). *World Health Organization / Mental health: strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> Erişim Tarihi: 22.10.2024
- Yıldırım, M., Dilekçi, Ü., Marcatto, F., & Gómez-Salgado, J. (2024). Validation of a Turkish translation of the Perceived Occupational Stress Scale and measurement invariance across Turkish and Italian workers. *Risk Management and Healthcare Policy*, 17: 261-268. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S437312>
- Yurdakul, N. ve Masal, E. (2024). Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının kişilik tiplerine göre incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 8(2), 58-81.
- Zadok, A., Benoliel, P. & Schechter, C. (2024) Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Front. Educ.*, 9:1333551. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1333551>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zhang, S. & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.11799>

EKLER

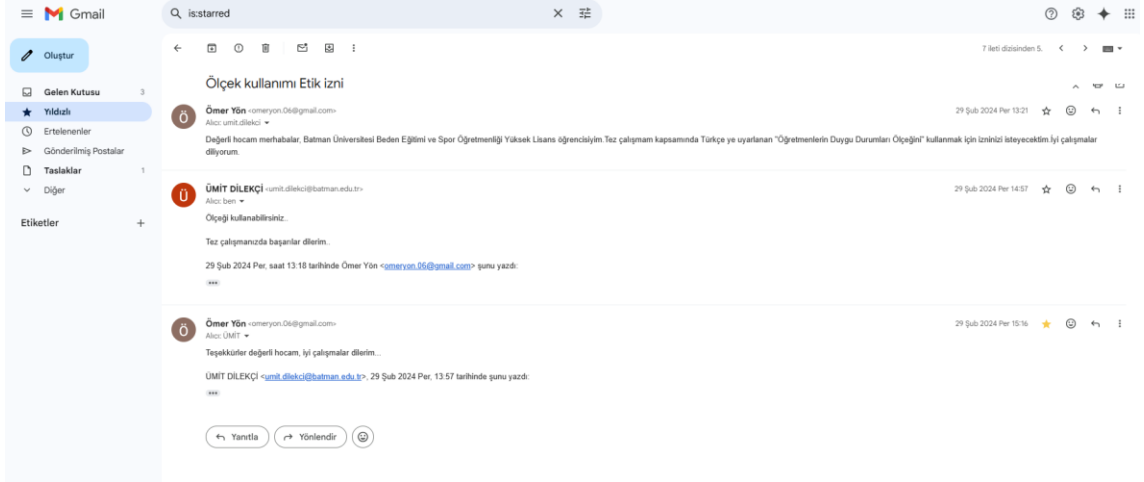
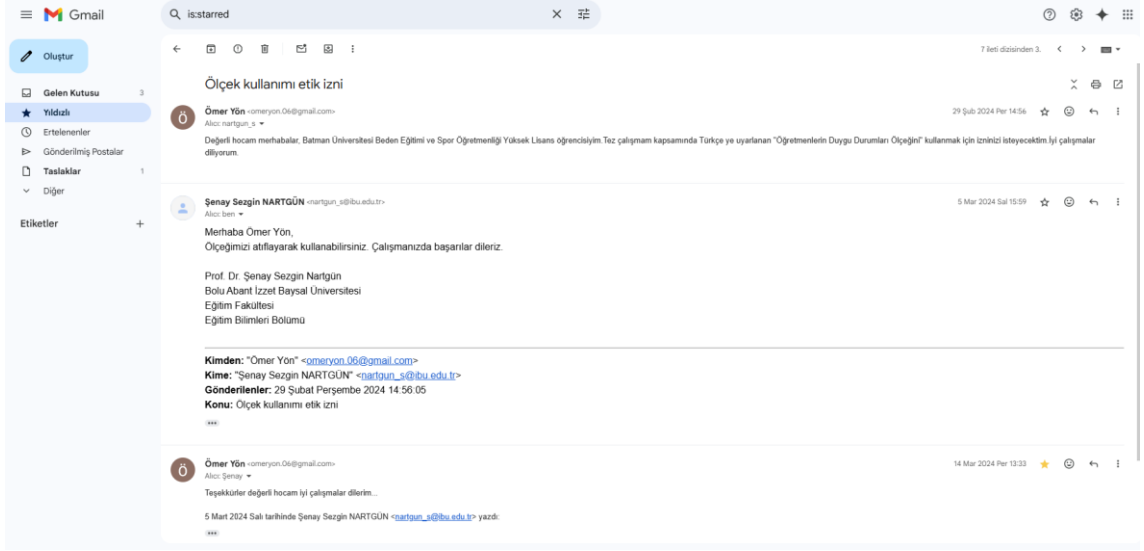
EK-1 Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği

Ümit Dilekçi & Şenay Sezgin Nartgün

Ek 1.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4
Kaygı Duygusu				
1. Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.				
2. Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissedirim.				
3. Öğretirken gergin ve sinirli hissedirim.				
4. Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.				
Gurur Duygusu				
5. Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.				
6. İsimin sonucuyla gurur duyarım.				
7. Öğretim tarzımla gurur duyarım.				
8. Bir öğretmen olarak başarımlı düşünmek beni gururlandırır.				
Haz Alma Duygusu				
9. Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.				
10. Derslerime hazırlanırken keyif alırım.				
11. Öğretmekten haz alırım.				
12. Hevesle öğretirim.				
Öfke Duygusu				
13. Öğretirken gerçekten çok kızarım.				
14. Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.				
15. Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır.				
Umut Duygusu				
16. Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.				
17. Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.				
18. Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.				
19. Öğretirken umutluymumdur.				
20. Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.				
21. Öğretim tarzım beni umutlandırır.				
22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.				
Hayal Kırıklığı Duygusu				
23. Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.				
24. Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.				
25. Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.				
26. Öğretim tarzım beni hüsrana uğratar.				
27. Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.				

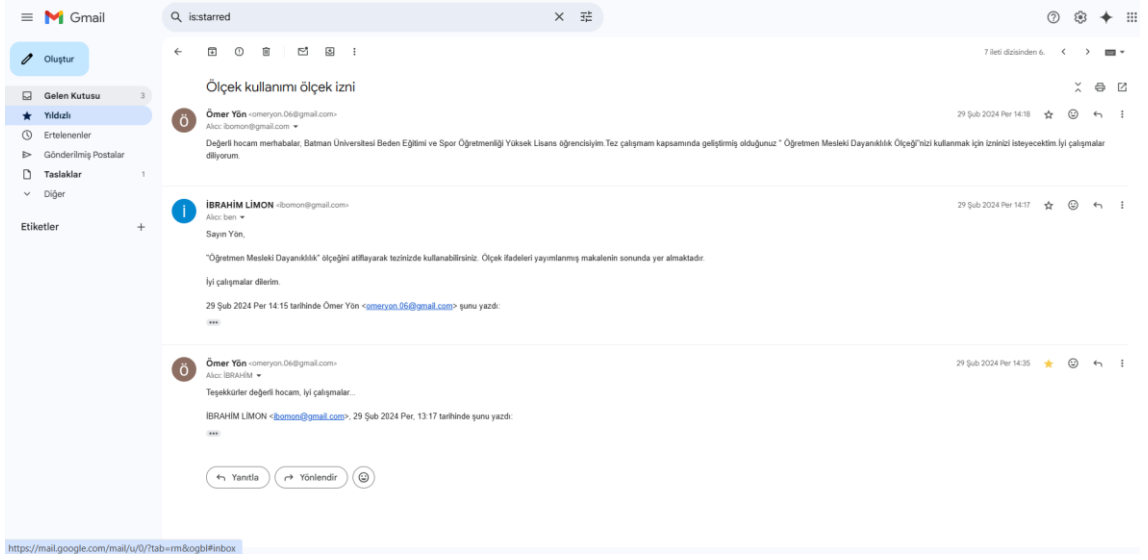
EK-2 Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği İzni



EK-3 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

	Ner ede yse hiç (1)	Na dır en (2)	Baz en (3)	Sık sık (4)	Ner ede yse her za ma n (5)
1. Okulda karşılaştığım zorlukları aşmak için meslektaşlarımla etkili iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
2. Aşırı iş yükünü (ders yükü, ek sorumluluklar vb.) uzun süre başarılı bir şekilde idare ederim.	1	2	3	4	5
3. Okulda karşılaştığım kriz durumlarını ustalıkla çözerim.	1	2	3	4	5
4. Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak; öğretim tarzımı iyileştiririm.	1	2	3	4	5
5. Performansımı tekrar tekrar değerlendirerek; öğretim tarzımı sürekli geliştiririm.	1	2	3	4	5
6. Eleştiri niteliğinde bile olsa okulda tarafıma yöneltilen geri bildirimleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
7. Özel kaynaklara (kitap, eğitim teknolojileri vb.) ihtiyacım olduğunda (okul yöneticileri veya meslektaşlarımdan) yardım isterim.	1	2	3	4	5
8. Desteklerine ihtiyaç duyduğumda, okul yöneticilerime konuyu açarım.	1	2	3	4	5
9. Okuldaki değişim durumlarını mesleki gelişimim için fırsata çeviririm.	1	2	3	4	5

EK-4 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği İzni



EK-5 Araştırma Uygulama MEB İzinleri



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-71214596-604.02-100721733

19.04.2024

Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Ömer YÖN)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Batman Üniversitesi Rektörlüğünün 27.03.2024 tarihli ve 156913 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığının 31.08.2020 tarihli ve 11719784 sayılı Makam Onayı ile Değişiklik Yapılan 21.01.2020 tarihli ve 1563891 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi.

Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ömer YÖN'ün "Öğretmenlerin Duygu Durumları ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışma kapsamında, İlimize bağlı Tüm Resmi/Özel Ortaokul ve Lise Müdürlüklerinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine yönelik anket çalışması yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar bitecek şekilde 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde ilgi (b) ve (c) Genelge ve Yönerge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması, izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ÇANKAYA
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (488) 280 72 58

Bilgi için: Sevcan YAZICI

E-Posta: arge72@meb.gov.tr

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:4882807278

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 2810-3868-37bf-8e7e-34f4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6 Etik Kurul İzni

T.C. BATMAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI			
Toplantı Tarihi	: 14.05.2024		
Toplantı Sayısı	: 2024/03		
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 54		
Üniversitemizin Etik Kurulu, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL Başkanlığında toplanarak aşağıdaki karar alınmıştır. Karar 2024/03-07 Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda danışmanlık yapan Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ'nin "Öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişki" başlıklı araştırmasına (ölçek), danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Ömer YÖN ile birlikte yapma talebine ilişkin 02.05.2024 tarihli ve 159870 sayılı yazı görüldü; Yapılan görüşmeler sonucunda: Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda danışmanlık yapan Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ'nin "Öğretmenlerin duyguları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişki" başlıklı araştırmasını (ölçek), danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Ömer YÖN ile birlikte yapma talebinin etik açıdan uygun görüldüğüne toplantıya katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.			
BAŞKAN (İmza) Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL			
ÜYE Prof. Dr. Hamit ADIN	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Bilal ŞEKER	(Katılmadı)
ÜYE Prof. Dr. Filiz AKBAŞ	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL	(İmza)
ÜYE Prof. Dr. Ferhat KORKMAZ	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Halil İbrahim AYDIN	(İmza)
ÜYE Doç.Dr. Veysel ERATİLLA	(İmza)	ÜYE Doç.Dr. Ümit DİLEKÇİ	(İmza)
ÜYE Doç.Dr. Reşat ARICA	(İmza)	ÜYE Doç.Dr. Yusuf ÇINAR	(İmza)
ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Özlem BEZEK GÜRE	(İmza)	Raportör Erkan ZENGİN	(İmza)