

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DAYANIKLILIK KAPASİTELERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İbrahim LİMON¹

1 Dr., Mithatpaşa Anadolu Lisesi, Sakarya, ibomon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5830-7561.

Geliş Tarihi: 16.06.2021 **Kabul Tarihi:** 04.01.2022 **DOI:** 10.37669/milliegitim.953186

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini belirleyerek bazı demografik değişkenler bağlamında karşılaştırmaktır. İlgili amaç doğrultusunda öncelikle “Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği” eğitim örgütleri bağlamında Türkiye kültürüne uyarlanmış ve “Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin öğretmen örneklemi (n=165) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ölçek uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 202 öğretmene çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Veri 10-21 Şubat 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Betimsel analizler kapsamında minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve okul düzeyi gibi demografik değişkenler bağlamında karşılaştırma yapmak için t-testi ve Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin “Sık sık” olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmazken; kıdem ve okul düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler kıdemi 6 yıldan 20 yıla kadar olan meslektaşlarından; okul öncesi ve ortaokulda görevli öğretmenler lisede görevli meslektaşlarından daha yüksek düzeyde bir mesleki dayanıklılığa sahiptir. Elde edilen bulgular alanyazın temelinde tartışılmış ve birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, dayanıklılık, kapasite

INVESTIGATION OF TEACHERS' RESILIENCE CAPACITY BY DEMOGRAPHICS

Abstract:

This study investigated the professional resilience levels of teachers and compared it by some demographics. To this end, in the first stage of the study, "Employee Resilience Scale" was adapted to Turkish culture in the context of educational organizations and named as "Teachers' Professional Resiliency Scale". The findings indicated that the scale had adequate psychometric properties for Turkish teacher sample (n=165). In the second stage of the study, the scale was administered to 202 teachers online. The study employed convenient sampling method. The data were collected between the 10th and 21st of February 2021. To reveal teachers' resilience level minimum, maximum, arithmetic mean, and standard deviations were calculated. To conduct comparisons by demographics (gender, educational level, experience, and grade level) t-test and Kruskal Wallis-H tests were used. The findings showed that the resilience levels of the teachers were "Often". While gender and educational level did not create a statistically significant difference, experience and school level did. Teachers with an experience of 0-5 years had a higher level of resilience than their colleagues with an experience between 6-20 years. On the other hand, pre-school and secondary school teachers had a higher level of resilience than high school teachers. The findings were discussed based on the previous literature and some suggestions were presented.

Keywords: teachers, resilience, capacity

Giriş

Son yıllarda öğretmenlerin deneyimledikleri yüksek düzeyli tükenmişlik, yıpranmışlık ve stres (Arnup ve Bowles, 2016; Beckett, 2011; Beltman ve Mansfield, 2017; Beltman, Mansfield ve Price, 2011; Fan, Ma, Liu, Liu, Guo ve Wang, 2021; Gibbs ve Miller, 2014) araştırmacıları öğretmenlerin mesleki anlamda ayakta kalabilmelerine ve gelişimlerine katkıda bulunabilecek unsurları araştırmaya yöneltmiştir (Beltman ve Mansfield, 2017; Howard ve Johnson, 2004; Taylor, 2013). Nitekim, okullar ve eğitim sistemleri de özellikle zorlu koşullarda bağlılıklarını, adanmışlıklarını, motivasyonlarını ve iyi-oluş algılarını sürdüren öğretmenleri cezbetme ve elde tutma çabası içerisindedir (Beltman, Mansfield ve Harris, 2016). Bu durum öğretmenlerin birtakım zorluk ve engellere rağmen mesleklerini sürdürme eğilimini artıran dayanıklılık (Smith ve Ulvik, 2017) kavramını gündeme getirmiştir.

Öğretmen dayanıklılığı, nitelikli öğretim yürüten öğretmenlerin mesleği sürdürmesi öğrencilerin eğitimsel çıktılarını olumlu yönde etkilediğinden önemli bir araştırma alanıdır. Diğer bir ifade ile, öğrenci performansını etkileyen en önemli unsurlardan biri dayanıklı öğretmenlerdir (Ebershön, 2014). Ayrıca, dayanıklı öğretmenler olmaksızın öğrencilerin dayanıklı olmasını beklemek çok gerçekçi olmayacağından, sürdürülebilirlik ve çeşitliliğin ön plana çıktığı günümüzde öğretmenliğin yoğun emek gerektiren bir meslek olmasından ve öğrencilerin yaşantılarında her yönüyle başarıyı destekleyen bir unsur olmasından dolayı öğretmen dayanıklılığı oldukça önem arz etmektedir (Gu ve Day, 2007). Alanyazında öğretmen dayanıklılığının özellikle kriz durumlarında zorlukların ve aksaklıkların üstesinden gelebilmek için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri ve Tsergas, 2017). Nitekim, küresel ölçekte bir kriz olarak nitelendirilebileceğimiz COVID 19 salgını süreci ile başlayan uzaktan eğitim uygulaması öğretmenler açısından birçok zorluğu beraberinde getirmiştir (Arslan ve Şumuer, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Dilekçi ve Limon, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020; Türker ve Dindar, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020). İlgili araştırmalarda sözü edilen zorlukların üstesinden gelebilmek için eğitim sistemleri dayanıklı öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırma bulguları eğitim yöneticileri açısından önemli içerimler barındırma potansiyeline sahiptir. Demografik değişkenler temelinde yürütülen karşılaştırmalar neticesinde dayanıklılık düzeyi daha düşük öğretmenler belirlenerek bu öğretmenlere özgü örgütsel desteğin artırılması mümkün olabilecektir. Ayrıca araştırma kapsamında eğitim örgütleri bağlamında Türkiye kültürüne uyarlanan “*Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği (Employee Resilience Scale)*” gelecekte yürütülecek araştırmalarda farklı örgütsel davranışlar ile **öğretmen dayanıklılığı** arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılabilir. Böylece öğretmen dayanıklılığının öncülleri ve çıktıları bağlamında önemli bulgular elde edilebilir.

Öğretmen Dayanıklılığı

“*Dayanıklılık*” bakış açısının getirdiği farklılık risk altındaki bir topluluk açısından neyin yanlış gittiğine değil neyin doğru gittiğine odaklanıyor olmasıdır (Howard ve Johnson, 2004). Dayanıklılık kavramı çocuk gelişimi alanından ortaya çıkmış ve istenmeyen durumların (savaş, açlık, ciddi fiziksel ve psikolojik olumsuzlar vb.) üstesinden gelebilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Yakın dönemde ise yetişkin bireylerin farklı bağlamlarda ve değişim durumlarında kariyerleri boyunca dayanıklı olabilme kapasitelerine yönelik ilgi artmıştır (Day, 2014). Bir öğretmenin de öğretimi en iyi şekilde kariyeri boyunca sürdürebilmesi dayanıklı olmasını gerektirir (Gu ve Day, 2013).

Alanyazın incelendiğinde öğretmen dayanıklılığının üç farklı bakış açısından ele alındığı görülmektedir (Beltman ve Mansfield, 2017): “*birey*”, “*süreç*” ve “*bağlam*”. Birey odaklı bakış açısından “*dayanıklı kişilikten*” bahsedilebilir ve dayanıklılık kişisel bir özellik olarak anlaşılabilir (Pretsch, Flunger ve Schmitt, 2012). Dayanıklı bireyler belirli kişilik özellikleri ve beceriler gibi bir takım kişisel güçlü yanlara sahiptir (Mansfield,

Beltman, Price ve McConney, 2012). Süreç odaklı bakış açısından dayanıklılık zorlukları aşmak ve dayanıklılık ile ilgili sonuçları elde etmek için kullanılacak kaynakların aktif bir biçimde tanımlanması ve toplanmasında kullanılacak stratejilere odaklanmaktadır. Son olarak bağlam odaklı bakış açısına göre dayanıklılık destekleyici toplulukları ve işbirlikçi çalışma arkadaşlarını içermektedir (Beltman ve Mansfield, 2017).

Alanyazında öğretmen dayanıklılığı yukarıda sözü edilen bakış açıları temel alınarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Öğretmen dayanıklılığı öğrenci öğrenmesine ve akademik başarısına yardımcı olmak için öğretmenlerin ahlaki bir amaç ve bağlılık duygusunu sürdürmelerini sağlayan dinamik bir niteliktir. Böylesi bir nitelik zorlukları aşarak toparlanma sürecinden (*bounce back*) daha fazlasını ifade etmektedir. Öğretmenlerin dayanıklılık kapasiteleri yalnızca öğrenci öğrenmesinde bir fark yaratmaya yönelik mesleki bir bağlılıktan kaynaklanmamakta aynı zamanda öğretmenin mesleki becerileri ve görev yaptığı ve gündelik yaşamını sürdürdüğü entelektüel, sosyal ve örgütsel ortamın niteliği arasındaki dinamik etkileşimlerden ileri gelmektedir. Bu nedenle, öğretmen dayanıklılığı içsel bir nitelik değildir ve zaman zaman inişli çıkışlı bir grafik çizebilir (Gu, 2014; Gu ve Day, 2013). Nitekim, Howard ve Johnson (2004) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretmenler kendilerini dayanıklı hâle getiren yönelim ve stratejileri zamanla öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen dayanıklılığı, öğretmenlerin çalışmalarıyla ilişkili bir dizi zorluk, baskı ve talep karşısında olumlu nitelikleri sürdürme becerisine sahip olma derecesi (Danilidou ve Platsidou, 2018); zorlayıcı koşullara ve tekrar eden başarısızlıklara rağmen öğretim ve öğretim uygulamalarına yönelik bağlılığı sürdürmeye olanak tanıyan bir nitelik olarak tanımlanabilir (Brunetti, 2006). Bir başka tanımlamaya göre öğretmen dayanıklılığı olumsuz mesleki koşullara uyum sağlayabilmeye atıfta bulunur (Clara, 2017). Söz konusu olumsuz mesleki koşullar dayanıklılık açısından bir katalizör görevi görmekte; öğretmenler böylesi koşulları yorumlayabildiğinde, farklı baş etme seçeneklerini tanımlayabildiğinde ve uygun çözümlere ulaşabildiğinde dayanıklılıkları artmış olur (Bobek, 2002). Dayanıklılık öğretmenlik mesleğinin doğasında olan kaçınılmaz belirsizlikleri yönetebilme kapasitesidir ve öğretmenin öğretimsel amaç ve ahlaki değerleri tarafından teşvik edilir (Gu ve Day, 2013). Dayanıklı öğretmenler eğitim sistemlerinde yaşanan gelgitlere karşı dirençlidir ve bütün olumsuzluklara rağmen nitelikli öğretimi sürdürebilir (Ebersöhn, 2014). Schelvis, Zwetsloot, Bos ve Wierzer (2014) öğretmen dayanıklılığını değişim süreci odaklı ele almakta ve dayanıklılığın üç yönüne vurgu yapmaktadır:

- Gerektiğinde değişebilme ve uyum sağlayabilme becerisi,
- Değişim, zorluklar ve engellere yönelik esneklik gösterebilme ve bu süreçlerden sonra hızlı bir biçimde toparlanma,
- Değişim gerçekleşikten sonra kendinden emin ve dinç kalabilme becerisi.

Sözü edilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretmen dayanıklılığı çok boyutlu bir kavramdır. Örneğin Peixoto, Silva, Pipa, Wosnitza ve Mansfield (2020) yürüttükleri ölçek geliştirme çalışmasında öğretmen dayanıklılığını motivasyonel, duygusal, sosyal ve mesleki dayanıklılık olarak boyutlandırırken; bir başka çalışmada ise öğretmen dayanıklılığı öğretime yönelik motivasyon ve bağlılık, öz-yeterlilik algısı, mesleki başarı ve iyimserlik olarak boyutlandırılmıştır (Li, Gu ve He, 2019). Öte yandan, Beltman (2021) öğretmen dayanıklılığının boyutlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Dayanıklılığı Boyutları

Boyut	Örnek
Duygusal	Olayları kişiselleştirmeme, mizah duygusu, “toparlanma” becerisi, duygu düzenleme
Motivasyonel	Öz-inanç ve güven, azim, gerçekçi beklentiler, pozitif ve iyimserlik
Mesleki	Öğretim yeterliliği ve becerisi, sınıf yönetimi, etkili öğrenmeyi kolaylaştırma, esneklik ve uyum becerisi
Sosyal	Meslektaşlarından yardım isteyebilme, kişilerarası beceriler, tavsiyelere dikkat etme, mesleki ve kişisel destek ağları

Örgütsel düzeyde çalışan dayanıklılığının artırılması sadece bireysel unsurları değil aynı zamanda örgütsel süreç ve kültürü de göz önünde bulundurarak mümkündür (Griffiths, 2014). Nitekim, öğretmenlik açısından dayanıklılık çok boyutlu bir kavramdır ve bireysel, çevresel, toplumsal, mesleki ve ekonomik unsurlardan etkilenebilir. Farklı disiplinlerde dayanıklılık ile ilgili araştırmalar yürütülmüş ve bu araştırmalar sonucunda bireylerin dayanıklılığını artıran veya azaltan çeşitli özellik ve unsurlar ortaya konmuştur (Botou vd., 2017). Dayanıklılık öğretmenlikte mesleki deneyimle güçlendirilebilir ve geliştirilebilir (Brunetti, 2006). Daha dayanıklı bir birey olmanın yolu negatif koşullara eldeki kaynakların yardımı ile uyum sağlamayı öğrenmekten geçmektedir. Geçmiş deneyimlerden ders çıkarmak mevcut kaynakları artıracak ve böylece bireyin olası zorluklar ile başa çıkma dayanıklılığı artmış olacaktır (Bobek, 2002). Bu nedenle öğretmenler daha iyi öğretim koşulları için kullanabilecekleri kaynakları iyi tanımlamalı ve kaynaklarını geliştirerek mesleki dayanıklılıklarını artırmalıdır. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarına olumlu anlamda katkıda bulunabilecek kaynaklar şu şekilde özetlenebilir (Bobek, 2002): mesleki ilişkiler, sorumluluk duygusu, sosyal ve problem çözme becerileri, yeterlilik duygusu, mesleki beklentiler ve hedefler, mizah anlayışı ve başarı duygusu. Bir başka çalışmada ise öğretim yeterliliği ve ilişkisel yeterlilikler, mesleki kimlikle ilintili ve kişisel kaynaklar, okul iklimi (mesleki işbirliği, pozitif okul liderliği, öğrencilerin sergilediği minnet duygusu), öğretmene sunulan hizmet ve destekler (hizmet içi eğitim vb.) öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artıran etmenler olarak belirlenmiştir (Boldrini, Sappa ve Aprea, 2019). Erken kariyer

dönemindeki öğretmenler üzerinde yürütülen bir araştırmada ise dayanıklılığı artıran bir unsur olarak özellikle “ilişkiler” üzerinde durulmuştur (LeCornu, 2009). İlgili çalışmada karşılıklı, güçlendirici ve teşvik edici ilişkiler geliştirerek ve böylesi ilişkileri besleyerek erken kariyer dönemindeki öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının artırılacağı; öğretmenlerin erken kariyer dönemlerinde öğrencileri, meslektaşları, yöneticiler, arkadaşları, aileleri ve diğer okul personeli ile kurdukları iletişimin, öz-benlik ve olumlu bir mesleki kimlik oluşumuna yardımcı olarak dayanıklılıklarına olumlu anlamda yansıtacağı ifade edilmektedir. Drew ve Sosnowski (2019) öğretmenleri daha dayanıklı hâle getiren üç unsurdan bahsetmektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleğini yüksek bir amaca bağlılık duygusu ile sürdürmek; zorlukları öğrenme deneyimlerine dönüştürmek ve değişim ve belirsizlik durumlarını kabullenerek böylesi durumlardan deneyim kazanmak; yöneticiler, meslektaşlar ve öğrenciler ile destekleyici ilişkiler kurmak öğretmen dayanıklılığını artırmaktadır. Beltman vd. (2011) yürüttükleri alan yazın taramasında öğretmen dayanıklılığını etkileyen faktörleri “risk” ve “koruyucu” olmak üzere iki grupta sınıflandırarak ilgili unsurları bireysel ve bağlamsal düzeyde sıralamıştır. İlgili faktörler aşağıda Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Dayanıklılığı Risk ve Koruyucu Faktörler

	Bireysel	Baglamsal
Risk faktörleri	✓ Olumsuz öz-inançlar ve özgüven eksikliği	✓ Davranış yönetimi
	✓ Yardım istemede isteksizlik	✓ Dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını karşılama
	✓ Bireysel inançlar ve uygulamalar arasında uyumsuzluk	✓ Ağır iş yükü ve öğretim dışı görevler için gerekli zaman
		✓ Kaynak eksikliği
		✓ Velileri ile ilişkiler
		✓ Zorlu sınıf ve okullar

Koruyucu faktörler	✓ Fedakârlık güdüsü	✓ Okul yönetiminin desteği
	✓ Yeterlilik algısı ve özsaygı	✓ Mentörlük ilişkileri
	✓ Güçlü içsel motivasyon	✓ Meslektaş desteği
	✓ Azim	✓ Öğrencilerle birlikte çalışma
	✓ İçsel kontrol odağı	
	✓ Proaktif, problem çözme becerisi	
	✓ Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünme	
	✓ Mesleki isteklilik	

Kaynak: Beltman (2021)

Dayanıklı öğretmenlerin özellikleri arasında daha düşük düzeyli stres, değişim ajanlığı, mesleki öğrenmede isteklilik, işbirlikçi öğrenme topluluklarında başarı ve kendi sınırlılıklarının farkında olma ve sürekli mesleki gelişim gösterilebilir (Benders ve Jackson, 2012; Wright Balgopal, McMeeking ve Weinberg, 2019). Abiyou (2017) dayanıklı öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceğine yönelik inançlarının, iş doyumlarının ve mesleki bağlılıklarının daha yüksek olma eğilimi gösterdiğini ifade etmektedir. Öte yandan, öğretmen dayanıklılığı alanyazında çeşitli kavramlar ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre mevcut araştırma bulguları dayanıklılık ile mesleki bağlılık ve motivasyon (Ellison ve Woods, 2020); tükenmişlik ve stres (Daniilidou, Platsidou ve Gonida, 2020); öz-yeterlilik (Biasutti, Concina, Deloughry, Frate, Konkol, Mangiacotti, Pance ve Vidulin, 2020; Daniilidou vd., 2020; Ellison ve Woods, 2020; Razmjoo ve Ayoobiyan, 2019; Tait, 2008); mutluluk (Altuntaş ve Genç, 2020); farklı dersleri öğretimden kaynaklı rol çatışması (Iannucci, Richards, ve MacPhail, 2020); çalışma koşulları (lider desteği, iş yükü, kaynaklara erişim, kararlara katılım ve mesleki gelişim imkânı) ve ilişki güven (meslektaşlara, velilere, öğrencilere ve okul müdürüne) (Li vd., 2019); iş amacının var olması (Mert ve Balcı, 2019); derinlemesine düşünme (*reflection*) (Shirazizadeh, Tajik, ve Amanzadeh, 2019); öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Dönmez ve Karasulu Kavuncuoğlu, 2019); öznel iyi oluş algısı (Çetin, 2019); mesleki iyi oluş (Brouskeli, Kaltis ve Loumakou, 2018); genel sağlığa yönelik algı ve iş doyum (Pretsch vd., 2012); işten ayrılma niyeti (Arnup ve Bowler, 2016); okul iklimi (Incantalupe-Kuhner, 2015); örgütsel değişime hazır-bulunmuşluk (Çalışkan, 2011) ve duygusal beceri (Tait, 2008) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Alanya-

zında mevcut araştırmalardan da anlaşılacağı üzere mesleki dayanıklılık önemli bir takım bireysel ve örgütsel çıktılar ile sonuçlanmaktadır. Bu bağlamda, özellikle kriz dönemlerinde dayanıklılığa yönelik ilginin artmasının söz konusu durumları en az kayıpla atlatmaya yardımcı olabileceği değerlendirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın amacı öz-bildirime dayalı olarak öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini ortaya koymak ve cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve görev yapılan okul düzeyi açısından karşılaştırma yapmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı ve analizine yönelik ayrıntılara yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Mevcut araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmada kullanılan ölçme aracının kültürel uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması ise tekil tarama modelinde kesitsel bir çalışmadır (Karasar, 2005). Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerine odaklanılmış ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada veri Batman Üniversitesi Etik Kurulu 17.04.2021 tarih ve 2021/01-14 karar sayılı izni ile toplanmıştır. Veri toplama süreci ise 10-21 Şubat 2021 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırma iki farklı katılımcı grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliğinin test edildiği birinci çalışma grubunda 165 öğretmen yer almaktadır. Modelde tahmin edilen parametre sayısı (18) göz önünde bulundurulduğunda, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir (Kyriazos, 2018). Bu grupta yer alan katılımcıların 79'u kadın (%47,9), 86'sı erkek (%52,1); 135'i lisans (%81,8), 30'u lisansüstü (%18,2) mezunu; 19'u 1-5 yıl (%11,5), 27'si 6-10 yıl (%16,4), 34'ü 11-15 yıl (%20,6), 31'i 16-20 yıl (%18,8), 54'ü 21 yıl ve üzeri (%32,7) kıdeme sahip; 8'i okulöncesinde (%4,8), 47'si ilkokulda (%28,5), 34'ü ortaokulda (%20,6) ve 76'sı lisede (%46,1) görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise betimsel analiz ve gruplar arası karşılaştırmaların yürütüldüğü veri setinin elde edildiği 202 öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu grupta yer alan katılımcıların 122'si kadın (%60,4), 80'i erkek (%39,6); 145'i lisans (%71,8), 57'si lisansüstü (%28,2) mezunu; 31'i 1-5 yıl (%15,3), 35'i 6-10 yıl (%17,3), 38'i 11-15 yıl (%18,8), 37'si 16-20 yıl (%18,3), 61'i 21 yıl ve üzeri (%30,2) kıdeme sahip; 7'si okulöncesinde (%3,5), 27'si ilkokulda (%13,4), 64'ü ortaokulda (%31,7) ve 104'ü lisede (%51,5) görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 3'te katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Uygulama			
		DFA		Betimsel analiz	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	79	47,9	122	60,4
	Erkek	86	52,1	80	39,6
Okul düzeyi	Okulöncesi	8	4,8	7	3,5
	İlkokul	47	28,5	27	13,4
	Ortaokul	34	20,6	64	31,7
	Lise	76	46,1	104	51,5
Kıdem	0-5 yıl	19	11,5	31	15,3
	6-10 yıl	27	16,4	35	17,3
	11-15 yıl	34	20,6	38	18,8
	16-20 yıl	31	18,8	37	18,3
	21 yıl ve üzeri	54	32,7	61	30,2
Öğrenim	Lisans	135	81,8	145	71,8
	Lisansüstü	30	18,2	57	28,2
	Toplam	165	100	202	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan “Çalışan Dayanıklılığı Ölçeği” Näswall, Malinen, Kuntz ve Hodliffe (2019) tarafından geliştirilmiştir. Sorumlu yazardan ölçeğin eğitim örgütleri bağlamında kültürel uyarlaması için gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır. Tek boyutlu bir yapı sergileyen ölçekte toplam dokuz ifade yer almaktadır. 5’li Likert tarzı ölçek ifadeleri (1) *Neredeyse hiçbir zaman*, (5) *Neredeyse her zaman* şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek çalışanların sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilme ve söz konusu koşulları yönetebilme becerisini ölçmektedir. Orijinal çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği birbirinden bağımsız üç farklı örneklem grubunda yürütülmüştür. Birinci uygulamada ölçeğin tek faktörlü yapısı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Öncelikle, Yeni Zelanda’da finans sektöründe faaliyet gösteren bir kurum çalışanlarından elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bulgular ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediğini ve toplam varyansın %54’ünü açıkladığını göstermiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra yine aynı ülkede enerji sektöründe faaliyet yürüten bir kurumun çalışanlarından elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizden elde edilen bulgular ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=2,05$; $RMSEA=.068$; $CFI=.961$ ve $SRMR=.041$) tek boyutlu yapıyı desteklediğine işaret etmektedir. Ayrıca

bu uygulamada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,90 olarak hesaplanmıştır. İkinci uygulamada, ölçeğin ayrışım geçerliğini ortaya koymak amacıyla çalışan dayanıklılığı ölçeğinin “*Bireysel Dayanıklılık Ölçeği*” ile ilişkisi incelenmiştir. Yürütülen doğrulayıcı faktör analizi iki ölçeğin farklı iki boyut olarak ayrıştığına işaret etmiştir. Son uygulamada ise araştırmacılar ölçeğin ölçüt geçerliliğini test etmiştir. Buna göre çalışan dayanıklılığı ile iş doyumunu, işle bütünleşme ve duygusal bağlılık arasında pozitif; işte ayrılma niyeti arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgular ölçüt geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin Dilsel Uyarlama Süreci

Çalışan dayanıklılığı ölçeği yukarıda bahsedildiği üzere eğitim örgütleri bağlamında geliştirilmemiştir. Bununla birlikte, ölçek maddeleri Türkçeye çevrilirken bu durum göz önünde bulundurularak ölçeğin çeviri sürecini yürüten uzmanlardan (2 eğitim yönetimi, 1 eğitim programları ve öğretimi) ifadeleri eğitim örgütlerine uyarlayarak çevirmeleri istenmiştir. Örneğin “*iş yeri*” ifadesi “*okul*”, “*iş*” ifadesi “*öğretim*” ve “*yönetici*” ifadesi “*okul yöneticisi*” olarak kullanılmıştır. İfadelerin çeviri sürecinde üç uzmanın fikir birliği dikkate alınmıştır. Elde edilen ileri çeviri metin yine eğitim yönetimi alanında iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Son olarak ifadeler Türkçe uzmanı iki öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve ölçek ifadelerine son hâli verilmiştir. Ölçek farklı bir sektöre özgü olarak geliştirildiği ve uyarlama sürecinde ifadeler eğitim örgütleri kapsamında değiştirildiği için geri çeviri yöntemine başvurulmamıştır. Ölçeğin Türkçe formu da orijinal ölçekte olduğu gibi 5’li Likert tarzında tasarlanmıştır. Buna göre cevap seçenekleri “(1) *Neredeyse hiç*, (2) *Nadiren*, (3) *Bazen*, (4) *Sık sık ve* (5) *Nerdeyse her zaman*” şeklindedir. Ölçekten elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılacak aralıklar ise şu şekildedir (1,00-1,80=*Neredeyse hiç*; 1,81-2,60=*Nadiren*; 2,61-3,40=*Bazen*; 3,41-4,20=*Sık sık*; 4,21-5,00=*Neredeyse her zaman*).

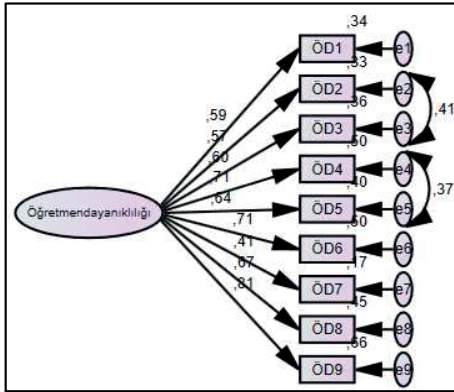
Ölçeğin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Huck (2012) açılımlı faktör analizinin teori üretirken doğrulayıcı faktör analizinin ise mevcut teoriyi test ederken kullanılabilir yöntemler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, farklı bir sektörde geliştirilmiş olmakla birlikte mevcut araştırmada kullanılan çalışan dayanıklılığı ölçeğinin tek boyutlu bir yapı sergilediğine yönelik araştırma bulgularından hareketle yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. İlk analiz neticesinde ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin gerekli ölçütleri karşılamadığı görülmüştür. Bunun üzerine maddelere (Madde 2-3; Madde 4-5) ilişkin hata kovaryansları arasında $MI > 10,00$ ölçütü göz önünde bulundurularak karşılıklı ilişkiler çizilmiştir (Byrne, 2016). Tekrarlanan analiz neticesinde uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=1,676$; $p=.018$; $RMSEA=.067$; $CFI=.967$ ve $SRMR=.051$) şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Madde faktör yük değerleri ise ($M1=.587$; $M2=.572$; $M3=.599$;

$M4=,708$; $M5=,636$; $M6=,709$; $M7=,414$; $M8=,669$; $M9=,810$ olarak hesaplanmış ve bütün faktör yük değerlerinin $p<,0001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yakınsak geçerliği kapsamında ise birleşik güvenilirlik (*composite reliability (CR)*) ve ortalama açıklanan varyans (*average variance explained (AVE)*) katsayıları incelenmiştir. Alanyazında AVE değerinin ,50 olması gerektiği ifade edilmekte; bununla birlikte CR değerinin ,70 üzeri olması yapının birleşim geçerliği için yeterli görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu bağlamda, elde edilen bulgular ($AVE=,413$; $CR=,860$) ölçeğin birleşim geçerliğine işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği kapsamında ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve ilgili katsayı ,853 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, çalışan dayanıklılığı ölçeğinin Türkiye kültürü bağlamında öğretmen dayanıklılığını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Ayrıca ölçek maddelerine ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve ilgili değerlerin ,424 (*Madde 7*) - ,732 (*Madde 9*) arasında değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda, elde edilen bulguların alanyazında belirlenen ölçütleri karşıladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Aşağıda Şekil 1’de ölçeğin yol diyagramı sunulmaktadır.

Şekil 1. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği” Yol Diyagramı



Veri Analizi

Veri analizinde SPSS (25) ve AMOS (24) analiz programlarından yararlanılmıştır. İlk olarak ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Analizin ön koşulu olarak çoklu normal dağılım varsayımı test edilmiştir. Yürütülen ilk analizde çok değişkenli Kurtosis değeri 22,446 ve kritik değer 10,245 olarak hesaplanmış ve çoklu normal dağılım varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, Mahalanobis uzaklığı kullanılarak uç değer olduğu değerlendirilen 13 katılımcıya ait veri analiz dışı tutulmuş ve analiz 152 katılımcıdan elde edilen veri ile tekrar edilmiştir. Elde edilen bulgular

çok değişkenli normal dağılımın sağlandığını göstermiştir (*Kurtosis*=9,526 *Kritik değer*=4,173) (Bentler, 2005). Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde *x2/df*; *RMSEA*, *CFI* ve *SRMR* indeksleri incelenmiştir (Hair vd., 2014).

Betimsel istatistikler kapsamında aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum; verinin tek değişkenli normal dağılımını incelemek için basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular (*Skewness*=-,444 / *SH*=,171; *Kurtosis*=,697 / *SH*=,341) ölçek genelinde tek değişkenli normal dağılım varsayımının karşılandığına işaret etmektedir (Field, 2009). Gruplar arası karşılaştırmalarda alt gruplar bağlamında normal dağılım ve varyans homojenliği varsayımları incelenerek kullanılacak testler belirlenmiştir. İlgili varsayımlara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Parametrik Test Varsayımları

Değişken	Grup	Skewness	S.E.	Kurtosis	S.E.	Varyans	Test
Cinsiyet	Kadın	,027	,219	-,498	,435	,555	t-test
	Erkek	-,843	,269	1,371	,532		
Kıdem	0-5 yıl	,295	,421	,109	,821	,028	Kruskall Wallis-H
	6-10 yıl	-,729	,398	2,385	,778		
	11-15 yıl	,046	,383	,249	,750		
	16-20 yıl	-,461	,388	,913	,759		
	21 yıl ve üzeri	-,372	,306	-,098	,604		
Okul düzeyi	Okul öncesi	,571	,794	1,062	1,587	,315	Kruskall Wallis H
	İlkokul	-,254	,448	,430	,872		
	Ortaokul	-,913	,299	2,946	,590		
	Lise	-,202	,237	,315	,469		
Öğrenim	Lisans	-,431	,201	,746	,400	,505	t-testi
	Lisansüstü	-,443	,316	,682	,623		

p<,05

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulguları sunulmaktadır. Betimsel istatistikler kapsamında ölçek ifadelerinden alınan minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçek genelinde aritmetik ortalamanın ($\bar{x} = 4,023$; *Sık sık*) düzeyinde olduğunu göstermektedir. İfadeler bağlamında bir değerlendirme yapıldığında en düşük ortalama "Özel kaynaklara (kitap, eğitim teknolojileri vb.) ihtiyacım olduğunda (okul yöneticileri veya meslektaşlarımdan) yardım isterim." ($\bar{x} = 3,554$; *Sık sık*); en yüksek ortalama ise "Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak; öğretim tarzımı iyileştiririm." ($\bar{x} = 4,272$; *Neredeyse her zaman*) ifadelerine aittir. Tablo 5'te betimsel bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5. Betimsel Bulgular

Madde	N	Min.	Mak.	\bar{x}	Ss
1. Okulda karşılaştığım zorlukları aşmak...	202	1,00	5,00	3,960	,797
2. Aşırı iş yükünü uzun süre...	202	1,00	5,00	4,143	,825
3. Okulda karşılaştığım kriz durumlarını...	202	2,00	5,00	4,024	,687
4. Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak...	202	2,00	5,00	4,272	,646
5. Performansımı tekrar tekrar değerlendirerek...	202	2,00	5,00	4,039	,667
6. Eleştiri niteliğinde bile olsa...	202	2,00	5,00	4,227	,682
7. Özel kaynaklara ihtiyacım olduğunda...	202	1,00	5,00	3,554	1,031
8. Desteklerine ihtiyaç duyduğumda...	202	1,00	5,00	4,029	,880
9. Okuldaki değişim durumlarını mesleki...	202	1,00	5,00	3,960	,851
Toplam	202	2,22	5,00	4,023	,522

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa yönelik algıları cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve görev yapılan okul düzeyi değişkenleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Aşağıda Tablo 6'da cinsiyet ve öğrenim düzeyi temelinde yapılan karşılaştırmaya yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 6. Cinsiyet ve Öğrenim Durumu Değişkenleri Temelinde T-testi

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	122	4,051	,488	200	,918	,360
	Erkek	80	3,981	,571			
Öğrenim	Lisans	145	4,048	,510	200	1,068	,287
	Lisansüstü	57	3,961	,552			

* $p < .05$

Tablo 6'da yer alan bulgular değerlendirildiğinde; cinsiyetin öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(200)} = ,918; p > ,05$). Kadın öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 4,051$; *Sık sık*) iken; erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,981$; *Sık sık*) düzeyindedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak kadın ve erkek öğretmenlerin öz-değerlendirmeye dayalı mesleki dayanıklılık düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6'da ayrıca lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre öğrenim düzeyi öğretmenlerin mesleki dayanıklılık algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark oluşturmamaktadır ($t_{(200)} = 1,068; p > ,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 4,048$; *Sık sık*) iken; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,961$; *Sık sık*) düzeyindedir. Bu bulgular bağlamında, lisans ve lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının benzer düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 7. Kıdem ve Okul Düzeyi Değişkenleri Temelinde Kruskall Wallis H Testi

Değişken	Grup	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Kıdem	(1) 0-5 yıl	31	129,39	4	13,585	,009	(1-2); (1-3); (1-4)
	(2) 6-10 yıl	35	89,41				
	(3) 11-15 yıl	38	87,55				
	(4) 16-20 yıl	37	89,77				
	(5) 21 yıl ve üzeri	61	110,07				
Okul düzeyi	(1) Okul öncesi	7	133,21	3	11,914	,008	(1-4;3-4)
	(2) İlkokul	27	103,13				
	(3) Ortaokul	64	117,77				
	(4) Lise	104	88,93				

* $p < ,05$

Tablo 7’de öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden elde ettikleri puanların kıdem ve görev yaptıkları okul düzeyi bağlamında karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdemi mesleki dayanıklılık algısında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmaktadır ($H_{(4)} = 13,585; p < ,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmış ve 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanıklılık algılarının ($S.O=129,39$), 6-10 yıl ($S.O=89,41$), 11-15 yıl ($S.O=87,55$) ve 16-20 yıl ($S.O=89,77$) kıdeme sahip meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyinin mesleki dayanıklılık algıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve ilgili değişkenin öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($H_{(3)} = 11,914; p < ,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular okul öncesi ($S.O=133,21$) ile ortaokulda ($S.O=117,77$) görevli öğretmenlerin sıra ortalamalarının lisede görevli ($S.O=88,93$) meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tartışma

Mevcut araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini belirleyerek çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırma yapmaktır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yüksek düzeyli bir dayanıklılık sergilediklerini göstermiştir. Söz konusu bulgu alanyazın ile tutarlılık sergilemektedir (Argon ve Kaya, 2018; Botou vd., 2017; Bowles ve Arnup, 2016; Brouskeli vd., 2018; Çalışkan, 2011; Li vd., 2019; Peixoto vd., 2020; Pretsch vd., 2012; Razmjoo ve Ayoobiyan, 2019). Araştırma verilerinin COVID-19 sürecinde toplandığı göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgunun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim, öğrencilerin motivasyon ve gayretini sürdürmesi için bu süreçte eğitim sistemlerinin en fazla ihtiyaç duyduğu unsur olarak dayanıklı öğretmenler göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin nispeten yüksek düzeyde dayanıklılığı mevcut kaynaklardan etkin biçimde yararlandıkları, paydaşlarla destekleyici ilişkiler kurabildikleri, mesleklerini yüksek bir amaç ve sorumluluk duygusu ile yürüttükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin uzun bir süredir süregelen uzaktan eğitim sürecini kabullenerek bunu bir öğrenme deneyimine dönüştürdükleri ifade edilebilir.

Araştırmada cinsiyetin öğretmen dayanıklılığını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular kadın ve erkek öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin benzerlik arz ettiğine işaret etmektedir. Alanyazında cinsiyetin dayanıklılık üzerindeki etkisine yönelik bulgular tutarsızlık sergilemektedir. Bazı araştırmalar kadın ve erkek öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin farklılaştığını ortaya koyarken (Biasutti vd., 2020; Botou vd., 2017; Estaji ve Rahimi, 2014; Morris, 2002); diğer bazı araştırmalarda ise cinsiyetin öğretmen dayanıklılığını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemediğini ortaya koymuştur (Argon ve Kaya, 2018; Bowles ve Arnup, 2016; Brouskeli vd., 2018; Sezgin, 2012). Öğretmen dayanıklılığı olumsuz mesleki koşullara uyum sağlayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Clara, 2017). İlgili tanım ise uyumsal performansa işaret etmektedir. Öte yandan, öğretmen dayanıklılığının uyumsal işlev ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Bowles ve Arnup, 2016). Alanyazında mevcut bulgular kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde uyumsal performans sergilediklerini ortaya koymaktadır (Dilekçi, 2018; Collie ve Martin, 2016). Bu bağlamda, kadın ve erkek öğretmenlerin dayanıklılık kapasiteleri arasında anlamlı fark olmaması benzer düzeyde uyumsal performansa sahip olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer demografik değişken öğretmenlerin öğrenim düzeyidir. Elde edilen bulgular lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında mevcut araştırmalar öğrenim düzeyinin dayanıklılık üzerindeki etkisine yönelik farklı bulgular ortaya koymaktadır (Argon ve Kaya, 2018; Morris, 2002). Argon ve Kaya (2018) eğitim düzeyinin dayanıklılığı etkilemediğini belirtirken; Morris (2002) doktora mezunu öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha dayanıklı olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlik mesleğini yürütürken bir yandan lisansüstü öğrenim görmek zorlu bir süreç olarak değerlendirilebilir. Söz konusu zorluğun üstesinden gelmek öğretmenlerde dayanıklılığı artırabilir. Ancak elde edilen bulgular hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer düzeyde dayanıklılık sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmada ayrıca kıdemin öğretmenlerin dayanıklılık düzeyine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri kıdemi 6-20 yıl aralığındaki öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Alanyazında mevcut bulgular ise tutarsızlık arz etmektedir. Kıdemin dayanıklılık düzeyini etkilemediğini ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Biasutti vd., 2020; Bowles ve Arnup, 2016; Brouskeli vd., 2018; Dönmez, Karasulu, Aşantoğrul ve Zembat, 2018; Morris, 2002; Sezgin, 2012); öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin kıdeme göre farklılaştığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Botou vd., 2017; Estaji ve Rahimi, 2014). Öğretmenliğin stresli ve yıpratıcı bir meslek olduğu göz önünde bulundurulduğunda erken kariyer döneminde dayanıklılığın daha yüksek olması olağan karşılanabilir. Bununla birlikte yıllar içerisinde deneyimlenen stres ve yıpranmışlığın özellikle orta kariyer döneminde dayanıklılık düzeyinde olumsuz etkisinden söz edilebilir. Ayrıca, 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin zamanla baş etme stratejileri geliştirerek daha dayanıklı hâle geldikleri düşünülebilir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyinin dayanıklılıklarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul öncesinde görevli öğretmenlerin ortaokulda; ortaokulda görevli öğretmenlerin ise lisede görevli meslektaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha dayanıklı olduğunu göstermiştir. Söz konusu bulgu mevcut alanyazın ile örtüşmektedir (Argon ve Kaya, 2018; Brouskeli vd., 2018). Bu bağlamda, okul öncesi ve ortaokul - istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ilkököl- düzeyinde görevli öğretmenlerin küçük yaş grupları ile çalışıyor olmaları dayanıklılıklarına olumlu yansıyor olabilir. Ortaokul düzeyine kadar velilerin öğretim sürecine daha fazla dâhil olarak bir destek unsuru olarak öğretmen dayanıklılığına olumlu katkısı mümkün olabilir. Bununla birlikte, okul seviye gruplarındaki katılımcı öğretmen sayıları da gruplar arasındaki istatistiksel farkı etkilemiş olabilir. Nitekim, lise öğretmenlerinin sayısının diğer okul düzeylerine göre nispeten daha fazla olduğu görülmektedir.

Sonuç

Bu araştırmada öz-bildirime dayalı olarak öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin "*dayanıklı*" olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve kriz durumlarını etkili mesleki işbirliği ve ilişkiler vasıtasıyla aşabildiğini; mesleki hatalarından ve kendilerine yöneltilen eleştirilerden ders çıkararak ve sürekli öz-değerlendirme yaparak mesleki bağlamda gelişim gösterdikleri ifade edilebilir. Öte yandan, cinsiyet ve öğrenim düze-

yi öğretmen dayanıklılık düzeyini etkilemezken; kıdem ve görev yapılan öğrenim düzeyi anlamlı bir fark yaratmaktadır. Erken kariyer dönemindeki öğretmenler (kıdemi 5 yıla kadar olan öğretmenler) orta kariyer dönemindeki (kıdemi 6 ile 20 yıl aralığında olan öğretmenler), okul öncesi ve ortaokulda görevli öğretmenler ise lisede görevli meslektaşlarına nispeten daha dayanıklıdır.

Öneriler

Bu çalışmada öğretmen dayanıklılığı nicel araştırma yönteminden yararlanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular kesitsel olup anlık durumu yansıtmaktadır. Bu bağlamda, gelecekte yürütülecek çalışmalarda nitel yöntemden de yararlanılarak öğretmen dayanıklılığına yönelik daha derinlemesine öngörülerde bulunabilir. Ayrıca, mevcut çalışmada katılımcılara uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmış ve herhangi bir evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Daha geniş örneklemlerde yürütülecek araştırmalar daha genellenebilir bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Bu çalışma kapsamında öğretmen örnekleme bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen öğretmen mesleki dayanıklılığı ölçeği kullanılarak öğretmen dayanıklılığına yönelik modellemeler oluşturulabilir.

Eğitim yöneticileri açısından mevcut araştırma bulguları dayanıklılığı nispeten daha düşük düzeyde olan öğretmen gruplarına yönelik ipuçları sunmaktadır. Buna göre, orta kariyer döneminde ve liselerde görevli öğretmenlerin daha düşük düzeyde dayanıklılık sergiledikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri özellikle kriz dönemlerinde söz konusu gruplardaki öğretmenlere sundukları örgütsel desteği artırmalı ve iletişim kanallarını sürekli açık tutmalıdır.

Kaynakça

- ABIYOU, M.L. (2017). *Stress and the resiliency of teachers*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate School at the University of Missouri-St. Louis, Missouri.
- ARSLAN, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 201-230. Doi:10.37669/milliegitim.791453.
- ALTUNTAŞ, S. ve Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. Doi:10.16986/HUJE.2018046021.
- ARGON, T. ve Kaya, A. (2018). Examination of grit levels of teachers according to personal variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 45-53. Doi:10.11114/jets.v6i3a.3157.
- ARNUP, J. and Bowles, A. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244. Doi:10.1177/0004944116667620.
- BECKETT, T.M. (2011). *On the job: A study of resiliency, teacher burnout, and coping styles*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.

- BELTMAN, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. C.F. Mansfield (Ed.) In *Cultivating teacher resilience international approaches, applications and impact içinde* (pp.11-26) Springer.
- BELTMAN, S., and Mansfield, C.F. (2017). What is teacher professional resilience? And whose responsibility is it? *Professional Educator*, 2&3(17), 32-36.
- BELTMAN, S., Mansfield, C.F., and Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (2011), 185–207. Doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001.
- BELTMAN, S., Mansfield, C.F., and Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188. Doi:10.1177/0143034315615939.
- BENDERS, D.S., and Jackson, F.A. (2012). Teacher resiliency: Nature or nurture?. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), 103-110.
- BENTLER, P. M. (2005). EQS 6 structural equations program manual. Encino, CA: Multivariate Software.
- BIASUTTI, M., Concina, E., Deloughry, C., Frate, S., Konkol, G., Mangiacotti, A., Pance, A.R., and Vidulin, S. (2020). The effective music teacher: A model for predicting music teacher's self-efficacy. *Psychology of Music*, 1-17. Doi:10.1177/0305735620959436.
- BOBEK, B.L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. Doi:10.1080/00098650209604932.
- BOLDRINI, E., Sappa, V., and Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland, *Teachers and Teaching*, 25(1), 125-141. Doi:10.1080/13540602.2018.1520086.
- BOTOU, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., and Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159. Doi:10.4236/psych.2017.81009.
- BOWLES, T. and Arnup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *Australian Educational Researcher*, 43 (2), 147-164. Doi: 10.1007/s13384-015-0192-1.
- BROUSKELL, V., Kaltsi, V., and Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- BRUNETTI, G.J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006), 812–825. Doi:10.1016/j.tate.2006.04.027.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. PegemA Akademi.
- CLARA, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63(2017), 82-91. Doi:10.1016/j.tate.2016.12.010.
- COLLIE, R. J., and Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.

- ÇALIŞKAN, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- ÇETİN, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521. Doi:10.19126/suje.533847.
- DANIILIDOU, A., and Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: an integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15 (2018), 15-39.
- DANIILIDOU, A., and Platsidou, M., & Gonida, S.E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burn-out and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549-582.
- DAY, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 638-654. Doi: 10.1080/13540602.2014.937959.
- DEMİR, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 273-292. Doi:10.37669/milliegitim.775620.
- DİLEKÇİ, Ü. ve Limon, İ. (2020). COVID-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları "aşırı iletişim yükü" düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 232-251. Doi:10.37669/milliegitim.776450.
- DİLEKÇİ, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- DÖNMEZ, Ö. ve Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-59.
- DÖNMEZ, Ö., Karasulu, M., Aşantoğrul, S. & Zembat, R. (2018). Examination of occupational resilience beliefs of in-service and pre-service early childhood education teachers according to different variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 724-733.
- DREW, S.V., and Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: a situational analysis. *English Teaching: Practice ve Critique*, 18(4), 492-507. Doi:10.1108/ETPC-12-2018-0118.
- EBERSHÖN, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 568-594. Doi:10.1080/13540602.2014.93796.
- ELLISON, D.W., and Woods, A.M. (2020). Review of physical education teacher resilience in schools of poverty through the lens of occupational teacher socialization. *Urban Education*, 55(8-9), 1251-1279. Doi:10.1177/0042085916672287.
- ESTAJI, M., and Rahimi, A. (2014). Examining the ESP teachers' perception of resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(2014), 453-457. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.439.
- FAN, L., Ma, F., Liu, Y.M., Liu, T., Guo, L., and Wang, L.N. (2021). Risk factors and resilience strategies: Voices from Chinese novice foreign language teachers. *Frontiers in Education*, 5(January), 1-10. Doi:10.3389/feduc.2020.565722.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. Sage Publications.

- FORNELL, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. Doi:10.2307/3151312.
- GIBBS, S., and Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609-621. Doi:10.1080/13540602.201.844408.
- GU, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502-529. Doi: 10.1080/13540602.2014.937961.
- GU, Q., and Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 1302–1316. Doi:10.1016/j.tate.2006.06.006
- GU, Q., and Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. Doi:10.1080/01411926.2011.623152.
- GRIFFITHS, A. (2014) Promoting resilience in schools: A view from occupational health psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 655-666. Doi:10.1080/13540602.2014.937954.
- HAIR, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., and Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- HOWARD, S., and Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420. Doi:10.1007/s11218-004-0975-0.
- HUCK, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson Education.
- IANNUCCI, C., Richards, K.A.R., and MacPhail, A. (2020). The relationships among personal accomplishment, resilience and teachers' experience of teaching multiple school subjects role conflict. *European Physical Education Review*. Doi:10.1177/1356336X20980777.
- INCANTALUPO-KUHNER, J. (2015). *Teacher dispositions and perceived environment: The relationship among grit, resiliency, and perceptions of school climate*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hofstra University, New York, the U.S.A.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- KYRIAZOS, T.A. (2018). Applied psychometrics: Sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 09, 2207-2230. Doi:10.4236/PSYCH.2018.98126.
- LECORNUN, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5) 717–723. Doi:10.1016/j.tate.2008.11.016.
- LI, Q., Gu, Q., and He, W. (2019) Resilience of Chinese teachers: Why perceived work conditions and relational trust matter. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 143-159, Doi:10.1080/15366367.2019.1588593.
- MANSFIELD, C.F., Beltman, S., Price, A., and McConney, A. (2012). “Don't sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(2012), 357-367. Doi:10.1016/j.tate.2011.11.001.
- MENĞİ, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 413-437. Doi:10.37669/milliegitim.776226.
- MERT, G. ve Balcı, O. (2019). Çalışanların iş yaşamlarının anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık durumlarının tespiti: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 650-656. Doi:10.17719/jisr.2019.3475.

- MORRIS, B. (2002). *Measuring the resilient characteristic of teachers*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Georgia. Athens, the U.S.A.
- 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. Doi: 10.1108/JMP-02-2018-0102.
- ÖZDOĞAN, A.Ç. ve Berkant, H.G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 13-43. Doi:10.37669/milliegitim.788118.
- ÖZGÜL, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 395-412. Doi: 10.37669/milliegitim.776137.
- PEIXOTO, F., Silva, J.C., Pipa, J., Wosnitza, M., and Mansfield, C. (2020). The multidimensional teachers' resilience scale: Validation for Portuguese teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 402-408. Doi:10.1177/0734282919836853.
- PRETSCH, J., Flunger, B., and Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Soc Psychol Educ*, 15, 321-336. Doi:10.1007/s11218-012-9180-8.
- RAZMJOO, S.A., and Ayoobiyan, H. (2019). On the relationship between teacher resilience and self- efficacy: The case of Iranian EFL teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11(23), 277-292.
- SCHELVIS, R.M.C., Zwetsloot, G.I.J.M., Bos, E.H., and Wiezer, N.M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 20(5), 622-637. Doi:10.1080/13540602.2014.937962
- SEZGİN, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- SHIRAZIZADEH, M., Tajik, L., and Amanzadeh, H. (2019). Reflection, resilience and role stress among Iranian EFL Teachers: A mixed methods study. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 8(2), 1-24.
- SMITH, K., and Ulvik, M. (2017) Leaving teaching: Lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928-945. Doi:10.1080/13540602.2017.1358706.
- TAIT, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- TAYLOR, J.L. (2013). The power of resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, 18, 1-25.
- TÜRKER, A. ve DüNDAR, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 323-342. Doi:10.37669/milliegitim.738702.
- ÜNAL, M. ve Bulunuz, N. (2020). COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı, 1), 343-369. Doi:10.37669/milliegitim.775521.
- WRIGHT, D.S., Balgopal, M.M., McMeeking, L.B.S., and Weinberg, A.E. (2019). Developing resilient K-12 STEM teachers. *Advances in Developing Human Resources*, 21(1), 16-34. Doi:10.1177/1523422318814483.

Ek 1 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

	Neredeyse hiç (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Neredeyse her zaman (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 ustalıklarla 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