

Özgün Makale

Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve Algıladıkları Stres ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki*

The Effects of Teachers' Experiences During the Pandemic Period, Their Well-Being, Stress Levels and Adaptation to Distance Education

Gülçin KARADENİZ¹
Neslihan ZABCİ²

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin pandemi sürecinde deneyimlerinin yanı sıra, iyi oluş derecelerinin, stres düzeylerinde ve uzaktan eğitime uyum sağlamalarındaki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın örneklemini okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ilkokul öğretmenlerinin algıladıkları stres lise öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksektir. Bunun yanı sıra, ilkokul öncesi öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre iyi oluş düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir. Düşük motivasyonun öğretmenlerde öz yeterlilik ve başarı algısını düşürdüğü ve rahatsızlık algısını arttırdığı tespit edilmiştir. Kuruma olumsuz düşünceleri artan öğretmenlerin algıladıkları stres anlamlı derecede yüksektir. Kuruma yönelik olumsuz düşünceyi yaratan en önemli etkenin ise yönetici kaynaklı yüksek beklenti olduğu görülmüştür. Öğretmenleri en çok zorlayan etkenlerin başında, uzaktan eğitim içeriği hazırlamaya yönelik bilgi sahibi olmama, teknik zorluklar ve özel hayatla iş yaşamının iç içe geçmesinin yarattığı güçlükler gelmektedir. Araştırmada, belirsizliğin de stresi arttıran önemli bir etken olarak öne çıktığı fark edilmektedir. Mesleki kıdem yılı arttıkça, öğretmenlerin stres algıları ve olumsuzluk duyguları azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: COVID 19, pandemi dönemi, uzaktan eğitim, öğretmen.

Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the effects of teachers' experiences during the pandemic period, as well as their well-being, stress levels and adaptation to distance education. The sample of the study consists of preschool, primary school, middle school and high school teachers. According to the research findings, the perceived stress of primary school teachers is significantly higher than high school teachers. In addition, it was observed that the well-being levels of pre-primary teachers were significantly higher than high school teachers. It has been found that low motivation decreases the perception of self-efficacy and success in teachers

* Makale başvuru tarihi: 04.10.2020. Makale kabul tarihi: 05.11.2020

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi, gulcinkaradeniz@maltepe.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi, neszabci@superonline.com



and increases the perception of discomfort. The perceived stress of teachers whose negative attitudes towards the institution are increased is significantly high. It has been observed that the most important factor that creates a negative opinion towards the institution is the high expectations originating from the management. Lack of knowledge to prepare distance education content, technical difficulties, and difficulties caused by the intertwining of private life and business life are among the most challenging factors for teachers. In the study, it is noticed that uncertainty stands out as an important factor that increases stress. As the professional years of seniority increases, teachers' perceptions of stress and feelings of negativity decrease.

Keywords: COVID 19, pandemic, distance education, teacher.

Giriş

Teknoloji alanındaki ilerlemelerle birlikte, uzaktan eğitimin geleneksel eğitimi destekleyen ya da geleneksel eğitimin yerine kullanılabilir etkin bir seçenek hâlini aldığı düşünülmektedir (Kaleli-Yılmaz ve Güven, 2015). Alanyazın incelendiğinde araştırma bulguları, uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim arasında başarı ve öğrenme açısından önemli bir farklılık olmadığına vurgu yapmaktadır (Alakoç, 2001; Arbaugh, 2000; Benson ve Samarawickrema, 2009; Gökmen, Duman ve Horzum, 2016; Holmberg, 1995; Zhang ve Fulford, 1994). Bu ve benzer araştırma sonuçları, geleneksel eğitimle uzaktan eğitime yönelik karşılaştırma çalışmalarının giderek azalmasına yol açmıştır. Ancak pandemi döneminde hazırlıksız ve zorunlu olarak başlatılan uzaktan eğitim, hem uzaktan eğitim modelinin niteliklerinin yeniden gözden geçirmeyi kaçınılmaz kılmış, hem de bu sürecin başkahramanı olan öğretmenlerin ruhsal süreçlerinin, uzaktan eğitim ile ilgili deneyimlerinin ve öğrencilerinin davranışlarını nasıl değerlendirdiklerinin incelenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin süreçle ilgili deneyimlerinin yanı sıra, pandemi sürecinin kaçınılmaz olarak stresi artırdığı noktadan hareketle, öğretmenlerin iyi oluş derecelerinin, stres düzeylerinde ve uzaktan eğitime uyum sağlamalarındaki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Seligman'a (2011) göre iyi oluş kavramı farklı katmanlardan oluşan beş bileşenle ortaya çıkan bir yapıdır. Bunlardan ilki olan olumlu duyguların (mutluluk, haz, neşe, rahatlık gibi) problem çözme ve stresle baş etme becerilerini, üretkenliği ve iş verimliliğini artırdığı görülmektedir. Buna ek olarak yine olumlu duyguların fiziksel ve ruhsal sağlığı daha iyi bir seviyeye çıkardığı, psikolojik iyi oluşu ve mutluluğu artırdığı vurgulanmaktadır (Frederickson, 1998, 2001, 2013). Bağlanma, iyi oluş hâlinin ikinci bileşeni olup, belirli bir faaliyetle, organizasyonla ya da amaç ile derinden bir psikolojik bağlantılılık hâli içinde olma anlamında tanımlanmaktadır (Khaw ve Kern, 2014). Üçüncü bir boyut olarak düşünülen olumlu/iyi ilişkiler ise başkaları tarafından sevilme, destek ve değer görme demektir. Dolayısıyla olumlu ilişkilere sahip olmak, iyi hissetmenin ve iyi oluşun önemli bir parçası olarak görülmektedir (Butler ve Kern, 2015, 2016). Anlam da iyi oluşluk düzeyini etkileyen boyutlardan birisidir. Seligman (2011) anlamı, kişinin yaşamının amacının farkında olması, kendinden daha büyük bir kavrama/duruma aidiyet hissetmesi ve ona hizmet etme arzusu duyması olarak ele almaktadır. Başarı ise, hedeflere ulaşmak için yeterince çalışıyor olma ve günlük sorumluluklarını yerine getiriyor olma duygulanımına gönderme yapmak anlamında iyi oluşluk düzeyini etkilemektedir (Butler ve Kern, 2015, 2016).

Pandemi döneminin, tüm dünyada herkes için stres yaratan ve iyi oluş hâlini sarsan etkiler yarattığı gözlenmektedir. Bu etkilerin öğretmenlerin ruhsal süreçlerine ve uzaktan eğitime yansımalarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, Seligman'ın PERMA modeli (2011) olarak adlandırıldığı çok boyutlu modelin, bütünsel bakış açısı nedeniyle, iyi oluşu değerlendirmede önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmaya gerekli bakanlık izinleri ve etik kurul izinleri alınarak başlanmıştır. Çalışmaya pandemi döneminde uzaktan eğitimde ders vererek aktif rol alan eğitimciler davet edilmişlerdir. Örneklemi, İstanbul'da izin alınan okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Katılımcılar kendilerine ulaştırılan link bağlantısı yardımı ile soruları cevaplamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da yaşayan ve çalışan 311 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğun özel okulda görev almasının nedeni devlet okul öğrencilerinin bu süreçte televizyondan öğrenime devam etmeleri ve özel okullarda uzaktan eğitim modelinin daha yaygın kullanımınıdır. Soru formlarını cevaplayan ancak kendisi ya da birinci derecede yakını COVID-19 tanısı alan 11 öğretmen, sonuçları etkileyeceği düşünüldüğünden, örneklemden çıkartılmıştır. Katılımcıların tümü bu dönemde psikolojik yardım almadıklarını ve alma gereksinimi duymadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların mesleki kıdem yılı 14, son çalıştıkları iş yerindeki kıdem yılları ise 5,6'dır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

		(n = 311)	100
Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	269	86,5
	Erkek	42	13,5
Çalıştıkları Okul Türü	Devlet	47	15,1
	Özel	264	84,9
Medeni Durum	Bekâr	98	31,5
	Evli	195	62,7
	Evli ancak ayrı yaşıyor	18	5,8
Mezun Oldukları Okul	Önlisans	18	5,8
	Lisans	191	61,4
	Yüksek lisans	101	32,5
Mesleki Kıdem Yılı	Meslek okulu mezunu	1	,3
	1-10 yıl arası çalışanlar	127	40,8
	11-21 yıl arası çalışanlar	120	38,6
	22 yıl ve üzeri çalışanlar	64	20,6
Görev Yapılan Okul	Devlet	47	15,1
	Özel	264	84,9
Ders Verilen Grup	Okul öncesi	82	26,4
	İlkokul	125	40,2
	Ortaokul	75	24,1
	Lise	29	9,3
İş Yerindeki Unvanı	Sınıf öğretmeni	93	29,9
	Branş öğretmeni	106	34,1
	Müdür yardımcısı	8	2,6
	Koordinatör	4	1,3
	Zümre başkanı	10	3,2
	Rehber öğretmen	65	20,9
	Okul müdürü	3	1,0
Çocuğu Olma Durumu	Yardımcı öğretmen	8	2,6
	Belirtilmemiş	14	4,5
	Evet	159	51,1
	Hayır	152	48,9
Yaş Ortalaması: 37,8	Yaş aralığı: 23-65		

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

İlgili literatürün taranması ve uzman görüşlerinin alınmasıyla oluşturulan kişisel bilgi formunda 37 soru bulunmaktadır. Formun ilk kısmı sosyo-demografik bilgileri, ikinci kısmı ise pandemi dönemindeki öğretmenlerin çalışma koşullarını belirlemeye dair soruları kapsamaktadır. Çalışmada, katılımcıların iyi oluşları Seligman'ın (2011) beş boyutlu PERMA modeline göre ölçülmüştür. Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilen PERMA İyi Oluş Ölçeği, Türkçe'ye Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) tarafından uyarlanmıştır. Butler ve Kern (2015, 2016) ilk geliştirdikleri 15 maddeye daha sonra 8 soru daha eklemiştir. Bu sekiz maddeden herbiri genel iyi oluşun göstergesidir. Toplam iyi oluş puanı hesaplanırken 15 madde ve iyi oluş maddesi birlikte değerlendirilmektedir. Bunların dışında ölçekte 7 alt boyut bulunmaktadır. Bu maddelerden 3'ü sağlıklı olma hissini, 3'ü olumsuz duyguları ve 1'i de yalnızlığı ölçmektedir. Ölçekteki boyutlar; olumlu duygular, hayata bağlanma, iyi ilişkiler, yaşamın anlamı, başarı, olumsuz duygular ve sağlıktır. Ölçeğin toplam puanı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91'dir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlik katsayıları .61 ile .81 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise, toplam puan üzerinden .95 olarak saptanmıştır. Çalışmada ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlik katsayıları .81 ile .95 arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcılara Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy (2013) tarafından uyarlanan Algılanan Stres Ölçeği de uygulanmıştır. Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ-14) toplam 14 sorudan oluşmaktadır (Eskin ve ark., 2013). Bu formun, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84, test tekrar test güvenirliği .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise stres/rahatsızlık algısı alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .82, yetersiz özyeterlik algısı alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .83 olup, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada, öğretmenlere anketler, izin alınan okullarla bağlantı kurularak elektronik ortamda link gönderilerek iletilmiştir. Veriler, pandeminin ilk döneminde bir ay içinde toplanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analiz sürecinde, öncelikle veriler katılımcı ve değişken düzeyinde düzenlenmiş ve ayıklanmıştır. Bu işlemlerin ardından açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçek yapıları ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra ilk olarak araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı analiz bulguları hazırlanmıştır (Tablo 2).

	n	Min.	Max.	Ortalama	Standart Sapma
ASÖ Yetersiz Özyeterlik Algısı	311	7,00	29,00	17,3569	4,26062
ASÖ Stres/ Rahatsızlık Algısı	311	4,00	20,00	12,6977	3,26743
ASÖ Toplam Puan	311	11,00	46,00	30,0547	6,24347
PERMA Olumlu Duygular	311	4,00	30,00	21,2958	5,31182
PERMA Bağlanma	311	3,00	25,00	17,8328	4,07799
PERMA İlişkiler	311	4,00	30,00	21,1672	5,58723
PERMA Anlam	289	3,00	29,00	20,8028	5,29667
PERMA Başarı	311	3,00	30,00	21,4116	5,13474
PERMA Olumsuz Duygular	311	3,00	30,00	13,8392	5,16563
PERMA Sağlık	311	4,00	30,00	21,7749	5,86357
PERMA Toplam Puan	289	30,00	214,00	151,6851	33,19421

Tablo 2. Kullanılan Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Analiz Bulguları



Araştırmada katılımcıların iyi oluşluk durumlarını değerlendirmek üzere destek kaynaklarına ait bilgiler sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur.

		(n = 311)	100
Değişkenler		n	%
Pandemi sürecinde işler kötü gittiğinde evde güvenebileceğiniz birisi var mıydı?	Evet	254	81,7
	Hayır	57	18,3
Pandemi sürecinde evde korkularınızı endişelerinizi paylaşabileceğiniz birisi var mıydı?	Evet	260	83,6
	Hayır	51	16,4
Pandemi sürecinde evde sizi rahatlatan birisi var mıydı?	Evet	197	63,3
	Hayır	114	36,7

Tablo 3. Öğretmenlerin Evdeki Destek Kaynaklarının Dağılımı

Araştırmada katılımcıların stres düzeylerini ve iyilik hallerini irdelemek üzere pandemi döneminde evden çalışma ortamlarına dair sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara air verilerin dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

		(n = 311)	100
Değişkenler		n	%
Okul içi toplantılarınızda artış oldu mu?	Evet (toplantı ort.: 0,6 saat Ranj 0 saat-8 saat)	181	58,2
	Hayır	121	38,9
	Cevapsız	9	2,9
Haftada kaç saat veli görüşmelerine katıldınız?	Katılmayanlar	64	20,6
	Katılanlar (toplantı ort.: 2,5 saat Ranj 0 saat-10 saat)	247	79,4
Pandemi dönemi ders saati ort: 3 saat Pandemi dönemi ders saati ranj: 0-8 saat)			

Tablo 4. Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Evdeki İş Yüklerine Ait Bilgiler

Öğretmenlere bu dönem onları en çok zorlayan durumları yazmaları istendiğinde alınan cevaplar kategorilere ayrılarak düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin % 16,4'ü (n = 51) uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olmama, fakültede buna dair bir ders görmeme, eğitim içeriği hazırlamaya yönelik bilgi sahibi olamama, içerik geliştirme yetersizliği, uzaktan eğitime göre ders materyali hazırlama, ders malzemesi temini konusunda sorunlar yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Yine bu duruma paralel olarak % 9,4'ü (n = 29) teknik sorunlar yaşanması, bilgisayar ekipman eksikleri, lisanslı olmayan sitelerden ders yapmak, altyapı sahibi olmamak, sürekli bağlantı kesilmesi, internet kopması ve EBA'ya bağlanmada zorlanma konularında yaşadıkları durumlara değinmişlerdir. Katılımcıların % 10'u (n = 31) özel hayat kavramının kalmadığından ve mesai saati olmayışından kaynaklı sorunlar yaşadıklarına, % 6,1'i (n = 19) ise zamanı yönetememek, özel hayatla işin iç içe girmesi, gece saat 22 sonrası toplantılar vb. konulardan yaşadıkları sıkıntıları dile getirmişlerdir. Katılımcıların % 8'i (n = 25) çocukları ile ilgilenemediklerine (evde herkese sorumluluklarının artmasından, sosyal destek alamamaktan, paralı destek alamamak, örneğin bakıcısı gelemeyen bebeğini ağlarken tek başına bırakmak vb.), % 6'sı (n = 2) ise ev ortamının müsait olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise velilerden ve öğrenci tutumlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarına vurgu yapmışlardır. Katılımcıların % 0,6'sı (n = 33) öğrenci ile iletişimin sınırlı olması iletişim kuramama, hissedemeden (örneğin "ben öğrencilerim gözünden öğrendiklerini anlardım") kaynaklı sorun

lar yaşadıklarını, % 4,5'i (n = 14) ders disiplini sağlamak ve öğrenciyi motive edebilme sorunu yaşadıklarını, % 3,2'si (n = 10) öğrenciden geribildirim alamadıkları için rahatsız olduklarını, % 7,7'si (n = 24) ise veli taleplerinden kaynaklı durumlarla üzüldüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 7,7'si (n = 24) ise kurum içi iletişimsizlik (fikri alınmamak, adına karar verilmesi, bunu sonradan öğrenmek, başkasından duymak), belirsizliklerden (ortak karar alamamak, muğlaklıklar) ve aynı işi defalarca farklı şekilde yapmaya zorlanmaktan yaşadıkları sıkıntıları % 1,6'sı (n = 6) dile getirmişlerdir. Bu dönemde bazı öğretmenler (% 2,2'si (n = 6)) yöneticilerinin aşırı talepkâr davrandığına ve bu yüzden iş yüklerinin arttığına vurgu yapsa da yöneticiler de % 1'i (n = 3) görevlerini yerine getirmeyen öğretmenlerden dolayı artan idareci sorumluluklarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin % 1,3'ü (n = 4) göz sağlığında bozulma yaşadıklarına, % 0,6'sı (n = 2) rehber öğretmenden terapist beklentisi yaşandığına, % 3'ü (n = 1) okuma yazma öğretilmediği için kaygı düzeyinin arttığını, katılımcıların % 8,7'si (n = 27) hiçbir zorluk yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışma grubundan, bu süreçte yaşadıkları zorlukların nedenlerini farklı bağlamlarda değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan cevaplar Tablo 5'de sunulmuştur.

Bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirmeleri	Bu bağlamda zorluk yaşamayanlar	99	31,8
	Yöneticiler	65	20,9
	Öğrenci davranışları	62	19,9
	Veliler	54	17,4
	Meslektaş desteğinde azalma	31	10,0
Bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların nedeni olarak ortamı değerlendirmeleri	Kendi çalışma koşullarım	94	30,2
	Ortamdan kaynaklanan bir zorluk yaşamayanlar	81	26,0
	Bürokrasi (toplantıların fazlalığı vb.)	42	13,5
	Araç gereç yetersizliği	35	11,3
	Disiplin sorunları	25	8,0
	Öğrencilerin akademik başarısızlıkları	14	4,5
	Kalabalık sınıflar	10	3,2
	Sıkıcı rutin işler	10	3,2
Bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların nedeni olarak mesleki bağlamı değerlendirmeleri	Yaşamadım	109	35,0
	Velinin yüksek beklentileri	66	21,2
	İdarenin yüksek beklentileri	47	15,1
	İş doyumu	44	14,1
	Başarısızlık korkusu	31	10,0
	Kariyer sisteminin olmaması	6	1,9
	Kendi ailemden gelen yüksek beklentiler	5	1,6
	Statü düşüklüğü	2	,6
	Belirtilmemiş	1	,3
Bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların nedeni olarak mevzuat ve düzenlemeleri değerlendirmeleri	Belirsizlikler	103	33,1
	Değişen programlar/planlar	63	20,3
	Çalışma saatlerinin fazlalığı	56	18,0
	Mevzuat ve düzenlemelerle ilgili bir aksaklık yaşamadım	52	16,7
	Yetersiz yöneticiler	25	8,0
	Gereksiz denetim ve evrakları	12	3,9

Tablo 5. Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Yaşadıklarını Bildirdikleri Sorunlara Ait Bilgiler



Araştırmaya katılan öğretmenlere, pandemi döneminde kurumlarına dair düşünceleri sorulmuş alınan cevaplar Tablo 6'da özetlenmiştir.

		(n = 311)	100
Değişkenler		n	%
Aşağıdakilerden hangisi bu dönemde çalıştığınız kuruma yönelik düşüncelerinizi tanımlar?	Kurumuma olan olumlu düşüncelerim arttı	91	29,3
	Kurumuma olan olumsuz düşüncelerim arttı	63	20,3
	Bir değişiklik yok	155	49,8
Bu dönemde yaşadığım sorunlarda ...	Belirtilmemiş	2	,6
	Kurumsal desteği hissettim	45	14,5
	Zaman zaman hissettim	33	10,6
	Kurumsal destek hissetmedim	60	19,3
	Kişisel çözümler üretmek zorunda kaldım	35	11,3
	Meslektaş desteği aldım	17	5,5
	Aile desteği aldım	10	3,2
	Kurumsal desteği zaman zaman hissettim ama kişisel çözümler üretmem gereken sorunlar oldu	56	18,0
	Kurumsal desteği hissettim ama kişisel çözümler de üretmem gerekti	55	17,7
	Bu dönemde okul içi sosyal ilişkilerde neler gözlediniz?	Daha fazla beklenti	61
Takdir edilme		38	12,2
Emeğin yeterince takdir görmemesi		37	11,9
Rekabet ve emeğin takdir edilmemesi		37	11,9
Emeğin takdir görmemesi ve daha fazla beklenti		27	8,7
Kararlarda serbestlik		27	8,7
Takdir edilme ancak daha fazla beklenti olması		25	8,0
Belirtilmemiş		20	6,4
Kararlarda serbestlik ve takdir edilme		12	3,9
Rekabet		9	2,9
Rekabet ve kararlarda serbestlik	9	2,9	

Tablo 6. Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Kurumlarına Dair Görüşlerine Ait Bilgiler

Algılanan Stres Ölçeği'nin (ASÖ) toplam puanları ve alt boyutları ile PERMA Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Korelasyonu sonucunda; ASÖ Yetersiz Özyeterlilik Algısı alt boyutu ile PERMA ölçeğinin olumlu duygular alt boyutu ($r = -.309, p < ,001$), hayata bağlanma boyutu ($r = -.245, p < ,001$), iyi ilişkiler boyutu ($r = -.283, p < ,001$), yaşamın anlamı boyutu ($r = -.329, p < ,001$), başarı boyutu ($r = -.318, p < ,001$), olumsuz duygular boyutu ($r = ,273, p < ,001$) ve sağlık boyutu ($r = -.242, p < ,001$) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. ASÖ Yetersiz Özyeterlilik Algısı alt boyutu ile PERMA ölçeğinin toplam puanları arasında da ($r = -.247, p < ,001$) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. ASÖ Stres Rahatsızlık Algısı alt boyutu ile PERMA ölçeğinin sadece olumsuz duygular boyutu ($r = ,408, p < ,001$) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. ASÖ (14) toplam puanı ile PERMA ölçeğinin olumlu duygular alt boyutu ($r = -.256, p < ,001$), hayata bağlanma boyutu ($r = -.195, p < ,001$), iyi ilişkiler boyutu ($r = -.221, p < ,001$), yaşamın anlamı boyutu ($r = -.254, p < ,001$), başarı boyutu ($r = -.237, p < ,001$), olumsuz duygular boyutu ($r = ,400, p < ,001$) ve sağlık boyutu ($r = -.194, p < ,001$) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yine ASÖ toplam puanı ile PERMA ölçeğinin toplam puanları arasında da ($r = -.153, p < ,01$) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Tablo 7).

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. ASÖ Yetersiz Özyeterlik Algısı	1										
2. ASÖ Stres Rahatsızlık Algısı	,365**	1									
3. PERMA Olumlu Duygular	-,309**	-,087	1								
4. PERMA Bağlanma	-,245**	-,052	,893**	1							
5. PERMA İlişkiler	-,283**	-,053	,850**	,783**	1						
6. PERMA Anlam	-,329**	-,053	,827**	,785**	,759**	1					
7. PERMA Başarı	-,318**	-,037	,821**	,768**	,727**	,903**	1				
8. PERMA Olumsuz Duygular	,273**	,408**	,119*	,121*	,184**	,211**	,212**	1			
9. PERMA Sağlık	-,242**	-,057	,793**	,722**	,705**	,688**	,713**	,162**	1		
10. PERMA Toplam Puan	-,247**	,034	,920**	,874**	,865**	,898**	,900**	,402**	,843**	1	
11. ASÖ Toplam Puan	,873**	,772**	-,256**	-,195**	-,221**	-,254**	-,237**	,400**	-,194**	-,153**	1

*ASÖ: Algılanan Stres Ölçeği

**PERMA: Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği

Tablo 7. Değişkenlerin Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

Araştırmada ayrıca ölçek puanlarının öğretmenlerin pandemi dönemindeki çalışma koşullarına ait değişkenlere göre bir fark gösterip göstermediği de incelenmiştir.

ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). İlkokul sınıf öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,001$; $F = 5,944$).

ASÖ yetersiz özyeterlik algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). İlkokul sınıf öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,001$; $F = 5,944$).

ASÖ toplam ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,05$). İlkokul sınıf öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,011$; $F = 3,755$).

PERMA olumlu duygular alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,031$; $F = 2,995$).

PERMA bağlanma ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,042$; $F = 2,770$).

PERMA ilişkiler ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,035$; $F = 2,908$).

PERMA anlam ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,006$; $F = 4,213$).

PERMA sağlık ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,002$; $F = 4,976$).

PERMA ölçeğinin toplam puanları öğretmenlerin ders verdikleri gruplara göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması lise öğretmenlerinin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,003$; $F = 4,814$).

ASÖ yetersiz özyeterlik algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin kendi motivasyonları değerlendirmelerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,001$). Uzaktan eğitim

sürecinde motivasyonu azalan öğretmenlerin ortalaması, motivasyonu bir değişiklik göstermeyenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 11,396$).

ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin kendi motivasyonları değerlendirmelerine göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,001$). Motivasyonu azalan öğretmenlerin ortalaması motivasyonu artanların ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 9,685$). ASÖ toplam ölçeğinden alınan puanlar da öğretmenlerin kendi motivasyonları değerlendirmelerine göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,001$). Yine motivasyonu azalan öğretmenlerin ortalaması motivasyonu bir değişiklik göstermeyenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 14,896$). PERMA başarı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin kendi motivasyonları değerlendirmelerine göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,05$). Motivasyonu azalanların ortalaması motivasyonu bir değişiklik göstermeyenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,047$; $F = 2,688$). PERMA olumsuz duygular ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin kendi motivasyonları değerlendirmelerine göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Motivasyonu azalanların ortalaması motivasyonu bir değişiklik göstermeyenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,001$; $F = 5,361$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kurumlarına ait düşüncelerinin ölçek puanlarına göre bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda; ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin pandemi döneminde kurumlarına ait düşüncelerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Kuruma olumsuz düşünceleri artan öğretmenlerin ortalaması çalıştığı kuruma olumlu düşünceleri artanların ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,007$; $F = 5,02$). ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin pandemi döneminde kurumlarına ait düşüncelerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,001$). Kuruma olumsuz düşünceleri artan öğretmenlerin ortalaması çalıştığı kuruma olumlu düşünceleri artanların ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 16,4$). ASÖ toplam puanları da öğretmenlerin pandemi döneminde kurumlarına ait düşüncelerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Kuruma olumsuz düşünceleri artan öğretmenlerin ortalaması çalıştığı kuruma olumlu düşünceleri artanların ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 12,65$). PERMA ölçeği alt ölçek puanlarının ve toplam puanının pandemi sürecinde öğretmen ve yöneticilerin kurumlarına ait düşüncelerine göre bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda; PERMA bağlanma ($p < ,05$), PERMA ilişkiler ($p < ,05$) ve PERMA anlam ($p < ,05$) alt ölçekleri arasında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Kuruma dair olumlu görüşleri artan katılımcıların PERMA bağlanma puanları, kuruma olumsuz duyguları artan katılımcılardan anlamlı derecede yüksektir ($p = ,012$; $F = 4,45$). Yine çalıştıkları kuruma dair olumlu görüşleri artan katılımcıların PERMA ilişkiler alt boyutu puanları, kuruma olumsuz duyguları artan katılımcılardan anlamlı derecede yüksektir ($p = ,048$; $F = 3,064$). Ayrıca çalıştıkları kuruma dair olumlu görüşleri artan katılımcıların PERMA anlam alt boyutu puanları da, kuruma olumsuz duyguları artan katılımcılardan anlamlı derecede yüksektir ($p = ,022$; $F = 3,86$).

Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadığı sorunlarda yardım alma biçimlerine göre ASÖ ve PERMA ölçekleri arasındaki farklılaşmaları incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda; ASÖ yetersiz özyeterlik algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarda yardım alma biçimlerine göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,05$). Kurumsal destek hissetmeyen çalışanların ortalaması kurumsal destek hissedenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,039$; $F = 2,150$). ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin kendi motivasyonları değerlendirmelerine göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Kurumsal destek hissetmeyen çalışanların ortalaması kurumsal destek hisseden ama kişi-

sel çözümler de üretmesi gerekenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 4,609$). ASÖ toplam ölçeğinden alınan puanlar da farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Kurumsal destek hissetmeyen çalışanların ortalaması kurumsal destek hissedenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,001$; $F = 3,825$). PERMA ölçeği puanlarında ise bir fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadığı zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirme açılarının ASÖ ve PERMA ölçeklerine gözlenen farklılıkları incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda; ASÖ yetersiz özyeterlik algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Yönetici kaynaklı sorun yaşayan çalışanların ortalaması sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 5,599$). ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Yönetici kaynaklı sorun yaşayan çalışanların ortalaması sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 5,370$). ASÖ toplam puanları da öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Yöneticileri kaynaklı sorun yaşayan çalışanların ortalaması sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 6,163$). PERMA ölçeğinde ise sadece ilişkiler alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < ,05$). Veli kaynaklı sorun yaşayan öğretmenlerin ortalaması meslektaş kaynaklı sorun yaşadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,016$; $F = 3,099$).

Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadığı zorlukların nedeni olarak ortama ilişkin değerlendirmelerinin ASÖ ve PERMA ölçeklerinde farklılaşmaya neden olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda ASÖ yetersiz özyeterlik algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Kendi ev ortamından kaynaklı sorun yaşayan çalışanların ortalaması sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,001$; $F = 3,477$). ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak ortamı değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Kendi ev ortamından kaynaklı sorun yaşayan çalışanların ortalaması sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 6,822$). ASÖ toplam puanları da öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Kendi ev ortamından kaynaklı sorun yaşayan çalışanların ortalaması sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 6,554$). PERMA ölçeği puanlarında ise bir fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde mevzuat ve düzenlemelere ilişkin yaşadıkları zorlukların ASÖ ve PERMA ölçeklerinde farklılaşmaya neden olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda; ASÖ yetersiz özyeterlik algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak kişiler arası ilişkileri değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Çalışma saatlerinin yoğunluğundan sorun yaşayan öğretmenlerin ortalaması mevzuat ve düzenlemelerle ilgili bir aksaklık yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,008$; $F = 3,203$). ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaşadığı zorlukların nedeni olarak ortamı değerlendirme açılarına göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Sürekli ders plan ve programları değiştirilen öğretmenlerin ortalaması bu konuda sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı



bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 6,036$). ASÖ toplam puanları da ($p < ,01$) çalışma saatlerinin yoğunluğundan dolayı sorun yaşayan öğretmenlerde yaşamayanlara göre daha yüksek olarak saptanmıştır ($p = ,000$; $F = 6,297$). PERMA ölçeği puanlarında ise bir fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları mesleki zorlukların ASÖ ve PERMA ölçeklerinde farklılaşmaya neden olup olmadığını incelemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda; yönetimden yüksek beklenti algılayan öğretmenlerin ASÖ yetersiz özyeterlilik algısı puanları hiç bir zorluk yaşamadığını belirtenlerden yüksektir ($p = ,001$; $F = 3,435$). ASÖ stres rahatsızlık algısı alt ölçeğinden alınan puanlar da öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklara göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Başarısızlık korkusu yaşayan öğretmenlerin ortalaması bu konuda sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,000$; $F = 6,789$). ASÖ toplam puanları da öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorluklara göre bir farklılaşma göstermektedir ($p < ,01$). Bu farklılaşma, sorun yaşamayanlarla başarısızlık korkusu yaşayanlar, sorun yaşamayanlarla idareden yüksek beklenti algılayanlar ve sorun yaşamayanlarla kendi ailesinin yüksek beklentileri olduğunu dile getirenler arasındadır ($p = ,000$; $F = 6,453$). Ayrıca PERMA ölçek puanları da bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar göstermiştir. PERMA olumlu duygular alt boyut puanları öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları mesleki zorluklara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < ,01$). Başarısızlık korkusu yaşayan öğretmenlerin ortalaması bu konuda sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,009$; $F = 2,734$). PERMA bağlanma alt boyut puanları öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları mesleki zorluklara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < ,05$). Başarısızlık korkusu yaşayan öğretmenlerin ortalaması bu konuda sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,024$; $F = 2,348$). PERMA olumsuz duygular puanları öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları mesleki zorluklara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < ,05$). Kendi ailesinden dolayı iş hayatında sorun yaşayan öğretmenlerin ortalaması bu konuda sorun yaşamadığını bildirenlerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir ($p = ,041$; $F = 2,129$).

Öğretmenlerin yaşları, Algılanan Stres Ölçeği'nin (ASÖ) puanları ve PERMA ölçeği puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Korelasyonu sonucunda; öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile ASÖ Yetersiz Özyeterlilik Algısı alt boyutu arasında ($r = - ,241$, $p < ,001$), ASÖ Stres Rahatsızlık Algısı alt boyutu arasında ($r = - ,198$, $p < ,001$) ve ASÖ toplam puanı arasında ($r = - ,268$, $p < ,001$) anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile PERMA ölçeğinde ise sadece olumsuz duygular boyutunda da ($r = - ,211$, $p < ,001$) anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Mesleki kıdem yılı, Algılanan Stres Ölçeği'nin (ASÖ) puanları ve PERMA ölçeği puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Korelasyonu sonucunda; öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile ASÖ Yetersiz Özyeterlilik Algısı alt boyutu arasında ($r = - ,280$, $p < ,001$), ASÖ Stres Rahatsızlık Algısı alt boyutu arasında ($r = - ,156$, $p < ,01$) ve ASÖ toplam puanı arasında ($r = - ,273$, $p < ,001$) anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile PERMA ölçeğinde ise sadece olumsuz duygular boyutunda da ($r = - ,171$, $p < ,001$) anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ölçeklerden alınan puanlar; öğretmenlerin veli toplantılarına katılma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir.

Tartışma

Stresin bireylerin psikolojik iyi olma düzeyleri üzerinde herkesin bildiği zararlı etkileri olduğu kabul edilmektedir. Bilişsel kurama göre stres, bireyin elindeki kaynakları zorlayan çevresel taleplerdir (Billings ve Moos, 1982). Bu araştırmada pandemi döneminde uzaktan eğitimin zorlayıcı



cı sürecinin öğretmenler üzerindeki etkileri değerlendirilmiş ve öğretmenlerin algıladıkları stres ile iyi oluşları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır ($r = -.153$, $p < .01$). Bununla birlikte birey için neyin stres verici olup olmadığı tamamen bireyin o olay ya da duruma verdiği anlamla ilişkili olduğundan, uzaktan eğitim veren öğretmenlerin iyi oluş ve algıladıkları stres derecelerinde bireysel farklılıklar da ortaya çıkmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları stres lise öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksektir ($p = .011$; $F = 3,755$). Araştırma bulgularının anket değerlendirmelerinden, ilkokul öğretmenlerinin öğrenciden geri bildirim alamadıkları ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinden emin olamadıkları için stres düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır. İlkokul öğrencisinin yaşı nedeniyle lise öğrencisine göre destek ihtiyacı fazla olduğundan, uzaktan eğitimde bu desteğin yeterince sağlanamamasının öğretmenlerin rahatsızlık düzeylerini arttırdığı ($p = .001$; $F = 5,944$) ve özyeterlilik algılarını azalttığı ($p = .001$; $F = 5,944$) gözlenmektedir. Bunun yanısıra ilkokulda veli stresinin ve beklentisinin liseye göre çok daha yüksek oluşunun bu sonuçta etkin olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada veli kaynaklı sorun yaşayan öğretmenlerin, meslektaş kaynaklı sorun yaşadığını bildirenlerden anlamlı düzeyde yüksek olması ($p = .016$; $F = 3,099$) bu düşüncüyü destekler yöndedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre iyi oluş düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğunun gözlenmesi ($p = .003$; $F = 4,814$), veli beklentilerinin ve uzaktan eğitim saatlerinin yoğunluğunun bu grupta daha düşük olması ile bağlantılandırılabilir. Tüm okullarda anaokul öğrencileri katılıma zorlanmamış, öğretmenlerin isteyen öğrencilerle gün içinde kısıtlı saatlerde bir etkileşimi söz konusu olmuştur. Bu durumun okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluşlarını olumlu etkilediği ve iyi oluşun bileşenlerini oluşturan bağlanma, olumlu ilişki kurma, anlam verme ve sağlıklılık hâlinde lise öğretmenlerinden daha iyi bir düzeyde oldukları gözlenmiştir. Lise öğretmenlerinin iyi oluşlarının, bu zorunlu uzaktan eğitim şartlarında, ergenlik gibi içsel gerilimin ve otorite figürleriyle çatışmaların yüksek yaşandığı bir dönemde (Jeammet, 2012) daha fazla olumsuz etkilere maruz kaldığı söylenebilir.

Genel olarak, düşük motivasyonun öğretmenlerde özyeterlilik ve başarı algısını düşürdüğü ve rahatsızlık algısını arttırdığı tespit edilmiştir ($p < .001$). Motivasyon, önceden belirlenmiş bir hedefe varmak üzere kendi istek ve arzularıyla hareket etme sürecidir (Ryan ve Deci, 2000). Ancak bazı durumlarda dışsal motive edici etkiler içsel motivasyonu etkileyebilmektedir. Bu nedenle, iki motivasyon türünün de birbirinden tamamen bağımsız olması mümkün değildir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Uzaktan eğitim verme sürecinde, kuruma olumsuz düşünceleri artan öğretmenlerin algıladıkları stresin anlamlı derecede yüksek olduğu fark edilmektedir ($p = .000$; $F = 12,65$). Kuruma yönelik olumsuz düşüncüyü yaratan en önemli etkenin ise yönetici kaynaklı yüksek beklenti olduğu görülmüştür ($p = .000$; $F = 5,370$). Bunun yanı sıra, pandemi sürecinde kurumsal desteği hissetmenin iyi oluşu olumlu yönde etkilemesi ($p = .012$; $F = 4,45$) ve algılanan stresi azaltması ($p = .001$; $F = 3,825$) bu etkenin öne çıkan önemine işaret etmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, bazı dış etkenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin ruhsal süreçleri üzerinde oldukça etkin olduğu görülmektedir. Dış koşullarla ilişkili olarak anket verilerine bakıldığında, öğretmenleri en çok zorlayan etkenlerin başında, uzaktan eğitim içeriği hazırlamaya yönelik bilgi sahibi olmama, teknik zorluklar ve özel hayatla iş yaşamının iç içe geçmesinin yarattığı güçlükler (çalışma saatlerinin artması, evde iş yapma ve kendi çocuğu ile yeterince ilgilenememe) gelmektedir. Çalışma saatlerinin yoğunluğu algılanan stresi anlamlı derecede arttırırken ($p = .000$, $F = 6,297$), kendi ev ortamından kaynaklı sorun yaşayan öğretmenlerin algıladıkları stres ($p = .000$; $F = 6,554$) ve olumsuz duygular da ($p = .041$; $F = 2,129$), sorun yaşamadığını bildiren öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Bu etkenleri, veli talepleri ve öğrenci ile yeterince iletişim kuramama (geri bildirim alamama, öğrenme düzeyini tes-



pit edememe, ders disiplini sağlayamama) izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı uzaktan eğitime devam etmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Ancak diğer yarısının devam etmek istediğini belirtmesi, içsel motivasyonun ve kişisel etkenlerin, dış koşullardan bağımsız olarak, stres ile baş edebilmede bir farklılık yarattığına işaret etmektedir.

Araştırmada, belirsizliğin de stresi artıran önemli bir etken olarak öne çıktığı fark edilmektedir. Sürekli plan ve programları değiştirilen öğretmenlerin rahatsızlık düzeylerinin, bu konuda sorun yaşamadığını bildirenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p = ,000$; $F = 6,036$). Bu sonuç iş hayatında belirsizliğin kendine güvensizliği, öfke ve kızgınlığı, stresi, karamsarlığı ve kendini aşağı görmeyi arttırdığına işaret eden birçok araştırma ile uyumludur (Eroğlu, 2006; Eren, 1989). Benzer bir şekilde başarısızlık korkusu da rahatsızlık algısını anlamlı ölçüde arttırmaktadır ($p = ,000$; $F = 6,789$). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin başarısızlık korkusu olumlu duyguları ($p < ,01$) ve bağlanma hissini ($p < ,05$) azaltarak iyi oluşu olumsuz etkilemektedir. Şüphesiz, bu sonuçtan bağlanma ve olumlu duyguları düşük olan öğretmenlerin daha fazla başarısızlık korkusu yaşadığı da çıkarılabilir.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin deneyimlerini ve ruhsal süreçlerini farklılaştıran diğer bir etken mesleki kıdem yılıdır. Araştırmanın bulgularına göre mesleki kıdem yılı arttıkça, öğretmenlerin stres algıları ($r = - ,273$; $p < ,001$) ve olumsuzluk duyguları ($r = - ,171$; $p < ,001$) azalmaktadır. Birçok araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik iyi oluş davranışları arasında anlamlı farklılık görülmekte, kıdem yılı arttıkça psikolojik iyi oluş yükselmektedir (Aydoğan, 2019). Özellikle 11 ve üstü hizmet yılındaki öğretmenlerin tecrübelerine de bağlı olarak sorunları daha sakin karşıladıkları, mantıklı davrandıkları ve sorunlar altında ezilmedikleri saptanmıştır (Ekşi, 2006; Karadavut, 2005). Bu bulgu, öğretmenlerin hem dersler hem çalıştıkları gruplar hem de velilerle yaşadıkları deneyimlerin bu konuya temel hazırladığını düşündürmüştür.

Bu çalışma, pandemi dönemin başlamasının ardından acil olarak planlanmış ve gerekli izinlerin alınması ile ivedilikle uygulamaya geçilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretmenlere çalıştıkları gruplara yönelik açık uçlu sorular sorulması ve görüşmeler yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada tüm öğretmenler çalışmaya davet edilmiştir. Bundan sonra yürütülecek çalışmaların farklı kademelere göre planlanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, online ders veren öğretmenlerle sınırlı olduğu için istenen devlet okulu ve özel okul dağılımı sağlanamamıştır. Devlet okulundaki öğretmenlerin çoğu aktif görev almadıkları için katılımcı sayısı az olmuştur. Yürütülmesi planlanan çalışmalarda bu dengeye önem verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.

Arbaugh, J. B. (2000a) Virtual classroom characteristics and student satisfaction in Internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24 (1), 32-54.

Aydoğan, İ. (2009). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi ile Sabahattin Zaim Üniversitesi Enstitüleri Ortak Programı.

Benson, R. ve Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: Using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30 (1), 5-21, DOI: 10.1080/01587910902845972

Billings, A. C. ve Moos, R. H. (1982). Stressful life events and symptoms: A longitudinal model. *Health Psychology*, 1, 99-117.



Ekşi, H., Güneş, F. ve Yaman, N. (2018). Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi oluşları ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8 (50), 203-233.

Eren, E. (1993). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Eroğlu, F., (2006). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. Cilt 2, Sayı 3, 29-51.

Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.

Jeammet, P. (2012). Yüzleşmeler. İçinde: P. Jeammet (ed.) *Ergenlik* (s. 71-92). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Karadavut, Y. (2005). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yolları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (1), 7-32.

Zhang, S. ve Fulford, C. P. (1994). Are interaction time and psychological interactivity the same thing in the distance learning television classroom? *Educational Technology*, 34 (6), 58-64.

