



COVID-19 Pandemisinde İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Belirsizlik Yönetimi Stratejileri ve Yararlandıkları Öğrenilmiş Güçlülük Özellikleri

Uncertainty Management Strategies and Learned Resourcefulness Skills of Primary School Teachers During the COVID-19 Pandemic

Yurdagül Doğuş^{a1}, Mehmet Sabir Çevik^b

^aKocaeli University, Kocaeli, Türkiye

^bSiirt University, Siirt, Türkiye

Öz

Bu araştırma COVID-19 sürecinin oluşturduğu belirsizlik döneminde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlik yönetimi stratejilerini, bu belirsizlik sürecinde yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara ilinin farklı ilçelerinde görev yapan 107 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada ilkokullarda görevli öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerini orta düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. İlkokullarda görevli öğretmenlerin belirsiz durumlara genellikle olumsuz olarak nitelendirilebilecek duygular ve düşüncelerle yaklaştıkları ancak eyleme geçtiklerinde olumlu sonuçlar oluşturabilecek davranışlarda buldukları da araştırmanın bulgularındandır. Ayrıca COVID-19 pandemisinin oluşturduğu belirsizlik sürecini ilkokullarda görevli öğretmenlerin sıklıkla proaktif davranmak, kendini örgütlemek, yönetişimi güçlendirmek, geçmişteki deneyimlerinden yararlanmak gibi belirsizlik yönetimi stratejileriyle yönettikleri ve bu süreçte planlı davranma, ruh hali denetimi, yardım arama gibi öğrenilmiş güçlülük özelliklerinden yararlandıkları bulgular arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunda belirsizlik yönetimi ve öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin geliştirilmesinin öğretmen eğitiminin bir parçası olması gerektiği, öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük ve belirsizlik yönetimi özelliklerini öğrenci çıktıları bağlamında inceleyen büyük örneklerle gerçekleştirilen araştırmalar yürütülmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Belirsizlik yönetimi, COVID-19 pandemisi, ilkokul, öğrenilmiş güçlülük, öğretmen nitelikleri

Abstract

This research aimed to determine the uncertainty management strategies of teachers working in primary schools during the uncertainty period created by the COVID-19 process, and the learned resourcefulness they benefited from during this uncertainty period. In this regard, 107 teachers working in different districts of Ankara constituted the study group of the research. In the research conducted with mixed method, it was found that teachers working in primary schools perceived their learned resourcefulness at a moderate level. On the other hand, one of the findings of the research is that teachers working in primary school approach uncertain situations with emotions and thoughts that can generally be described as negative, but when they take action, they behave in behaviors that can produce positive results. In addition, it is among the findings that primary school teachers often manage the uncertainty process created by the COVID-19 pandemic with uncertainty management strategies such as acting proactively, organizing themselves, strengthening governance, and benefiting from past experiences, and in this process, they benefit from learned resourcefulness skills such as acting planned, mood control, and seeking help. As the result of the research, it was suggested that the development of uncertainty management and learned resourcefulness skills should be a part of teacher education, and that research should be conducted with large samples examining teachers' learned resourcefulness and uncertainty management characteristics in the context of student outcomes.

Keywords: Uncertainty management, COVID-19 pandemic, primary school, learned resourcefulness, teacher qualifications.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Yurdagül Doğuş, Kocaeli University, Kocaeli, Türkiye. E-mail address: yurdaguldogus@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-6305-4271

^bMehmet Sabir Çevik, Department of Physical Education and Sports Teaching, Faculty of Physical Education and Sports, Siirt University, Siirt, Türkiye. E-mail address: mehmetSabir.cevik@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8817-4747

Received Date: January 4th, 2024. Acceptance Date: February 5th, 2025.

1. Giriş

2019 yılında dünya gündeminin odağında ülkeler arasındaki ticari çekişmeler, iç karışıklıklar, devlet başkanlarının değişimi, ırkçılık ve terör saldırılarının yanı sıra yangınlar, kasırgalar, seller gibi doğa olayları (Demirkol, 2019) bulunmaktaydı. Ancak yılın son günlerine gelindiğinde COVID-19 pandemisi hiç beklenmedik bir biçimde patlak verdi. Hastalığa ilişkin bilginin çok az olması, koruyucu bir aşı ve ilacın bulunmaması, sosyal yaşamı engellemesi nedeniyle pandemi tam bir belirsizlik döneminin yaşanmasına yol açtı (Çetin ve Yavuz, 2022; Fidan, 2020; Sayiner, 2023). Pandemi süreci ülkeleri ekonomi, sağlık, eğitim gibi, bireyleri ise yeterlilikleri, kariyer gelişimleri, fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlıkları gibi hayati önemde pek çok alanda olumsuz etkiledi (Bush, 2023). Bu etkilerin uzun yıllar süreceğinin öngörülmesi, bireylerin dirençli olma, sağlıklı baş etme, uyum sağlama gibi belirsizlik yönetimi ve güçlülük özelliklerinin önemini belirginleştirdi.

Belirsizlik temel olarak geleceğe ilişkin öngörüde bulunamamayı (Otley, 2014) ve bulanık durumları (Brashers, 2001) ifade etmektedir. Bu nedenle genellikle uyumsuzluk, zorluk, şüph (Küçükkömürler, 2017), kararsızlık, sorun, kriz gibi olumsuz kavramlarla açıklanan belirsizlik, kaosa (Menteş ve Uçar, 2022), yaşanan süreci anlamlandıramamaya ve eylemsizliğe yol açmaktadır (Atalay, 2019, s. 6; Morone ve Tartiu, 2015, s. 153). Literatürde rol belirsizliği (Bernardin, 2010), teknolojik, politik, yönetsel belirsizlikler, kurumsal işleyişle, meşruiyetle, zamanlama ve kaynaklarla ilgili belirsizlikler gibi çok sayıda belirsizlik türünden söz edilmektedir (Morone ve Tartiu, 2015, s. 160). Bunun yanı sıra COVID-19 pandemisi anılan tüm bu belirsizlik türlerini kapsayan küresel bir belirsizlik sürecinin de yaşanabileceğini göstermiştir. Nitekim pandemi döneminde yürütölen araştırmalarda da deneyimlenen süreç; kriz (Bush, 2021; Çetin ve Yavuz, 2022; Ganon-Shilon ve Becher, 2024; Sarı ve Sarı, 2020), çaresizlik (Sayiner, 2023) ve belirsizlik (Çetin ve Yavuz, 2022; Hayes ve Derrington, 2023; Katz ve Mo, 2024) olarak tarif edilmektedir.

Belirsizlik, yapısına ve şiddetine bağlı olarak bireylerin güvensizlik (Brashers, 2001), savunmasızlık (Atalay, 2022; Twyford ve diğerleri, 2017), karamsarlık, umutsuzluk, kaygı gibi istenmeyen duygular hissetmesine (Atalay, 2022), stres yaşamasına (Atalay, 2022; Eyitmiş, Sezer ve Yıldırım, 2022) yol açabilmektedir. Ayrıca baş ağrısı, yorgunluk, halsizlik gibi fiziksel sorunlar oluşturarak (Durdu ve Coşkun, 2023) tehdit edici olabilmektedir (Brashers, 2001). Bununla beraber belirsizlik örgütler için de hayati önemde sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin örgütlerin belirsizliklere stratejik olarak hazır olmamaları çalışanların da hazırlıksız yakalanmalarına (Kaplan ve Norton, 2004) ve olumsuz örgüt iklimine (Bagwell, 2020) sebep olmaktadır. Ayrıca belirsizlik çalışanların örgütsel bağlılıklarının ve iş performanslarının zayıflamasına (Eyitmiş ve diğerleri, 2022), kurallara uymamalarına (Menteş ve Uçar, 2022), dedikodu yapmalarına (Özşarlak, 2016), işten ayrılmalarına (Karakuş ve Yardım, 2014) hatta aktif çalışma yaşamını sonlandırma kararı almalarına (Yakut ve İçbay, 2021) neden olabilmektedir. Dahası belirsizlik durumlarında ilgililer için sağlıklı bilgi akışı sağlanamadığında belirsizliğin oluşturduğu olumsuz sonuçlar bütün toplumu etkileyebilmektedir (Fidan, 2020). Bazı durumlarda ise belirsizlik olumlu etki yaratarak umut, iyimserlik (Brashers, 2001), yaratıcılık (Menteş ve Uçar, 2022) gibi fırsatlar sunabilmektedir. Açıklanan nedenlerle belirsizlik literatürde anlaşılması, en aza indirilmesi, fırsat olarak görülmesi ve yönetilmesi gereken bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu yönetim süreci ise belirsizlik yönetimi olarak adlandırılmaktadır (Atalay, 2019, s. 5).

Farklı disiplinler tarafından çeşitli belirsizlik yönetimi stratejileri benimsenmiştir. Atalay (2019) bu stratejilerden eğitim yönetimi ve örgütsel davranış bağlamında en kullanışlı olanlarını; esnek olma, kılavuz liderliği yapma, senaryolar planlama, stratejik hazırbulunuşluk, örüntülerin farkına varma, dirençli olma, çevik olma, yönetim, hesapverilebilirlik, taklitçi eş biçimlilik ve açık iş birliği olarak sıralamaktadır (s. 31-39). Folden ve Clark (1988) öğretimde belirsizliği azaltma stratejileri olarak rutinler oluşturmayı, meslektaşların deneyimlerinden yararlanmayı, kararlı eylemlerde bulunmayı önermiştir. Belirsizlik yönetimi eğitimin gerçekleştirildiği temel kurumlar olan okullar bağlamında ele alındığında ise araştırmalar, okul yöneticilerinin paydaş desteği sağlayabilmesinin, iletişimin, güvenin, enformasyonun, olumlu okul kültürünün (Bakioğlu ve Demiral, 2013) ve öğretilenlerin stratejik hazırbulunuşluklarının (Atalay, 2022) etkili sonuçlar doğuran belirsizlik yönetimi stratejileri olduğunu göstermektedir.

Okullar kendine özgü işleyişi olan dinamik ve karmaşık örgütlerdir (Bursalioğlu, 2013, s. 6). Bu kendine özgünlük nedeniyle okullar günlük işleyişleri sırasında planlamadan, eğitim politikalarından ve karar vericilerden kaynaklı (Bakioğlu ve Demiral, 2013) bazı yönetsel, politik ve çevresel (Menteş ve Uçar, 2022) belirsizliklerle karşı karşıyadır. Başka bir deyişle okullar örgütsel doğaları gereği yönetmek zorunda oldukları belirsizliklere sahiptir (Hayes ve Derrington, 2023). Ancak COVID-19 pandemisiyle birlikte diğer örgütler gibi okulların da oldukça farklı ve yönetilmesi zor bir süreçle karşılaştığı söylenebilir (Bush, 2021, 2023).

COVID-19 döneminde eğitimin görünümünün belirlenmesi, öğretilenlerin deneyimlerinin ve yaşadıkları sorunların tespit edilebilmesi amacıyla yürütölen araştırmaların sonuçları, öğretilenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf

yönetimiyle, ölçme-değerlendirmeyeyle, öğretim materyalleriyle, zaman yönetimiyle (Arslan ve Şumuer, 2020; Durdu ve Coşkun, 2023; Funa, 2023; Hayes ve Derrington, 2023; Klusmann ve diğerleri, 2022; Kultaş ve Çalışkan, 2021; Özcan ve Saydam, 2021; Saygı, 2021) ilgili sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra süreç öğretmenlerde teknoloji okuryazarlığıyla (Arslan ve Şumuer, 2020; Bush, 2023; Fidan, 2020), öğrencilerde derslere devamla (Kultaş ve Çalışkan, 2021; Urhanoğlu ve diğerleri, 2021) ilgili önemli problemlere sebep olmuştur. Yaşanan belirsizlik sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını zayıflattığı (Eytmiş ve diğerleri, 2022), hayal kırıklığı yarattığı (Katz ve Mo, 2024), yalnızlık, üzüntü (Pietrabissa ve Simpson, 2020) korku (Atalay, 2022) gibi duygusal sorunlar oluşturduğu ve öğretim stillerini önemli ölçüde etkilediği (Katz ve Mo, 2024) araştırmalarla belirlenen sorunlar arasında yer almıştır. Ayrıca kaygı ve stresin COVID-19 belirsizlik döneminin oluşturduğu en olumsuz etkiler olduğu birçok araştırmanın bulguları arasında yer almıştır (Atalay, 2022; Eytmiş ve diğerleri, 2022; Katz ve Mo, 2024; Sarı ve Nayır, 2020; Sigursteinsdottir ve Rafnsdottir, 2022). Kaygı ve stresle başa çıkabilmede ise bireylerin sahip oldukları öğrenilmiş güçlülük özellikleri önemli bir rol üstlenmektedir.

Literatürde sıklıkla stresle ilişkisi bağlamında ele alınan öğrenilmiş güçlülük (Goff, 2023; Rosenbaum, 1989, 1990), bireylerin içsel tepkilerini düzenlemek için kullandıkları davranışsal ve bilişsel becerilerini açıklayan bir kavramdır. Başka bir deyişle bireyin, isteklerine ulaşmasını engelleyen duygular, acılar, düşünceler, olaylar karşısında bunların üstesinden gelebilmek için başvurduğu ve bilgi repertuarında olan baş edebilme stratejileridir (Rosenbaum, 1980). Öğrenilmiş güçlülüğü bir kavram olarak ilk kez 1977 yılında Meichenbaum kullanılmıştır. Meichenbaum öğrenilmiş güçlülüğü bireyin kendisiyle ilgili inancı, algısı, tutumu ve öğrenilmiş yetenekleri çerçevesinde tanımlamıştır (Coşkun, 2007, s. 23). Bununla birlikte öğrenilmiş güçlülük kavramı araştırmacıların ilgisini Rosenbaum'un çalışmalarıyla çekmiştir.

Rosenbaum çalışmalarında öğrenilmiş güçlülüğü; çaresizlik ve öğrenilmiş çaresizlik (Rosenbaum ve Jaffe, 1983; Rosenbaum ve Palmon, 1984), başarı ve başarısızlık (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985), stres ve özkontrol (Rosenbaum, 1989, 1990) bağlamlarında incelemiştir. Rosenbaum bu çalışmalarında öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan bireylerin stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıktıklarını, bozulan düzenlerini onardıklarını, yeni ve daha etkili davranışları benimseyebilmek için alışkanlıklarını kırdıklarını (Rosenbaum, 1989) belirlemiştir. Bunun yanı sıra öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin, öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük olanlara göre belirsizlik karşısında daha fazla olumlu öz değerlendirme yapabildiklerini (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985), kaçınılamayan olumsuz olayların ardından kendilerini yeniden yapılandırabildiklerini (Rosenbaum ve Jaffe, 1983), daha az depresif ve kaygılı olduklarını (Rosenbaum ve Palmon, 1984) tespit etmiştir.

Öğrenilmiş güçlülük konusundaki akademik ilgi yeni çalışmalarda da devam etmektedir (Goff, 2023; Millett, 2023). Araştırmalar öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin performans (Güler ve Taşlıyan, 2021), yaşam boyu öğrenme (Dogan ve Zeren, 2019), iş doyumu (Doğuş ve Cemaloğlu, 2018), benlik saygısı (Direkçi, 2022; Tuzcu-Kuş, 2022) ve psikolojik uyum (Yong ve diğerleri, 2023) düzeylerini artırdığına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra öğrenilmiş güçlülüğün problemlerle (Gün-Öztaykutlu, 2014), kırılganlıkla (Akdeniz, 2018), tükenmişlikle (Genç, 2016) başa çıkmada önemli bir beceri olduğuna, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip bireylerin umutsuzluk ve çaresizlik düzeyinin azaldığına (Tuzcu-Kuş, 2022) dair literatürde kanıtlar bulunmaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonuçları öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarına karşı dirençli olmalarını, öz düzenleme yapmalarını, amaçlarına ulaşmalarına engel olabilecek faktörleri bertaraf etmelerini sağlayan bireysel bir özellik olduğunu (Rosenbaum & Jaffe, 1983) göstermektedir. COVID-19 pandemi süreci de genelde bütün çalışanlar özelde ise öğretmenler için belirsizliklerle dolu zorlayıcı bir dönem olmuştur (Katz ve Mo, 2024; Hayes ve Derrington, 2023; Klusmann ve diğerleri, 2022). Bu bağlamda mevcut araştırma belirsizlik yönetimi yaklaşımlarının ve Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük modelinin merceğinden yararlanarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde kullandıkları belirsizlik yönetimi stratejileri ve öğrenilmiş güçlülük özelliklerini belirlemeyi amaçlaması nedeniyle önemli görülebilir.

Araştırmanın yürütülmesini önemli kılan bir başka neden veri toplama zamanına ve verilerin elde edildiği katılımcılara ilişkindir. Araştırmanın verileri COVID-19 pandemi sürecinin eğitimde ve diğer alanlarda belirsizliğinin devam ettiği bir zamanda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Pandeminin devam ettiği bir dönemde sürecin bilimsel yöntemlerle incelenmesi gelecekte meydana gelebilecek belirsiz durumlara hazırlıklı olmayı sağlayabilecektir. Bunun yanı sıra Rosenbaum (1980) öğrenilmiş güçlülüğün bireyin yaşamı süresince çevresiyle etkileşiminden dolayısıyla deneyimlerinden edinildiğini belirtmektedir. Başka bir deyişle birey bu beceriyi erken yaşlarından itibaren informal bir şekilde öğrenmektedir (Rosenbaum, 1980). Bu bağlamda bireylerin erken yaşlarında en fazla ailelerinden ve ilkokul öğretmenlerinden etkilendikleri, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine belirsizlik yönetimi ve öğrenilmiş güçlülük özellikleriyle de rol model olabilecekleri dikkate alındığında konunun araştırılması ve bilimsel sonuçlar elde edilebilmesi öğretmen niteliklerinin artırılmasıyla ilgili çalışmalara veri sağlayabilecektir.

Literatürde belirsizlik yönetimini okullar ve okulun paydaşları bağlamında inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalardan bazılarında okul yöneticilerinin belirsiz durumları algılama biçimleri (Bakioğlu ve Demiral, 2013; Menteş ve Uçar, 2022) ile belirsizliğin okulun yönetimi üzerindeki etkileri (Eyitmiş ve diğerleri, 2022) stres ve karar verme süreçleri (Bakioğlu ve Demiral, 2013; Eyitmiş ve diğerleri, 2022) açısından ele alınmıştır. Bazı çalışmalarda ise örgütsel belirsizlik kuramsal bağlamda incelenmiş (Polat ve Arabacı, 2015) ve okullardaki örgütsel belirsizlik düzeyini belirlemeyi amaçlayan ölçme aracı geliştirilmiştir (Toytok ve Yavuz, 2020). Öğrenilmiş güçlülük hakkında yürütölen çalışmalar incelendiğinde ise farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin (Goff, 2023; Sobacı ve Polatcı, 2014), farklı branşlarda (Akdeniz, 2018; Doğuş ve Cemaloğlu, 2018; Genç, 2016; Gün-Öztaykutlu, 2014; Yürür ve Keser, 2010) ve farklı okul türlerinde (Polatcı ve Boyraz, 2010) görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte okullarda belirsizlik yönetimini konu edinen oldukça sınırlı araştırma bulunması (Varlık, 2023) ve bütün dünyayı etkileyen bir salgın sürecinin bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri bağlamında incelenmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda çalışmanın konuya ilişkin literatüre katkı sunabilecek olması araştırmanın önemli bulunan bir diğer yönü olmuştur. Bu bağlamda araştırmada řu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsiz durumlara yaklaşımlarıyla ilgili öz değerlendirmeleri nasıldır?
- 2.İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin COVID-19 pandemisi belirsizlik döneminde yararlandıkları belirsizlik yönetimi stratejileri nelerdir?
- 3.İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin COVID-19 pandemisi belirsizlik döneminde yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özellikleri nelerdir?
- 4.İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin COVID-19 pandemisi döneminde öğrenilmiş güçlülük düzeyleri nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılabilirdiği karma yöntemle ve yakınsayan paralel desende gerçekleştirilmiştir. Yakınsayan paralel karma desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak elde edilmektedir. Böylece araştırma için birbirinden farklı türde bilgi sağlayan nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilerek hem katılımcıların görüşleri keşfedilmekte hem de nicel ölçümler gerçekleştirilerek araştırma problemleri daha iyi anlaşılabilir (Creswell, 2017, s. 219). Bu araştırmada belirlenen alt problemler doğrultusunda öğretmenlerin belirsiz durumlara yaklaşımlarının, belirsiz bir durumu yönetme stratejilerinin keşfedilmesi için nitel verilerin; belirsiz bir durumda yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin keşfedilmesi ve COVID-19 döneminde sahip oldukları öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin belirlenebilmesi için hem nitel hem de nicel verilerin kullanılmasının araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra yaşanan pandemi süreci nedeniyle uygulanan sağlık tedbirleri gereği verilerin eş zamanlı toplanmasının uygun olacağı anlaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında katılımcıların belirsizlik yönetimi stratejileri ve öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin keşfedilmesine olanak tanınması nedeniyle temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir (Creswell, 2017, s. 4). Araştırmanın nicel bölümünde ise betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel tarama deseni katılımcıların bir konuyla ilgili görüşlerinin, tutumlarının veya ilgilerinin herhangi bir müdahale olmaksızın olduğu gibi incelendiği araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 2006). Mevcut araştırmada da öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğe yönelik görüşleri bir müdahale olmaksızın araştırılmak istendiğinden betimsel tarama deseni benimsenmiştir.

2.2. Araştırmanın alışma Grubu

Araştırmanın verileri Ankara ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. 25 ilçesi bulunan Ankara'da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kamu ilkokullarında 14917 öğretmen görev yapmıştır. Bu araştırmada Ankara'nın 14 farklı ilçesinde görev yapan uygun örnekleme ile belirlenen 86'sı merkez ilçelerde, 21'i diş ilçelerde görevli toplam 107 öğretmen veri sağlanmıştır. Uygun örnekleme araştırmacıların örnekleme ulaşmasının zor olduğu durumlarda tercih ettikleri örnekleme biçimidir (Özen ve Gül, 2007). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin fiziksel olarak okullarda bulunmaması nedeniyle araştırmacıların büyük bir örnekleme ulaşması mümkün olamamıştır. Veri sağlamada yaşanan güçlük sebebiyle uygun örneklemin araştırma için en pratik ve ekonomik örnekleme yöntemi olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada pandemi koşulları nedeniyle diş geçerlikten ziyade i geçerliğe odaklanılmış ve örneklemin evreni temsil etme amacı güdülmüştür. Diş geçerlik çalışmanın bulgularının evrene genellenebilirliğini sağlar. Ancak pandemi sürecinde sınırlı veri toplama imkanları ve değişken koşullar nedeniyle çalışmanın i geçerliliğine öncelik verilmiştir. Nitekim literatürde araştırmaların bazı

kısıtlar nedeniyle dış geçerlik yerine iç geçerlik çalışması olarak yapılabileceği vurgulanmaktadır (Rosenbaum, 2002; Shadish ve diğerleri, 2002). Başka bir anlatımla araştırmanın evrene yönelik genellebilir nitelikte bir dış geçerlik çalışmasından ziyade değişkenler arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir iç geçerlik çalışması olması nedeniyle (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021) 107 öğretmenden elde edilen veriler yeterli görülmüştür. Ayrıca araştırmanın amacı da örneklemin yalnızca çalışmanın yürütüldüğü bağlam içinde anlamlı sonuçlar vermesini sağlamak olduğu için 107 kişilik öğretmen grubunun uygun büyüklükte olduğuna karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü (%13.1) erkek, 93'ü (%86.9) kadın; 17'si (%15.9) bekâr, 90'ı (%84.1) evli; 86'sı (%80.4) merkez ilçelerde, 21'i (%19.6) dış ilçelerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 18'i (%16.8) 1-10 yıl arasında, 29'u (%27.1) 11-20 yıl arasında, 46'sı (%43) 21-30 yıl arasında, 14'ü (%13.1) 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Lisans mezunu öğretmen sayısı 86 (%80.4), lisansüstü eğitim programlarından mezun öğretmen sayısı ise 21'dir (%19.6). Ayrıca öğretmenlerin 80'i (%74.8) sınıf öğretmeni, 27'si (%25.2) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel ve nicel veriler çevrimiçi olarak hazırlanan form aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmelerin yüz yüze gerçekleştirilemediği, verilerin kâğıt-kalem anketleriyle elde edilemediği durumlarda, özellikle COVID-19 pandemisi döneminde birçok araştırmada katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde çevrimiçi uygulanan veri toplama formlarından yararlanılmıştır (Nartiningrum ve Nugroho, 2020; Uysal-Bayrak ve diğerleri, 2022). Araştırmada uygulanan çevrimiçi form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan altı adet demografik soru (cinsiyet, medeni durum, görev yapılan ilçe, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş) bulunmaktadır. İkinci kısımda katılımcıların öğrenilmiş güçlülük özelliklerini ve belirsizlik yönetimi stratejilerini keşfetmeyi amaçlayan, araştırmanın nitel verilerini sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Görüşme formunun oluşturulma sürecinde öncelikle literatür detaylı olarak taranarak benzer çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak forma ilişkin iki eğitim yönetimi alanı akademisyeninden ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenen forma anlaşılabilirlik bakımından dönüt sağlanması için farklı branşlarda görev yapan beş öğretmenin incelemesi sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 91). Bu şekilde son haline kavuşturulan görüş formunda biri tecrübe ve davranış, ikisi fikir, üçü sonda olmak üzere altı soru bulunmaktadır (Patton, 2018, s. 350). Formun son bölümünde Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) yer almaktadır. RÖGÖ öğrenilmiş güçlülüğü belirlemek için en iyi bilinen ölçme araçlarından biridir. Nitekim birçok çalışmada araştırmacılar öğrenilmiş güçlülüğü belirlemek için RÖGÖ'yü tercih etmiştir (Akdeniz, 2018; Genç, 2016; Goff, 2023). M.R. Rosenbaum tarafından 1980 yılında geliştirilen RÖGÖ'de 36 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler "hiç tanımlamıyor" ile "çok iyi tanımlıyor" seçenekleri arasında değerlendirilmektedir. Ölçek maddelerinin 11'i ters yönde puanlanmakta ve ölçekten alınan puanlar 36 ile 180 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek oluşu öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksekliğine, düşük olması öğrenilmiş güçlülük düzeyinin düşük oluşuna işaret etmektedir (Dağ, 1991). Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürüten Dağ (1991) öğrenilmiş güçlülüğe ilişkin 12 faktör elde etmiş ve güvenilirlik katsayısını ,80 hesaplamıştır. Bu çalışmada alt ölçekler kullanılmamış, ölçeğin tümü değerlendirmeye alınarak toplam öğrenilmiş güçlülük düzeyi değerlendirilmiştir. RÖGÖ'nün Cronbach's α güvenilirlik katsayısı ,84; McDonald's ω ,87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının ,70'in üzerinde olması ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Liu, 2003). Ayrıca RÖGÖ'nün yapı geçerliği bakımından araştırma verileriyle uyum gösterdiği ve doğrulandığı ($\chi^2/sd = 1251/588 = 2.12$; AGFI= ,91, GFI= ,93, TLI= ,94, CFI= ,96, SRMR= ,069, RMSEA = ,078) belirlenmiştir (Brown, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013).

2.4. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Araştırmada veri toplama süreci Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.01.2021 tarih ve E.33856 sayılı kararı ile etik izin alınmasıyla başlatılmıştır. Bu doğrultuda veriler 22.02.2021 ile 19.04.2021 tarihleri arasında elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplandığı 2020-2021 eğitim yılında Türkiye'de eğitim, sınıf düzeylerine göre farklılıklar içermekle birlikte bazı sürelerde tamamen uzaktan eğitim ile bazı sürelerde ise yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte sürdürüldüğü hibrit eğitim ile tamamlanabilmiştir. Veri toplama sürecinde Ankara ilinde bulunan ilkokullar resmi internet sitelerinde bilgisi paylaşılan telefonlarından aranmış, ulaşılabilen okul yöneticileri ve rehber öğretmenlere araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanarak araştırmaya destek sağlamaları istenmiştir. Bu şekilde okul yöneticileri ve rehber öğretmenler aracılığıyla ilkokullarda görev yapan 107 öğretmenden veri sağlanabilmiştir.

Araştırmada ilk olarak nitel veriler akabinde nicel veriler analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular karşılaştırılarak tartışılmıştır (Creswell, 2017, s. 219). Bu bağlamda nitel verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri

kullanılmıştır. Betimsel analiz için öncelikle öğrenilmiş güçlülük ve belirsizlik yönetimi stratejileri ile ilgili iki ayrı kod listesi hazırlanmıştır. Belirsizlik yönetimine ilişkin kod listesi Atalay (2019)'un eğitim yönetimi alanında en kullanışlı belirsizlik yönetimi stratejileri arasında saydığı stratejik hazırbulunuşluk, dirençli olma, esnek olma ve taklitçi eş biçimlilik stratejileri bağlamında oluşturulmuştur. Öğrenilmiş güçlülük kod listesi ise Rosenbaum (1980) tarafından belirlenen öğrenilmiş güçlülük boyutları bağlamında hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların görüşlerinin tam olarak yansıtılabilmesi için içerik analizinden yararlanılmıştır. Akabinde birkaç kez okunan katılımcıların görüşleri oluşturulan analiz tablolarına aktarılmış, veriler özgün formuna bağlı kalınarak sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Belirlenen kodlar ve temalar tablolar halinde sunulmuş ayrıca sık sık katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 221). Araştırmanın nitel kısmında araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı, teyit edilebilir olmasını sağlamak başka bir deyişle geçerli ve güvenilir bir araştırma yürütmek için yeterli sayıda ve farklı özelliklerdeki katılımcılar araştırmaya dahil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmış, katılımcıların gizliliği için bir kod numarası atanmış (örneğin birinci sıradaki öğretmen Ö-1 olarak tanımlanmıştır), uzman değerlendirmesinden yararlanılmış, veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma verileri yedeklenerek saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 265-266). Araştırmanın nicel verileri ise jamovi 2.4.11 istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ölçeğin madde ve genel ortalamaları hesaplanarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

3.1. İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Belirsiz Durumlara Yaklaşımlarıyla İlgili Öz Değerlendirmeleri

Araştırmanın ilk alt probleminde ilkokullarda görevli öğretmenlerin belirsiz durumlara yaklaşımlarıyla ilgili öz değerlendirmelerinin keşfedilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara “*Belirsiz bir durumla karşılaştığımızda nasıl tepkiler verirsiniz?*”, “*Belirsiz durumlar karşısında güçlü ve zayıf olarak nitelendirdiğiniz özellikleriniz nelerdir?*” soruları yöneltilmiştir. Betimsel analiz ve içerik analiziyle incelenen katılımcıların görüşlerinden üç tema ve sekiz alt tema belirlenmiştir. Temaları ve alt temaları oluşturan kodlardan katılımcılar tarafından en sık tekrarlananları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Belirsiz Durumlara Yaklaşımlarıyla İlgili Öz Değerlendirmeleri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Tepkiler	Duygusal	Kaygı	59
		Stres	27
		Boşluk	14
	Bilişsel	İyiye yorma	10
		Karamsarlık	6
		Yetersizlik	5
	Davranışsal	Planlı davranma	78
		Kendini yatıştırma	35
		Yardım arama	15
Güçlü kişisel özellikler	Planlı davranma	Çözüm odaklı olma	23
		Planlı ve kararlı olma	16
		Akılcı davranma	12
	Ruh hali denetimi	Öz yeterliliklerine güvenme	25
		Pozitif düşünme eğilimi	17
		Hobilerden ve inanç sisteminden yararlanma	3
	Yardım arama	Aile, arkadaşlar, uzmanlardan	9
		Basılı ve dijital kaynaklardan	8
Zayıf kişisel özellikler	Yetersiz planlama	Duygusal ve sabırsız davranmak	26
		Farklı çözümler üretmemek	14
		Planlamada yetersizlik	6
	Negatif ruh hali	Kendini sakinleştirmede başarısızlık	42
		Olumsuz düşüncelere sahip olma	17

İlkokullarda görevli öğretmenlerin belirsiz durumlara yaklaşımlarıyla ilgili öz değerlendirmelerinde belirlenen ilk tema *tepkiler* olarak adlandırılmıştır. Tepkiler teması altında *duygusal*, *bilişsel* ve *davranışsal* olmak üzere üç alt tema bulunmaktadır. Buna göre katılımcıların belirsiz durumlar karşısında en çok sergiledikleri duygusal tepkiler kaygı (n=59), stres (n=27), boşluk (n=14), güvensizlik (n=8), korku (n=7), mutsuzluk (n=5), öfkedir (n=5). Bunun yanı sıra iki katılımcı şaşkınlık, iki katılımcı da merak duygusu yaşadığını ifade etmiştir. Bilişsel alt teması içerisinde iyiye yorma (n=10), karamsar düşünceler (n=6), yetersizlik (n=5) ve karmaşıklık (n= 5) bulunmaktadır. Davranışsal alt temasında ise katılımcılar planlı olma (n=78), kendini yatıştırma (n=35), yardım arama (n=15), düşük performans sergileme (n=15) ve uyum sağlama (n=8) biçiminde davranışlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö22'nin "...öfkeli ve kaygılı olurum. Sanki yapmam gereken bir sürü şey var ama ben yetişemiyordum gibi hissedirim" biçiminde ifade ettiği görüşünden öfke ve kaygı duyguları yaşadığı, yetersizlik düşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin belirsiz durumlara yaklaşımlarıyla ilgili öz değerlendirmelerinde belirlenen ikinci tema *güçlü kişisel özellikler* olarak adlandırılmıştır. Güçlü kişisel özellikler temasında *planlı davranma*, *ruh hali denetimi* ve *yardım arama* olmak üzere üç alt tema bulunmaktadır. Buna göre planlı davranma alt teması; çözüm odaklı olma (n=23), planlı ve kararlı olma (n= 16), akılcı davranma (n=12), esnek planlama yapabilme (n=9) kodlarından oluşmaktadır. Ruh hali denetimi alt teması; öz yeterliliklerine güvenme (n=25), pozitif düşünme eğilimi (n=17), hobilerden ve inanç sisteminden yararlanma (n=3) kodlarından oluşmaktadır. Yardım arama alt teması ise aile, arkadaşlar, uzmanlardan yardım arama (n=9) ile basılı ve dijital kaynaklardan yardım arama (n=8) kodlarından oluşmaktadır. Örneğin Ö3'ün "*Tüm ihtimalleri düşünüp planlama yaparım...kararlıyım*" şeklindeki ifadesinden planlı ve kararlı davrandığı görülmektedir. Ö94'ün ise "*Nefes egzersizleri, ibadet, dua, kendini iyi hissetme ve mantık...*" biçimindeki görüşünden pozitif düşünme eğilimi, akılcı davranışları, hobileri ve inanç sisteminden yararlanması belirsizlik durumlarında güçlü bulduğu kişisel özellikleri olduğu anlaşılmaktadır.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin belirsiz durumlara yaklaşımlarıyla ilgili öz değerlendirmelerinde belirlenen son tema *zayıf kişisel özellikler* olarak adlandırılmıştır. Zayıf kişisel özellikler teması altında *yetersiz planlama* ve *negatif ruh hali* olmak üzere iki alt tema bulunmaktadır. Yetersiz planlama alt teması; duygusal ve sabırsız davranmak (n=26), farklı çözümler üretememek (n=14), planlamada yetersizlik (n=6), sürece odaklanamamak (n=6) kodlarından oluşmaktadır. Negatif ruh hali alt temasında ise kendini sakinleştirmede başarısız olma (n=42) ve olumsuz düşüncelere sahip olma (n=17) kodları bulunmaktadır. Örneğin Ö83'ün "...günü kurtarmaya çalıştım yarın için bir plan yapmadan." biçimindeki ifadesinden planlama yapmada yeterince başarılı olamadığı, Ö4'ün "*Agresifleşirim, bekledikçe bu durum beni yorar.*" şeklindeki açıklamasından kendini sakinleştirmede başarısızlık yaşadığı görülmektedir.

3.2. İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Belirsizlik Döneminde Yararlandıkları Belirsizlik Yönetimi Stratejileri

Araştırmanın ikinci alt probleminde COVID-19 pandemisi bir belirsizlik süreci olarak varsayılarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsiz durumları yönetme stratejilerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara "*Pandemi sürecinde karşılaştığınız belirsizlikleri nasıl yönettiniz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların belirsizlik yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri Talo 2'de sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden belirsizlik yönetimi stratejileriyle ilgili dört tema 11 kod elde edilmiştir.

Tablo 2
İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin COVID-19 Döneminde Belirsizlik Yönetimi Stratejileri

Tema	Kod	n
Stratejik hazırbulunuşluk	Proaktif davranışlar	47
	Paydaşlara ilham ve destek olmak	25
Dirençli olma	Kendini örgütleme	42
	Belirsizlikle yaşamayı öğrenme	38
	Seçenekleri artırma	31
	Bilgi birikimini arttırma	23
Esnek olma	Yönetişimi güçlendirme	29
	Planlamada esnek olma	22
	Fırsatları görmeye istekli olma	21
Taklitçi eş biçimlilik	Geçmişteki davranışların taklidi	14
	Başkalarının davranışlarının taklidi	5

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlik yönetimi stratejilerinden ilki *stratejik hazırbulunuşluktur*. Stratejik hazırbulunuşluk temasını oluşturan birinci kod *proaktif davranışlardır*. Proaktif davranışlar kodunda katılımcıların (n=47); eylemsel davranışlar sergileme, değerlendirme yapma ve değişimi kontrol altına almaya yönelik görüşleri yer almaktadır. Örneğin katılımcılar, velilerle güçlü iletişim kurmak, pandemi tedbirlerini uygulamak, teknolojiyi aktif kullanmak, yeni öğretim tekniklerini kullanmak gibi eylemsel davranışlarda bulduklarına ilişkin görüşler açıklamıştır. Ö40'ın "...resim öğretmeni ile derslere girerek ben duygu çalışması yaptım resim öğretmeni duyguların resme dönüşmesine yardımcı oldu. Öğrencilerden bana mektup yazmalarını istedim. Mektuplardan çıkan sonuçlara göre desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle görüştim" biçimindeki görüşünden farklı öğretim tekniklerini kullanarak eylemsel davranışlarda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Stratejik hazırbulunuşluk temasını oluşturan diğer kod *paydaşlara ilham ve destek olmaktır*. Paydaşlara ilham ve destek olma kodu içerisinde katılımcıların (n=25) akademik sürdürülebilirliği sağlamaya çalıştıklarına, paydaşlara psikolojik ve sosyal destek sunduklarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Ö97'nin "...velilerimle ve öğrencilerimle sıkı iletişim kurarak öğretim faaliyetlerinde eksiklik olmamasına gayret ettim" biçimindeki görüşlerinden akademik sürdürülebilirliği sağlamaya çalıştığı Ö18'in "...uzaktan arkadaş sohbetleriyle, Zoom buluşmalarıyla sosyal olarak kopmamaya çalıştık" biçimindeki görüşünden arkadaşlarına sosyal destek sağladığı görülmektedir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlik yönetimi stratejilerinden ikincisi *dirençli olma*dır. Dirençli olma temasını oluşturan kodlardan ilki *kendini örgütlemektir*. Kendini örgütleme kodu katılımcıların (n=42) eğitim öğretim çalışmalarını, teknolojik ve teknik becerilerini, psikolojik, sosyal ve fiziksel iyi oluşlarını örgütlemeye yönelik görüşlerini içermektedir. Örneğin Ö99'ın "...uzaktan eğitimin ne kadar süreceği belirsizdi. Ama her duruma göre planlamamı yaptım ve öğrencilerim ve velilerimle sıkı iletişim içerisinde oldum." biçimindeki ifadesinden planlı ve kararlı bir şekilde hareket ederek eğitim-öğretim çalışmalarını örgütlediği anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcılar çevrimiçi dersler için farklı dijital platformları ve Web2 araçlarını öğrenme gibi teknolojik; araştırma yapma, veri okuryazarlığı, uzaktan eğitime uygun materyal tasarlama ve kullanma gibi teknik becerilerini örgütledikleriyle ilgili görüşler sunmuştur. Bunun yanı sıra umutlu olma ve hobilerle ilgilenme gibi psikolojik iyi oluşu, arkadaşlardan ve aileden destek sağlama gibi sosyal iyi oluşu, beslenmeye dikkat etmek gibi fiziksel iyi oluşu örgütlemeye yönelik görüşler aktarmıştır.

Dirençli olma temasını oluşturan ikinci kod *belirsizlikle yaşamayı öğrenmedir*. Belirsizlikle yaşamayı öğrenme kodu katılımcıların (n=38) belirsizliğe tolerans gösterdikleri, belirsizliği kabul ettikleri ve belirsizliğe uyum sağladıklarıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Belirsizliğe tolerans gösterme katılımcıların ifadelerinde sıklıkla sabırlı ve sakin kalmak şeklinde yer almıştır. Ö23'ün "...kendi çözümümü ürettim" ve Ö95'in "...söylenceleri çok dikkate almadım" şeklindeki ifadelerinden de belirsizliği kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra Ö24'ün "...çok sorun yaşamadım" şeklindeki görüşlerinden de belirsizliğe uyum sağladığı anlaşılabilmektedir.

Dirençli olma temasını oluşturan bir diğer kod *seçenekleri artırmadır*. Seçenekleri artırma kodu katılımcıların (n=31) öğretim yöntem ve tekniklerinde, iş birliğinde buldukları kişi ve kuruluşlarda, sosyal etkinliklerde seçenekleri artırmaya yönelik görüşlerini içermektedir. Ö7'nin "Kendim başka yöntemler bulmaya çalıştım..." biçimindeki görüşünden öğretim yöntem ve tekniklerinde, Ö31'in "...arkadaşlarımla iletişim kurmak, sendikamdan yardım almak..." şeklindeki ifadesinden iş birliğinde bulunduğu kişilerde, Ö65'in "Hobiler edindim. Spor yapmaya çalıştım, mandala boyadım..." şeklindeki görüşünden de sosyal etkinliklerde seçenekleri artırmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Dirençli olma temasını oluşturan son kod bilgi birikimini artırmadır. Bilgi birikimini artırma kodu katılımcıların (n=23) öğrenme ve problem çözmeye konusunda bilgi birikimlerini artırmaya yönelik görüşlerini içermektedir. Katılımcılar teknoloji, uzaktan eğitim uygulamaları, araştırma yapma yöntemleri, problem çözme becerileriyle ilgili bilgi birikimlerini artırmaya çalıştıklarına ilişkin görüşler sunmuştur. "Kendimi uzaktan eğitim konusunda geliştirdim" şeklinde görüş açıklayan Ö41'in uzaktan eğitim konusunda, "...okuyup araştırdım..." ifadesiyle Ö8'in araştırma yapma, "Öncelikle bilgisayar kullanım bilgimi geliştirdim..." açıklamasıyla Ö81'in teknoloji konusunda bilgi birikimini artırdığı anlaşılmaktadır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlik yönetimi stratejilerinden bir diğeri *esnek olma*dır. Esnek olma temasını oluşturan kodlardan ilki *yönetişimi güçlendirmedir*. Yönetişimi güçlendirme kodu katılımcıların (n=29) okul yöneticileriyle, branş arkadaşlarıyla, diğer branşlardaki öğretmenlerle, farklı kurumlarda görev yapan meslektaşlarıyla, velileriyle, eğitim sendikalarıyla yaptıkları iletişim ve iş birliği çalışmalarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Örneğin Ö14'ün "Okul yönetimi ve zümrelerimle birlikte süreci yönettik. Ne yapacağınızı bilmek ve ortak bir şekilde uygulamak hem kolaylık hem de rahatlık sağlıyor. Öngöremediğiniz bir süreçte güvendiğiniz insanlarla birlikte ortak hareket etmek işlerin yolunda gitmesi için çok önemli..." biçiminde ifade ettiği görüşlerinden belirsizlik döneminde okul yöneticileriyle ve meslektaşlarıyla güçlü bir yönetim uyguladığı anlaşılmaktadır.

Esnek olma temasını oluşturan son kod *fırsatları görmeye istekli olma*dır. Fırsatları görmeye istekli olma kodu katılımcıların (n=21) farklı öğretim teknikleri, mesleki ağlar kurma, uzaktan eğitim ve teknoloji gibi alanlarda mesleki

yeterliliklerinde; hobiler edinme, aile ve arkadaşlarla iletişimi güçlendirme gibi alanlarda kişisel gelişimlerinde fırsatlar elde etmeyle ilgili görüşlerini içermektedir. Bu konuda Ö12, Ö18, Ö27, Ö39, Ö65 ve Ö104 pandemi döneminde yaşanan belirsiz süreci bir fırsat olarak gördükleri, hobileriyle ilgilendikleri ya da yeni hobiler edindikleriyle ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlik yönetimi stratejileriyle ilgili belirlenen son tema *taklitçi eş biçimlilik*dir. Taklitçi eş biçimlilik temasını oluşturan ilk kod *geçmişteki davranışların taklididir*. Geçmişteki davranışların taklidi kodu katılımcıların (n=14) geçmişte kullandıkları yöntemleri belirsizlik durumunda da kullandıklarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Ö34'un "*Bildiğim gibi yaptım*" ve Ö69'un "*Belirsizlikler sonuçlanana kadar kendi imkanlarım doğrultusunda eğitime devam ettim...*" şeklindeki görüşlerinden geçmişteki uygulamalarını taklit ettikleri anlaşılmaktadır.

Taklitçi eş biçimlilik temasını oluşturan son kod *başkalarının davranışlarını taklit etmedir*. Başkalarının davranışlarını taklit etme kodu katılımcıların (n=5) farklı meslektaşlarının davranışlarını model almalarıyla ilgili görüşlerini kapsamaktadır. Örneğin Ö100'ün "*...öğretmen sitelerinde veya sosyal medyada öğretmenlerin paylaşımlarından yararlanarak ne yapacağıma yanıt bulmaya çalıştım*" biçimindeki açıklamasından belirsizlik yönetiminde farklı okullarda görev yapan meslektaşlarının uygulamalarından ve görüşlerinden yararlandığı anlaşılmaktadır.

3.3. İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Belirsizlik Döneminde Yararlandıkları Öğrenilmiş Güçlülük Özellikleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde COVID-19 pandemisi belirsizlik döneminde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara "*Pandemi sürecinde karşılaştığınız sorunları nasıl yönettiniz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların COVID-19 pandemi sürecinde yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özellikleriyle ilgili üç tema sekiz kod elde edilmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Belirsiz Durumlarda Yararlandıkları Öğrenilmiş Güçlülük Özellikleri

Tema	Kod	n
Planlı davranma	Dikkati yönlendirme	44
	Sistem kurma	22
	Esnek planlama	18
Ruh hali denetimi	Yeterli olma	33
	Kendini yatıştırma	25
	İyiye yorma	9
Yardım arama	Düzenli bir biçimde çözüm yolları arama	33
	Başkasının yardımını arama	23

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların belirsiz durumlarda yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özelliklerinden ilki *planlı davranmadır*. Planlı davranma temasını oluşturan birinci kod *dikkati yönlendirme*dir. Dikkati yönlendirme kodunda katılımcılar (n=44); uzaktan eğitim, teknolojik yeterlilikler, farklı öğretim yöntemleri konusunda yeterliliklerini geliştirmek, öğrencilerinin ve velilerinin kaygı düzeylerini düşürmek, öğrencilerinin öğrenmelerini sağlamak konularında dikkatlerini yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö86'nın "*Televizyondan, internetten, gazetelerden süreci dikkatli bir şekilde takip ettim, gözlem yaparak araştırdım. Etrafımdan bilgi topladım*" biçimindeki görüşünden belirsiz bir durumda dikkatini yönlendirerek planlı davrandığı anlaşılmaktadır. Ö36, Ö37 ve Ö63'ün anlık kararlar ve davranışlar yerine sabırlı davrandığı, Ö80, Ö87 ve Ö104'ün tedbirli hareket ettiği, Ö28 ve Ö84'ün disiplinli çalıştığı yönündeki açıklamaları da dikkati yönlendirme kodu içerisinde yer alan planlı davranmayla ilgili görüşlerden bazılarıdır.

Planlı davranma temasını oluşturan ikinci kod *sistem kurmadır*. Sistem kurma kodu katılımcıların (n=22) ayrıntılı plan hazırlama, teknolojik, pedagojik ve akademik özyeterliliklerini geliştirme, öğrencilerle ve velilerle iş birliği kurma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönlendirmeleri uygulama, sürece ilişkin veri sağlama gibi yollarla sistematik bir yapı oluşturduklarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Ö14'ün "*...pandeminin ilk günlerinden itibaren planlı bir şekilde eğitim ve öğretime devam ettim*" şeklindeki görüşünden ve Ö85'in "*...belirsizlikler beni fazla etkilemedi. Derslerimi gerektiği zamanlarda düzenli bir şekilde yaptım*" biçimindeki açıklamasından çalışmalarıyla ilgili bir sistem kurduğu anlaşılmaktadır.

Planlı davranma temasını oluşturan son kod *esnek planlamadır*. Esnek planlama kodu katılımcıların (n=18) yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim süreçleri için esnek planlar hazırladıklarıyla, uzaktan eğitimi yürütebilmek için MEB tarafından önerilenlerin yanı sıra çevrimiçi ve çevrim dışı dersler yürüttükleriyle, çalışmalarında farklı platformlar ve yöntemler kullandıklarıyla, öğrencilerine dersleri, ödevleri ve diğer sorumluluklarıyla ilgili seçenekler sunduklarıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Örneğin Ö60 ve Ö26 bunu “*B planları*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö91’in “*Olası senaryolara göre ne yaparız, nasıl yaparız diye öncesinde oturup plan yaptım.*” biçimindeki görüşünden de süreci esnek planlamayla sürdürdüğü anlaşılmaktadır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsiz durumlarda yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özelliklerinden bir diğeri *ruh hali denetimidir*. Ruh hali denetimi temasını oluşturan ilk kod *yeterli olmadır*. Yeterli olma kodu katılımcıların (n=33) mesleki açıdan ve psikolojik sağlık bakımından yeterli olmalarıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Katılımcılar mesleki olarak yeterli olma bağlamında online dersleri düzenli bir şekilde yürütebildikleri, öğrencilerin motivasyonunu sağlayabildikleri, problemler karşısında hızlı çözümler üretebildikleri, teknolojik yeterliliklerini artırabildikleri, velilerle ve meslektaşlarla iş birliği kurabildikleri ayrıca velilerine psikolojik destek sunabildikleriyle ilgili görüşler açıklamıştır. Örneğin Ö53’ün “*Zoom programı kendi çabamla öğrendim. Materyal araştırdım. Uzaktan yapılabilecek ve farklı ve ilgi çekici etkinlik bulmaya çalıştım.*” biçimindeki görüşü mesleki olarak yeterli olma çabalarını yansıtmaktadır. Psikolojik sağlık bakımından yeterli olmaya ilişkin ise katılımcılar belirsiz bir sürece uyum sağlama, özel yaşam dengesini kurma, kaygı gibi olumsuz duyguları kontrol altına alabilme ve mutluluk düzeylerini artırma yeterlilikleriyle ilgili görüşler aktarmıştır. Örneğin Ö84’ün “*...umudumu yitirmedim. İnatla daha çok çabaladım...*” ve Ö87’nin “*...stres ve kaygıyı azaltıcı tavır içinde çalıştım...*” biçimindeki görüşlerinden olumsuz duygularını kontrol altına alabildikleri görülmektedir.

Ruh hali denetimi temasını oluşturan ikinci kod *kendini yatıştırma*dır. Kendini yatıştırma kodu katılımcıların (n=25) sakin, sabırlı, hoşgörülü ve tedbirli davranışlarıyla, umutlu ve neşeli olmak gibi pozitif duygu ve düşünceleriyle, ailelerinden ve arkadaşlardan sosyal destek sağlamalarıyla ve yakın çevrelerine destek olmalarıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Örneğin Ö88’in “*Sabır gösterdim, ülkedeki durumu tüm dünya yaşıyor sadece biz değil onu düşündüm*” ve Ö95’in “*...sokağa çıktığımız anda da hayatımızı olumsuz etkileyecek birçok riskle karşılaşabiliriz. Ancak her sokağa çıktığımızda acaba bugün başımıza ne gelecek kaygısıyla çıkmayız. Bu süreç de bunun gibi.*” biçimindeki görüşlerinden sabırlı davrandıkları ve belirsiz durumlarda pozitif düşünme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Ruh hali denetimi kategorisi içerisinde belirlenen son kod *iyiye yormadır*. İyiye yorma kodu katılımcıların (n=9) negatif görüşlerin etkisinde kalmadıklarına, süreci bir fırsat olarak gördüklerine ve normalleştirdiklerine ilişkin görüşlerini içermektedir. Örneğin Ö27’nin “*...pandemiye abartmadım...*” biçimindeki sözlerinden süreci normalleştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Ö12’nin “*Zaman ayıramadığım aktivitelere zaman ayırdım, bunu bir fırsat olarak gördüm*” ifadesinde de yaşanan belirsiz süreci normalleştirerek bir fırsat olarak değerlendirdiği görülmektedir. Ö92’nin “*Her şeyde bir ders olduğunu düşünüyorum...*” biçimindeki cümlesinden olumlu düşünme eğiliminde olduğu ve olumsuz görüşlerin etkisinde kalmamaya çalıştığı başka bir deyişle iyiye yorduğu söylenebilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsiz durumlarda yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özelliklerinden sonuncusu *yardım arama*dır. Yardım arama temasında belirlenen ilk kod *düzenli bir biçimde çözüm yolları arama*dır. Düzenli bir biçimde çözüm yolları arama kodu katılımcıların (n=33) akran dayanışması yaparak branş arkadaşlarından ve görsel sanatlar, rehberlik gibi diğer branşlardaki meslektaşlarından yardım aldıklarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bunun yanı sıra düzenli bir biçimde çözüm yolları arama kodu katılımcıların özellikle teknolojik yeterliliklerini artırmaya, sosyal medya ve dijital kaynaklar aracılığıyla pandemi süreci ve uzaktan eğitim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaya yönelik çabalarına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Örneğin Ö87’nin “*Zümreler ile iyi iletişim kurdum. Velilerde güven duygusunu artırmaya çalıştım. Pandemi koşullarına uygun tedbirler aldım. Öğrencilerimi geliştirmek için her imkânı kullandım. Kendimi eğitim-öğretim yöntemleri konusunda sınırlamadım. Teknolojiyi iyi ve aktif kullandım. Stres ve kaygıyı azaltıcı tavır içinde çalıştım.*” biçimindeki cümlelerinden akran dayanışması sağladığı, velilerine psikolojik destek sunduğu, pandemi koşullarına uygun önlemler alarak öğrencilerinin ve kendisinin fiziksel sağlığını koruduğu ve alternatif öğretim yöntemlerini kullandığı anlaşılmaktadır.

Yardım arama temasını oluşturan son kod *başkasının yardımını arama*dır. Başkasının yardımını arama kodu katılımcıların (n=23) ailelerinden, arkadaşlarından, meslektaşlardan, uzmanlardan mesleki ve teknik yardım aldıklarıyla, psikolojik sağlıklarını korumak için de sosyal destek sağladıklarıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda ilkokullarda görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinden, meslektaşlarından, velilerinden, kayıtlı oldukları eğitim sendikalarından, sosyal medyada yer alan öğretmen gruplarından eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili teknik yardım aradıklarını belirtmiştir. Ayrıca aile bireylerinden ve arkadaşlarından sosyal destek aldıklarını açıklamışlardır. Örneğin Ö6’nın “*...okulundan güçlü bir destek aldım. Teknik destek*” biçimindeki ve Ö90’nin “*...deneyimli öğretmenlere sordum*” şeklindeki görüşlerinden diğerlerinin yardımını aradığı anlaşılmaktadır.

3.4. İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Döneminde Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve RÖGÖ ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Katılımcıların yanıtlarına göre RÖGÖ ölçek ortalaması ile en yüksek ve en düşük değer alan üçer ölçek maddesinin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri (\bar{X} =3.32; Ss=.36) genel ortalamasıyla "orta" düzeydedir. Ölçeğin madde ortalamaları 1.85 ve 4.34 aralığında değişmekte olup "çok düşük" düzeyinde herhangi bir madde ortalamasına rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin en çok "Kendimi sınırlı ve gergin hissettiğimde gerekirse sakinleştirici ilaç kullanırım (\bar{X} =4.34; Ss=.91/çok yüksek)", "Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar (\bar{X} =4.25; Ss=.74/çok yüksek)" ve "Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım (\bar{X} =4.21; Ss=.64/çok yüksek)" ifadelerine; en az ise "Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım (\bar{X} =1.85; Ss=.70/düşük)", "Sigara içiyor olsam, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım (\bar{X} =2.12; Ss=1.13/düşük)" ve "Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım (\bar{X} =2.24; Ss=1.04/düşük)" ifadelerine katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4

İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Döneminde Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri*	\bar{X}	Ss	Katılım Düzeyi
16. Kendimi sınırlı ve gergin hissettiğimde gerekirse sakinleştirici ilaç kullanırım.	4.34	.91	Çok yüksek
24. Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar.	4.25	.74	Çok yüksek
32. Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım.	4.21	.64	Çok yüksek
19. Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	2.24	1.04	Düşük
14. Sigara içiyor olsam, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	2.12	1.13	Düşük
7. Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.	1.85	.70	Düşük
Ölçeğin Genel Ortalaması	3.32	.36	Orta

4. Tartışma

Bu araştırma Covid-19 döneminin oluşturduğu belirsizlik sürecinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlikle başa çıkma stratejilerinin ve öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin ortaya konulması amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları katılımcı öğretmenlerin belirsiz durumlar karşısında en yoğun gösterdikleri duygusal tepkilerin kaygı ve stres, bilişsel tepkilerin iyiye yorma ve karamsarlık, davranışsal tepkilerin planlı davranma ve kendini yatıştırma olduğunu göstermiştir. Katılımcıların belirsizlik durumlarında çözüm odaklı olma, öz yeterliliklerine güvenme, pozitif düşünme eğilimi güçlü buldukları, kendini sakinleştirmede başarısız olma, duygusal ve sabırsız davranma zayıf buldukları kişisel özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Belirsizlik genel olarak olumsuz etkileri bulunan bir olgudur (Sayiner, 2023). Başka araştırmalarda da belirsizliğin bireyler üzerinde kaygı, stres, korku, umutsuzluk, çaresizlik, yas, kendini küçümseme, yetersizlik (Atalay-Mazlum, 2022; Bakioğlu ve Demiral, 2013; Katz ve Mo, 2024; Menteş ve Uçar, 2022; Sayiner, 2023) gibi etkilerinin bulunduğu ve ruh sağlığını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra belirsizliğin olumlu yansımalarının olabileceğini ve önemli fırsatlar sunabileceğini belirleyen araştırmalara da rastlamak mümkündür (Bakioğlu ve Demiral, 2013; Brashers, 2001; Çetin ve Yavuz, 2022).

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların belirsiz durumlarda en fazla başvurdukları belirsizlik yönetimi stratejilerinin; stratejik hazırbulunuşluk bağlamında proaktif davranışlar, dirençli olma bağlamında kendini örgütleme, esnek olma bağlamında yönetişimi güçlendirme, taklitçi eşbiçimlilik bağlamında ise geçmişteki davranışların taklidi olduğu anlaşılmıştır. Clappitt ve Dekoch (2001) belirsizliğin yaşam içerisinde kaçınılmaz bir olgu olduğunu ve belirsizliği bütünüyle yok etmenin mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle kaçınılmaz ve tamamen önlenemez bir süreç olan belirsizlikle başa çıkmada temel olanın belirsizliğe hazırlıklı olmak ve belirsizlikle yaşamak olduğunu ifade etmektedirler (Clappitt ve Dekoch, 2001). Folden ve Clark'a (1988) göre belirsizliğe hazırlıklı olmak için ise öncelikle belirsizliğin anlaşılması gerekmektedir. Belirsizliğin anlaşılabilmesi belirsizliğe karşı uygun bir duruşu, esnekliği sürdürmeyi ve belirsizliğin düzeyini belirleyebilecek karar verme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Folden ve Clark, 1988). Nitekim yaşanan COVID-19 pandemi süreci de belirsizliğin yoğun yaşandığı, sürece ilişkin bilginin yetersiz kaldığı ve etkili yönetilmesini gerekli kılan bir dönem olmuştur (Bush, 2021;

Çetin ve Yavuz, 2022; Hayes ve Derrington, 2023). Bu bağlamda belirsizlik karşısında stratejik hazırbulunmuşluk, öngörülemez süreçler karşısında hazır olmayı ifade etmektedir. Bu hazırlıklı olma hali genelde bireylere özeldir ise çalışanlara ve örgütlere konforun yanı sıra pek çok bakımdan önemli avantajlar sağlamaktadır (Atalay-Mazlum, 2022; Hayes ve Derrington, 2023). Bireylerin proaktif davranabilme kapasiteleri de inisiyatif kullanabilmelerine, belirsizlik karşısında önlem alabilmelerine ve harekete geçebilmelerine olanak tanımaktadır (Fidan ve Balcı, 2016).

Öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle gerçekleştirilen başka araştırmalarda da belirsizlik süreçlerinin yönetiminde yeni beceriler geliştirme (Funa, 2023) gibi proaktif davranışların; günlük tutma, egzersiz yapma, bireysel telkinde bulunma gibi öznel iyi oluşu sağlayan kendini örgütlenme (Atalay-Mazlum, 2022) çabalarının; okul yöneticileriyle, öğretmenlerle, deneyimli meslektaşlarla istişarelerde bulunarak (Funa, 2023) mentörlük ve psikososyal destek sağlayarak, karar süreçlerine velileri, öğretmenleri, öğrencileri katarak yönetişimi güçlendirmenin (Atalay-Mazlum, 2022; Bakioğlu ve Demiral, 2013; Çetin ve Yavuz, 2022; Özcan ve Saydam, 2021; Urhanoğlu ve diğerleri, 2021) yaygın olarak kullanılan yöntemler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra bu araştırmanın bulgularında yer aldığı gibi başka araştırmalarda da öğretmenlerin taklitçi eş biçimlilik bağlamında hem kendi geçmiş uygulamalarını taklit ettikleri hem de başka meslektaşlarının uygulamalarını örnek aldıkları belirlenmiştir. Örneğin COVID-19 pandemisinde öğretmenlerin sürecin belirsizliğini aşmak için kısa vadeli planlar (Atalay-Mazlum, 2022), ders programları (Saygı, 2021), ders ve ödev takibi (Doğuş, 2022) yaptıkları, böylece geçmişteki başarılı uygulamalarını taklit ettikleri anlaşılmıştır. Hayes ve Derrington (2023) Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttükleri araştırmada belirsiz zamanlarda etkili okul liderliğini incelemiş ve pandeminin oluşturduğu krizi aşmada okul müdürlerinin zaten sahip oldukları liderlik becerilerinden ve geçmiş iyi uygulamalarından yararlandıklarını başka bir deyişle geçmiş uygulamalarını taklit ettiklerini tespit etmiştir. Taklitçi eş biçimlilik özellikle pandemi gibi belirsizliğin yüksek olduğu, duruma ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olunamadığı durumlarda etkili bir belirsizlik yönetimi stratejisi olarak değerlendirilmektedir (DiMaggio ve Powell, 1983). Araştırma bulgularından katılımcı öğretmenlerin diğer meslektaşlarının uygulamalarını model alması başka bir deyişle taklit etmesi sürecin belirsizliği içerisinde eğitim-öğretimin devam etmesini sağladığı anlaşılmıştır. Folden ve Clark (1988) belirsizliğin özellikle deneyimsiz öğretmenler için rahatsız edici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda meslekte yeni sayılabilecek öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarının uygulamalarından yararlanmalarının etkili bir belirsizlik yönetimi strateji olduğu yorumunda bulunulabilir.

Araştırmada ayrıca katılımcıların COVID-19 pandemisinin oluşturduğu belirsizlik sürecinde, belirsiz bir sürecin oluşturduğu problemlerle başa çıkmada sıklıkla yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özellikleri ve bu süreçteki öğrenilmiş güçlülük düzeyleri incelenmiştir. Bulgulara göre katılımcıların en fazla yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özellikleri planlı davranma bağlamında dikkati yönlendirme, ruh hali denetimi bağlamında yeterli olma, yardım arama bağlamında ise düzenli bir biçimde çözüm yolları aramadır. Bir pandemi gibi belirsizliğin şiddetli bir şekilde yaşandığı dönemlerde bireylerin kişisel olarak güçlü özelliklerini işe koşmaları önemlidir (Bakioğlu ve Demiral, 2013; Corbett ve diğerleri, 2023; Hayes ve Derrington, 2023). Rosenbaum çalışmalarında öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarıyla başa çıkmada kendini kontrol edebilmek için yararlandıkları öz düzenleme becerileriyle ilgili bir kavram olduğunu açıklamaktadır (Rosenbaum, 1989, 1990; Rosenbaum ve Jaffe, 1983). Bu doğrultuda öz düzenleme becerilerine sahip güçlü öğretmenlerin güçlü bir eğitim sisteminin kurulmasını ve güçlü öğrencilerin yetiştirilmesini (Polatçı ve Boyraz, 2010) sağlayacağı çıkarımında bulunulabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini "orta" düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Madde analizlerinde katılımcıların en fazla denetleyici arama (M16), yeterli olma ve kendini yatıştırma (M24), planlı davranma (M32) boyutlarında yer alan maddelere katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Dürtü denetimi (M17) ve yardım arama (M14, M19) boyutlarında yer alan maddeler ise en az katılım gösterdikleri maddeler olmuştur. Araştırmanın nitel bulguları da katılımcıların belirsizlik durumlarında sıklıkla yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin planlı davranma (n=84), yeterli olma ve kendini yatıştırma (n=58) olduğuna işaret etmiştir. Bu anlamda nicel bulguların nitel bulguları desteklediği söylenebilir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin Genç'in (2016) ortaokullarda görevli öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının orta düzeyde öğrenilmiş güçlülük özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyi algılarının ortalamasının üstünde olduğunu belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Yürür ve Keser, 2010).

Öğretmenlik mesleği, doğası gereği belirsiz durumları yönetebilme, belirlenmiş hedeflere yönelme, sağlıklı problem çözebilme, pozitif düşünme eğilimi gibi öğrenilmiş güçlülük özelliklerine sahip olmayı gerekli kılmaktadır (Polatçı ve Boyraz, 2010). Öğrenilmiş güçlülük özellikleri çoğunlukla bireyin maruz kaldığı zorlu yaşam olayları karşısında diğerlerini model alarak öğrendiği davranış biçimleridir (Rosenbaum, 1980). Belirsiz durumlar gibi zorlu yaşam olaylarını yönetebilme yeterlilikleri ve öğrenilmiş güçlülük becerileri eğitimle geliştirilebilecek kişisel özelliklerdendir (Folden ve Clark, 1988; Rosenbaum, 1983). Bu bağlamda öğretmenlerin özellikle de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlik yönetimi ve öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin gelişmiş olması öğretmen nitelikleri ve öğrencilerine rol model olma sorumlulukları bakımından önemlidir. Toytok ve Yavuz'a (2020) göre

belirsizlikle etkili bir şekilde baş edebilen öğretmenler aynı zamanda okulların etkililiğini artırmada da önemli bir role sahiptir. Nitekim farklı ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalar (Genç, 2016; Goff, 2023; Yürür ve Keser, 2010) yüksek öğrenilmiş güçlülük becerilerinin öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde yürütülebilmesini sağlayacak stres yönetimi, akademik performans, duygusal dayanıklılık, başarı gibi kazanımlar sağladığını göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bazı önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcısı öğretmenler belirsiz durumlara genellikle olumsuz olarak nitelendirilebilecek duygular ve düşüncelerle yaklaşmakta ancak eyleme geçtiklerinde olumlu sonuçlar oluşturabilecek davranışlarda bulunmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu belirsiz bir durumda kendi yeterliliklerine güvenmekte, pozitif ve çözüm odaklı olmaktadır. Ancak genel olarak katılımcıların çoğu belirsiz durumlar karşısında kendilerini sakinleştirme ve akılcı davranma konusunda yeterli olmadıkları yönünde bir inancı da taşımaktadır. Bunun yanı sıra katılımcılar öğrenilmiş güçlülük özelliklerini “orta” düzeyde algılamaktadırlar. COVID-19 pandemisinin oluşturduğu belirsizlik sürecini katılımcılar sıklıkla proaktif davranmak, kendini örgütlemek, yönetişimi güçlendirmek, geçmişteki deneyimlerinden yararlanmak gibi önemli belirsizlik yönetimi stratejilerinden ve planlı davranma, ruh hali denetimi, yardım arama gibi öğrenilmiş güçlülük özelliklerinden yararlanarak yönetmişlerdir. Bazı katılımcılar ise bu süreçte oluşan belirsizlik nedeniyle düşük performans sergilemiş ve eylemsiz kalmayı tercih etmiştir.

Araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin belirsizlik yönetimi ve öğrenilmiş güçlülük özellikleriyle ilgili ulaşılan önemli sonuçların yanı sıra bazı sınırlılıklar da söz konusudur. Bu sınırlılıkların ilki araştırmanın çalışma grubunun büyüklüğüyle ilgilidir. Araştırmada veri toplama süreci pandemi kısıtlamalarının uygulandığı bir dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın katılımcılarının 107 kişiden oluşması bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bir diğer sınırlılık hem nicel hem de nitel verilerin çevrimiçi hazırlanan formula elde edilmesidir. Nitel verilerin yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmemiş olması bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Ancak bir pandemi gibi küresel bir sorunun ilkokul öğretmenlerinin bakış açısıyla belirsizlik yönetimi ve öğrenilmiş güçlülük özellikleri bağlamında incelenmesi gelecekte yaşanabilecek büyük ölçekli belirsizlik dönemleri için oldukça önemlidir. Nitekim literatürde de yaşanan pandeminin okulları etkileyecek son çağdaş kriz ve belirsizlik dönemi olmayacağı (Hayes ve Derrington, 2023) vurgulanmaktadır. Değişen bağlamsal koşullar nedeniyle acil durumların karmaşık süreçler olarak ele alınması gerektiği (Gigli, 2023) ve acil durum pedagojisi her zamankinden daha fazla tartışılmaktadır. Dengeleri değiştiren, bireysel ve kollektif yaşamda onarılamaz hasarlar oluşturan, korku, öfke, umutsuzluk, çaresizlik gibi duyguları, kayıpları ifade eden acil durumların (Zizioli, 2023) nasıl bir şey olduğunu ve eğitimi nasıl etkileyebileceğini 2020 yılında pandemiyle birlikte bütün dünya nüfusu deneyimlemiştir (Piceci ve diğerleri, 2020). Bunun yanı sıra Türkiye'nin 2023 yılı şubat ayında yaşadığı ve çağın en büyük felaketleri arasında sayılan iki büyük deprem, 2024 yılı ekim ayında İspanya'da meydana gelen sel felaketi gibi acil durumlar yeniden okul kapanmaları ile sonuçlanmıştır. Başka bir deyişle dirençli ve kırılganlık karşıtı bir pedagojik yaklaşımın uygulanmasına olan ihtiyacı bu türlü felaketler gündemde tutmaktadır.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin belirsiz durumları yönetme konusunda önemli stratejilere sahip olmakla birlikte bazı konularda yetersizlik de yaşadıklarını ve pandemi sürecine bu nedenle hazırlıksız yakalandıklarını göstermektedir. Folden ve Clark (1998) öğretmen eğitiminde belirsizlik konusunun ihmal edildiğini ifade etmektedir. Klusmann ve diğerleri (2022) Hollanda'da pandemi sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek üzere gerçekleştirdiği ve 1115 öğretmenin dahil olduğu çalışmada, öğretmenlerin bu belirsizlik sürecini yönetebilmeleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için sosyal-duygusal öğrenme ve olumlu davranışsal destek açısından ek mesleki gelişime ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Katz ve Mo (2024) pandemi öncesinde ve pandemi sırasında iki grup İtalyan öğretmenle yürüttüğü araştırmasında, pandemi gibi stres ve belirsizlik düzeyi yüksek zamanlardaki zorluklara uyum sağlayabilmek için öğretmenlere gerekli desteği sağlamanın, duygu düzenleme stratejilerine odaklanan mesleki gelişim fırsatları sunmanın önemini vurgulamıştır. Bu doğrultuda gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde belirsizliği yönetme becerilerinin kazandırılmasının öğretmen eğitiminin bir boyutu haline getirilmesi önerilebilir. Örneğin hizmet öncesinde belirsizlik yönetiminin eğitim fakültelerinde bir ders olarak okutulması, hizmet sırasında ise belirsizlik oluşturabilecek çeşitli durumlara ilişkin senaryoların tasarlandığı ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük özelliklerini de geliştirebilecek yeni yaklaşımlarla yürütülen hizmetiçi eğitimler gerçekleştirilebilir. Politika belirleyicilere pandemiden edindikleri tecrübelerden de yararlanarak salgın hastalıklar, deprem ve sel gibi olağanüstü durumların oluşturduğu acil durumlarda, eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için acil durum pedagojisini aktifleştiren politikalar belirlemeleri önerilebilir. Araştırmacılara öğretmenlerin belirsizlik yönetimi stratejilerinin ve öğrenilmiş güçlülük özelliklerinin incelendiği büyük örneklemli araştırmalar yürütülmesi önerisi getirilebilir. Örneğin 6 Şubat Kahramanmaraş depremini yaşamış olan öğretmenlerin örnekleme dahil edildiği bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları belirsizlik yönetimi stratejilerinin ve öğrenilmiş

güçlülük özelliklerinin okulların etkililiğine ve öğrenci çıktılarına yansımaları çok düzeyli regresyon modelleriyle ve boylamsal araştırmalarla incelenebilir.

Kaynakça

- Akdeniz, H. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik kırılganlık ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları yönetim sorunları. *Milli Eğitim*, 49 (Özel Sayı: 1), 201-230.
- Atalay, A. (2022). Strategic readiness as one of the ways to cope with uncertainty during the pandemic of covid 19. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1092163>
- Atalay-Mazlum, A. (2019). *Belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bagwell, J. (2020). Leading through a pandemic: Adaptive leadership and purposeful action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35. <https://doi.org/10.15285/EBD.20133855649>
- Bernardin, H. J. (2010). *Human resource management: An experiential approach* (5th ed.) New York, The McGraw-Hill Companies Inc.
- Bilgili, H. ve Tekin, E. (2019). Örgütsel stres, örgütsel bağlılık ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisi üzerine bir araştırma. *OPUS*, 9(11), 2165-2200. <https://doi.org/10.26466/opus.557530>
- Brashers, D. E. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of Communication*, 51(3), 477-497. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02892.x>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (18. Basım). Ankara: Pegem.
- Bush, T. (2021). Leading through COVID-19: Managing a crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3) 373-374. <https://doi.org/10.1177/1741143221997267>
- Bush, T. (2023). School leadership during the pandemic: Managing a global crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5) 1011-1013. <https://doi.org/10.1177/17411432231186129>
- Büyüköztürk. Ş., Kılıç-Çakmak. E., Akgün. Ö.E., Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Coşkun, Y. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükleri ve aile içi ilişkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Corbett, S., Karen Johnston, K. & Bezuidenhout, A. (2023). Further education workforce wellbeing: Did Covid actually change anything? *Educational Management Administration & Leadership*, 1-13. <https://www.doi.org/10.1177/17411432231153290>
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, E. ve Yavuz, Y. (2022). Öğretmen ve okul yöneticilerinin gözünden Covid-19: Kriz yönetimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1),354-377.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 269-74.
- Demirkol, E. (2019). Dünyada 2019'a damga vuran olaylar. *Independent Türkçe*. <https://www.indyrturk.com/node/111166/d%C3%BCnya/d%C3%BCnyada-2019a-damga-vuran-olaylar> adresinden erişildi.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Direkçi, V. (2022). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde çalışan antrenörlerin benlik saygısı ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Dogan, E. ve Zeren, Ş. G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4 (1), 22-37.
- Doğuş, Y. (2022). *Bir ortaokulda COVID-19 pandemisi nedeniyle yürütölen uzaktan eğitimin incelenmesi: Durum çalışması*. The 4nd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies (DILET2022) Proceedings Book. (pp: 199-216), 8-9 Aralık 2022 Ankara/Türkiye.

- Doğuş, Y. ve Cemaloğlu, N. (2018). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişki. VI. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri Özet Kitabı, (s. 308), 29-31 Mart 2018, Ankara.
- Durdu, A & Coşkun, Y. (2023). Being a teacher in distance education during the COVID-19 pandemic process: examination of primary school teachers' perceptions. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 15-36. <https://www.doi.org/10.52826/mcbuefd.1211859>
- Eyitmiş, A. M., Sezer, F. ve Yıldırım, A. (2022). Uzaktan öğretim döneminde belirsizlik ve stresin okul yöneticileri üzerindeki etkisi. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal proactivity: School principals' proactive. In Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*. (pp. 29-58). Information Science Imprint-IGI Global.
- Floden, R.E., & Clark, C.M. (1988). Preparing teachers for uncertainty. *Teachers College Record*, 89(4), 505-524. <https://doi.org/10.1177/016146818808900404>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill International.
- Funa, A. (2023). Secondary teachers' and students' perceptions of distance education in science: Focus on learner-centered, action-oriented, and transformative learning. *Dalat University Journal of Science*, 13(3), 156-181.
- Ganon-Shilon, S., & Becher, A. (2024). Principals' sense-making and sense-giving of their professional role tensions: School leaders' professionalism and creative mediation strategies during Covid-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0), 1-23. <https://doi.org/10.1177/17411432241264693>
- Genç, G. (2016). Learned resourcefulness and burnout levels of English teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2016.01.001>
- Gigli, A. (2023). L'impatto dell'emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: Riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1(1), 81-87. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-12>
- Goff, A.M. (2023). Stressors and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students: a longitudinal study. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 20(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2022-0009>
- Güler, B. ve Taşlıyan, M. (2021). Öğrenilmiş güçlülüğün çalışan performansı üzerine etkisi ve sosyo-demografik özellikler açısından farklılıkların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(24), 276-289. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.878678>
- Gün-Öztaykutlu, G. (2014). Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Hayes, S., & Derrington, M. L. (2023). School leadership in uncertain times: Identifying dimensions of effective principal leadership. *School Leadership & Management*, 43(4), 330-347. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2171002>
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2004). The strategymap: Guide to aligning intangible assets. *Strategy & Leadership*, 32(5), 10-17.
- Karakuş, Ş. ve Yardım, M. (2014). Algılanan örgütsel değişim, belirsizlik, iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Katz, I., & Mo, A. (2024). Exploring teachers' psychological needs, motivating styles, emotion regulation and self-kompassın: A comparative study before and during the COVID-19 lockdown. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104706. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104706>
- Klusmann, B., Trippenzee, M., Fokkens-Bruinsma, M., Sanderman, R., & Schroevers, M. J. (2022). Providing emergency remote teaching: What are teachers' needs and what could have helped them to deal with the impact of the COVID-19 pandemic? *Teaching and Teacher Education*, 118, 103815, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103815>
- Kultaş, E. ve Çalışkan, E.F. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 507-521.
- Küçükkömürler, S. (2017). Belirsizliğin psikolojik etkileri. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10), 329-344. <https://doi.org/10.7816/nesne-05-10-07>
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of advertising research*, 43(2), 207-216. <https://doi.org/10.2501/JAR-43-2-207-216>

- Menteş, M. ve Uçar, R. (2022). *Okul müdürlerinin okullarda yaşanan belirsizlik durumlarına yönelik algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma*. TRB2-Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı, (s. 159-168), 24-26 Haziran 2022.
- Millett, S. (2023). *Exploring learned resourcefulness as a mitigator for situational writing apprehension: A Post-Intentional Phenomenological Journey*. (Unpublished dissertation thesis). Texas Tech University, Texas.
- Morone, P., & Tartiu, V. E. (2015). Addressing uncertainty in complex systems. In G. Dellino & C. Meloni (Ed.), *The case of bio-based products derived from urban bio-waste valorisation*. (pp 151-172) New York, Springer.
- Nartiningrum, N., & Nugroho, A. (2020). Online learning amidst global pandemic: EFL students' challenges, suggestions, and needed materials. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*, 4(2), 115-140. <http://dx.doi.org/10.29240/ef.v4i2.1494>, Page 115-140
- Otley, D. (2014). Management control under uncertainty: Thinking about uncertainty. In D. Otley & K. Soin (Ed.), *Management control and uncertainty*. New York, Palgrave Macmillan.
- Özcan, A.F., & Saydam, E. N. (2021). Perceptions of primary school first grade teachers towards initial reading writing teaching in the Covid 19 epidemic process. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren, örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özşarlak, P. (2016). *Örgütlerde dedikodu ve söylentilerin ortaya çıkış nedenleri, içerikleri ve etkilerine ilişkin çalışan algılarının değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Pegem.
- Picci, L., Mariani, A. M., Cancellara, L., & Rossi, L. (2020). Pedagogy of emergency and vulnerability: Testing of a mental skill training protocol. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive*, 4(4), 168-185. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i4%20sup.269>
- Pietrabissa, G., & Simpson, S. G. (2020). Psychological consequences of social isolation during COVID-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 11, 2201. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02201>
- Polat, M. ve Arabacı, İ.B. (2015). Enformasyon kuramı bağlamında sosyal ağlar, örgütsel belirsizlik ve eğitim: Kavramsal bir analiz. *Journal of International Social Research*, 8(37), 797-809.
- Polatçı, S. ve Boyraz, E. (2010). Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinin kaynak ve sonuçlarına ilişkin bir model önerisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 137-154.
- Rosenbaum, M. & Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 198–215. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.198>
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavioral Therapy*, 11, 109-121.
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: The role of learned resourcefulness. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 11(4), 249-258. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(89\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0146-6402(89)90028-3)
- Rosenbaum, M. (1990). The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior* (pp. 3–30). Springer Publishing Co.
- Rosenbaum, M., & Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology*, 22(3), 215- 225.
- Rosenbaum, M., & Palmon, N. (1984). Helplessness and resourcefulness in coping with epilepsy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(2), 244–253. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.52.2.244>
- Rosenbaum, P. R. (2002). *Observational studies*. Springer.
- Sarı, E. ve Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Sayner, B. (2023). Pandemi sonrası toplumda belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik etkileri. *İnsan & İnsan*, 10(35), 47-64. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.1188128>

- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton, Mifflin and Company.
- Sigursteinsdottir, H., & Rafnsdottir G.L. (2022). The well-being of primary school teachers during COVID-19. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11177. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811177>. PMID: 36141464; PMCID: PMC9517649.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson and Allyn and Bacon.
- Toytok, E.H. ve Yavuz, M. (2020). Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeğinin geliştirilme çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 799-823. <https://doi.org/10.33437/ksusb.742253>
- Tuzcu-Kuş, H. (2022). *Şiddete maruz kalan kadınların benlik saygısının ve öğrenilmiş çaresizliğin öğrenilmiş güçlülük ve stresle baş etme düzeyleri ile olan ilişkisi*. İstanbul Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Twyford, K., Le Fevre, D., & Timperley, H. (2017). The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 86-100. <http://10.1108/JPC-10-2016-0028>
- Urhanoglu, İ., Bayırlı, H. ve Aslan, U. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 226-251. <https://doi.org/10.47477/ubed.971232>
- Uysal-Bayrak, H., Güngör, M.M. ve Küçük, E. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezisine yönelik görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 146-157. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1080470>
- Varlık, S. (2023). An investigation of uncertainty intolerance and uncertainty management research in educational institutions: Meta-analysis study. *Kastamonu Education Journal*, 31(2), 265-277. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1271533>
- Yakut, S. ve İçbay, M.A. (2021). Okul yöneticilerinin salgın sürecindeki yönetim deneyimleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 128-156. <https://doi.org/10.47477/ubed.892129>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yong, B., Zhang, Y., & Xiao, H. (2023). Nursing home adjustment in China: Mediating and moderating effects. *BMC Geriatr* 23, 52. <https://doi.org/10.1186/s12877-023-03758-9>
- Yürür, S. ve Keser, A. (2010). Öğrenilmiş güçlülük: öğretmenler üzerinde bir uygulama. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 59-70.
- Zizioli, E. (2023). Storie in emergenza: percorsi di rigenerazione individuale e collettiva. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1(1), 306-310. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-57>