

## Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Psikolojik Çıktıları Üzerindeki Etkisine Yönelik Yapısal Bir Model

Selçuk DEMİR<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Şırnak Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Türkiye

**Özet:** Bu çalışmada, öğretmenlerin; mesleki gelişimlerine ilişkin tutumları ile psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık algıları arasındaki ilişkilerin açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, ölçek tabanlı korelasyonel desen ile tasarlanmıştır. Diyarbakır ilindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden 36 ortaokul, yansızlık kuralı benimsenmek suretiyle (kura yoluyla) seçilmiştir. Çalışmanın örnekleme, bu okullarda görev yapan 273 öğretmenden meydana gelmektedir. Veriler, oransız küme örnekleme yöntemi esas alınarak toplanmıştır. Araştırmada yararlanılan ölçeklere doğrulayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Betimsel istatistiki, korelasyon ve yapısal eşitlik modellemesi analizleri kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Yol analizi neticesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair tutumlarının, psikolojik esneklik düzeylerini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair sahip oldukları tutumlarının, psikolojik esneklik ve psikolojik dayanıklılık algılarının tam aracı etkisiyle motivasyonel kararlılık düzeylerini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre mesleki gelişime dair öğretmen tutumlarının, psikolojik faktörler üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik çıktılarını daha güçlü hale getirmek isteyen okul yöneticilerinin, mesleki gelişimleri için fırsatlar sunması faydalı bulunmaktadır.

### Makale Bilgileri

Araştırma Makalesi

### Gönderim Tarihi

09/01/2025

### Kabul Tarihi

29/12/2025

### Anahtar Kelimeler

Mesleki gelişime yönelik tutum, psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık, motivasyonel kararlılık, öğretmen.

## 1. Giriş

Bilgi ve teknoloji çağında, kurumların; değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlaması ve yenilenmeleri önemlidir. Aksi takdirde kurumlar zaman içerisinde etkililiğini ve verimliliğini kaybedebilmektedirler. Kurumların kendilerini yenilemeleri; çalışanlarının yenilikler üretmeleri, bilgilerini paylaşmaları ve artırmalarıyla mümkündür. Eğitim örgütleri özelinde değerlendirildiğinde, eğitimde hedeflenen nitelik artışının ancak nitelikli öğretmenler tarafından gerçekleştirileceği açıktır (Darling-Hammond, 2000). Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri, üzerinde sıklıkla durulan konulardan birini oluşturmaktadır (Sandholtz ve Ringstaff, 2013). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki donanım ve yeterliklerinin,

\* Sorumlu Yazar: Selçuk DEMİR E-mail: selcukdemir@sirnak.edu.tr Adres: Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye.

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

öğrencilerin daha kaliteli ve anlamlı bir öğrenme süreci geçirmelerinde, kendilerini sürekli geliştirme eğiliminde olmalarında ve neticede akademik açıdan daha yeterli hale gelmelerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Bozkuş, 2018; Villegas-Reimers, 2003). Mesleki açıdan gelişim konusunda olumlu tutumları olan öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı davranacakları açıktır. Bu doğrultuda hareket eden öğretmenlerin ise sürekli öğrenme ve yenilikler üretmeye ilişkin faaliyetlerde yer alması dolayısıyla öğrencileri için daha olumlu öğrenme şartlarını oluşturmaları beklenmektedir (Evertson ve Emmer, 2012). Nitekim öğretmenlik mesleğinin, değişime ve yeniliklere açık dinamik bir sürece sahip olduğu bilinmektedir (Şişman, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini icra ederlerken sahip oldukları bilgilerini güncel hale getirmeleri, edinilen yeni ve güncel bilgilerin uygulamalarını yapmaları gerekmektedir (Baştürk, 2012). Öğretmenler; yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemekle sadece öğrencileri için eğitimin son derece önemli olduğunu modellemekle kalmamaktadırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler, kariyerleri süresince istekli ve etkili olabilmektedirler (Darling-Hammond vd., 2017).

### 1.1. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, sınıf içerisinde eğitimin kalitesini yükseltmeye yönelik okul ya da bireylere doğrudan ya da dolaylı bir biçimde faydası bulunan, planlı etkinliklerin ve öğrenme yaşantılarının tamamını kapsamaktadır (Day, 1999). Bu kavram; öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bilgi, beceri ve olumlu tutumlarını geliştirmek yoluyla öğrencilerin öğrenmelerinin daha nitelikli olmasına katkı sunan süreç ve etkinliklerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Guskey, 2002). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri; hizmet öncesi dönemlerinden başlayarak emeklilik ile sonlanan ve mesleklerini yerine getirme zamanlarında da devam eden bir süreci içine almaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeteneklerini geliştirmeyi amaç edinmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, öğretimsel faaliyetlere katılmaktadır (Craft, 2002). Mesleki gelişime yönelik yapılan tanımlarda, mesleki gelişimin öne çıkan özellikleri; belirgin bir hedef yönelimli, süreklilik arz eden ve sistematik (sistemli ve planlı) bir süreç şeklinde belirtilmektedir (Guskey, 2000).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin işten memnuniyetlerinin artmasına ve ayrılma niyetlerinin azalmasına katkı sunmaktadır. Mesleki gelişimleri açısından fırsatların verildiğini ve teşvik edildiğini hisseden öğretmenlerin, mesleklerindeki kalma süreleri artmaktadır. Bu durumun sonucu olarak eğitim sistemi içerisinde uzmanlık artmakta ve istikrar sağlanmaktadır (Ingersoll ve Strong, 2011). Ayrıca mesleki gelişim, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olmasına, en iyi öğretim uygulamalarını paylaşmasına, yansıtıcı ve analitik düşünmeyi gerektiren tartışmalara katılmasına katkıda bulunmaktadır (Vescio vd., 2008). Mesleki gelişim etkinlikleri aracılığıyla öğretmenlerin alan bilgilerinin geliştirilmesine, sınıf içerisindeki uygulamalarda daha etkili olmalarına destek verilmektedir. Bu yolla öğrencilerin konulara yönelik tutumlarının olumlu hale gelmesine yardımcı olunmaktadır (Özer, 2014).

### 1.2. Psikolojik Esneklik

Psikolojik esneklik, bireylerin; bilinçli bir şekilde şimdiki an ile bütünleşmeleri, sahip oldukları değerlerine uygun bir şekilde davranışlarını devam ettirmeleri ve gerektiğinde davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Hayes vd., 2006). Bireyler, yaşamları içerisinde olumsuz deneyimlere sahip olabilmektedirler. Psikolojik esneklik, bireylerin; yaşamlarındaki olumsuzlukların üstesinden gelmelerini kolaylaştırmakta dolayısıyla psikolojik iyi oluşlarına katkı sunmaktadır (Luthar vd., 2000). Ayrıca psikolojik esneklik, bireylerin; zorluklarla, belirsizlikle ve değişkenlikle başa çıkabilme becerisi şeklinde açıklanmaktadır. Olumsuz durumlarla karşılaşıldığında esnek tepki verebilmeyi ve sahip olunan değerler doğrultusunda davranışta bulunmayı sağlayan yetenektir (Hayes vd., 1999). Psikolojik esneklik, bireylerin

geçmişe ve geleceğe takılı kalmaksızın şimdi ve burada yani yaşanan anda olabilmesi, hayatına yön vermesi için benimsediği değerleri doğrultusunda eylemde bulunması biçiminde açıklanmaktadır (Hayes vd., 2006). Psikolojik esneklik, psikolojik iyi oluş ve yaşam memnuniyeti arasında pozitif bir ilişkinin varlığı bilinmektedir (Palladino vd., 2013). Yüksek düzeyde psikolojik esnekliğe sahip olan öğretmenlerin, zorluklar karşısında dayanıklılıklarının artacağı akla gelmektedir. Çünkü psikolojik esnekliğe sahip öğretmenler, karşılaşılan zor ya da problemleri durumlarla diğer meslektaşlarının da yüzleşebileceği durumlar olduğunu, kendisinde var olan becerilerle aşabileceğini düşünmektedirler.

### 1.3. Psikolojik Dayanıklılık

Bireyler, yaşamları süresince psikolojik yapılarını ya da yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bazı olumsuz deneyimler yaşayabilmektedirler. Deneyimlenen zorlu ve olumsuz durumlar karşısında, bireylerin bu durumlara yönelik sergilediği tepkiler farklılaşmaktadır. Bazıları bu olumsuz ve güç durumları kolay atlama, bir süre sonra normal yaşamlarına dönebilmektedirler. Ancak bazı bireyler yaşanan bu durumların üstesinden kolaylıkla gelememekte ve psikolojik sıkıntılar yaşayabilmektedirler (Doğan, 2015). Bireylerin özel ve mesleki yaşamlarında psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırmak, maruz kaldıkları olumsuz ve zor durumların başarıyla üstesinden gelmelerini ve olumlu gelişimsel neticelere ulaşmalarını sağlaması bakımından önemlidir. Psikolojik dayanıklılık, doğuştan gelen bir nitelik olmayıp daha ziyade gelişimsel ve dinamik bir yapıya sahiptir (Greene vd., 2004). Bu yapı, bireylerin zorlu yaşam durumlarına rağmen onlara belirli yeterliklerin kazandırılması yoluyla bu koşullara olumlu uyumları biçiminde ifade edilmektedir (Luthar vd., 2000; Ungar ve Lerner, 2008). Psikolojik dayanıklılığın; bireylerin, sıkıntılı ve zorlu yaşam deneyimlerine rağmen çöküntüye uğramadan, güçlüklerle mücadele edip bu yaşantılarından gerekli dersleri almalarına ve gelecekteki olası risklere karşı olumlu uyum sağlama süreçlerine katkı sunmaktadır. Ayrıca yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılık, iyi oluşu ve mutluluğu da beraberinde getirmektedir (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016). Day ve Kington (2008), duygusal ve entelektüel bakımdan zorlu ve mücadele gerektiren bir mesleki çalışma ortamında bulunan öğretmenlerin, etkililiklerine yönelik duygularını devam ettirebilmeleri amacıyla psikolojik dayanıklılık kapasitesine sahip olmalarının gerektiğinin altını çizmektedir. Sweetman ve Luthans (2010), psikolojik dayanıklılığın, bireylerin mesleki motivasyonlarını artırdığını ve mesleklerini daha yüksek bir çalışma enerjisi ile yerine getirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar.

### 1.4. Motivasyonel Kararlılık

Motivasyonel kararlılık, bireylerin belirgin kişisel hedeflerine ulaşabilmek amacıyla karşılaştıkları engellere ve zorluklara rağmen enerji ve gayretlerini, devamlı bir biçimde sarf etmeleri ya da motivasyonel olarak sürdürmeleri biçiminde ifade edilmektedir (Bostan vd., 2021). Motivasyonel kararlılık, motivasyondan daha farklı bir kavramdır. Motivasyon, motivasyonel kararlılık tutumunun oluşması için elzem bir unsurdur. Motivasyonel kararlılık, motivasyon süreci başladıktan sonra bu tutumsal sürecin devam ettirilmesinde etkin bir role sahiptir (Constantin vd., 2012). Zorlu amaçların başarılmasında yalnızca sahip olunan yetenek yeterli olmamakta, bunun yanı sıra bu yeteneklerin sürekli ve hedefe yoğunlaşmış bir biçimde uygulanması önemli görülmektedir (Duckworth vd., 2007). Öğretmenlerin öğretim sürecine başlamadan önceki motivasyonlarını, güçlüklerle karşılaşılsa bile süreç içerisinde kararlılıkla sürdürmelerinin, öğrencilerin aldıkları eğitim hizmetinin niteliği bakımından önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine rol model oldukları gerçeği de göz önüne alındığında, motivasyonel kararlılığın daha da önem kazandığı düşünülmektedir.

### 1.5. Mesleki Gelişim ve Psikolojik Çıktıları

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarına ve kurumlarının yararına fikirlerini açıklamalarına katkı sunmaktadır (Vescio vd., 2008). Öğretmenler, karşılaştıkları zorluklarla ya da engellerle mücadele edebilme ve yaşanan değişimlere uyum sağlama becerilerine sahip olmaktadır. Bu durumun doğal sonucu olarak psikolojik açıdan sağlımlıkları artmaktadır. Olumsuzluklar karşısında dayanma gücü artan öğretmenlerin hedeflerindeki ısrarları ve hedefe bağlılıkları olumlu etkilenmektedir (Sweetman ve Luthans, 2010). Öğretmenlerin gelişimi, hiçbir zaman son bulmayacak bir öğrenme inancıyla ilişkili bulunmaktadır (Joyce ve Calhoun, 2010). Öğretmenlerin yaşam boyu mesleklerinde gelişiminin sağlanması, mesleklerinde olumlu tutumlarını artırmakta ve olumsuz duygularını azaltmaktadır (Ingersoll ve Strong, 2011).

### 1.6. Araştırmanın Amacı

Mesleki gelişim ve psikolojik çıktılarına ilişkin kavramsal çözümlerinin yapılması, mesleki gelişimin ne olduğunun daha iyi belirlenmesi için önemli görülmektedir. Nitekim Kennedy (2016); mesleki gelişimin açıklanmasının, mesleki bilginin nasıl biçimlendiğinin ve öğrenildiğinin belirlenmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca eğitim yeniliklerinin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilen mesleki gelişim kavramı üzerine çalışmaların yapılmasının önemli olduğunun altı çizilmektedir (Wilson ve Berne, 1999). Bu çalışmada; mesleki gelişim ile eğitim hizmetinin niteliğini artıran kilit roldeki değişkenlerin birlikte incelenmekte ve değişkenler arasındaki karmaşık ilişkiler açıklığa kavuşturulmaktadır. Bu yolla mesleki gelişim kavramına yönelik derin bir anlayış geliştirilmesine katkı sunulacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca bu araştırmayla ileriki çalışmalara da geniş kapsamlı ve güçlü bir kuramsal alt yapı oluşturulacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sahip oldukları tutum ile psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık algıları arasındaki karmaşık ilişkilerin açığa çıkarılmasıdır. Bu araştırmada; ilgili alanyazın esas alınmak suretiyle aşağıdaki hipotezler test edilmektedir:

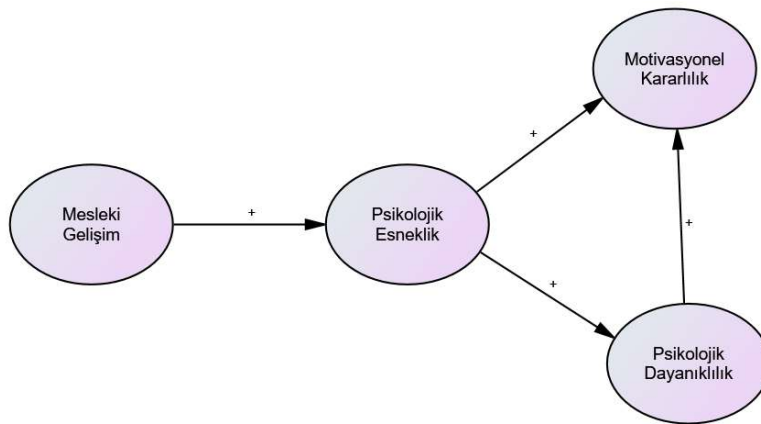
H0: Mesleki gelişime ilişkin tutum ile psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık arasında istatistiki bakımdan manidar bir ilişki bulunmaktadır.

H1: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları, psikolojik esneklik düzeylerini pozitif olarak etkilemektedir.

H2: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair tutumları, psikolojik esneklik ve psikolojik dayanıklılığın aracı etkisiyle motivasyonel kararlılıklarını pozitif yönlü etkilemektedir.

Araştırma kapsamında ileri sürülen bu hipotezler, [Şekil 1](#)'de gösterilmektedir.

**Şekil 1.** Hipotez Model



## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın biçimlendirilmesi, ölçek-tabanlı korelasyonel modele uygun bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel model; değişkenlerin arasında bulunan ilişkilerin, birlikte değişimlerinin varlığı ve/ veya derecesini açığa çıkarmayı amaçlayan nicel bir yaklaşım şeklinde ifade edilmektedir (Christensen vd., 2010; Karasar, 2012). Öğretmenlerin; mesleki gelişimlerine yönelik geliştirdikleri tutumlarının, psikolojik çıktılar (psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık) ile karmaşık ilişkilerinin tespit edilmesine çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada; mesleki gelişimin, araştırma bağlamında incelenen psikolojik değişkenler üzerindeki etkisinin yer aldığı bir yapısal model ileri sürülmüştür. Bu çalışmadaki yapısal modelde; ekzojen değişken mesleki gelişim, endojen değişkenler ise psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık, yenilikçi davranış alınmak şeklinde yol analizi oluşturulmuştur. Çalışmanın verilerine ulaşılmasında; “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği”, “Psikolojik Esneklik Ölçeği”, “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Motivasyonel Kararlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Diyarbakır ilinde yer alan kamu ortaokullarında görev yapan 7154 öğretmenden meydana gelmektedir. Bu ortaokullardan 36 okul, yansızlık kuralına uyulmak koşuluyla (kura çekmek suretiyle) tesadüfi bir şekilde tespit edilmiştir. Bu okullarda görev yapan 807 öğretmenin tamamına ölçekler ulaştırılmıştır. Bu çalışmada örnekleme yöntemi, oransız küme örnekleme yöntemi olarak kararlaştırılmıştır (Karasar, 2012). Veriler, gönüllülük ilkesine uygun bir biçimde toplanmıştır. Ayrıca 22 adet eksik ve özensiz doldurulan form, dikkate alınmamıştır. Bu çalışmada, 273 ortaokul öğretmeninden ulaşılan verilerin, geçerli olduğu kabul edilmiştir. Sonrasında bu veri setinin, analizler aracılığıyla çözümlenmesi sağlanmıştır. Örneklem sayısı, %95 güven düzeyinde, araştırma evrenini temsil etme yeterliğine sahiptir (Field, 2009).

Araştırmada katılımcıların; %46.9’u kadın öğretmenler ( $n = 128$ ) ve %53.1’i ( $n = 145$ ) erkek öğretmenlerden meydana gelmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler medeni durumları açısından incelendiğinde; %58.2’si evli ( $n = 159$ ) ve %41.8’i bekar ( $n = 114$ ). Öğretmenlerin; %41.4’ü 21-30 yaş aralığında ( $n = 113$ ), %45.4’ü 31-40 yaş aralığında ( $n = 124$ ) ve %13.2’si 41 yaş ve üzerindedir ( $n = 36$ ). Katılımcıların; %41’i 1-5 yıl kıdem aralığında ( $n = 112$ ), %28.9’u 6-10 yıl kıdem aralığında ( $n = 79$ ), %13.6’sı 11-15 yıl kıdem aralığında ve %16.5’i 16 yıl ve üzeri kıdem aralığındadır ( $n = 45$ ).

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığının 01.03.2024 tarihli E.95410 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Araştırma verilerinin elde edilmesi; beşli likert biçiminde puanlanmış ölçekler vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada faydalanan ölçeklere yönelik detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

#### 2.3.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki gelişime dair tutumlarının açıklığa kavuşturulmasında Torff ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Ölçeğin Türk Kültürüne uyarlanması Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, tek faktör yapısına sahip olup 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin verilen yüksek puan, mesleğe dair sahip olunan olumlu tutum olarak belirtilmektedir. Ölçeğin örnek bir maddesi şu şekildedir: “*Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeni öğretim teknik ve yöntemlerini öğrenmelerine katkı sağlar*”. Bu araştırma kapsamında ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin tek

boyutlu yapısının (faktör analizi neticesinde 6 maddeden geriye kalan 5 maddeyle), araştırmanın verileriyle iyi (GFI = .98, IFI = .99, TLI = .97, CFI = .99) ve kabul edilebilir ( $x^2 = 11.14$ ,  $sd = 4$ ,  $x^2/sd = 2.78$ , RMSEA = .07) düzeylerde uyumlu olduğu açığa çıkarılmıştır. Ölçeğin bu çalışma bağlamındaki Cronbach's Alpha Güvenirlilik değerinin .86 olduğu belirlenmiştir.

### 2.3.2. Psikolojik Esneklik Ölçeği

Öğretmenlerin sahip oldukları psikolojik esneklik düzeylerinin ölçümü için Francis ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ölçekten faydalanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması ise Karakuş ve Akbay (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu, 5 alt boyut ve 28 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğe ilişkin elde edilen yüksek puan, öğretmenlerin mesleklerindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken sahip oldukları psikolojik esneklik düzeyini ifade etmektedir. “*Kişisel değerlerim doğrultusunda hareket ederim*”, ölçeğin sahip olduğu maddelerden bir tanesidir. Bu çalışma bağlamında, DFA ile üretilen uyum değerleri, bu çalışmanın verileri ile ölçeğin yapısının (faktör analizi sonucunda 5 boyut ve 28 maddeden geriye kalan 4 boyut ve 15 maddeli haliyle); iyi ( $x^2 = 157.80$ ,  $sd = 83$ ,  $x^2/sd = 1.90$ , GFI = .92) ve kabul edilebilir (IFI = .93, TLI = .91, CFI = .93, RMSEA = .05) düzeylerde uyum içerisinde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach's Alpha Güvenirlilik değeri; değerler ve değerler doğrultusundaki davranış boyutunda .83, anda olma boyutunda .79, bağlamsal benlik boyutunda .76, ayrışma boyutunda .61 ve ölçeğin bütününde .77 olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda kabul alt boyutu ölçekten çıkarılmıştır. İlgili maddelerin hata varyanslarının çok yüksek çıkması ve ki kare değerini artırmaları, ölçekten elenmelerine yol açmıştır (Kline, 2011).

### 2.3.3. Kısa Psikolojik Sağlamlık (Dayanıklılık) Ölçeği

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının belirlenmesinde kullanılan psikolojik dayanıklılık ölçeğinin kısa formu, Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması ise Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin sahip olduğu maddelerden biri, “*Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlattırım*” biçimindedir. DFA neticesinde ölçeğin tek boyutlu yapısının (faktör analizi neticesinde 6 maddeden geriye kalan 3 maddeyle); bu çalışmanın veri seti ile iyi (GFI = .98, IFI = .98, TLI = .97, CFI = .98) ve kabul edilebilir ( $x^2 = 8.45$ ,  $sd = 4$ ,  $x^2/sd = 2.11$ , RMSEA = .06) seviyelerde uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın verilerine uygulanan güvenirlilik analizi neticesinde, Cronbach's Alpha iç tutarlılık değeri .75 biçiminde bulunmuştur. Ölçekteki 3 maddenin; hata varyanslarının çok yüksek olması ve ki kare değerini oldukça fazla artırmaları neticesinde, ölçekten çıkarılmışlardır (Kline, 2011).

### 2.3.4. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği

Motivasyonel kararlılık düzeyinin ölçülmesinde faydalanılan bu ölçek, Constantin ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Sarıçam ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal biçimi, 13 maddeden ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Motivasyonel kararlılık, öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirmelerindeki sahip oldukları kararlılıklarını ifade etmektedir. “*Görev ne kadar zor olursa, onu bitirmek için o kadar azimli olurum*”, ölçeğin sahip olduğu maddelerden biridir. DFA; motivasyonel kararlılık ölçeğinin (faktör analizi sonucunda 3 boyutlu ve 13 maddeden geriye kalan 2 boyut ve 6 maddeli haliyle), bu araştırmanın verileriyle uyumunun, iyi (GFI = .98, IFI = .98, TLI = .97, CFI = .98) ve kabul edilebilir ( $x^2 = 13.12$ ,  $sd = 6$ ,  $x^2/sd = 2.18$ , RMSEA = .06) düzeylerde olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma bağlamındaki ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlilik değeri; uzun vadeli hedefleri takip alt boyutunda .76, mevcut hedefleri takip alt boyutunda .73 ve ölçeğin genelinde .84 şeklinde saptanmıştır. Faktör analizi neticesinde,

ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutu ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki hata varyansının çok yüksek olması ve ki kare değerini artırmalarından dolayı ilgili maddeler, ölçekten elenmişlerdir.

## 2.4. Veri Toplama Süreci

Öncelikle ölçeklere yönelik kullanım izinleri ve etik kurul onayı alınmıştır. Sonrasında ölçeklerin yer aldığı form, yansız şekilde kararlaştırılan ortaokullardaki öğretmenlere çevrimiçi olarak dağıtılmıştır. Katılımcılara, bu araştırmaya katılımlarının, gönüllülük ilkesine dayalı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılara; araştırmanın amacı, konusu, incelenen değişkenler ve elde edilen bilgilerin gizliliği konularında bilgilendirilmiştir.

## 2.5. Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin, yapısal eşitlik analizi öncesinde normal dağılım sergilemesi gerekmektedir. Bu nedenle verilerin dağılımlarının, normallik varsayımına uygunlukları incelenmiştir. Normal dağılımda çarpıklık değerinin; mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinde  $-.81$ , psikolojik esneklik ölçeğinde  $.24$ , psikolojik dayanıklılık ölçeğinde  $-.09$  ve motivasyonel kararlılık ölçeğinde  $.02$  olduğu saptanmıştır. Tek yönlü normal dağılımdaki basıklık değerinin; mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinde  $.18$ , psikolojik esneklik ölçeğinde  $.41$ , psikolojik dayanıklılık ölçeğinde  $.63$  ve motivasyonel kararlılık ölçeğinde  $-.27$  olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan bu değerler;  $\pm 1$  aralığında kalmaktadır. Dolayısıyla verilerin dağılımının, normal dağılıma uygunluk gösterdiği belirlenmiştir (Çokluk vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2014). Ayrıca çok değişkenli normal dağılım varsayımına bakılmış ve standardize basıklık katsayılarının  $8$ 'den küçük olduğu görülmüştür. Bu durum, çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığına ispat oluşturmuştur (Kline, 2011).

Tabannick ve Fidel (2014); korelasyona dahil edilen değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin güçlü çıkması durumunda ( $r > .90$ ), çoklu bağlantı sorununa neden olan bir veya birden fazla değişkenin modelde bulunduğu altını çizmektedir. Korelasyon analiziyle çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel bakımdan manidar ve  $.90$ 'ın altında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, bağımsız değişkenlerin aralarında çoklu bağlantı probleminin yer almadığı açıklığa kavuşmuştur.

Bu araştırmada öncelikle ölçeklerin veri ile uyumlarına bakılmıştır. Sonrasında kuramsal alt yapı esas alınmak suretiyle değişkenler arasındaki ilişkilerde; doğrudan ve dolaylı etkiler tek bir yapısal modelde incelenmiştir. Nitekim yapısal eşitlik modellemesinde, ölçüm hatalarının hesaplamalarından da elde edilen sonuçlar, net bir biçimde görülmektedir (Byrne, 2010).

## 3. Bulgular

### 3.1. Betimsel İstatistik ve Korelasyon

Bu araştırmadaki değişkenlere dair betimsel ve korelasyon analiz çıktılarına, [Tablo 1](#)'de yer verilmektedir.

**Tablo 1.** Değişkenlere Dair Betimsel İstatistik ve Korelasyon Değerleri

| Değişkenler     | $\bar{X}$ | Ss  | Std. Hata | 1     | 2     | 3     | 4 |
|-----------------|-----------|-----|-----------|-------|-------|-------|---|
| 1. Gelişim      | 3.88      | .84 | .05       | 1     |       |       |   |
| 2. Esneklik     | 3.63      | .39 | .02       | .31** | 1     |       |   |
| 3. Dayanıklılık | 3.29      | .70 | .04       | .15*  | .45** | 1     |   |
| 4. Kararlılık   | 3.63      | .64 | .03       | .32** | .60** | .40** | 1 |

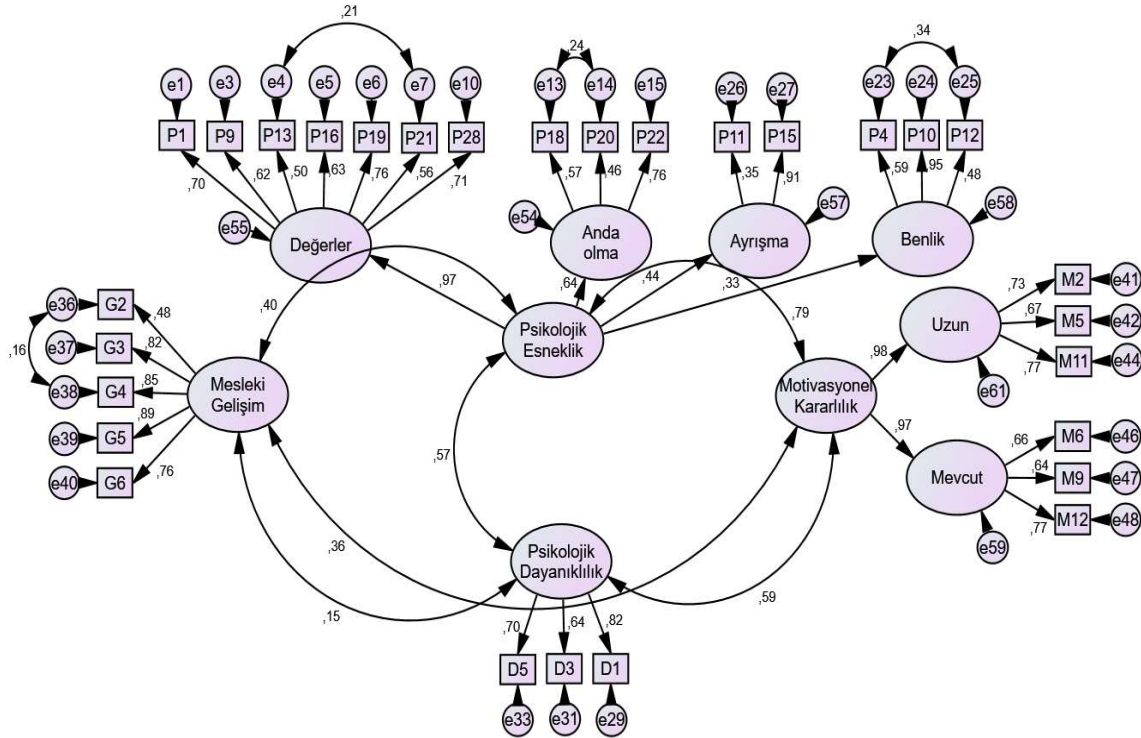
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Aritmetik ortalamalar (Tablo 1); öğretmenlerin; mesleki gelişim, psikolojik esneklik ve motivasyonel kararlılık algılarının kısmen yüksek seviyede (Katılıyorum: 4) olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık algılarının ise orta düzeyde (Kısmen katılıyorum: 3) olduğu açığa çıkarılmaktadır. Tablo 1’de yer alan korelasyon katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair tutumları ile psikolojik esneklik ( $r = .31, p < .01$ ) ve motivasyonel kararlılık ( $r = .32, p < .01$ ) algılarının arasındaki ilişkilerin; orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ile psikolojik dayanıklılık algıları arasındaki ilişki; düşük düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $r = .15, p < .01$ ). Psikolojik esneklik ile psikolojik dayanıklılık ( $r = .45, p < .01$ ) ve motivasyonel kararlılık ( $r = .60, p < .01$ ) değişkenlerinin aralarındaki ilişki; orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlıdır. Psikolojik dayanıklılık ile motivasyonel kararlılık değişkenleri orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel yönden anlamlı ilişkilidir ( $r = .40, p < .01$ ). Korelasyon analizi sonuçlarından hareketle oluşturulacak ölçüm modelinde de değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel yönden anlamlı olabileceği öngörülmektedir.

### 3.2. Ölçüm Modeli

Ölçüm modelindeki değişkenlerin her birine, ayrı bir şekilde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeklere uygulanan doğrulayıcı faktör analiziyle M8, M3, D6, D4, D2, P8, P7, P25, P26, P23, P14, P17 ve G1 maddeleri ölçeklerden çıkarılmıştır. Nitekim bu maddelerin, ilgili ölçeklerdeki hata varyanslarının çok yüksek olması ve ki kare değerini artırması ölçekten çıkarılmalarına neden olmuştur. Uyum iyiliği değerleri, değişkenlerin her biri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sonrasında değişkenler, modele dahil edilmiştir. Modelde, bazı maddelerin (sırayla P18 ile P20, P13 ile P21 ve G2 ile G4) hataları arasındaki ilişkilerden dolayı aralarına hata kovaryansları eklenmiştir. Aşağıda yer verilen (Şekil 2) ölçüm modelinde; gizil (örtük) değişkenlerin istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilere sahip olduğu kanıtlanmıştır.

Şekil 2. Ölçüm Modeli (Katsayılar standardize edilmiş)

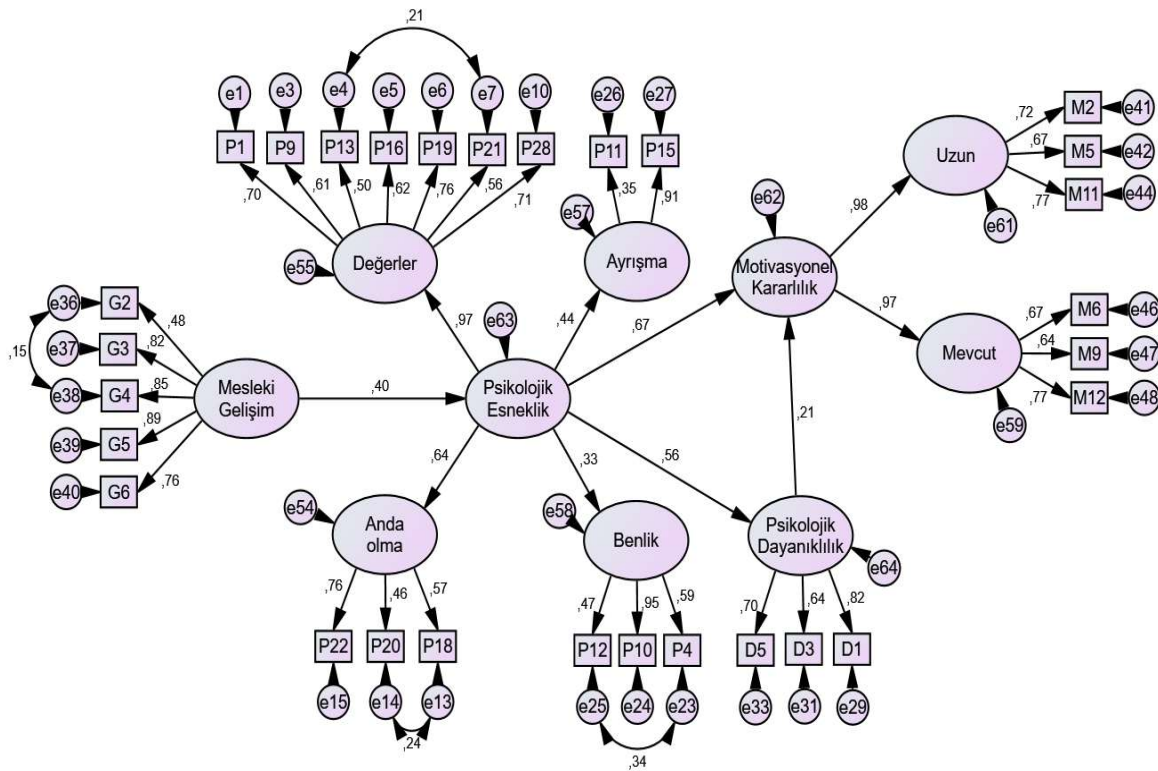


Bu modelde (Şekil 2) üretilen uyum değerleri; araştırma bağlamında faydalanılan ölçeklerle, verilerin iyi ( $\chi^2 = 692.95$ ,  $sd = 361$ ,  $\chi^2/sd = 1.92$ ) ve kabul edilebilir (GFI = .85, IFI = .90, CFI = .90, TLI = .90, RMSEA = .05) seviyelerde uyumlu olduğunu açığa vurmaktadır. Ölçüm hatalarına da yer verilen bu modelle değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine dair güçlü bir kanıt sunulmaktadır.

### 3.3. Yapısal Model

Araştırmada incelenen değişkenlerin birbirleriyle karmaşık ilişkileri belirlendikten sonra kuramsal alt yapı ve test edilecek hipotezler ışığında değişkenler arasında tek yönlü yollar eklenmiştir. Bazı yolların katsayılarının istatistiki yönden anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öncelikle mesleki gelişim → motivasyonel kararlılık ( $B = .06$ ,  $\beta = .07$ ,  $t = 1.13$ ,  $p = .25$ ) yolu, istatistiksel açıdan anlamlı katsayıya sahip olmamasından dolayı modelden elenmiştir. Bu yol modelden çıkarıldıktan sonra model tekrar test edilmiş ve mesleki gelişim → psikolojik dayanıklılık yolunun istatistiki bakımdan yol katsayısının anlamsız sonuç üretmeye devam ettiği ( $B = -.13$ ,  $\beta = -.10$ ,  $t = -1.41$ ,  $p = .15$ ) görülmüştür. Dolayısıyla bu yol da modelden çıkarılmıştır. İstatistiki bakımdan anlamlı olmayan tek yönlü yolların çıkarılmasıyla son yapısal modeldeki uyum değerleri; ölçeklerle, araştırmanın veri setinin, iyi ( $\chi^2 = 696.05$ ,  $sd = 363$ ,  $\chi^2/sd = 1.91$ ) ve kabul edilebilir seviyelerde (GFI = .85, IFI = .90, CFI = .90, TLI = .90, RMSEA = .05) uyumlu olduklarını açıklığa kavuşturmuştur. Yapısal model (standardize katsayılarla), Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modeli



Yol analizi sonuçlarına göre (Şekil 3); öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları, psikolojik esneklik düzeylerini ( $\beta = .40$ ,  $p < .01$ ) doğrudan ve pozitif yordamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik esneklik algıları, psikolojik dayanıklılık ( $\beta = .56$ ,  $p < .01$ ) ve motivasyonel kararlılık ( $\beta = .67$ ,  $p < .01$ ) düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumu, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel

kararlılık düzeylerini doğrudan ve istatistiki bakımdan anlamlı bir biçimde etkilememektedir. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumu, psikolojik esnekliğin tam aracı etkisiyle (dolaylı bir biçimde) psikolojik dayanıklılık ( $\beta = .22, p < .01$ ) ve motivasyonel kararlılık ( $\beta = .26, p < .01$ ) düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları, psikolojik esneklik ve psikolojik dayanıklılığın tam aracılık etkisi ile motivasyonel kararlılık düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir ( $\beta = .10, p < .01$ ). Buraya araştırma makaleleri için bulgular kısmı eklenmeli ve yukarıdaki önerilere dikkat edilmelidir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarının; psikolojik esnekliklerini doğrudan artırdığı belirlenmektedir. Mesleki gelişime yönelik geliştirilen olumlu tutumun, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılığı ise dolaylı olarak (psikolojik esnekliğin tam aracılık etkisiyle) artırdığı açığa çıkarılmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki gelişime yönelik tutumun olumlu olması, psikolojik esneklik ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin tam aracı etkisiyle motivasyonel kararlılığı güçlendirdiği belirlenmektedir.

Bireylerin psikolojik esneklik düzeyleri düşük olduğunda, buldukları durumu kabullenemedikleri ve geçmişteki deneyimleri sebebiyle gelecekteki amaçlarına yoğunlaşmakta sorun yaşadıkları bilinmektedir. Hayes ve diğerleri (2006), bu bireylerin yeni durumlara ya da değişimlere uyum sağlamakta zorlandıklarının altını çizmektedirler. Mesleğindeki gelişmeleri takip eden, meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olan ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş öğretmenlerin, değişimlere uyum sağlamaları iyi düzeydedir. Öğrenme koşullarının daha iyi hale getirilmesi için doğal olarak öğretmenlerin, yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlama becerilerinin olması gerekmektedir. Bu kapsamda Uygur (2018), psikolojik esneklik düzeyi yüksek olanların olumsuz tutumlarını düzenleme konusunda daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Mesleki gelişimlerine yönelik olumlu bakış açısına sahip öğretmenlerin de öğrenme, kendini geliştirme ve mesleki işbirliği yapma gibi gelişime katkı sunacak olumlu davranışlarda bulunacağı açıktır. Dolayısıyla mesleki gelişimde sürecinde de psikolojik esneklik düzeyinin artmasında da bireylerin durumlarını şu andakinden daha iyi hale getirme çabası bulunmaktadır. Ayrıca psikolojik esnekliği yüksek kişilerde de bilinçli, tutarlı ve değerlerle uyumlu davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Kashdan ve Rosenberg, 2010). Mesleki gelişimde de bilinçli ve farkındalık düzeyi yüksek davranışlar söz konusudur. Bu çalışmada; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sahip oldukları tutumların, psikolojik esneklik düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Bu doğrultuda önerilen H1 hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Gelişime açık bireylerin; değişimler karşısında esnek tepkilerde buldukları, değişimlere ya da yeni durumlara uyum sağlama konusunda içsel bir kapasiteye sahip oldukları bilinmektedir (Vescio vd., 2008). Hefferon ve Boniwell (2011), uyumun; iyi oluş ve yaşamdan memnuniyet duyma, düşük düzeyde yorgunluk ve yalnızlıkla yakın ilişkili bir duygu olduğunu ileri sürmektedirler. Bu bireylerin olumlu duygularını devam ettirme ve tepkilerini yaşanan duruma göre çeşitlendirebilme gibi bazı yeteneklere sahip oldukları açıktır. Böylelikle olumsuz durumlar karşısında kendilerini toparlamaya yönelik becerileri artmakta, psikolojik açıdan güçlü ve dayanıklı hale gelmektedirler (McMakin vd., 2009). Nitekim Meyer ve diğerleri (2019) çalışmasında; savaşa ilişkin travma sonrası, bireylerde psikolojik sağlamlıklarının yüksek düzeyde olmasında, psikolojik esnekliğin aracı rolünün bulunduğunu saptamışlardır. Diğer bir deyişle bireylerin sahip oldukları psikolojik esneklikleri üzerinden psikolojik dayanıklılıklarının artması sağlanmıştır. Ayrıca Kabasakal ve Yıldız (2024) çalışmasında; psikolojik esnekliğin, psikolojik dayanıklılığı yordadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da

benzer şekilde öğretmenlerin sahip oldukları mesleki gelişimin, psikolojik esnekliğin tam aracı etkisiyle psikolojik dayanıklılıklarını pozitif şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik dayanıklılık düzeyinin artması psikolojik iyi olmayı ve mutluluk duygusunu artırmaktadır (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016). Yaşanılan olumlu duygular, günlük veya iş yaşamının biçimlendirilmesine ve daha iyi anlamlandırılmasına katkı sunmaktadır. Güçlü yanlar bu doğrultuda kullanılmakta ve uzun vadeli hedeflere odaklanma daha da kolaylaşmaktadır. Nitekim önceki araştırmalarda (Martin ve Marsh, 2009; Yıldız ve Kardaş, 2021), psikolojik dayanıklılık ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda Sweetman ve Luthans, (2010); deneyimlenen olumsuzluklar karşısında öğretmenlerin dayanma gücünün artmasının, hedeflerindeki ısrar ve kararlılıklarına ve daha yüksek düzeyde bir enerjiyle görevlerini yerine getirmelerine olumlu yansıtacağını ileri sürmektedirler. Önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak bu araştırmada da psikolojik dayanıklılığın, motivasyonel kararlılığı artırdığı saptanmıştır.

Bu çalışmada; öğretmenlerin mesleklerine dair tutumlarının, psikolojik esneklik ve psikolojik dayanıklılıklarının tam aracı etkisiyle motivasyonel kararlılık düzeylerini artırdığı açığa çıkarılmaktadır. Ayrıca mesleki gelişime dair sahip olunan tutumun, motivasyonel kararlılık üzerindeki etkisinin istatistiki bakımdan doğrudan bir etki olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerine dair alan bilgisi ve pedagojik olarak yeterliklerinin artmasındaki isteklilikleri; mesleklerini yürütürlerken karşılaştıkları durumları kabullenmelerini, bu durumlara esnek tepkiler geliştirmelerini, geçmişte yaşanmış bazı olumsuz tecrübelerin etkisinde kalmayıp içinde bulunulan andaki ve gelecekteki amaçlarına odaklanmalarını ve yeni durumlara uyum sağlamada kararlılıklarının artmasını sağlamaktadır. Nitekim psikolojik esneklik düzeyinin artmasının, psikolojik açıdan daha dayanıklı olmalarına katkı sunduğu bilinmektedir (Kabasakal ve Yıldız, 2024; Meyer vd., 2019). Psikolojik dayanıklılığın iyi olma, memnuniyet ve mutlulukla ilişkili olduğu (Eser vd., 2023; Hefferon ve Boniwell, 2011; Karacaoğlu ve Köktaş, 2016) göz önüne alındığında yaşamda farklı amaçlara sahip olunacağı akla gelmektedir. Yaşam amaçlarının gerçekleşmesi için de öğretmenlerin amaçlarında ısrarcı ve kararlı olmaları ve amaçlarına odaklanmaları önem kazanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda geliştirdikleri tutumları, psikolojik unsurların aracılığıyla hizmet öncesinden emekli oluncaya kadar veya mesleklerinde kaldıkları süre içerisinde hedefteki kararlılık ve yoğunluklarını artırmaktadır. Ayrıca Bayar ve Yıldırım (2022) çalışmalarında; öğretmenlerin sahip oldukları yüksek düzeyde motivasyonel kararlılıklarını devam ettirebilmelerinde ve geliştirebilmelerinde, okul yöneticilerinin rolünün önemli olduğunu ileri sürmektedirler. Nitekim okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sergiledikleri gayretleri maddi ve manevi yönden sembolik ödüllerle destekleyici uygulamalarda bulunmalarının faydalı olabileceğini açıklamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik unsurlarının desteklenmesinin, motivasyonel kararlılıklarını etkilediği görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırma kapsamında test edilen H2 hipotezi doğrulanmaktadır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki ve özel yaşamlarını daha iyi yaşamalarına katkı sunacak mesleki gelişime yönelik tutum, psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık gibi kilit niteliğindeki değişkenlerle çalışılmaktadır. Görüldüğü üzere bu değişkenler, öğretmenlerin olumlu duygularını ve eylemlerini artırmaktadır. Bu yolla öğretmenlerin olumsuz duygularının silinmesinin de sağlanacağı kuvvetle muhtemeldir. Hatta sahip olunan psikolojik esneklik, yaşanılan olumsuz ve başarısız deneyimlerin, dayanıklılıklarını artıracığı ve gelecekte daha sağlıklı kararlar almalarında ve hedeflerinde daha ısrarcı olmalarında etkili olacağı bu araştırmanın bulgusuyla da desteklenmektedir. Böylelikle yaşamlarının ve mesleklerinin anlamının artacağı düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin güçlendirilmesine yönelik psikolojik unsurlar temelinde eğitim programlarının düzenlenmesi,

yapılacakların başlangıcını oluşturabilir. Düzenlenen bu programların öğretmenlerin psikolojik unsurlarını harekete geçirecek biçimde içeriklere sahip olması, mesleki gelişim sürecinin devamlılığı bakımından önem arz etmektedir. Aksi takdirde öğretmenler, mesleki gelişim süreci içerisinde bıkkınlık ve yorgunluk yaşayabilirler.

Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirdikleri süreç boyunca mesleki gelişimlerinin devam etmesi, eğitim-öğretimin niteliğinin artmasında etkilidir. Öğretmenlerin psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve motivasyonel kararlılık gibi psikolojik çıktılarının artması amacıyla mesleki gelişimlerine artırıcı yönde anlamlı etkinlik ve işbirliğinde bulunmalarında fayda görülmektedir. Nitekim bu araştırma sonuçlarından görüldüğü üzere mesleki gelişime yönelik tutumun olumlu olması, öğretmenlerin olumlu psikolojik çıktılarını güçlendirmektedir.

Bu çalışmada ikili ilişkilerin incelendiği araştırmalar yerine karmaşık ilişkilerin yer aldığı (mesleki gelişim ve psikolojik çıktılar üzerine) yapısal bir model geliştirilmiştir. Bu durum, birçok araştırmaya kuramsal alt yapı sunması bakımından önemli görülmektedir. İleriki çalışmalarda öğretmenlerin, mesleki gelişimlerine dair geliştirdikleri tutumlarıyla negatif duyguları üzerine bir yapısal model üretilebilir. Böylelikle mesleki gelişime yönelik tutum ile negatif tutum ve davranışların karmaşık ilişkileri açığa çıkarılabilir. Dolayısıyla alanyazındaki belirlenen bu yöndeki eksiklik de giderilebilir.

### Bilgilendirme

*Bu makale, 18-21 Eylül 2024 tarihlerinde Dicle Üniversitesinde düzenlenen International Education Congress (EDUCongress 2024) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.*

### Etik Kurul İzin Bilgisi

*Bu araştırma, Şırnak Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulunun 01/03/2024 tarihli E.95410 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

### Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

*Yazarın beyan edeceği herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

### Yazar Katkısı

*Araştırma tek yazarlıdır.*

### Orcid

Selçuk DEMİR  <https://orcid.org/0000-0003-2904-6443>

### KAYNAKÇA

- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Bayar, Y. ve Yıldırım, B. (2022). Okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişki. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(47), 1-20. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1093304>
- Bostan, C. M., Ticu, C., Vrabie, T., Stanciu, T., & Andronic, R. L. (2021). Supporting motivational persistence in the personality system in early academic stages through educational strategies. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 223-242. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/419>
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. Routledge.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2010). *Research methods, design, and analysis (11th edition)*. Prentice Hall PTR.
- Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, M. A. (2011). Development and validation of a Motivational Persistence Scale. *Psihologija*, 45(2), 99-120. <https://doi.org/10.2298/PSI1202099C>
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing teacher: The challenges of lifelong learning*. RoutledgeFalmer.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eser, B. Ö., Muezzin, E. E. ve Karaaziz, M. (2023). Yetişkinlerde psikolojik sağlık ve yaşam doyumunun mutluluğu yordamasının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 95, 41-54. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1250211>
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers*. Pearson.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Oriental Press.
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.05.003>
- Greene, R. R., Galambos, C., & Lee, Y. (2004). Resilience theory: Theoretical and professional conceptualizations. *Journal of Human Behavior in The Social Environment*, 8(4), 75-91. [https://doi.org/10.1300/J137v08n04\\_05](https://doi.org/10.1300/J137v08n04_05)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hayes S. C., Luoma J. B., Bond F. W., Masuda A., & Lillis J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., & Gifford, E. V. (1999). *Consciousness and private events*. In B.A. Thyer (Ed.), *The philosophical legacy of behaviorism*, (pp. 153-187). Kluwer Academic Publishers.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications* (1th edition). Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81, 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. Corwin.
- Kabasakal, H. Z. ve Yıldız, F. (2024). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının pozitif ve negatif duygu ile psikolojik esneklik açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 2714-2729. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1431t6esa55>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karacaoğlu, K. ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3, 119-127. <https://doi.org/10.18394/iid.20391>
- Karakuş, S. ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. <https://doi.org/10.17860/mer-sinefd.669825>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30, 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- McMakin, D. L., Santiago, C. D., & Shirk, S. R. (2009). The time course of positive and negative emotion in dysphoria. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 182-192. <https://doi.org/10.1080/17439760802650600>
- Meyer, E. C., La Bash, H., DeBeer, B. B., Kimbrel, N. A., Gulliver, S. B., & Morissette, S. B. (2019). Psychological inflexibility predicts PTSD symptom severity in war veterans after accounting for established PTSD risk factors and personality. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 11(4), 383-390. <https://doi.org/10.1037/tra0000358>
- Özer, F. (2014). *Bir mesleki gelişim programının 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Palladino, C. L., Ange, B. L., Richardson, D. S., Casillas, R., Decker, M., Gillies, R. A., House, A. S., Rollock, M. J., Salazar, W. H., Waller, J. L., Zeidan, R., & Stepleman, L. M. (2013). Measuring psychological flexibility in medical students and residents: a psychometric analysis. *Medical Education Online*, 18(1), 1-8. <https://doi.org/10.3402/meo.v18i0.20932>
- Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü. ve İlbay, A. B. (2013). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 60-69.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.751044>

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54- 68). Psychology Press.
- Şişman, M. (2019). *Eğitime giriş (19. baskı)*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (New International ed.)*. Pearson Education Limited.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 820-830.
- Ungar, M., & Lerner, R. M. (2008). Introduction to a special issue of research in human development: Resilience and positive development across the life span: A view of the issues. *Research in Human Development*, 5(3), 135-138. <https://doi.org/10.1080/15427600802273961>
- Uygur, S. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin yordanmasında duygusal şemaların rolü: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *International Journal of Social Science*, 70, 135-151.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Chapter 6: Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001173>
- Yıldız, F. N. ve Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073-1099. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957391>

## A Structural Model for the Effects of Teachers' Attitudes towards Professional Development on Their Psychological Outcomes

Selçuk DEMİR<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Şırnak University, School of Physical Education and Sports, Department of Physical Education and Sports, Türkiye

**Abstract:** *This study aims to clarify the relationships between teachers' attitudes towards their professional development and their perceptions of psychological flexibility, resilience, and motivational persistence. This study was structured with a scale-based correlational design. Teachers working in secondary schools in Diyarbakır province constituted the research population. Thirty-six secondary schools were selected from this population using a neutrality rule (by lottery). The study sample consisted of 273 teachers working in these schools. Data were collected using the disproportionate cluster sampling method. Confirmatory factor and reliability analyses were applied to the scales used in the study. Data were analyzed using descriptive statistics, correlation, and structural equation modeling analyses. Path analysis revealed that teachers' attitudes towards their professional development positively affected their levels of psychological flexibility. Furthermore, it was determined that teachers' attitudes towards their professional development positively affected their levels of motivational persistence through the full mediating effect of their perceptions of psychological flexibility and resilience. According to this finding, teacher attitudes towards professional development have direct and indirect effects on psychological factors. It is beneficial for school administrators who want to strengthen the psychological output of teachers to provide opportunities for their professional development.*

### Article Details

Research Article

**Received**

09/01/2025

**Accepted**

29/12/2025

**Keywords**

Attitudes towards professional development, psychological flexibility, resilience, motivational persistence, teacher.

### 1. Introduction

In the age of information and technology, institutions must adapt quickly to changing conditions and renew themselves. Otherwise, they may lose their effectiveness and efficiency over time. Institutions can only renew themselves through their employees' innovation, sharing, and expanding their knowledge. When considered specifically for educational organizations, it is clear that the targeted increase in educational quality can only be achieved by qualified teachers (Darling-Hammond, 2000). In this context, the professional development of teachers is a

\*Corresponding Author: Selçuk DEMİR E-mail: selcukdemir@sirnak.edu.tr Address: Şırnak University School of Physical Education and Sports, Türkiye

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

frequently discussed topic (Sandholtz & Ringstaff, 2013). Teachers' professional skills and competencies play a significant role in ensuring students experience a higher-quality and meaningful learning process, fostering a tendency for continuous self-improvement and ultimately becoming more academically competent (Bozkuş, 2018; Villegas-Reimers, 2003). Teachers with positive attitudes towards professional development are sensitive to their students' needs and expectations. Teachers who act in this direction are expected to create more positive learning conditions for their students by engaging in activities related to continuous learning and innovation (Evertson & Emmer, 2012). Indeed, the teaching profession is known to be a dynamic process open to change and innovation (Şişman, 2019). Therefore, teachers need to update their knowledge and apply the new and current information they acquire while practicing their profession (Baştürk, 2012). By adopting a lifelong learning approach, teachers not only model the importance of education for their students. In addition, teachers can be enthusiastic and effective throughout their careers (Darling-Hammond et al., 2017).

### **1.1. Professional Development**

Professional development encompasses all planned activities and learning experiences that directly or indirectly benefit schools or individuals in the classroom and aim to improve the quality of education (Day, 1999). This concept is defined as the sum of processes and activities that contribute to the quality of student learning by improving teachers' knowledge, skills, and positive attitudes about their profession (Guskey, 2002). Teachers' professional development encompasses a process that begins with pre-service education, ends with retirement, and continues into their professional careers. Professional development aims to develop teachers' skills for the teaching profession. Within this scope, teachers participate in instructional activities (Craft, 2002). Definitions of professional development highlight the salient characteristics of professional development as a clearly goal-oriented, ongoing, and systematic (systematic and planned) process (Guskey, 2000).

Professional development contributes to increased teacher satisfaction and a decrease in intention to leave. Teachers who feel provided and encouraged with opportunities for professional development tend to stay in their profession longer. This results in increased expertise and stability within the education system (Ingersoll & Strong, 2011). Furthermore, professional development encourages teachers to collaborate with colleagues, share best teaching practices, and engage in discussions that require reflective and analytical thinking (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Through professional development activities, teachers are supported to develop their subject matter knowledge and become more effective in classroom practices. This helps students develop positive attitudes toward their subjects (Özer, 2014).

### **1.2. Psychological Flexibility**

Psychological flexibility is defined as individuals' conscious integration with the present moment, maintaining their behaviors in accordance with their values, and modifying their behaviors when necessary (Hayes et al., 2006). Individuals may experience negative experiences throughout their lives. Psychological flexibility facilitates individuals' overcoming adversities in their lives, thereby contributing to their psychological well-being (Luthar et al., 2000). Furthermore, psychological flexibility is defined as individuals' ability to cope with challenges, uncertainty, and variability. It is the ability to respond flexibly to negative situations and to act in accordance with their values (Hayes et al., 1999). Psychological flexibility is defined as individuals' ability to be present in the here and now, that is, in the present moment, without being fixated on the past or the future, and to act in accordance with their adopted values to shape their lives (Hayes et al., 2006). It is known that there is a positive relationship between psychological flexibility, psychological well-being, and life satisfaction (Palladino et

al., 2013). It is plausible that teachers with high levels of psychological flexibility may have increased resilience in the face of challenges. This is because teachers with psychological flexibility believe that difficult or problematic situations are also ones their colleagues can face and that they can overcome them with the skills they possess.

### **1.3. Resilience**

Individuals may experience some negative experiences throughout their lives that directly or indirectly affect their psychological structure or lives. When faced with challenging and negative situations, individuals' reactions to these situations vary. Some people easily overcome these negative and difficult situations and can return to their normal lives after a while. However, some individuals cannot easily overcome these situations and may experience psychological distress (Doğan, 2015). Increasing the level of resilience of individuals in their private and professional lives is important in terms of enabling them to successfully overcome the negative and difficult situations they are exposed to and achieve positive developmental outcomes. Resilience is not an innate quality; rather, it has a developmental and dynamic structure (Greene et al., 2004). This structure is expressed as the positive adaptation of individuals to difficult life situations by acquiring certain competencies (Luthar et al., 2000; Ungar & Lerner, 2008). Resilience allows individuals to cope with difficulties and learn from these experiences without collapse, despite challenging and distressing life experiences, and contributes to the process of positively adapting to potential future risks. Furthermore, a high level of resilience also leads to well-being and happiness (Karacaoğlu & Köktaş, 2016). Day and Kington (2008) emphasized that teachers in an emotionally and intellectually demanding and challenging professional work environment must possess the capacity for resilience to maintain their sense of effectiveness. Sweetman and Luthans (2010) emphasized that resilience increases individuals' professional motivation and helps them perform their jobs with increased energy.

### **1.4. Motivational Persistence**

Motivational persistence is defined as individuals' continuous expenditure of energy and effort, or their motivational maintenance, despite the obstacles and challenges they encounter to achieve specific personal goals (Bostan et al., 2021). Motivational persistence is a different concept from motivation. Motivation is a crucial element for the formation of a motivational persistence attitude. Motivational persistence plays an active role in maintaining this attitudinal process once the motivational process has begun (Constantin et al., 2012). Achieving challenging goals requires not only possessing talent but also applying these talents consistently and in a focused manner (Duckworth et al., 2007). It is known that teachers' determination to maintain their pre-initial motivation throughout the teaching process, even in the face of challenges, is crucial for the quality of the educational services students receive. Given that teachers serve as role models for their students, motivational persistence is considered even more important.

### **1.5. Professional Development and Psychological Outcomes**

Professional development helps teachers collaborate professionally and express their ideas for the benefit of their institutions (Vescio et al., 2008). Teachers gain the ability to cope with the challenges or obstacles they encounter and to adapt to changes. As a natural consequence, their resilience increases. Teachers who have increased resilience in the face of adversity are positively affected by their persistence and commitment to their goals (Sweetman & Luthans, 2010). Teacher development is associated with a belief in never-ending learning (Joyce &

Calhoun, 2010). Ensuring teachers' lifelong professional development increases their positive attitudes and reduces negative emotions (Ingersoll & Strong, 2011).

### 1.6. Purpose of the Research

Conducting conceptual analyses regarding professional development and its psychological outcomes is considered crucial for better defining what professional development is. Indeed, Kennedy (2016) emphasized the need to explain professional development and determine how professional knowledge is formed and learned. Furthermore, the importance of conducting studies on the concept of professional development, considered a fundamental element of educational innovation, was underlined (Wilson & Berne, 1999). This study examined professional development and key variables that enhance the quality of educational services, and clarified the complex relationships between these variables. It is believed that this may contribute to the development of a deeper understanding of the concept of professional development. Furthermore, this research is expected to provide a comprehensive and robust theoretical basis for future studies. The purpose of this study is to uncover the complex relationships between teachers' attitudes towards their professional development and their perceptions of psychological flexibility, resilience, and motivational persistence. In this study, the following hypotheses were tested based on the relevant literature:

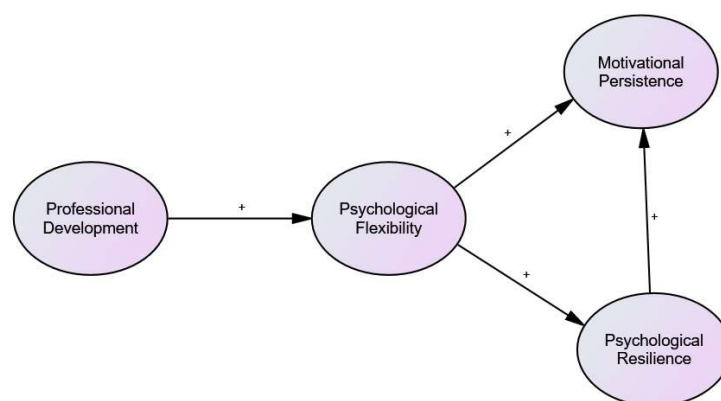
H0: There are statistically significant relationships between attitudes towards professional development and psychological flexibility, resilience, and motivational persistence.

H1: Teachers' attitudes towards their professional development positively affect their levels of psychological flexibility.

H2: Teachers' attitudes towards their professional development positively affect their motivational persistence through the mediating effects of psychological flexibility and resilience.

These hypotheses put forward within the scope of the research are presented in [Figure 1](#).

**Figure 1.** *Hypothesis Model*



## 2. Method

### 2.1. Research Design

This study was structured in accordance with the scale-based correlational model. The correlational model is expressed as a quantitative approach that aims to reveal the existence and/or degree of relationships and co-changes between variables (Christensen et al., 2010; Karasar, 2012). It was made to determine the complex relationships between teachers' attitudes

towards their professional development and psychological outcomes (psychological flexibility, resilience, and motivational persistence). In addition, a structural model was proposed in this study that includes the effect of professional development on the psychological variables examined in the context of the research. In the structural model of this study, a path analysis was created with professional development as the exogenous variable, and psychological flexibility, resilience, motivational stability, and innovative behavior as the endogenous variables. In accessing the data of the study, "Teachers' Attitudes about Professional Development Scale", "Psychological Flexibility Scale", "Brief Resilience Scale", and "Motivational Persistence Scale" were used.

## 2.2. Population and Sample

The population of this study consists of 7154 teachers working in public secondary schools in the province of Diyarbakır. Thirty-six of these secondary schools were randomly selected (by drawing lots), adhering to the principle of impartiality. All 807 teachers working in these schools were provided with the scales. The sampling method utilized in this study is disproportionate cluster sampling (Karasar, 2012). Data were collected in accordance with the principle of volunteering. Furthermore, 22 incomplete and carelessly completed forms were disregarded. In this study, the data obtained from 273 secondary school teachers were deemed valid. This data set was then analyzed. The sample size was sufficient to represent the research population at a 95% confidence level (Field, 2009).

In the study, 46.9% of the participants were female teachers ( $n = 128$ ) and 53.1% ( $n = 145$ ) were male teachers. When the marital status of the teachers participating in the study was examined, 58.2% were married ( $n = 159$ ) and 41.8% were single ( $n = 114$ ). 41.4% of the teachers were between the ages of 21-30 ( $n = 113$ ), 45.4% were between the ages of 31-40 ( $n = 124$ ), and 13.2% were 41 years of age and over ( $n = 36$ ). Of the participants, 41% were in the 1-5 years of seniority range ( $n = 112$ ), 28.9% were in the 6-10 years of seniority range ( $n = 79$ ), 13.6% were in the 11-15 years of seniority range, and 16.5% were in the 16 years or higher seniority range ( $n = 45$ ).

## 2.3. Data Collection Tools

This study was conducted with permission from Şırnak University's Ethics Committee, dated March 1, 2024, and numbered E.95410. Data were collected using five-point Likert-type scales. Detailed information about the scales used in this study is provided below.

### 2.3.1. Teachers' Attitudes about Professional Development Scale (TAPS)

The TAPS developed by Torff et al. (2005) was used to clarify teachers' attitudes towards professional development. The scale was adapted to Turkish culture by Özer and Beycioğlu (2010). The scale has a single-factor structure and consists of six items. A high score on the scale indicates a positive attitude towards the profession. A sample item from the scale is as follows: "Professional development activities contribute to teachers' learning of new teaching techniques and methods." The results of the confirmatory factor analysis (CFA) applied to the scale within the scope of this study revealed that the one-dimensional structure of the scale (with 5 items remaining from 6 as a result of factor analysis) was compatible with the research data at good (GFI = .98, IFI = .99, TLI = .97, CFI = .99) and acceptable ( $\chi^2 = 11.14$ ,  $sd = 4$ ,  $\chi^2/df = 2.78$ , RMSEA = .07) levels. The Cronbach's Alpha Reliability value of the scale in the context of this study was determined to be .86.

### **2.3.2. Psychological Flexibility Scale (PFS)**

To measure the psychological flexibility levels of teachers, the scale developed by Francis et al. (2016) was used. The adaptation of the scale to Turkish was conducted by Karakuş and Akbay (2020). The original form of the scale consists of 5 subscales and 28 items. The high score obtained on the scale expresses the level of psychological flexibility that teachers have while fulfilling their professional duties and responsibilities. "I act in line with my personal values" is one of the items on the scale. In the context of this study, the fit values produced by CFA indicated that the structure of the scale (the remaining 4 subscales and 15 items, out of 5 subscales and 28 items as a result of factor analysis) was in good ( $\chi^2 = 157.80$ ,  $sd = 83$ ,  $\chi^2 / df = 1.90$ , GFI = .92) and acceptable (IFI = .93, TLI = .91, CFI = .93, RMSEA = .05) levels of fit with the data of this study. In this study, Cronbach's Alpha Reliability value was determined to be .83 for the subscale of values and committed action, .79 for the subscale of present moment awareness, .76 for the subscale of self as context, .61 for the subscale of diffusion, and .77 for the whole scale. As a result of factor analysis, the subscale acceptance was removed from the scale. The fact that the error variances of the relevant items were very high and that they increased the chi-square value led to their elimination from the scale (Kline, 2011).

### **2.3.3. Brief Resilience Scale (BRS)**

The short form of the resilience scale used in determining the resilience of teachers was developed by Smith et al. (2008). Its adaptation to Turkish was made by Doğan (2015). One of the items on the scale is "I get through difficult times with very little distress." As a result of CFA, it was found that the unidimensional structure of the scale (with the remaining 3 items from 6 as a result of factor analysis) had good (GFI = .98, IFI = .98, TLI = .97, CFI = .98) and acceptable ( $\chi^2 = 8.45$ ,  $df = 4$ ,  $\chi^2 / df = 2.11$ , RMSEA = .06) levels of consistency with the data set of this study. As a result of the reliability analysis applied to the data of this study, Cronbach's Alpha internal consistency value was found to be .75. Three items were removed from the scale because their error variances were very high and they increased the chi-square value considerably (Kline, 2011).

### **2.3.4. Motivational Persistence Scale (MPS)**

This scale, used to measure motivational persistence, was developed by Constantin et al. (2011). It was adapted into Turkish by Sariçam et al. (2013). The original version of the scale consists of 13 items and three subscales. Motivational persistence refers to teachers' determination to fulfill the requirements of their profession. "The more difficult the task, the more determined I am to complete it" is one of the items on the scale. CFA indicated that the motivational persistence scale (with 2 subscales and 6 items remaining from the 13-item version with 3 subscales as a result of factor analysis) had good (GFI = .98, IFI = .98, TLI = .97, CFI = .98) and acceptable ( $\chi^2 = 13.12$ ,  $df = 6$ ,  $\chi^2 / df = 2.18$ , RMSEA = .06) levels of fit with the data of this study. Cronbach's Alpha Reliability value for the scale in the context of this research was determined as .76 for the subscale of long-term purposes pursuing, .73 for the subscale of current purposes pursuing, and .84 for the overall scale. As a result of factor analysis, the subscale of recurrence of unattained purposes was removed from the scale. The relevant items were eliminated from the scale due to the very high error variance in the scale and the increase in the chi-square value.

## **2.4. Data Collection Process**

First, permissions for use of the scales and ethics committee approval were obtained. The scale forms were then distributed online to teachers at selected secondary schools in an unbiased manner. Participants were informed that their participation in this study was voluntary.

Participants were informed of the purpose and scope of the study, the variables examined, and the confidentiality of the information obtained.

## 2.5. Data Analysis

The research data had to exhibit a normal distribution before structural equation analysis. Therefore, the data distributions were examined for compliance with the assumption of normality. The skewness value in the normal distribution was found to be -0.81 for the attitude towards professional development scale, 0.24 for the Psychological Flexibility Scale, -0.09 for the Brief Resilience Scale, and 0.02 for the Motivational Persistence Scale. The kurtosis value in the one-way normal distribution was found to be 0.18 for the Teachers' Attitudes towards Professional Development Scale, 0.41 for the Psychological Flexibility Scale, 0.63 for the Brief Resilience Scale, and -0.27 for the Motivational Persistence Scale. These calculated values fall within the range of  $\pm 1$ . Therefore, it was determined that the distribution of the data conformed to a normal distribution (Çokluk et al., 2014; Tabachnick & Fidell, 2014). In addition, the assumption of multivariate normal distribution was checked, and the standardized kurtosis coefficients were found to be less than 8. This situation provided evidence that the multivariate normality assumption was met (Kline, 2011).

Tabannick and Fidel (2014) emphasized that if the relationships between the variables included in the correlation are strong ( $r > .90$ ), one or more variables causing multicollinearity are present in the model. Correlation analysis determined that the relationships between the variables in the study were statistically significant and below .90. When these results were evaluated, it became clear that there was no multicollinearity problem among the independent variables.

In this study, the fit of the scales to the data was first examined. Then, based on the theoretical framework, the direct and indirect effects on the relationships between variables were examined within a single structural model. Indeed, in structural equation modeling, the results obtained from the calculation of measurement errors are clearly visible (Byrne, 2010).

## 3. Findings

### 3.1. Descriptive Statistics and Correlation

Descriptive and correlational analysis results for the variables in this study are presented in Table 1.

**Table 1.** Descriptive Statistics and Correlation Values of the Variables

| Variables | $\bar{X}$ | SD  | Std. Error | 1     | 2     | 3     | 4 |
|-----------|-----------|-----|------------|-------|-------|-------|---|
| 1. TAPS   | 3.88      | .84 | .05        | 1     |       |       |   |
| 2. PFS    | 3.63      | .39 | .02        | .31** | 1     |       |   |
| 3. BRS    | 3.29      | .70 | .04        | .15*  | .45** | 1     |   |
| 4. MPS    | 3.63      | .64 | .03        | .32** | .60** | .40** | 1 |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

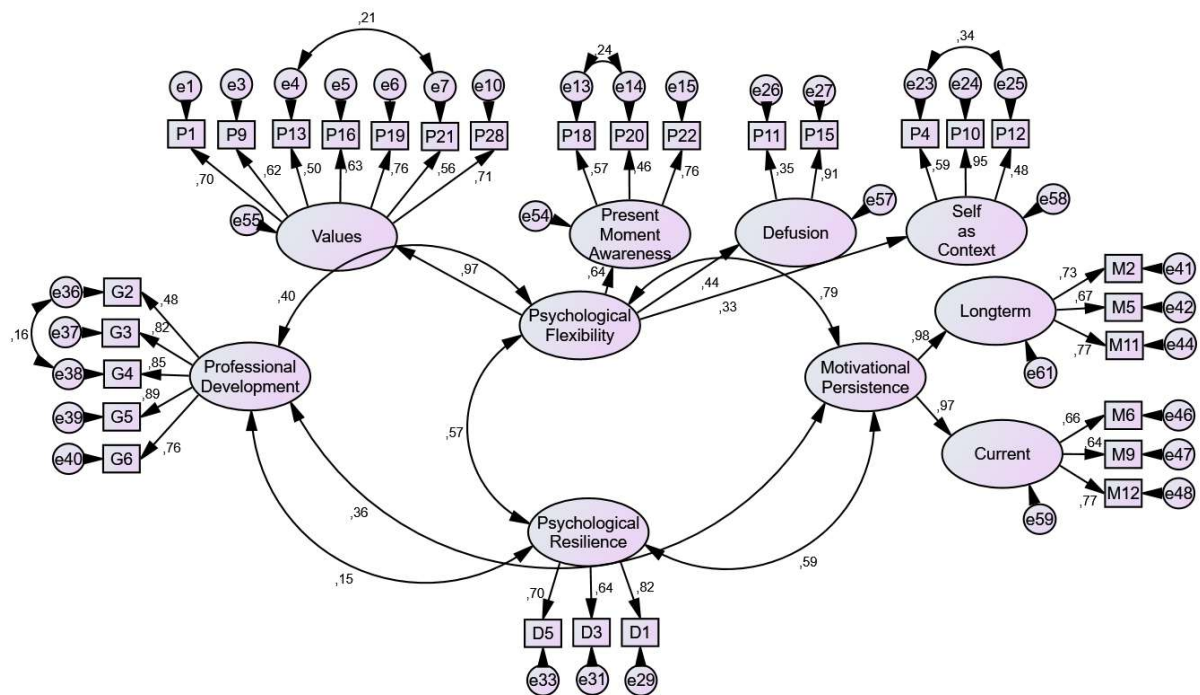
Arithmetic means (Table 1) presented that teachers' perceptions of professional development, psychological flexibility, and motivational persistence are at a moderate level (I agree: 4). It is revealed that teachers' perceptions of resilience are at a moderate level (Partially agree: 3). When the correlation coefficients in Table 1 are examined, it is seen that the relationships between teachers' attitudes towards their professional development and their perceptions of psychological flexibility ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ) and motivational persistence ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ) are moderate, positive, and statistically significant. The relationship between teachers' attitudes towards their professional development and their perceptions of psychological resilience is low,

positive, and statistically significant ( $r = .15, p < .01$ ). The relationships between the variables of psychological flexibility and resilience ( $r = .45, p < .01$ ) and motivational persistence ( $r = .60, p < .01$ ) are moderate, positive, and statistically significant. Psychological resilience and motivational persistence variables are moderately, positively, and statistically significantly correlated ( $r = .40, p < .01$ ). Based on the correlation analysis results, it is anticipated that the relationships between the variables will be statistically significant in the measurement model to be constructed.

### 3.2. Measurement Model

A confirmatory factor analysis was applied separately to each variable in the measurement model. Items M8, M3, D6, D4, D2, P8, P7, P25, P26, P23, P14, P17, and G1 were removed from the scales through confirmatory factor analysis. Indeed, these items had very high error variances in the relevant scales and increased the chi-square value, leading to their removal. Goodness-of-fit indices were calculated separately for each variable. The variables were then included in the model. Due to the relationships between the errors of some items (P18 and P20, P13 and P21, and G2 and G4, respectively), error covariances were added to the model. In the measurement model presented below (Figure 2), it was proven that the latent variables have statistically significant relationships.

**Figure 2.** Measurement Model (coefficients standardized)



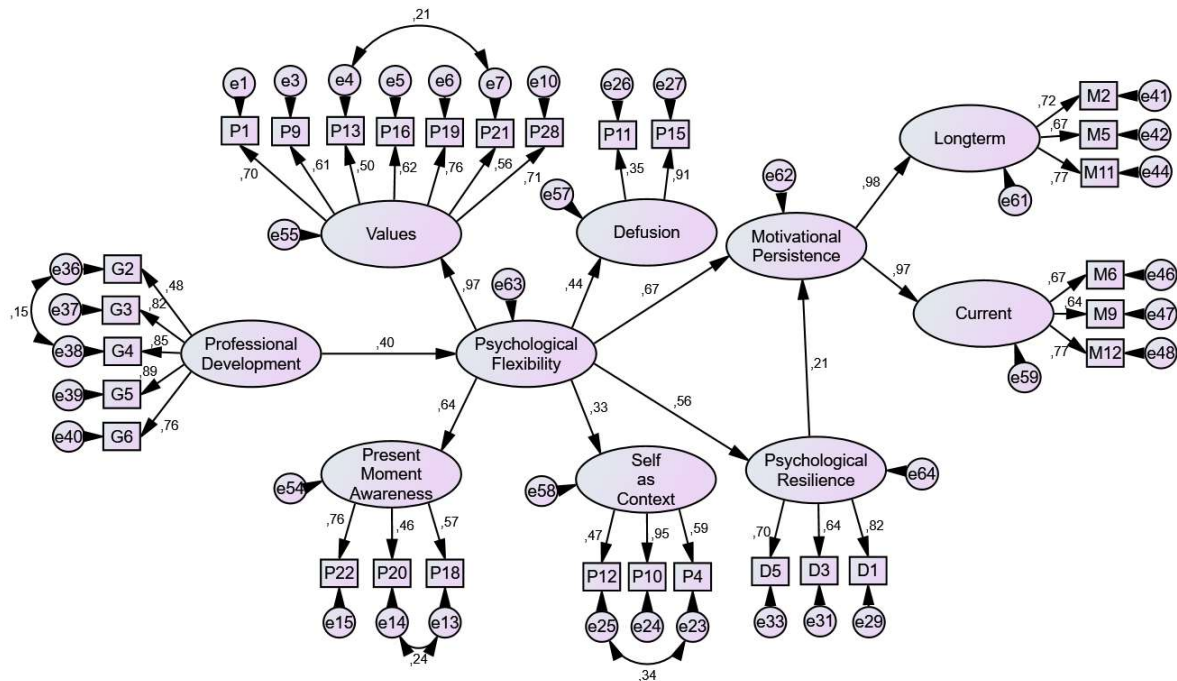
The fit values produced in this model (Figure 2) reveal good ( $\chi^2 = 692.95, df = 361, \chi^2 / df = 1.92$ ) and acceptable (GFI = .85, IFI = .90, CFI = .90, TLI = .90, RMSEA = .05) levels of fit between the data and the scales used in the research context. This model, which also includes measurement errors, provides strong evidence of the relationships between the variables.

### 3.3. Structural Model

After determining the complex relationships between the variables examined in the study, one-way paths were added between the variables in light of the theoretical infrastructure and the hypotheses to be tested. It was found that the coefficients of some paths were not statistically

significant. Firstly, the professional development  $\rightarrow$  motivational persistence ( $B = .06, \beta = .07, t = 1.13, p = .25$ ) path was eliminated from the model due to its lack of a statistically significant coefficient. After this path was removed from the model, the model was retested, and it was seen that the path coefficient of the professional development  $\rightarrow$  resilience path continued to produce statistically insignificant results ( $B = -.13, \beta = -.10, t = -1.41, p = .15$ ). Therefore, this path was also removed from the model. By removing the statistically insignificant one-way paths, the fit values in the final structural model clarified that the scales fit the research data set well ( $\chi^2 = 696.05, df = 363, \chi^2 / df = 1.91$ ) and at acceptable levels (GFI = .85, IFI = .90, CFI = .90, TLI = .90, RMSEA = .05). The structural model (with standardized coefficients) is presented in Figure 3.

Figure 3. Structural Equation Model



According to the path analysis results (Figure 3); teachers' attitudes towards their professional development directly and positively predict their levels of psychological flexibility ( $\beta = .40, p < .01$ ). Teachers' perceptions of psychological flexibility positively predict their levels of resilience ( $\beta = .56, p < .01$ ) and motivational persistence ( $\beta = .67, p < .01$ ). Teachers' attitudes towards their professional development do not directly and statistically significantly affect the levels of resilience and motivational persistence. On the other hand, teachers' attitudes towards their professional development positively affect the levels of resilience ( $\beta = .22, p < .01$ ) and motivational persistence ( $\beta = .26, p < .01$ ) through the full mediating effect of psychological flexibility. In addition, teachers' attitudes towards their professional development positively affect the levels of motivational persistence through the full mediating effect of psychological flexibility and resilience ( $\beta = .10, p < .01$ ).

#### 4. Discussion, Conclusion, and Suggestions

This study indicated that teachers' positive attitudes towards professional development directly increase their resilience. It also revealed that a positive attitude towards professional development indirectly increases resilience and motivational persistence (through the full mediating effect of psychological flexibility). Furthermore, a positive attitude towards

professional development strengthens motivational persistence through the full mediating effect of psychological flexibility and resilience.

It is known that when individuals have low levels of psychological flexibility, they are unable to accept their current situation and have difficulty focusing on future goals due to past experiences. Hayes et al. (2006) emphasized that these individuals struggle to adapt to new situations or changes. Teachers who follow developments in their profession, collaborate with their colleagues, and embrace lifelong learning have a good level of adaptability to change. Naturally, to improve learning conditions, teachers need the ability to adapt to rapid changes. In this context, Uygur (2018) emphasized that those with high levels of psychological flexibility are more successful in regulating negative attitudes. Teachers with a positive perspective on their professional development may also engage in positive behaviors that contribute to their development, such as learning, self-improvement, and professional collaboration. Therefore, increasing psychological flexibility during the professional development process also leads to an effort to improve individuals' current situations. Furthermore, individuals with high levels of psychological flexibility are known to exhibit conscious, consistent, and value-aligned behaviors (Kashdan & Rosenberg, 2010). Professional development also involves conscious and highly aware behaviors. This study found that teachers' attitudes toward their professional development increased their levels of psychological flexibility. Therefore, the proposed H1 hypothesis appears to be confirmed.

It is known that individuals who are open to development respond flexibly to change and have an inherent capacity to adapt to changes or new situations (Vescio et al., 2008). Hefferon and Boniwell (2011) suggested that adaptation is an emotion closely related to well-being, life satisfaction, and low levels of fatigue and loneliness. These individuals clearly possess certain abilities, such as maintaining positive emotions and diversifying their reactions according to the situation. Thus, their ability to bounce back from negative situations increases, and they become psychologically strong and resilient (McMakin et al., 2009). Indeed, Meyer et al. (2019) found that psychological flexibility plays a mediating role in individuals' high levels of resilience after war-related trauma. In other words, individuals' resilience is enhanced through their psychological flexibility. Kabasakal and Yıldız (2024) also found that psychological flexibility predicts resilience. Similarly, in this study, it was concluded that the professional development of teachers positively affected their resilience through the full mediating effect of psychological flexibility.

Increasing the level of resilience enhances psychological well-being and happiness (Karacaoğlu & Köktaş, 2016). Positive emotions contribute to shaping and better understanding daily and work life. Strengths are utilized in this direction, making it easier to focus on long-term goals. Indeed, previous research (Martin & Marsh, 2009; Yıldız & Kardaş, 2021) has identified a significant relationship between resilience and motivation. In this context, Sweetman & Luthans (2010) suggested that increased teachers' resilience in the face of adversity positively impacts their persistence and determination in achieving their goals and their ability to fulfill their duties with a higher level of energy. Consistent with previous research results, this study also found that resilience increases motivational persistence.

This study revealed that teachers' attitudes towards their profession increase their motivational persistence levels through the full mediating effect of psychological flexibility and resilience. Furthermore, it was found that attitudes towards professional development do not have a statistically direct effect on motivational persistence. Teachers' willingness to increase their professional knowledge and pedagogical competence enables them to accept the situations they encounter in their profession, develop flexible responses to these situations, avoid being

influenced by past negative experiences, focus on their current and future goals, and increase their determination to adapt to new situations. Indeed, it is known that increased levels of psychological flexibility contribute to greater resilience (Kabasakal & Yıldız, 2024; Meyer et al., 2019). Considering that resilience is associated with well-being, satisfaction, and happiness (Eser et al., 2023; Hefferon & Boniwell, 2011; Karacaoğlu & Köktaş, 2016), it is conceivable that we may have different purposes in life. For teachers to achieve their life goals, it is crucial that they be persistent and determined in their goals and focus on them (Darling-Hammond et al., 2017). Therefore, the attitudes teachers develop regarding their professional development, through psychological factors, increase their determination and intensity towards their goals from pre-service until retirement or during their time in the profession. Bayar and Yıldırım (2022) also argued that the role of school administrators is crucial in helping teachers maintain and develop their high levels of motivational persistence. Indeed, they explained that it can be beneficial for school administrators to implement practices that support teachers' efforts with symbolic rewards, both materially and morally. Therefore, supporting teachers' psychological factors appears to influence their motivational persistence. Therefore, hypothesis H2, tested in this study, is confirmed.

This research examined key variables such as attitudes towards professional development, psychological flexibility, resilience, and motivational persistence, which contribute to teachers' better lives in their professional and personal lives. As can be seen, these variables increase teachers' positive emotions and actions. Likely, this may also help alleviate teachers' negative emotions. In fact, the findings of this research supported the idea that psychological flexibility, negative and unsuccessful experiences, may increase one's resilience and help them make healthier decisions in the future and be more persistent in their goals. This can be considered to increase the meaning of their lives and professions. Designing training programs based on psychological elements to strengthen teachers' professional development can be a starting point for future initiatives. It is crucial for the continuity of the professional development process that these programs incorporate content that stimulates teachers' psychological elements. Otherwise, teachers may experience burnout and fatigue during the professional development process.

Continuing teachers' professional development throughout their professional careers is effective in improving the quality of education. It is beneficial for teachers to engage in meaningful activities and collaborations that enhance their professional development to increase psychological outcomes such as psychological flexibility, resilience, and motivational persistence. Indeed, as the results of this research demonstrated, a positive attitude towards professional development strengthens teachers' positive psychological outcomes.

This study developed a structural model that includes complex relationships (on professional development and psychological outcomes) instead of studies examining binary relationships. This is considered important because it provides a theoretical basis for many studies. Future studies could develop a structural model that examines teachers' attitudes towards their professional development and their negative emotions. This would reveal the complex relationships between attitudes towards professional development and negative attitudes and behaviors. Therefore, this identified gap in the literature could be addressed.

### **Acknowledgments**

*This article is an extended version of the study presented as an oral presentation at the International Education Congress (EDUCongress 2024) held at Dicle University on 18-21 September 2024.*

## Ethics Committee Approval

*This research was conducted with the permission obtained by the Şırnak University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board's decision dated 01/03/2024 and numbered E.95410*

## Conflict of Interest

*The author has no conflict of interest to declare.*

## Author Contribution

*The research has a single author.*

## Orcid

Selçuk DEMİR  <https://orcid.org/0000-0003-2904-6443>

## REFERENCES

- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Bayar, Y., & Yıldırım, B. (2022). Okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişki. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(47), 1-20. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1093304>
- Bostan, C. M., Ticu, C., Vrabie, T., Stanciu, T., & Andronic, R. L. (2021). Supporting motivational persistence in the personality system in early academic stages through educational strategies. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 223-242. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/419>
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. Routledge.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2010). *Research methods, design, and analysis (11th edition)*. Prentice Hall PTR.
- Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, M. A. (2011). Development and validation of a Motivational Persistence Scale. *Psihologija*, 45(2), 99-120. <https://doi.org/10.2298/PSI1202099C>
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing teacher: The challenges of lifelong learning*. RoutledgeFalmer.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eser, B. Ö., Muezzin, E. E., & Karaaziz, M. (2023). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun mutluluğu yordamasının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 95, 41-54. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1250211>
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers*. Pearson.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Oriental Press.
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.05.003>
- Greene, R. R., Galambos, C., & Lee, Y. (2004). Resilience theory: Theoretical and professional conceptualizations. *Journal of Human Behavior in The Social Environment*, 8(4), 75-91. [https://doi.org/10.1300/J137v08n04\\_05](https://doi.org/10.1300/J137v08n04_05)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hayes S. C., Luoma J. B., Bond F. W., Masuda A., & Lillis J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., & Gifford, E. V. (1999). *Consciousness and private events*. In B.A. Thyer (Ed.), *The philosophical legacy of behaviorism*, (pp. 153-187). Kluwer Academic Publishers.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications* (1th edition). Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81, 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. Corwin.
- Kabasakal, H. Z., & Yıldız, F. (2024). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının pozitif ve negatif duygu ile psikolojik esneklik açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 2714-2729. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1431t6esa55>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karacaoğlu, K., & Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3, 119-127. <https://doi.org/10.18394/iid.20391>
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. <https://doi.org/10.17860/mer-sinefd.669825>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30, 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- McMakin, D. L., Santiago, C. D., & Shirk, S. R. (2009). The time course of positive and negative emotion in dysphoria. *The Journal of Positive Psychology, 4*(2), 182-192. <https://doi.org/10.1080/17439760802650600>
- Meyer, E. C., La Bash, H., DeBeer, B. B., Kimbrel, N. A., Gulliver, S. B., & Morissette, S. B. (2019). Psychological inflexibility predicts PTSD symptom severity in war veterans after accounting for established PTSD risk factors and personality. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 11*(4), 383-390. <https://doi.org/10.1037/tra0000358>
- Özer, F. (2014). *Bir mesleki gelişim programının 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Palladino, C. L., Ange, B. L., Richardson, D. S., Casillas, R., Decker, M., Gillies, R. A., House, A. S., Rollock, M. J., Salazar, W. H., Waller, J. L., Zeidan, R., & Stepleman, L. M. (2013). Measuring psychological flexibility in medical students and residents: a psychometric analysis. *Medical Education Online, 18*(1), 1-8. <https://doi.org/10.3402/meo.v18i0.20932>
- Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü., & İlbaş, A. B. (2013). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 60-69.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education, 39*(5), 678-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.751044>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54- 68). Psychology Press.
- Şişman, M. (2019). *Eğitime giriş (19. baskı)*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (New International ed.)*. Pearson Education Limited.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement, 65*, 820-830.
- Ungar, M., & Lerner, R. M. (2008). Introduction to a special issue of research in human development: Resilience and positive development across the life span: A view of the issues. *Research in Human Development, 5*(3), 135-138. <https://doi.org/10.1080/15427600802273961>
- Uygur, S. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin yordanmasında duygusal şemaların rolü: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *International Journal of Social Science, 70*, 135-151.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Chapter 6: Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education, 24*(1), 173-209. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001173>
- Yıldız, F. N., & Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 1073-1099. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957391>