T.C.

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ

ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARI İLE İŞ STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülizar ÇOLAK

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

KASTAMONU 2019

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARI İLE İŞ STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülizar ÇOLAK

Danışman	**Prof.Dr. Ergün RECEPOĞLU**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Ali Osman ABDURREZZAK**

KASTAMONU 2019

TEZ ONAYI

Gülizar ÇOLAK tarafından hazırlanan "**Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları İle İş Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği / oy çokluğu** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Danışman — Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU ..... Kastamonu Üniversitesi

Jüri Üyesi — Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN ..... Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Jüri Üyesi — Dr. Öğr. Üyesi Ali Osman ABDURREZZAK ..... Kastamonu Üniversitesi

2.1/06/2019

Enstitü Müdürü — Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU.....

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.



İmza

Gülizar ÇOLAK

ÖNSÖZ

Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenler, eğitim sisteminin gereklerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinden sorumludurlar. Dolayısıyla eğitim sisteminin başarısını, o sistemi hayata geçiren öğretmenin başarısından ayrı tutmak mümkün değildir. Eğitimin temel işlevinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin öz yeterlik algısı, yaptıkları işte başarılı olmalarında hayati öneme sahiptir. Ancak öğretmenler, gerek yaptıkları iş, gerek veli ve idarelerin kendilerinden beklentileri sebebiyle genellikle stres altında çalışmaktadırlar. Stresi ortadan kaldırmak mümkün olmasa da, en düşük seviyeye indirmek için öğretmenlerin stresle mücadele edebilecek niteliklere sahip olması ve bu niteliklere sahip olduklarını fark etmelerini sağlayacak özyeterlik inancını taşıyor olmaları gerekmektedir. Öğretmen özyeterliği ve öğretmenin iş stresi kavramlarının, öğretmen niteliğini ve verimliliğini etkileyen önemli unsurlar olduğu düşünüldüğü için, bu çalışmada, bu iki kavram arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmama yön veren, bana gerekli desteği sağlayan, sabır ve anlayış gösteren, saygı değer danışmanım Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU'na teşekkür ederim. Yüksek Lisans derslerimiz sırasında bilgi ve tecrübeleriyle bana yardımcı olan değerli hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim. Verilerin toplanmasında desteklerini gördüğüm eşim Murat ÇOLAK'a ve öğretmen arkadaşlarıma, çalışmamın bilgisayar ortamında şekillenmesinde desteğini esirgemeyen değerli meslektaşım ve yakınım Hekim SATIR'a, tez süreci de dahil olmak üzere, ihtiyaç duyduğum her an desteklerini hissettiğim, aynı çalışma ortamını paylaşmaktan mutluluk duyduğum Daday Atatürk Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim. Benim her zaman yanımda olan ve öğrenim hayatım boyunca yardımlarını esirgemeyen, dünyaya onların evladı olarak gelmekten sonsuz onur duyduğum kıymetli babam Fuat SOYUÇOK ve annem Ayşe SOYUÇOK'a, sahip olduğum birçok şeyi onlara borçlu olduğumun farkındalığı ve minnettarlığıyla tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Çalışan bir anne olarak emek dolu bir süreci geride bırakarak tamamladığım bu çalışmayı, varlığıyla gücüme güç, umuduma umut katan, şu anda birinci sınıfı bitirmekte olan biricik oğlum Emir Fuat ÇOLAK'a ithaf eder, onun tüm yaşamı boyunca bilgiye, bilimeve doğruluğa talip bir birey olmasını dilerim. Güzel ülkemde bir kadın olarak varolabilmemi borçlu olduğum, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Büyük Önder Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz bir minnetle teşekkür ederim.

Gülizar ÇOLAK
Kastamonu, Haziran, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARI İLE İŞ STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülizar ÇOLAK
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Bu araştırma, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Kastamonu ve Denizli illerindeki öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu ve Denizli illeri, ilçeleri ve kasabalarında 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışma 300 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 23.0 for Windows istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkeni öğretmenlerin öz yeterlik algıları, yordanan değişkeni ise öğretmenlerin iş stresleridir. Verilen cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırma verileri "Kişisel Bilgiler Formu", "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ve "Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeğinin Türkçe Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma konusu bağlamında önce öğretmen özyeterliği daha sonra öğretmenin iş stresi kavramlarına değinilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerine yönelik özyeterlik algısı düzeylerinin genelde olumlu olduğu ve sırasıyla kendilerini öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına yönelik olarak yeterli buldukları söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, mesleklerinden dolayı yaşadıkları iş stresi düzeylerini belirten bulgular incelendiğinde ise, öğretmenlerin genel iş stresi düzeylerinin orta derecede olduğu görülmüştür. İş stresinin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek ortalama puanın eğitim politikaları için 'Orta/Biraz' düzeyde ve en düşük ortalama puanın ise müdür için verildiği görülmektedir. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ve iş stresleri arasındaki ilişkilere dair de çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin, öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri düştükçe, veli-öğrenci ilgisizliği, belirsizlik, iş yükü ve genel iş stresi alanlarında yaşadıkları iş stresi düzeyleri artmaktadır veya öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri

yükseldikçe sayılan alanlara yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin, öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri düştükçe belirsizliğe yönelik iş stresi düzeylerinin arttırdığı veya öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe, belirsizliğe yönelik iş stresi düzeylerinin düştüğü de görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeyleri düştükçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya genel özyeterlik düzeyleri yükseldikçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir. Öğretmenlerin, özyeterlik algısı puanları, onların iş yükü düzeyleri üzerinde de etkilidir. Bu sonuç, öğretmenlerin, özyeterlik algısının onların iş yükü stresini yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: özyeterlik algısı, öğretmenlerin özyeterlik algısı, stres, iş stresi, öğretmenlerin iş stresi (öğretmen stresi)

2019, 117 sayfa

Bilim Kodu: 10269485

ABSTRACT

Master Thesis

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND THEIR JOB STRESS

Gülizar ÇOLAK
Kastamonu University
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

The main purpose of this study is to analyze the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their job stress.This is a descriptive research in the relational survey model which aims to analyze the relationship between teachers' self efficacy perceptions and their job stress in Kastamonu and Denizli provinces. This research was carried out on 300 primary and secondary teachers in Kastamonu and Denizli provinces, districts and townsin 2018-2019 education year. The questionnaires were applied to teachers at their schools by the researcher. SPSS 23.0 for Windows statistic package programwas used for the statistical analysis of data. In this study, teachers's self-efficacy perception is the predictor variable and teachers's job stress is the predicted variable.As statistical techniques arithmetic mean, standard deviation, percentile and frequency were used to analyze data.

The research data were collected by using "The Demographic Information Form", "Teacher Self-efficacy Scale" and "Minnesota Teacher Stress Scale Turkish Version". The definitions of teachers's self efficacy perceptions and teachers' job stress are made in accordance with the research.

According to research findings, the self-efficacy perception level of teachers is generally positive and they see themselves efficient in dimensions of teaching strategies, classroom management and student participation.It is found out that teachers' level of job related stress is at middle level. According to the research findings, teachers feel stressed in dimension of education policies mostly and their stress level is the lowest in dimension of school master. In addition to these findings, it is also understood that, when the teachers' self efficacy level reduce in dimension of student participation, their level of job stress increase in dimensions of parental-student indifference, uncertainty, workload and general stress. In other words, when their level of efficacy related to student participation increase, their level of job stress related to parental-student indifference, uncertainty, workload and general stress reduce. It is also seen that, when teachers' self-efficacy level related to teaching strategies reduce, their level of job stress related to uncertainty increase or in other words;when their level of self-efficacy related to teaching stretegies increase, their level of stress related to uncertainty reduce. On the other hand, there is no

meaningful relationship between teachers' self-efficacy levels related to classroom management and their job stress in this study. In addition to these findings, it is seen that when teachers' general self-efficacy level reduce, their level of job stress related to uncertainty and workload increase or in other words; when their level of general self-efficacy increase, their job stress related to uncertainty and workload reduce. Finally, according to research findings, it is seen that teachers' self-efficacy levels can be used to predict their job stress related to workload.

Key Words: self-efficacy perception, teachers' self-efficacy perceptions, stress, job stress, teachers's job stress (teacher stress).

2019, 117 pages
Science Code: 10269485

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ..... **IV**

ÖZET ..... **V**

ABSTRACT ..... **VII**

İÇİNDEKİLER ..... **IX**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **XI**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **XIII**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **7**

1.3. Alt Problemler **7**

1.4. Araştırmanın Önemi **7**

1.5. Araştırmanın Sınırları **8**

2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE **9**

2.1. Özyeterlik Nedir? **9**

2.2. Özyeterlik İnancının Kaynakları **10**

2.3. Öğretmen Özyeterliği **12**

2.3.1. Özyeterliği Yüksek Olan Öğretmenlerin Özellikleri 14

2.3.2. Öğretmen Özyeterliğinin Sonuçları 14

2.4. Stres Nedir? **18**

2.5. İş Stresi Nedir? **20**

2.6. Öğretmenin İş Stresi (Öğretmen Stresi) Nedir? **22**

2.6.1. Öğretmen Stresinin Belirtileri 23

2.6.2. Öğretmen Stresini Tetikleyen Etkenler 24

2.6.3. Öğretmen Stresinin Kaynakları 26

2.6.4. Öğretmen Stresinin Sonuçları 31

2.6.5. Öğretmen Stresinin Engellenmesi 32

2.6.6. Öğretmenler Tarafından Yaygın Olarak Kullanılan Stresle Başa Çıkma Yöntemleri 36

2.7. İlgili Araştırmalar **40**

2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar 40
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 44
3. YÖNTEM 47
3.1. Araştırmanın Modeli 47
3.2. Çalışma Grubu 47
3.3. Veri Toplama Araçları 49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 50
3.3.2. Özyeterlik Ölçeği 50
3.3.3. Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği 52
3.4. Verilerin Çözümlenmesi 53
4. BULGULAR 55
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 55
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 57
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular 65
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular 67
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 78
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular 80
5. TARTIŞMA 84
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 93
KAYNAKÇA 102
EKLER 112
EK-1. Kişisel Bilgi Formu 112
EK-2. Özyeterlik Ölçeği 113
EK-3. Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği 114
EK-4. Yemin Belgesi 116
ÖZGEÇMİŞ 117

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo1. Öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre frekans ve yüzde dağılımları 48
Tablo2. Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 48
Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlar 48
Tablo 4. Öğretmenlerin yaşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 48
Tablo5. Öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlar 49
Tablo 6. Öğretmenlerin şu anki okullarındaki çalışma sürelerine ilişkin frekans ve 49
Tablo 7. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları..... 49
Tablo 8. Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin güvenirlilik analizi..... 51
Tablo9. Minnesota Öğretmen Gerilim Ölçeğine ilişkin güvenirlilik analizi 52
Tablo 10. Öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak öz yeterlik algı düzeyleri ve iş stresi düzeylerine ilişkin puanları üzerindeki normallik dağılımlarına yönelik Kolmogorov-Smirnovn testi sonuçları..... 53
Tablo 11. Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel 56
Tablo 12. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=300) 57
Tablo 13. Öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)..... 58
Tablo 14. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin branş değişkenine göre 59
Tablo 15. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)..... 61
Tablo 16. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=300) 62
Tablo 17. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeylerinin şu anki okulda çalışma 64
Tablo 18. Öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları yere göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=300) 64
Tablo 19. Öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin demografik özelliklerine göre 65
Tablo 20. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=300) 66
Tablo 21. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=300)..... 68
Tablo 22. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)..... 69

Tablo 23. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=300)..... 70
Tablo 24. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi(N=300)..... 72
Tablo 25. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=300)..... 73
Tablo 26. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin şu anki okulda çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)..... 74
Tablo 27. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin görev yaptıkları yere göre karşılaştırılmasınayönelik ANOVA testi (N=300) 76
Tablo 28. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo (N=300)..... 78
Tablo 29. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayıları (N=300)..... 79
Tablo 30. Öğretmenlerin öz yeterlik algısının iş stresinin belirsizlik ve iş yükü boyutları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik doğrusal regresyon analizi 81

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Fiziksel Stres Tepkileri ve Belirtileri 20
Şekil 2. Tehdit algısı 24
Şekil 3. Öğretmen stres modeli 25
Şekil 4. Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanlar..... 56
Şekil 5. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerine ilişkin ortalama puanlar..... 66
Şekil 6. Öğretmenlerin özyeterlik algısı ile belirsizlik arasındaki ilişki 81
Şekil 7. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile iş yükü arasındaki ilişki..... 82

1. GİRİŞ

Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenler, eğitim sisteminin gereklerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinden sorumludurlar. Dolayısıyla eğitim sistemini hayata geçiren öğretmenin başarısına düzeyde ise, o sistem de o derece başarılıdır denilebilir. Eğitimin temel işlevinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin özyeterlik algısı, yaptıkları işte başarılı olmalarında hayati öneme sahiptir. Ancak öğretmenler, gerek yaptıkları iş, gerek veli ve idarelerin kendilerinden beklentileri sebebiyle genellikle stres altında çalışmaktadırlar. Stresi ortadan kaldırmak mümkün olmasa da, en düşük seviyeye indirmek için öğretmenlerin stresle mücadele edebilecek niteliklere sahip olması ve bu niteliklere sahip olduklarını fark etmelerini sağlayacak özyeterlik inancını taşıyor olmaları gerekmektedir. Öğretmen özyeterliği ve öğretmenin iş stresi kavramlarının, öğretmen niteliğini ve verimliliğini etkileyen önemli unsurlar olduğu düşünüldüğü için, bu çalışmada, bu iki kavram arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi ve sınırları yeralmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, milletlerin gelişmesi için hayati önem taşımaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı için en önemli etken de, sistemin uygulayıcısı olan öğretmendir. Bu bağlamda, o sistemin başarısı, sistemi hayata geçiren ve uygulayan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz (Ay, 2007). Öğretmenlerin mesleki anlamda başarılı olmaları için sadece alanlarının gerektirdiği bilgi ve eğitime sahip olmaları yeterli değildir. Meslekleriyle ilgili görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine dair kendilerine duydukları inanç da en az mesleki bilgileri ve donanımları kadar önemlidir. Başka bir deyişle, bireyin bir işi başarmada kendine olan inancı anlamına gelen özyeterlik kavramı öğretmenler için çok önemlidir. Öğretmen özyeterliği konusu, 1977 yılında Bandura tarafından geliştirilen genel özyeterlik kavramıyla benzer bir şekilde açıklanır vebir öğretmenin eğitimle ilgili belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli görevleri planlama, düzene sokma ve sonuca ulaştırma

konusunda kendi yeteneklerine olan inancını olarak tanımlanır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Yapılan araştırmalar öğretmen özyeterliğinin sadece öğretmeni değil, öğrenci ve çalışma ortamını da etkilediğini göstermektedir. Steele (2010) yaptığı araştırmalarda, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı olduğu ve dersle ilgili hedefleri gerçekleştirmek için zamanı daha etkin bir şekilde kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmen özyeterliği, daha başarılı öğrenciler, mesleki doyumları daha yüksek öğretmenler, daha fazla öğrenci ve öğretmen motivasyonu ve geliştirilmiş öğretim uygulamaları gibi konularla doğrudan ilişkilidir.

Bunların yanında, özyeterlik algısı yeterli ve yetersiz olan öğretmenler arasında etkinliklerin seçimi, güçlükler karşısında gösterilen sabır, sarf edilen çabanın düzeyi gibi konularda bazı farklılıklar olduğu bilinmektedir (Çoban ve Sanalan, 2002). Öğretmen özyeterliği ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen genel sonuç, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin işlerinde daha verimli, etkili ve başarılı olduğudur.

Türk (2008), özyeterlik algılarının öğretmenlerin sahip oldukları farklılıkları ve öğretmen davranışılarını anlamlandırıp ve geliştirmek için önemli olduğunu bildirmektedir. Öğretmen özyeterlik algısının öğretmenleri ve onların başlıca ihtiyaçlarını anlamak adına önemli olduğu başka araştırmacıların da dikkatini çekmiş, öğretmen özyeterliği konusu üzerinde çalışılan bir konu haline gelmiştir. Geçen on yılda, birçok araştırmacının öğretmen özyeterliği konusuna hatırı sayılır derecede ilgi gösterdiği görülmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Moe, Pazzaglia ve Ronconi (2010), öğretmen özyeterliliği konusunun; Hollanda (Naring, Briet, & Brouwers, 2006), Avustralya (O'Connor, 2008), Amerika (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), Yunanistan (Poulou, 2007), Fransa (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007), İngiltere (Brady & Woolfson, 2008), Kanada (Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay, 2008), Norveç (Skaalvik &Skaalvik, 2009), ve Italya (Caprara, 2006) gibi birçok ülkede araştırmalara konu olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmaların yanında, Celep (2000), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğretmen davranışlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerini, Özdemir ve Yerin Güneri (2003) sınıf yönetiminde öz yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolünü, Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004), öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancını, Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerilerini, Ekici (2006) meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançlarını, Ay (2007) öğretmenlerin özyeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışını, Çokluk, Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarını, Gençtürk (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarını ve iş doyumlarını, Cömert (2009) ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını, Çınar (2010) üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, yapılandırmacı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini, Söylemez (2012) Gaziantep merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerini (müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde), Kıvılcım (2014) öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik ve yaşam doyumu ilişkisini, Ateş (2016) öğretmen adayları ve öğretmenlerin özyeterlik inançlarını, Yaz (2018), ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007), mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin özyeterlik inançlarını, Salas (2009), çoklu zeka kuramı ile öğretmen özyeterliğinin ölçülmesini, Klassen ve Chiu (2010) öğretmenlerin genel özyeterliğik algısını, Skaalvik ve Skaalvik (2010) Norveç'te görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarını, Stephenson (2012) öğretmen stresi, tükenmişliği ve öz yeterliğini araştırmış ve öğretmen özyeterliğinin ne anlama geldiği, önemi, çeşitli değişkenlerle ilişkileri gibi konularda açıklık getirmeye çalışmışlardır.

Eğitim sisteminin başarısı ve öğretmen başarısı arasındaki ilişkinin anlaşılması ve verimli bir öğretim sürecinde, öğretmenlerin akademik yeterliklerinin yanında, karekteristik özelliklerinin de çok önemli olduğunun farkedilmesiyle, eğitimde sıklıklatartışılmaya başlanan bir diğer konu da öğretmenin iş stresi olmuştur. Günümüz teknolojisine paralel olarak meslekten beklentilerin sürekli değiştiği ve

yenilendiği, çok şey beklenilen, zorlayıcı taleplerle karşılaşılan, öğretmeni hayal kırıklığına uğratacak birçok yönü olan, işin düzgün bir şekilde yapılabilmesi için zaman ve kaynağa ihtiyaç duyulan, belirli aralıklarla gerilim oluşma potansiyelinin yüksek olduğu bir meslek olan öğretmenlikte, öğretmenlerin sıklıkla strese maruz kaldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda meslek olarak öğretmenliğin diğer meslek gruplarından daha stresli olduğu dile getirilmiştir (Dunham ve Varma, 1998). Öğretmen stresi, öğretmen olarak çalışmaktan kaynaklanan kızgınlık, gerilim, endişe, bunalım ve sinirlilik gibi hoşa gitmeyen negatif hislere sahip olma durumu olarak tanımlanabilmektedir (Kyriacou ve Sutcliffle, 1978).

Öğretmenler tarafından bildirilen yüksek seviyedeki stresin dile getirilmesi son otuz yılı aşkın bir süredir görülmekte olsa da, öğretmen stresi aslında yeni bir olgu değildir. 1879 senesinde, Schoolmaster dergisinde Woolwich Askeri Kolej müdürünün intihar haberine yer verilmiştir. Haberin ayrıntılarında, ölen müdürün işinin çok zor olduğundan ve işinin onu öldürdüğünden şikayet ettiğinden ve bu olaya ek olarak zaman zaman geçici cinnet halinden dolayı intihar eden öğretmen haberlerinin duyulduğından bahsedilmektedir (Schoolmaster, 6 Aralık 1879 akt Kyriacou, 2016). Bu haberin yayınlanmasının üzerinden onlarca yıl geçtikten sonra Avrupa'da yoğun ilgi gören The Guardian dergisinin 11 Ocak 2018 tarihli sayısında, Epidemic of stress (Stres salgını) başlıklı bir haber yapılmış ve bu haberde 4000'den fazla öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucunda, 3750 öğretmenin uzun süreli stres sonucu rahatsızlıklar yaşadığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46'sında intihar eğilimi olduğu ise araştırmanın ayrıntılarında sunulan başka bir veridir.

Lambert, McCarthy, Donnell, ve Wang'e (2009) göre öğretmen stresi, karşılanamayan beklenti ve ihtiyaçlardan kaynaklanmakta ve depresyon, motivasyon eksikliği ve olumsuz tutumlara yol açmaktadır. Kokkinos and Davazoglou (2009) öğretmen stresini, iş kökenli sebeplerden dolayı öğretmenin fizyolojik ve psikolojik durumunu olumsuz bir şekilde etkilenmesi durumu olarak tanımlamışlardır. Betoret ve Artiga (2010) da benzer bir şekilde öğretmen stresinin, öğretmenin mesleğini iyi bir şekilde yapabilmesi için gerekli beceri ve olanaklarla çatıştığında ortaya çıkan bir olumsuzluk olduğunu beyan etmişlerdir.

Stres, herzaman herkeste olumsuz etki bırakmayabilir. Ancak öğretmenin stres düzeyi ona fizyolojik, psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan zarar verecek duruma gelmişse, o kişinin, öğretmenlik işlevini yerine getirmesini engelleyebilir. Bu durumdan ençok zarar görenler öğrenciler olacaktır. Bu nedenle, öğretmen stresi özel bir önem taşımaktadır. Konunun önemine istinaden, ülkemizde ve yurtdışında öğretmen stresi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ataklı (1999) stres kaynakları, stresin öğretmenlik mesleğindeki yeri, okul yönetici ve velilerin anlayışlılık düzeyi üzerine öğretmenlerin görüşlerini, Bulut (2005) ilköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarını, Argon ve Ateş (2007) ilköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörlerini, Akpınar (2008) bir eğitici olarak öğretmenleri olumsuz etkileyen strese yönelik öğretmen görüşlerini, Altınok (2009) iş stresinin ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki etkisini, Gençtürk (2011) anasınıfı öğretmenlerinde strese yatkınlığın iş tatminine etkisini, Göksoy ve Argon (2014) okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynaklarını, Kılınç, Recepoğlu ve Koşar (2015) ilköğretim kurumu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarını, Kelly ve Berthelsen (1995) okul öncesi öğretmenlerinin stres deneyimlerini", Austin, Shah ve Muncer (2005) öğretmen stresi ve stresi azaltmak için kullanılan başa çıkma stratejilerini, Kyriacou (2010) öğretmenlerin temel stres kaynaklarını, Liu ve Onwuegbuzie (2012) Çinli ortaokul öğretmenlerinin stres düzeylerini, Siekkinen, Pakarinen, Salminen, Poskiparta ve Nurmi (2013) Finlandiya'daki okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları stresin sınıf ortamı üzerindeki etkilerini araştırmış ve öğretmenlerin yaşadığı stresin nedenleri, stresle başa çıkma stratejileri ve öğretmen stresinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi gibi konulara açıklık getirmeye çalışmışlardır.

Stres konusunda yapılan son araştırmalar, stresin ortaya çıkışındaki en önemli etkenin stres kaynağının kendisi yada strese karşı gösterilen fiziksel tepkinin olmadığı, ancak en önemli etkenin stres kaynağının, bireyden beklediklerini karşılama konusunda, bireyin kendi yetenek ve yeterlilikleri ile ilgili yaptığı öz değerlendirme olduğunu göstermektedir (Cottrell, 1992). Dolayısıyla, birey yaptığıöz değerlendirme sonucunda yetersiz olduğu kanısına vardığında, uzun süreli stres yaşayabilmektedir. Bu durum özellikle iş hayatında, yaptığı iş için yetersiz olduğunu düşünen bireylerin acı, ümitsizlik ve bunalım gibi olumsuz duygular yaşamalarına

sebep olabilmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, en stresli meslekler arasında gösterilen öğretmenlik mesleğinde de, öğretmenlerin sahip oldukları yetenekleri ve yeterlikleri ile ilgili yaptıkları öz değerlendirme, başka bir deyişle özyeterlik algıları, onların işle ilgili yaşayacakları stres üzerinde etkili olacaktır. Öğretmenin özyeterliği ve iş stresi arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüş ve araştırmacılarca çeşitli şekillerde araştırılmıştır. Öğretmen stresi ve özyeterliğinin birlikte ele alındığı bazı makale türündeki çalışmalarda; Sahranç (2007), stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilgili bir akış modeli, Karabatak, Alanoğlu ve Polattaş (2018), aday öğretmenlerin özyeterlik inançları ile stres düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Ayrıca, Stephenson (2012), yüksek lisans tezinde öğretmen özyeterliği, tükenmişliği ve stresini inceleyen nicel bir çalışma yürütürken, Cheng (2008), Tayvan'daki okulöncesi öğretmenlerinin iş stresi, özyeterliği, tükenmişliği ve işten ayrılma durumlarıyla ilgili bir araştırma yapmıştır.

Öğretmen özyeterliği ve iş stresi ile ligili yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, bu kavramlar üzerinde genellikle ayrı ayrı çalışıldığı, birlikte ele alındıkları araştırmalarda ise başka değişkenlerin de dahil edilmesi sebebiyle özyeterlik ve iş stresi arasındaki ilişkinin etkili bir şekilde incelenmediği görülmektedir. Öğretmen özyeterliği ve iş stresi ile ilgili yabancı literatürde bazı çalışmalara rastlanmış olsa da, bunların yeterli olmadığı ve ülkemizde öğretmen özyeterliği ve iş stresi arasındaki ilişkinin ayrıntılı bir şekilde incelenmediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özellikle ülkemizde, öğretmenlerin yaşadıkları stres ve sahip oldukları özyeterlik algıları arasındaki ilişki çok bilinmemektedir. Bu çalışma ile bu alandaki boşluk giderilerek öğretmenlerin özyeterlik algıları ve yaşadıkları stres arasındaki ilişki belirlenecektir. Araştırmanın bu alanda yapılan diğer çalışmalara yeni bir boyut kazandırarak farklı bir bakış açısı ortaya koyarak, varolan boşluğuda dolduracağı umulmaktadır. Bu nedenle araştırmada ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançları ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmanın kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özyeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlik inançları cinsiyete, yaşa, branşa, mesleki kıdeme, çalıştığı okuldaki görev süresine, öğrenim durumuna ve çalıştığı yere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş stresi ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin iş stresi cinsiyete, yaşa, branşa, mesleki kıdeme, çalıştığı okuldaki görev süresine, öğrenim durumuna ve çalıştığı yere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin özyeterlik inançları ile iş stresleri adasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin özyeterlikleri iş streslerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

İnsan ilişkilerinin en yoğun olduğu çalışma ortamlarından biri de okullardır. Okulun temel işlevinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin özyeterlik inançları, yaptıkları işte başarılı olmaları için hayati öneme sahiptir. Ancak öğretmenler, gerek yaptıkları iş, gerek sürekli değişen teknolojik yenilikler, gerek veli ve idarelerin kendilerinden beklentileri sebebiyle genellikle iş stresi altında çalışmaktadırlar. İş stresini en düşük seviyeye indirmek için öğretmenlerin stresle mücadele edebilecek niteliklere sahip olması ve bu niteliklere sahip olduğunu fark edebilecek özyeterlik inancını taşıyor olması gerekmektedir.

Elde edilen bulgularla, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının nelerden etkilendiği ve öğretmenlerde nelerin stres yarattığı ortaya konulacaktır. Böylelikle öğretmenlerin özyeterlik inançlarının artırılması için gerekli çalışmaların yapılabilmesine ve öğretmenlerin iş stresi yaşamalarını engelleyici önlemlerin alınmasına ışık tutulacaktır.

Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişki incelenecektir. Literatür taraması yapıldığında, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu bakımdan araştırmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve başka araştırmalara da katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırları

1. Araştırma, Kastamonu ve Denizli il merkezleri, ilçeleri ve kasabalarında bulunan eğitim kurumlarında, 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve ortaokul branş öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırma konusuyla ilgili araştırmacı tarafından ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.
3. Araştırılan değişkenler sadece öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kavramsal çerçeve dahilinde, temel terim ve kavramların açıklanmasına ve konuyla ilgili yapılmış araştırılmalara yer verilmiştir. Bu amaçla alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Özyeterlik Nedir?

Bandura (1986) özyeterlilik kavramını; bir kişinin belirlenen hedef ve amaçlara ulaşma konusundaki yeteneğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Tschannen – Moran ve Johnson (2011) özyeterliliği, bir bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için sahip olduğu yetenekleriyle ilgili öz değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre özyeterlilik, bireyin gerçekleştirmek istediklerini eleştirel birşekilde değerlendirmesini ve ulaşmak istediği amaçları stratejik bir şekilde planlamasını gerektirmektedir. Tschannen – Moran ve Johnson'a (2011) göre, bireyin yeteneklerine olan inancı, bireyin belirli bir amaca yönelmesini, bu amaca ulaşmak için gerekli çabayı göstermesini ve bu yolda karşılaştığı güçlükleri aşmasını sağlayan önemli bir motivasyon kaynağıdır. Özyeterliği yüksek olan bireyler, başarıya giden merdivenleri hızla tırmanmak için oldukça motive olmuşlardır (Bandura, 1997). Ayrıca, bireyin özyeterlik düzeyi, onun doğuştan gelen yetenekleriyle eşdeğer olmayabileceği gibi, kişinin davranışlarını düzenleyebilmesine olanak sağlayan bir motivasyon gerektirir.

Bıkmaz'ın (2004) belirttiğine göre, özyeterlik inançları insanların çeşitli durumlara yaklaşımlarını ve iş stresi gibi olumsuz durumlarla baş edebilme becerilerini etkiler. Dolayısıyla özyeterliliğin iş odaklı olduğu da söylenebilir (Mohammadi, Asadzadeh, Ahadi ve Jomehri, 2011).

Bu tanımlara ek olarak, Açıkgöz (1996) özyeterlik inancını, bireyin belirli işler karşısında, kendi başarısına inanması şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, kişinin özyeterlik inancının çok önemli olduğuna inanan Özenoğlu Kiremit'e (2006) göre, öz yeterlik inancı kişinin;

a- Hayata bakış açısının olumsuz veya olumlu olmasını,

b- Hayata dair ne tür hedefler belirleyeceğini,
c- Güçlüklere ne kadar direnebileceğini,
d- Nasıl bir yaşam tarzının olacağını etkiler.

Bunların yanında, Hoffman, Huff, Patterson ve Nietfield'e (2009) göre, özyeterlik güç ve karaktere göre değişen çok boyutlu bir yapıdır. Özyeterlik bireyin bir görevi tamamlama, bir sorunu çözme ya da bir hedefe ulaşma gibi konularda kendi yeteneklerine olan inancıdır.

Bandura'nın (1997) belirttiğine göre, başarılı olmak için gerekli yeterliklere sahip olmak tek başına bir anlam taşımamaktadır ve sahip olunan becerilerin farkında olunması, etkin ve verimli şekilde kullanılması gerekmektedir. Kişi, herhangi bir işi başarabilecek yeterliğe sahipken, bunu yapabileceğine dair özgüvene sahip değilse, bu işi başaramayabilir.

2.2. Özyeterlik İnancının Kaynakları

Özyeterlik inancının oluşmasını sağlayan bazı temel kaynaklar bulunmaktadır. Bu inancın oluşmasında etkili olan dört temel kaynak; "bireyin kendi yaşantıları (mastery experiences), dolaylı öğrenme yaşantıları (vicarious experiences), sözel ikna (verbal persuasion), ve fizyolojik ve duygusal durumdur (physiological and emotional arousel)" (Bandura, 2001).

Özyeterlik inancının oluşmasını sağlayan ilk kaynak, bireyin kendi yaşantılarıdır. Tschannen – Moran ve Johnson'a (2011) göre, başarılar bireyin kişisel yeterliğine inanmasında büyükkatkı sağlamaktadır. Başarısızlıklar ise yeterlik inancına zarar vermektedir. Bireyde güçlü bir özyeterlik inancının oluşması için, bireyin doğrudan deneyimler yaşaması gerekmektedir. Bireyin edindiği olumlu tecrübeler özyeterlik algısını artırmakta, olumsuz tecrübeler ise özyeterlik algısını azaltmaktadır.

Özyeterlik inancının oluşmasını sağlayan ikinci kaynak olan dolaylı öğrenme yaşantıları, kişinin yapmak istediği bir işe dair sahip olduğuna inandığı yeterliklerini, benzer bir işi deneyimlemiş olan bir modelin yeterlikleriyle karşılaştırması sonucu

elde ettiği yaşantılardır (Palmer, 2006). Gözlemci ve model arasındaki benzerlik oranına paralel olarak, onların başarıları ve başarısızlıkları da o derecede inandırıcı olmaktadır (Bandura, 2002).

Sözel ikna, bireylerde özyeterlik inancı oluşmasını sağlayan üçüncü kaynaktır ve bireylerin özyeterlik inançlarının, başkaları tarafından gerçekleştirilen sözel iknalar sonucu da gelişebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Sözel iknalar, bireylerin özyeterliklerinin gelişiminde önemli bir göreve sahiptir. Sözel iknalar, tahmin edilen başarının ulaşılabilirliğini mümkün kılarak, bireylerin yeterliklerine dair olumlu algılarını iyileştirmelidir (Schunk & Pajares, 2009). Sözel ikna "moral verici konuşmayı ya da özel performans geri bildirimini" gerektirebilir. Sözel iknanın gücü ikna eden kişinin profesyonellik, güvenirlik ve inandırıcılığına bağlıdır (Bandura, 1977, 1986, Akt. Milner & Woolfolk Hoy, 2003). Bandura'ya (1997) göre sözel iknadestekleyici ve olumlu iknalar, başarılı bir performansa ve algı oluşumuna yardımcı olurken, olumsuz ya da gerçek dışı mesajlar bireyleri yanlış yapmaya, yaptığı işte isteksizliğe neden olabilmekte ve sonuç olarak özyeterlik inançlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Gurvitch & Metzler, 2009).

Özyeterlik inancının etkilendiği dördüncü kaynak, duygusal ve fizyolojik durumlardır. Kişinin kendisini fiziksel ve ruhsal açıdan yeteri kadar iyi hissetmesi, üstlenilen bir görevi ya da beklenen bir davranışı yerine getirme ihtimalini arttırmaktadır (Bıkmaz, 2004). Kaygı, stres, tükenmişlik gibi fizyolojik ve duygusal durumlar ise özyeterlik inancını olumsuz etkilemektedir (Schunk & Pajares, 2009; O'Neill & Stephenson, 2012). Özyeterlik inancını olumsuz olarak etkileyen tüm bu tehdit edici durumlar, bireyin kalp atışlarının hızlanmasına, solunumun artmasına, çarpıntıya ve ellerin titremesi gibi fizyolojik bazı sorunların yaşanmasına neden olabilir. Dolayısıyla, olumlu bir ruh halinin bireyin özyeterlik inancını güçlendirmesinin aksine, olumsuz bir ruh halinin bireyin özyeterlik inancına zarar verdiği ve kendine olan güven duygusunu zedelediği söylenebilir.

Pajares ve Schunk'a (2004) göre, bireyin özyeterlik inancının oluşması, bireyin kendi kişisel, çevresel ve davranışsal durumlarıyla ilgili faktörleri birleştirip değerlendirmesi sürecidir. Dolayısıyla özyeterlik inancının oluşmasını sağlayan

kaynaklar olan "bireyin kendi yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal ve fizyolojik durumlar" sonucu edinilen deneyimler, bireyde öz yeterlik inancının oluşmasında doğrudan etkili değildir. Fakat bu deneyimler bilişsel olarak değerlendirilip özümlendikten sonra özyeterlik inancının biçimlenmesini sağlar.

2.3. Öğretmen Özyeterliği

Eğitim, toplumların ve bireylerin gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir. Bir bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte aile ortamında başlayan eğitim, sosyal bir kurum halinde kendini okul sistemi ile göstermektedir. Vural'a (2003) göre eğitime sosyal bir hava veren de, meslek olarak öğretmenliğin ortaya çıkması ve gelişmesi olmuştur. Her bireyin toplumda yerini alırken bir öğretmen tarafından sağlanan eğitim sürecinden geçtiği düşünüldüğünde, eğitimin temelinde öğretmenin olduğu görülmektedir.

Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçiren ve o sistemin uygulayıcısı olan öğretmenin başarısıyla paraleldir (Ay, 2007). Bu bağlamda öğretmen başarısı, eğitim sürecinin verimli ve etkili olması için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin mesleki anlamda başarılı olmaları için sadece alanlarının gerektirdiği bilgi ve eğitime sahip olmaları yeterli olmamaktadır. Meslekleriyle ilgili görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine dair kendilerine duydukları inanç da en az mesleki bilgileri ve donanımları kadar önemlidir. Dolayısıyla, bireyin bir işi başarmada kendine olan inancı anlamına gelen özyeterlik kavramı (Bandura, 1977) öğretmenler için de büyük öneme sahiptir.

Özyeterliğin öğretmen davranışları üzerindeki öneminin farkına varılmasıyla, öğretmen özyeterliği dünyada birçok araştırmacı tarafından çalışılan bir konu olmuştur (Moe, Pazzaglia, & Ronconi,2010). Moe ve diğerleri (2010), öğretmen özyeterliliği konusunun "Hollanda (Naring, Briet, & Brouwers, 2006), Avustralya (O'Connor, 2008), Amerika (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), Yunanistan (Poulou, 2007), Fransa (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007), İngiltere (Brady &Woolfson, 2008), Kanada (Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay, 2008), Norveç

(Skaalvik & Skaalvik, 2009), ve Italya (Caprara, 2006)" gibi birçok ülkede araştırmalara konu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen özyeterliği konusu, 1977 yılında Bandura tarafından geliştirilen genel özyeterlik kavramıyla benzer bir şekilde açıklanır. Ancak, öğretmen özyeterliği konusunun daha özele indirgenerek incelenmesi, yakın geçmişe dayanmaktadır. Geçen on yılda, birçok araştırmacının öğretmen öz yeterliği konusuna hatırı sayılır derecede ilgi gösterdiği görülmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Bu süreçte, öğretmen özyeterliği ile ilgili birçok tanımlar yapılmıştır. Moe ve diğerleri (2010) öğretmen özyeterliğini, bir öğretmenin öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olma, öğrencileri motive etme ve onları etkileme gibi konularda kendi yeteneğine duyduğu özgüven olarak tanımlamıştır. Skaalvik ve Skaalvik, (2010) öğretmen özyeterliği kavramının, bir öğretmenin eğitimle ilgili belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli görevleri planlama, düzene sokma ve sonuca ulaştırma konusunda kendi yeteneklerine olan inancını kapsadığını savunmuşlardır.

Bunlara ek olarak Tsigilis, Koustelios, and Grammatikopoulos (2010), öğretmenin öğrencileri etkileme konusundaki yeteniğinin, öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırdığını ve öğrencilerin daha başarılı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Tsigilis ve arkadasları, öğretmen öz yeterliğinin hem öğretmen hem öğrenci açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü öğretmen motive olduğunda, öğretme sürecinde daha çok çaba sarfeder ve böylelikle öğrencileri de öğrenme sürecine daha güçlü bir şekilde dahil ederler. Steele (2010), öğretmen özyeterliğini, bir öğretmenin dışarıdan gelen müdahale ve karşılaşılan sorunlara takılmaksızın, öğrencileri etkileme ve onları motive etme yeteneğine duyduğu inanç olarak tanımlamıştır.

Yapılan araştırmalar öğretmen özyeterliğinin sadece öğretmenin kendisini değil, öğrencileri ve eğitim-öğretim ortamını da etkilediğini göstermektedir. Steele (2010) yaptığı araştırmalarda, özyeterliği yüksek olan öğretenlerin mesleklerine daha bağlı olduğu ve dersle ilgili hedefleri gerçekleştirmek için zamanı daha etkin bir şekilde kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmen özyeterliği, daha başarılı öğrenciler, mesleki doyumları daha yüksek öğretmenler, daha fazla öğrenci ve

öğretmen motivasyonu ve geliştirilmiş öğretim uygulamaları gibi konularla doğrudan ilişkilidir.

2.3.1. Özyeterliği Yüksek Olan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen özyeterliği ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen genel sonuç, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin işlerinde daha verimli, etkili ve başarılı olduğudur. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Karahan, 2008):

- Öğrenme çevresini düzenlemede daha etkilidirler.
- Özel öğretime gönderilecek bir öğrenciyi daha erken saptayabilirler.
- Öğretmede daha istekli, coşkulu ve başarılıdırlar.
- Öğrenciyi daha iyi motive edebilirler.
- Farklı yaklaşılara ve güncel öğretim metodlarını kullanmaya daha yatkındırlar.
- Öğretim programlarını kullanmada daha yeteneklidirler.
- Öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etki oluştururlar.
- Ders planı yapmak konusunda sorun yaşamazlar.
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar.
- Zamanı daha iyi planlayabilirler.
- Öğrenci hata yaptığında, ona karşı daha az eleştireldirler.
- Karşışaşılan güçlükler karşısında sabırlı davranır ve çaba gösterirler.

2.3.2. Öğretmen Özyeterliğinin Sonuçları

Eğitim-öğretim sürecinin temel yapı taşının öğretmen olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin başarılı bir şekilde yönlendirilebilmesi ve sonuçlandırılmasında en önemli rolün öğretmene ait olduğunu görmek kaçınılmazdır. Bu bağlamda, öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikler ve mesleki yeterliklerin, eğitim-öğretim sürecinin en önemli girdisi olan öğrencilerin bilişsel ve davranışsal açıdan şekillendirilmesinde büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Eğitim-öğretim sürecinde bu denli önemli olan öğretmen özyeterliğinin, bu süreç üzerindeki sonuçları şöyle sıralanabilir;

1. Öğrenci Başarısı: Takahashi (2011), Tschannen-Moran & Johnson (2011), Tschannen-Moran & McMaster (2009) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmen özyeterliğinin öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir. Viel-Ruma ve diğerleri (2010), öğretmen özyeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Gibson and Dembo (1984); Hoy and Woolfolk (1993); Podell and Soodak (1993); Rosenholtz, Bassler and Hoover-Dempsey (1989); Ware ve Kitsantis (2007) gibi birçok araştırmacının çalışmalarını incelemiş ve öğretmen özyeterliğinin, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ciddi bir öneme sahip olduğunu doğrulamıştır.

   Hines ve Kritsonis (2010), 1994 yılında Ross tarafından yapılan bir çalışmadan yaptıkları bir alıntıda, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin kullandığı sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci başarısını arttırdığını ve öğrenciler için değişik eğitim olanakları sağladığını belirtmiştir. Bunun yanında, Hires ve Kristonis, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerine kendi yeteneklerine olan benlik saygılarını geliştirmeleri için ilham kaynağı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Tschannen-Moran ve McMaster (2009) özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencileri daha kolay motive ettiğini ve derse katılımlarını sağladığını, böylelikle öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ortaya koymuşlardır.

   1984 yılında Gibson ve Dombo ve 2005 yılında Chacon tarafından yapılan çalışmaları, 2011 yılında tekrar gözden geçiren Yılmaz'a göre, öğretmen özyeterliği ve öğrenci başarısı arasında önemli bir bağlantı vardır. Yılmaz, özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda daha başarılı olduklarını, yanlış cevapları için öğrencileri daha az eleştirdiklerini ve doğru cevapları verebilmeleri için öğrencileri yönlendirdiklerini belirtmiştir. Aynı araştırmacı özyeterliliği düşük olan öğretmenlerin akademik olmayan konular

üzerinde daha çok zaman harcadığına, öğrenciler üzerinde etkili sorgulama yöntemleri kullanmadığına ve öğrenci ihtiyaçlarına daha az cevap verebildiklerine değinmiştir. Ashton-Webb (1986), Coladarchi (1992), Gibson ve Dembro (1984), Tschannen-Moran ve Hoy (2001) gibi birçok araştırmacı da Yılmaz'ın özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkilediğine dair görüşüne katılmaktadır.

Hines ve Kritsonis'e (2010) göre, özyeterliği yüksek olan öğretmenler, risk almaya eğilimliyken, daha az yargılayıcıdırlar. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler, kendi öğretim tekniklerini geliştirme konusunda oldukça yenilikçidirler ve öğrenciler için daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışırlar. Özyeterliği yüksek olmayan öğretmenlerin daha otoriter, kötümser ve öğrencilere karşı duyarsız oldukları iddia edilirken, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırabildiği belirtilmektedir (Narvaez ve diğerleri, 2008). Özyeterliği yüksek olan öğretmenler ile ilgili bir diğer görüş de, onların çok kültürlü sınıflarda ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklarda bile öğrencileri motive edip, onların ortak ihtiyaçlarını karşılayabilecekleridir (Deakins, 2009; Hines & Kritsonis, 2010).

Palmer-Evans'ın (2010) belirttiğine göre, özyeterliği yüksek olan öğretmenler kendilerini mesleklerine adamış ve şevk dolu olup, yaratıcı öğretim teknikleri kullanırlar ve öğrencileriyle kaliteli zaman geçirirler. Bu nitelikte öğretmenler, öğrencilere bir şeyler öğretmenin zor olduğu durumlarda bile, öğrencileri ve kendileri ile ilgili olumlu ve güçlü görüşlere sahip olmaları sayesinde, daha dayanıklı ve sabırlıdırlar. Bu fikri destekleyen başka bir araştırmada belirtildiğine göre, özyeterliği yüksek olan öğretmenler bütün öğrencilerin eğitilebilir olduğuna inanırlar ve böylelikle öğrencilerin başarılı olabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamak için oldukça çaba sarfederler (Sariçoban ve Dergis, 2010).

2. Öğretim uygulamaları: Araştırmalar özyeterlik inancının öğretimsel yaklaşımları ve uygulamaları etkilediğini göstermektedir. Hines ve Kristonis (2010) yaptıkları çalışmada, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin ders planlama ve hazırlama sürecine daha çok zaman ayırdığını ve öğretim uygulamalarında daha yenilikçi olduklarını göstermektedir. Bunun yanında, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarını dikkatlice belirleyip, dersleri öğrenci ihtiyaçlarına göre işledikleri görülmektedir. Tschannen-Moran ve Johnson (2011), özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, ders esnasında öğrencileri güdülemek için çok çeşitli yöntemler kullandıklarını, kişisel özellikleriyle öğrencileri etkileyebildiklerini ve öğretim uygulamalarında olumlu dönütler aldıklarını belirtmiştir.

3. İş doyumu: Öğretmen özyeterlik algısı aynı zamanda algılanan iş doyumu düzeyiyle de ilişkilidir (Hines & Kristonis, 2010; Palmer-Evans, 2010; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, özyeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden daha yüksektir (Viel-Ruma ve diğerleri, 2010). Buna ek olarak, özyeterliği yüksek olmayan öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgileri vasat derecededir, daha az istekli ve güdülenmişlerdir ve iş stresi yaşamaya daha meyillidirler. Tschannen-Moran and Hoy (2001) yaptıkları çalışmada, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki çabalarında daha iyimser ve istekli olduklarını belirtmişlerdir. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler, başarısız olma riskini kolaylıkla göze alabilmekte ve başarısızlık durumunda sorumluluk almaktan kaçınmamaktadırlar. Ancak özyeterlik algısı düşük olan öğretmenler başarısızlıklarını dış etkenlere bağlamaya meyillidirler. Öztaş ve Dilmaç (2009), özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin zorluklarla karşılaşsalar bile, başarıya ulaşmak için her türlü önlemi aldıklarını, ancak özyeterliği düşük olan öğretmenlerin başarıya ulaşma konusunda olumsuz bir algılarının olduğunu belirtmiştir.

4. Motivasyon: Özyeterlik inancı, öğretmen motivasyonunu da etkilemektedir. Öğretmenin özyeterlik algısı, öğretmenin hedefine ulaşması yolunda onu güdüleyip, azmini ve şevkini arttırırken, öğretmen performansını yükseltir ve

tekrar bir motivasyon kaynağına dönüşür. Bunlara ek olarak, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin kendilerini, öğrencilerini ve meslektaşlarını motive ettikleri söylenebilmektedir (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011). Özyeterlik algısı düşük öğretmenler ise başarısız olma korkusunun düşüncelerini ele geçirmesine ve sürekli olumsuz bir ruh hali içerisinde olmaya yatkındırlar. Williams ve Williams (2010) yaptıkları çalışmalarda, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin baskı altındayken bile verimli bir şekilde çalışabildiklerini, zıtlıklarla baş edebildiklerini ve başarısız olduklarında, bu başarısızlığın sorumluluğunu üstlenebildiklerini ortaya koymuştur.

2.4. Stres Nedir?

Uzunca bir süredir sıklıkla kullanılan stres terimi, günlük yaşantımızın neredeyse ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Sözcük olarak stres, Latince "estrica" kelimesinden gelmektedir. Stres, 17. Yüzyılda “dert, sıkıntı, bela” gibi anlamlarda kullanılırken, 18. ve 19. yüzyıllarda, kavramın anlamı değişmiş “güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organlara ve ruhsal yapıya yönelik” olarak kullanılmıştır.

Selye, stres konusuyla ilgilenen öncü bilim adamlarındandır ve stresi, "organizmanın her türlü değişmeye yaygın tepkisi” olarak tanımlamıştır. Hans Selye’nin genel olarak kabul edilen bu tanımına göre “stres, hoşnutluk verici olup olmadığına bakılmaksızın, her türlü beklentiye bedenin uyum sağlamak için gösterdiği yaygın tepkisidir” (Allen, 1983). Bu yaklaşımın sonunda stres ve stresör kavramlarını vurgulayan Selye, “bireyde bir dizi tepki yaratan çevresel uyarıcıyı stresör”, “bireyin bu tür uyarıcılara karşı gösterdiği tepkiye stres” demiştir.

Cox (1978) stresi, “birey ve çevresi arasındaki karmaşık etkileşim sistemine aracılık eden ve bu sistemi tehdit eden bir tepki olarak” tanımlamıştır. Cox tarafından ortaya atılan etkileşimsel stres kavramı desteklenmiş ve kişi-olay arasındaki etkileşiminin önemli olabileceği vurgulanmıştır (Tanner ve diğerleri, 1991).

Schermeron'a göre stres, bireyin olağandışı sınırlamalar, talepler veya fırsatlarla karşlaştığında yaşadığı bir gerilim durumudur (Schermeron, 1989 akt. Aydın, 2008). Birey kendi yeteneklerine olan inancını tehdit eden bir tehdit eden bir uyaranla karşılaştığında, gerilim durumu, diğer bir deyişle stres yaşar. Stres bir kişinin bedeninin olağan etkinliklerini engelleyen olaylar için kullanılmıştır (Appley ve Trumbul, 1967;House 1972; Kagan 1971; Kollar 1961). Iwancewich, Gibson ve Donelly'nin geliştirdiği ve günümüzde en yaygın olarak kullanılan tanıma göre "stres, bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsal bir davranış olup, kişi üzerinde aşırı psikolojik veya fiziksel baskı yapan herhangi bir dış ve iç hareket, durum veya olayın organizmaya yansıyan sonucudur" (Artan, 1986).

Bunlara ek olarak, stresin vücuttaki birden çok sistemin etkinliğini değiştiren, kalp, solunum sistemi ya da karaciğeri etkileyebilen başlatıcı bir etken olduğu söylenebilir. Stres tepkisinin şiddeti, bireyin uzun dönemde bedensel ve ruhsal sağlığının bozulmasına neden olması nedeniyle, bu tepkime sürecinin incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Aşağıdaki şekilde, stresle ilgili tepkiler ve belirtilerden bahsedilmektedir;

TEPKİLER	BELİRTİLER
-Beyin hipofiz bezine biyokimsal bir mesaj yollar ve hipofiz bezi stres hormonu salgılar. -Adrenalin bezleri salgıya başlar. -Gözbebeği büyür. -Ağız kurur. -Omuz ve boyun kasları gerilir. -Büyük kaslar karşı saldırı için hazırlanır. -Kaslara daha fazla oksijen sağlamak için solunum hızlanır ve sıklaşır. -Kalp atım sayısı artar. -Kan basıncı yükselir. -Karaciğer daha çok enerji için daha çok şeker salgılar. -Adrenalin ve neoadrenalin salgılanır. -Mideden kan çekilir ve sindirim yavaşlar. -Vücut terleyerek kendini soğutur. -Anüs ve mesane kasları açılır ve genişler.	-Başağrısı, baş dönmesi -Gözbebeği büyür -Yutkunma güçlüğü -Boyun ve sırt ağrısı -Aşırı soluma, astım, nefes darlığı, göğüs ağrısı, çarpımı -Yüksek tansiyon -Şeker yükselmesi -Hazımsızlık -Mide bulantısı -Ülser -Aşırı terleme -İdrar kaçırma -İshal

Şekil 1. Fiziksel stres tepkileri ve belirtileri (Aydın, 2008)

En genel tanımıyla stres, bireyin yaşamındaki değişimlere verdiği tepki olarak bilinmektedir ve bu tepkinin özünde, bireyin değişikliklere uyum sağlayıp değişimlerle uyumlu olma çabası vardır. Bu tanımda vurgulanan değişim olgusuna odaklanıldığında, stresin kaçınılmaz bir tepki olduğu görülebilmektedir. Ünlü filozof Heraklitos'un da belirttiği üzere, değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Bu değişim ne kadar hızlı ve büyükse, bireyin uyum çabasının da o oranda hızlı olması gerekmektedir. Bireyin değişime ayak uydurmaya çalıştığı bu süreç, bazen bireyin gücü ve yeteneklerini aşmakta ve bireyin yoğun bir stres yaşamasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, stres de değişim gibi kaçınılmazdır. Stresin ortadan kaldırılması mümkün olmadığına göre, stresin birey yaşantılarına dahil edilerek, hayatın olası bir parçası olarak algılanması ve kabul edilmesi gerekmektedir. Bireyin yaşantısı içerisindeki değişimlerle uyum içerisinde olması, stresi de azaltacaktır.

2.5. İş Stresi Nedir?

Bireyin çalışıp bir iş sahibi olması, toplumsal güdülerin yarattığı gereksinimlerin karşılanması için gereklidir. Birey çalışıp ürettikçe kendine olan güveni artar ve saygı kazanır (Köknel, 1986). Bunun yanında bireyin iş yaşamına dahil olması, yaşamında

bir dönüm noktasıdır. İş, bireye sadece ekonomik gelir sağlamakla kalmaz, ayrıca bireyin güven ve yarışma, kendini değerli hissetme ve toplumsal iletişim gibi önemli ihtiyaçlarının ciddi bir kısmını karşılar (Trevor ve Enright, 1990).

Quinn ve Shepard'a göre iş, kişinin kendini anlayabilmesi, ekonomik özgürlük kazanması, saygınlık edinmesi, huzurlu bir ev yaşamına ortam hazırlaması, mutlu bir toplumsal yaşantı sağlaması bakımından, birey için çok önemlidir. Kişiler iş hayatına atıldıklarında, örgüt adı verilen, bireylerin arasındaki ilişkileri düzene sokan süreç ve yapılardan oluşan bir bileşime (Çalık, 1998) dahil olmak zorunda kalırlar. Toplumsal ihtiyaçların bazılarını gidermek üzere oluşturulan örgütler, bazı hizmet ve mal üretmeyi hedeflemektedirler. Örgütler, bu hedeflerine, gerekli nitelikleri taşıdıklarına inandıkları işgörenleri çalıştırarak ulaşırlar.

İşgörenlerin dahil oldukları örgütler içerisinde, sağlıklı bir etkileşimin oluşabilmesi için, o örgüte uyum sağlayabilmeleri gerekmektedir. Çalışma yaşamında bireye doyum, mutluluk ve huzur sağlayacak olan uyum; "işgörenin örgütsel çevresi ile etkileşimi sırasında şiddetli bir tepki vermesini gerektirmeyecek herhangi bir uyaran değişikliğinin ortaya çıkmadığı denge durumudur" (Başaran, 1982). İşgörenin örgütle uyum sağlayabilmesi birey için oldukça olumlu bir durumken, uyum sağlayamaması ise işgören için büyük bir problemdir.

İşgörenin örgütle olan uyumsuzluğu sonucunda, işgörenin stres yaşaması kaçınılmazdır ve yaşadığı stres, işgörenin, sağlığını her açıdan tehdit eden, veriminin azalmasına sebep olan istenmedik bir tepkidir. Bireyin örgüt içerisinde, meslek yaşantısını sürdürmeye çalışırken yaşadığı bu tepkisel durum, iş stresi olarak bilinmektedir. İş stresi, bireylerin normal işlevlerinde farklılıklar oluşmasına sebep olabilmektedir ve ayrıca bireylerin işleriyle ve diğer insanlarla iletişimleriyle de bağlantılıdır (Aydın, 2008).

İş stresi, bireyin kaynakları beklentiler karşısında yeterli olmadığında ortaya çıkar. Bu yüzden kaynaklar ile istemler arasında dengenin korunması gerekmektedir (Trevor ve Enright, 1990). Randall ve Altmair'a (1994) göre iş stresi, iş koşullarının

çalışanın özellikleriyle, işin talebinin çalışanın bununla baş edebilme yeteneğini aşacak şekilde etkileşimidir.

2.6. Öğretmenin İş Stresi (Öğretmen Stresi) Nedir?

Eğitim ortamları, birçok çalışanın bir arada olup etkileşime girdiği ortamlarıdır. Eğitim ortamlarında uygulanmak üzere planlanan faaliyetleri sınıftauygulayan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler hem planlayıcı hem de uygulayıcı oldukları için, eğitim sürecindeki rolleri çok önemlidir (Başaran, 1985; Bilen, 1996). Buna ek olarak, diğer meslek gruplarıyla kıyaslandığında, öğretmenlik mesleği stres kaynaklı yaşantıların sıklıkla görüldüğü meslekler arasındadır. Stres öğretmenlerde pek çok istenmedik duruma sebep olmaktadır. Öğretmenin mesleğine dair yaşadığı stres, öğretmenin okul yönetimiyle olan ilişkilerinde, performansında, öğretmenin ve ailesinin fiziksel ve ruhsal durumununda sıkıntılar yaşanmasına sebebiyet verebilir.

Öğretmen stresi, öğretmen olarak çalışmaktan kaynaklanan kızgınlık, gerilim, endişe, bunalım ve sinirlilik gibi hoşa gitmeyen negatif hislere sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Kyriacou ve Sutcliffle, 1978). Lambert, McCarthy, Donnell, ve Wang'e (2009) göre öğretmen stresi, karşılanamayan beklenti ve ihtiyaçlardan kaynaklanmakta ve depresyon, motivasyon eksikliği ve olumsuz tutumlara yol açmaktadır.

Kokkinos and Davazoglou (2009) öğretmen stresini, iş kökenli sebeplerden dolayı öğretmenin fizyolojik ve psikolojik durumunu olumsuz bir şekilde etkilenmesi durumu olarak tanımlamışlardır. Betoret ve Artiga (2010) da benzer bir şekilde öğretmen stresinin, öğretmenin mesleğini iyi bir şekilde yapabilmesi için gerekli beceri ve olanaklarla çatıştığında ortaya çıkan bir olumsuzluk olduğunu beyan etmişlerdir.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında "öğretmen iş stresi" kavramı, kısaca "öğretmen stresi" olarak belirtilecektir.

2.6.1. Öğretmen Stresinin Belirtileri

Bireyler stresli olduklarında ceşitli tepkiler gösterirler ve bu tepkiler kişiye göre değişebilir. Bu tepkilerden bazıları, sinirlilik, depresyon, huzursuzluk, çabuk öfkelenmek, renkleri fark edememek, mide ağrılarından yakınmak, genel ağrı ve sancılar, işle ilgili zorlayıcı düşünceler, gerginlik içinde olduğunu hissetmek, üzgün olmak, uykusuzluk, yorgunluk, ağız yarası, hazımsızlık ve paniklemek şeklinde sıralanabilir (Kyriacou, 2016) .

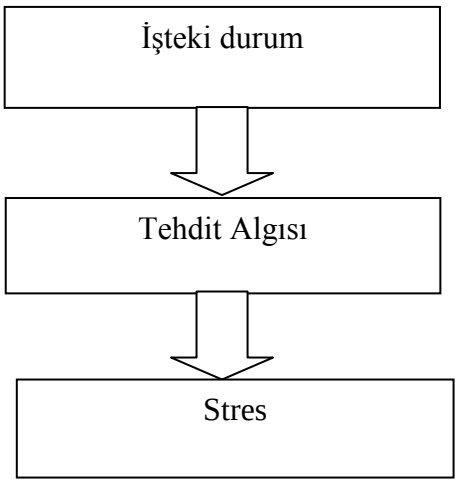
İş hayatındaki stres ile stres kaynaklı hastalıkların ortaya çıkışı arasındaki doğrudan ilişkinin farkında olmak gerekir. Öğretmenlerin stresi ile hastalıklarını ilişkilendiren Gugluelmi ve Tatrow'un (1998) yaptığı çalışmada, yüksek seviyeli stresin, düzensiz yemek yeme, aşırı içki ve sigara kullanma, yetersiz uyku ve gece geç saatlere kadar çalışma gibi çeşitli davranış bozukluklarına yol açabileceği belirtilmiştir. Stresin doğrudan hastalığa neden olmaktansa, davranış bozuklukları oluşturması daha sık karşılaşılan bir durumdur. Başka bir deyişle, sağlıklı davranışı sürdürebilmek, stres bağlantılı hastalıkların oluşmasını engellemede önemlidir.

Bunlara ek olarak, uzun süreli strese maruz kalmak, bazen öğretmenlerin "öğretmen tükenmişliği" diye tanımlanan ve öğretmenlerin çalışma isteğini kaybetmesi, mesleki memnuniyetlerinin azalması, fiziksel olarak yorgun hissetmesi anlamına gelen durumla karşılaşmasına sebep olabilmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar (Gold ve Roth, 1993; Haya ve Kurtz, 1995), öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasının, stresle mücadele etmesinde, ters bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, işlerini iyi yaptıklarını hissettiklerinde, iş memniyetine ulaşırlar. İşe olan bağlılıklarında azalma, işlerini daha iyi bir şekilde yapmalarını engellemektedir. Bu durum öğretmenin strese ve strese bağlı depresyon yaşamasına neden olabilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler başarıları ile gurur duyarlar ve başarılı olduklarına dair taşıdıkları inançtan uzaklaşırlarsa, mesleki memnuniyetlerini yitirirler ve kaçınılmaz stres duygusuyla mücadelede yetersiz kalırlar.

Huberman (1993) tarafından öğretmenlerin mesleklerinde uzun yıllar boyunca davranışlarının nasıl geliştiği ve öğretmenlik kariyerleri ilerledikçe nasıl değiştiği ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada, birçok öğretmenin kırklı yaşlarına geldiğinde, kendilerini mesleki açıdan değerlendirdiğini ve bu değerlendirmenin sonucunda öğretmenliğe ilk başladıkları zamanki beklenti ve hedeflerinden uzaklaşmış hissettiklerini ortaya koymuştur. Bu süreçte bazı öğretmenler, öğretmenlik mesleğini bırakıp, daha az yorucu ve daha stressiz mesleklere yönelebilmektedir. Bazı öğretmenler ise, mesleki hayatlarının henüz erken dönemlerindeyken bu durumu fark ederler ve öğretmen olarak kalamayacaklarına karar verirler.

2.6.2. Öğretmen Stresini Tetikleyen Etkenler

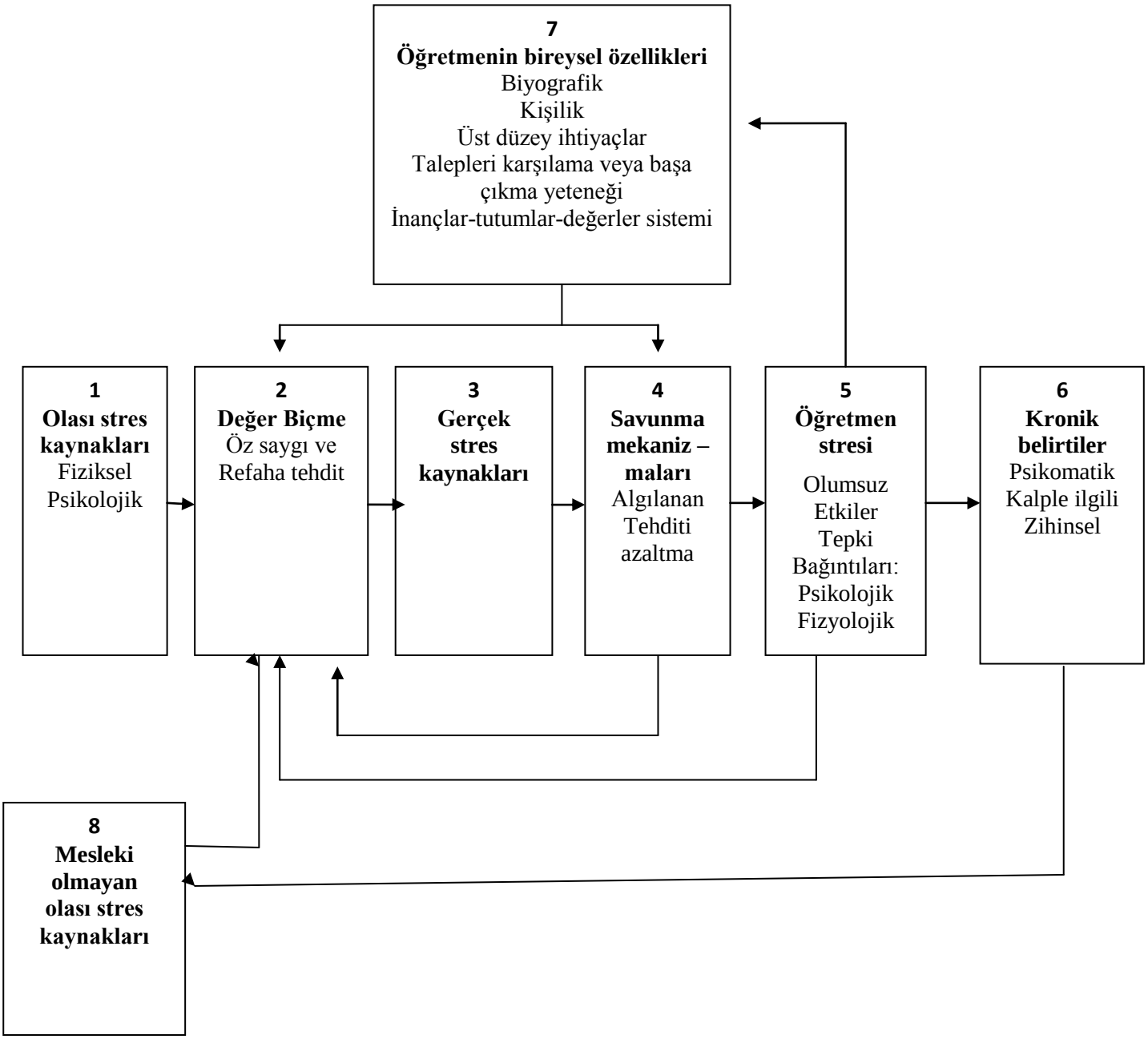
Öğretmen stresinin ne şekilde tetiklendiği, merak edilen bir durumdur. Yıllardır stres ile ilgili yapılan araştırmalar, stresi tetikleyen temel etkenin, bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit edici olarak algılaması olduğunu göstermektedir. Öğretmenler mevcut durumun bazı yönlerini, kendilerinin iyi durumlarına ya da gururlarına tehdit olarak algılamaktadırlar. Bu algı da stresi duygusal olarak tetiklemektedir.



Şekil 2. Tehdit algısı (Kyraciou, 2007)

Öğretmenin herhangi bir durumu tehdit olarak algılaması, kendi bakış açısına bağlıdır. Gerçek stres ile potansiyel stres arasındaki ayrım, Kyriacou ve Sutcliffe'in (1978) geliştirdiği, öğretmen stresi modelinin temel özelliğidir. Kyriacou ve Sutcliffe'e göre bir öğretmen için potansiyel bir stres kaynağının gerçek bir strese

dönüşmesi, o öğretmenin potansiyel stress kaynağını tehdit olarak algılamasına bağlıdır.



Şekil 3. Öğretmen stres modeli (Kyriacou ve Sutcliffe 1978)

Bu gösterilen modelde, ‘stresor’ terimi, stres kaynağı anlamına gelmektedir. Bu modele göre stres, öğretmenin bir durumu tehdit olarak algılamasıyla, kendisinden aşırı taleplerde bulunulduğunda, kendisine hakaret edildiğinde, istekleri engellendiğinde tetiklenebilir.

Bu modelde göze çarpan önemli bir nokta, her öğretmenin karakterinin, davranış şeklinin, kendilerinden bir talepte bulunulduğunda onun üstesinden gelebilme kabiliyetinin, öğretmenin potansiyel stres kaynaklarını algılama ve onunla mücadele etme tarzına etki ettiğidir.

2.6.3. Öğretmen Stresinin Kaynakları

Öğretmenlerde stres oluşmasına sebep olan birçok kaynak vardır. Bu kaynaklar öğretmenden öğretmene değişmekle kalmaz, aynı öğretmen için günden güne de değişebilir. Öğretmen stresinin oluşmasına neden olan kaynaklar, kendi aralarında dafarklılaşabilmektedir. Örneğin, devlet okullarındaki öğretmenler kalabalık sınıflar, sosyo-ekonomik durumu düşük ve ilgisiz veli profilleri gibi öğretme sürecini olumsuz etkileyen stres kaynaklarından yakınırken, özel okullardaki öğretmenler de genellikle öğrenci velilerinin kendilerinden çocuklarını gerçekçi olmayan yüksek hedeflere ulaştırmalarını beklediklerini dile getirmektedir.

Öğretmen stres kaynağı konusunda yapılan birçok çalışmada, öğretmenler tarafından en sık olduğu belirtilen on stres kaynağı şöyledir (Borg, 1990; Dunham ve Varma, 1998);

1) Motivasyonu olmayan öğrencilere öğretmenlik yapmak,
2) Disiplin sağlamak,
3) Zaman baskıları ve iş yükü,
4) Değişime ayak uydurmak,
5) Başkaları tarafından değerlendirilmek,
6) Meslektaşlarla ilişkiler,
7) Kendi yeteneklerine olan inanç ve toplumsal statü,
8) Yönetim,
9) Rol karmaşası ve belirsizlik,
10) Yetersiz çalışma koşulları.

Bu stres kaynaklar irdelendiğinde, öğretmenler tarafından en sık rapor edilen stres kaynağının, başarılı olma hedefi olmayan öğrencileri çalışmaya teşvik etme, ısrarla takip etme ve ikna etme çabasından kaynaklanan hayal kırıklığı ve yorgunluk olduğu görülmektedir. Böyle öğrenciler, kapasitelerinin gerektirdiği ölçüde başarılı

öğrenmeye karşı motive olmuş değillerdir, kendilerine sorular sorulduğunda cevap vermezler, kendilerine açıkça belirtilenlerin dışında birşey yapma isteği duymazlar, ödev ve projeleri yapmazlar ve bunların yanında ders ile ilgili olmayan birçok şeye karşı oldukça ilgilidirler. Bu özelliklere sahip olan öğrencilere öğretmenlik yapmak, öğretmen açısından oldukça yorucu ve streslidir. Çünkü böyle durumlarda öğretmenler, öğrenme ortamını motivasyonu ve canlılığı artırıcı bir ortam haline getirmek için fazladan çaba göstermek zorunda olduklarını düşünürler. Bu şekilde geçen bir okul gününün sonunda öğretmenler, fiziksel ve duygusal olarak yorgunluk yaşarlar. İlgisiz olan öğrencileri canlandırmak için harcadıkları enerjinin, yaşadıkları stresin başlıca nedeni olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerde strese neden olan bir diğer kaynak ise sınıfta disiplin sağlanırken yaşanılan sorunlardır. Öğretmen ders esnasında öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek, dersin canlı ve dikkatli bir şekilde işlenmesini sağlamak zorundadır. Dolayısıyla öğretmen hemen müdahale edilmediği takdirde istenmeyen bir davranışa dönüşme olasılığı yüksek olan bir problem oluşmasına karşı, kendini sürekli tetikte olmak zorunda hisseder.

Bunlara ek olarak zor okullarda, zor sınıflarda öğretmenlerzaman zaman çok ciddi uygunsuz davranış olaylarına, onur kırıcı öğrenci meydan okumalarına, öğrenci hakaretlerine ve bazen de fiziksel saldırılara maruz kalmaktadırlar (Kyraciou, 2016). Bu durum ilimiz Kastamonu'da da birkaç defa yaşanmıştır. Son derece üzücü olan bu olaylardan birine örnek olarak 2018 yılının Kasım ayında, Kastamonu'da bir ortaöğretim kurumundaöğrenim gören bir öğrencinin, bir bayan öğretmeni darp etmesi verilebilir. Bahsi geçen kız öğrencinin birçok suçtan resmi olarak kaydının bulunduğu rapor halinde ilgili makamlara bildirilmiş, ancak öğrencinin topluma kazandırılması gerekçesiyle, konuyla ilgili gerekli işlemler yapılmamıştır. Sonuç olarak öğrencisi tarafından darp edilen bayan öğretmeni elinden ciddi şekilde yaralanmış, bir operasyon geçirmek zorunda kalmış ve psikolojik olarak da zarar görmüştür. Bu olay sonrasında sadece darp edilen öğretmenin değil, okuldaki diğer öğretmenlerin de büyük bir moral bozukluğu yaşadığı bildirilmiştir. Öğretmenin onuruna, gururuna, kendine olan inanç ve saygısına, öğretmeye karşı istek ve azmine

bu denli zarar verebilecek saldırıların engellenmesi için gerekli olan caydırıcı ceza ve uygulamaların yürürlüğe girmesi öğretmenlerin başlıca talepleri arasındadır.

Öğretmenlerin stres yaşamasına sebep olan durumlardan bir diğeri de yoğun bir iş yüküne sahip olunması ve işlerin tamamlanması için yeterli zaman verilmemesidir. Öğretmenler bir güne çok fazla iş sıkıştırmak zorunda kalmaktadır. Öğretmenler her okul günü farklı konu başlıklarına sahip olan dersleri işlemek için hazırlanmak, öğrencilerin ilgi, beceri ve motivasyon düzeylerine göre ders işlenişini planlamak, sınav kağıtlarını değerlendirmek, malzemeleri kontrol etmek, konu bilgisini güncellemek ve gerekli ders materyallerini hazırlamak gibi hepsi belirli bir zaman içinde yapılması gereken işlere sahiptir. Yoğun iş yükü ile işlerin zamanında bitirilmesi gereğinin birleşmesinden oluşan stres sıklıkla oluşacaktır. Böyle durumlarda öğretmenler, yapmaları gereken işleri ellerinden geldiği ölçüde iyi yapmalıdır. Ancak, bunu yaparken öğretmenin performans düzeyi, kendisinden beklediği performans düzeyinin altındaysa, öğretmenin yüksek ölçekli bir stres yaşaması kaçınılmazdır.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamaların sürekli değişmesi ve bu değişime ayak uydurma çabası da öğretmenlerde stres yaratan durumlardan biridir. Kyraciou'ya (2016) göre, başka bir meslek çalışanı ile karşılaştırıldığında, müfredat ve öğrencilerin düzenli olarak değişmesi, okullara ve okul yönetimine olan ilginin artması, azalan yatırımlar ve bütçe kesintileri nedeniyle artan lojistik ve kaynak kısıtlılığı gibi etkenlerin sürekli gündemde olması nedeniyle, bir öğretmenin durumu büyük olasılıkla çok daha az durağandır. Sürekli değişiklik süreci, öğretmenin hayatının bir parçasıdır. Bazen bu değişiklikler o kadar hızlı bir şekilde uygulamaya konulur ki, öğretmenler alışkın oldukları ve başarılı buldukları çalışma şekillerini hızla terk edip, ders verimliliğini artıracağı net bir şekilde belli olmayan yeni uygulamaları takip etmek zorunda kalırlar. Öğretmenler daha önceki programları uygulamanın verdiği davranışları sürdürüp sürdürmemek ve talep edilen yeni sistemi uygulama yetenekleri konusunda sıkışıp kalmış durumdadırlar. Başka bir deyişle öğretmenler uygulamalarını değiştirmek zorunda kaldıklarında stres konusunda hassaslaşırlar. Çünkü, öğretmenlerin iş memnuniyetleri, ve kendilerine olan saygıları büyük ölçüde işlerini iyi yaptıkları düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerde stres yaratan durumlar yukarıda belirtilenlerle sınırlı değildir. Başkaları tarafından değerlendirilmek de öğretmenler için gerilim yaratmaktadır (Aydın, 2008). Öğretmenler resmi olsun olmasın, öğrenciler, meslektaşlar, milli eğitim müdürlükleri ve veliler tarafından sürekli olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında öğretmenler kendilerine koydukları ölçütlere göre, zaman zaman da kendilerini diğer meslektaşlarının sergilediği performansla kıyaslayarak değerlendirmektedirler. Bu tarz değerlendirmeler gayri resmidir ve öğretmenlerin değerlendirilme süreçleri bunlarla sınırlı değildir. Öğretmenler harici yani kurum dışından kişiler tarafından resmi yollarla da değerlendirilmektedir. Personel değerlendirme projelerini de içeren profesyonel gelişim aktiviteleri, okul müfettişleri veya kurum dışı yetkililer tarafından yapılan değerlendirmeler de öğretmenlerde stres yaratmaktadır (Şanlı, 2017).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde zaman zaman sorunlar yaşaması da öğretmenler için bir stres kaynağıdır. Birşeylerin nasıl yapılmasına dair farklı fikirlere sahip olunması, öğretmenler arasında gerilim yaratabilmektedir. Öğretmenler genellikle bu çatışmaların üstesinden kolaylıkla gelebilse de, bazen anlaşmazlık ve çatışma büyüyebilir. Meslektaşlar arasındaki bu olumsuzluk devam ettiğinde, taraflar için stresi tetikleyen bir durum halini alabilir. Aynı çalışma ortamını paylaşmak zorunda olan öğretmenler için verimli ve kaygısız çalışabilme becerisi tehdit altına girebilir.

Öğretmenler için bir diğer stres kaynağı, konumlarını ve kendilerine olan güvenlerini zedeleyebilecek durumlarla karşılaşmaktır. Politikacılar ve diğer diğer kurumlar tarafndan öğretmenlik mesleğine yapılan saldırılar, öğretmenlerin yaptıkları mesleğin eşsizliğine dair hislerini zedeleyebilir ve halk tarafından mesleklerine verilen değeri azaltabilir (Kelly ve Berthelsen, 1995). Öğretmenler sarfettikleri çabaların ve yaptıkları güzel işlerin toplum tarafından fark edilmediğinden ve bazı öğrencilerin başarı seviyeleri düşük olduğunda adil olmayan bir şekilde değerlendirildiklerinden yakınmaktadırlar. Hakettiği değeri göremediği hissi öğretmenlerde stres oluşmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin sıklıkla farklı roller üstlenmek zorunda olmaları, öğretmen stresini tetikleyen bir diğer etkendir. Rol çatışmasını destekleyen bazı uygulamaların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya atıldığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Bunu örnek bir uygulamayla somutlaştırmak gerekirse, belleticilik görevlendirmeleri (Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bünyesinde yatılı ve ya pansiyon bulunan eğitim kurumlarında "belletici öğretmen" görevlendirmesi yapılmaktadır. Geçmişte de var olan bu uygulama bugün de görevlendirmenin şekli ve usulü değişse de devam etmektedir. Geçmişte bu uygulama öğretmenlerin gönüllü olarak talep etmesi esasına dayanarak yürütüldüğü halde günümüzde zoraki ve re'sen görevlendirmeler şekline dönüştürülerek sürdürülmektedir) ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 27.06.2011 tarih ve 4260 (2011/37) sayılı Genelgesi ile yaptığı düzenlemeden bahsedilebilir. "Belletici ihtiyacı: a) öncelikle aynı okulda görevli öğretmenlerden istekli olanlar arasından, b) okulda yeterli sayıda istekli öğretmen bulunmaması durumunda aynı yerleşim birimindeki diğer eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerden istekli olanlar arasından, c) her iki durumda da ihtiyaç kadar istekli öğretmen bulunmaması halinde aynı okulda görevli öğretmenler arasından re'sen, görevlendirme" şeklinde idi. Bu şekilde öncelikle isteğe bağlı olarak görevlendirme yapıldığı için mağduriyetlerin en aza indirildiği bir uygulama söz konusuydu. Daha sonra bu düzenleme değiştirilerek özellikle bakmak zorunda olduğu bir hastası ve küçük çocuğu olan bayan eğitim çalışanları açısından tam bir zulme dönüşen belleticilik görevlendirmeleri dönemi başlatılmıştır. MEB, belletici öğretmenlik konusundaki bu zorlayıcı düzenlemeyi sadece genelgede de bırakmamış, "07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği"ne de yerleştirmiştir. Söz konusu yönetmeliğin Belletici Öğretmen Görevlendirmesi başlıklı 92/2. Maddesinde bu re'sen görevlendirme düzenlemesi yönetmelik maddesi haline getirilmiştir. Böylece genelgenin yarattığı mağduriyet ve sıkıntılar bir üst norma da taşınmıştır.

Yukarıda bahsedilen örnekte öğretmen açısından bir rol karmaşası durumu vardır. Rol karmaşası belirli bir rolün gerektirdiği görevler ile o rolü üstlenirken gösterilmesi beklenen performansın tam olarak belli olmadığı durumlarda ortaya çıkar (Farber, 1984). Yapılması gereken bir görev önceden belirtilmediğinde öğretmen bu görevi tamamlayamayabilir. Bunun sonucunda başka meslektaşların ya da okul yönetiminin

haksız eleştirilerine maruz kalmak öğretmenler için oldukça can sıkıcı bir durum halini alabilir ve bunun sonucunda stres yaşaması neredeyse kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin kaliteli ve yeterli çalışma koşullarına sahip olması herzaman mümkün olmamaktadır. Öğretmenler bazen kaynak ve materyal eksikliği, okulun yetersiz fiziksel koşulları, eğitim için yeterli zamanın olmayışı ve profesyonel gelişim aktiviteleri için yetersiz olanaklar gibi, kendilerini hoşnut etmeye yetmeyen ve öğretim sürecini etkin bir şekilde tamamlamalarını engelleyen koşullar altında çalışmak zorunda kalabilir. Bu eksiklikler öğretmenlerde stres yaratabilmektedir (Vural, 2003). Bunun tam tersi durumların, başka bir deyişle öğretmenin işlerini kolaylıkla yapmasını sağlayan sosyal ve fiziksel imkanları iyi durumda olan okullarda çalışmanın öğretmenin mesleki saygı hissini de artırdığı görülmektedir.

2.6.4. Öğretmen Stresinin Sonuçları

Stresin öğretmenler üzeride gözlenen sonuçları bireysel ve örgütsel sonuçlar olmak üzere ikiye ayrılabilir. Öğretmen stresinin bireysel sonuçları incelendiğinde, stres sonucu bireyde çeşitli fiziksel, ruhsal ve davranışsal belirtilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Birçok çalışma, stresin insan sağlığı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermiştir. Stresin pek çok hastalığı tetikleyebildiği de bilinen bir durumdur (Luthans, 1995).

Birey, strese uyum sağlayamadığında uyumhastalıkları yaşayabilmektedir. Bu durum en stresli meslek grupları arasında gösterilen öğretmenler için de geçerlidir. Bahsi geçen uyum hastalıkları; sindirim sistemi hastalıkları, bazı metabolizma hastalıkları, sinirsistemi hastalıkları, ekzama ve kaşıntı gibi deri hastalıkları, şeker hastalığı, kanser, alerjiler ve cinsel yetersizliklerdir (Eckles, 1987; Siwolop, Rhein ve Weber, 1988).

Öğretmen stresinin sadece bireysel değil, aynı zamanda örgütsel sonuçlaranın da olduğu bilinmektedir. Stresin örgütsel sonuçlarının neler olabileceği araştırıldığında, öğretmenlerin stres altındayken, devam problemleri, agresiflik, yapılan işten soğuma, kararlı ve net olamama ve ötekileşme gibi davranışlarda

bulunabildiğigörülebilmektedir. Bunların yanında öğretmen, kendisini memnun edeceğine inandığı başka iş seçenekleriyle karşılaştığında, işten ayrılmaya bile karar verebilir.

2.6.5. Öğretmen Stresinin Engellenmesi

Öğretmenler meslek hayatlarında ilerlerken, işte yaşanılan hayal kırıklığı ve stresten dolayı işe olan adanmışlıklarını ve ideallerini zamanla kaybedebilirler. Böylelikle, mesleklerinin gerektirdiklerinin yerine getiremeyebilir ve beklentileri karşılayamama hissi sebebiyle de strese kapılabilirler.

Stres temelinde değişime ayak uyduramamaktan ve beklentilere cevap verememekten kaynaklanan bir duygu olduğu için, tamamen ortadan kaldırılabilecek bir durum değildir. Ancak, stres bireye hem fiziksel hem de duygusal açıdan zarar verdiği için, stres oluşumunu olabildiğince engellemeye çalışmakta fayda vardır.

İş yaşamında öğretmenin karşılaşabileceği birçok stres kaynağı vardır. Öğretmen bunların üstesinden gelemeyeceğini hissettiğinde, stres kaynaklarının gerçek birer stres sebebine dönüşmesi kaçınılmazdır. Başka bir deyişle, potansiyel olarak stres oluşturabilecek birçok durum, stres henüz oluşmadan engellenebilir (Aydın, 2008). Stres oluşumunu engelleyebilecek stratejiler başlıca beş kategoriye ayrılabilir. Bunlar (Kyraciau, 2006) ;

1) Zaman yönetimi,
2) Kendini kabul ettirme,
3) Planlama becerileri,
4) Fiziksel sağlık,
5) Ruh sağlığı,

Öğretmenlerde stres oluşumunu engellemek için kullanılabilecek stratejilerden ilki olan zaman yönetiminin amacı; zamanı ihtiyaç ve arzuları karşılayabilecek biçimde dengede tutabilmektir (Aydın, 2008). Bir öğretmenin stres kaynaklarından etkilenme derecesini en aza indirgeyebilmesi için, zaman yönetimi kabiliyeti kazanması gerekmektedir. Dersin planlanması, sınıf yönetimi, not vermek, öğrencilerin kişisel

problemleri ile uğraşmak, okul ile ilgili karar verme sürecine katılmak, sınavları düzenlemek, velilerle görüşmek, meslektaşlar ile işbirliği yapmak, ders materyalleri belirlemek gibi birçok iş öğretmenin ilgilenmek zorunda olduğu işlerdendir. Yapılacak işlerin bu denli çeşitli ve fazla oluşu, öğretmenin sahip olduğu zamanı etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmasını gerektirmektedir.

Zaman etkin bir şekilde kullanılmadığında, yapılması gereken işler bitirilemeyebilir, kargaşa oluşur ve bunun sonucunda öğretmenin strese girmesi kaçınılmaz olur. Zamanı iyi kullanamama sonucu yaşanan stresin ortaya çıkmasındaki başlıca neden, işlerin son dakikaya bırakılmasıdır. Bireylere kolay gelmesi, engelleme ya da kaygı ile yüzleşmeden kaçınma, daha eğlenceli işlerle uğraşma gibi nedenlerle işler son dakikaya bırakıldığında, sonrasında zaman yetersizliğinden kaynaklanan yoğun bir strese kapılırlar.

Sonuç olarak, hem bir birey olarak strese maruz kalmamak, hem de bir öğretmen olarak öğretim sürecini daha etkin bir şekilde düzenleyebilmek için, zamanın ve gayretin verimli bir şekilde düzenlenmesini sağlayacak yeterliklerin geliştirilmesi ve artırılması gerekmektedir. Zamanın etkin bir şekilde planlanması için atılabilecek bazı adımlar şöyle sıralanabilir (Lamberton ve Minor, 1995) ;

1) Yapılması gereken işe hemen başlanması,
2) Önceliklerin sıralanması,
3) Işin küçük parçalara bölünerek kolaylaştırılması,
4) Küçük işlerin hemen yapılması,
5) Ekstradan sorumluluğu verilmek herhangi bir işe gerektiğinde hayır denebilmesi.

Bir öğretmenin karşılaşabileceği stres kaynaklarından en az sevide etkilenmesi için kazanması gereken bir diğer beceri de kendini kabul ettirme becerisidir. Kendini kabul ettirme, kişinin istek ve hislerinin insanlar tarafından anlaşılmasını ve böylece diğer insanların davranışlarını ona göre düzenlemelerini sağlamaktır. Kendini kabul ettirmek, saldırganlık ile uysallığın arasında bir denge kurmayı gerektirir. Saldırgan kişiler sadece kendi isteklerine ve ihtiyaçlarına odaklanıp, başkalarının istek ve ihtiyaçlarını hiçe sayarlarken, uysal insanlar ise kendi istek ve ihtiyaçlarına uysun ya

da uymasın, karşıdaki kişilerin ihtiyaçlarına göre davranırlar. Bahsi geçen her iki durum da, özünde kişiye zarar verebilmektedir.

Kyricaou'ya (1987) göre, kendini kabul ettiren öğretmenler, kendi çıkarlarının farkındadırlar ve kendi çıkarları ile diğerlerininkini eşit görürler. Başkalarında karşı dürüst ve saygılıdırlar ve mevcut durumun ortak fayda ile sonuçlanmasına çalışırlar.

Bowers (1995) tarafından rapor edilen bir çalışmada, öğretmenlerin kendilerini kabul ettirme sürecinde, çevresiyle yaşadığı çatışmalarla başetme yolları incelenmiştir. Çalışmada çatışma yönetimi stillerini, dört farklı kategoriden birine uyarlayan öğretmenlerin stres seviyeleri karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, anlaşmazlıkları saldırgan bir şekilde çözümlemeye çalışan öğretmenler daha yoğun bir stres yaşarken, problem çıkmasından kaçınınan ve kendi fikir ve isteklerine yeterli önemi vermeyen uysal öğretmenler stresten bir miktar korunabilmiştir. Ancak problemi yok saymak ya da var olan problemi görmezden gelmek, bu gruptaki öğretmenlerin duygusal olarak yıpranmalarını engelleyememektedir. Diğer bir grup olan gözlemleyici/sorgulayıcı öğretmenlerin saldırgan yda uysal öğretmenlere göre daha az seviyede stres yaşadığı çalışmada sunulan bir diğer veridir. Bu gruptaki öğretmenler, strese cevap olarak kendilerinde oluşan his ve hareket tarzlarına odaklanırlar ve bu durum onlara ortaya çıkan stresi belirli bir dereceye kadar kontrol ettikleri hissini vermektedir. Çalışmada yer alan bir diğer grup olan kendini kabul ettiren/hissettiren öğretmenlerin en az strese maruz kaldığı görülmüştür. Araştırmacılar, kendini kabul ettirme becerisinin, problemleri çözmede öğretmene aklını kullanma imkanı verdiği için, öğretmenin kendi hareketlerini kontrol edebilmesi söz konusudur. Böylelikle öğretmen, en fazla stres oluşturucu durumlarda bile problemin üstesinden gelmeyi, dolayısıyla stresin oluşmasını engelleyebilir.

Öğretmenlerde stres oluşumunu engellemek için kullanılabilecek olan başka bir strateji, planlama becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesidir. Yapılan araştırmalar birçok öğretmenin stres yaşamasındaki ana nedenin, planlama konusuna dayandığını göstermektedir. Cherniss (1995), meslekte başarılı olmanın en önemli noktalarından birisinin iş yaşamı ve özel yaşam arasında iyi bir denge kurmak olduğunu belirtmiştir. Bunun gerçekleşmesi için de, öğretmenin iyi bir planlama becerisine

sahip olması gerekmektedir. Yapılacak işlerin düzenli bir şekilde planlanmasına önceliklerin sıralanması ile başlanabilir. En önemli ve en acil işlerden başlanıp, önemsiz ve daha az yorucu işlere doğru bir öncelik sırası yapılabilir. Böylelikle zamanın etkin ve verimli bir şekilde kullanılabileceği için, zaman baskısından kaynaklanabilecek strese maruz kalınılmayacaktır. Bunun yanında, planlanan işlerin yapılması sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve aksaklıklar önceden tahmin edilebilirse de öğretmenin yaşayacağı stress önceden engellenebilir. Ayrıca, yapılması gereken işlerin birikmemesini ve varolan iş yoğunluğuyla baş edebilmeyi sağlayacak, günlük bir iş program yapmak da öğretmende olaşacak stresi en düşük seviyeye indirgeyebilir.

Öğretmenlerin fiziksel sağlıklarına dikkat etmeleri de stres oluşumunu engellemek için kullanılabilecek başka bir stratejidir. Öğretmenlik mesleğinin, sadece müfredatın zorunlu kıldığı bilgilerin hedefteki öğrencilere, çeşitli öğretim materyalleri kullanılarak aktarılmasından ibaret olduğunu düşünmek oldukça yanıltıcıdır. Bu durum toplum tarafından çok basit bir tabirle ‘öğretmenlerin oturdukları yerden para kazanması’ olarak da bilinmektedir. Öğretmenlik sınıftaki öğretmen sadalyesine oturup, masanın üzerindeki kitaptan öğrencilere bilgi aktarımı yapmak anlamına gelmemektedir. Aksine, öğretmenlik uzun süre ayakta kalmayı, okulda bir yerden bir yere acilen gitmeyi, seçilen öğretim metoduna göre öğrencilerle birlikte oyun oynamayı, hareket etmeyi gerektiren, fiziksel güç isteyen bir meslektir. Dolayısıyla fiziksel olarak yeterli ve güçlü bir durumda olmak, öğretmenin işinin gereklerini yerine getirmesini kolaylaştıracak ve öğretmenin kendisini daha iyi hissetmesini sağlayacaktır. Böylelikle öğretmen daha az strese maruz kalacaktır. Öğretmenin fiziksel olarak sağlıklı olabilmesi için ses bakımına, vücut duruşuna ve formunu korumaya özen göstermesi gerekmektedir.

Öğretmenler mesleklerini icra ederken seslerini çok kullanmak zorundadırlar ve ses kullanımlarına çok dikkat etmelidirler. Öğretmenlerle yapılan çalıştaylardan elde edilen verilere göre sesle ilgili olarak dikkat edilecek bazı noktalar şöyledir (Kyraciou, 2001);

1) Boğaz bölgesinin rahat olmasının sağlanması,
2) Derin nefes alınması,

3) Yeterli miktarda temiz hava alınması,
4) Sesin özellikle grip ve soğuk algınlığı gibi durumlarda gereksizce zorlanmaması,
5) Bağırmaktan sakınılması,
6) Sesin sınıfın en arka sırasından duyulacak şekilde ayarlanması,
7) Sigara içilmemesi.

Öğretmenlerin fiziksel sağlıkları konusunda dikkat etmeleri gereken bir diğer husus, vücut duruşu ile ilgilidir. Öğretmenler bazen dik durmak yerine, bir yere yaslanarak başları hafifçe öne doğru eğik dururlar ve bu duruş onların sırtlarının ve boyun kaslarının daha fazla zorlanmasına sebep olur. Bunun sonucunda öğretmen vücudunda bir gerginlik ve huzursuzluk hisseder.

Ses bakımına ve vücut duruşuna dikkat etmeye ek olarak, öğretmenin formunu korumaya çalışması da, öğretmenin fiziksel olarak daha iyi durumda olmasına katkı sağlayacaktır. Düzenli egzersiz yapılarak enerji seviyesinin yüksek tutulması, strese karşı daha dayanıklı olmayı sağlayabilir.

Bir öğretmenin en düşük seviyede stres yaşamak için kullanabileceği başlıca stratejilerden biri de öğretmenin pozitif olması ve sağlıklı bir ruh haline sahip olmasıdır. Öğretmenin dengeli bir kişiliğe sahip olması, problem çözme konusunda yapıcı ve olumlu bir tavır sergilemesi ve yüksek benlik seviyesine (kendine güvenmek) sahip olması, onun ruhsal açıdan sağlıklı olması için gereklidir. Bahsi geçen yeterlikler sağlandığında, öğretmenin ortaya çıkabilecek stres kaynaklarından en az seviyede etkilenmesi mümkün olacaktır.

2.6.6. Öğretmenler Tarafından Yaygın Olarak Kullanılan Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

Öğretmenler, stres ile başa çıkmak için çeşitli stratejilerden yararlanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu stratejilerin neler olabileceği bazı bilim insanları tarafından özellikle merak edilmiş ve öğretmenlerin stresle başa çıkmada tercih ettikleri etkili yolları belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin Cockburn (1996), ilkokul öğretmenlerinin stresle mücadelede kullandıkları en etkil yöntemi belirlemek

için bir ankat çalışması yapmıştır ve bu anketten elde ettiği veriler sonucunda ilkokul öğretmenleri tarafından aşağıdaki yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir;

1) Öğretmenlik yapılacak olan alanın iyi bilindiğinden emin olmak,
2) Derse hazırlıklı gitmek,
3) Zaman zaman mizah kullanmak,
4) Kaygıları diğer meslektaşlar ile tartışmak,
5) Öğrencileri bireysel olarak tanımak,
6) Öncelikleri belirlemek,

Benzer bir şekilde başka bir çalışma da 1998 yılında Benmansour tarafından ortaöğretim öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılan stresle başa çıkma yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma sonuçları şu şekildedir;

1) Dersleri önceden planlamak ve organize etmek,
2) Öğrenci perfomansını artırıcı yöntemler belirlemek ve uygulamak,
3) Gerçekçi olmak ve değişimlere ayak uydurmak,
4) Problemler hakkında meslektaşlarla konuşmak,
5) İşten sonra dinlenmek.

Öğretmenler tarafından kullanılan stresle başa çıkma yöntemleri ile ilgili yapılan bu iki çalışma ve diğer çalışmalar (Borg ve Falzon, 1990; Pithers ve Soden, 1998; Travers ve Cooper, 1996) analiz edildiğinde, en sık kullanılan yöntemlerin; problemlerin göz önünde tutulması, karşı karşıya gelmekten kaçınmak, işten sonra dinlenmeye çalışmak, problemlerin üstesinden gelebilmek için harekete geçmek, hisleri kontrol etmek, problemleri başkalarıyla tartışmak ve hissedilen olumsuz duyguları onlara anlatmak, iyi birev hayatına sahip olmak, önceden plan yapmak ve öncelikleri belirlemek, bireyin kendi sınırlarının farkında olması, bireyin kendine has stratejiler belirlemesi, aşrı uyarılmanın engellenmesi, doğrudan hamle yapmak, değişen durumlara uyum sağlamak, stres kaynaklarını ortadan kaldırmak olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kullanabileceği en etkili stresle başa çıkma stratejilerinden biri, öğretmenin problemi göz önünde tutmasıdır. Birçok öğretmen, zıtlığı ve hoş olmayan bir durumu veya çok daha can sıkıcı olabilecek bir problemi göz önünde tutarak, öfke

ve gerilim gibi olumsuz duygulara kapılmayı engellerler. Öğretmen, öğrenciyle ilgili istenmedik birdurumla karşılaştığında, bu durumu mesleki yaşantısının bir parçası olarak görüp, hayatta daha can sıkıcı şeyler olabileceğini düşünür. Problemleri gereğinden fazla önemsemez ve sorunlardan kaynaklanan stresle kolaylıkla başedebilir.

Stresi azaltmada bir diğer strateji, karşı karşıya gelmekten kaçınmaktır. Öğretmenler mesleki deneyimleri arttıkça karşılaşılabilecek problemleri önceden sezme becerisine ulaşırlar. Davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle ders esnasında herhangi bir çatışma yaşamadan önce, gerilimi önceden sezip, öğrenciyle yanlız görüşerek istenmeyen bir durumun engellenmesi bu strateji kapsamındadır. Bunun yanında, meslektaşlarla da karşı karşıya gelmenizi gerektirecek durumlar yaşanılabilir. Agresif ya da gereğinden fazla uysal bir tavır sergilemekten ziyade, kendini kabul ettirme becerisi sergilendiğinde, meslektaşlarla karşı karşıya gelinecek gerilim yaratıcı durumlarla kolaylıkla başa çıkılabilir.

Gerginlik hissetmek stresin en belirgin göstergesidir. Yorucu bir okul gününün sonunda öğretmen kendisini dinlendirecek herhangi bir şey yaptığında, iş kaynaklı yorgunluk ve stresten kurtulmuş olur. Böylelikle, ertesi gün okula dinlenmiş, ruhsal ve fiziksel açıdan yeteri kadar iyi bir halde gitmek mümkün olacaktır. Diğer taraftan, işteki stres ev hayatına yansıtıldığında, evde de stress oluşması kaçınılmaz olacaktır. Bunun sonucunda, ev ve işteki stres birbirini beslemeye başlar ve kısır bir döngü oluşur.

Öğretmenlerin muhtemel bir problem durumunu önceden sezip, bu durumu bir stres kaynağı olmadan önce engelleyebilmesi herzaman mümkün olmayabilir. Dolayısıyla zaman zaman stress yaratacak problemler yaşamak kaçınılmazdır. Stres yaratan bir problemin ihmal edilmesi ise doğru değildir. İhmal edilen, çözümü ertelenen stres kaynağı gitgide daha can sıkıcı ve gerginlik yaratıcı bir hal almaya başlar. Ertelenen bir problem de aslında zihni yorar ve zihinsel olarak bitkinlik hissetmenize sebep olur. Ancak problemle ilgilenilmeye başlanması bireyde, pozitif bir durum oluşmasını, olayların kontrolünün kendisinde olduğunu ve kendisinden karşılaması beklenilen beklentileri karşılayabildiği hissinini oluşturur. Bu pozitif ruh hali,

karşılan stres kaynaklarıyla kolaylıkla mücadele edilebilmesini, bireyin kendisine güvenmesini sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Kızgınlık, bunalım ve engellenmiş olma hissinden dolayı stres yaşadığını hissetmek, bazen öğretmende içinde bulunduğu durumun kaçınılmaz sonucu olduğu hissini yaratabilir. Bu duygusal tepkiyi azaltmak veya tamamen ortadan kaldırmak mümkündür. Bunun için öncelikle yapılması gereken şey, stresli duruma nasıl tepki gösterileceğinin farkında olunmasıdır. Bazı öğretmenler stresli olduklarında kendilerini kaybetmeye meyilliyken, bazıları da fazlasıyla demoralize olabilirler. Bu tür duygusallıkları azaltmanın iki etkili yolu vardır. Birincisi, rahat olmaya çalışmak, bieyin kendisini pozitif olup, sakin kalması konusunda telkin etmesidir. Ikincisi ise, durumu daha da kötüleştirecek şekilde düşünmeyip, daha fazla gayret ve çabayla çalışmaktır.

Yapılan araştırmalar, disiplinli olmak için çok fazla çaba sarfetmenin bazı öğretmenlerde stres yarattığını göstermiştir (Cockburn, 1996). Stresli bir durumda, birisine vurmanın, kapıyı veya sırayı çarpmanın, bağırmanın, kaba söz söylemenin, birçok insan için doğal bir içgüdü olduğu söylenebilir. Ancak iyi öğretmenler, bu tür davranışlar sergilemenin kabul edilemez olduğunu bilirler ve stresli drumlarda hislerini kontrol etmek için yoğun bir gayret gösterirler.

Kaygı ve problemlerin diğer meslektaşlarla tartışılması yöntemi de öğretmen stresinin kontrol altında tutulmasını sağlayabilir. Öncelikle; paylaşımda bulunulan kişi(ler), karşısındaki meslektaşına öğüt verebilir, rehberlik edebilir ve stres mücadele etmede pratik yardımda bulunabilir. Bunun yanında, paylaşımda bulunulan çalışma arkadaşları, problem yaşayan kişiyle empati kurabilirler ve böylelikle de moral desteği verirler.

Yukarıda bahsedilen yöntemlerden farklı olarak öğretmenlerin stres ile mücedele etmek için yapabilecekleri şeyler; iyi birev hayatına sahip olmak, önceden plan yapmak ve öncelikleri belirlemek, kendi sınırlarının farkında olmak ve kendine has stratejiler belirlemek şeklinde sıralanabilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında eğitim alanında yapılmış olan ve ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Celep'in (2000) yaptığı "Öğretmenlerin Özyeterlik İnançları ve Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Kontrolü Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmasında, "öğretmenlerin meslektaşları ve okul idaresi ile olan ilişkileri ile özyeterlik inançları ve özyeterlik inançlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerini" ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler tarafından kullanılan öğretim metodları ve öğrenci kontrolü ile kendi öz yeterlik inançları arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Özdemir ve Yerin Güneri'nin (2003) "Sınıf Yönetiminde Özyeterliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü" adlı araştırmasının sonucunda, "sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi öğretmenlerdeki duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler" olarak görülmüştür. Ayrıca, özyeterlik algısının sınıf yönetiminde en önemli yordayıcı olduğu anlaşılmıştır.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu'nun (2004) "Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmada, "öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançlarının düzeyi, bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancının yaş, öğretmenin çalıştığı kademe ve mezun olduğu okula göre farklılık gösterip göstermediği konusu" üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının yeterli olmadığı, yaş artarken bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısıortalamalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma – Kastamonu İli Örneği" isimli çalışmalarında, "Kastamonu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde

Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında Fen Bilgisi dersi alan öğretmen adaylarının, kendilerini fen öğretimi alanında problem çözme becerileri ve yeterli görme düzeyleri" konularında incelemeler yapılmıştır. Çalışmada elde edinilen bulgulara göre, fen öğretimine yönelik özyeterlik algıları yükselirse, problem çözme yetisi de kazanılabilir.

Ay'ın (2007) "Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" adlı çalışmasında, "örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki" araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır.

Çokluk, Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarını saptamak için yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin, "Öğretim Yeterliği" boyutundaki fikirleri arasında "cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre" anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmıştır. "Kişisel Yeterlik" boyutunda ise "cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre" anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmüştür.

Gençtürk (2008), "ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını ve iş doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi"adlı araştırmasında, öğretmenlerin özyeterlik inançlarında "cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına" göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken; "kıdem, branş ve okul türü bakımından" anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin özyeterlik inançları ne kadar artarsa, iş doyumlarının da o derece arttığı anlaşılmıştır.

Çınar (2010), yürütmüş olduğu, "üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, yapılandırmacı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmasında, "bay ve bayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sadece giriş davranışlarına yönelik

özyeterlik düzeylerinin farklı olduğu" ortaya konmuştur. Bunun yanında "yaş, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve son bir yılda okudukları kitap sayısı değişkenlerine" göre ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüm faktörlere yönelik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Söylemez (2012), "Gaziantep merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerinin müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde incelenmesi" adlı çalısmasından elde ettiği bulgular doğrultusunda, "ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu" belirtmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; kıdem ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; kıdem ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kıvılcım'ın (2014) "Öğretmenlerde İş Doyumu, Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu İlişkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre, branşa göre anlamlıbir farklılaşma bulunurken, özyeterlik ve iş doyumu ortalama puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin yaş ve deneyimleriyle iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ifade edilmiştir.

Ataklı (1999) "Stres kaynakları, stresin öğretmenlik mesleğindeki yeri, okul yönetici ve velilerin anlayışlılık düzeyi üzerine öğretmenlerin görüşleri" adlı araştırmasında, maaşın yaşam standartlarına uygun olmamasının, eğitim öğretim programlarının sık sık değişmesinin, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerinin azlığının, malzeme yetersizliğinin, ailenin destek olmamasının, öğretmenlerde stres oluşturan kaynakların başında geldiğini, malzeme yetersizliğinin genç öğretmenleri, yükselme olanağının düşüklüğü ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerinin azlığının ise orta yaştaki öğretmenleri daha çok etkilediğini belirmiştir.

Bulut'un (2005) "İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi" adlı çalışmasında elde ettiği bulgulara göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin stresi düşük seviyededir. Stresle başa çıkma tarzı olarak ilk sırada, "kendine güvenli yaklaşım" olduğu ortaya konan verilir arasındadır.

Argon ve Ateş'in (2007) "İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri" adlı çalışmalarında elde edilen bulgulara göre, öğretmenler en çok sosyal çevreden kaynaklanan faktörler kaynaklı stres yaşarlarken, iş çevresi kaynaklı stres yaşamamaktadırlar.

Akpınar (2008), "bir eğitici olarak öğretmenleri olumsuz etkileyen strese yönelik öğretmen görüşleri" adlı çalışmasında, öğretmen stresinde etkili olan faktörlerin; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle ilgili eğitimsel ve davranışsal sorunlar, zaman baskısı, maaşların yetersiz olması, iş yükü ve sosyal statüsü düşüklüğü olduğu görülmüştür.

Altınok'un (2009) "İş stresinin ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki etkisi" adlı çalışmasında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyet boyutunda aynı düzeyde iş stresi yaşadığı, 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin iş ve iş çevresi ile ilgili olarak örgütsel stres kaynaklarından 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerden daha çok etkilendiği anlaşılmıştır.

Gençtürk'ün (2011) "Anasınıfı öğretmenlerinde strese yatkınlığın iş tatminine etkisi" adlı araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin en fazla veli ilgisizliğinden kaynaklı stres yaşarken, en az müdürden kaynaklı stres yaşamaktadırlar.

Göksoy ve Argon'un (2014) "Okullarda Öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları" konulu çalışmalarında, öğretmenlerin okullarda "sosyal ilişkiler, okul ortamı, bürokratik yapı ve meslek" kaynaklı engelleyici stres yaşadıkları ve stresin öğretmenlerde fizyolojik, psikolojik ve mesleki sorunlar yaşanmasına neden olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, negatif ve engelleyici strese karşı öğretmenlerin çoğunun kurumsal yardım almaktansa, çalışma arkadaşı ve aile desteği

alma gibi bireysel çözümlerden yana oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca, örgüt yapısı sosyal ilişkiler ve öğretmenlik mesleği kaynaklı durumlarınöğretmenleri destekleyen pozitif stres kaynaklarının olduğu belirtilmiştir.

Kılınç, Recepoğlu ve Koşar'ın (2015) "İlköğretim kurumu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" isimli araştırmalarında, öğretmenlerin kendine güvenli ve iyimser başa çıkma tarzlarını diğerlerine göre daha sıklıkla kullandıkları ve cinsiyet boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaşma olduğu görülmüştür.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007), mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin özyeterlik inançlarını karşılaştırdığı çalışmasında, deneyimi az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha düşük olduğunu belirlemiş, bu durumun deneyimsiz öğretmenlerin süreçteki deneyim eksikliklerinin doğal bir sonucu olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıdaki çalışmayabenzer bir çalışmayı Soodak ve Podell (1997) da yürütmüştür ve çalısmalarının sonucunda elde ettiği bulgular doğrultusunda, altı yıldan daha fazla mesleki deneyimi olan öğretmenlerin özyeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu ancak yine de hizmet öncesi dönemdeki düzeyleri kadar iyi olmadığını belirtmiştir.

Bir diğer çalışmada, Klassen ve Chiu (2010) özyeterliğin mesleğin ilk yıllarında arttığını ancak daha sonra düştüğünü, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin düşük olduğunu, iş stresi fazla olan öğretmenlerin daha düşük özyeterlik gösterdiğini ve yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının fazla olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca birçok çalışma öğretmenlerin özyeterlikleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını göstermiştir (Brouwers ve Tomic, 2000; Egyed ve Short, 2006; Schwarzer ve Hallum, 2008).

Skaalvik ve Skaalvik'in (2010), "Norveç'te görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inancı, öğretmen tükenmişliği ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı

çalışmalarında, öğretmen özyeterliğinin ve tükenmişliğinin, iş doyumu ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür.

Yakarıdaki çalışmaya benzer bir çalışma Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılmıştır ve bu çalışmada öğretmen özyeterliği, iş stresi gibi kavramlarınkıdem ve cinsiyet gibi değişkenlere göre durumu araştırılmıştır. Kıdem ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kadın öğretmenlerin daha çok iş stresi yaşarken, özyeterliklerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, sınıf ve okulöncesi öğretmenlerinin, ortaokul ve liselerdegörev yapan öğretmenlerle kıyaslandığında, daha yüksek özyeterlik seviyesine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kelly ve Berthelsen (1995) "Okul öncesi öğretmenlerinin stres deneyimleri" adlı çalışmalarında, öğretmenlerin temel stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlamışlardır ve yapılan çalışmanın sonucunda zaman baskısı, çocukların gereksinimlerini karşılamak, eğitim dışı görevler, ilişkiler ve davranışlargibi olumsuz etkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin başlıca stres kaynakları olduğu tespit edilmiştir.

Austin, Shah ve Muncer'ın (2005) "Öğretmen stresi ve stresi azaltmak için kullanılan başa çıkma stratejileri" adlı çalışmalarında, "kaçış kaçınma", "sorumluluk kabulü", "kontrolsüz saldırganlık" negatif başa çıkma stratejileri olarak kullanılırken, sadece egzersizin başa çıkmada etkili bir yol olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Kyriacou'nun (2010), öğretmenlerin temel stres kaynaklarını belirlemeyi amaçladığı çalısmasında, motivasyonu olmayan öğrencilere öğretmenlik yapmak, disiplin sağlamak, zaman baskıları ve iş yükü, değişime ayak uydurma çabaları, başkaları tarafından değerlendirilme, meslektaşlarla ilişkiler, kendine olan saygı ve toplumsal statü, yönetim, rol karmaşası ve belirsizlik, yetersiz çalışma koşulları gibi etkenlerin öğretmenlerde stres yarattığı görülmüştür.

Liu ve Onwuegbuzie'nin (2012) Çinli ortaokul öğretmenlerinin stres düzeylerinin yüksek olmasına neden olan etkenlerin belirlenmesini amaçlayan araştırmalarının sonuçları, düşük maaş, yetersiz mola ve tatiller, ağır iş yükü ve öğrenci davranışları gibi durumların temel stresörler olduğunu göstermektedir.

Siekkinen, Pakarinen, Salminen, Poskiparta ve Nurmi (2013) Finlandiya'daki okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları stresin sınıf ortamı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, sınıflarda gözlemlenen yükseköğretim desteği ve öğretmenlerin düşük stres seviyelerinin, çocukların daha empatik düşünmeleri ve daha uyumlu olmalarını sağladığını sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan, yüksek öğretmen stresinin, öğrencilerin işbirliği yaparak çalışma becerileri geliştirmelerini engellediği görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu ve çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri, araştırmada kullanılan ölçekler ile bu ölçeklere ilişkin bu çalışmaya yönelik güvenirlik analizleri ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî yöntemler özetlenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından betimsel nitelikte, ilişkisel tarama modelindedir. "Tarama araştırmaları daha çok 'ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl' gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır" (Büyüköztürk ve ark. 2018). İlişkisel tarama modelleri ise Karasar'a (2017) göre "İki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, arasındaki ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek veri çiftleri şeklinde yapılır." (Karasar, 2017). Bu açıklamalara uygun olarak araştırmada, uygulanan ölçme araçlarıyla, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri düzeyleri var olan şekliyle betimlenmiş ve aralarındaki ilişkiler incelenmiş ancak aynı zamanda bazı bağımsız değişkenlere (görev yapılan yer, cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, şu anki okuldaki çalışma süresi ve öğrenim durumu) bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı da (karşılaştırılması) alt amaçlar bakımından inceleme konusu yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı birinci döneminde Kastamonu ve Denizli illerinde Milli Eğitime Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ilk ve ortaokul eğitim kurumlarında görev yapan, toplam 300 sınıf

ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik/kişisel özellikleri aşağıda, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre frekans ve yüzde dağılımları

Merkez	***N***	***%***
Şehir merkezi	104	34,7
İlçe	139	46,3
Kasaba	57	19,0
Toplam	300	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,7'si şehir merkezinde, %46,3'ü ilçelerde ve kalan %19,0 kasabalarda görev yapmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	***N***	***%***
Kadın	168	56,0
Erkek	132	44,0
Toplam	300	100,0

Öğretmenlerin %56,0'sı kadın ve %44,0'ü erkektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlar

Branş	***N***	***%***
Sınıf Öğretmeni	68	22,7
Branş Öğretmeni	232	77,3
Toplam	300	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,7'si sınıf öğretmeni olarak ve kalan %77,3'ü branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin yaşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yaş	***N***	***%***
22-30 yaş	79	26,3
31-40 yaş	145	48,3
41-50 yaş	59	19,7
51 yaş ve üzeri	17	5,7
Toplam	300	100,0

Öğretmenlerin büyük bir bölümü %48,3 ile 31-40 yaş grubunda yer almaktadır. En küçük yaş grubu ise %5,7'lik oran ile 51 yaş ve üstündeki öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlar

Mesleki kıdem	***N***	***%***
1-5 yıl	61	20,3
6-10 yıl	71	23,7
11-20 yıl	122	40,7
21 yıl ve üstü	46	15,3
Toplam	300	100,0

Öğretmenlerin, yaş dağılımlarına da uygun olarak, büyük bir bölümü %40,7 ile 11-20 yıllık meslek deneyimine sahiptir. Bunu, %23,7 ile 6-10 yıllık, %20,3 ile 1-5 yıllık ve %15,3 ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin şu anki okullarındaki çalışma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okuldaki çalışma süresi	***N***	***%***
1-5 yıl	204	68,0
6-10 yıl	75	25,0
11 yıl ve üstü	21	7,0
Toplam	300	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oldukça büyük bir bölümü %68,0 ile şu anki okullarında 1-5 yıldır çalışıyor. Öğretmenlerin %25,0'i ise şu anki okullarında 6-10 yıldır ve kalan %7,0'si ise 11 yıl ve uzun süredir çalışmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Öğrenim durumu	***N***	***%***
Ön Lisans	15	5,0
Lisans	251	83,7
Yüksek Lisans/Doktora	34	11,3
Toplam	300	100,0

Öğretmenlerin %83,7'si lisans, %11,3'ü yüksek lisans/doktora ve kalan %5,0'i ön lisans mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özyeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi ve özyeterlik algıları ile iş stresi düzeylerinin bazı demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla üç bölümden oluşan bir anket formu uygulanmıştır (EK-1).

Anketin ilk bölümünde, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini öğrenmek üzere toplam altı sorudan oluşan bir Kişisel Bilgiler Formu, ikinci bölümde öğretmenlerin özyeterlik algı (inanç) düzeylerini belirlemek üzere Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, üçüncü bölümde ise öğretmenlerin iş stresi düzeylerini ölçmek üzere Açıkgöz, Skovholt ve Açıkgöz (1997) tarafından geliştirilen envanterin 76 maddelik I. Bölümünün Türkçe formu kullanılmıştır.

Yukarıda kısaca değinilen ölçeklerin, bu araştırma için uygunluklarını belirlemek üzere bu ölçeklerin güvenirlik (iç-tutarlılık) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenirlik düzeylerini araştırmak üzere kullanılan Cronbach Alfa (α) katsayıları değerlendirilirken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur;

Ölçeğin alfa katsayısı $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise Güvenilir Değil,
$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise Düşük Derecede Güvenilir,
$0.60 \leq \alpha < 0.90$ ise Oldukça Güvenilir,
$0.90 \leq \alpha < 1.00$ ise Yüksek Derecede Güvenilirdir (Can, 2017).

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgiler Formu, Öz Yeterlik Ölçeği ve Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeğine ilişkin açıklamalar ve güvenirlik analizleri aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik/kişisel özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formunda, öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, çalıştıkları okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu olmak üzere toplam altı soru mevcuttur. Bundan başka, öğretmenlerin çalıştıkları okulun yeri de (il merkezi, ilçe ve kasaba) veri olarak kaydedilmiştir.

3.3.2. Özyeterlik Ölçeği

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, kendi algılarına göre mesleki özyeterlik algı/inanç düzeylerini ölçmek üzere Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 24 madde ve 3 alt boyuttan meydana gelen ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında güvenirlik (iç-tutarlılık) katsayısı (Cronbach Alfa) "Öğrenci Katılımı" boyutu için 0,82; "Öğretim Stratejileri" boyutu için 0,86; "Sınıf Yönetimi" boyutu için 0,84 ve ölçeğin bütünü için 0,93 olarak hesaplanmıştır (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005).

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin tüm maddeleri soru biçiminde, öğretmenin o konuda kendi yeterliğini ölçmek üzere 9'lu derecelendirme (Likert) tipinde düzenlenmiş olup sorular, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından 'Yetersiz' (1) ile 'Çok yeterli' (9) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22 numaralı 8 maddesi öğretmenin öğrenci katılımına ilişkin yeterliğini; 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24 numaralı 8 maddesi öğretmenin öğretim stratejilerine ilişkin yeterliğini ve 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21 numaralı 8 maddesi ise öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin yeterliğini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Öğretmenin boyutlara ilişkin yüksek ortalama puanı o alana ait yeterlilik düzeyinin yüksek olduğunu, düşük ortalama puan ise düşük yeterliği ifade etmektedir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin bu araştırma için güvenirliği Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak araştırılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin güvenirlilik analizi

Boyut/Ölçek	**Cronbach Alpha (α)**
Öğrenci katılımına ilişkin	0,850
Öğretim stratejilerine ilişkin	0,877
Sınıf yönetimine ilişkin	0,891
Genel özyeterlik	**0,943**

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine yönelik olarak yapılan çalışmalarsonucunda ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=0,943 olduğu bulunmuştur.Bu değer, ölçeği oluşturan maddelerin arasında güvenirliğin çok yüksek (yüksek derecede güvenilir) olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise Öğrenci katılımı boyutu için 0,850; Öğretim stratejileri için 0,877 ve Sınıf yönetimi için 0,891 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin güvenirlik (iç-tutarlılık)

düzeyinin bu çalışma için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Çapa vd.,(2005) toplam madde korelasyonlarının da yüksek olduğunu belirterek ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ispatlamışlardır.

3.3.3. Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, mesleklerinden dolayı yaşadıkları iş stresi düzeylerini ölçmek üzere Açıkgöz, Skovholt ve Açıkgöz (1997) tarafından geliştirilen envanterin 76 madde ve yedi alt boyuttan meydana gelen I. Bölümünün Türkçe formu kullanılmıştır. Beş dereceli (5'li Likert tipinde) olarak düzenlenen ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından "Hiç" (1) ile "Çok fazla" (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplam 76 maddesi de olumsuz yüklemli olup her boyuttan alınan puanın yüksekliği, öğretmenin o alana ilişkin geriliminin (iş stresinin) yüksekliğini göstermektedir.

Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeğinin bu araştırma için geçerlik ve güvenirliği yine bir madde analizi ile Cronbach Alfa katsayılarına bakılarak kontrol edilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Minnesota Öğretmen Gerilim Ölçeğine ilişkin güvenirlilik analizi

Boyut/Ölçek	**Cronbach Alpha (α)**
Müdür	0,906
Eğitim Politikaları	0,870
Veli-Öğrenci İlgisizliği	0,845
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	0,865
Belirsizlik	0,854
Veli Baskısı	0,810
İş Yükü	0,761
İş Stresi (Genel)	**0,964**

Yedi alt boyuttan oluşan Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeğinin bu çalışma için uygunluğunu araştırmak üzere yapılan güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=0,964 olduğu bulunmuştur.Bu değer, ölçeği oluşturan maddelerin arasında güvenirliğin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise 0,761 (İş yükü) ile 0,906 (Müdür) arasında değişmektedir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeğinin güvenirlik (iç-tutarlılık) ve geçerlik düzeyinin bu çalışma için yeterli olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada yer alan öğretmenlerden, Kişisel Bilgiler Formu, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği ile toplanan veriler SPSS 23.0 for Windows istatistik paket programı ile istatistiksel çözümlemeye tabi tutulmuştur. Asıl analizlere geçilmeden önce anketlerle toplanan verilerin değerlendirmeye alınamayacak kadar hata ve eksiklik barındırıp barındırmadıkları incelenmiş daha sonra ise verierin anketle belirlenen sınırlar dâhilinde olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Yine araştırmanın belirlenen amaç ve alt amaçlarına bağlı olarak, istatistikî tekniklerin seçilmesi amacıyla (parametrik/non-parametrik) demografik değişkenlerin ölçek puanları üzerindeki normallik dağılımları Kolmogorov-Smirnov (K-S) testiyle incelenmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. Öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak öz yeterlik algı düzeyleri ve iş stresi düzeylerine ilişkin puanları üzerindeki normallik dağılımlarına yönelik Kolmogorov-Smirnovn testi sonuçları

Değişken/Ölçek	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Okuldaki Süre	Görev Yeri
Özyeterlik	0,329	0,000***	0,451	0,017*	0,502	0,002**	0,401
Öğrenci katılımına ilişkin	0,152	0,021*	0,501	0,009**	0,541	0,031*	0,302
Öğretim stratejilerine ilişkin	0,254	0,019*	0,384	0,042*	0,472	0,029*	0,385
Sınıf yönetimine ilişkin	0,265	0,000***	0,521	0,033*	0,261	0,000***	0,451
İş Stresi	0,233	0,021*	0,355	0,006**	0,355	0,031*	0,356
Müdür	0,124	0,002**	0,201	0,027*	0,201	0,007**	0,281
Eğitim Politikaları	0,189	0,019*	0,178	0,015*	0,173	0,011*	0,478
Veli-Öğrenci İlgisizliği	0,520	0,035*	0,130	0,019*	0,132	0,035*	0,139
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	0,331	0,012*	0,317	0,016*	0,316	0,014*	0,316
Belirsizlik	0,248	0,023*	0,247	0,032*	0,217	0,023*	0,347
Veli Baskısı	0,456	0,032*	0,221	0,007**	0,201	0,022*	0,222
İş Yükü	0,455	0,017*	0,359	0,002**	0,322	0,026*	0,341

**p<.05, **p<.01, p<.001*

Test sonucunun anlamlı olmaması durumunda (p>.05) verilerin dağılımının normal olduğu, anlamlı olması durumunda ise (p<.05) verilerin dağılımın normal olmadığı anlaşılmaktadır (Field, 2009, s.144). Tablo 10'dan da görüleceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branşı, mesleki kıdem ve görev yaptıkları yer değişkenleri her iki ölçeğin geneli ve alt boyut puanları üzerindeki dağılımları

normallik gösterirken (p>.05), yaş, öğrenim durumu ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri normallik dağılımı göstermemektedir (p<.05). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov (KS) testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Öğretmenlerin, özyeterlik algı düzeyleri ve iş stresi düzeylerini genel olarak araştırmak üzere, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması ($\overline{X}$) ve standart sapma (*ss)* değerleri hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerin, cinsiyete ve branşlarına bağlı olarak, özyeterlik algı düzeyleri ve iş stresi düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.
3. Öğretmenlerin, mesleki kıdem ve görev yaptıkları yere bağlı olarak, özyeterlik algı düzeyleri ve iş stresi düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere tek-yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Scheffe testi yapılmıştır.
4. Öğretmenlerin, yaş, öğrenim durumu ve şu anki okulda çalışma sürelerine bağlı olarak, özyeterlik algı düzeyleri ve iş stresi düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından) Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır.
5. Öğretmenlerin, özyeterlik algı düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmak üzere ise Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.
6. Son olarak, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, iş streslerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı doğrusal regresyon analizleri ile incelenmiştir.

Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi *0,05* olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, öğretmenlerin, özyeterlik algı düzeyleri ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Analiz bulguları, araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun olarak bir sıra halinde yorumları ile birlikte verilmiştir. Bu bölümde önce, genel özyeterlik algı düzeyleri ve bu özyeterlik algı düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma gösterip göstermediği, sonra genel iş stresi düzeyleri ve bu iş stresi düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş en son ise öğretmenlerin, özyeterlik algı düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı araştırılmıştır.

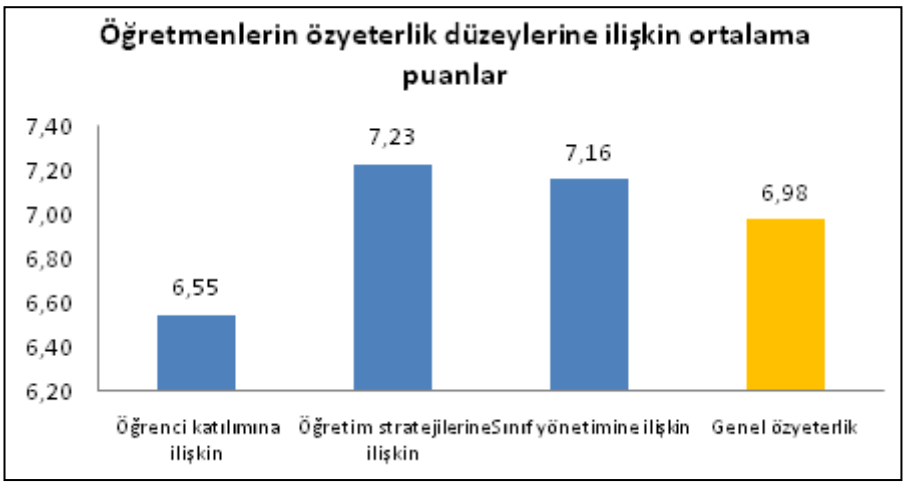
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimine yönelik" yeterliklerini göz önünde bulundurarak özyeterlik algı düzeylerini ölçmek üzere 24 maddelik ve üç alt boyuttan/faktörden oluşan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Dokuz derecelendirmeli (9'lu Likert tipinde) düzenlenen ölçeğin maddeleri, çalışmada yer alan öğretmenler tarafından 'Yetersiz' (1) ile 'Çok yeterli' (9) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan ortalama puanın yüksekliği, öğretmenin o alandaki yeterliğe ilişkin algı düzeyinin "yüksek/olumlu" olduğunu, düşük puan ise "düşük/olumsuz" olduğunu göstermektedir. Ölçme aracındaki seçenekler arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,88 olarak hesaplanmıştır (8/9=0,88). Ölçeğin maddeleri için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

Puan Aralığı	**Seçenek/Düzey**
1,00 - 1,88	Yetersiz
1,89 - 2,77	-
2,78 - 3,66	Çok az yeterli
3,67 - 4,55	-
4,56 - 5,44	Biraz yeterli
5,45 - 6,33	-
6,34 - 7,22	Oldukça yeterli
7,23 - 8,11	-
8,12 - 9,00	Çok yeterli

Tablo 11. Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel İstatistikler(N=300)

Boyut/Ölçek	$\overline{X}$	**Ss**
Öğrenci katılımına ilişkin	6,55	0,99
Öğretim stratejilerine ilişkin	7,23	0,91
Sınıf yönetimine ilişkin	7,16	0,98
Genel özyeterlik	**6,98**	**0,87**



Şekil 4. Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanlar

Tablo 11 ve Şekil 4'de araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar sunulmuştur. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin genel özyeterlik algısı düzeyleri yüksek sayılabilir ($\overline{X}_{\text{Özyeterlik (Genel)}}$=6,98±0,87; 'Oldukça yeterli' düzeyde). Özyeterliğin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini en çok öğretim stratejileri konusunda yeterli algıladıkları görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Öğretim stratejilerine ilişkin}}$=7,23±0,91; "Oldukça yeterli" ile "Çok yeterli" arasında bir düzeyde). Öğretmenlerin, bundan sonra kendilerini "sınıf yönetimi" ($\overline{X}_{\text{Sınıf yönetimine ilişkin}}$=7,16±0,98; "Oldukça yeterli" düzeyde) ve "öğrenci katılımına ilişkin" olarak "oldukça yeterli" gördükleri ($\overline{X}_{\text{Öğrenci katılımına ilişkin}}$=6,55±0,99; 'Oldukça yeterli' düzeyde) anlaşılmaktadır.

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerine yönelik özyeterlik algısı düzeylerinin genelde olumlu olduğu ve

sırasıyla kendilerini "öğretim stratejileri", "sınıf yönetimi" ve "öğrenci katılımına yönelik" olarak yeterli buldukları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Aşağıda, araştırmada yer alan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine bağlı olarak özyeterlik algı düzeylerinin farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi(N=300)

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-test		
		N	$\overline{X}$	ss	t	sd	P
Öğrenci katılımına ilişkin	Kadın	168	6,41	0,91	2,08	298	0,038*
	Erkek	132	6,70	1,07			
Öğretim stratejilerine ilişkin	Kadın	168	7,19	0,84	0,52	298	0,603
	Erkek	132	7,25	0,99			
Sınıf yönetimine ilişkin	Kadın	168	6,98	0,88	2,35	298	0,001**
	Erkek	132	7,35	1,10			
Genel özyeterlik	Kadın	168	6,84	0,80	2,23	298	0,004**
	Erkek	132	7,12	0,95			

**p<.05, **p<.01*

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, cinsiyet, hem ölçeğin geneli hem de "*öğrenci katılımına ilişkin"* ve "*sınıf yönetimine ilişkin"* olmak üzere iki alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 12). Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin, "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,08; p=0,038]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=6,70) "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin, kadın öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{Kadın}}$=6,41) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,35; p=0,001]. Gruplara ait ortalama puanlara

bakıldığında, erkek öğretmenlerin ($\overline{X}_{Erkek}$=7,35) "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin, kadın öğretmenlerden ($\overline{X}_{Kadın}$=6,98) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin, (genel) özyeterlik algısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,23; p=0,004]. Erkek öğretmenlerin ($\overline{X}_{Erkek}$=7,12) genel özyeterlik algısı düzeyleri kadın öğretmenlerden ($\overline{X}_{Kadın}$=6,84) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 13. Öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı F. (M-W)
		n	Sıralar Ort.	X^2	sd	p	
Öğrenci katılımına ilişkin	22-30 yaş (1)	79	132,64	7,88	3	0,048*	1 ile 3, 4
	31-40 yaş (2)	145	149,29				
	41-50 yaş (3)	59	169,74				
	51 ≥ yaş (4)	17	177,03				
Öğretim stratejilerine ilişkin	22-30 yaş (1)	79	134,80	6,09	3	0,107	-
	31-40 yaş (2)	145	149,34				
	41-50 yaş (3)	59	169,12				
	51 ≥ yaş (4)	17	168,71				
Sınıf yönetimine ilişkin	22-30 yaş (1)	79	126,61	18,27	3	0,000***	1 ile 3, 4
	31-40 yaş (2)	145	145,61				
	41-50 yaş (3)	59	184,86				
	51 ≥ yaş (4)	17	183,97				
Genel özyeterlik	22-30 yaş (1)	79	128,73	12,56	3	0,006**	1 ile 3, 4
	31-40 yaş (2)	145	148,11				
	41-50 yaş (3)	59	178,35				
	51 ≥ yaş (4)	17	175,35				

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeylerinin/puanlarının yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, yaş, ölçeğin hem de "*öğrenci katılımına ilişkin"* ve "*sınıf yönetimine ilişkin"* olmak üzere iki alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 13). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}$=7,88; p=.048]. Hangi yaş grupları arasında öğretmenlerin "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{41\text{-}50\ yaş}$=169,74; Sıra Ortalaması $_{51\ \geq\ yaş}$=177,03) *öğrenci katılımına ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri, yaşı 22-30 olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{22\text{-}30\ yaş}$=132,64) daha yüksektir/olumludur.

Öğretmenlerin, "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin de yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}$=18,27; p<.001]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{41\text{-}50\ yaş}$=184,86; Sıra Ortalaması $_{51 \geq yaş}$=183,97) "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeyleri, yaşı 22-30 olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{22\text{-}30\ yaş}$=126,61) daha yüksektir/olumludur.

Son olarak, öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeylerinin de yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}$=12,56; p=.006]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{41\text{-}50\ yaş}$=178,35; Sıra Ortalaması $_{51 \geq yaş}$=175,35) özyeterlik algısı düzeyleri, yaşı 22-30 olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{22\text{-}30\ yaş}$=128,73) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 14. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=300)

Boyut/Ölçek	**Branş**	**Betimsel İstatistikler**			**t-test**		
		N	$\overline{X}$	**ss**	**T**	**sd**	**P**
Öğrenci katılımına ilişkin	Sınıf Öğrt.	68	6,76	1,02	2,52	298	0,000***
	Branş Öğrt.	232	6,39	0,98			
Öğretim stratejilerine ilişkin	Sınıf Öğrt.	68	7,29	1,00	2,17	298	0,024*
	Branş Öğrt.	232	7,01	0,88			
Sınıf yönetimine ilişkin	Sınıf Öğrt.	68	7,38	1,02	2,72	298	0,000***
	Branş Öğrt.	232	6,88	0,97			
Genel özyeterlik	Sınıf Öğrt.	68	7,23	0,92	2,48	298	0,000***
	Branş Öğrt.	232	6,69	0,85			

**p<.05, ***p<.001*

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan

bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, branş, hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlar "*öğrenci katılımına ilişkin", "öğretim stratejilerine ilişkin"* ve "*sınıf yönetimine ilişkin"* olmak üzere ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 14). Buna göre;

Öğretmenlerin, "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin branşlarına göre farklılaştığı bu farkın sınıf öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,52; p<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=6,76) "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin, branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=6,39) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, "*öğretim stratejilerine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin de branşlarına göre farklılaştığı bu farkın sınıf öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,24; p=0,017]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=7,29) *öğretim stratejilerine ilişkin* yeterlik algısı düzeylerinin, branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=6,01) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin de branşlarına göre farklılaştığı bu farkın sınıf öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,72; p<.001]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=7,38) "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin, branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=6,88) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Son olarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin, (genel) özyeterlik algısı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine sınıf öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,48; p<.001]. Sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=7,23) genel özyeterlik algısı düzeyleri branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=6,69) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 15. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Öğrenim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı F. (M-W)
		N	Sıralar Ort.	X²	sd	p	
Öğrenci katılımına ilişkin	Ön Lisans (1)	15	124,10	9,37	2	0,025*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	251	168,74				
	Yüksek L./Doktora (3)	34	168,69				
Öğretim stratejilerine ilişkin	Ön Lisans (1)	15	121,83	9,55	2	0,021*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	251	160,17				
	Yüksek L./Doktora (3)	34	169,12				
Sınıf yönetimine ilişkin	Ön Lisans (1)	15	145,30	1,38	2	0,500	-
	Lisans (2)	251	148,62				
	Yüksek L./Doktora (3)	34	153,41				
Genel özyeterlik	Ön Lisans (1)	15	124,33	10,43	2	0,017*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	251	179,01				
	Yüksek L./Doktora (3)	34	176,60				

**p<.05*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeylerinin/puanlarının eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, eğitim durumu, ölçeğin hem geneli hem de "*öğrenci katılımına ilişkin"* ve "*öğretim stratejilerine ilişkin"* olmak üzere iki alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 15). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}$=9,37; p=.025]. Hangi eğitim grupları arasında öğretmenlerin "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; lisans ile yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{\text{Lisans}}$=168,74; Sıra Ortalaması $_{\text{Yüksek Lisans/Doktora}}$=168,69) "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeyleri, ön lisans mezunu olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{\text{Ön Lisans}}$=124,10) daha yüksektir/olumludur.

Öğretmenlerin, "*öğretim stratejilerine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin de öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur

[$X^2_{(2)}$=9,55; p=.021]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; lisans ile yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=160,17; Sıra Ortalaması $_{Yüksek\ Lisans/Doktora}$=169,12) "*öğretim stratejilerine ilişkin"* yeterlik algısı düzeyleri, ön lisans mezunu olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Ön\ Lisans}$=121,83) daha yüksektir/olumludur.

Son olarak, öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeylerinin de öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}$=10,43; p=.017]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; lisans ile yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=179,01; Sıra Ortalaması $_{Yüksek\ Lisans/Doktora}$=176,60) özyeterlik algısı düzeyleri, ön lisans mezunu olan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{Ön\ Lisans}$=124,33) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 16. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=300)

Boyut/Ölçek	**Mesleki kıdem**	**Betimsel İst.**			**ANOVA**		**Anlamlı F. (Scheffe)**
		N	$\overline{X}$	**ss**	**F**	**P**	
Öğrenci katılımına ilişkin	1-5 yıl (1)	61	6,34	0,84	4,37	0,005**	1, 2, 3 ile 4
	6-10 yıl (2)	71	6,43	0,98			
	11-20 yıl (3)	122	6,46	1,00			
	21 ≥ yıl (4)	46	7,09	1,05			
Öğretim stratejilerine ilişkin	1-5 yıl (1)	61	6,95	0,92	2,97	0,045*	1 ile 3, 4
	6-10 yıl (2)	71	7,10	0,83			
	11-20 yıl (3)	122	7,38	0,87			
	21 ≥ yıl (4)	46	7,41	1,05			
Sınıf yönetimine ilişkin	1-5 yıl (1)	61	6,83	0,97	5,60	0,001**	1 ile 3, 4
	6-10 yıl (2)	71	7,08	0,89			
	11-20 yıl (3)	122	7,33	1,02			
	21 ≥ yıl (4)	46	7,49	0,88			
Genel özyeterlik	1-5 yıl (1)	61	6,84	0,81	4,79	0,003**	1 ile 3, 4
	6-10 yıl (2)	71	7,02	0,79			
	11-20 yıl (3)	122	7,21	0,89			
	21 ≥ yıl (4)	46	7,23	0,89			

**p<.05, **p<.01*

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre, mesleki kıdem, hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlar (*öğrenci katılımına ilişkin, öğretim stratejilerine ilişkin* ve

sınıf yönetimine ilişkin) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 16). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, "*öğrenci katılımına ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 296)}$=4,37; p=.005]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ($\overline{X}_{21 \geq yıl}$=7,09) *öğrenci katılımına ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden ($\overline{X}_{1\text{-}5\ yıl}$=6,34; $\overline{X}_{6\text{-}10\ yıl}$=6,43; $\overline{X}_{11\text{-}20\ yıl}$=6,46) daha yüksektir/olumludur.

Öğretmenlerin, "*öğretim stratejilerine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin de mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 296)}$=2,97; p=.045]. Post-hoc Scheffe testine göre; mesleki kıdemi 11-20 yıl ile 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ($\overline{X}_{11\text{-}20\ yıl}$=7,38; $\overline{X}_{21 \geq yıl}$=7,41) *öğretim stratejilerine ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden ($\overline{X}_{1\text{-}5\ yıl}$=6,95) daha yüksektir/olumludur.

Öğretmenlerin, "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin de mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 296)}$=5,60; p=.001]. Post-hoc Scheffe testine göre; mesleki kıdemi 11-20 yıl ile 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ($\overline{X}_{11\text{-}20\ yıl}$=7,33; $\overline{X}_{21\ \geq\ yıl}$=7,49) *sınıf yönetimine ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden ($\overline{X}_{1\text{-}5\ yıl}$=6,83) daha yüksektir/olumludur.

Son olarak, öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeylerinin de mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 296)}$=4,79; p=.003]. Post-hoc Scheffe testine göre; mesleki kıdemi 11-20 yıl ile 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ($\overline{X}_{11\text{-}20\ yıl}$=7,21; $\overline{X}_{21 \geq yıl}$=7,23) özyeterlik algısı düzeyleri, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden ($\overline{X}_{1\text{-}5\ yıl}$=6,84) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 17. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeylerinin şu anki okulda çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Okulda çalışma süresi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı F. (M-W)
		n	Sıralar Ort.	X^2	sd	p	
Öğrenci katılımına ilişkin	1-5 yıl (1)	204	144,84	2,76	2	0,251	-
	6-10 yıl (2)	75	163,51				
	11 ≥ yıl (3)	21	158,98				
Öğretim stratejilerine ilişkin	1-5 yıl (1)	204	145,24	3,61	2	0,165	-
	6-10 yıl (2)	75	166,93				
	11 ≥ yıl (3)	21	142,95				
Sınıf yönetimine ilişkin	1-5 yıl (1)	204	146,56				
	6-10 yıl (2)	75	159,61	1,34	2	0,511	-
	11 ≥ yıl (3)	21	156,29				
Genel özyeterlik	1-5 yıl (1)	204	144,68	3,14	2	0,208	-
	6-10 yıl (2)	75	165,29				
	11 ≥ yıl (3)	21	154,21				

**p<.05*

Öğretmenlerin, şu anki okulda çalışma sürelerine bağlı olarak özyeterlik algısı düzyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05) (Tablo 17). Başka bir deyişle, şu anki okullarda farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir

Tablo 18. Öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları yere göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Görev yeri	Betimsel İst.			ANOVA		Anlamlı F. (Scheffe)
		N	$\overline{X}$	ss	F	p	
Öğrenci katılımına ilişkin	Şehir m. (1)	104	6,54	0,95	1,45	0,236	-
	İlçe (2)	139	6,64	1,03			
	Kasaba (3)	57	6,38	0,92			
Öğretim stratejilerine ilişkin	Şehir m. (1)	104	7,14	0,94	0,61	0,547	-
	İlçe (2)	139	7,26	0,89			
	Kasaba (3)	57	7,27	0,91			
Sınıf yönetimine ilişkin	Şehir m. (1)	104	6,98	1,01	3,67	0,046*	1 ile 2, 3
	İlçe (2)	139	7,24	0,93			
	Kasaba (3)	57	7,28	1,01			
Genel özyeterlik	Şehir m. (1)	104	6,89	0,91	1,02	0,362	-
	İlçe (2)	139	7,05	0,87			
	Kasaba (3)	57	6,97	0,79			

**p<.05*

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin (puanlarının), görev yaptıkları yere bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek

yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre, görev yeri, ölçeğin sadece bir alt boyutu (*sınıf yönetimine ilişkin*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 18). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeylerinin görev yerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 297)}$=3,67; p=.046]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; ilçe ve kasabada görev yapan öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{İlçe}}$=7,24; $\overline{X}_{\text{Kasaba}}$=7,28) "*sınıf yönetimine ilişkin* yeterlik" algısı düzeyleri, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{Şehir Merkezi}}$=6,98) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 19. Öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo (N=300)

Değişken/Ölçek	**Öğretmen Özyeterlik Ölçeği**			
	Öğrenci katılımına i.	**Öğretim stratejisine i.**	**Sınıf yönetimine i.**	**Özyeterlik (Genel)**
Cinsiyet	*	p>.05	**	**
Yaş	*	p>.05	***	**
Branş	***	*	***	***
Öğrenim durumu	*	*	p>.05	*
Mesleki kıdem	**	*	**	**
Okuldaki çalışma süresi	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Görev yeri	p>.05	p>.05	*	p>.05

*Fark *p<.05, **p<.01, ***p<.001 düzeyinde anlamlıdır.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeylerinin hangi demografik özelliklerine göre farklılaştığı (alt boyutlar ve genel özyeterlik düzeyinde) Tablo 19'da özetlenmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, şu anki okulda çalışma süresi değişkeni (p>.05) dışında diğer tüm değişkenler öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri üzerinde etkilidir (anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır).

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

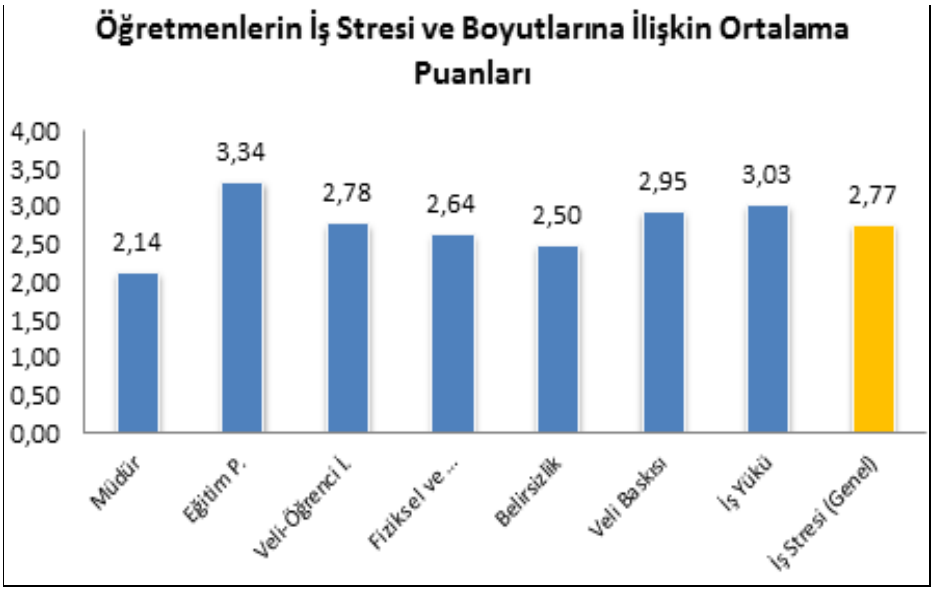
Çalışmaya katılan öğretmenlerin, mesleklerinden dolayı yaşadıkları iş stresi düzeylerini ölçmek üzere 76 madde ve yedi alt boyuttan meydana gelen Minnesota Öğretmen Gerilim Ölçeği kullanılmıştır. Beş dereceli (5'li Likert tipinde) olarak düzenlenen ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından 'Hiç' (1) ile 'Çok fazla' (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplam

76 maddesi de olumsuz yüklemli olup her boyuttan alınan puanın yüksekliği, öğretmenin o alana ilişkin geriliminin (iş stresinin) yüksekliğini göstermektedir. Ölçme aracındaki seçenekler arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır (4/5=0,80). Ölçeğin maddeleri için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

Puan Aralığı	**Seçenek**	**Stres Düzeyi**
1,00 - 1,80	Hiç	Çok düşük
1,81 - 2,60	Çok az	Düşük
2,61 - 3,40	Biraz	Orta
3,41 - 4,20	Çok	Yüksek
4,21 - 5,00	Çok fazla	Çok yüksek

Tablo 20. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=300)

Boyut/Ölçek	$\overline{X}$	**ss**	**Stres Düzeyi**
Müdür	2,14	0,84	Düşük
Eğitim Politikaları	3,34	0,85	Orta
Veli-Öğrenci İlgisizliği	2,78	0,77	Orta
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	2,64	0,74	Orta
Belirsizlik	2,50	0,69	Düşük
Veli Baskısı	2,95	0,85	Orta
İş Yükü	3,03	0,72	Orta
İş Stresi (Genel)	**2,77**	**0,63**	**Orta**



Şekil 5. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerine ilişkin ortalama puanlar

Tablo 20 ve Şekil 5'de araştırmaya katılan öğretmenlerin Minnesota Öğretmen Gerilim Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar sunulmuştur. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş stresi düzeyleri orta düzeydedir ($\bar{X}_{\text{İş Stresi (Genel)}}$=2,77±0,063; 'Orta/Biraz' düzeyde). İş stresinin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek ortalama puanın eğitim politikaları için ($\bar{X}_{\text{Eğitim politikaları}}$=3,34±0,85; 'Orta/Biraz' düzeyde) ve en düşük ortalama puanın ise müdür için verildiği görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Müdür}}$=2,14±0,84; 'Düşük/Çok az' düzeyde).

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerine iş stresi düzeylerinin daha çok orta düzeye yakın olduğu, müdür ve belirsizlik konusunda ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine bağlı olarak iş stresi düzeylerinin farklılaşma gösterip göstermediği aşağıda incelenmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	P
Müdür	Kadın	168	2,10	0,82	0,89	298	0,377
	Erkek	132	2,19	0,86			
Eğitim Politikaları	Kadın	168	3,38	0,85	0,79	298	0,429
	Erkek	132	3,30	0,87			
Veli-Öğrenci İlgisizliği	Kadın	168	2,78	0,79	0,11	298	0,913
	Erkek	132	2,77	0,74			
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	Kadın	168	2,67	0,75	0,57	298	0,569
	Erkek	132	2,62	0,73			
Belirsizlik	Kadın	168	2,48	0,69	0,57	298	0,571
	Erkek	132	2,53	0,70			
Veli Baskısı	Kadın	168	3,10	0,85	2,06	298	0,039*
	Erkek	132	2,79	0,85			
İş Yükü	Kadın	168	3,17	0,75	2,09	298	0,033*
	Erkek	132	2,88	0,68			
İş Stresi (Genel)	Kadın	168	2,78	0,63	0,39	298	0,695
	Erkek	132	2,75	0,62			

**p<.05*

Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin (puanlarının), cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, cinsiyet, ölçeğin sadece iki alt boyutu (*veli baskısı* ve *iş yükü*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 21). Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin, *veli baskısına* yönelik iş stresi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,06; p=.039]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{Kadın}}$=3,10) *veli baskısına* ilişkin iş streslerinin, erkek öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=2,79) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, *iş yüküne* yönelik iş stresi düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,09; p=.033]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{Kadın}}$=3,17) *iş yüküne* ilişkin iş streslerinin, erkek öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=2,88) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı F. (M-W)
		n	Sıralar Ort.	X^2	Sd	p	
Müdür	22-30 yaş (1)	79	134,72	4,68	3	0,197	
	31-40 yaş (2)	145	155,57				
	41-50 yaş (3)	59	151,62				
	51 ≥ yaş (4)	17	176,74				
Eğitim Politikaları	22-30 yaş (1)	79	145,14	1,17	3	0,760	
	31-40 yaş (2)	145	153,59				
	41-50 yaş (3)	59	154,58				
	51 ≥ yaş (4)	17	134,88				
Veli-Öğrenci İlgisizliği	22-30 yaş (1)	79	153,60	0,44	3	0,931	
	31-40 yaş (2)	145	151,33				
	41-50 yaş (3)	59	144,05				
	51 ≥ yaş (4)	17	151,35				
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	22-30 yaş (1)	79	145,45	3,16	3	0,368	
	31-40 yaş (2)	145	155,60				
	41-50 yaş (3)	59	153,92				
	51 ≥ yaş (4)	17	118,62				
Belirsizlik	22-30 yaş (1)	79	146,80	0,99	3	0,803	
	31-40 yaş (2)	145	155,59				
	41-50 yaş (3)	59	144,36				
	51 ≥ yaş (4)	17	145,62				
Veli Baskısı	22-30 yaş (1)	79	143,91	1,01	3	0,798	
	31-40 yaş (2)	145	150,42				
	41-50 yaş (3)	59	158,80				
	51 ≥ yaş (4)	17	153,06				
İş Yükü	22-30 yaş (1)	79	150,52	8,57	3	0,047*	4 ile 1, 2, 3
	31-40 yaş (2)	145	158,90				
	41-50 yaş (3)	59	154,33				
	51 ≥ yaş (4)	17	101,26				
İş Stresi (Genel)	22-30 yaş (1)	79	144,41	0,91	3	0,822	
	31-40 yaş (2)	145	153,83				
	41-50 yaş (3)	59	153,45				
	51 ≥ yaş (4)	17	140,18				

**p<.05*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, iş stresi düzeylerinin/puanlarının yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, yaş, ölçeğin sadece bir alt boyutu (*iş yükü*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$X^2_{(3)}$=8,57; p=.047] (Tablo 22). Hangi yaş grupları arasında öğretmenlerin *iş yüküne* ilişkin iş stresi düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{51 \geq \text{yaş}}$=101,26) *iş yükü* stres düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{22\text{-}30\ \text{yaş}}$=150,52; Sıra Ortalaması $_{31\text{-}40\ \text{yaş}}$=158,90; Sıra Ortalaması $_{41\text{-}50\ \text{yaş}}$=154,33) daha düşüktür.

Tablo 23. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Branş	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	T	Sd	P
Müdür	Sınıf Ö.	68	2,40	0,86	2,91	298	0,004**
	Branş Ö.	232	2,06	0,82			
Eğitim Politikaları	Sınıf Ö.	68	3,48	0,74	1,50	298	0,135
	Branş Ö.	232	3,30	0,88			
Veli-Öğrenci İlgisizliği	Sınıf Ö.	68	2,87	0,80	1,17	298	0,244
	Branş Ö.	232	2,75	0,76			
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	Sınıf Ö.	68	2,82	0,74	2,30	298	0,022*
	Branş Ö.	232	2,59	0,73			
Belirsizlik	Sınıf Ö.	68	2,57	0,65	0,94	298	0,351
	Branş Ö.	232	2,48	0,70			
Veli Baskısı	Sınıf Ö.	68	3,23	0,87	3,11	298	0,002**
	Branş Ö.	232	2,87	0,83			
İş Yükü	Sınıf Ö.	68	3,02	0,65	-0,17	298	0,869
	Branş Ö.	232	3,04	0,74			
İş Stresi (Genel)	Sınıf Ö.	68	2,91	0,58	2,16	298	0,031*
	Branş Ö.	232	2,73	0,63			

**p<.05, **p<.01*

Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin (puanlarının), branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, branş, hem ölçeğin geneli hem üç alt boyut (*müdür, fiziksel ve işle ilgili koşullar* ve *veli baskısı*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 23). Buna göre;

Öğretmenlerin, *müdüre* ilişkin iş stresi düzeylerinin branşlarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,91; p=.004]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=2,40) *müdüre* ilişkin iş stresi düzeylerinin, branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=2,06) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, *fiziksel ve işle ilgili koşullara* ilişkin iş stresi düzeylerinin branşlarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,30; p=.022]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=2,82) *fiziksel ve işle ilgili*

*koşullara*ilişkin iş stresi düzeylerinin, branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=2,59) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, *veli baskısına* ilişkin iş stresi düzeylerinin branşlarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,91; p=.004]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=3,23) *veli baskısına* ilişkin iş stresi düzeylerinin, branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=2,87) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin, (genel) iş stresi düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(298)}$=2,16; p=.031]. Sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}_{\text{Sınıf}}$=2,91) genel iş stresidüzeyleri branş öğretmenlerinden ($\overline{X}_{\text{Branş}}$=2,73) daha yüksektir.

Tablo 24. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi(N=300)

Boyut/Ölçek	Öğrenim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı F. (M-W)
		n	Sıralar Ort.	X^2	sd	P	
Müdür	Ön Lisans (1)	15	167,57	0,95	2	0,623	-
	Lisans (2)	251	148,51				
	Y. L./Doktora (3)	34	157,68				
Eğitim Politikaları	Ön Lisans (1)	15	135,77	0,94	2	0,625	-
	Lisans (2)	251	149,96				
	Y. L./Doktora (3)	34	160,99				
Veli-Öğrenci İlgisizliği	Ön Lisans (1)	15	152,07	0,39	2	0,824	-
	Lisans (2)	251	149,25				
	Y. L./Doktora (3)	34	159,04				
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	Ön Lisans (1)	15	167,43	1,85	2	0,397	-
	Lisans (2)	251	147,50				
	Y. L./Doktora (3)	34	165,18				
Belirsizlik	Ön Lisans (1)	15	125,30	1,82	2	0,402	-
	Lisans (2)	251	150,50				
	Y. L./Doktora (3)	34	161,59				
Veli Baskısı	Ön Lisans (1)	15	178,47	1,71	2	0,426	-
	Lisans (2)	251	149,49				
	Y. L./Doktora (3)	34	145,63				
İş Yükü	Ön Lisans (1)	15	132,17	1,57	2	0,456	-
	Lisans (2)	251	149,71				
	Y. L./Doktora (3)	34	164,43				
İş Stresi (Genel)	Ön Lisans (1)	15	153,00	0,82	2	0,662	-
	Lisans (2)	251	148,67				
	Y. L./Doktora (3)	34	162,94				

**p<.05*

Öğretmenlerin, öğrenim durumlarına bağlı olarak iş stresi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05) (Tablo 24). Başka bir deyişle, farklı eğitim durumlarına sahip öğretmenlerin, iş stresi düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir.

Tablo 25. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Mesleki kıdem	Betimsel İst.			ANOVA		Anlamlı (Scheffe)	F.
		n	$\overline{X}$	ss	F	p		
Müdür	1-5 yıl (1)	61	2,08	0,81	0,50	0,682	-	
	6-10 yıl (2)	71	2,07	0,78				
	11-20 yıl (3)	122	2,19	0,88				
	21 ≥ yıl (4)	46	2,21	0,86				
Eğitim Politikaları	1-5 yıl (1)	61	3,21	0,84	0,94	0,423	-	
	6-10 yıl (2)	71	3,46	0,92				
	11-20 yıl (3)	122	3,33	0,86				
	21 ≥ yıl (4)	46	3,35	0,77				
Veli-Öğrenci İlgisizliği	1-5 yıl (1)	61	2,73	0,76	0,45	0,721	-	
	6-10 yıl (2)	71	2,83	0,75				
	11-20 yıl (3)	122	2,80	0,80				
	21 ≥ yıl (4)	46	2,68	0,72				
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	1-5 yıl (1)	61	2,58	0,72	0,97	0,406	-	
	6-10 yıl (2)	71	2,66	0,81				
	11-20 yıl (3)	122	2,71	0,74				
	21 ≥ yıl (4)	46	2,52	0,64				
Belirsizlik	1-5 yıl (1)	61	2,47	0,70	0,63	0,594	-	
	6-10 yıl (2)	71	2,55	0,72				
	11-20 yıl (3)	122	2,53	0,68				
	21 ≥ yıl (4)	46	2,39	0,68				
Veli Baskısı	1-5 yıl (1)	61	2,78	0,86	1,04	0,376	-	
	6-10 yıl (2)	71	2,97	0,83				
	11-20 yıl (3)	122	3,01	0,88				
	21 ≥ yıl (4)	46	2,99	0,82				
İş Yükü	1-5 yıl (1)	61	2,92	0,75	1,65	0,179	-	
	6-10 yıl (2)	71	3,05	0,75				
	11-20 yıl (3)	122	3,13	0,71				
	21 ≥ yıl (4)	46	2,92	0,63				
İş Stresi (Genel)	1-5 yıl (1)	61	2,68	0,62	0,76	0,518	-	
	6-10 yıl (2)	71	2,80	0,64				
	11-20 yıl (3)	122	2,81	0,65				
	21 ≥ yıl (4)	46	2,72	0,55				

**p<.05*

Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin (puanlarının), mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre, mesleki kıdem, öğretmenlerin hem ölçeğin geneli hem de hiçbir alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 25). Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş stresi düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 26. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin şu anki okulda çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Okulda ç. süresi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı F. (M-W)
		n	Sıralar Ort.	X²	Sd	p	
Müdür	1-5 yıl (1)	204	174,60	7,68	2	0,019*	1 ile 3
	6-10 yıl (2)	75	160,59				
	11 ≥ yıl (3)	21	134,31				
Eğitim Politikaları	1-5 yıl (1)	204	149,15	0,90	2	0,638	-
	6-10 yıl (2)	75	149,32				
	11 ≥ yıl (3)	21	167,79				
Veli-Öğrenci İlgisizliği	1-5 yıl (1)	204	185,81	8,06	2	0,011*	1 ile 3
	6-10 yıl (2)	75	162,65				
	11 ≥ yıl (3)	21	146,07				
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	1-5 yıl (1)	204	146,19	1,72	2	0,423	-
	6-10 yıl (2)	75	157,86				
	11 ≥ yıl (3)	21	166,05				
Belirsizlik	1-5 yıl (1)	204	150,06	0,48	2	0,787	-
	6-10 yıl (2)	75	148,25				
	11 ≥ yıl (3)	21	162,81				
Veli Baskısı	1-5 yıl (1)	204	177,12	7,57	2	0,022*	1 ile 3
	6-10 yıl (2)	75	158,76				
	11 ≥ yıl (3)	21	134,72				
İş Yükü	1-5 yıl (1)	204	145,74	2,73	2	0,256	-
	6-10 yıl (2)	75	164,80				
	11 ≥ yıl (3)	21	145,64				
İş Stresi (Genel)	1-5 yıl (1)	204	176,43	7,07	2	0,026*	1 ile 3
	6-10 yıl (2)	75	157,31				
	11 ≥ yıl (3)	21	135,33				

**p<.05*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, iş stresi düzeylerinin/puanlarının şu anki okulda çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, okuldaki çalışma süresi, ölçeğin hem geneli hem de üç alt boyutu (*müdür, veli-öğrenci ilişkisi* ve *veli baskısı*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 26). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, *müdüre* ilişkin iş stresi düzeylerinin okulda çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}$=7,68; p=.019]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; okulda 1-5 yıldır çalışan

öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{1\text{-}5\ yıl}$=174,60) *müdüre* ilişkin iş stresi düzeyi, okulda 11 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq yıl}$=134,31) daha yüksektir.

Öğretmenlerin, *veli-öğrenci ilişkisine* ilişkin iş stresi düzeylerinin de okulda çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}$=8,06; p=.011]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{1\text{-}5\ yıl}$=185,81) *veli-öğrenci ilişkisine* ilişkin iş stresi düzeyi, okulda 11 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq yıl}$=146,07) daha yüksektir.

Öğretmenlerin, *veli baskısına* ilişkin iş stresi düzeylerinin de okulda çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}$=7,57; p=.022]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{1\text{-}5\ yıl}$=177,12) *veli baskısına* ilişkin iş stresi düzeyi, okulda 11 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq yıl}$=134,72) daha yüksektir.

Son olarak, öğretmenlerin, genel iş stresi düzeylerinin de okulda çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}$=7,07; p=.026]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerin (Sıra Ortalaması $_{1\text{-}5\ yıl}$=176,43) genel iş stresi düzeyi, okulda 11 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenlerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq yıl}$=135,33) daha yüksektir.

Tablo 27. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin görev yaptıkları yere göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi (N=300)

Boyut/Ölçek	Görev yeri	Betimsel İst.			ANOVA		Anlamlı F. (Scheffe)
		n	x	ss	F	p	
Müdür	Şehir m. (1)	104	2,03	0,85	5,28	0,006**	3 ile 1, 2
	İlçe (2)	139	2,09	0,82			
	Kasaba (3)	57	2,45	0,81			
Eğitim Politikaları	Şehir m. (1)	104	3,28	0,85	1,51	0,222	-
	İlçe (2)	139	3,31	0,87			
	Kasaba (3)	57	3,52	0,82			
Veli-Öğrenci İlgisizliği	Şehir m. (1)	104	2,70	0,79	4,06	0,016*	3 ile 1, 2
	İlçe (2)	139	2,71	0,75			
	Kasaba (3)	57	2,99	0,74			
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	Şehir m. (1)	104	2,62	0,72	0,07	0,935	-
	İlçe (2)	139	2,66	0,75			
	Kasaba (3)	57	2,65	0,75			
Belirsizlik	Şehir m. (1)	104	2,43	0,69	3,72	0,029*	3 ile 1, 2
	İlçe (2)	139	2,45	0,72			
	Kasaba (3)	57	2,68	0,61			
Veli Baskısı	Şehir m. (1)	104	2,89	0,90	2,87	0,130	-
	İlçe (2)	139	2,86	0,82			
	Kasaba (3)	57	2,97	0,82			
İş Yükü	Şehir m. (1)	104	3,02	0,71	1,13	0,323	-
	İlçe (2)	139	2,99	0,74			
	Kasaba (3)	57	3,16	0,67			
İş Stresi (Genel)	Şehir m. (1)	104	2,70	0,62	4,21	0,012*	3 ile 1, 2
	İlçe (2)	139	2,73	0,65			
	Kasaba (3)	57	2,96	0,56			

**p<.05, **p<.01*

Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin (puanlarının), görev yaptıkları yere bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre, görev yeri, ölçeğin geneli ve üç alt boyutu (*müdür, veli-öğrenci ilgisizliği* ve *belirsizlik*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 27). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, *müdüre* ilişkin iş stresi düzeylerinin görev yaptıkları yere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2; 297)}$=5,28; p=.006]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; kasabada

görev yapan öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{Kasaba}}$=2,45) *müdüre* ilişkin iş stresi düzeyi, şehir merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{İlçe}}$=2,03; $\overline{X}_{\text{Şehir Merkezi}}$=2,09) daha yüksektir.

Öğretmenlerin, *veli-öğrenci ilgisizliğine* ilişkin iş stresi düzeylerinin görev yaptıkları yere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2;\ 297)}$=4,06; p=.016]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; kasabada görev yapan öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{Kasaba}}$=2,99) *veli-öğrenci ilgisizliğine* ilişkin iş stresi düzeyi, şehir merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{İlçe}}$=2,70; $\overline{X}_{\text{Şehir Merkezi}}$=2,71) daha yüksektir.

Öğretmenlerin, *belirsizliğe* ilişkin iş stresi düzeylerinin görev yaptıkları yere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2;\ 297)}$=3,72; p=.029]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; kasabada görev yapan öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{Kasaba}}$=2,68) *belirsizliğe* ilişkin iş stresi düzeyi, şehir merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{İlçe}}$=2,43; $\overline{X}_{\text{Şehir Merkezi}}$=2,49) daha yüksektir.

Son olarak, öğretmenlerin, genel iş stresi düzeylerinin görev yaptıkları yere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2;\ 297)}$=4,21; p=.012]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; kasabada görev yapan öğretmenlerin ($\overline{X}_{\text{Kasaba}}$=2,96) genel iş stresi düzeyi, şehir merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerden ($\overline{X}_{\text{İlçe}}$=2,70; $\overline{X}_{\text{Şehir Merkezi}}$=2,73) daha yüksektir.

Tablo 28. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo (N=300)

Değişken/Ölçek	**Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği**							
	Müdür	Eğitim Politikaları	Veli-Öğrenci İlgisizliği	Fiziksel ve İlgili İşle Kosullar	Belirsizlik	Veli Baskısı	İş Yükü	**İş Stresi (Genel)**
Cinsiyet	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	*	*	p>.05
Yaş	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	*	p>.05
Branş	**	p>.05	p>.05	*	p>.05	**	p>.05	*
Öğrenim durumu	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Mesleki kıdem	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Okuldaki çalışma süresi	*	p>.05	*	p>.05	p>.05	*	p>.05	*
Görev yeri	**	p>.05	*	p>.05	*	p>.05	p>.05	*

*Fark *p<.05, **p<.01, ***p<.001 düzeyinde anlamlıdır.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, iş stresi düzeylerinin hangi demografik özelliklerine göre farklılaştığı (alt boyutlar ve genel iş stresi düzeyinde) Tablo 28'de özetlenmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin öğrenim durumu ve mesleki kıdemi değişkeni (p>.05) dışında diğer tüm değişkenler öğretmenlerin iş stres düzeyleri üzerinde farklı boyutlarda etkilidir (anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır).

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 29'da araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayıları (N=300)

Boyut/Ölçek		Öğrenci K.İ.	Öğretim S.İ.	Sınıf Y.İ.	Genel özyeterlik
Müdür	*r*	-0,088	-0,002	-0,106	-0,074
	p	0,127	0,974	0,066	0,201
Eğitim Politikaları	*r*	-0,060	0,020	0,025	-0,006
	p	0,302	0,724	0,671	0,915
Veli-Öğrenci İlgisizliği	*r*	-,141*	-0,015	-0,072	-0,086
	p	0,015	0,790	0,212	0,137
Fiziksel ve İşle İlgili Koşullar	*r*	-0,077	-0,018	-0,061	-0,059
	p	0,183	0,751	0,294	0,312
Belirsizlik	*r*	-,173**	-,120*	-0,094	-,143*
	p	0,003	0,037	0,105	0,013
Veli Baskısı	*r*	-0,094	0,029	-0,052	-0,045
	p	0,104	0,612	0,368	0,437
İş Yükü	*r*	-,154**	-0,075	-0,105	-,124*
	p	0,008	0,195	0,068	0,031
İş Stresi (Genel)	*r*	-,137*	-0,028	-0,081	-0,092
	p	0,018	0,632	0,163	0,111

**p<.05, **p<.01*

Analiz sonrası bulunan korelasyon katsayıları aşağıdaki kriterlere göre yorumlanmıştır.

R	**İlişki**
0,00-0,10	Yok
0,10-0,30	Zayıf
0,30-0,50	Orta
0,50-0,70	Güçlü
0,70-1,00	Çok güçlü (Jawlik, 2016, s.132)

a) Öğrenci katılımına ilişkin yeterlik ve iş stresi

Öğretmenlerin, öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenciye ilişkin yeterlik algısı ile veli-öğrenci ilgisizliği ($r_{\text{Öğrenci Kİ*Veli-Öğrenci İlgisizliği}}$=-141; p=.015), belirsizlik ($r_{\text{Öğrenci Kİ*Belirsizlik}}$=-173; p=.003), iş yükü ($r_{\text{Öğrenci Kİ*İş Yükü}}$=-154; p=.008) ve genel iş stresi ($r_{\text{Öğrenci Kİ*İş Stresi (Genel)}}$=-137; p=.018) arasında negatif yönlü ve ‘zayıf’ bir ilişki olduğu

bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri düştükçe sayılan alanlara yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe sayılan alanlara yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir.

b) Öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik ve iş stresi

Öğretmenlerin, öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasındaki ilişkilere bakıldığında; sadece, öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı ile belirsizlik arasında ($r_{\text{Öğretim Sİ*Belirsizlik}}$=-120; p=.037) negatif yönlü ve 'zayıf' bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri düştükçe belirsizliğe yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe belirsizliğe yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir.

c) Sınıf yönetimine ilişkin yeterlik ve iş stresi

Öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>.05).

d) Özyeterlik algısı ve iş stresi

Öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasındaki ilişkilere bakıldığında; genel özyeterlik algısı ile belirsizlik arasında ($r_{\text{Genel Özyeterlik*Belirsizlik}}$=-143; p=.013) ve iş yükü arasında ($r_{\text{Genel Özyeterlik*İş Yükü}}$=-124; p=.031) negatif yönlü ve 'zayıf' bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeyleri düştükçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya genel özyeterlik düzeyleri yükseldikçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

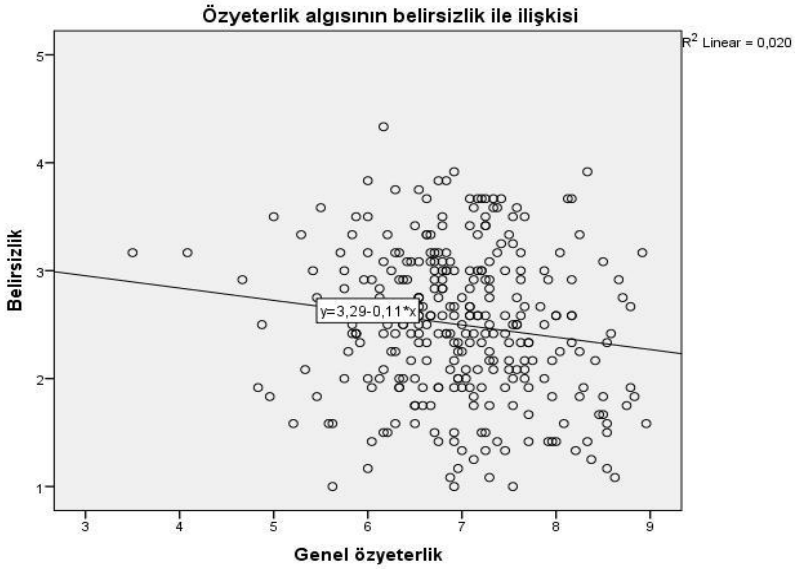
Öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasındaki ilişkilere baktıktan sonra, son olarak genel özyeterlik düzeylerinin iş stresi düzeylerini yordama durumları aşağıda, Tablo 30'da incelenmiştir. Ancak, bir değişkenin diğer bir değişken üzerinde etkisi (yordama) olup olmadığına yönelik analiz yapılabilmesi

için iki değişken arasında anlamlı ilişki olması gerekmektedir (Morgan ve diğerleri, 2011, s.124). Bu nedenle, üstte yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına uygun olarak (Tablo 29) burada sadece genel özyeterlik algısının, iş stresinin belirsizlik ve iş yükü boyutları üzerindeki etkisine bakılacaktır. Diğer değişkenler arsında anlamlı ilişki yoktur.

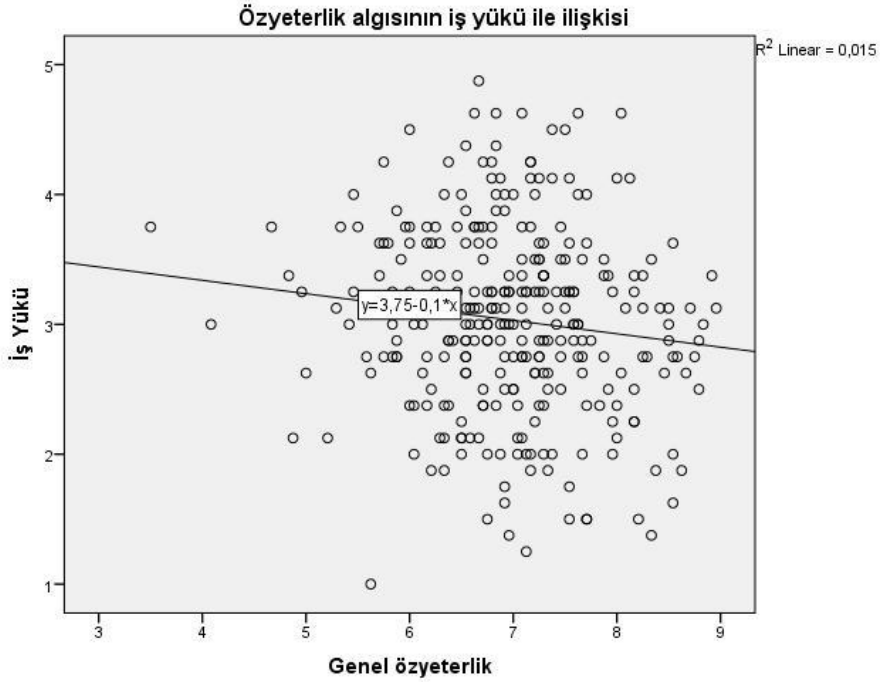
Tablo 30. Öğretmenlerin öz yeterlik algısının iş stresinin belirsizlik ve iş yükü boyutları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik doğrusal regresyon analizi

Bağımsız Değişken	**R**	**R²**	**ANOVA**		**Katsayı Tablosu**			
			F	**P**	**B**	**β**	**t**	**P**
Sabit	0,143	0,020	6,21	0,013*	3,30		10,25	0,000***
Özyeterlik algısı					-,114	-,143	-2,49	0,013*
Bağımlı Değişken: Belirsizlik								
Sabit	0,124	0,015	4,67	0,031*	3,75		11,21	0,000***
Özyeterlik algısı					-,103	-,124	-2,16	0,031*
Bağımlı Değişken: İş yükü								

**p<.05, ***p<.001*



Şekil 6. Öğretmenlerin özyeterlik algısı ile belirsizlik arasındaki ilişki



Şekil 7. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile iş yükü arasındaki ilişki

Tablo 30 ve Şekil 6'da öğretmenlerin, özyeterlik algısının iş stresinin belirsizlik ve iş yükü boyutları üzerindeki etkisini araştırmak üzere yapılan doğrusal regresyon analizinin sonuçları sunulmuştur.

ANOVA testi, öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin (puanlarının) iş stresinin belirsizlik boyutu üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını göstermektedir. Buna göre; öğretmenlerin, özyeterlik algısı puanları, onların belirsizlik stresi düzeyleri üzerinde etkilidir ($F_{(1;\ 298)}$=6,21; p=.013) (Tablo 30). Başka bir deyişle, bu sonuç, öğretmenlerin, özyeterlik algısı puanlarının onların belirsizliğini yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir. Yapılan regresyon analizi, öğretmenlerin, özyeterlik algısı puanlarının belirsizlik üzerindeki etkisinin negatif yönde ve anlamlı olduğunu göstermiştir (β=-,143; p<.05). Öğretmenlerin, belirsizlik düzeylerinin, özyeterlik algısı ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,020 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik algısı puanları (düzeyleri), iş stresinin belirsizlik boyutunu %2,0 oranında açıklamaktadır (p<.05 anlamlılık seviyesinde).

Öğretmenlerin, özyeterlik algısı puanları, onların iş yükü düzeyleri üzerinde de etkilidir ($F_{(1;\ 298)}$=4,67; p=.031) (Tablo 30). Bu sonuç, öğretmenlerin, özyeterlik algısı

puanlarının onların iş yükü stresini yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir. Yapılan regresyon analizi, öğretmenlerin, özyeterlik algısı puanlarının iş yükü stresi üzerindeki etkisinin negatif yönde ve anlamlı olduğunu göstermiştir (β=-,124; p<.05). Öğretmenlerin, iş yükü stresi düzeylerinin, özyeterlik algısı ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,015 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik algısı puanları (düzeyleri), iş yükü stresi boyutunu %1,5 oranında açıklamaktadır (p<.05 anlamlılık seviyesinde).

5. TARTIŞMA

Bu bölümünde, araştırmada elde edilen verileriler, konu ile ilgili yapılmış benzer çalışmalarda ulaşılan veriler incelenerek tartışmalara yer verilmiştir.

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerine yönelik özyeterlik algısı düzeylerinin genelde olumlu olduğu ve sırasıyla kendilerini "öğretim stratejileri", "sınıf yönetimi" ve "öğrenci katılımına yönelik" olarak yeterli buldukları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Benzer (2011)'in ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmen özyeterlik algısının yeterli düzeyde olduğunu belirttiği görülmektedir. Aynı çalışmaya göre, öğretmenler, en düşük aritmetik ortalamayla öğrencilerle iletişimde özyeterliğe sahip iken, en fazla düzeyde öğretim stratejilerinde öz yeterlik sahidirler. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın literatürü desteklediği söylenebilir.

Çalışma kapsamında, öğretmenlerin cinsiyet boyutunda özyeterlik algılarının değişip değişmediğine dair bulgulara bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin arasında, "*öğrenci katılımına", "sınıf yönetimine"* ve "genel özyeterlik" algısına ilişkin özyeterlikdüzeylerinde, anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler alehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, kadın öğretmenlerin "*öğrenci katılımına", "sınıf yönetimine"* ve "genel özyeterlik" algısına ilişkin özyeterlik düzeyleri, erkek öğretmenlerden daha düşüktür. Benzer bir çalışmada, Riggs ve Enochs (1990), fen öğretimi alanındaki özyeterlik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarında kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya ek olarak, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada da, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında özyeterlik inançlarının, erkek öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmen özyeterliliği ile cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçların da ortaya çıktığı görülmektedir. Özerkan (2007), yaptığı araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşırlarken, Yılmaz (2010) öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği

çalışmasında, kadın öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik düzeyinin, erkek öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaşlarına bağlı olarak, özyeterlik algısı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair elde edilen sonuçlara göre yaş, ölçeğin geneli ve de iki alt boyutunda (*öğrenci katılımına ilişkin* ve *sınıf yönetimine ilişkin*) anlamlı bir farklılık neden yaratmaktadır. Öncelikle, yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerin *öğrenci katılımına ilişkin* yeterlik algısı düzeylerinin, yaşı 22-30 olan öğretmenlerden olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, "*sınıf yönetimine ilişkin"* yeterlik algısı düzeyleri ile ilgili bulgulara bakıldığında, yaşı 41-50 ile 51 ve olan öğretmenlerin *sınıf yönetimine ilişkin* yeterlik algısı düzeylerinin, yaşı 22-30 olan öğretmenlerden olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeylerini gösteren bulgulara göre, yaşı 41-50 ile 51 ve üstü olan öğretmenlerin özyeterlik üstü algısı düzeylerinin, yaşı 22-30 olan öğretmenlerden daha yüksek/olumlu olduğu sonucuna varılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Benzer'in (2011) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarda 21-30 yaş aralığındaki özyeterlik algılarının, 31-40 yaş aralığında yükseldiği, 41-50 yaş aralığında ise daha da yükseldiği görülmüştür. Benzer (2011) tarafından ulaşılan bulguların, bu çalışmayı desteklediği söylenebilmektedir.

Banş değişkenin, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir faklılık gösterip göstermediğine dair edinilen bulgular, branş değişkenin, ölçeğin geneli ve de "*öğrenci katılımına ilişkin", "öğretim stratejilerine ilişkin"* ve "*sınıf yönetimine ilişkin"* olmak üzere tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin "*öğrenci katılımına", "öğretim stratejilerine", "sınıf yönetimine"* ve "genel özyeterlik" algısı düzeylerinin, branş öğretmenlerinden daha yüksek/olumlu olduğu görülmüştür. Bu konuya benzer olarak, aday öğretmenlerin özyeterlik düzeyleriyle ilgili yapılan arştırmalarda, Şahin, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inancının branş öğretmenlerinin özyeterlik inancından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Eğitim durumu değişkenin, araştırmada yer alan öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeylerini üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik elde edinilen bulgulara göre, eğitim durumunun, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutunda (*öğrenci katılımına ilişkin* ve *öğretim stratejilerine ilişkin*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmaktadır. Sonuç olarak, lisans ile yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerin "*öğrenci katılımına", "öğretim stratejilerine"* ve "genel özyeterlik" algısına ilişkin özyeterlik algısı düzeyleri, ön lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksektir/olumludur. Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulgularla aynı doğrultuda bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Benzer (2011), çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bitirdikleri öğrenim kademesine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmiştir.

Mesleki kıdem değişkenin, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadğına dair ulaşılan bulgular incelendiğinde, mesleki kıdemin, ölçeğin geneli ve de "*öğrenci katılımına ilişkin", "öğretim stratejilerine ilişkin"* ve "*sınıf yönetimine ilişkin"* olmak üzere ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma yarattığı anlaşılmaktadır. İlk olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden, mesleki kıdemi "21 yıl ve daha fazla" olan öğretmenlerin, *öğrenci katılımına ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden daha yüksekdir. Öğretmenlerin, *öğretim stratejilerine ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri incelendiğinde, mesleki kıdemi "11-20 yıl" ile "21 yıl ve daha fazla" olan öğretmenlerin *öğretim stratejilerine ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri, mesleki kıdemi "1-5 yıl" olan öğretmenlerden yüksektir. Öğretmenlerin, *sınıf yönetimine ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ve mesleki kıdemi "11-20 yıl" ile "21 yıl ve daha fazla" olan öğretmenlerin *sınıf yönetimine ilişkin* yeterlik algısı düzeyleri, mesleki kıdemi "1-5 yıl" olan öğretmenlerden yüksektir/olumludur. Son olarak, öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeylerininde mesleki kıdemleriyle ilişkili olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ve mesleki kıdemi "11-20 yıl" ile "21 yıl ve daha fazla" olan öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeyleri, mesleki kıdemi "1-5 yıl" olan

öğretmenlerden yüksektir/olumludur. İlgili araştırmalara bakıldığında, öğretmen özyeterliliği ile mesleki kıdem arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada Ekici (2006), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özerkan (2007), Üstüner (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşırlarken, Çapri ve Kan (2007) öğretmenlerin kişilerarası özyeterlik inançlarını, hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile meslekte geçen süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edildiğini ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça özyeterlilik inançlarının da buna bağlı olarak olumlu anlamda geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Şanlı (2017), yaptığı çalışmada, 21 yıl ile 30 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-10 yıl grubu kıdeme sahip olan grup ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, 21 yıl ile 30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 'Yetersiz Öz Yeterlik' algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuca göre, mesleklerinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin kendi özyeterlik algılarının, "21 yıl ile 30 yıl" aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin "özyeterlik" algılarından daha yüksek olduğuna inandıkları söylenebilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, şu anki okulda çalışma sürelerine bağlı olarak özyeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bunun anlamı, şu anki okullarda farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeyleri birbirine yakın/benzer olduğudur. Aynı şekilde Barut'un (2011) sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini belirlemek üzere yaptığı çalışmada da mevcut okuldaki görev süresi ve öğretmen özyeterliği arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Görev yeri değişkenin, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığına yönelik edinilen bulgulara göre, görev yeri değişkenin, ölçeğin "*sınıf yönetimine ilişkin"* özyeterlik algısı boyutunda anlamlı bir farklılaşma yarttığı ve bu farklılığın ilçe ve kasabada görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, ilçe ve kasabada görev yapan öğretmenlerin

sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir/olumludur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, mesleklerinden dolayı yaşadıkları iş stresi düzeylerini belirten bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genel iş stresi düzeylerinin orta derecede olduğu görülmüştür. İş stresinin alt boyutlarına dair ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek ortalama puanın eğitim politikaları için 'Orta/Biraz' düzeyde ve en düşük ortalama puanın ise müdür için verildiği görülmektedir. Alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer sonuçlar incelendiğinde, Yıldız'ın (2013) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarını incelediği çalışmadan elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin iş stresinin yüksek olduğunu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Ertekin'e (1993), öğretmenlerin en çok etkilendikleri stres kaynakları; yönetsel destek, meslekten kaynaklanan sıkıntılar, mali açıdan güvenlik içinde olmama, öğrenci disiplinine ilişkin sorunlardır. Gençtürk (2011) anasınıfı öğretmenleriyle yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin iş yükü boyutunda stres yaşadıklarını belirtmiştir ve bu sonuç araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Benzer bir şekilde, Pas (2010) konuyla ilgili yaptığı çalışmasında, iş yükünün öğretmenlerde önemli derecede strese yol açtığını öne sürmüştür.

Cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin iş stresi düzeyleri düzeylerinde, anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığın dair elde edinilen bulgular, cinsiyet değişkenin, *veli baskısı* ve *iş yükü* boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir. Çalışmada elde edinilen verilere göre, kadın öğretmenlerin *veli baskısına* ve *iş yüküne* ilişkin iş streslerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan benzer bir çalışmada ise, öğrencilerin düşük motivasyon düzeyinin, kadın öğretmenlerce, erkeklere göre daha fazla stresli olarak algılandığı görülmüştür (Akpınar, 2008). Benzer bir şekilde, Lackritz (2004), Vladut & Kallay (2010) yaptıkları çalışmalar sonucunda, kadın öğretmenlerin iş stresi yaşamaya daha meyilli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Yaş değişkenin, araştırmada yer alan öğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik ulaşılan bulgular, yaş değişkeninin, *iş yükü* boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığını ve yaşı "51 ve üstü"

olan öğretmenlerin *iş yükü* stres düzeylerinin, diğer tüm öğretmenlerden dahadüşük olduğunu göstermektedir. Ancak konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda ulaşılan sonuçlar farklı olabilmektedir. Tümkaya (1996) ve Özmen (2001) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikten kaynaklanan iş stresi düzeylerinin yaşa göre değişmediğini dile getirmişlerdir.

Branş değişkenin, araştırmada yer alan öğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik ulaşılan bulgulara göre, branş değişkeninin, hem ölçeğin geneli hem üç alt boyut (*müdür, fiziksel ve işle ilgili koşullar* ve *veli baskısı*) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Çalışma bulguları, sınıf öğretmenlerinin *müdüre, fiziksel ve işle ilgili koşulları, veli baskısı* ve genel iş stresi boyutuna ilişkin iş stresi düzeylerinin, branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim durumlarına bağlı olarak iş stresi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve konuyla ilgili veriler incelendiğinde, farklı eğitim durumlarına sahip öğretmenlerin, iş stresi düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir denebilmektedir. Şanlı (2017) de yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve öğrenim durumunun öğretmen stresi düzeyini etkilemediğini ifade etmiştir. Erken (2006) devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminlerini ve iş streslerinin karşılaştırılması adlı çalışmasında, bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

Araştırma edilen bulguları göstermektedir ki, mesleki kıdem, ölçeğin geneli ve de diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma yaratmamaktadır ve farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş stresi düzeyleri birbirine yakındır. Polat, Ercengiz ve Tetik'in (2012) öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi isimli çalışmalarında elde ettikleri bulgular, bu çalışmada elde edilen bulgularla aynı doğrultudadır. Bahsi geçen çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik ve stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Diğer yandan, konuyla ilgili yapılan başka bir araştırmada ise, Şanlı (2017), "1- 10 yıl mesleki kıdeme" sahip olan öğretmenlerin

genel stres algısının, “21-30 yıllık mesleki kıdeme” sahip olan öğretmenlere kıyasla, daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sonuçlarıyla benzer doğrultuda, Tümkaya’nın (1996) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre, mesleki kıdem kişisel başarıyı arttırmaktadır. Bu farklılık, yıllar içinde yaşanan tecrübe ve deneyin çoğalması sonucunda mesleki tükenmişliğin ve iş stresinin engellemiş olmasıyla açıklanabilmektedir.

Şu anki okulda çalışma sürelerinin, araştırmaya katılan öğretmenlerin, iş stresi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığına yönelik elde edilen bulgular göstermektedir ki, okuldaki çalışma süresi, ölçeğin hem geneli hem de üç alt boyutunda (*müdür, veli-öğrenci ilişkisi* ve *veli baskısı*) anlamlı bir farklılaşma yaratmaktadır. Öğretmenlerin, *müdüre* ve *veli-öğrenciye* ilişkin iş stresi düzeylerinin okulda çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık sergilediği ve okulda “1-5 yıldır” çalışan öğretmenlerin, bahsi geçen değişkenlere ilişkin iş stresi düzeylerinin, okulda “11 yıl ve üstü bir süredir” çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerin *veli baskısına* ilişkin iş stresi düzeyinin, okulda 11 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenlerden dahayüksek olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerin genel iş stresi düzeyinin, okulda 11 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenlerden dahayüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak, Şanlı (2017), devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ‘algılanan stres’ düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi adlı araştırmasında, okulda çalışma süresinin öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

Görev yeri değişkeninin, ğğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik edinilen bulgulara göre, görev yeri, ölçeğin geneli ve üç alt boyutunda *(müdür, veli-öğrenci ilgisizliği ve belirsizlik*) anlamlı bir farklılaşma yaratmaktadır. Bulgulara göre, kasabada çalışan yapan öğretmenlerin müdüre, veli-öğrenci ilgisizliğine ve belirsizliğe ilişkin iş stresi düzeyleri, şehir merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Bunlara ek olarak, kasabada görev yapan öğretmenlerin genel iş stresi düzeylerinin, şehir merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu da ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Yukarıda bahsedilen sonuçların yanında, öğretmenlerin, *fiziksel ve işle ilgili koşullara ve veli baskısına* ilişkin iş stresi düzeylerinin branşlarına göre farklılaştığı yargısı da araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardandır. Sınıf öğretmenlerinin *fiziksel ve işle ilgili koşullara* ve veli baskısına ilişkin iş stresi düzeylerinin, branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, sınıf ve branş öğretmenlerinin, (genel) iş stresi düzeyleri arasındaki farka bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin genel iş stresidüzeylerinin, branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda elde edilen sonuçların, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla farklılaşabildiği görülmüştür. Erken (2006), devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminlerini ve iş streslerinin karşılaştırılması isimli çalışmasında, bahsi geçen çalışma grubunun iş streslerinin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ve iş stresleri arasındaki ilişkilere dair de çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin, öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri düştükçe, veli-öğrenci ilgisizliği, belirsizlik, iş yükü ve genel iş stresi alanlarında yaşadıkları iş stresi düzeyleri artmaktadır veya öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe sayılan alanlara yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin, öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri düştükçe belirsizliğe yönelik iş stresi düzeylerinin arttırdığı veya öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe, belirsizliğe yönelik iş stresi düzeylerinin düştüğü de görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algıları ve iş stresleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilememiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeyleri düştükçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya genel özyeterlik düzeyleri yükseldikçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, Sahranç (2007) tarafından yapılan araştırmada, genel özyeterlik düzeyi ve stres kontrol değerlendirmesi arasında bir ilişki bulunduğu ve genel özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, stres kontrol değerlendirmesinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, Karabatak, Alanoğlu ve Polattaş (2018) tarafından yürütülen çalışmada,

öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile stres düzeyleri arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiş ve yüksek özyeterlik inançlarının öğretmenlerin stres düzeylerini düşürdüğü görülmüştür. Ayrıca, Stephenson (2012) öğretmenlerin özyeterliği, tükenmişliği ve iş stresleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasının sonucunda, yoğun stres altındaki öğretmenlerin, özyeterlik algılarının daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak, araştırmada elde edilen, genel özyeterlik düzeylerinin iş stresi düzeylerini yordama durumlarına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeylerinin, onların belirsizliğini yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceği görülmüştür. Bunun yanında, öğretmenlerin, özyeterlik algısı düzeylerinin, onların iş yükü stresini yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceği de ulaşılan bir diğer sonuçtur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle, araştırma sonucunda edinilen sonuçlara ve bu sonuçlara istinaden uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler bulunmaktadır.

İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre ölçeğin geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığına yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öz yeterlik algısı düzeylerinin olumlu olduğunu söylenebilir. Özyeterliğin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini en çok öğretim stratejileri konusunda, bundan sonra ise sırası ile kendilerini sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına ilişkin olarak yeterli oldukları görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlk değişken olan cinsiyet değişkenin, araştırmanın hem genelinde, hem de öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu, bu farklılığın ise erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, yaş değişkeninin öğretmenlerin genel özyeterlik algısı düzeylerinin yanı sıra, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğudur. Yaşı 41-50 ve 51 üzeri olan öğretmenlerin öz yeterlik algısı düzeyleri, bahsi geçen boyutlarda, yaşları 22-30 arası olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Branş değişkeninin, sadece ölçeğin genelinde değil, aynı zamanda "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu araştırmada ulaşılan başka bir sonuçtur. Bahsi geçen boyutlarda, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu özyeterlik algıları, branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarından daha yüksektir.

Eğitim durumu değişkeninin, öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik edinilen bulgular, lisans ve yüksek lisans/doktora düzeylerinden mezun olan öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, ölçeğin geneli, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri boyutlarında, ön lisans düzeyinde mezun olan öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkeninin, ölçeğin genelinde ve "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri", "sınıf yönetimi" olmak üzere tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi "21 yıl ve üzeri" olan öğretmenlerin "öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algı" düzeylerinin diğer tüm öğretmenlerden, mesleki kıdemi "11-20 yıl" ve "21 yıl üzeri" olan öğretmenlerin "öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algısı" düzeylerinin mesleki kıdemi "1-5 yıl" olan öğretmenlerden, mesleki kıdemi "11-20" ve "21 yıl üzeri" olan öğretmenlerin genel özyeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdemi "1-5 yıl" olan öğretmenlerin sahip olduğu genel özyeterlik algı düzeylerinden daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin şu anki okulda çalışma sürelerine bağlı olarak özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun anlamı, farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri benzerdir.

Son olarak, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin görev yaptıkları yere göre, sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma gösterdiği ve bu farklılaşmanın ilçe ve kasabada görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, ilçe ve kasabada görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik algısı düzeyleri, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algısı düzeyinden daha yüksektir.

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri ile ilgili elde edilen sonuçlar özetlendiğinde, şu anki okulda çalışma süresi değişkeni dışındaki değişkenler olan "cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yeri" değişkenlerinin, araştırmaya

katılan öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri üzerinde etkili (anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu) olduğu söylenebilmektedir.

İkinci olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığına yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş stresi düzeyleri orta düzeydedir. İş stresinin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar, öğretmenlerin en çok eğitim politikaları alt boyutunda, en az ise müdür ve belirsizlik alt boyutlarında iş stresi yaşadığı sonucunu göstermektedir.

Çeşitli demografik değişkenlerin, öğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni ölçeğin veli baskısı ve iş yükü boyutlarında anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır ve bu fark kadın öğretmenler alehinedir. Baka bir deyişle, bahsi geçen boyutlarda, kadın öğretmenlerin yaşadığı iş stresi düzeyi, erkek öğretmenlerinkinden daha yüksektir.

Yaş değişkenin, ölçeğin iş yükü alt boyutunda, öğretmenlerin iş stresi düzeylerini etkilediği görülmüştür. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin, iş yükünden kaynaklanan stres düzeyleri, diğer tüm öğretmenlerden "22-30 yaş", "31-40 yaş", "41-50 yaş" daha düşüktür.

Branş değişkeninin öğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerinde, ölçeğin geneline ek olarak, müdür, fiziksel ve işle ilgili koşullar, veli baskısı alt boyutlarındaetkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinde ve bahsi geçen alt boyutlarda, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı iş stresi, branş öğretmenlerinin yaşadığı iş stresinden daha yüksektir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrenim durumlarına ve mesleki kıdeme bağlı olarak, öğretmenlerin iş stresi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bunun anlamı, farklı eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlere sahip olan öğretmelerin, iş stresi düzeylerinin birbirine yakın olduğudur.

Ölçeğin bir diğer değişkeni olan şu anki okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin hem genel iş stresi düzeyleri, hem de müdür, veli-öğrenci ilişkisi ve veli baskısı alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerin genel iş stresi düzeyleri ve bahsi geçen alt boyutlara bağlı olarak yaşadıkları iş stresi düzeyleri, okulda 11 yıl ve üstü süredir çalışan öğretmenlerin yaşadıkları iş stresi düzeyinden daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkeninin, yaşadıkları genel iş stresi düzeyi ve müdür, veli-öğrenci ilgisizliği, belirsizlik alt boyutlarına bağlı olarak yaşadıkları iş stresi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kasabada görev yapan öğretmenlerin, genel iş stresi düzeyleri ve bahsi geçen alt boyutlara bağlı olarak yaşadıkları iş stresi düzeyleri, ilçe ve şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin iş stresi düzeyleri ile ilgili elde edilen sonuçlar özetlendiğinde, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri dışındaki değişkenler olan cinsiyet, yaş, branş, şu anki okulda çalışma süresi ve görev yeri değişkenlerinin, araştırmaya katılan öğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerinde etkili (anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu) olduğu söylenebilmektedir.

Üçüncü olarak, öğretmenlerin özyeterlik algıları ve iş stresleri düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin, öğrenci katılımına ilişkin özyeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenciye ilişkin özyeterlik algısı ile veli-öğrenci ilgisizliği, belirsizlik, iş yükü ve genel iş stresi boyutlarına bağlı olarak yaşanan iş stresi arasında “negatif yönlü” ve “zayıf” bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci katılımına ilişkin özyeterlik algısı düzeyleri düştükçe, bahsi geçen alanlara yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya öğrenci katılımına ilişkin yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe sayılan alanlara yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir.

Öğretmenlerin, öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasındaki ilişkilere bakıldığında; sadece, öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik

algısı ile belirsizlik arasında “negatif yönlü” ve “zayıf” bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik algısı düzeyleri düştükçe, belirsizliğe yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik algısı düzeyleri yükseldikçe belirsizliğe yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir.

Öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı, araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeyleri ile iş stresi arasındaki ilişkilere bakıldığında; genel özyeterlik algısı ile belirsizlik arasında ve iş yükü arasında negatif yönlü ve ‘zayıf’ bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, genel özyeterlik algısı düzeyleri düştükçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri artmaktadır veya genel öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe belirsizliğe ve iş yüküne yönelik iş stresi düzeyleri düşmektedir.

Son olarak, araştırmada elde edilen bütün bulguların değerlendirilmesi ile, öğretmenlerin genel özyeterlik algı düzeylerinin, onların belirsizlik ve iş yüküne bağlı yaşayacakları stresin yordayıcısı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma edinilen sonuçlara istinaden uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler şunlardır;

1. Öğretmenlere, “öğrencileri derse katma, motive etme ve başarılı olabileceklerini inandırma”, vb. konularda özyeterliklerini artırmaya yönelik kurs programları ve seminerlere katılma imkanı sağlanabilir.
2. Eğitim alanında tüm dünyada meydana gelen düzenleme, yenilik ve iyileştirmeler, öğretmenlerin var olan yeterliliklerini geliştirmesini gerektirmektedir. Modern çağın gerektirdiği değişimlere ayak uydurabilmelerini mümkün kılmak adına, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ayrılan ödenek payı artırılabilir. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırmalara ve kongrelere katılmaları ve özel öğrenci statüsünde lisansüstü derslerde yer almaları teşvik edilebilir. Tüm bu çalışmalar, öğretmenin kendi

yeterliklerine duyduğu inancı arttıracak ve özyeterlilik algısının yükselmesini sağlayacaktır.

3. Öğretmenlerin daha verimli ders işlemelerini sağlayacak her türlü araç, gereç, ders materyali vb. yaygınlaştırılmalı ve kolay ulaşılabilir hale getirilebilir. Bunun yanında, yeni yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanabilmeleri için, öğretmenler gerekli hizmet içi eğitimlerden geçirilebilir. Donanımlı olduğunu hisseden öğretmenin kendine olan güveni artacak ve böylelikle özyeterlik duygusu beslenecektir.
4. Özyeterlik düzeylerinin daha düşük seviyelerde olduğu gözlenen okula yeni atanan öğretmenlere, yeterli oryantasyon ve destek hizmetleri sağlanılabilir. Bu kapsamda, okulu ve çevresini tanıtan, öğrencilerin genel durumunu ve çevrenin okuldan beklentilerini net ve anlaşılır bir şekilde belirten, okul yönetiminin tutumunu ve beklentilerini açıklayan, okuldaki diğer çalışanları ve bu çalışanların okul hakkındaki düşüncelerini anlatan, okul kültürü ve iklimi hakkındaki konulara açıklık getiren seminerler verilebilir. Bunlara ek olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, ders defterlerinin doldurulması, günlük planların hazırlanması, konuyla ilgili uygun yöntem, ders materyali, ölçme ve değerlendirme araçlarının seçilmesi gibi konularda etkin bir rehberlik ve destekleme yapılabilir. Böylece okula yeni atanan öğretmenin çalışma ortamını ve çevresini kısa sürede tanıması sağlanacak, bu durum da öğretmenin kendini güvende hissetmesine ve özyeterliğinin artmasına katkı sağlayacaktır.
5. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi kurs ve seminerlerin planlaması yapılırken, ihtiyaç analizi yapılmalı, öğretmenlerin yeterliğini artırıcı programlara yer verilebilir.
6. Kadın öğretmenlerin kendilerine duydukları güveni, mesleki becerilerine olan inançlarını ve toplumda saygın ve üretken bireyler olmalarına yönelik çabalarını tehdit eden her türlü cinsiyetçi yaklaşım ve saldırı engellenilebilir ve kadın ve erkeğin eğitim camiasında da eşit olduğu algısı güçlendirilebilir.
7. Köy, kasaba, il ve ilçe fark etmeksizin, bütün öğretmenlerin fiziki ve mesleki imkanları eşitlenebilir. Böylelikle, daha küçük yerleşim birimlerinde görev

yapmakta olan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arttırılacak ve özyeterlik algıları güçlenecektir.

8. Yapılan çalışmada, eğitim politikalarının öğretmenlerde strese neden olan başlıca etkenlerden olduğu görülmüştür. Ülkemizde var olan eğitim politikalarının ve uygulamalarının sıklıkla değiştirildiği, ancak bu değişiklikler yapılırken asıl uygulayıcılar olan öğretmenlerle yeterli iş birliği, görüş alışverişi ve bilgi paylaşımının yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, konuyla ilgili eksikliğin giderilmesi için, bakanlık, eğitimin en temel işlevlerinin uygulayıcıları olan öğretmenlerle iş birliğinde bulunacakları ortamlar yaratmalı, eğitim politikalarıyla ilgili değişiklikler yapılmadan önceki karar verme sürecine, öğretmenler dahil edilebilir.
9. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, okul idaresi ve kıdemli öğretmenler tarafından etkin ve verimli bir rehberlik hizmeti sunulabilir. Cains ve Brown (1998), stresle ilgili yaptıkları bir çalışma kapsamında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden, stresle başa edebilmek için kullandıkları ve en faydalı olduğunu düşündükleri yöntemleri not etmelerini istemişlerdir. Öğretmenlerden alınan cevaplar, onların kıdemli meslektaşlarından aldıkları samimi destek ve tavsiyelerin, onlar için yol gösterici ve kaygı giderici olduğu görülmüştür (Kyriacou, 2016).
10. Görev tanımları yapılırken belirsizlikten kaçınmak faydalı olacaktır ve görev tanımları açık bir şekilde ifade edilebilir. Bunun yanında rol karmaşası ve gereksiz bürokrasinin neden olduğu gecikme ve hayal kırıklıkları azaltılabilir. Bu durum öğretmenlerde stres düzeyinin düşmesini sağlayacaktır.
11. Öğretmenlerde stres yaratan bir unsur olan ders işlenişini engelleyen öğrencilerle ilgilenilmesi konusunda, öğretmenlere profesyonel destek sağlanabilir. Rehberlik Araştırma Hizmetleri görevlileri ve pedagoglarla iş birliği yapılması kolaylaştırılıp yaygınlaştırılabilir.
12. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler geliştirilebilir ve eğitim konuları seçilirken gerçek ihtiyaçlar esas alınabilir. Stres ve zaman yönetimi, iletişim becerileri, sınıf yönetimi gibi konularda, alanında uzman kişiler tarafından, öğretmenlere sıklıkla eğitimler verilebilir ve destek hizmetleri sağlanılabilir. Ayrıca bu eğitimlere katılımı artırmak ve ulaşılabilirliği kolaylaştırmak için,

eğitimlerin verildiği merkezlere dikkat edilip, il ve ilçe merkezlerine uzak yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin durumları dikkate alınabilir.

13. Bu çalışmada, öğretmenlerin yoğun iş yüküne bağlı stres yaşadıkları ortaya konmuştur. Eğitim kurumları bazında, öğretmenlerin iş yükü boyutunda yaşadıkları stresi engellemek ya da var olan stresi azaltmak için, bir destek kültürü oluşturulabilir. Bu çalışmaya benzer bir çalışmada, Johnstone (1993), ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerden hafta sonları da dahil olmak üzere, bir hafta süre ile, günü 15 dakika aralıklarla bölen bir iş yükü çizelgesi tutmaları ve her günün sonunda kendilerini o günün sonunda stresli hissedip hissetmediklerini ve stresle baş etmek için ne yaptıklarını rapor etmeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini en çok ders günlerinde stresli hissettikleri ve kullandıkları en yaygın stresle başa çıkma stratejisinin ise, okuldaki iş yükünü paylaşmaya yardımcı olan meslektaş ve yöneticilerden alınan destek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmenlerin yapması gereken evrak işleri hafifletilebilir ve haftalık ders saatleri belirlenirken öğretmenin istek ve talepleri dikkate alınılabilir.

14. Çalışmada veli ilgisizliğinin de öğretmenler için bir stres kaynağı olduğu görülmüştür. Özellikle sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan düşük seviyedeki yerleşim yerlerinde velilerin öğrencilere karşı yeteri kadar ilgili olmadığı, okul - aile işbirliğinin düşük derecede olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde sürdürülmesi için önemli olan öğretmen ve veli paylaşımının olmaması, bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerleyememesine, öğretmenin sorumluluklarının artmasına, öğrencinin okul dışında takip edilememesine yol açmaktadır. Bunlara ek olarak, çocuklarına nasıl rehberlik ve yardım edecekleri bilgisinden yoksun veliler de mevcuttur. Bu bağlamda, profesyonel bir veli eğitimi faydalı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, velilere gerekli danışma hizmetlerinin sağlanmasına yönelik etkin çalışmalar yapılabilir ve bu çalışmalar veliler açısından ulaşılabilir hale getirilebilir.

15. Araştırma verileri anket kullanılarak elde edilmiştir. Güvenirliliği ve geçerliliği artırmak için mülakat, görüşme formu gibi diğer veri toplama

araçları da kullanılabilir ve öğretmen öz yeterliği ve öğretmen stresi arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel bir çalışma yapılabilir.

16. Farklı değişkenler ele alınarak, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş stresleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılabilir.
17. Bu araştırma Kastamonu ve Denizli ilindeki devlete bağlı ilk ve ortaokullarla sınırlıdır. Farklı illerde bulunan özel okullarda ve devlet okullarında araştırma yapılıp, sonuçlar kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25).

Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (27),* 11–20.

Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 359-366.

Allen, R. (1983). *Human stress: It's nature and control*. New York: Macmillan Pub.

Altınok, V. (2009). İş stresinin ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 513-532.

Altunçekiç, A., Koray, Ö. ve Yaman, S. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İl Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 93–102.

Argon, T.,& Ateş, H. (2007). İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis, (21)*: 1- 8.

Ataklı, A. (1996). Öğretmenlerde stres ve iş memnuniyeti. *Çağdaş Eğitim Dergisi, (256*), 7-13.

Ateş, H.,& Durmaz, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-değer inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 17*(1).

Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, *12*(2), 63-80.

Ay, B., (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aydın, İ. (2008). *İş stresi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1989). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentic eHall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Ankara ili örneği), (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Başaran, E. (1992). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.

Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Betoret, F. (2010). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, (*26),* 519-539.

Bıkmaz, F. H. (2005). Öz-yeterlik inançları içinde, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Borg, M.G. (1990). Occupational stres in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, (*10),* 26-103.

Bowers, T. (1995). Teacher stress and assertiveness as a coping mechanism. *Research in education,* (*53*), 24- 30.

Bult, N. İ. (2005). Stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Kefdergi*, (*13*), 467-478.

Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlar* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teacher' sence of efficacy, beliefs and attitudes about student control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, (4),* 99-112.

Cockburn, A. (1996). *Teaching under pressure*. London: Routledge.

Cottrel, R. (1992). *Stress management*. Connecticut: The Dushkin Publishing Comp.

Cox, N.D. (1978). Psychopathy and physiological responses to threat of an aversive stimulus. *Psycphysiology, 15*(2), 165-172, 1978.

Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N. ve Üstüner, M. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (17),* 1–16.

Çapri, Burhan ve A. Kan (2007). Öğretmenlerin kişilerarası özyeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 63-83.

Çınar, O. (2010). Eğitim ve sağlık alanı çalışanlarının iş stresi düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(33).

Çoban, A., Sanalan, A. (2002), Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi 4*(2).

Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143–167.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159).

Dergisi, E. ve A., Saricoban, A. (2010). Views of EFL teachers and students on teachers' selfefficacy. *Ekev Academic Review*, *14*(42), 321–330.

Dilmaç, B. ve Izgar, H. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *(20),* 437-446.

Dunham, J. And Varna, V. (1998). *Stress in teachers: Past, present and future.*London:Whurr.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research, (24),* 87-96.

Erken, B. (2006). *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Field, A. (2009*). Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage.

Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3),1037-1054.

Gençtürk, Z. (2011). *Anasınıfı öğretmenlerinde strese yatkınlığın iş tatminine etkisi*. (Doktora tezi). Süleymen Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Gillet, R. ve Pietroni, C. (1990). *Depresyon: stresler-bunalımlar*. (Çeviren:Ziya Kütevin, Esra Kütevin). İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Gold, Y.,& Roth, R. A. (1993). Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution The Farmer Press.

Göksoy, S.,& Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, *3*(2), 245-271.

Guglielmi, R. S.,& Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*(1), 61–99.

Gurwitch, R. & Metzler, M. (2009). The effects of laboratory – based and field based practicum experience on pre-servive teachers' self efficiacy. *Teaching and Teacher Education, (25),* 437-443.

Hacıömeroğlu, G.& Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 539-555.

Hines, M. T. & Kritsonis, W. A. (2010). The interactive effects of race and teacher self-efficacy on the achievement gap in school. *National Forum of Multicultural Issues Journal, 7*(1), 1–14.

Hoffmann, K. F. Huff, J. D., Patterson, A. S. & Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 25(6*), 843–849.

Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal, (93),* 335–372.

Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London:Cassell.

I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.). (1976).*Human behavior and environment*. New York: Plenum.

Kaptan, F. ve Korkmaz H. (Eylül, 2002). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaş ım ın ın problem çözme becerilerine ve*

özyeterlik inanç düzeylerine etkisi. V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.

Karabatak, S, Alanaoğlu, M. vePolattaş, Z. (2018).*Aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Sunum türü: Sözlü-Bildiri No: 63

Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1).

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kelly, A. L. & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, *11*(4), 345-357.

Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Toros Üniversitesi, Mersin.

Kılınç, A. Ç., Recepoglu, E., & Kosar, S. (2015). Examining primary school teachers' coping styles with stress according to different variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *5*(1), 1.

Klassen, R. M.,& Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.

Klassen, R.M., Usher, E., L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stres in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education, 78*(4), 464–486.

Kokkinos, C. M.,& Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, *29*(4), 407–424.

Köknel, Ö. (1986). *Kişilik.* İstanbul: Altn Kitaplar Yayınevi.

Kreitner, R.,& Kinicki, A. (1989). *Organizational behavior*. Irwin. Inc.: Homewood, IL.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, (29),* 146–152.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35.

Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. *Handbook of stress in the occupations*, 161-173.

Kyriacou, C. (2016). *Öğretmenlerde stresi giderme*, (Çev: A. Yıldırım, A. Takkaç Tulgar). Ankara: Pegem Akademi.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, (*29)*, 299–306.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, (*4)*, 1–6.

Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education, (20)*, 713–729.

Lambert, M. J., & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*, (*5)*, 139-193.

Lamberton, H. & Minor, L. (1995). *Human relations: Strategies for success*. Chicago: Irwin Mirror Press.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. *Annual Review of Psychology, (44)*, 1–21.

Lazarus, R. S.,& Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. New York: Guilford.

Liu, S.,& Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, (*53)*, 160-170.

Luthans, F. (1989). *Organisational behaviour*. New York: Mc Graw Hill Book Comp.

Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1145–1153.

Mohamadi, F. S., Asadzadeh, H., Ahadi, H., & Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's theory in school. *Behavioral Sciences, (12)*, 426–435.

Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. & Barret, K.C. (2011). *SPSS for Introductory Statistics, Use and Interpretation (Fourth Edition).* New York: Routledge.

Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 535-545.

Oztaş, F. & Dilmac, B. (2009). Value judgments and perceived self-efficacy of biology teacher candidates. *Social Behavior and Personality, 37*(3),329–334.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özdemir, Y. ve Yerin Güneri, O. (2003). *Sınıf yönetiminde öz yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmentükenmişliğindeki rolü.* VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Malatya.

Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41*(2), 116-125.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 281-300.

Palmer-Evans, T. (2010). The potency of humor and instructional self-efficacy on art teacher stress. *A Journal of Issues and Research, 52*(1), 69–83.

Pennington, J. & Salas, R. (2009). Examining teacher dispositions toward linguistically and culturally diverse students. *Literacy development with English learners: Research-based instruction in Grades K,(6),* 213-233.

Polat, A. G. S., Ercengiz, A. G. M., & Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 152-173.

Randall, R., & Altmaier, E. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Saga Publications.

Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Salas, E. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes: Review and research proposals. *Simulation & gaming, 40*(2), 217-266.

Schunk, H. Dale & Pajares F. (2000). *The development of academic selfefficacy.* San Diego: Academic Press, Purdue University, West Lafayette.

Seferoğlu, S. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi. 19*(2), 89-101.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.

Seng, Q. K., Keung, H. K., & Kay Cheng, S. (2008). Implicit theories of creativity: A comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare*, *38*(1), 71-86.

Sennett, R., Durak, S., & Yılmaz, A. (2010). *Kamusal insanın çöküşü*. Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education, 30*(4), 214-21.

Söylemez, N. H. & Oral, B. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 44-60.

Steele, N. (2010). Three characteristics of effective teachers. *Applications of Research in Music Education, 28*(2), 71–78.

Steers, R. M. (1994). Introduction to organizational behavior. USA: Prentice Hall.

Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and teacher education*, *28*(8), 1131-1143.

Sullivan, S. E., & Bhagat, R. S. (1992). Stress, job satisfaction and job performance: Where do we go from here? *Journal of Management, 18*(2), 353–374.

Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi, (61)*, 385-396.

Tanner, K., Schnitter, C., Atkins, T. (1991). Effect of the use of management strategies on levels of high school principals in United States. *Educational Administration Quarterly*. *27*(2).

Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online, 9*(3).

Trevor, J., Enright, J. (1990). *Anxiety and stress management*. London: Routledge.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, *23*(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, (*17),* 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751–761.

Tschannen-Moran, M., & McMaster, M. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228–245.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uçman, P. (1990). Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik rahatsızlıklar. *Psikoloji dergisi*. 7(24).

Ülkü, S. ve Bilgin, N. (1983). Stress (Psikolojik zorlama). *Eğitim ve Bilim* 7(41).

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 1-16.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: the relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education, 33*(3), 225–233.

Vladut, C. I., & Kállay, É. (2010). Work stress, personal life, and burnout, causes, consequences, possible remedies: A theoretical review. *Cognition, Brain, Behavior*, *14*(3), 261.

Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *15*(3), 451-470.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma sonuçları bilimsel yayın haline getirilecek ve yayınlanacaktır. Anketin üzerine kimliğinizi belirten herhangi bir açıklama yapmanız gerekmemektedir. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz. Size uygun olan seçeneğe (x) işareti koyunuz. Sorulara vereceğiniz içten, samimi ve doğru cevaplar, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yapacağınız yardımlar için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Gülizar ÇOLAK

Daday Atatürk Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: 1. ( ) Kadın 2. ( ) Erkek
2. Branşınız: 1. ( ) Sınıf Öğretmeni 2. ( ) Branş Öğretmeni
3. Yaşınız: 1. ( ) 22-30 2. ( ) 31-40 3. ( ) 41-50 4. ( ) 51 ve üzeri
4. Mesleki kıdeminiz: 1. ( ) 1-5 yıl 2. ( ) 6-10 yıl 3. ( ) 11-20 yıl 4. ( ) 21 yıl ve üzeri
5. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz 1. ( ) 1-5 yıl 2. ( ) 6- 10 yıl 3. ( ) 11 yıl ve üzeri
6. Öğrenim durumunuz: 1. ( ) Ön lisans 2. ( ) Lisans 3. ( ) Yüksek lisans 4. ( ) Doktora

EK-2. Özyeterlik Ölçeği

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

	ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz		çok az yeterli		biraz yeterli		oldukça yeterli		çok yeterli
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlıyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005

EK-3. Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği

	Aşağıda gerilim (stres) düzeyi ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin sizde yarattığı stres düzeyini yanda verilen seçenekler arasından bularak işaretleyiniz.	**Hiç**	**Çok az**	**Biraz**	**Çok**	**Çok fazla**
1	Mesleksel gelişme olanaklarının bulunmayışı					
2	Sürekli olarak zaman darlığı çekmem					
3	Sekreterlik vb. hizmetlerin verilmeyişi					
4	Kâğıt okuma, not doldurma vb. işlerin çokluğu					
5	Ana-babaların eleştirel ve saldırgan tavırları					
6	İş çevremde benden mükemmel olmamın beklenmesi					
7	İş yükümün fazla olması nedeniyle kendime zaman ayıramamam					
8	Kendimi geliştirme olanaklarının bulunmayışı					
9	Öğrencilerin saygısızlığı					
10	Hizmet öncesi eğitim yetersizliği					
11	Yapacak çok fazla işin olması					
12	Başarımı değerlendirecek ölçütlerin iyi tanımlanmamış olması					
13	Eğitim programları vb. değişiklikler yapıldığı zaman onlara uyum sağlamamı kolaylaştıracak eğitim verilmemesi					
14	Görevlerimin iyi tanımlanmamış olması					
15	Müdür, müfettiş, ana baba vb. kişilerin işime karışması					
16	Çelişkili rol beklentileri (öğretmenlik, disiplin sağlayıcılık)					
17	Program amaçlarının açık olmayışı					
18	Öğrencinin ileriki yaşamına önemli bir etki yaratıyor olmak					
19	Öğrencilerin kötü davranışları					
20	Sınıftaki eksikleri tamamlamak için kendi paramı harcamak zorunda olmam					
21	Hizmet içi eğitim yetersizliği					
22	Okulda öğretimle ilgili işler yapmak					
23	Kalabalık sınıflar					
24	Harita, film vb. görsel-işitsel araçların bulunmayışı					
25	Öğretmen olarak benden beklenenlerin netleşmemiş olması					
26	Kütüphane, öğretmenler odası, spor salonu, yemekhane vb. fiziksel olanakların yetersizliği					
27	Isıtma, aydınlatma gibi fiziksel koşulların yetersizliği					
28	Sınıfların darlığı					
29	Defter, kitap, kalem gibi malzemelerin yetersizliği					
30	Üstlerin destekleyici olmaması					
31	Mesleki ilerlemede karşılaşılan haksızlıklar					
32	İşimi yaparken bağımsız davranma olanağımın bulunmayışı					
33	İşe başlarken karşılaşılan haksızlıklar					
34	Atamalarda görev ve yer seçme hakkının verilmeyişi					
35	Başarılı öğretmenin ödüllendirilmeyişi					
36	Hükümetin kararlı bir eğitim politikası izlemeyişi					
37	Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşük olması					
38	Saygı görememe					
39	İşle ilgili sorunların çözümünde müdürün yardımcı olmaması					
40	Öğretmenler arasında işbirliğinin bulunmayışı					
41	Diğer öğretmenlerin görevlerini iyi yapmaması					
42	Eğitim politikaları ile ilgili kararlarda etkili olamamak					

43	Dernek/sendika gibi mesleksel örgütlerin bulunmayışı/yetersizliği					
44	Maaşların düşüklüğü					
45	İş güvenliğinin bulunmaması					
46	Öğretmenliğin sıkıcı olması					
47	Öğrettiklerimin sıkıcı olması					
48	Öğrencilerin beslenme, giyim, güvenlik gibi temel gereksinimlerinden sorumlu olmak					
49	Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar					
50	Görevimi layıkıyla yapabilmem için yeterli zamanı bulamamam					
51	Okulda ders programlarının hazırlanması vb. kararlarda görüşümün alınmaması					
52	Müfettişlerin övmekten çok eleştiriyor olması					
53	Müdürün otoriter davranması					
54	Müdürün ilgisiz, güdüsüz olması					
55	Müdürün yetersizliği					
56	Müdürün kişisel sorunlarımı çözmede yardımcı olmaması					
57	Müdür tarafından yeterli bilgilendirme yapılmaması					
58	Diğer öğretmenlerin yetersizliği					
59	Öğrencilerin devamsızlığı					
60	Öğretmenler arasında karşılıklı saygının bulunmayışı					
61	İş amaçlarının açık olmayışı					
62	Öğretmenliği istediğim kadar iyi yapamamam					
63	Diğer öğretmenlerin okulla kararları etkilemeleri ve daha yetenekli olmaları					
64	Öğrencilerin verileni anlayamaması ve öğrenememesi					
65	Öğretmenlerin arasında arkadaşlığın olmaması					
66	Öğrencilerin ilgisizliği					
67	Öğrencilerin kişisel sorunları (örneğin: aile içi geçimsizlik, bunalım vb.)					
68	Öğrencilerin alkol ya da uyuşturucu madde kullanması					
69	Ana babaların olumsuz etkileri					
70	Ana babaların ilgisizliği					
71	Ana babaların öğrencilerin başarısızlığı nedeni ile öğretmeni suçlaması					
72	Ana babaların tehdit ve baskıları					
73	Öğretimi öğretmenden daha iyi bildiğini sanan ana babalar					
74	Açık olmayan sorumluluk					
75	Dersten çıkamama, öğretim yılı içinde izin alamama gibi nedenler					
76	Eğitim sistemini değiştirme güç ve yetkisinin olmayışı					

EK-4. Yemin Belgesi

YEMİN BELGESİ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kastamonu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum "Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ile İş Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek tezinin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi beyan ederim.

/06/2019
Gülizar ÇOLAK

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gülizar ÇOLAK
Doğum Yeri ve Yılı: Mustafa Kemal Paşa/BURSA, 1984
Medeni Hali: Evli
Yabancı Dili: İngilizce
E-posta: guliztchr99@gmail.com



Eğitim Durumu

Lise: Zeybekler Anadolu Lisesi, Tavas/DENİZLİ (1995-2002)

Lisans: İngiliz Dili Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi, ESKİŞEHİR (2002-2006)

Mesleki Deneyim

Milli Eğitim Bakanlığı -Öğretmen 2006 - (Halen)