**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DİN PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI**

# SINIF ÖĞRETMENLERİNDE DEĞERLER, DİNDARLIK VE STRESLE BAŞA ÇIKMA İLİŞKİSİ

**(DOKTORA TEZİ)**

**Soner ERCAN**

**BURSA – 2021**

**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DİN PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI**

# SINIF ÖĞRETMENLERİNDE DEĞERLER, DİNDARLIK VE STRESLE BAŞA ÇIKMA İLİŞKİSİ

**(DOKTORA TEZİ)**

**Soner ERCAN**

**Danışman:**

**Doç. Dr. M. Naci KULA**

**BURSA – 2021**

**TEZ ONAY SAYFASI**
**T. C.**
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı'nda 711721002 numaralı Soner ERCAN' ın hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinde Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma İlişkisi" konulu Doktora Tez Çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 16/12/2021 günü 12.00 – 13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

| | |
|---|---|
| Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı | Üye |
| Doç. Dr. M. Naci KULA | Prof. Dr. İbrahim GÜRSES |
| Bursa Uludağ Üniversitesi | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Üye | Üye |
| Prof. Dr. İsmail ÇETİN | Prof. Dr. Muammer CENGİL |
| Bursa Uludağ Üniversitesi | Hitit Üniversitesi |

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emre YILMAZ

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

16/12/2021

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ İNTİHAL YAZILIM RAPORU**
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tez Başlığı: "Sınıf Öğretmenlerinde Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma İlişkisi" Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 290 sayfalık kısmına ilişkin, 06/12/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* (Turnitin)* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar dâhil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları' nı inceledim ve bu Uygulama Esasları' nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

06/12/2021

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Adı Soyadı:** | Soner ERCAN | | |
| **Öğrenci No:** | 711721002 | | |
| **Anabilim Dalı:** | Felsefe ve Din Bilimleri | | |
| **Programı:** | Din Psikolojisi | | |
| **Statüsü:** | Y. Lisans | X Doktora | Sanatta Yeterlik |

**Danışman**

**Doç. Dr. M. Naci KULA**

## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinde Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma İlişkisi” başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

06/12/2021


Adı Soyadı : Soner ERCAN

Öğrenci No :711721002

Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Programı : Din Psikolojisi

Statüsü : Doktora Tezi

# ÖZET


| | |
|---|---|
| Adı ve Soyadı | : Soner ERCAN |
| Üniversite | : Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Enstitü | : Sosyal Bilimler Enstitüsü |
| Anabilim Dalı | : Felsefe ve Din Bilimleri |
| Bilim Dalı | : Din Psikolojisi |
| Tezin Niteliği | : Doktora Tezi |
| Sayfa Sayısı | : xxi + 270 |
| Mezuniyet Tarihi | : … / … / ... |
| Tez Danışmanı | : Doç. Dr. M. Naci KULA |


## SINIF ÖĞRETMENLERİNDE DEĞERLER, DİNDARLIK VE STRESLE BAŞA ÇIKMA İLİŞKİSİ


**Çalışma Aydın ilinde ki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerler, dindarlık ve stresle başa çıkma tarzları üzerinde sosyo-demografik değişkenlerin etkisini değerler, dindarlık ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi bilimsel bir şekilde anlamayı hedeflemektedir. Çalışmaya 367 sınıf öğretmeni katılmış, katılan öğretmenlere "Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Değerler Ölçeği, Ok-Dini Tutum Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" uygulanmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Fütüvvet değerleri ile iyimser, kendine güvenli yaklaşım biliş, duygu, davranış, ilişki ve dindarlık boyutları arasında ve özgürlük değerleri ile iyimser, kendine güvenli yaklaşım, duygu, davranış, ilişki, dindarlık boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır. Romantik değerler ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım, davranış boyutu arasında ve insan onuru değerleri ile iyimser, kendine güvenli yaklaşım, biliş, duygu, davranış, ilişki, dindarlık boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır. Materyalist değerler ile boyun eğici yaklaşım, duygu, davranış, dindarlık boyutları ve maneviyat değerleri ile iyimser, çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki, biliş, duygu, davranış, ilişki, dindarlık boyutları arasında pozitif yönde orta şiddette ilişki bulunmaktadır. Entelektüel değerler ile iyimser, kendine güvenli yaklaşım, biliş, duygu, davranış, ilişki, dindarlık boyutları ve kariyer değerleri ile iyimser, kendine güvenli yaklaşım, biliş, duygu, davranış, ilişki, dindarlık boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır. Toplumsal değerler ile biliş, davranış, ilişki, dindarlık boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır.**



**Anahtar Kelimeler:**
**Değerler, Dindarlık, Stres, Stresle Başa Çıkma**

## ABSTRACT


| | |
|---|---|
| Name and Surname | : Soner ERCAN |
| University | : Bursa Uludağ University |
| Institution | : Institution of Social Science |
| Field | : Philosophy and Religious Studies |
| Branch | : Psychology of Religion |
| Degree Awarded | : Doctorate (PhD) |
| Page Number | : xxi + 270 |
| Degree Date | : … / … / ... |
| Supervisor | : Assoc. Prof. M. Naci KULA |


### RELATIONSHIP OF VALUES, RELIGIOUSNESS AND COPING WITH STRESS IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS


**The study aims to scientifically understand the effect of socio-demographic variables on values, religiosity and styles of coping with stress of primary school teachers working in public primary schools in Aydın, and the relationship between values, religiosity and styles of coping with stress. 367 classroom teachers participated in the study, and "Socio-Demographic Information Form, Values Scale, Arrow-Religious Attitude Scale and Stress Coping Scale" were applied to the participating teachers. The data were analyzed with the SPSS 22.0 program. There is a weak positive relationship between values of humility and optimistic, self-confident approach cognition, emotion, behavior, relation and religiosity dimensions, and between freedom values and optimistic, self-confident approach, emotion, behavior, relation, and religiosity dimensions. There is a weak positive relationship between romantic values and desperate / self-accusing approach, behavior dimension, and between human dignity and optimistic, self-confident approach, cognition, emotion, behavior, relation, and religiosity dimensions. There is a weak positive relationship between materialist values and submissive approach, emotion, behavior, dimensions of religiosity, and values of spirituality and optimistic, helpless / self-incriminating approach. There is a moderate positive correlation between the dimensions of cognition, emotion, behavior, relation, and religiosity. There is a weak positive relationship between intellectual values and optimistic, self-confident approach, cognition, emotion, behavior, relation, religiosity and career values and optimistic, self-confident approach, cognition, emotion, behavior, relation, religiosity dimensions. There is a weak positive relationship between social values and the dimensions of cognition, behavior, relation, and religiosity.**



**Key Words:**
**Values, Religiouness, Stress, Coping With Stress**

# ÖNSÖZ

Değerler bireylerin doğumundan itibaren tüm yaşantısında yer almaktadır. Bireylerin duygu ve düşünceleri değerler ile etkileşim halindedir. Bu denli kuşatıcı ve bireyle iç içe olan değerler sayesinde bireyler gelişir. Dinde bireylerin gelişimini hedefler. Din, bu hedefine ulaşmak için bireylerin kazanmasını istediği değerlere atıfta bulunur. Dinin buradaki amacı öngördüğü insan modelini hayata geçirmektir. Din kendi müntesiplerinin yaşantılarında farklı boyutlarda yer edinir. Din, bireylerin yaşantısında yer bulurken burada değerler de önemli rol oymaktadır.

Günümüz insanının yoğun yaşantısının ürünlerinden biri olan stres bireylerin tüm yaşantısını engelleyebilme kapasitesine sahiptir. Stres karşısında hem din hem de değerler bireyler için yardımcı ve gerilimi azaltıcı bilgiler ve uygulamalar sunmaktadır. Bu noktada din, bireylerin yaşantılarını değerler ile düzenleyip, bireylerin stresle başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır.

Çalışma, giriş bölümü, 3 bölüm - sonuç, değerlendirmeler ve öneriler ile kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde çalışma hakkında temel bilgiler verilmiştir. Birinci bölümün ilk kısmında değer ve değerlerin tanımı, sınıflandırılması yapılmıştır. Birinci bölümün ikinci kısmında alanda önemli yer tutan din psikologlarının da görüşlerine yer verilerek din, dini tutum ve dindarlığın tanımı yapılarak dindarlığın boyutları hakkında bilgiler verilmiştir. Birinci bölümün üçüncü kısmında stresin tarihçesi, nedenleri, etkileri hakkında derinlemesine bilgi verilmiş, başa çıkma yöntemleri detaylı bir şekilde işlenmiştir. İkinci bölümde çalışmanın yöntemi ile ölçekler hakkında bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümde ise bulgular, tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Akabinde sonuç ve öneriler ile kaynakça, ekler ve özgeçmiş bölümleri yer almaktadır.

Bu tezin başlangıcından son aşamasına kadar pek çok kişinin desteğini yanımda hissettim. Öncelikle yetişmemi sağlayan ilkokul öğretmenimden başlayarak, ortaokul ve lise öğretmenlerime, lisans ve yüksek lisans eğitimimde bana emek veren hocalarıma teşekkür ederim. Akademik bilgi, birikimi ve duruşu ile bize her zaman örnek olan emekli Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hayati HÖKELEKLİ' ye, yüksek lisans eğitimimden itibaren hem ilmi hem de irfanî olarak kendisinden çok şey öğrendiğim ve şu an emekli olan ilk Danışman Hocam Doç. Dr. Ahmet ALBAYRAK'a, beni her zaman motive eden, bilgi, birikimi, nezaketi ile bana rehberlik eden ve tezin devam edip tamamlanmasını sağlayan Danışman Hocam Doç. Dr. M. Naci KULA'ya, alanda kendisinden çok şey öğrendiğim Prof. Dr. İbrahim GÜRSES' e, tez izleme komitesinde yer alıp da ufkumu açan Prof. Dr. İsmail ÇETİN' e, akademik gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Muammer CENGİL ve Dr. Öğretim Üyesi Emre YILMAZ'a, derslerinden çok keyif aldığım Doç. Dr. Hidayet PEKER ve Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ŞANVER'e, öğrencisi olmaktan büyük mutluluk duyduğum ve tüm sorunlarımızla ilgilenip bizi yalnız bırakmayan Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve İlahiyat Fakültesinde görevli herkese teşekkür ederim.

Ayrıca doktora eğitimim boyunca desteklerini benden esirgemeyen mesai arkadaşlarım Dilek AYAZ, Çiler ŞENER, Abdullah İÇÖZ, Mesut ZEYTÜNLÜOĞLU, Ramazan SOĞUKPINAR'a ve kaynaklara ulaşmamda bana destek olan Aydan AYAZ'a teşekkür ederim.

En özel teşekkür ise ilk öğretmenlerim, ellerini öpmeye doyamadığım annem ve babama, ağabeyim ve ablama ve dahi akademik hayatımda yapabildiğim tüm şeylerde benden daha çok emek veren eşime ve kızlarım Ela ile Eda Erva'ya…

Soner ERCAN

Bursa-2021

## İÇİNDEKİLER

**TEZ ONAY SAYFASI** ..... **ii**
**DOKTORA TEZİ İNTİHAL YAZILIM RAPORU** ..... **iii**
**YEMİN METNİ** ..... **iv**
**ÖZET** ..... **v**
**ABSTRACT** ..... **vi**
**ÖNSÖZ** ..... **vii**
**İÇİNDEKİLER** ..... **ix**
**TABLOLAR** ..... **xiv**
**KISALTMALAR** ..... **xxi**
**GİRİŞ** ..... **1**
1. ÇALIŞMANIN KONUSU, HEDEFİ VE ÖNEMİ ..... 1
2. ÇALIŞMANIN PROBLEM VE HİPOTEZİ ..... 3
2.1. Problem ..... 3
2.2. Alt Problemler ..... 3
2.3. Temel Hipotez ..... 5
2.4. Alt Hipotezler ..... 5
2.4.1. Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlgili Alt Hipotezler ..... 5
2.4.2. Değerler-Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Dini Tutum/Dindarlık İle İlgili Alt Hipotezler ..... 7
3. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI ..... 8

## BİRİNCİ BÖLÜM
## KAVRAMLAR

1. DEĞER VE DEĞERLER ..... 9
1.1. Değer ve Değerlerin Tanımı ..... 9
1.2 Değerlerin Sınıflandırılması ..... 14
1.2.1. Spranger Değerler Sınıflandırması ..... 14
1.2.2. Rokeach Değerler Sınıflandırması ..... 14
1.2.3. Schwartz Değerler Sınıflandırması ..... 15
1.2.4. Güngör Değerler Sınıflandırması ..... 16

1.2.4. Dilmaç, Arıcak ve Cesur Değerler Sınıflandırması ..... 16
2. DİN VE DİNDARLIK ..... 16
2.1. Dinin Tanımlanma Zorluğu ..... 16
2.2. Dinin Tanımı ..... 18
2.2.1. Dinin Özsel ve İşlevsel Tanımları ..... 25
2.2.1.1. Özsel tanımlar ..... 25
2.2.1.2. İşlevsel tanımlar ..... 26
2.3. Dini Tutum ..... 28
2.4. Dindarlık ..... 32
2.4.1. Dindarlık Tanımları ..... 32
2.4.2. Dindarlık Boyutları ..... 36
2.4.2.1. Dini tecrübe boyutu ..... 39
2.4.2.2. İbadet boyutu ..... 39
2.4.2.3. İnanç boyutu ..... 39
2.4.2.4.Bilgi boyutu ..... 40
2.4.2.5. Etkileme boyutu ..... 40
2.4.3. Dindarlık Yönelimleri ..... 40
3. STRES VE BAŞA ÇIKMA ..... 42
3.1. Stresin Tarihçesi ve Tanımı ..... 42
3.2. Stres Yaklaşımları ..... 50
3.2.1. Fizyolojik Yaklaşım ..... 50
3.2.2. Psikolojik Yaklaşım ..... 58
3.3. Stresin Nedenleri ..... 61
3.3.1. Bireyin Kendisinden Kaynaklı Stresörler ..... 61
3.3.1.1. Psikolojik kökenli stresörler ..... 63
3.3.1.2. Biyolojik kökenli stresörler ..... 65
3.3.2. Bireyin Dış Çevresinden Kaynaklı Stresörler ..... 66
3.4. Stresin Etkileri ..... 71
3.4.1. Bedene Yönelik Etkileri ..... 71
3.4.2. Duyguya Yönelik Etkileri ..... 75
3.4.3. Davranışa Yönelik Etkileri ..... 79
3.5. Başa Çıkma ..... 80

3.5.1. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ..... 81
3.5.1.1. Fiziksel yöntemler ..... 83
3.5.1.1.1. Madde bağımlılığı ..... 83
3.5.1.1.2. Spor ve egzersiz ..... 83
3.5.1.1.3. Gevşeme ve nefes egzersizleri ..... 85
3.5.1.1.4. Biyolojik geri bildirim (Biofeedback) ..... 87
3.5.1.1.5. Beslenme ..... 87
3.5.1.1.6. Masaj ..... 87
3.5.1.2. Duyusal yöntemler ..... 88
3.5.1.2.1.Sosyal destek ..... 88
3.5.1.2.2. Olumlu duygular geliştirme ..... 90
3.5.1.3. Zihinsel yöntemler ..... 91
3.5.1.3.1. Olumlu düşüncelere sahip olma ..... 91
3.5.1.3.2. Hayal kurma ..... 91
3.5.1.3.3. Kendi kendine konuşma ..... 92
3.5.1.3.4. İyimser olmak, kötümser olmamak ..... 92
3.5.1.3.5. Zaman yönetimi ..... 92
3.5.1.4. Tinsel yöntemler ..... 93
3.5.1.4.1. Dua ..... 93
3.5.1.4.2. Meditasyon - yoga ..... 95
3.5.1.4.3. Adak adama ve türbe ziyaretleri ..... 97
3.5.1.4.5. İnanç ve iman ..... 98

## İKİNCİ BÖLÜM

## YÖNTEM

1. ÇALIŞMA MODELİ ..... 100
2. ÇALIŞMA GRUBU ..... 100
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ..... 101
3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu ..... 101
3.2. Değerler Ölçeği ..... 101
3.3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ..... 102
3.4. Ok-Dini Tutum Ölçeği ..... 102

4. ÇALIŞMA SÜRECİ ..... 103
5. VERİLERİN ANALİZİ ..... 103

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

**BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM**

1. ÇALIŞMA GRUBU ..... 105
2. ÖRNEKLEM GRUBUNUN ÖLÇEK İSTATİSTİKLERİ ..... 108
2.1. Değerler Ölçeği ..... 108
2.2. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ..... 108
2.3. Ok-Dini Tutum Ölçeği ..... 109
3. YAŞ ..... 109
3.1. Yaş-Değerler ..... 109
3.2. Yaş-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 113
3.3. Yaş-Dini Tutum ..... 116
4. CİNSİYET ..... 118
4.1. Cinsiyet-Değerler ..... 118
4.2. Cinsiyet-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 121
4.3. Cinsiyet-Dini Tutum ..... 123
5. MEDENİ DURUM ..... 125
5.1. Medeni Durum-Değerler ..... 125
5.2. Medeni Durum-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 128
5.3. Medeni Durum-Dini Tutum ..... 130
6. ÖĞRENİM DURUMU ..... 132
6.1. Öğrenim Durumu-Değerler ..... 132
6.2. Öğrenim Durumu-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 135
6.3. Öğrenim Durumu-Dini Tutum ..... 137
7. SOSYOEKONOMİK DÜZEY ..... 139
7.1. Sosyoekonomik Düzey-Değerler ..... 139
7.2. Sosyoekonomik Düzey-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 143
7.3. Sosyoekonomik Düzey-Dini Tutum ..... 146
8. MESLEKİ KIDEM ..... 149
8.1. Mesleki Kıdem-Değerler ..... 149

8.2. Mesleki Kıdem-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 152
8.3. Mesleki Kıdem-Dini Tutum ..... 155
9. GÖREV YAPILAN YERLEŞİM YERİ* ..... 158
9.1. Görev Yapılan Yerleşim Yeri-Değerler ..... 158
9.2. Görev Yapılan Yerleşim Yeri-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 161
9.3. Görev Yapılan Yerleşim Yeri-Dini Tutum ..... 163
10. GÖREV YAPILAN OKULUN SOSYAL İMKÂN DÜZEYİ ..... 165
10.1 Sosyal İmkân Düzeyi-Değerler ..... 165
10.2. Sosyal İmkân Düzeyi-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 169
10.3. Sosyal İmkân Düzeyi-Dini Tutum ..... 171
11. GÖREV YAPILAN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ ..... 173
11.1. Memnuniyet Düzeyi-Değerler ..... 173
11.2. Memnuniyet Düzeyi-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 177
11.3. Memnuniyet Düzeyi-Dini Tutum ..... 179
12. EĞİTİM ÖĞRETİM YILI OKUTULAN SINIF MEVCUDU ..... 181
12.1. Sınıf Mevcudu-Değerler ..... 181
12.2. Sınıf Mevcudu-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 185
12.3. Sınıf Mevcudu-Dini Tutum ..... 187
13. EĞİTİM ÖĞRETİM YILI OKUTULAN SINIF SEVİYESİ ..... 189
13.1. Okutulan Sınıf Seviyesi-Değerler ..... 189
13.2. Okutulan Sınıf Seviyesi-Stresle Başa Çıkma Tarzları ..... 193
13.3. Okutulan Sınıf Seviyesi-Dini Tutum ..... 195
14. ÖLÇEKLERDEN ALINAN PUANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ ..... 197
14.1. Değerler-Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeği ..... 197
14.2. Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeği ..... 220
14.3. Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Ait Çoklu Regresyon Analizleri ..... 227
**SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 232**
SONUÇ ..... 232
ÖNERİLER ..... 235
**KAYNAKÇA ..... 236**
**EKLER ..... 262**
**ÖZGEÇMİŞ ..... 270**

## TABLOLAR

Tablo 1 Çalışma Grubunun Dağılımı ..... 105
Tablo 2 Değerler Ölçeği Tanımlayıcı İstatistiği ..... 108
Tablo 3 Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Tanımlayıcı İstatistiği ..... 108
Tablo 4 Ok-Dini Tutum Ölçeği Tanımlayıcı İstatistiği ..... 109
Tablo 5 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 109
Tablo 6 Özgürlük Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 110
Tablo 7 Romantik Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 110
Tablo 8 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 110
Tablo 9 Materyalist Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 110
Tablo 10 Maneviyat Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 111
Tablo 11 Entelektüel Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 111
Tablo 12 Kariyer Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 111
Tablo 13 Toplumsal Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 112
Tablo 14 Boyun Eğici Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi ..... 113
Tablo 15 İyimser Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi ..... 113
Tablo 16 Kendine Güvenli Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi ..... 114
Tablo 17 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi ..... 114
Tablo 18 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Yaşa Göre Değişimi ..... 114
Tablo 19 Biliş Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 116
Tablo 20 Duygu Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 116
Tablo 21 Davranış Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 116
Tablo 22 İlişki Boyutunun Yaşa Göre Değişimi ..... 116
Tablo 23 Dindarlığın Yaşa Göre Değişimi ..... 117
Tablo 24 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 118
Tablo 25 Özgürlük Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 118
Tablo 26 Romantik Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 119
Tablo 27 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 119
Tablo 28 Materyalist Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 119
Tablo 29 Maneviyat Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 119
Tablo 30 Entelektüel Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 119
Tablo 31 Kariyer Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 120
Tablo 32 Toplumsal Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 120
Tablo 33 Boyun Eğici Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi ..... 121
Tablo 34 İyimser Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi ..... 122
Tablo 35 Kendine Güvenli Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi ..... 122
Tablo 36 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi ..... 122
Tablo 37 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Cinsiyete Göre Değişimi ..... 122
Tablo 38 Biliş Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 123
Tablo 39 Duygu Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 123
Tablo 40 Davranış Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 124
Tablo 41 İlişki Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi ..... 124
Tablo 42 Dindarlığın Cinsiyete Göre Değişimi ..... 124
Tablo 43 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 125
Tablo 44 Özgürlük Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 125
Tablo 45 Romantik Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 126
Tablo 46 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 126
Tablo 47 Materyalist Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 126

Tablo 48 Maneviyat Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 126
Tablo 49 Entelektüel Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 127
Tablo 50 Kariyer Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 127
Tablo 51 Toplumsal Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi..... 127
Tablo 52 Boyun Eğici Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi..... 128
Tablo 53 İyimser Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi..... 129
Tablo 54 Kendine Güvenli Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi..... 129
Tablo 55 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 129
Tablo 56 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 129
Tablo 57 Biliş Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 130
Tablo 58 Duygu Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi..... 130
Tablo 59 Davranış Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 131
Tablo 60 İlişki Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi ..... 131
Tablo 61 Dindarlığın Medeni Duruma Göre Değişimi..... 131
Tablo 62 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 132
Tablo 63 Özgürlük Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 132
Tablo 64 Romantik Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 132
Tablo 65 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 133
Tablo 66 Materyalist Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 133
Tablo 67 Maneviyat Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 133
Tablo 68 Entelektüel Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 133
Tablo 69 Kariyer Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 134
Tablo 70 Toplumsal Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 134
Tablo 71 Boyun Eğici Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 135
Tablo 72 İyimser Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 135
Tablo 73 Kendine Güvenli Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 135
Tablo 74 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi 136
Tablo 75 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Öğrenim Durumuna Göre Değişimi .... 136
Tablo 76 Biliş Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 137
Tablo 77 Duygu Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 137
Tablo 78 Davranış Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 137
Tablo 79 İlişki Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ..... 138
Tablo 80 Dindarlığın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi..... 138
Tablo 81 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi..... 139
Tablo 82 Özgürlük Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi..... 139
Tablo 83 Romantik Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 140
Tablo 84 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi 140
Tablo 85 Materyalist Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi... 140
Tablo 86 Maneviyat Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi... 141
Tablo 87 Entelektüel Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi... 141
Tablo 88 Kariyer Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi..... 141
Tablo 89 Toplumsal Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi.... 142
Tablo 90 Boyun Eğici Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 143
Tablo 91 İyimser Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 143
Tablo 92 Kendine Güvenli Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi..... 144
Tablo 93 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye
Göre Değişimi..... 144

Tablo 94 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 144
Tablo 95 Biliş Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 146
Tablo 96 Duygu Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 146
Tablo 97 Davranış Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 146
Tablo 98 İlişki Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 147
Tablo 99 Dindarlığın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi ..... 147
Tablo 100 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 149
Tablo 101 Özgürlük Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 149
Tablo 102 Romantik Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 149
Tablo 103 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 150
Tablo 104 Materyalist Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 150
Tablo 105 Maneviyat Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 150
Tablo 106 Entelektüel Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 150
Tablo 107 Kariyer Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 151
Tablo 108 Toplumsal Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 151
Tablo 109 Boyun Eğici Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 152
Tablo 110 İyimser Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 152
Tablo 111 Kendine Güvenli Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 153
Tablo 112 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 153
Tablo 113 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 154
Tablo 114 Biliş Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 155
Tablo 115 Duygu Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 155
Tablo 116 Davranış Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 156
Tablo 117 İlişki Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 156
Tablo 118 Dindarlığın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi ..... 156
Tablo 119 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 158
Tablo 120 Özgürlük Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 158
Tablo 121 Romantik Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 158
Tablo 122 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 158
Tablo 123 Materyalist Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 159
Tablo 124 Maneviyat Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 159
Tablo 125 Entelektüel Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 159
Tablo 126 Kariyer Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 160
Tablo 127 Toplumsal Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 160
Tablo 128 Boyun Eğici Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 161
Tablo 129 İyimser Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 161
Tablo 130 Kendine Güvenli Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 161

Tablo 131 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 162
Tablo 132 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 162
Tablo 133 Biliş Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 163
Tablo 134 Duygu Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 163
Tablo 135 Davranış Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 163
Tablo 136 İlişki Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 164
Tablo 137 Dindarlığın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi ..... 164
Tablo 138 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 165
Tablo 139 Özgürlük Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 165
Tablo 140 Romantik Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 165
Tablo 141 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 166
Tablo 142 Materyalist Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 166
Tablo 143 Maneviyat Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 166
Tablo 144 Entelektüel Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 167
Tablo 145 Kariyer Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 167
Tablo 146 Toplumsal Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 167
Tablo 147 Boyun Eğici Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 169
Tablo 148 İyimser Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 169
Tablo 149 Kendine Güvenli Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 169
Tablo 150 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 170
Tablo 151 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 170
Tablo 152 Biliş Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 171
Tablo 153 Duygu Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 171
Tablo 154 Davranış Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 171
Tablo 155 İlişki Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 172
Tablo 156 Dindarlığın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi ..... 172
Tablo 157 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 173
Tablo 158 Özgürlük Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 173
Tablo 159 Romantik Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 174
Tablo 160 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi 174
Tablo 161 Materyalist Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 174
Tablo 162 Maneviyat Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 175
Tablo 163 Entelektüel Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 175
Tablo 164 Kariyer Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 175
Tablo 165 Toplumsal Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 176
Tablo 166 Boyun Eğici Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 177
Tablo 167 İyimser Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 177
Tablo 168 Kendine Güvenli Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 177
Tablo 169 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 178
Tablo 170 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 178
Tablo 171 Biliş Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 179

Tablo 172 Duygu Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 179
Tablo 173 Davranış Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 179
Tablo 174 İlişki Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 180
Tablo 175 Dindarlığın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi ..... 180
Tablo 176 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 181
Tablo 177 Özgürlük Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 182
Tablo 178 Romantik Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 182
Tablo 179 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 182
Tablo 180 Materyalist Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 182
Tablo 181 Maneviyat Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 183
Tablo 182 Entelektüel Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 183
Tablo 183 Kariyer Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 183
Tablo 184 Toplumsal Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 184
Tablo 185 Boyun Eğici Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 185
Tablo 186 İyimser Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 185
Tablo 187 Kendine Güvenli Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 185
Tablo 188 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ... 186
Tablo 189 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 186
Tablo 190 Biliş Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 187
Tablo 191 Duygu Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 187
Tablo 192 Davranış Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 188
Tablo 193 İlişki Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 188
Tablo 194 Dindarlığın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi ..... 188
Tablo 195 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi. 189
Tablo 196 Özgürlük Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi 190
Tablo 197 Romantik Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi 190
Tablo 198 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 190
Tablo 199 Materyalist Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 191
Tablo 200 Maneviyat Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre ..... 191
Tablo 201 Entelektüel Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 191
Tablo 202 Kariyer Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ... 192
Tablo 203 Toplumsal Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 192
Tablo 204 Boyun Eğici Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 193
Tablo 205 İyimser Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 193
Tablo 206 Kendine Güvenli Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ... 193
Tablo 207 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 194
Tablo 208 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 194
Tablo 209 Biliş Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 195
Tablo 210 Duygu Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 195
Tablo 211 Davranış Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 196
Tablo 212 İlişki Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 196
Tablo 213 Dindarlığın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi ..... 196

Tablo 214 Fütüvvet Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 197
Tablo 215 Özgürlük Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 200
Tablo 216 Romantik Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 203
Tablo 217 İnsan Onuru Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 205
Tablo 218 Materyalist Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 208
Tablo 219 Maneviyat Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 211
Tablo 220 Entelektüel Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 214
Tablo 221 Kariyer Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 216
Tablo 222 Toplumsal Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 218
Tablo 223 Boyun Eğici Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 220
Tablo 224 İyimser Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 221
Tablo 225 Kendine Güvenli Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 223
Tablo 226 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 224
Tablo 227 Sosyal Destek Arama Yaklaşımı İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ..... 226
Tablo 228 Bağımsız Değişkenlerin Boyun Eğici Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model ..... 227
Tablo 229 Boyun Eğici Yaklaşım İçin Varyans Analizi ..... 227
Tablo 230 Bağımsız Değişkenlerin Boyun Eğici Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi ..... 227
Tablo 231 Bağımsız Değişkenlerin İyimser Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model ..... 228
Tablo 232 İyimser Yaklaşım İçin Varyans Analizi ..... 228
Tablo 233 Bağımsız Değişkenlerin İyimser Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi ..... 228
Tablo 234 Bağımsız Değişkenlerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model ..... 229
Tablo 235 Kendine Güvenli Yaklaşım İçin Varyans Analizi ..... 229
Tablo 236 Bağımsız Değişkenlerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi ..... 229
Tablo 237 Bağımsız Değişkenlerin Çaresiz / Kendini Suçlayıcı Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model ..... 229
Tablo 238 Çaresiz / Kendini Suçlayıcı Yaklaşım İçin Varyans Analizi ..... 229
Tablo 239 Bağımsız Değişkenlerin Çaresiz / Kendini Suçlayıcı Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi ..... 230

Tablo 240 Bağımsız Değişkenlerin Sosyal Destek Arama Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model ..... 230
Tablo 241 Sosyal Destek Arama Yaklaşım İçin Varyans Analizi ..... 230
Tablo 242 Bağımsız Değişkenlerin Sosyal Destek Arama Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi ..... 231

## KISALTMALAR

| | |
|---|---|
| AİBÜ | : Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| akt. | : Aktaran |
| b. | : Baskı |
| Bkz. | : Bakınız |
| c. | : Cilt |
| Çev. | : Çeviren |
| ed. | : Editör |
| G.Y.Y.Y. | : Görev Yapılan Yerleşim Yeri |
| İ.Ü. | : İstanbul Üniversitesi |
| Medeni D. | : Medeni Durum |
| Öğrenim D. | : Öğrenim Durumu |
| s. | : Sayfa |
| s.s. | : Sayfa Aralığı |
| s.y. | : Sayı |
| TDV | : Türkiye Diyanet Vakfı |
| t.y. | : Basım Tarihi Yok |
| vb. | : Ve Benzeri |
| v.d. | : Ve Diğerleri |
| y.y. | : Basım Yeri Yok |

# GİRİŞ

## 1. ÇALIŞMANIN KONUSU, HEDEFİ VE ÖNEMİ

Dünyada ve ülkemizde son yıllarda dindarlık ve değerlerin önemli bir araştırma alanı haline geldiği görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nde tarama yapıldığında, üniversitelerin Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dallarında değerler ile ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak günümüze kadar 170 adet[1], dindarlık ile ilgili 243[2], stres ile ilgili 14 tez yazıldığı[3], alanda stres - dindarlık ilişkisi üzerine ilk müstakil doktora tezinin Tokur (2011) tarafından yazıldığı görülmektedir.[4] Müstakil olarak şimdiye kadar din – stres ilişkisi, din – değer ilişkisi, stres - değer ilişkisi gibi çalışmalar yapılmış olsa da din-değer-stres ile başa çıkma tarzları ilişkisi birlikte incelenmemiştir. Stresin kapsamlı bir konu olması ve stresle başa çıkma tarzlarının dindarlık ve değerler açısından araştırılmamış olması konuyu özgün kılmaktadır.

Bireylerin bedenen ve ruhen sağlıklı bir yaşam sürmesi, toplumun içerisinde kendilerine uygun bir rol edinebilmeleri ve toplumsal kurallar içerisinde yaşayabilmeleri, bireylerin sahip olduğu değerler ile yakından ilgilidir. Stres, bireylerin gelişiminde doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan din ve değerleri etkilemektedir. Bu etkileşim elbette bireyden bireye farklılaşmakla birlikte sadece stres ile din ve değerler bağlamında olmayıp, birbirleri ile karşılıklı bir etkileşime sahiptir. Bireylerin ilk eğitim yuvaları aile, sonrası okuldur. Yaşı itibariyle de bireylerin en çok etkilendikleri ve bireyin kişiliğinin büyük bir bölümünün küçük yaşlarda oluştuğundan hareketle, eğitimin en önemli aşaması şüphesiz bireyin ilkokul çağıdır. Toplumlara yön veren, bireylere değer aktaran öğretmenler arasında en büyük görev bu noktada sınıf öğretmenlerinindir. Sınıf öğretmenleri tüm öğrencilerinin üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki bırakır. Sınıf öğretmenlerinin kendilerinin sahip olduğu değerler, dindarlık düzeyleri ve yaşadıkları stres ile başa çıkma tarzları, eğitim sürecini az ya da çok, olumlu ya da olumsuz

---

[1] "Değerler", *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi*, (27.04.2021), https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

[2] "Dindarlık", *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi*, (27.04.2021), https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

[3] "Stres", *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi*, (27.04.2021), https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

[4] Behlül Tokur, *Stres - Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

etkileyebilmektedir. Sınıf öğretmeninin yaşadığı stres karşısında takındığı tavır ve stresle başa çıkma tarzı, öğretmenin performansını doğrudan etkileyeceği için öğretim sürecini de olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu süreç bireyi yetiştirmeyi kendine amaç ve ilke edinen okul ve öğretmenin etkili ve verimli bir eğitim sürecini yaşayamamasına ve böylece değerlerin aktarımının da sağlıklı gerçekleştirilememesine sebep olmaktadır. Bu ise sadece okul ve öğretmenin işlevselliğini yitirmesi anlamına gelmemekle birlikte bireyin ve toplumun maddi ve manevi erozyona uğraması anlamına da gelmektedir.

Çalışmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri, dindarlıkları ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve incelenmesi konu edinilmiştir.

Çalışmanın genel amacı, ilkokul sınıf öğretmenlerinin dindarlık düzeyleri, değerleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen özel amaçlar, dindarlık-değerler-stresle başa çıkma tarzları sosyo-demografik değişkenlerden sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okulun sosyal imkân düzeyi, okutulan sınıfın mevcudu ve seviyesi, sınıf öğretmeninin öğrenim durumu, okul ortamından memnuniyet düzeyinin bir ya da birkaçından etkilenip etkilenmediğinin tespit edilmesi; etkileniyor ise etkilenme düzeylerinin tespit edilmesidir. Bu etkilenme düzeylerinin tespit edilmesi ile ilkokullarda öğretilen değerler karşısında, öğretmenlerin dindarlık ve stresle başa çıkma tarzları açısından kendilerini fark etmelerinin sağlanması ve hangi değerlerin daha çok önemsendiğinin bilimsel açıdan tespiti, önemsen(e)meyen değerlerin tespit edilerek, o değerler üzerinde daha çok durulması gerekliliği ve eğitim süreçlerinin daha sağlıklı işlemesine fayda sağlaması çalışmanın önemini oluşturur. Alanda dindarlık – stres ve dindarlık – değerler ilişkilerini yansıtan birkaç çalışma yapılmış olmasına rağmen, dindarlık – değerler – stres ile başa çıkma tarzları ilişkisi araştırma konusu yapılmış çalışmalar bulunmamaktadır. Dindarlığın daha geniş bir alanda değerlendirilmesini sağlayacak olan bu çalışma; değerleri, sadece bir eğitim süreci olarak görmekten ziyade, sınıf öğretmenlerinin dindarlık düzeyi ve yaşadığı stres ile başa çıkma tarzlarının değerler ile ilişkisini inceleyerek, eğitim sürecini bir başka açıdan tahlil etmeyi, sınıf öğretmenlerini dindarlık-değerler-stres ile başa çıkma tarzları üçgeninde daha iyi anlamayı, değerler, dindarlık ve stres ile çalışan araştırmacılara fikir vermeyi,

hem din psikolojisi alanına hem de konuya doğrudan ya da dolaylı olarak yaklaşan diğer bilim dallarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

## 2. ÇALIŞMANIN PROBLEM VE HİPOTEZİ

### 2.1. Problem

Bu çalışmanın problem cümlesi şöyle ifade edilmektedir:

*"Sınıf öğretmenlerinde dini tutum ve değerlerin alt boyutları, stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarının anlamlı yordayıcıları mıdır ve aralarında bir ilişki var mıdır?"*şeklinde ifade edilen problemdir.

### 2.2. Alt Problemler

1.1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.2. Sınıf öğretmenlerinin yaş düzeylerine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.3. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumuna göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.5. Sınıf öğretmenlerinin sosyoekonomik düzeyine değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı,*

*sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.7. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan yerleşim yerine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.8. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.9. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.10. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılı okutulan sınıf mevcuduna göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

1.11. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılı okutulan sınıf seviyesine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli,*

*çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmakta mıdır?

2.1. Sınıf öğretmenlerinin değerleri *"fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerleri"* ile stresle başa çıkma tarzları *"boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama"* alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

2.2. Sınıf öğretmenlerinin değerleri *"fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerleri"* ile "*dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) alt boyutları* ve *dindarlıkları"* arasında bir ilişki var mıdır?

2.3. Sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları *"boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama"* ile *"dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) alt boyutları ve dindarlıkları"* arasında bir ilişki var mıdır?

3.1. Dini Tutum ölçeğinin "*biliş", "duygu", "davranış", "ilişki"* alt boyutları ile Değerler ölçeğinin *"fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerler"* alt boyutları; Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin *"boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama"* alt boyutlarının anlamlı yordayıcıları mıdır?

### 2.3. Temel Hipotez

Bu çalışmanın temel hipotez cümlesi şöyle ifade edilmektedir:

*"Sınıf öğretmenlerinde dini tutum ve değerlerin alt boyutları, stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarının anlamlı yordayıcılarıdır ve aralarında bir ilişki vardır."* şeklinde ifade edilen hipotezdir.

### 2.4. Alt Hipotezler

#### 2.4.1. Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlgili Alt Hipotezler

H 1:1.1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.2. Sınıf öğretmenlerinin yaş düzeylerine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.3. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumuna göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.5. Sınıf öğretmenlerinin sosyoekonomik düzeyine değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.7. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan yerleşim yerine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal)*, stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama)*, dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.8. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.9. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.10. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılı okutulan sınıf mevcuduna göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

H 1:1.11. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılı okutulan sınıf seviyesine göre değerleri *(fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal),* stresle başa çıkma tarzları *(boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama),* dini tutum *(biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları* farklılaşmaktadır.

### 2.4.2. Değerler-Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Dini Tutum/Dindarlık İle İlgili Alt Hipotezler

H 1:2.1 Sınıf öğretmenlerinin değerleri *"fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerleri"* ile stresle başa çıkma tarzları *"boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama"* alt boyutları arasında bir ilişki vardır.

H 1:2.2. Sınıf öğretmenlerinin değerleri *"fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerleri"*

ile "*dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) alt boyutları* ve *dindarlıkları"* arasında bir ilişki vardır.

H 1:2.3. Sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları *"boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama"* ile *"dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) alt boyutları ve dindarlıkları"* arasında bir ilişki vardır.

H 1:3.1. Dini Tutum ölçeğinin "*biliş", "duygu", "davranış", "ilişki"* alt boyutları ile Değerler ölçeğinin *"fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerler"* alt boyutları; Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin *"boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama"* alt boyutlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

## 3. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Çalışma, Aydın ilinde 2019 – 2020 eğitim öğretim yılının ocak-şubat aylarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle yapılmış olup sınıf öğretmenleri rastgele seçilmiştir. Veri toplamak için kişisel bilgi formu, Ok-dini tutum ölçeği, değerler ölçeği ve stresle başa çıkma tarzları ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubunun kendilerine yöneltilen ve cevaplanması istenilen anketlere samimiyetle ve doğrulukla cevap verdikleri varsayılmaktadır. Toplanan verilerin analizi SPSS 22.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Dindarlık, Değerler, Stresle Başa Çıkma Tarzları üzerinde etkili olabilecek diğer faktörler ele alınmamıştır. Ülkemizdeki tüm sınıf öğretmenlerine ulaşmak mümkün olmadığından, çalışma ölçek uygulanan kişi ve zaman yönünden sınırlıdır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

# KAVRAMLAR

## 1. DEĞER VE DEĞERLER

### 1.1. Değer ve Değerlerin Tanımı

Bu kapsamlı ve izahı güç olan konuyu, insanı kendisine araştırma konusu edinen tüm bilim dalları az ya da çok işler. Değerler sadece eğitimde değil; psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve ilgili disiplinlerde de önemli bir rol oynar. Değerler; kültürel grupları, toplumları ve bireyleri karakterize etmek, zaman içindeki değişimi izlemek, tutum ve davranışların motivasyon temellerini açıklamak için kullanılır. Sahip olduğumuz değerleri düşündüğümüzde, hayatta bizim için neyin "*önemli"* olduğu anlarız. Her birimiz, değişen derecelerde önem taşıyan çok sayıda değere *(örneğin: başarı, güvenlik, yardımseverlik)* sahip olduğumuzu biliriz. Belirli bir değer, bir kişi için çok önemliyken bir başkası için de önemsiz olabilir.[5]

Değerler, çoğu kez araştırılmış olmasına rağmen kapsamı konusu muğlaktır. Birçok araştırmacı, değerleri kavramlarla izah etme yoluna gitmiştir. Değerler, *"inançlar, eğilimler, normatif standartlar ve amaçlar"* ile izah edilmeye çalışılmıştır.[6] Çalışmada değerlerin psikolojik boyutu üzerinde durulacaktır. İnsanlara çeşitli değerler tanımlanmış, bu tanımlanan değerler çeşitli şekillerde insanlığa aktarılmaya ve kazandırılmaya çalışılmıştır. Şüphesiz, bu değerlerin kazandırılma sebebi de din ve toplumun ön gördüğü iyi, güzel insan modelini oluşturma çabasıdır. Değerlerin tanımına geçmeden önce, değer kelimesinin tanımının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde değer;

> *"1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; 2. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör; 3. Üstün nitelik, meziyet, kıymet; 4. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse; 5. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey…"*[7] olarak tanımlamaktadır.

---

[5] Shalom H. Schwartz, "An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values", *Online Readings in Psychology and Culture*, c. 2, sy. 1 (2012), s. 3., doi:10.9707/2307-0919.1116.

[6] Ali Ulvi Mehmedoğlu, "Din, Dindarlık ve Değerler", *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 1, sy. 2 (2013), s. 175.

[7] "Değer", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (16.11.2020), https://sozluk.gov.tr/?kelime=değer.

Günümüzdeki tanımların alt yapısını oluşturan ve değeri anlamaya çalışan değerler felsefesine göre değer, *"Şeyin mahiyeti betimlenir ve bu da kendince belirlenen vasıflarla ölçülerek yapılır.*"[8] Şeklinde izah edilir.

Felsefî açıdan, burada önemli bir husus karşımıza çıkmaktadır. Birbirlerinin aynısı gibi görünseler de *"Değer"* ile *"Değerler"* özleri itibariyle birbirlerinden farklıdır. Kuçuradi (2010), felsefî açıdan değer ile değerlerin farkını gayet net bir şekilde ifade eder. Ona göre; *"'Değerler' var olan şeylerdir, var olan imkânlardır; 'Değer'se bir şeyin değeridir; bir şeyin bir çeşit özelliğidir."* Kuçuradi (2010), *"değer"* ile *"değerler"* arasındaki farkı insan üzerinden anlatır. İnsanın değeri ve insanın değerleri birbirlerinden tamamen ayrıdır. İnsanın değerini, insanın diğer canlı ya da cansız varlıklar ile mukayese edilmesi olarak tanımlarken, insanın değerlerini ise özele indirgeyerek insanın edinimi olarak tanımlar. Bu noktada değerde "şey" in kendi özü ile mukayesesi, değerlerde ise insanın imkânı bulunur.[9]

Türk Dil Kurumu Sözlükleri ve Kuçuradi'nin *"değer"* tanımlarında kesişen ortak noktanın *"kıymet ve paha"* kavramlarının olduğu görülür. Değer'in oluşabilmesi için mevcut bir şeyin var olması ve bu şeyin vasıf kazanması gerekir. Tabii ki bu vasıf olumlu ya da olumsuz, pozitif ya da negatif olabilir.

Merriam - Webster sözlüğünde value; "*fayda", "önem", "değerli", "arzu edilen şey", ("ilke", "nitelik")* olarak tanımlanır. Burada değer kelimesinin değerler kelimesinden farklılaşarak anlamı evrildiğinde kendisine *"ilke"* ve *"nitelik"* kazandırılmış olduğu görülür.[10]

Kluckhohn (1951) 'a göre değer, zaman içinde bir miktar kalıcılığı olan veya daha geniş bir ifadeyle, bir eylem sistemini düzenleyen bir kodu veya standardı ifade eder. Değer, uygun bir şekilde ve alınan kullanıma uygun olarak, onaylama-onaylamama sürekliliğine, eylemleri, davranış şekillerini, eylem hedeflerini yerleştirir. Değer unsurunun varlığı, arzulananı istenmeyene veya kararsız olarak arzulanana dönüştürür. Değer, bir bireyi veya bir grubun karakteristiğini ayırt eden, açık veya örtük bir

---

8 Ahmet Cevizci, "Değer", *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları, 2017, s. 112.

9 İoanna Kuçuradi, *İnsan ve Değerleri Değer Problemi*, 4. b. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2010, ss. 40-42.

10 "Values", *Merriam-Webster*, (17.12.2020), https://www.merriam-webster.com/dictionary/values.

kavramdır. Bunun yanı sıra arzu edilenin, mevcut eylem modlarının, araçların ve amaçların seçimini etkileyen bir kavramdır. Bununla birlikte, burada vurgulanılmalıdır ki, duygusal *("arzu edilen"),* bilişsel *("kavrayış")* ve konatif *("seçim")* unsurların hepsi bu değer mefhumu için gereklidir. Bu tanım; kültürü, grubu ve bireyin kültürle ilişkisini ve grubundaki yerini birincil hareket noktaları olarak alır. Değer kelimesi ile neyi tanımlamak istersek isteyelim, değerlerin alanını sınırlamak görünüşte zordur. Normalde kullanılan örnekler, başka bir başlık altında zaten başarıyla kullanılmakta olan bir veya başka bir alana katılma eğilimindedir. Bir bireyin değerlerinin tanımları, isteklendirme, bilinçli ve bilinçsiz gibi kavramlara gizlenir veya hedefler, hedef yönelimleri; anlamlar ve benzerleri gibi unsurlar tarafından kolayca sahiplenilir.[11]

Değerler, bir ya da birden fazla durumu tercih etme konusundaki meyil olarak tanımlanır. Ayrıca değerler davranışların arka plandaki temelidir ve davranışlara kaynak görevi görür. Değerler, birey için neyin önemli olduğunu tanımlar ve böylece birey için olumlu ve olumsuz durumlar hakkında resim çizer.[12] Değerler hem bireysel hem de mahallidir. Bireyden bireye ya da bir toplumdan başka bir topluma göre değişebilir.[13] Güngör (2018), değeri *"... birşeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inanç"*[14], Dilmaç (2007) *"... insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü"*[15], Tutar (2016) *"... olanla olması gereken ayırımını belirlemede bir ölçüt"*[16], Hofstede (1980) ise *"... belirli durumları diğerlerine tercih etmeye yönelik geniş bir eğilim"*[17] şeklinde tanımlar.

---

[11] Clyde Kluckhohn, "2. Values And Value-Orientations In The Theory Of Actıon: An Exploration in Definition and Classification", *Toward a General Theory of Action Section: Toward a General Theory of Action,* ed. Talcott Parsons, Edward A. Shils, Cambridge: Harvard University Press, 1951, ss. 395-424.

[12] Kadir Ulusoy, Ali Arslan, "Değerli Bir Kavram Olarak 'Değer ve Değerler Eğitimi'", *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, ed. Refik Turan, Kadir Ulusoy, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s. 5.

[13] Ertuğrul Yaman, *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*, 4. b. Ankara: Akçağ Yayınları, 2016, s. 24.

[14] Erol Güngör, *Doktora, Doçentlik, Profesörlük Tezleri*, Ankara: Yer-Su Yayınları, 2018, s. 180.

[15] Bülent Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, (Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, s. 16.

[16] Hasan Tutar, *Sosyal Psikoloji Kavramlar ve Kuramlar*, 3. b. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016, s. 117.

[17] Geert Hofstede, *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills: Sage, 1980, s. 19.'dan akt. Geert Hofstede, "Attitudes, Values and Organizational Culture: Disentangling the Concepts.", *Organization Studies*, c. 19, sy. 3 (1998), s. 478., doi:10.1177/017084069801900305.; Geert Hofstede, "Culture and Organizations", *International Studies of Management & Organization*, c. 10, sy. 4 (1981), s. 19.

Değerler araç değil amaçtır ve değerlerin arzu edilebilirliği ya bilinçsizce ya da bireyin deneyimleri sonucu veya bireye dış otoritelerden aktarımı şeklinde gerçekleşir.[18] Değerlerimiz karşılıklı olarak ilişkilidir. Böylece değer sistemleri veya hiyerarşileri oluşturulur. Ancak bu sistemlerin bir uyum halinde olması da gerekmez. İnsanlar aynı anda *"özgürlük"* ve *"eşitlik"* gibi birkaç çelişen değere sahip olabilir.[19] Sosyal bir değerle, bazı sosyal grupların üyeleri tarafından erişilebilen deneysel bir içeriğe sahip herhangi bir veriyi ve bu verinin neden olduğu ya da olabileceği aktif olayları belirtir. Dolayısıyla *"bir gıda maddesi, bir alet, bir madeni para, bir şiir parçası, bir üniversite, bir efsane, bir bilimsel teori..."* bunların hepsi toplumsal değerlerdir.[20]

Psikoloji sözlüğünde değer kavramı;

> *"1. Bir şeyin arzu edilir veya yararlı kılan özelliği veya niteliği; bir şeye bağlanan ruhsal enerji miktarı. 2. Belli bir toplumda, neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya edilmez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlar. Sosyalleşme süreci içinde öğrenilen bu değerler, toplumdan topluma, ya da zamana bağlı olarak değişebilmektedir. 3. Bir şeyin matematiksel büyüklüğü veya niceliği; bir değişkenin, ölçümünün, vb. sayılarla ifade edilen büyüklüğü, şiddeti."*[21] Şeklinde tanımlanmaktadır.

Psikoloji, felsefeye göre değerleri daha farklı konu edinir. Psikoloji, değerlerin objektif ya da sübjektif bir kökeni olup olmadığıyla ilgilenmekten ziyade değerlerin bireylerin yaşantısında yaptıklarına kılavuzluk ettiği görüşünü savunur. Bu kılavuzu psikoloji *"inanç"* olarak tanımlar. Lakin bir davranışın ahlakiliği konusunda ise değerler inanç olmaktan ziyade *"ölçü, ölçüt, kıstas"* olarak tanımlanır. Değerlerin sadece inanç olarak tanımlanması elbette beraberinde sorunlar getirir. Şöyle ki değerleri sadece tek bir inanca indirgemek, değerleri kapsamı ve muhtevası yönünden sınırlandırmak demektir. Bu noktada değerlerin tek bir inanç olmaktan ziyade inançlar manzumesi olarak tanımlanması daha doğrudur.[22]

Psikoloji ve sosyal bilimlerin çeşitli disiplinleri, kişilik psikolojisi ve bireysel farklılıkların yarattığı değerlerin bilgisini geliştirir ve genişletir. Sosyal psikoloji; değerleme, sosyal davranış ve inanç süreçlerini incelemek için değerler modelinde

---

[18] Darly J. Bem, *Beliefs, Attitudes, and Human Affairs*, Belmont/California: Brooks/Cole Publishing Company, 1970, s. 16.
[19] Hofstede, "Culture and Organizations", s. 20.
[20] William I. Thomas, Florian Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America Monograph of an Immigrant Group*, Boston: The Gorham Press, 1918, c. 1, s. 21.
[21] Selçuk Budak, "Değer", *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2017, s. 189.
[22] Güngör, *Doktora, Doçentlik, Profesörlük Tezleri*, ss. 180-181.

ayrıştırılan kapsamlı değerler kataloğunu, döngüsel bir motivasyon sürekliliği olarak uygular. Gelişim psikolojisi; değerlerin nasıl elde edildiğini, şekillendirildiğini ve geliştirildiğini araştırır. Kültürler arası psikoloji ve sosyoloji, kültürel ve toplumsal farklılıkları ve bunların kurumlar/bireyler üzerindeki etkilerini açıklamak için yararlı kültürel değer boyutlarını tanımlar.[23] Williams (1979) değerleri tanımlarken kültürü temel alır. O, değerlerin gelişmesinde kültürü, o kültüre mensup bireylerin *"iyi – kötü, istenen – istenmeyen, güzel – çirkin"* gibi sıfatları tanımlayabilmesine olanak sağlayan ortak zemin olarak tanımlar.[24] Değerler dinamik bir yapıya sahiptir. Yani değerler ile bireyler arasındaki ilişki karşılıklıdır. Bireyler zaman içinde değerleri, aynı zamanda değerler de bireyleri etkiler. Bu, bireyin yaşına, medeni durumuna, eğitim seviyesi vb. durumlarından bağımsız olarak sürekli bir yapıda devam eder. Bunun devamlılığı halindeki çıktı da *"tutum"* olarak tanımlanır.[25] Aydın (2011)'a göre, değerlerin en mühim fonksiyonu *"sosyal hayatı"* şekillendirmesidir. Değerlerin ortaya çıkması *" ...yargılar, normlar, kurumlar ve eylemler..."* sırası ile gerçekleşir.[26] Toplumsal değerler o değer ile ilk defa karşılaşan bir birey için sadece uyarıcı niteliğindedir. Bu uyarıdan ile değerin bireyde kendine yer bulması ve diğer durumlar için biçimlendirilmesinden sonra, bu değer tutumun içeriği haline gelir.[27]

Cieciuch vd. (2015)'ne göre değerler psikolojisi çalışmaları; kişilik psikolojisi, değer tercihlerini, insanın bütünsel bir tanımına izin veren bireysel farklılıklar olarak ele alır. Sosyolojik yaklaşımlar, değerleri kültürün bir yönü olarak ele alır ve bunların birey üzerindeki etkilerini inceler. Sosyal ve kültürler arası psikologlar genellikle bu yaklaşımları birleştirir. Tutumları ve davranışları anlamak için değer tercihlerindeki

---

[23] Jan Cieciuch, Shalom H. Schwartz, "Values", *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, ed. Virgil Zeigler-Hill, Todd K. Shackelford, Cham: Springer International Publishing, 2017, s. 4., doi:10.1007/978-3-319-28099-8_1509-1.

[24] Robin M. Williams, "Change and Stability in Values and Value Systems: A Sociological Perspective", *Understanding Human Values*, ed. Milton Rokeach, New York: Free Press, 1979, s. 27.'den akt. Ayşem Çalışkur, Ayşe Demirhan, Serdar Bozkurt, "Değerlerin Belirli Meslek Alanları ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c. 17, sy. 1 (2012), s. 220.

[25] Mustafa Aydın, "Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 1, sy. 3 (2003), s. 125.

[26] Mustafa Aydın, "Değerler, İşlevleri ve Ahlak", *Eğitime Bakış Dergisi*, sy. 19 y. 7 (2011), s. 42.

[27] Muzaffer Şerif, *Sosyal Kuralların Psikolojisi*, çev. İsmail Sandıkçıoğlu, İstanbul: Alan Yayıncılık, 1985, s. 105.

bireysel farklılıklar, toplumlar veya diğer toplulukları karakterize etmek/karşılaştırmak için değer vurgularındaki kültürel farklılıkları kullanır.[28]

Dini sosyalleşme, dini kurumların teolojik doktrinlerini ve çıkarlarını ifade eden ve destekleyen değer önceliklerinin benimsenmesini teşvik eder. Bu nedenle, kişi dine ne kadar bağlı kalırsa, dini grubu tarafından onaylanan değerleri kabul etme olasılığı o kadar artar. Öte yandan, değerler yalnızca kısmen sosyalleşmenin sonucudur. Aynı zamanda kişisel ihtiyaçlara da dayanır ve kişilik özellikleriyle ilgilidir. Bireylerin değer öncelikleri, dinin değer hedeflerini gerçekleştirme fırsatlarını ne ölçüde sunduğuna bağlı olarak onları az çok dindar olmaya yönlendirme olasılığını barındırır.[29]

### 1.2 Değerlerin Sınıflandırılması

#### 1.2.1. Spranger Değerler Sınıflandırması

Değerlerin psikologlar tarafından araştırılmasıyla birlikte ilk defa 1928 yılında psikoloji alanında değerler testini Spranger' ın kullandığı görülmektedir. Spranger değerleri sınıflandırmaktan ziyade bireylerin sahip olduğu ve bireylerde baskın olan değerleri tanımlayarak analiz etmektedir. Spranger' ın takipçisi niteliğinde olan Allport vd. *"estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini"* değerler olmak üzere, değerleri altı öğe şeklinde sınıflandırmaktadır.[30]

#### 1.2.2. Rokeach Değerler Sınıflandırması

Rokeach (1973)'e göre, insani değerler beş özellik içermektedir. Bir kişinin sahip olduğu tüm değerler sayıca çok değildir. Aynı değere farklı bireyler farklı derecelerde sahip olmaktadır. Değerler kendi içerisinde değer sistemleri şeklinde yer almaktadır. Değerler kültürde, kişilikte, toplum ve kurumlarda kendilerine yer bulmaktadır. Değerlerin sonuçları sosyal bilimlerin neredeyse tüm fenomenlerinde gözükmektedir. Rokeach değeri inanç olarak tanımlamaktadır. Bir değer sistemi göreli bir öneme sahip süreklilik boyunca tercih edilebilir davranış biçimleri veya varoluşun son durumlarıyla ilgili kalıcı bir inançlar organizasyonudur. Rokeach, değerleri *"terminal"* ve *"instrumental"*

---

[28] Jan Cieciuch, Shalom Schwartz, Eldad Davidov, "The Social Psychology of Values", *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, s. 41., doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.25098-8.

[29] Sonia Roccas, "Religion and Value Systems", *Journal of Social Issues*, c. 61, sy. 4 (2005), s. 757., doi:10.1111/j.1540-4560.2005.00430.x.

[30] Eduard Spranger, *Types of Men*, New York: Stechert, 1928 ve Gordon W. Allport, P.E. Vernon, G. Lindzey, *A Study of Values*, 3. b. Boston: Houghton-Mifflin, 1960'dan akt. Güngör, *Doktora, Doçentlik, Profesörlük Tezleri*, s. 227.

değerler olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Bu iki gruptaki değer sayısı birbirine eşit olmak zorunda değildir. Bu iki değer grubu arasında işlevsel bir ilişki bulunmaktadır. *"Terminal"* değerler; *"kişisel"* ve *"sosyal", "Instrumental"* değerler ise *"ahlaki"* ve *"yetkinlik"* değerleri başlıkları altında toplamaktadır.[31]

### 1.2.3. Schwartz Değerler Sınıflandırması

Schwartz ve Bilsky (1987), literatüre göre değerleri "*(a) kavramlar veya inançlar, (b) istenen son durumlar veya davranışlar hakkında, (c) belirli durumları aşan, (d) davranış ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine rehberlik eden ve (e) sıralı göreceli durumlar"* olarak tanımlamaktadır. Bu beş özellik, Onlar'ın tanımlarına dâhil ettiği insani değerlerin biçimsel özelliklerini yansıtmaktadır. İkinci özellik ise son durumlar veya davranışların uç birime karşı araçsal hedeflere eşdeğeridir. Bu özellik, değerleri iki kategoriden birine sınıflandırmayı gerektirdiğinden, tanımlarındaki ilk yönü oluşmaktadır. Bu nedenle, değerlerin içerik alanlarının bir tipolojisini oluştururken, değerlerin ihtiyaçlara (organizma), sosyal güdülere (etkileşim) ve sosyal kurumsal taleplere yansıyan evrensel insan gereksinimlerinden türetilebileceğini teorileştirir. İhtiyaçlar, sosyal güdüler, kurumsal talepler ve sosyal grupların işlevsel gereksinimleri hakkındaki literatürden başlangıçta yedi evrensel ve farklı güdüsel değer alanı türetir.[32]

Schwartz (1992) yirmi ülkede yaptığı araştırmasında değerleri, *"kendine yönelme (self-direction), uyarılma (stimulation), hazcılık (hedonizm), başarı (achievement), güç (power), güvenlik (security), uyum (conformity), gelenek (tradition), maneviyat (spirituality), yardımseverlik (benevolence), evrenselcilik (universalism)"* başlıkları altında topladığı görülmektedir. Schwartz, *maneviyat (spirituality)'*ın evrensel motivasyonel bir değer olmadığını düşünerek, değerleri toplam on başlık altında gruplandırır.[33] Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), Schwatrz' ın değer araştırmasını ülkemiz öğretmenleri için uyarlayarak, *"güç, başarı, uyarılım, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik"* başlıkları altında topladığı

---

[31] Milton Rokeach, *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press a Division Of Macmillan Publishing Co. Inc., 1973, ss. 3-8.

[32] Shalom H. Schwartz, Wolfgang Bilsky, "Toward a Universal Psychological Structure of Human Values", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 53, sy. 3 (1987), s. 551., doi:10.1037/0022-3514.53.3.550.

[33] Shalom H. Schwartz, "Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries", *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. Mark P. Zanna, San Diego, CA: Academic Press, 1992, c. 25, ss. 5-38., doi:10.1016/S0065-2601(08)60281-6.

görülmektedir.[34] Değerler Teorisi, motivasyon açısından farklı on temel değeri tanımlamasının yanı sıra değerlerin yapısal bir yönünü, bunlar arasındaki dinamik ilişkileri açıklamaktadır. Herhangi bir değer ile ilgili eylemler psikolojik, pratik ve sosyal sonuçlara sahiptir. Ayrıca bunlar birbirleri ile çatışabilecek veya uyumlu olabilecek yapıya sahiptir.[35]

### 1.2.4. Güngör Değerler Sınıflandırması

Felsefe ve psikoloji değer sorununu birbirlerinden farklı şekilde ele almaktadır. Psikoloji değeri *"nesnel ya da öznel temeller"* üzerinde inşaa edilip edilmemesi ile değil bireyin hayatında yer aldığı rehberlik boyutuyla ele almaktadır. Güngör (2018), değeri *"... birşeyin arzu edilebilirliği yani iyi ve kötü..."* bağlamında ele almaktadır. O'na göre *"arzu edilebilirlik"* de özünde bir inanç olarak karşımıza çıkmaktadır. Lakin buradan hareketle değerleri salt bir inanç olarak da görmemektedir. Değer kendi içinde inançtan daha özel bir zihinsel formasyon barındırmaktadır. Değer sadece tek bir inancın değil birden çok inancın bileşkesidir.[36] Güngör yaptığı araştırma ile değerleri *"estetik, ahlâkî, teorik, iktisadî, dinî, siyasî ve sosyal"* değerler olmak üzere yedi gruba ayırmaktadır.[37]

### 1.2.5. Dilmaç, Arıcak ve Cesur Değerler Sınıflandırması

Çalışmada da kullanılan, Dilmaç, Arıcak, Cesur (2014) tarafından oluşturulan değerler sınıflandırması *"toplumsal, kariyer, entelektüel, maneviyat, materyalistik, insan onuru, romantik, özgürlük ve fütüvvet"* olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır.[38]

## 2. DİN VE DİNDARLIK

### 2.1. Dinin Tanımlanma Zorluğu

Din, insanoğlunun tarih sahnesinde yer almaya başlamasından itibaren üzerinde en çok konuşulan, merak edilen ve anlamaya çalışılan konularından biri olmuştur. Bireylerin yaşadığı her türlü olaya anlam kazandıran, bireyi ve çevresi için yaşam kılavuzu olan din, muhakkak ki muhatabı olduğu insana geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği hakkında yol göstermeyi ilke edinir. Dinin çok yönlü ve kapsayıcı yapısı bireyi

---

[34] M. Ersin Kuşdil, Çiğdem Kağıtçıbaşı, "Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı", *Türk Psikoloji Dergisi*, c. 15, sy. 45 (2000), s. 61.

[35] Shalom Schwartz, "Basic Human Values: An Overview", 2005, s. 2.

[36] Güngör, *Doktora, Doçentlik, Profesörlük Tezleri,* ss. 180-181.

[37] a.g.e., s. 235.

[38] Bülent Dilmaç, Osman Tolga Arıcak, Sevim Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", *Educational Sciences: Theory & Practice*, c. 14, sy. 5 (2014), s. 1667., doi:10.12738/estp.2014.5.2124.

yaratıldığı mükemmel fıtrat doğrultusunda, gelişerek yaşamasını hedefler. Farklı bilim dalları kendi bilimsel bakış açıları doğrultusunda dinin çok yönlü yapısından sadece kendi disiplinleri ile açıklama getirir. Bu psikoloji açısından dinin psikolojik boyutunu, felsefe açısından dinin felsefi boyutunu, sosyoloji açısından dinin sosyolojik boyutunu, fenomenoloji açısından dinin fenomenoloji boyutunu içermektedir. Elbette bu örnekleri uzatmak da mümkündür. Din gibi çok boyutlu bir yapının tanımlanması sırasında tek bir bilim dalı şüphesiz sadece kendi penceresinden bakabilecektir. Bu da tarifin yanlış olmasa da eksik olmasına neden olacaktır.

Yinger (1970) *"din ile ilgili tanım yapmak isteyenler için önlerine çıkan ilk engelin tanım yapmanın kendisinin"* olduğunu ifade eder.[39] Tanım yapmaya çalışırken kavramsal olarak farklılığın olmasının sebeplerinden biri de bireylerin *"Din"* olarak neyi tanımladıkları, yanlış kavramların neler olduğudur.[40] Bu da dinin çok boyutlu yapısı olmasının ve insan zihninin gör(e)mediğini idrak etmesinde zorlandığının sonucudur. Din kelimesinin farklı ve çelişkili kullanımları, yalnızca dinin doğasını anlama zorluğundan kaynaklı olmamakla birlikte, aynı zamanda konuyu, önerilen tanımlarla daha ileri bir amaca taşıma gayretinde olanların eğilimine de bağlıdır.[41] Yapıcı (2013)'ya göre, bir olguyu *"tanımlamak"* aslında o olguyu *"sınırlandırmak",* tanım yapmanın zorluğu yani tanımsızlık / tanımlanamazlık da bir nevi üstü kapalılık olduğu için belirsizliği de beraberinde getirmektedir.[42]

Glock (1967), Yinger' in gözlem yaparak kavramsallaştırması ile değerlendirme yaparak kavramsallaştırması arasında çok önemli bir ayrım olduğunu ve tanımlar konusundaki bölümünde, belki de kendi tavsiyesine duyarlı olmadığını düşünmektedir. Yinger için din tanımında, dinin olmasını istediği şeyi etkili bir şekilde ayırt edip etmediği sorusu gündeme gelmektedir. Sorun, Yinger 'in belirttiği gibi herkesin kabul edeceği ortak din tanımının olmayışıdır. Eğer öyleyse o zaman, muhtemelen tanımlayıcı bir

---

39 J. Milton Yinger, *the Scientific Study of Religion*, New York: The Macmillan Comp., 1970, s. 3.'den akt. Recep Yaparel, "Dinin Tarifi Mümkün Mü?", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 4 (1987), s. 403.

40 Thomas A. Idinopulos, "Din Nedir?", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, çev. Temel Yeşilyurt, c. 5, sy. 5 (1999), s. 155.

41 Ira W. Howerth, "What is Religion?", *International Journal of Ethics*, c. 13, sy. 2 (1903), s. 182., doi: 10.1086/intejethi.13.2.2376451

42 Asım Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*, 2.b. Adana: Karahan Kitabevi, 2013, s. 19.

gereklilik olarak genel fikir birliği de dayatılmamalıdır. Aksine, *"Eğer dini belirli bir şekilde tanımlarsak, o zaman ..."* yapılan tanımlardan memnun olunmasının zorunluluğu da ortaya çıkacaktır.[43]

Hökelekli (2010), dini tanımlamanın zorluğunun iki sebebi olduğunu ifade eder. Bunlardan ilki, dinin çok yönlü ve boyutlu bir yapıda olmasından dolayı basit bir şekilde ele alınamaması; diğeri ise dinin, araştırmacının kendi algısı dâhilinde araştırılıp ifade edilmeye çalışılmasıdır.[44] Yani din gibi çok boyutlu olan yapıyı tek bir boyutta ifade edip, tanımlayabilmek güçtür.[45]

### 2.2. Dinin Tanımı

Bousset (1907), dinin günümüze kadar insanı en yüksek medeniyet noktasına taşıdığını, bugün aşırı kültür dönemlerinde olduğu gibi insanların sayısız bölümünün dinden ayrıldığı gerçeğiyle karşı karşıya kaldığımızı ancak bunun sadece bir geçiş aşaması olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.[46]

Eğer bir din tanımı yapılacaksa, bu tanımda iki konuya önem verilmelidir. Bunlardan birincisi dinin *"kendine özgü yapısını, karmaşıklığını ve çeşitliliğini"* yansıtma zorunluluğu, ikincisi ise tanımın *"kapsayıcı"* olma zorunluluğudur.[47]

Son dönem İngiliz antropolojisinde güncel tanımın üç temel türü dinin karşılaştırmalı çalışmalarında kullanılmaktadır. Dinin ilk tanımı, kendini güçlüklere rağmen gelecek tanımlarda kullandırmaktır ve bu tanım keskin sınırlarla belirlenmemiş insan eylemlerini kapsamalıdır. Dinin ikinci tanımı, mecazi bir ifade sınıfının anlamına gelir ve meyilli bir şekilde sosyal ilişkileri belirten eylemdir ki bu eylem ayrıca sosyal statüleri belirler. Üçüncü tanım ise özel bir tür nesnenin alımı satımı anlamına gelir. Örneğin: Din ruha olan inançtır, din doğa-üstü olana inançtır.[48]

---

43 Charles Y. Glock, "Comment on 'Pluralism, Religion, and Secularism'", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 6, sy. 1 (1967), s. 29., doi:10.2307/1384191.

44 Hayati Hökelekli, "Din, Dindarlık ve Boyutları", *Din Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010, s. 25.

45 Yaparel, "Dinin Tarifi Mümkün Mü?", s. 405.

46 Wilhelm Bousset, *What is Religion?*, New York and London: The Knickerbocker Press, 1907, s. 2.

47 C.Daniel Batson, Patricia Schoenrade, W.Larry Ventis, *Din ve Birey: Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım*, çev. Ali Kuşat, Abdulvahap Taştan, Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017, s. 4.

48 Robin Horton, "A Definition of Religion, and Its Uses", *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, c. 90, sy. 2 (1960), s. 201., doi:10.2307/2844344.

Leuba (1912); dini, yaşamın korunması ve mükemmelleştirilmesi için verilen mücadelenin bir parçası olarak görür. Ona göre din, en başından itibaren duygusal durumları içerir. Fakat dini, duyguların kaynağı olarak görmek, onun için tamamen kabul edilemez görünen bir din anlayışını yansıtır.[49] Ona göre, dinin nesnesi (Tanrı) aşkın bir nesnedir ve bu nedenle bilimle erişilemez. Dini bilgi ise, bilimsel bilgiden tamamen farklı bir bilgidir.[50]

Allport (1963)' a göre, gelenek gereği kilise ve sinagog gibi dini kurumlar *"terapötik topluluklardır".* Dini kurumlar yaşamın büyük krizleriyle çağlar boyunca diğer kurumlardan daha fazla ilgilenmektedir.[51] Nelson (1974) tarafından, dini organizasyon ve sembolizasyonun en önemli fonksiyonları *"yerine getirilmeyen beklentilerin veya olumsuz olarak değerlendirilmiş olayların hissedilen öneminin azaltılması" -hayal kırıklığında teselli verebilir- ve "normlara uyumun teşvik edilmesi (oryantasyon)"* olarak tanımlanmaktadır.[52] Durkheim (1995), gözlemle tanımlanabilecek en basit ve ilkel dini tanımlamak için öncelikle bir din olarak neyin doğru anlaşıldığını tanımlamamız gerektiğini ifade eder. O'na göre bunu yapamazsak ya din açısından hiçbir şekilde dini olmayan bir fikir ve uygulama sistemi adlandırılır ya da gerçek doğaları tespit edilmeden dini fenomenleri göz ardı etme riskiyle karşı karşıya kalınır.[53]

Din kelimesinin kökeni hakkında görüşler üçe ayrılmaktadır. İlki kelimenin kökeninin Arâmi ve İbranî dilleri olmakla birlikte buradan Arapça' ya geçtiği kabul edilen görüş, burada *"hüküm"* anlamındadır. İkincisi, din kelimesinin kökeninin Arapça olduğuna dair kabul edilen görüş *"örf"* ve *"adet"* anlamındadır. Üçüncüsü ise din kelimesinin kökeninin Farsça olduğuna dair görüştür ki burada da günümüzdeki anlamındadır.[54]

---

[49] James H. Leuba, "The Development of Emotion in Religion", *The Harvard Theological Review*, c. 5, sy. 4 (1912), s. 524.

[50] James H. Leuba, "Theology and Psychology", *The Harvard Theological Review*, c. 9, sy. 4 (1916), ss. 418-424.

[51] Gordon W. Allport, "Behavioral Science, Religion, and Mental Health", *Journal of Religion and Health*, c. 2, sy. 3 (1963), s. 188., doi:10.1007/BF01533333.

[52] L. D. Nelson, "Functions and Dimensions of Religion", *Sociological Analysis*, c. 35, sy. 4 (1974), s. 263., doi:10.2307/3710610.

[53] Emile Durkheim, *The Elementary Forms of Religious Life*, çev. Karen E. Fields, New York: The Free Press, 1995, s. 21.

[54] Osman Pazarlı, *Din Psikolojisi*, 3. b. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982, s. 27.

Din;

> *"Arapça bir kelime olarak din, "örf, âdet, itaat, tutulan ve gidilen yol, ceza ve mükâfat, millet vb." anlamlarda kullanılır. Batı dillerinde "religion" kelimesi ile ifade edilip "religere" ve "religare" köklerinden gelmesi nedeniyle, "Allah'a korku ve saygı ile bağlılık ile kendini ibadete verme, tören ve ayinlere katılma" anlamlarına geldiği görülür. Türkçe 'deki kullanılışı itibariyla ise, "inanç sistemi veya bir inancın kaideler bütünü" gibi anlamlara gelir."*[55] Şeklinde ifade edilebilir.

Merriam - Webster sözlüğünde religion, "*manevi hal", "Tanrı'ya ya da olağanüstüne yapılan ibadet", "manevi/dini inanca bağlılık", "dini tutum, inanış ya da uygulamalar sistemi", "dürüstlük", "ilke ve inanç sistemi"* olarak tanımlanmaktadır.[56] Religion kelimesinin aslını Latince *"bağlanma"*[57]*, "bağlamak, tekrar tekrar okumak, yapmak"*[58] kelimesi oluşturmaktadır.

Din sözcüğü felsefe sözlüklerinde;

> *"İnsan varlığının yaşam ve tecrübelerinin üç temel boyutuyla ilgili sorulara, belirli özellikleri olan bir Tanrı kavramıyla yanıt vermeye çalışan inanç sistemi. Doğaüstü bir tanrısal güç ya da varlıkla ilgili inançların, bu varlığa yönelik manevî eğilimlerin ve Tanrı'ya yapılan ibadetin oluşturduğu bütün."*[59]*, "Tanrısallığa yönelik belirli tapınma usulleri. İnsan ruhunu doğaüstüne yönelten ve Tanrı'yla ilişkiye koyan inanç etkinliği."*[60] Şeklinde tanımlanır.

TDV İslâm Ansiklopedisinde dini tanımların ortak noktaları;

> *"Her dinî kültürün din kavramını ifade etmek üzere seçtiği kelimelere ait anlamların ortak noktasının "yol, inanç, âdet, bağ, kulluk" olduğu söylenebilir. Bütün bu kelimeler, kökleri insanın iç hayatında bulunan ve semereleri çeşitli davranışlarla tezahür eden köklü ve evrensel bir fenomeni ifade etmeyi amaçlar."*[61] Şeklinde ifade edilmiştir.

Loewenthal (1995), başlıca dini geleneklerin ortak inanç özelliklerine sahip olduğunu ileri sürer. Bunlar;

1- *"Maddi olmayan (yani manevi) bir realitenin varlığı.*
2- *Yaşamın amacı, iyilik yaparak ve kötülükten kaçınarak dünyadaki uyumu arttırmaktır.*
3- *Tek tanrılı dinler, varoluş kaynağının ahlaki direktiflerin kaynağı olduğunu iddia eder.*

---

55 Mustafa Doğan Karacoşkun, "Din Psikoloji Bilimi ve Türkiye'deki Gelişimi", *Din Psikolojisi El Kitabı*, ed. Mustafa Doğan Karacoşkun, Ankara: Grafiker Yayınları, 2015, s. 62.
56 "Religion", *Merriam-Webster*, (05.04.2020), https://www.merriam-webster.com/dictionary/religion.
57 Neda Armaner, *Din Psikolojisine Giriş 1*, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1980, s. 71.
58 Hüseyin Yılmaz, *Din ve Dindarlık*, İstanbul: Hikmetevi Yayınları, 2014, s. 23.
59 Ahmet Cevizci, "Din", *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999, s. 240.
60 Afşar Timuçin, "Din", *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Bulut Yayınları, 2004, s. 144.
61 Günay Tümer, "Din", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1994, c. 9, s. 314. (05.04.2020), https://islamansiklopedisi.org.tr/din,

4- *Tüm dinler, bu fikirleri aktarmak için sosyal bir organizasyon içerir ve buna bağlıdır."*[62]

Smart (1998), dinin *"pratik ve ritüel boyut, deneyimsel- tecrübi ve duygusal boyut, rivayet veya efsanevi boyut, dogmatik ve felsefi boyut, etik ve yasal boyut, sosyal ve kurumsal boyut, materyal boyutu"* olarak yedi boyut ve yönden oluştuğunu belirtir.[63]

Din, belirli kurumları olan ve bu kurumların belirttiği inanç ve ibadetlere olan bağlılığı ifade etmektedir. Başka bir tabirle din, bireylerin kişisel ve toplumsal yaşantılarındaki ilişkilerini düzene koyan ve bu ilişkileri güçlendiren, aşkın bir varlık ile ilişki kurabilmeleri için yardımcı olan, yol gösteren inanç ve ibadetler sistemidir.[64] Din, özellikle sosyal bütünleşmenin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde ana güç olarak seçilmiştir. Durkheim' in de aralarında olduğu bazı akademisyenler, dinin sosyal bütünleşme için çok önemli olduğu inancını dile getirir. Onlara göre din olmadan, toplumsal dağılma olur. Dinin bütünleştirici rolü çok yönlü olarak görülür. Dinin işlevini üçe ayırarak ifade eder. İlk olarak, inanç sistemi aracılığıyla toplumsal ve bireysel değerlere temel destek verir. İkinci olarak, ritüeliyle bu değerlerle özdeşleşmeyi ve bu değerlere bağlılığı tekrar tekrar güçlendirir. Üçüncü ve son olarak, davranıştaki değerden hareket edilmesine ve bu davranışların korunmasına yardım eden sonsuz ödül ve ceza sistemidir.[65] Din; bir grup insanın, insan yaşamının nihai sorunlarıyla mücadele ederken başvurduğu inançlar ve uygulamalar sistemidir. Bu tanıma bireyin perspektifinden de varılabilir. Dindar bir adam, insan trajedisinin derinliğini ve saçmalıklarının boyutunu tanıyan kişidir; ancak bu gerçekleri nihai gerçekler olarak kabul etmeyi reddediyordur. Dindar birey, duvarda sadece kendisi için değil, aynı zamanda diğerleri için de (evrensel insanlık için, tüm insanlık için) bir çatlak görür ve bu çatlağı genişletmeye çalışır.[66]

---

62 Kate M. Loewenthal, *Religion and Mental Health*, London: Chapman & Hall, 1995' den akt. Kate M. Loewenthal, *Religion, Culture and Mental Health*, New York: Cambridge University Press, 2006, s. 6.

63 Ninian Smart, *the World's Religions*, 2. b. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, ss. 12-21.

64 Zafer Cirhinlioğlu, Üzeyir Ok, Fatma Gül Cirhinlioğlu, *Dindarlık, Ruh Sağlığı ve Modernite*, Ankara: Nobel Yayınları, 2013, s. 7.

65 Charles Y. Glock, "The 1960 Harlan Paul Douglass Lectures: Religion and the Integration of Society", *Review of Religious Research*, c. 2, sy. 2 (1960), ss. 49-50., doi:10.2307/3510823.

66 J. Milton Yinger, "Pluralism, Religion, and Secularism", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 6, sy. 1 (1967), ss. 18-19., doi:10.2307/1384190.

Bir kavramın din olarak nitelendirilebilmesi için o dine tabii olan mensuplarının kabul ettikleri inanç sistemi, bu inanç sisteminin belirlediği ve kendini bulduğu ibadetler ve ahlak sistemini kendi içinde barındırması gerekir.[67]

Durkheim ve Weber'in din tanımları birbirlerinden oldukça farklıdır. Durkheim dini tanımlarken ruh merkezli, Weber ise kurumsal merkezli bir tanım yapar. Durkheim' e göre din *"ruhun kurtuluş çabası"* iken Weber' e göre ise *"kilisenin odak merkezi olduğu, üyelerini birbirleriyle sosyalleştiren bir öğe"* olarak tanımlanır. Din hem bireysel kurtuluşa vurgu yapan yönü ile hem de çoğulcu sosyal yapısından dolayı her şeyi kendi etrafında toplayan *"ortak bilinç"* olarak tanımlanır.[68] İki tanımdan hareketle yapılan yeni tanımda din, adeta bir mıknatıs gibi her şeyi kendi etrafına çeken merkezi bir öğedir. Mıknatısın bütün metalleri bulması gibi dinin de tüm düzensizliği bitirmesi ve bir düzen oluşturması sosyal fonksiyonuna benzetilebilir. Din; gönül rahatlığı ve huzur, yaşamda anlam, kontrol ve idare, kendini geliştirme ve fiziksel sağlık gibi kişisel amaçları içerir. Din; başkalarıyla yakınlık ve yakınlık arzusu, dini bir topluluğa üyelik ve dünyadaki barış ve adalet hedefi gibi sosyal amaçları da içerir. Önemli hedeflere ulaşmak için geleneksel dini kurumlarla az çok ilgisi olan kişisel olarak oluşturulmuş inanç ve uygulamalarla meşgul olur. Bununla birlikte, daha yerleşik yolları izlemeyi ve geleneksel dini kurumları, ritüelleri ve inanç sistemlerini kullanmayı da tercih eder. Ayrıca, dini yolları ve hedefleri tanımlayanların sadece bireyler olmadığını belirtmek önemlidir.[69]

Subaşı (2014), dinlerin amacının insanlar için dünya ile ilgili açıklama yapmaktan ziyade yaşanılan olaylarda bireyler için anlam sistemi sunmak, bireylerin varoluşsal sorunları ile başa çıkabilmesine yardımcı olmak, bireysellikten toplumsallığa uzanan yolda bireyin ortak yaşam kültürünü kazanmasına yardımcı olmak gibi daha fonksiyonel amaçlarının olduğunu belirtir.[70]

---

67 Yahya Turan, *Kişilik ve Dindarlık*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017, s. 108.

68 Renoto Ortiz, "Din ve Küreselleşme Üzerine Notlar", *Küreselleşme Ulus-Devlet ve Din*, ed. Şahin Gürsoy, İhsan Çapcıoğlu, çev. Şahin Gürsoy, İhsan Çapcıoğlu, Ankara: Platin Yayınları, 2007, ss. 207-208.

69 R. Benedict, *Patterns of Culture*, Boston: Houghton Mifflin, 1934'den akt. Brian J. Zinnbauer, Kenneth I. Pargament, Allie B. Scott, "The Emerging Meanings of Religiousness and Spirituality: Problems and Prospects", *Journal of Personality*, c. 67, sy. 6 (1999), s. 908., doi:10.1111/1467-6494.00077.

70 Necdet Subaşı, *Din Sosyolojisine Giriş*, İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2014, s. 17.

Din sözcüğü Kur'an-ı Kerîm'de doksan iki yerde zikredilir. Üç âyette ise kullanıldığı manadan farklı bir şekilde zikredilir. Din sözcüğü İslami eserlerde bulunma şekline ve kendisine yüklenildiği mana açısından gruplandırılmıştır. TDV İslâm Ansiklopedisinde yapılan gruplandırma şöyledir:

> *1- "Bu grupta bir şeyin karşılığı başlığı altındaki burada Allah ve kul ilişkisinde belirtilen davranış içerisinde, Fâtiha suresinin 4. âyeti ve Nûr suresinin 25. âyetinde zikredildiği üzere "ceza, mükâfat, hüküm ve hesap" manasında,*
> *2- Dinin sahibi Allah olması ve kullarının üzerinde sonsuz bir güç ve kudret sahibi olması nedeniyle, Nahl suresinin 52. âyetinde zikredildiği üzere "üstün gelme, hâkimiyet, zelil kılma, zorlama" manasında,*
> *3- Allah'ın tek ve eşsiz ilah olarak kabul edilmesi ve O'na karşı kuldan beklenen "itaat, teslimiyet, hizmet, ibadet" manasında,*
> *4- Kabul edilen dinin, birey için en iyi "âdet, yol, kanun, şeriat, millet, mezhep" manasındadır."*[71]

Çeşitli disiplinlerin yaptığı din tanımlarının yanı sıra din psikolojisi, psikolojik bir gerçeklik olarak dinin bireysel yönüne atıf yapar. Bu dinin birey için ne olduğu ya da olmadığı düzleminde değişebilir.

Freud, dini çok farklı bir yönden tanımlamaktadır. Ona göre din, *"evrensel saplantı nevrozu"*[72] ve *"çocuğun babası ile ilişkisi"*[73] olarak tanımlanmaktadır.

Freud dini tanımlarken, dinin kökenini önemser ve dinin çıkış noktasını anlamaya çalışır. Freud, doğa gücünü dinle ilişkilendirir. Ona göre, ilkel toplumlar yaşantılarında karşılaştıkları olayları yorumlarken *"hayvan, bitki veya doğa olayını"* dayanak noktası alır. Bu dayanak noktasını *"totem"* olarak tanımlar.[74] Kutsiyet atfedilen *"tabu"* varoluşu herhangi bir öğeye dayanmayan engellemeleri içerir.[75]

Freud' a göre dini düşüncenin temeli ya insanın doğa karşısındaki acizliğidir ya da insan içgüdüsünün birey üzerindeki oluşturduğu etki sonucunda oluşan acizliktir. Bu iki varsayım ve dini kavramlar bireyin çocukluk aşamasındaki yaşantılarından kaynaklanmaktadır ve burada da acizlik yatmaktadır.[76]

---

71 Tümer, "Din", ss. 312-314. (05.04.2020), https://islamansiklopedisi.org.tr/din,
72 Sigmund Freud, *Dinin Kökenleri Totem Ve Tabu Musa Ve Tektanrıcılık Ve Diğer Çalışmalar*, çev. Selçuk Budak, 4. b. Ankara: Öteki Yayınevi, 1999, s. 40.
73 Sigmund Freud, *Uygarlık Din ve Toplum Grup Psikolojisi, Bir Yanılsamanın Geleceği, Uygarlık ve Hoşnutsuzlukları ve Diğer Çalışmalar*, çev. Selçuk Budak, 5. b. İstanbul: Öteki Yayınevi, 2016, s. 210.
74 Sigmund Freud, *Totem ve Tabu*, çev. Kâmuran Şipal, 2. b. İstanbul: Say Yayınları, 2017, s. 28.
75 Sigmund Freud, *Dinin Kökenleri*, çev. Aycan Özüpek, Ankara: Yason Yayınları, 2017, s. 31.
76 Bedri Katipoğlu, *Din Psikolojisi Açısından Freud Psikanalizi ve Din*, İzmir: Özden Ofset, 1991, ss. 57-58.

Ana – Maria Rizzuto (1974), Freud' un görüşü ile ilgili, bireyin çoğu içsel deneyimlerinde olduğu gibi, onların oluşumlarındaki ilk unsurların en kalıcı etkiye sahip olanları olduğunu belirtir. O, bir bireyin ilk dönem nesne ilişkilerinin içselleştirilmiş Tanrı imajındaki en kalıcı ve çok önemli unsurlar olduğunu ifade eder.[77]

Otto (2014), *"Kutsala Dair Kutsal Tasarısındaki Sezgisel Faktör ve Rasyonele Olan İlişkisi Üzerine Bir Araştırma"* adlı eserinde ileride tanımlayacağı *"numinosum"* kavramını başlangıçta *"kutsal"* kelimesinin kapsadığı alanları tarif ederek başlar. Kutsal kelimesi etik de dâhil birçok alanı kapsayacak genel bir terim olsa da bizlerin kutsal kelimesinin anlamını *"mutlak iyi"* olarak gördüğümüzü, kutsal kelimesinin bu kapsadığı alanlardan ahlaki ve rasyonel tarafı çıkarıp, kapsadığı diğer alanları tanımlayan yeni bir kelime bulmanın ifadeyi kolaylaştıracağını düşünür. O, yeni oluşturulan bu kelimeyi *"numinosum"* olarak tanımlar. Lakin yeni oluşturulan bu tanımın net olarak ifade edilebilmesi güçtür. Bu tanım sadece bireyin kendi iç dünyasında yaşanıldığı takdirde tarif edilebilir hale gelir. Bu yeni tanımın salt bir tanıma indirgenemeyişi onun bireye özgü olmasının sebebidir. Otto ayrıca numinosum için gerekli olan öğelerden birinin de *"yaratılmışlık duygusu"* olduğunu ifade eder ve aslında bu duygu *"hiçlik duygusu"* dur.[78]

Otto' nun numinosum ile ilgili görüşleri aynı olmamakla birlikte kısmi olarak İslam tasavvufunu andırmaktadır. Buradaki benzeşme yaşanılan tecrübenin ifade edilemeyişi, bireye özgü olması, bu tecrübeyi yaşayan bireylerin farklı anlamlar yüklemeleri ile sınırlıdır. Tasavvuftaki fena ve beka hallerinde, bireyin Allah' ın varlığında kaybolması ve tekrar eski haline dönme süreci ve bunu sonradan ifade edemeyişi *"numinosum"* kavramına benzemektedir. Lakin burada geleneğin olmayışı, herhangi bir eğitim sürecinden bahsedilmeyişi gibi temel unsurların eksikliği İslam tasavvufundan farklılaşmaktadır.

Jung, dindeki temel olguyu dinin birey için pozitif veya negatif olmasından ziyade güçlü bir varlık ile kurulan ve bireyi o varlığa bağlayan *"bağ"* olarak tanımlar. Bu bağın oluşumu bilerek ya da bilmeyerek olabilir. Bağın oluş şeklinin bir önemi yoktur. Önemli olan o gücü kabul edip bağlanmaktır. Eğer kabul edilen güç, artık eskisi gibi kabul

---

[77] Ana - Maria Rizzuto, "Object Relations and the Formation of the Image of God", *British Journal of Medical Psychology*, c. 47, sy. 1 (1974), s. 88., doi:10.1111/j.2044-8341.1974.tb02274.x.

[78] Rudolf Otto, *Kutsala Dair Kutsal Tasarısındaki Sezgisel Faktör ve Rasyonele Olan İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, çev. Sevil Ghaffari, İstanbul: Altıkırkbeş Yayın, 2014, ss. 35-42.

görmüyorsa yani bireyin nazarında gücünü yitirmişse artık o gücün sahibi varlık bir Tanrı değildir.[79] Jung, bu bağın oluşturduğu ilişkiyi *"öznel"* bir ilişki olarak tanımlar ve dinin amacının bu ilişkide yattığını ifade eder.[80]

Fromm (2003) için dinselliğin muhtevasında belirginlik yoktur. İnanılan, gücüne sığınılan, tapılan varlık ya da nesne değişebilir. Onun için *"Din nedir?"* sorusundan ziyade *"Ne tür din?"* olduğu önemlidir. Fromm için asıl konu, dinin bireye ne kattığı, bireyi hangi yönde ve ne kadar geliştirdiğidir; burada dinin fonksiyonu ve işlevselliği önemlidir.[81]

### 2.2.1. Dinin Özsel ve İşlevsel Tanımları

#### *2.2.1.1. Özsel tanımlar*

Wundt dini, *"Sonlu varlığın sonsuz evrende yaşaması ile ilgili aracısız bir şuur"*[82], James (1917, 2017) *"Bireylerin kendilerince, ilah olarak düşünebilecekleri her şeyle ilgili olan ve kendilerini ayakta tuttukları sürece yalnızlıklarındaki duyguları, eylemleri ve deneyimleri"*[83], Vergote (1999) *"Davranış, duygu, dil ve işaretler bütününün tabiatüstü bir gerçeklik(ler) ile ilgili olması"*[84] olarak tanımlar.

Eyüpoğlu ve Batuk (2015) dinin özsel tanımını yaparken, bağlanılan İlah'ın merkezi bir konumda yer aldığını belirtir. Onlara göre; *"Din bir sandalyeye benzemektedir. Burada sandalyenin ne olduğundan çok ne işe yaradığı önemlidir."* Bu noktada dinin özsel tanımı yapılırken, dinin sadece bireyin yaşadığı dünya ile ilgili bir kavram olmadığı ve sadece bu dünya için fayda getirmekten daha çok geniş bir amaca hizmet ettiği dikkate alınır.

---

79 Carl Gustav Jung, *Analitik Psikoloji*, çev. Ender Gürol, 2. b. İstanbul: Payel Yayınevi, 2006, s. 297.

80 Carl Gustav Jung, *Keşfedilmemiş Benlik*, çev. Barış İlhan, İstanbul: İlhan Yayınevi & Danışmanlık, 1999, s. 58.

81 Erich Fromm, *Sahip Olmak Ya Da Olmak*, çev. Aydın Arıtan, İstanbul: Arıtan Yayınevi, 2003, ss. 181-182.

82 Pazarlı, *Din Psikolojisi*, s. 29.

83 William James, *The Varieties of Religious Experience A Study in Human Nature Being the Gifford Lectures on Natural Religion Delivered at Edinburgh in 1901-1902*, 28. b. New York, London, Bombay, Calcutta, and Madras: Longmans, Green, And Co., 1917, s. 31.; William James, *Dinsel Deneyimin Çeşitleri İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, çev. İsmail Hakkı Yılmaz, İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2017, s. 41.

84 Antoine Vergote, *Din, İnanç ve İnançsızlık*, çev. Veysel Uysal, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1999, s. 15.

Özsel tanımlar, dini mekanikleştirmeyi kabul etmezler; İlahi Varlık'ın rızasını kazanmak, dinin faydasını görmekten daha önemlidir.[85]

Dinin özsel tanımı yapılırken kültür, dini öğeleri kapsayan bir realite olarak tanımlanır. Özsel tanımların özelliklerini birey ve bireyi aşan aşkın bir varlık ya da doğaüstü bir güç ile iletişim olması, bireyin acizliğinden kaynaklanması ve bunun sonucunda bireyin bağlanması ve bunların duyusal ve davranışsal tezahürlerini yansıtır.[86]

Özsel tanımlar dinin hem yatay hem de dikey olarak geniş bir yelpazede var olduğunun ve yaşanıldığının göstergesidir. Özsel tanımlarda İlah olarak bağlanılan Varlık, büyüklüğünden yani Varlık şanından ve yüceliğinden dolayı kabul edilir ve özsel tanım buradan başlar. Çünkü din olarak kabul edilen sistemde ilk olarak birey kendini güçsüz ve çaresiz olarak görürken, sığınılan ve güvenilen Varlık güç ve kudret sahibi olmakla birlikte koruyucudur. Özsel tanımı tasavvufi ıstılahta bazı sûfîlerin Allah'a olan ibadetini bir karşılık beklemeden sûfînin kendisine bir fayda ummaktan ziyade Allah' ın büyüklüğünden dolayı icra etmesi şeklinde görebiliriz.

#### *2.2.1.2. İşlevsel tanımlar*

Adından da anlaşılacağı üzere işlevsel tanım dinin işlevini ön planda tutar. Özsel tanımın aksine işlevsel tanım, dinin sağladığı fayda üzerine yani tek merkezli olarak bu Dünya ile yoğunlaşır.[87] Bu tanım dinin aslî unsurlarını odak dışında tutar, dinin bireyleri etkileyerek, belirli bir amaca hizmet etmesine, dinin bireyin kendisine ait olmasından çıkıp grubun ya da grupların da ortak paydası olmasına değinir.[88] Burada dinin, sadece bireyselliğini bırakıp bir gruba ait olması anlaşılmamalıdır. Buradan, dinin hem bireye hem de gruba ait olabileceği anlaşılmalıdır.

Yalom (2017)'un din anlayışı, bireyin yaşadığı varoluş problemine karşı oluşturulan bir çözümdür ve bu problemin oluşturduğu *"Kaygı her yerde olduğu için çözüm*

---

85 Osman Eyüpoğlu, Cengiz Batuk, "Özsel ve İşlevsel Din Tanımları Bağlamında Assisili Francis Mistisizmi ve Protestan Ahlakının Mukayesesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 38 (2015), ss. 100-101., doi:10.17120/omuifd.76878.

86 Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisine Giriş*, 5. b. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2016, ss. 38-40.

87 Eyüpoğlu, Batuk, "Özsel ve İşlevsel Din Tanımları Bağlamında Assisili Francis Mistisizmi ve Protestan Ahlakının Mukayesesi", s. 101.

88 Rıza Altun, *Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ve Narsisizm İlişkisi (Sinop Örneği)*, y.y.: Kitap & Cafe Serüven, Gece Kitaplığı, 2015, ss. 36-37.

*olan din de her yerde vardır."* diyerek problem ve çözümün kapsadığı alanı çizer.[89] Yalom' un din tanımı kaygı merkezli olduğu için ve kaygıda sadece bu dünya için geçerli olduğundan dolayı, tanım dinin işlevsel yönüne eğilir. Dinin insana ne getirdiğini, ne kazandırdığını, neye yaradığını ya da yaramadığını ifade eder. Yani sorun da çözüm de sadece buraya aittir.

Batson, Schoenrade ve Ventis (2017) *"Bireyin yaşadığı ve arka planında ölüm olan tüm bireysel sorunları varoluşsal sorunlar olarak nitelendirilmekte ve bu varoluşsal sorunları anlamak için yapılan her şeyi de din…"* olarak tanımlanmaktadır. Dinin tanımlanmasında, dinin belirli bir şekle ve kalıba sığdırılıp ifade edilmesine karşı çıkarak, din tanımının inanç ve ibadet ile sınırlandırılmasını doğru bulmazlar. Varoluşsal sorunlar çok çeşitli olabildiği için, bu sorunlara çözüm sunan öğelerin de dini bir nitelik taşıması ve bunların hepsinin din adına işlem görmesi tüm anılan öğelerin dinin tanımında bulunmasını zorunlu kılar. Ayrıca bu tüm öğelerin bir parçası olan davranışlar hem belirli bir gruba hem de bireye yönelik olabileceği için, grupsal ya da bireysel davranış fark etmeden hepsi dinin tanımlanmasında kullanılmalıdır.[90]

İşlevsel tanımlar, dünya hayatında yaşanılanlara karşı, birey için yaşam kılavuzu niteliğindedir. Bireyin yaşadığı olayları anlamlandırmasını sağlar. Bireyin yaşadıklarını anlamlandırması, bireyin inandığı İlah ile ilişkisi kurmasına yardımcı olur. Birey bu ilişki sayesinde gelişir ve değişir.[91] Dinin birey için anlam sağlaması, bireyin yaşadığı ve kendisini aşan olayların birey nezdinde kabul edilmesini sağlar. Din, sadece anlam sağlamakla kalmaz ayrıca bireyin davranışlarına da yansır. Dinin bireyin davranışlarında kazanım oluşturması, dinin "*sosyal fenomen"* olarak işlev görmesi ile açıklanır.[92]

Kurt (2008), bireye ve topluma sağladığı faydalarından dolayı dinin işlevsel tanımlarının gerilimi azaltıcı yönüne vurgu yapar. İşlevsel tanımların bu özelliği ilk başta anlam sağlayıcı olarak işlev gören dinin, daha sonra sağladığı anlam sayesinde gerilimi düşürdüğünü belirtir.[93]

---

89 Irvin D. Yalom, *Din ve Psikiyatri*, çev. Zeliha Babayiğit, İstanbul: Pegasus Yayınları, 2017, s. 33.
90 Batson, Schoenrade, Ventis, *Din ve Birey: Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım*, ss. 6-9.
91 Hökelekli, *Din Psikolojisine Giriş*, s. 41.
92 Nils G. Holm, *Din Psikolojisine Giriş*, çev. Abdülkerim Bahadır, 2. b. İstanbul: İnsan Yayınları, 2007, ss. 24-25.
93 Abdurrahman Kurt, "Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sorunu", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 17, sy. 2 (2008), s. 78.

Allport (2016)' a göre, her bireyin dini yani bireyin takındığı dini tavır birbirlerinden farklıdır. Bireyin algılayışında dinin kökeni farklı olabileceği gibi bu farklılığın etkisi de bireyden bireye değişmektedir. Ayrıca Allport, kişiliğin gelişimi ve değişiminde etkili olan öğelerden hiçbirinin *"dini his"* sin gelişimi kadar karmaşık bir gelişim göstermediğini savunur.[94]

Muhammed İkbal (2017), dini tanımlarken genel bir din tanımı yapmaktan ziyade dine *"dini tecrübe"* perspektifinden yaklaşır. Ona göre dinin maksadı, dini tecrübeyi ön plana çıkarmaktır. Gerçi dini tecrübe başka bir bilimin inceleyip, irdelemeyeceği bir alandır. Çünkü dini tecrübede bizatihi bireyin kendi deruni yaşantısı mevcuttur ve onu anlamlandırması zordur.[95]

Sadece öyle olmamakla birlikte din insana insanı anlatır. Psikoloji insanın insanı anlamasını sağlar. Din psikolojisi ise kendisine kendisi anlatılan insanın kendisini anlayış şeklini tanımlamaya çalışır. Farklı bilim dallarının din tanımları kendi bilimsel açıları doğrultusunda ifade edilmeye çalışılmıştır. Bütüne dair söylemleri olan ve hem yatay hem de dikey düzlem ile ilgili kavram oluşturabilme yetisine sahip olan din gibi gerçeklerin elbette tek bir açıdan incelenmesi mümkün değildir. Dinin birey üzerinde oluşturduğu etki artık dinin kendisine ait olmaktan çıkar ve sahibi insan olur.

### 2.3. Dini Tutum

Son üç yılda rapor edilen tutum değişikliği araştırmalarının çoğunun konusu, insanların kendi edindiği bilgiler, başkalarından edindiği bilgilere göre ikna ediciliği yönünden ve kabullenme açısından daha önemli olduğudur. İnsanların bir konu hakkında edindiği bilgiler; olumlu olduğu zaman tutumları muhtemelen daha olumlu, olumsuz olduğu zaman ise tutumları daha olumsuz hale gelmektedir.[96]

Tutumun meydana gelebilmesi için *"bir şey"* olması gerekmektedir. Ayrıca tutuma ait bir *"nesne"* ve nesne ile ilgili bir *"değerlendirme"* gerekmektedir. Nesne bireyden bireye değişiklik gösterebilir. Bir birey için *"tutum nesnesi"* olan başka bir birey için olmayabilir. Tutumu anlaşılmada en zor kılan özelliği ise *"gözlemlenebilir"* olmayışıdır. Bireyin bir konu

---

94 Gordon Allport, *Birey ve Dini*, çev. Bilal Sambur, 3. b. Ankara: Elis Yayınları, 2016, s. 46.

95 Muhammed İkbal, *İslam'da Dinî Düşüncenin Yeniden İnşâsı*, çev. Rahim Acar, 6. b. İstanbul: Timaş Yayınları, 2017, s. 58.

96 Robert B. Cialdini, Richard E. Petty, John T. Cacioppo, "Attitude and Attitude Change", *Annual Review of Psychology*, c. 32, sy. 1 (1981), s. 359., doi:10.1146/annurev.ps.32.020181.002041.

ile ilgili tutumunu anlayabilmek için bireyin davranışları gözlemlenir ve gözlemlenen davranışlarından yorumlar yapılarak tutumu hakkında bilgi edinilir. Bu noktada tutum bireyi davranışa götüren *"eğilim"* olarak izah edilir.[97]

Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde tutum;

> *"1-Tutulan yol, tavır; 2- Para veya herhangi bir şeyi dikkatli kullanma, idare, idareli tüketme, iktisat, tasarruf, ekonomi."* olarak tanımlanmaktadır.[98]

Psikoloji Sözlüğünde tutum;

> *"...En genel anlamıyla, kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya, vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal bir eğilim..."* olarak tanımlanmaktadır.[99]

Bireyin bir nesne karşısında *"düşünce, duygu ve davranışlarını"* düzenleyen yöntem olarak ifade edilen tutum, *"zihni, duygu ve davranış"* öğelerinden meydana gelmektedir.[100] Tutumun oluşabilmesi için eğilimin uzun bir süre bireyde bulunması gerekmektedir ve bu eğilim sadece *"duygu ve düşünce"* ile sınırlı olmamakla birlikte *"davranışı"* da kapsamalıdır.[101]

Tutumun önemli paydaşlarından biri de *"psikolojik obje"*dir. Bu noktada tutum kendini ifade edilmek için *"psikolojik obje"*ye ihtiyaç duymaktadır. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2017) bunu masa örneği ile anlatır. Onlara göre farklı iki kişinin ders çalışmak için kullandığı farklı iki masa biri için anlam ifade etmezken, babasından miras kalan başka birisi için anlam yüklüdür. Bu durumda birinci birey için masa psikolojik obje statüsüne erişmemişken, ikinci birey için psikolojik obje statüsüne erişmiştir.[102]

Günlük yaşantıda bireyler ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda objelerle münasebet halindedir. Bu objelerle münasebet sırasında bazılarını kullanmak için arama ve bulma gibi ilişkiler kurarken bazıları ile göz ardı etme gibi durumlar yaşanır. Bu durum bireylerin yaşadıkları süreç içerisinde gelişip değişir. Bu bireysel yaşantı sonrası oluşan

---

97 Sibel A. Arkonaç, *Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak Deneysel ve Eleştirel Yaklaşımlar,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2008, s. 138.

98 "Tutum", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri,* (05.10.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=tutum.

99 Selçuk Budak, "Tutum", *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2017, s. 748.

100 Hüseyin Peker, *Din Psiklojisi*, 14. b. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2017, s. 146.

101 Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 15. b. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2006, s. 521.

102 Çiğdem Kağıtçıbaşı, Zeynep Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 20. b. İstanbul: Evrim Yayınevi, 2017, s. 131.

tecrübe bireylerin bir gelecekte yaşayacakları durumlar için pratik bir ön yaşantı oluşturur ki bu, tutumların geçmiş yaşantıların ürünü olarak karşımıza çıkar.[103]

Tutumlar insanlara bilişsel bir sistem sağlayarak, insanların çevre ile münasebetinde yardımcı olur. İnsan ve çevre arasında bulunan münasebet vasıtasıyla insanların toplumsallaşma süreci başlar. Bu toplumsallaşma sırasında kişilerin toplumsal davranışlarının anlaşılmasında da tutumlar önemli rol oynar.[104]

Tutum, açık ve tamamlayıcı olmaktan ziyade başlangıç ve hazırlık niteliğindedir. Davranış değil, davranışın ön koşuludur. Unutulmuş alışkanlıkların en gizli, atıl izlerinden, devam etmekte olan bir davranış gidişatını aktif olarak belirleyen gerilime veya harekete kadar her türlü hazır bulunuşluk derecesinde var olabilir. Tutumlar, her bireyin ne göreceğini, ne duyacağını, ne düşüneceğini ve ne yapacağını belirler.[105]

Peker (2017) dini tutumu şu şekilde tanımlamaktadır:

> *"'...dini tutum, kişinin dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzıdır.' Yani kişinin dine dair bilgi ve inançları (zihni unsur), dinin bütününden ya da her hangi bir esasından hoşlanması veya hoşlanmaması (duygu unsuru) ve dinle ilgili davranışları, yani lehte ve aleyhteki bir takım faaliyetleri (davranış unsuru) onun dini tutumunu oluşturur."*

Dini tutum, belirli nedenlerle bir ideale giden yollardan biri olduğu için katılım olarak görülür. Kişi pratik grubun dışına adım atar atmaz ya da analitik veya eleştirel bir göreve başlar başlamaz, oldukça kısa sürede dini olmayı bırakır ve bilimselliğe yönelir. Dini tutum, insan deneyimi çerçevesinde, insan dışı çevreye yönelik sosyal tutum olarak farklılaşır. Bu, tutumun alanı içinde en üstün değer anlayışımız ortaya çıkar. Aynı zamanda tutum, cesaret isteyen bir inanç ve katılım olarak ortaya çıkar.[106]

---

[103] Metin İnceoğlu, *Güdülenme Yöntemleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basın - Yayın Yüksek Okulu Yayınları: 4, 1985, s. 8.

[104] Ayşe Can Baysal, "Sosyal Psikolojide Tutumlar", *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 1981, s. 122.

[105] Gordon W. Allport, "Attitudes", *A Handbook of Social Psychology*, ed. Carl Murchison, Worcester, Massachusetts: Clark University Press, 1935, ss. 805-806.

[106] Angus Stewart Woodburne, *The Religious Attitude a Psychological Study of its Differentiation*, Introduction by Shailer Mathews, New York: The Macmillan Company, 1927, ss. 340-341.

Tutumlar gibi dini tutumların oluşması ile ilgili de birçok faktörden söz edilebilir. Peker (2017) dini tutumların oluşmasına sebep olan etkileri *"ihtiyaç ve istekler, bilgiler, gruplar ve din görevlileri, dindarlarla ilişkiler"* başlıkları altında ifade etmektedir.[107]

Bireyler ihtiyaçlarını doyurmak ve karşılaştığı sorunlarla mücadele ederken isteklerini gidermek için obje ve kişilere olumlu – olumsuz tutumlar sergileyebilir. Dini emirlere uymayan ve vecibelerini yerine getirmeyen bireyin din görevlilerine karşı olumsuz tutum sergilemesi örnek gösterilebilir.[108]

Tutumlar bireylerin bilgisine göre de şekillenir. Bir konu hakkında bilgisi olmayan bireyin çeşitli yollarla o konu hakkında bilgi sahibi olduğunda o konuya dair olumlu – olumsuz bir tutum geliştirebilir.[109]

Bireylerin doğumu ile başlayıp ergenlik dönemine kadar olan dönemde tutumların büyük bir kısmı anne ve baba tarafından şekillenir.[110] Bireylerin sosyal hayatta gruplar halinde yaşamaları, edindikleri bilgilerin çoğunu da sosyal çevresinden öğrenmelerine sebebiyet vermektedir. Anne ve babanın bir konuya dair olumlu ve olumsuz tutuma sahip olması çocuklarının da o konuya dair tutumunu etkilemektedir. Yardımsever olan anne ve babaların ilk etapta çocuklarının da yardım ile ilgili olumlu tutum sergilemesi beklenmektedir. Bu tutumun zamanla bireyin arkadaş gruplarıyla olan ilişkileri sonucu defalarca değişebilme olasılığı mevcuttur.

Bireyler, din görevlileri ve dindarlar ile iletişimi sonucunda olumlu – olumsuz tutum edinebilir. Din görevlisi veya dindar bir bireyin yalan söylemesi başka bir bireyin olumsuz tutum edinmesine sebep olmaktadır.[111] Burada sadece bireylerin yüz yüze iletişime geçtiği din görevlileri ve dindar kişiler değil çeşitli kitle iletişim araçları ile sunulan dindar kişiler ve din görevlileri tiplemeleri de dini tutumun oluşmasında ve gelişmesinde rol oynayabilir.[112] Bu din görevlileri ve dindar kişilerin bireylere ve toplumlara karşı rol model olması olarak ifade edilebilir. Sosyal bir varlık olan insanların

---

[107] Peker, *Din Psiklojisi*, ss. 152-157.
[108] a.g.e., s. 152.
[109] İnceoğlu, *Güdülenme Yöntemleri*, s. 16.
[110] Tutar, *Sosyal Psikoloji Kavramlar ve Kuramlar*, s. 159.
[111] Peker, *Din Psiklojisi*, s. 156.
[112] Hasan Arslan, "Dinî Tutumların Oluşum, Gelişim ve Değişimi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, c. 9, sy. 1 (2009), s. 82.

yaşantısında yer edinen birçok sebep insanları az ya da çok etkiler. Bu etki sonucu insanlar dini tutum edinir veya edindikleri dini tutum değişir.

### 2.4. Dindarlık

Günümüzün en çok konuşulan konularından biri olan dindarlık, dinin farklı disiplinlerce farklı tanımlanması ile birlikte üzerinde en çok tartışılan konularından bir olma özelliğini korumaktadır. Dini, tanımlayabilen insanoğlu, din ile ilişkisi sonucunda kendisine dindarlık adında yeni bir kavram kazandırmıştır.

#### 2.4.1. Dindarlık Tanımları

Günümüze kadar farklı bilim dalları dindarlığın ne olduğu tanımlamaya çalışıp, bu çalışmalarda dindarlığın nüfuz ettiği ve dindarlığın etkilendiği alanları tespit etmeye, etkilerini belirlemeye ve ölçmeye çalışarak ortak bir tanım bulma gayretindedir. Dindarlık ile ilgili bir tanım yapılacak ise dindarlığın nelerden oluştuğunu yani dindarlığın parçalarının da tespit edilmesi gerekir.

Günümüzde akademik literatür haricinde bireyler dindarlık tanımları yaparken kendilerince zihinlerinde dinin etki alanlarını belirleyip, geniş ya da dar bir çerçeve çizip ona göre bir tanım yapabilmektedir. Dinin etki boyutu bireyden bireye değiştiği için dindarlık tanımlarında ön plana çıkarılan öğelerde değişebilmektedir.

*"Dindarlık"* kelimesi, batıdaki dini fenomenleri yansıtma geleneğinden kaynaklanmaktadır. *"Dindarlık"* - dilbilimsel / etimolojik bir bakış açısıyla *"dinî", "din"* gibi diğer kelimelerle ilgilidir ve bu kelimelerin hepsi Latince din kelimesine dayanmaktadır. Kavramsal bakış açısından, *"dindarlık", "maneviyat"* ve hatta *"tanrısallık"* gibi terimlerle ilişkilidir. Açıkçası, anlamsal olarak, bu dindarlıkla ilgili terimlerin anlamı örtüşen bileşenlerle farklılık gösterir. Ayrıca, *"dindarlık"* terimi, tarihsel birlikteliklerine ve tutumlarına bağlı olarak değişen derecelerde duygusal bir anlam içermektedir. İngilizce gibi bazı dillerde bu terim dini uygulamalarla daha yakıdan ilgilidir. Diğer dillerin bazılarında ise biliş, duygu, tutum ve benlik kavramlarını kapsayan genel bir antropolojik terim olarak kullanılabilmektedir.[113]

[113] Hans-Ferdinand Angel, "Religiosity", *Encyclopedia of Sciences and Religions*, Founding ed. Anne L. C. Runehov, Lluis Oviedo, Nina P. Azari, Dordrecht: Springer, 2013, s. 2012.

Hristiyan teolojisinde kilise ile aynileştirilen dinin, kendi içinde barındırdığı öznel formunu, kiliseye bağımlı olan birey olarak tanımlayan Luckman, bunun zaman içerisinde modernleşmenin etkisi ile birlikte kilisenin güç yitirmesiyle, öznel olan tarafının bireyselleştiğini ifade eder. Bu, bir nevi kurumsal dini formun bireysel dini forma dönüşme şeklidir.[114]

Hökelekli (2016)' ye göre dindarlığın tanımlanmasında bireyin *"inancı, bu inanca dair dini öğreti, bu öğretilerin icra edileceği zaman ve tüm bunlar için uygun ortam"* gibi temel şartların olması gerekir. Bunlar bireysel ya da topluluk halinde de icra edilebilmektedir. Burada dindarlık bireyin rutin hayatında yer alma düzeyi olarak da tanımlanır.[115] Cirhinlioğlu, Ok, Cirhinlioğlu (2013)' na göre; dinin bireylere yüklediği davranışları, bireylerin kalben özümseyip yapması olarak tanımlanır.[116] Kurt (2009), dindarlığın bazı tanımlarda *"iman"* ile aynı olarak görüldüğünü belirtir. O'na göre dindarlık, bireyin gönül vererek öğeleriyle kabul ettiği din ile kurduğu münasebet düzeyi olarak tanımlanır.[117] Yılmaz (2014), dindarlığı bireyin kendi iç dünyasında din olarak kabul ettiği, kurallara ait olan davranışlar ve ahlaki normlar doğrultusundaki bireysel yaşantı olarak tanımlar.[118] Bilgin (2003) ise dindarlığı, bireyin dini yaşam tarzı olarak tanımlar. Bu da bireyin yaşantısında kendini, bireyin fiilleri ile gösterir.[119] Vergote (1999)' a göre dindar(lık), bireyin her şeyin var olma sebebi olarak Allah' ı görmesi ve bilmesi, bu var olma sebebinin de Allah' ın yarattıkları üzerinde bir lütuf olarak tecelli etmesidir.[120] Tekin (2004) ise dindarlığı, *"dinin, insanın yaşantısını etkileme düzeyi"* şeklinde tanımlar. O'na göre bu tanım dindarlığı oluşturan öğeler ya da paydalar ki bunlar *"inanç, ibadet ve davranış"* olmakla birlikte hepsini kapsar.[121]

---

[114] Thomas Luckmann, "Modern Toplumda Din ve İnsan", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, çev. M. Emin Köktaş, sy. 5 (1989), ss. 432-435.
[115] Hökelekli, *Din Psikolojisine Giriş*, s. 43.
[116] Cirhinlioğlu, Ok, Cirhinlioğlu, *Dindarlık, Ruh Sağlığı ve Modernite*, s. 8.
[117] Abdurrahman Kurt, *İşadamlarında Dindarlık ve Dünyevileşme*, Bursa: Emin Yayınları, 2009, s. 22.
[118] Yılmaz, *Din ve Dindarlık*, s. 40.
[119] Vejdi Bilgin, "Popüler Kültür ve Din: Dindarlığın Değişen Yüzü", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 12, sy. 1 (2003), s. 195.
[120] Vergote, *Din, İnanç ve İnançsızlık*, s. 88.
[121] Mustafa Tekin, "Dindarlık Bağlamında Amel-i Sâlih Kavramına Sosyolojik Bir Yaklaşım", *Dindarlık Olgusu Sempozyumu* (25-26 Aralık 2004, İstanbul), ed. Hayati Hökelekli, Bursa: Kur'an Araştırmaları Vakfı Yayınları, 2006, s. 53.

Dindar birey tüm fiillerinde dinin etkisi altında olduğu için, bireyin tüm ilişkilerinin ve yaşantısının odak noktasını İlah ya da Aşkın Varlık oluşturur.[122]

Himmelfarb (1975) ise dindarlığı, bireyin müntesibi olduğu dine karşı duyduğu ilgi, inanç ve eylemlerinin seviyesi; Roof (1979) ise dindarlığı, bireyin kabul ettiği kendini aşan doğaüstü güç – değere dair bireyde meydana gelen inanç ve fiillerin bireye bağımlı ya da bağımsız olan sistem olarak tanımlar.[123]

*"Religiousness / religiosity"* terimleri birbirlerinin yerlerine kullanılabilir, fakat sıklıkla bireyin ilahi / kutsal olana inancını, adanmışlığını ve saygısını temsil eder. Daha geniş kapsamlı kullanımında ise dindarlık dinin tüm boyutlarını içinde barındırır. Buna rağmen bu kavram daha dar ölçekte dini ritüellere ve geleneklere aşırı adanmışlığı ve yoğun ilgiyi temsil eder. Temelde dindarlığın bu somut biçimi dini deneyimlerin / olayların olumsuz yanı olarak görülür ki bu da kişinin inancının toplumsal normların ötesinde olduğu düşünülen dini uygulamalara yoğun katılımı olarak da adlandırılabilir.[124]

Dindar birey, yaşantısının merkezine dini koyarak şekillendirir. Dinin oluşturduğu değerler sistemi birey için edinilmesi gereken değerler olarak ifade edilir. İman ile birey, âlemin varoluşunu keşfetme yoluna maddi duyu organları ile değil de manevi duyu organları ile erişebilir. İman ile birlikte bireyin edindiği değerler Allah nazarında mertebesini artıran, *"Görelim Mevlâ'm neyler, neylersen güzel eyler."* takvası ile yaşadıklarına teslimiyet göstermesini sağlar.[125]

Dinin, bireyin anlam arayışına verdiği cevabı yukarıdaki bölümde izah etmiştik. Pargament bireyin yaşamında yer alan anlam arayışında dini nitelikte olan ile dini nitelikte olmayanı birbirinden ayırır. Anlam arayışının kazandığı dini nitelikten hareketle, dindarlığı bireyin *"kutsalı bulma çabası ya da kutsalı bulması"* şeklinde tanımlar. Burada

---

[122] Nurten Kımter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, (Doktora Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s. 92.

[123] H.S. Himmelfarb, "Measuring Religious İnvolvement", sy. 53 (1975), ss. 606-18'den ve; W.C. Roof, "Concepts and İndicators of Religious Commitment: A Critical Review", *The Religious Dimension New Directions in Quantitative Research,* ed. R. Wuthnow, New York: Academic Press, 1979, ss. 17-45'dan akt. Murat Yıldız, *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık,* 2. b. İzmir: İzmir İlâhiyat Vakfı Yayınları No:31, 2014, s. 89.

[124] Stephen Gallagher, Warren Tierney, "Religiousness/Religiosity", *Encyclopedia of Behavioral Medicine,* ed. Marc D. Gellman, J. Rick Turner, New York, NY: Springer, 2013, ss. 1653-1654., doi:10.1007/978-1-4419-1005-9_489.

[125] Hayati Hökelekli, "Dinî Kişiliğin Kuruluşunda İradenin Rolü", *Diyanet Dergisi,* c. XXI, sy. 2 (1985), s. 21.

dindarlığın kutsal ile birey arasında değerlendirilmesi, dindarlığın sınırlandırılmasından ziyade bireysel yönüne vurgu yapar.[126]

Tüm tanımlardan sonra ortak bir tanım yapmak gerekirse; dindarlık, bilerek ve isteyerek belirli bir dine bağlanan bireyin, tüm yaşantısında inandığı dinin gerekliliklerini yerine getirme çabası olarak tanımlanır. Ya da başka bir ifade ile dinin bireye yüklediği sorumlulukları yani bireyden beklenilenleri, bireyin gerçekleştirebilme düzeyi olarak da tanımlanır. Din, bireye sorumluluk yükler. Yani dindarlık sorumluluktur. Sorumluluk özelinde dindarlık, bireyin sorumluluğunu gerçekleştirebilme becerisi, kendisini ne kadar sorumlu hissettiğinin düzeyidir. Birey dini kabul ederek bu sorumluluğu da kabul etmiş olur. Bu sorumluluk bireyin yaşantısında birey için hareket alanı belirler.

Tasavvufî ıstılahta dindarlık tanımı yapacak olursak bireyin bezm-i elest'te verdiği söze[127] uyma düzeyi, sözün hatırlanma bilinci olarak tanımlanabilir. Sûfî, her an Allah' ın huzurunda olduğunun fikri ile sürekli yaşama çabası içindedir. Bu fikir de sûfîyi sürekli bir bilinç durumuna erişme çabası içinde olmaya iter. Bilincin sürekliliği, bireyin yapmakla mükellef olduğu davranışları gerçekleştirebilme yetisini arttırır. Bu duygu ve düşünce birlikteliği davranışlarına yansır.

Günümüzde dindarlık ile ilgili sıkça kullanılan bir kavram da maneviyattır. Maneviyat bazen dindarlık ile birlikte kullanılırken bazen de dindarlıktan farklı olarak kullanılmıştır. Dindarlık ve maneviyat konusundaki bu görüş çeşitliliği, yapılar hakkındaki anlayışımızı zenginleştirebilse de tanımlardaki tutarsızlığın sosyal bilimsel araştırmalar için de bazı olumsuz etkileri olabilir. İlk olarak, terimlerin ne anlama geldiğine dair daha net bir anlayış olmadan, araştırmacıların ve katılımcıların bu terimlere ne atfettiklerini bilmek zordur. İkincisi, terimlerin tanımlanmasında tutarlılık eksikliği, dinin sosyal bilimsel çalışmasında ve iki kavramla ilgilenen diğer disiplinlerde iletişimi bozar. Üçüncüsü, sosyal bilimsel araştırmalarda ortak tanımlar olmadan çeşitli çalışmalardan genel sonuçlar çıkarmak zorlaşır. Dindarlık, artık genellikle dar bir şekilde

[126] Kenneth I. Pargament, "Acı ve Tatlı: Dindarlığın Bedelleri ve Faydaları Üzerine Bir Değerlendirme", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu, c. 5, sy. 1 (2005), s. 282.

[127] "*A'râf Suresi 172.* Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (30.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/A'r%C3%A2f-suresi/1126/172-173-ayet-tefsiri.

resmi olarak yapılandırılır; dini kurumlar ile öngörülen teoloji ve ritüeller şeklinde tanımlanır.[128]

İnsanlar manevi ya da dindar olabilirler ve hala üzerinde düşünülmeyen bir inanca da sahip olabilirler. Veya alternatif olarak, kendi yaşamlarındaki anlam verme sistemi, maneviyat veya dini eylemlerinin inançlarını ifade etme yeteneklerinin çok ötesinde bir noktada saklı da olabilir. Örneğin; *"Bir kişi dindar olmayabilirim ama hala iyi biriyim."* diyebilir. Dolayısıyla, neden iyi olduğunu anlamak için kendi anlam sistemini incelememiş ve kavrayamamış olabilmektedir.[129]

Onay (2001)'a göre, dindarlığın tanımının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için ilk olarak güvenilir ve geçerli bir ölçümün yapılması daha sonra da konunun sınırlarının açık ve net olarak belirtilmesi gerekir.[130]

### 2.4.2. Dindarlık Boyutları

Yapılan tanımlardan hareketle dindarlığı meydana getiren ya da kısacası dindarlığın düzeyini tespit edebilmek, ölçebilmek için dindarlığın boyutlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu, "Dindarlık nelerden meydana gelir? Nelerden etkilenir?" gibi sorulara verilecek cevaplar dindarlığın boyutlarının sınırlarını çizecektir.

Bir kişinin dindar olduğunu söylediğimizde ya da duyduğumuzda birçok farklı şey anlayabiliriz ya da anlatabiliriz. Bu, anılan kişinin kilise üyeliğini, dini doktrinlere olan bağlılığını yani inancını, ahlaki bir yaşam tarzını, ibadetlere devamını veya katılımını ya da diğer birçok eylemi, görüş ve koşullarının hepsini yani bireyin dindarlığını ve bağlılığını ifade edebilir.[131]

Lenski (1963), dini bir gruba üyeliğin bireylerin eylemleri ve tutumları üzerindeki etkisini incelerken, katılımlarının derecesi ile ilgili farklılıklar bulmak için bireyin kurumsal ibadetlere katılım sıklığını temel alarak her hafta ibadet hizmetlerine katılanlar, ayda iki ila üç kez katılanlar ve ayrıca ayda en az bir kez katılanlar ki bunları *"aktif olarak*

---

[128] Brian J. Zinnbauer v.dğr., "Religion and Spirituality: Unfuzzying the Fuzzy", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 36, sy. 4 (1997), ss. 550-551., doi:10.2307/1387689.

[129] Leanne Lewis Newman, "Faith, Spirituality, and Religion: A Model for Understanding the Differences", *The College of Student Affairs Journal*, c. 23, sy. 2 (2004), s. 108.

[130] Ahmet Onay, "Dindarlık Ölçme Çalışmaları Dindarlık Ölçümünde Üç Farklı Yaklaşım ve Ölçmenin Esasları", *İslamî Araştırmalar Dergisi*, c. 14, sy. 3-4 (2001), s. 447.

[131] Rodney Stark, Charles Y. Glock, *American Piety: the Nature of Religious Commitment*, 3. b. Berkeley: University of California Press, 1974, s. 11.

*dâhil olanlar"*, bunların haricinde kalanları ise *"marjinal üyeler"* olarak tanımlar. Bu kurumsal ibadet hizmetlerine katılım sıklığını bireyin dini grubunun *"ilişkisel boyutuna"* katılım derecesinin bir ölçüsü olarak ifade eder. Bir diğer boyut olan *"toplumsal boyutu"* ise, aynı dini gruptan biriyle evli olan, yakın arkadaşlarının ve akrabalarının tamamının veya neredeyse hepsinin aynı grupta olduğunu bildirenler ile diğerleri olarak tanımlar. Bunu, bireyin birincil ilişkilerinin (yani arkadaşları ve akrabalarıyla olan ilişkileri) kendi grubundaki kişilerle sınırlı olma derecesinin bir ölçüsü olarak ifade eder. Bu boyutlara, emredilen doktrinlere entelektüel rızayı vurgulayan *"Doktrinal"* ve Tanrı ile özel ya da kişisel birliğin önemini vurgulayan *"Adanmışlık"* olmak üzere iki boyut daha ekler.[132] Allport (1967)' a göre, Lenski' nin araştırması, büyük dini grupların politik ve sosyal tutumlarını belirleyen ve birbirlerinin imajlarını etkileyen kayda değer farklılıkların (sosyal sınıftan bağımsız) olduğu gerçeğini ortaya koyar.[133]

Glock ve Stark (1966)' a göre dindar olmanın anlamı, modern karmaşık toplumlarda ya da en homojen ilkel gruplarda bile tüm insanlar için aynı değildir. Tek bir dini gelenek içinde bile birçok varyasyon bulunabilir. Bu basit gerçeğin ispatı için de hiçbir delile ihtiyaç yoktur. Din ile ilgili olarak, insanların farklı düşündükleri, farklı hissettikleri ve farklı davrandıklarının kanıtının etrafımızda olduğu görüşündedir. Onlar, dindarlığı beş boyutta tanımlar. Tanımladığı boyutları, *"experiential, ritualistic, ideological, intellectual, consuquential"* olarak sınıflandırır. Ayrıca *"intellectual"* boyutun Yoshio Fukuyama tarafından önerildiğini ifade eder[134] ve bu boyutlar *"dini tecrübe boyutu, ayinsel (ibadet) boyut, ideolojik (inanç) boyut, bilgi boyutu, dini kanaatlerin etkileme boyutu"* olarak Türkçeleştirilerek ifade edilir.[135]

Clayton ve Gladden (1974) dindarlığın ölçüm çalışmaları için, Glock ve Stark ile o zamandan beri diğerlerinin, yalnızca Hristiyan inanç sistemi ile uğraşırken, boyutlarının *"evrensel"* ve dünyanın büyük dinlerine uygulanabilir olduğunu iddia ettikleri ölçeklerin,

---

[132] Gerhard Lenski, *The Religious Factor A Sociological Study of Religion's Impact on Politics, Economics, and Family Life*, Revised Edition. Garden City, New York: Doubleday & Company, 1963, ss. 22-25.

[133] Gordon W. Allport, "The Religious Context of Prejudice", *Pastoral Psychology*, c. 18, sy. 5 (1967), s. 26., doi:10.1007/BF01762402.

[134] Charles Y. Glock, Rodney Stark, *Religion and Society in Tension*, 2. b. Chicago: Rand McNally & Company, 1966, ss. 18-20.

[135] Charles Y. Glock, "Dindarlığın Boyutları Üzerine", *Din Sosyolojisi*, ed. Yasin Aktay, M. Emin Köktaş, çev. M. Emin Köktaş, İstanbul: Vadi Yayınları, 2017, s. 295.

toplumun yalnızca geleneksel olarak baskın dini inançlarını ölçmeye devam ettikleri sürece bu inançlara muhalif olanların otomatik olarak onları kabul edenlerden daha az dindar olarak kabul edildiğini; bununla birlikte, aslında bu muhaliflerin birçoğunun bazı alternatif inançlar açısından gerçekten çok dindar olabileceği görüşünü savunur.[136]

Keza başka bir şekilde dindarlığın tanımlanmasında bireye ya da topluma göre ifade edilmesi veyahut tek boyutta ölçmek gibi yüzeysel ya da daha çok boyutta ölçmek gibi derinlemesine yaklaşım şeklinde çeşitli yönelimler mevcuttur.[137]

Ülkemizde dindarlığın ölçüm çalışmaları ilk Taplamacıoğlu ile başlarken, Taplamacıoğlu (1962), dindarlığı *"gayrı amil, maslahatçı, dini bütün, sofu ve softa"* olmak üzere beş tipolojiye[138]; Günay (1999), *"ateşli, alaca, mevsimlik, beynamaz ve ilgisiz dindarlar"* olarak[139]; Peker (2012), Kur'an'a göre dindarlığı *"inanç, ibadet, ahlâk, düşünce, duygu, bilgi boyutları"*na göre[140]; Uysal (1995), dindarlığı *"hayata etki, inanç/iman, bilgi, ibadet/davranış ve ibadetin ferdi ve sosyal fonksiyonu"* olmak üzere[141]; Yapıcı (2002), dindarlığa sosyo-kognitif açıdan yaklaşır ve dindarlık tipolojilerini *"liberal, muhafazakâr, dogmatik ve fanatik dindarlık"* olarak[142]; Altıntaş (2008), Mevlana'da dindarlığı *"samimi ve gayri samimî dindarlık, gayri samimî dindarlık tipolojisini de şekilperest, gösterişçi, erişilmez ve temsile dayalı dindarlık"* olarak[143]*;* Çoştu (2009), dini yönelimi *"normatif ve popüler yaklaşım"* olarak[144]; Seyhan (2015) ise dindarlığı *"dini değer, dini bilinç, dini davranış boyutu"* olarak tanımlar.[145]

---

[136] Richard R. Clayton, James W. Gladden, "The Five Dimensions of Religiosity: Toward Demythologizing a Sacred Artifact", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 13, sy. 2 (1974), s. 142., doi:10.2307/1384375.

[137] Ünver Günay, "Dindarlığın Sosyolojisi", *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi*, ed. Ünver Günay, Celaleddin Çelik, Adana: Karahan Kitabevi, 2006, s. 53.

[138] Mehmet Taplamacıoğlu, "Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesâfeti Üzerinde Bir Anket Denemesi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 10 (1962), ss. 141-151.

[139] Ünver Günay, *Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*, İstanbul: Erzurum Kitaplığı, 1999, ss. 260-262. akt. Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*, s. 34.

[140] Hüseyin Peker, "Kur'an'a Göre Dindarlığın Boyutları", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 12, sy. 2 (2012), ss. 41-49.

[141] Veysel Uysal, "İslâmî Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Çalışma", *Journal of Islamic Research*, c. 8, sy. 3-4 (1995), ss. 263-271.

[142] Asım Yapıcı, "Dini Yaşayışın Farklı Görüntüleri ve Dogmatik Dindarlık", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 2, sy. 2 (2002), ss. 75-117.

[143] Ramazan Altıntaş, "Mevlanada Dindarlık Tipolojileri", *Eskiyeni*, sy. 10 (2008), ss. 82-89.

[144] Yakup Çoştu, "Dine Normatif ve Popüler Yaklaşım 'Bir Dini Yönelim Ölçeği Denemesi'", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 8, sy. 15 (2009), ss. 119-139.

[145] Beyazıt Yaşar Seyhan, "Dini Şuur Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Ekev Akademi Dergisi*, c. 19, sy. 61 (2015), ss. 399-414.

Glock' a göre, bu boyutlar din çalışmalarını ve dindarlığı değerlendirmek için bir referans çerçevesi sunmaktadır. Literatürde birkaç istisna dışında, beş boyuta aynı anda bakan tek bir araştırma yoktur.[146]

#### *2.4.2.1. Dini tecrübe boyutu*

Bu boyut inanç ve ibadet boyutları ile ilişkilidir ve diğer boyutlardan farklı olarak daha zor gözlemlenirken, birey için daha özeldir.[147] Bu boyutun objektif olmaması[148], bireyin kendi iradesi dışında olması ve tarif edilebilirliğinin güç olması, bireyin belirli bir zaman öngörmeden yaşanması gibi sebeplerden dolayı diğer boyutlardan ayrılır. Bireyin kutsal ile olan tecrübesinin bazı formları, bireylerin yaşantısında *"ihtiyaç, idrak, tevekkül ve korku"* şeklinde tezahür edebilir.[149]

#### *2.4.2.2. İbadet boyutu*

Din olarak kabul edilen tüm olgular müntesiplerinden dünya hayatını düzenleyici ve ölümden sonraki hayatı bu doğrultuda temin edici bireysel ve toplumsal davranışların yapılmasını ister. Bu aslında dinin iki dünya için fonksiyonel olmasını, bireyin günlük hayatında sürekli yer alabilmesini, dinin canlı olabilmesini sağlar. Bireylerin ibadetleri bilerek ya da bilmeyerek de olabilir. Yani bireyler ibadetlerinin neler olması gerektiğini tamamıyla bilemeyebilir. Burada çevresinde örnek teşkil eden bireylerin ibadetlerinin birebir aynısını, davranışının özüne vakıf olmadan da icra edebilir. Ya da kendisinin yapması gereken ibadetlerinin sırrına vakıf olarak da icra edebilir. Kısacası, birey davranışını içselleştirmiş de olabilir içselleştirememiş de olabilir.

#### *2.4.2.3. İnanç boyutu*

Kendisini bireyde dindarlık olarak gösteren dinin temel öğesi olan inanç, din ile muhatap olan bireyin, güç ve kudret sahibi Tanrı ile kendisi arasında kurduğu kapsamlı bir bağdır.[150] İlk olarak din bireyden, bireyin muhatap olduğu olguyu din olarak kabul

---

[146] Charles Y. Glock, "On the Study of Religious Commitment", *Religious Education*, c. 57, sy. 4 (1962), s. 99., doi:10.1080/0034408620 57S407.; Glock' ın istisna olarak örnek verdiği eserler için bakınız: Joseph H. Fichter, *Dynamics of a City Church: Southern Parish*, Chicago: University of Chicago Press, 1951; Gerhard Lenski, *The Religious Factor*, New York: Doubleday and Co., 1961.

[147] Ali Ulvi Mehmedoğlu, *Dindarlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırma Bir Araştırma (İstanbul Örneği)*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999, s. 29.

[148] Mehmet Erkol, "Türkiye'de Dini Hayatı Anlamlandırmak Dindarlık Olgusu ve Dindarlığın Ölçülmesi", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 17, sy. 2 (2015), s. 144.

[149] Glock, "Dindarlığın Boyutları Üzerine", s. 309.

[150] Hüseyin Certel, *Din Psikolojisi*, Isparta: Berikan Yayınevi, 2014, s. 92.

etmesini ister. Bu bireyin kabul edip, tabii olmasının ilk aşamasıdır. Din, bireyin isteyerek inanmasını hedefler.

#### *2.4.2.4 .Bilgi boyutu*

Bireylerin farklı bilgi boyutunda olması inanç sistemini kabul edip etmemesinde bir farklılık oluşturmayabilir. Yani aynı dini kabul eden bireyler farklı bilgi boyutunda olabilir. Bireyin din olarak kabul etmesinden sonra kendisinin muhatap alındığı öğretileri bilmesi, hayatını bu doğrultuda idame ettirmesi beklenir. Şüphesiz bilgi boyutu insandan insana göreceli olarak değişir. Aynı dine mensup olan tüm bireyler aynı ölçüde bilgi boyutunda olmayabilir. Lakin din olarak kabul ettikleri olgu, bireyi bilgi boyutundan da etkilemektedir. Din bireylere bilgiler sunar.

#### *2.4.2.5. Etkileme boyutu*

Dinin etkileme boyutu yukarıda tanımlanan diğer dört boyutun hepsinin birey üzerindeki sonucudur. Bu sonuç, birey üzerinde geniş bir yelpazede tesirini gösterir.[151] Bu boyut, birey için yukarıda anılan tüm boyutların tesiri olarak nitelendirilse de teolojik açıdan tesir olmaktan çok *"iş"* olarak da nitelendirir.[152] Dinler etkilerini somut ya da soyut olarak gösterir. Dini emir ve öğretilerin bireyler tarafından kabul edilebilirlik düzeyinin yüksekliği, dinin bireyler tarafından sosyal yaşantılarında yer bulma sıklığını artırır.[153]

### 2.4.3. Dindarlık Yönelimleri

Allport, dindarlığı "*extrinsic (dışsal – araçsal) ve intrinsic (içsel – amaçsal)"* olarak sınıflandırması alan için önemlidir. Araçsal (dışsal) dindarlıkta, birçok insan için din, sık sık yapılan bir alışkanlıktır ya da ara sıra yapılan ibadetler, toplumsal ya da kişisel rahatlık için kullanılacak toplumsal yatırımdır. Araçsal dindarlık, bireyin yaşamak için değil de, kullanmak için başvurduğudur. Kişi kendi durumunu iyileştirmek, kendine olan güvenini arttırmak, gelirini arttırmak, arkadaş, güç veya etki kazanmak gibi çeşitli sebeplerden dolayı çeşitli durumlarda da kullanılabilir. Kişi bunu gerçekliğe karşı bir savunma aracı olarak ve en önemlisi, kişinin kendi yaşamı için yaptırım sağlama aracı olarak kullanılabilir. Allport, dışsal dinin zihinsel sağlığı engelleyebilmesine rağmen, içsel dinin yardımcı olabileceğini iddia eder. Hayatlarında kaderin paramparça şartlarına rağmen

---

[151] Faruk Karaca, *Yabancılaşma ve Din Dinsel Yabancılaşmanın Sosyal Psikolojik Analizi*, 2. b. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2014, s. 114.

[152] Hasan Kayıklık, "Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç-Davranış Etkileşimi", *İslamî Araştırmalar Dergisi*, c. 19, sy. 3 (2006), s. 493.

[153] Glock, "Dindarlığın Boyutları Üzerine", s. 313.

cesur, iç kargaşaya rağmen sakin kalan bireyleri, ayrıca kendi yaşamlarındaki nevrotik durumlara rağmen, görünüşte genel ve kucaklayan ve yönlendiren bir dini nedenden dolayı, akıl sağlığının kontrolünü bir şekilde idare edebilen dindar insanlar mevcuttur. İçsel din araçsal bir oluşum değildir. Yani öncelikle korkuyla başa çıkmanın bir aracı ya da bir uygunluk biçimi ya da bir istek yerine getirme aracı değildir. Amaçsal (içsel) din için bu bağlılık kısmen entelektüel ancak daha temelde motivasyoneldir. Kişinin hayatında ideal bir birleşme sağlar ancak her zaman tüm varoluş doğasının birleştirici bir anlayışı içerisindedir.[154]

*"Dışsal (Araçsal)"* dindarlıkta bu yönelime sahip kişiler, dini kendi amaçları için kullanmaya eğilimlidir. Terim, diğer nihai çıkarlara hizmet ettiği için elde tutulan bir geliri tanımlamak için aksiyolojiden ödünç alınmıştır. Bu daima *"araçsal ve faydacı"*dır. Bu kişiler, *"güvenlik ve teselli bulma, sosyalleşme ve dikkat dağıtma, statü ve kendini haklı çıkarma"* gibi nedenlerden dolayı dinden çeşitli şekillerde yararlanabilir. *"İçsel (Amaçsal)"* dindarlıkta, bu yönelime sahip kişiler dinin kendisini ana motive edici sebep olarak görürler. Diğer ihtiyaçlar, olabildikleri kadar güçlüdür lakin daha az nihai öneme sahiptir ve mümkün olduğu ölçüde dini inançlarla uyumlu hale getirilir. Bir inancı benimsemiş olan birey onu içselleştirmek ve tamamen riayet etmek için çaba gösterir ve bu anlamda da dini yaşar.[155] Araştırmalar, amaçsal dindarlığın dogmatik olmadığını, iyi ve tek boyutlu olduğunu gösterirken; araçsal dindarlığın, önyargılı, dogmatik ve korkulu olduğunu gösterir.[156]

Baker ve Gorsuch (1962) tarafından yapılan araştırmada, dindarlık ile kaygı arasında ilişkiyi incelediklerinde; araçsal dindarlığın, sürekli kaygı ile pozitif olarak ilişkili olduğu ve amaçsal dindarlığın negatif ilişki gösterdiği ve araçsal dindarlığın daha fazla ego gücü, daha bütünleşmiş sosyal davranış, daha az paranoya veya güvensizlik ve daha az kaygı ile ilişkili olduğu, araçsal dindarlığın tersi bir şekilde işlediği ve amaçsal dindarlığın kaygıyı günlük yaşama uyarlanabilir bir şekilde bütünleşebilme kabiliyeti ile

[154] Allport, "Behavioral Science, Religion, and Mental Health", ss. 193-195.
[155] Gordon W. Allport, Michael Ross, "Personal Religious Orientation And Prejudice", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 5, sy. 4 (1967), s. 434., doi:10.1037/h0021212.
[156] Michael J. Donahue, "Intrinsic and Extrinsic Religiousness: The Empirical Research", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 24, sy. 4 (1985), s. 422., doi:10.2307/1385995.

ilişkili olduğu, araçsal dindarlığın ise bunu yapamama ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.[157]

Allport araçsal ve amaçsal dindarlığa, bireyin aşkın varlığı arama ve bulma esnasında yaşadığı çelişki ve tereddüt noktasında gerekli ve yeterli ölçümü yapamayıp, boşluk oluşturacağından hareketle üçüncü bir yönelim daha ekler. Bu üçüncü yönelimi *"arayış"* olarak tanımlar. Bireyin nihai gerçekliği bulma aşamasında bazen hiçbir şey bulamayacağını idrak etmesi ya da böyle bir hisse kapılması, karamsarlığa düşmesi, bireyin yaşadığı bu belirsizlik durumunda ki arayış serüvenini tanımlar.[158]

## 3. STRES VE BAŞA ÇIKMA

Modern çağın mutsuz insanı yaşadığı her beklenmedik olay karşısında bilerek ya da bilmeyerek stres kelimesini kendi hayatına sokar. Bir öğrenci girdiği sınavın sonucunu beklerken, bir çiftçi mahsulünü kaldırırken, bir kamu görevlisi görevini ifa ederken stres yaşar. Bu gibi farklı örneklerde stresin hayatımızda ne denli yaygın ve yoğun olduğunu görürüz. Belki her insan yaşadığı her farklı durumda hissettiği farklı duygular için aynı kelimeyi kullansa da stres çağımız insanın en mustarip olduğu konularından biridir.

### 3.1. Stresin Tarihçesi ve Tanımı

Stres kelime olarak son birkaç yüzyıla ait olsa da; İslâm âlimlerinin, üzüntüyü stresin sonucu olarak görerek konu ile ilgili önemli eserler verdiği söylenebilir. Bu açıdan; Ya'kûp B. İshak el-Kindî'nin *"Risâle fî el-hile li-def'i'l-ahzân"* isimli risâlesi Türkçe çevirisi *"Üzüntüden Kurtulma Yolları"*[159], Ebû Bekir Râzi'nin *"et-Tıbbu'r-rûhânî"* isimli eseri Türkçe çevirisi *"Ruh Sağlığı"*[160], Nasîruddîn Tûsî'nin *"Evsâfu'l – Eşrâf"* isimli eseri Türkçe çevirisi *"Seçkinlerin Ahlâkı"*[161], İbni Sina'nın ise Türkçe çevirisi *"(Hüzün)ün Mahiyet ve Sebepleri"*[162] adlı eserleri örnek olabilir.

---

157 Mark Baker, Richard Gorsuch, "Trait Anxiety and İnstrinsic-Extrinsic Religiousness", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 21, sy. 2 (1962), s. 121., doi:10.2307/1385497.

158 Batson, Schoenrade, Ventis, *Din ve Birey: Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım*, ss. 198-199.

159 Ya'kub b. İshak el-Kindî, *Üzüntüden Kurtulma Yolları*, çev. Mustafa Çağrıcı, 5. b. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2021.

160 Ebû Bekir Râzî, *Ruh Sağlığı et-Tıbbu'r-rûhânî*, çev. Hüseyin Karaman, 6. b. İstanbul: İz Yayıncılık, 2021.

161 Nasîruddîn Tûsî, *Seçkinlerin Ahlâkı Evsâfu'l - Eşrâf*, giriş ve notlarla çeviren Anar Gafarov, 2. b. İstanbul: İz Yayıncılık, 2017.

162 İbni Sina, "(Hüzün)ün Mahiyet ve Sebepleri", *Türk Tıb Tarihi Arkivi = Archives d'Histoire de la Medecine Turque = Archiv für Geschichte der Türkischen Medizine*, çev. Mehmed Hazmi Tura, c. 2,

Kindî eserinde *"üzüntü"* kelimesini kullanır ve *"... Üzüntü (el-huzn), sevilen şeylerin elden gitmesinden doğan psişik (nefsânî) bir acı"* olarak ifade ederken oluş sebebini *"... sevilen bir şeyin kaybedilmesi veya amaçlanan bir şeyden ümit kesilmesi yüzünden ortaya çıkar."*[163] şeklinde tanımlar. Râzî de Kindî ile aynı doğrultuda düşünerek üzüntünün sebebini *"...sevilen bir şeyin kaybedilmesi..."*[164], Tûsî " … *ya vâki olup defedilmesi imkansız olan tatsız olaya nispetle, ya bir fırsatın elden kaçırılmasına ve telafi edilmesi imkansız olan şeye nispetle ortaya çıkan iç rahatsızlığıdır."*[165], İbni Sina ise *"...sevilen şeyleri bitirmek ve kaybetmekden, aranılan ve istenilen şeyleri bulamamak ve elde edememeden ileri gelir."* şeklinde ifade etmektedir.[166] Tüm tanımların *"kaybetmek"* üzerine kurulduğu görülmektedir.

Günümüzde ise stres yaşayan tüm insanlar, stresi farklı şekilde tarif etmektedir. Bu noktada stresi yaşayan bireyin mevcut fizyolojik, biyolojik, duygusal durumu gibi çeşitli değişkenler etken rol oynamaktadır. Literatürü incelediğimizde stresin herkesçe kabul gören bir tanımının olmadığı görülmektedir. Örneğin tıp alanında stresin 300' den fazla tarifi yapılmıştır.[167] Tanım fazlalığı ve farklılığı stresin etkisi, sebebi, sonucu gibi farklı alanlar temel alınarak yapıldığı için oluşmuştur. Stres kavramını geliştirirken araştırmacı dikkatini bireyin uyaranlara tepkisi üzerine yoğunlaştırır. Bu noktada araştırmacı "Vücut, çevreden kaynaklanan talepleri nasıl ele almaktadır? Hangi reaksiyonlar gelişir? Denge nasıl düzenlenir?" Sorularına cevap aramaktadır.[168]

Stresin tanımını yapabilmek için, fizyolog Cannon tarafından kullanılan *"Homeostazi" "(homeostasis)"* kavramının tanımının yapılması gereklidir. Fizyologlar, homeostazi' yi *"Organizmanın durumunun değişmesini engellemeye, önlemeye çalışan tüm fizyolojik işlevlerin oluşturduğu bir süreç."*[169] Olarak tanımlanır. *"Homeostasis"* Yunanca aynı, benzer

sy. 6 (1937), ss. 33-34., (10.10.2021), http://isamveri.org/pdfdrg/D01323/1937_6/1937_6_TURAMH.pdf.

163 El-Kindî, *Üzüntüden Kurtulma Yolları*, s. 51.

164 Râzî, *Ruh Sağlığı et-Tıbbu'r-rûhânî*, s. 106.

165 Tûsî, *Seçkinlerin Ahlâkı Evsâfu'l - Eşrâf*, s. 78.

166 İbni Sina, "(Hüzün)ün Mahiyet ve Sebepleri", s. 33.

167 Donald Norfolk, *İş Hayatında Stres*, çev. Leyla Serdaroğlu, İstanbul: Form Yayınları:No.3, t.y., s. 11.

168 Jean Tache, "Stress as a Cause of Disease", *Cancer, Stress, and Death*, ed. Jean Tache, Hans Selye, B. Day Stacey, New York: Plenum Medical Book Company, 1979, s. 1.

169 Özcan Köknel, *Stres*, y.y.: Radikal, t.y., s. 5.; Özcan Köknel, *Zorlanan İnsan*, 3. b. İstanbul: Altın Kitaplar, 1993, s. 34.

anlamında ki *"homoios"* ve durum, hal *"stasis"* kelimelerinin birleşmesinden meydana gelerek *"aynı durum", "benzer hal"* manasındadır.[170]

Homeostazi vücudun ihtiyaç duyduğu kadar su, oksijen, asit derecesi, ısı, besin gibi temel gereksinim maddelerini alması ve bu durumun en ideal şartta devam etmesi anlamına gelmektedir.[171] Başka bir ifade ile *"homöstatik plato"* organizmanın normal bir şekilde işleyebilmesi için maruz kalacağı etkenlere vereceği tolerans alanı şeklinde tanımlanabilmektedir. Örneğin insan vücudu yaşamını ideal şekilde devam ettirebilmek için uygun bir ısıya ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duyulan bu ısının değişim aralığı 26,7 ° C ile 43,3 ° C arasıdır.[172] Homeostazi vücudun sabit – durgun bir içsel durum sürdürme eğilimi olarak da tanımlanmaktadır. Feldman, homeostaziyi evlerde kullanılan ısı düzenleyen termostatlara benzetmektedir.[173]

Organizmanın çevresinde bulunan değişiklikler sistemde tepkileri uyarır ya da doğrudan sistemi etkiler. Bunun sonucunda sistemde iç dengesizlik oluşur. Bu tarz dengesizlikler dar sınırlar içinde tutulur ve böylece içsel durum sabit kalır. Bu durum Cannon' a göre "*equilibrium (denge)"* olarak tanımlanır.[174]

Organizmaya içten ya da dıştan gelebilecek her türlü etkinin sonucunda, organizmanın denge ve uyum sorunu yaşaması muhtemeldir. Bu doğrultuda bireyler, denge ve uyum sorunu yaşadığı her türlü olay için stres kelimesini kullanabilmektedir. "*Stres*" kelimesi köken itibariyle Latince olmakla birlikte, İngilizce' ye geçmiş bir kavramdır. Kelimenin Latince aslı "*Estrictia",* eski Fransızca' da ise *"Estrece"* olarak yer alırken,[175] Çince' de ise stres "*tehlike*" ve "*fırsat*" kelimelerinin sembollerinin karışımından oluşmaktadır.[176]

---

[170] Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 34.

[171] Robert M. Sapolsky, *Zebralar Neden Ülser Olmaz? Stres, Stresle İlişkili Hastalıklar ve Stresle Baş Etme Üzerine Güvenilir Bir Rehber*, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: İmge Kitabevi, 2019, ss. 22-23.

[172] Ersin Altıntaş, *Stres Yönetimi*, 2. b. Ankara: Anı Yayıncılık, 2014, s. 3.

[173] Robert S. Feldman, *Essentials of Understanding Psychology*, 8. b. New York: McGraw-Hill Companies, 2009, s. 290.

[174] Walter B. Cannon, "Organization For Physiological Homeostasis", *Physiological Reviews*, c. 9, sy. 3 (1929), s. 400., doi:10.1152/physrev.1929.9.3.399.

[175] Zuhal Baltaş, Acar Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, 35. b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013, s. 308.

[176] Arthur Rowshan, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, çev. Şahin Cüceloğlu, 3. b., İstanbul: Aura Kitapları, 2015, s. 4.

The American Heritage Dictionary of The English Language' de; stres terimi isim olarak altı alt başlıkta incelenebilir. İlk ve genel kullanımda bir şeye verilen önem veya vurgu anlamında kullanıldığı görülür. Dilbilimde ise daha çok bir sesin veya hecenin konuşulduğu bağıl kuvveti ya da bir kelimede baskın bir şekilde telaffuz edilecek heceyi ifade ettiği görülürken, metrik düzende ise görece güçlü vurgulanan hece ya da kelime stres ile gösterilir. Hecedeki ya da kelimedeki vurguyu gösteren sembole stres denir. Fizikte ise uygulanan bir kuvvete veya kuvvet sistemine maruz kalan bir organizma içindeki birim alanda oluşan kuvvetin iç dağılımı olarak tanımlanır. Buna ek olarak, bir organizmanın uygulanan kuvvete karşı gösterdiği iç direnç olarak da bilinir. Son olarak da aşırı zorluk, baskı veya zorlama durumudur. Bir organizmanın normal işleyişinde çeşitli çevresel veya psiko-sosyal uyaranların herhangi birine yanıt olarak ortaya çıkan fizyolojik veya psikolojik rahatsızlık durumu olarak da özetlenir.[177]

Bakırcıoğlu (2012) Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde ise stresi;

> *"Kişinin, gereksinimlerine doyum ararken, kendi içinden ya da çevresinden gelen ve kişiliğinde gerginlik, bozukluk yaratan; çok güçlü olunca da uyumunu sağlayan savunma kaynaklarını yıpratan, kişilik yapısı ve işlevlerinde köklü değişim ve çöküntülere yol açan engellerle karşı karşıya kalması; zorlanma."*[178] Olarak tanımlanır.

Health and Safety Executive (HSE) ise, insanların aşırı baskıya veya kendilerine uygulanan diğer talep türlerine maruz kaldıklarında yaşadıkları olumsuz tepkiyi stres olarak tanımlamaktadır.[179]

Stres kelimesi sözlükte fiil anlamında *"baskı yapmak, bastırmak, germek, önem vermek, yüklemek, zorlamak"* olmak üzere altı şekilde, isim anlamında ise *"baskı, basınç, gerilim, güç, kuvvet, önlem, şiddet, vurgu, yük, zarar, zor"* olmak üzere on bir anlamda yer alırken,[180] yaşantımızda *"sıfat, zarf ve fiil olarak"* yer almaktadır.[181]

---

[177] "Stress", *The American Heritage Dictionary of The English Language*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2019, (12.11.2019), https://ahdictionary.com/word/search.html?q=stress.

[178] Rasim Bakırcıoğlu, "Stres", *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2012, s. 1196.

[179] "Stress at Work - Work Related Stress and How to Tackle it - HSE", (13.11.2019), https://www.hse.gov.uk/stress/what-to-do.htm.

[180] Köknel, *Stres*, s. 8.

[181] Wayne Weiten, Elizabeth Yost Hammer, Dana S. Dunn, "Stresin Değişkenleri", *Psikoloji ve Çağdaş Yaşam İnsan Uyumu*, çev. ed. Ebru İkiz, çev. Zekavet Kabasakal, Ankara: Nobel Yayınları, 2016, s. 71.

Stres, organizmanın dışından gelen baskıya cevap olarak ortaya çıkan duygusal ve fiziksel engel durumudur. Stres her zaman kötü değildir, az ölçüde stres insanların ellerinde ki işi daha iyi yapmaları için onları motive eder. Belirli bir noktadan sonra stres birey için yararlı olmaktan çıkar ve onların sağlık durumlarına, ruh hallerine, üretkenliklerine, ilişkilerine ve hayat kalitelerine zarar vermeye başlar. Stres bireyin tehlike altında ya da üzgün olduğunda hissettiği durumlara verdiği normal fiziksel tepkidir.[182]

Diğer tanımlar;

> *"Stres, bir kişinin, üzerinde belirli bir uyarıcının neden olduğu aşırı psikolojik ve fiziksel taleplere uyum gösterme sırasında verdiği yanıt"*[183]*, "Fizikî, psikolojik ve sosyal faktörlerin etkisiyle insanın hâlet-i rûhiyesinde meydana gelen sıkıntı hâli ve bunun hastalık olarak bedene yansıması"*[184]*,"İnsanların esenliği ve huzuru için bir tehlike işareti, bir uyarı olarak algılanan ve dolayısıyla yetersiz bir şekilde ele alınan olaylara gösterilen belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepki"*[185] şeklindedir.

Mimar ve filozof olan Robert Hooke, 17. yüzyılda kendi çalışmalarında köprü gibi mimari - fiziki olan bir yapının taşıyacağı yükü betimlerken ya da yapının maruz kalacağı basıncı ifade ederken stres kelimesini kullanır.[186] Köprüler gibi insan yapımı olan yapıların ağır yükleri çökmeden taşımak için nasıl tasarlanmaları gerektiği konusundaki pratik (temel) soruyu ele alır. Robert Hooke, bu yapılar için, rüzgârların, depremlerin ve onları yok edebilecek diğer doğal olaylara karşı direnmeleri gerektiğini düşünür. Robert Hooke' un problemler analizi stres, yük ve gerilme üzerine yoğunlaşır. Ağırlık gibi dış kuvvetler yükü, üzerine yük uygulanan köprü yapısının alanı stresi, stresin ve yükün etkileşimi ile ortaya çıkan yapının deformasyonu ise gerilmeyi tanımlar.[187]

Stres, psiko-fizyolojiye fizik biliminden geçmiştir. Bundan dolayı çalışma prensibi fizik bilimi ile aynıdır. Bu prensip doğrultusunda stresin oluşma sebebi;

---

[182] Amy L. Sutton (ed.), *Stress-Related Disorders Sourcebook,* 3. b. USA: Omnigraphics, 2011, s. 3.
[183] Vedat Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, Ankara: Nika Yayınevi, 2017, s. 19.
[184] Sefa Saygılı, *Strese Son*, İstanbul: Elit Kültür Yayınları, 2006, s. 9.
[185] Samuel H. Klarreich, *Stressiz Çalışma Ortamı İşinizde Duygusal ve Fiziksel Rahatlığınız İçin Pratik Bir Rehber*, çev. Bengi Güngör, Ankara: Öteki Yayınevi, 1994, s. 34.
[186] Lee Brosan, Gillian Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, çev. Sevil Kurdoğlu, 2. b. İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 2018, s. 21.
[187] Richard S. Lazarus, *Stress and Emotion A New Synthesis,* New York: Springer Publishing Company, 1999, ss. 31-32.

*"Herhangi bir madde, kendisine uygulanan baskının yönlendirdiği doğrultuda harekete geçebiliyorsa, stres oluşmaz; madde zorlanma karşısında uyum göstermiyor ve sabit kalıyorsa, stres ortaya çıkar."*[188] Şeklinde tanımlanır.

Stres kelimesinin tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Tarih öncesi insanlar da hayatını devam ettirme konusunda harcadığı ağır iş gücünden sonra oluşan tükenmişlik, uzun süre sıcağa veya soğuğa maruz kalma, kan kaybı, acı veren her türlü korku ya da hastalık sonucu stres meydana gelebilmekteydi.[189] Böylece ilk insanoğlu hastalık - rahatsızlık* kelimesini kullandığında dolaylı olarak bilinçaltında da stres kelimesini kullanır hale geldi. Böylece bu tek kelime ile insanoğlu çok çeşitli bireysel hastalıkları tanımlayabilme fırsatı bulunur.[190]

Stres kelimesini birçok bilim dalı kullanmaktadır. Stres kelimesinin eski tıp eserlerinde "*distres*" olarak kullanıldığı bilinmektedir. "*Aşırı çekme*" ve "*germe*" anlamında ki stres kelimesi, tıp literatüründe hastalık sonrasında meydana gelen "*aşırı acı*" ve "*ağrıyı*" tanımlamak için kullanılır. Hippokrates stres kelimesini bugünkü anlamında kullanmıştır.[191] Stres 17. asırda *"felaket, bela, musibet, dert, keder, elem"* anlamlar ifade ederken, 18. ve 19. asırda anlamını değiştirerek, *"güç, baskı, zor"* anlamında kullanılmaya başladığı görülmüştür. Bu noktada anlamı *"objelere, kişiye, organa ve ruhsal yapı' ya"* olmak üzere yer değiştirir.[192]

Fransız fizyolog Claude Bernard, 19. Yüzyılın ortasından sonra tıp literatürüne "*iç yapının dengeliliği*" tanımını kazandırmıştır. Bernard burada homeostaziye atıfta bulunarak asıl olanın dengenin korunması gerektiğini ifade eder. Bu tanıma binaen Luis Pasteur, Bernard için *"Bernard haklı, insanı hasta eden mikrop değil, dengenin bozulmasıdır."* diyerek konunun önemine dikkat çeker.[193] Organizma için *"homeostazi'yi"* bozan tüm şeyler stres olarak adlandırılmaktadır.[194] Bu tüm etkenler insanın iç veya dış dünyasından

---

[188] Zuhal Baltaş, *Verimli İş Hayatının Sırrı: Stres Hissedilen Ağırlık, Görülmeyen Güç*, 9. b. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2018, s. 10.

[189] Hans Selye, "The Evolution of the Stress Concept Stress and Cardiovascular Disease", *The American Journal of Cardiology*, c. 26, sy. 3 (1970), s. 289., doi:10.1016/0002-9149(70)90796-4.

* Kelimenin İngilizce aslı "disease" olmakla birlikte hastalık – rahatsızlık olarak çevrilmiştir.

[190] Hans Selye, "The Stress Concept in 1955", *Journal of Chronic Diseases*, c. 2, sy. 5 (1955), s. 583., doi:10.1016/0021-9681(55)90155-7.

[191] Köknel, *Stres*, s. 7.

[192] Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 308.

[193] a.g.e., s. 309.

[194] Nevzat Tarhan, *Mutluluk Psikolojisi ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak*, 29. b. İstanbul: Timaş Yayınları, 2018, s. 23.

kaynaklanabilmektedir.[195] Homeostazi organizmanın bütünsel bir dengesi olmakla birlikte kendi içinde *"biyolojik, psikolojik ve sosyal"* dengeyi barındırır.[196]

Stres kavramı günümüzde o kadar yaygın kullanılır hale gelmiştir ki, artık psikologlar stresin ne olduğundan çok, stresin ne olmadığını anlamaya ve araştırmaya başlar.[197]

İngiltere'de 1823'ün başlarında Swan ve 1842 'de Curling yoğun cilt yanıkları çeken hastalarda akut gastrointestinal ülserleri tanımıştır. 1867' de ise Alman cerrah Billroth enfeksiyonlarla komplike olmuş büyük cerrahi müdahaleler sonrası benzer bulgulara erişir.[198]

1877' de Alman fizyolog Pfluger stresi;

> *"Yaşamın gereksinimlerini doyurmak ve karşılamak için organizmanın zararlı etkenlerden kaçıp korunması"* şeklinde tanımlar.[199]

Walter Cannon organizmayı etkileyen *"soğuk, oksijen eksikliği, düşük kan basıncı"* gibi koşulların homeostazinin rahatsızlanmasına sebep olan stres olarak düşünür. Cannon, stres terimini gelişigüzel kullanmasına rağmen, bu düşüncesini doğrulayan araştırmalarında deneklerinin stres altında olduğunu ve stres düzeyinin ölçülebileceğini ima eder.[200]

1936 yılında hayvanlar üzerinde "*enfeksiyon, zehirlenme, travma, sinirsel gerilme, sıcak, soğuk, kas yorgunluğu veya x-ışınları"* ile yapılan bir dizi deneyde organizmanın geniş çaptaki faktörlere standart bir şekilde cevap verdiği tespit edilir. Tüm bunların ortak özelliği ise vücudu sistemik bir şekilde strese sokmuş olmasıdır. Selye, bu nedenlerden dolayı, tüm spesifik faktörler üzerine yerleştirilen standart yanıtın, spesifik olmayan *"stres"* in somatik tezahürlerini temsil ettiği sonucuna varır.[201]

---

[195] Köknel, *Stres*, s. 5.
[196] Nesrin Hisli Şahin, "Stres Nedir? Ne Değildir?", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, s. 4.
[197] Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 307.
[198] Hans Selye, *Stress in Health and Disease*, Boston, London: Butterworths, 1976, s. 4.
[199] Köknel, *Stres*, s. 8.
[200] Richard S. Lazarus, Susan Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, New York: Springer Publishing Company, 1984, s. 2.
[201] Selye, "The Stress Concept in 1955", s. 584.

Hinkle (1973) ise, Harold G. Wolff' un tıptaki stres kavramının evriminde önemli bir rol oynadığını düşünür. Wolff, Selye ve Cannon gibi, stresi, çevresel talepler ve zararlı etkenler tarafından kuşatılan bir organizmanın reaksiyonu olarak düşünür. Wolff, stresi, Selye' nin yaptığı gibi sistematik olarak tanımlamaya çalışmadığı halde, vücudun bir hali olarak görür.[202]

Tüm bu tarih dilimi içerisinde II. Dünya Savaşı, stres teorisi ve araştırmaları üzerinde hareketli bir etkiye sahiptir.[203] Stres araştırmaları ile II. Dünya Savaşı'nın aynı döneme denk gelmesi, savaş için personel seçimini, strese dayanıklı personel yetiştirmeyi ve savaşın personel üzerinde oluşturduğu stres gibi konuların daha da önemli hale gelmesini sağar.[204]

Selye (1955) araştırmalarında stresin tanımlanmadan önceki anlamına da değinir. Ona göre stres terimi, fizikte bir güç ve ona karşı olan direncin ilişkisini indirgemek için kullanılır. Örneğin basınç ve gerilim cansız maddeyi strese sokabilir. Adı geçen tanımsız tepki, bazı fiziksel durumların biyolojik eşdeğerinin temsili olduğu düşünülür. Terim yalnızca İngilizcede ki anlamıyla değil, diğer dillerde de stres teriminin çevirisi kafa karıştırıcı olsa da İngilizcede ki hali ile de birçok dilde kabul edilir.[205] Selye' ye göre organizmanın tepkisi *"stres"* olarak tanımlanırken, organizmanın tepkisine neden olan etken *"stresör"* olarak tanımlanır.[206]

Yukarıdaki *"stres"* tanımlarının dikkate alınması, stres ve stres tepkisinin bir dizi özelliğini ortaya çıkarır. Bu özellikler; doğal dengenin bozulması, vücudun kaynaklarının fazla kullanımı, başa çıkma, sürekli endişe, spesifik olmayan bir cevap, iş yerinin talepleri ve başa çıkma yeteneği arasındaki baskı ve aşırı talepler ile dengesizlik olarak tanımlanır.[207]

---

[202] L.E. Jr. Hinkle, "The Concept of 'Stress' in the Biological and Social Sciences", *Science, Medicine & Man*, sy. 1 (1973), s. 31.' den akt. Lazarus, Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, s. 3.

[203] Lazarus, Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, s. 5.

[204] Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, s. 29.

[205] Selye, "The Stress Concept in 1955", s. 584.

[206] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 21.; Jean Benjamin Stora, *Stres*, çev. Ayşe Kalın, 2. b. İstanbul: İletişim Yayınları, 1994, s. 11.

[207] Jeremy Stranks, *Stress at Work Management and Prevention*, Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann Publications, 2005, s. 2.

Stresin ne olduğuna dair cevap ararken, stresin sebebi ve sonucu temel alınarak çeşitli yaklaşımlar ortaya konulur. Bu yaklaşımlar kendi temel aldıkları nokta doğrultusunda açıklama yapar. Bu yaklaşımlardan fizyolojik kuram stresi (*bedenin stresöre verdiği tepki*) "tepki" olarak, nedensel kuram stresi (*stresin neden olduğu-oluştuğu) "baskı ve zorlanmaya neden olan*", etken-etkileşim kuramı ise stresi *(stresör ve organizma arasında ki ilişki) "ikisi arasındaki etkileşim"* olarak tanımlanır.[208]

Her bilim dalı kendi açısından stresi tanımlamaya çalışır. Bu noktada stres, bazen organizmanın tepkisi olarak görülürken bazen de organizmanın dışından gelen uyarıcı olarak görülür. Bu farklılaşma bilim dallarının temel farklılıklarından doğmaktadır. Bilim dallarından ilki fizik, fizyoloji, endokrinolojiyi referans alırken ikincisi ise psiko-sosyal bakış açısını referans alır.[209] Burada stres ya organizma için zararlı etken, ya da organizmanın uyumunun bozulmuş halini ifade eder hale gelir. Kısacası bazen zararlı etken stres olarak değerlendirilirken bazen de vücudun denge durumunun bozulmuş halini tanımlamak için stres kelimesi kullanılır.[210]

### 3.2. Stres Yaklaşımları

#### 3.2.1. Fizyolojik Yaklaşım

İlk çağlarda, insanoğlunun günlük rutin işleri daha çok fiziksel güce dayanıyordu. İnsanoğlu beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için doğa ve yabani hayvanlarla mücadele içindeydi. Bu fiziki güce dayalı dönemde insanoğlu kendisini tehdit eden uyarıcılarla karşı karşıya kaldığında hayatını devam ettirebilmek için tepki verir.[211]

Cannon, dengenin bozulmaması için organizmanın verdiği tepkiyi *"savaş ya da kaç tepkisi"* olarak tanımlar.[212] Bu tepki sayesinde vücudumuzda ki *"sempatik sinir sitemi"*

---

[208] Zeynep Deniz Yöndem, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme*, 3. b. Ankara: Efil Yayınevi, 2015, s. 4.
[209] Hisli Şahin, "Stres Nedir? Ne Değildir?", s. 2.
[210] Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 39.
[211] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 40.
[212] Sapolsky, *Zebralar Neden Ülser Olmaz? Stres, Stresle İlişkili Hastalıklar ve Stresle Baş Etme Üzerine Güvenilir Bir Rehber*, s. 30.

aktifleşir.[213] *"Sempatik sinir sistemi"* ve *"parasempatik sinir sistemi"* vücudumuzda ki *"merkezi sinir sistemini"* meydana getirir.[214]

Selye ' nin stres araştırmaları, organizmanın stresörlere karşı fizyolojik tepkisini yani uyarıcı stresör karşısında organizmada meydana gelen değişiklikleri incelemesiyle başlar.

Selye (1976), stresi *"vücudun herhangi bir talebe özgü olmayan tepkisi olarak tanımlar."* O, önceden geniş çapta ele alınan görüşlerin aksine, stresin, duygusal uyarılma veya sinir gerginliği ile aynı olmadığını belirtir. Selye, uyarılarda bulunan tüm içsel veya dışsal etkenleri *"stresör"* olarak adlandırır. Selye strese sebep olan etken (stresör) ile organizmanın tepkisini (stres) birbirinden ayırır.[215]

Cox (1985) ise, stres durumu kavramının bir uyarılma sürekliliğinden (uyanıklık / canlılık) farklı olduğunu ve bu iki kavramın birbirlerine karıştırılmaması gerektiğini belirtir. O'na göre, talep veya zorluk uyandırıcı olabilir, ancak mutlaka bir stres statüsü üretmezler.[216]

Selye (1976)' nin tanımlama ve anlamlandırma farklılığı strese yaklaşım şeklinden kaynaklandığı görülmektedir. Selye deneylerinde her hayvanın aynı stresöre aynı şekilde cevap vermediğini tespit etmesi[217], vücut saldırı altında iken meydana gelen adrenal büyüme, timikolimatik *(timüs ve lenf sistemi*[218]*)* dönüşüm[219] ve gastrointestinal ülserlerin vücudun göreceği zararın en büyük işaretlerinin olduğunu keşfetmesi, bu üç değişikliğin stres kavramının gelişiminde stresin nesnel endeksleri haline gelmesine sebep olarak görülür.[220]

---

[213] İnayet Aydın, *İş Yaşamında Stres*, 4. b. Ankara: Pegem Akademi, 2016, s. 5.
[214] Altıntaş, *Stres Yönetimi*, s. 16.
[215] Selye, *Stress in Health and Disease*, ss. 14-15.
[216] Tom Cox, "The Nature and Measurement of Stress", *Ergonomics*, c. 28, sy. 8 (1985), s. 1156., doi:10.1080/00140138508963238.
[217] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 21.
[218] "Thymicolymphatic", *Merriam-Webster*, (15.11.2019), https://www.merriam-webster.com/medical/thymicolymphatic.
[219] Kelimenin aslı "involution" olmakla birlikte, tıp terimleri sözlüğünde *"Genişlemiş ve açılmış bir organın asıl eski haline dönmesi."* anlamına gelmektedir. "Involution Nedir?", *Tıp Terimleri Sözlüğü*, (16.11.2019), https://www.tipterimlerisozlugu.com/involution.html.
[220] Selye, *Stress in Health and Disease*, s. 5.

Selye, stres terimini çok özel bir biçimde kullanır. Herhangi bir zararlı uyaranlara (psikolojik tehditler de dâhil olmak üzere) karşı iş birliği yapılan bir bedensel savunma seti anlamına gelen Genel Adaptasyon Sendromu adını verdiği bir tepkidir. O'na göre stres, aslında bir çevresel talep *(Selye' nin "stresör" olarak adlandırdığı)* değil, böyle bir talebin yarattığı evrensel bir fizyolojik tepkiler ve süreçlerdir.[221]

Selye, reaksiyonu ilk olarak Nature' da (4 Temmuz 1936) *"çeşitli nükleer unsurlar tarafından üretilen bir sendrom"* olarak tanımlar; bu sendrom daha sonra bu *"Genel Adaptasyon Sendromu (G. A. S)"* veya *"biyolojik stres sendromu"* olarak bilinir. Selye aynı makalede, ilk müdahaleye alarm tepkisi (alarm reaksiyon) adını vermeyi önerir, muhtemelen vücudun savunma kuvvetlerinin genelleştirilmiş bir *"Silah çağrısı"* nın somatik (bedensel) ifadesini temsil ettiğini savunur.[222]

Bazı özel antikorların oluşumu, soğuğa adaptasyon, morfin alışkanlığı, çok kullanılan kas gruplarının aşırı büyümesi gibi bazı savunma mekanizmalarının dışında, kendi içinde spesifik olmayan strese yakından ilişkili adaptasyon tepkilerinin birleşik sendromu da vardır; bu durum *"Genel Adaptasyon Sendromu G. A. S"* olarak adlandırılır. G. A. S, *"Alarm Tepkisi", "Direnç Durumu", "Tükenme Durumu"* şeklinde ifade edilerek üç aşamadan meydana gelir.[223]

Genel Adaptasyon Sendromu, Selye' nin hayvan deneyleri sonucu tespit ettiği, hayvanların stresör karşısında ya da stres halinde ki isteklerine karşı özgül olmayan tepkiyi ifade eder.[224]

Selye (1955), alarm reaksiyonunun çok daha uzun süren bir Genel Adaptasyon Sendromunun ilk aşaması olduğunu ancak ikincisinin üç farklı aşamadan oluştuğunu ifade eder. Bunları "Adaptasyonun henüz kazanılmadığı, *"Alarm Reaksiyonu (A-R)",*

---

221 Lazarus, Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, s. 2.
222 Selye, *Stress in Health and Disease*, s. 5.
223 Hans Selye, "Stress and the General Adaptation Syndrome", *British Medical Journal*, sy. 1 (1950), s. 1383., doi:10.1136/bmj.1.4667.1383.
224 Tim Newton, Jocelyn Handy, Stephen Fineman, *Stresi Atma Yolları*, çev. Ahmet Timur, Ankara: Doruk Yayınları, 1997, s. 29.

Adaptasyonun en uygun olduğu, *"Direnç Aşaması (S-R)"* ve Kazanılan adaptasyonun tekrar kaybedildiği, *"Tükenme Aşaması (S-E)"* olarak tanımlar.[225]

Alarm reaksiyonunda organizma dışarıda ki uyarıcıyı stres olarak algılar. Bu uyarıcının tanımlanma sürecidir. Bu süreç ile birlikte organizma *"şok"* ve *"kontra şok"* evrelerini yaşar.[226] Şok evresinde organizmanın dengesi bozulur, *"gerilim"* yaşanır.[227] Böylece nabız artar, nefes alış verişi sıklaşır,[228] zihinde tehlike çanları çalar,[229] vücudun ısısı düşer, kasların duruşunda azalma, ülser oluşumu, kanın yoğunlaşması, idrar akışının bozulması, vücudun ter bezlerinin aşırı aktifleşmesi, kanda ki glikoz seviyesinin artması[230], *"hipotalamus", "pitüiter", "paratiroid"* gibi endokrin sistemine bağlı hormonal bezlerin aktifleşmesi[231], *"adrenalin"* ve *"kortizol"* salgılanması[232] gibi fizyolojik tepkiler meydana gelir.

Selye (1976)' ye göre alarm tepkisi, açıkça tam bir yanıt değildir. Bir organizmanın bu reaksiyonu ortaya çıkarabilen herhangi bir zararlı maddeye maruz kalması üzerine, bir adaptasyon veya direnç aşaması meydana gelir. Başka bir deyişle, hiçbir organizma alarm durumunda sürekli olarak mevcut durumunu koruyamaz. Eğer faktör o kadar zarar vericiyse ve maruz kalmaya devam edilirse, yaşamla uyumsuz hale gelinir ve hayvan alarm reaksiyonu sırasında ilk saatler veya günler içinde ölür. Eğer hayatta kalabilirse, bu ilk reaksiyonu mutlaka direnç aşaması izler. Bu ikinci fazın belirtileri, alarm tepkisinin tanımının, genellikle tam zıddıdır.[233]

Alarm tepkisinin en belirgin belirtileri (doku katabolizması, hipoglisemi, mide - bağırsak aşınması, adrenal korteks de salgı bezelerinin boşalması, hemoconcentration, vb.) yok olur ya da bu belirtiler direnç durumunda geri çekilse de tükenme durumunda yeniden ortaya çıkar. Yaşayan organizmaların kendilerini çevrelerindeki değişikliklere

---

[225] Selye, "The Stress Concept in 1955", ss. 584-585.; Hans Selye, "Stress and Disease", *The Laryngoscope*, c. 65, sy. 7 (1955), s. 503., doi:10.1288/00005537-195507000-00002.
[226] Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 26.
[227] Hisli Şahin, "Stres Nedir? Ne Değildir?", s. 7.
[228] Altıntaş, *Stres Yönetimi*, s. 12.
[229] Sapolsky, *Zebralar Neden Ülser Olmaz? Stres, Stresle İlişkili Hastalıklar ve Stresle Baş Etme Üzerine Güvenilir Bir Rehber*, s. 31.
[230] Stora, *Stres*, s. 90.
[231] Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, s. 39.
[232] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 41.
[233] Selye, *Stress in Health and Disease*, s. 5.

adapte etme yeteneği ya da adaptasyon enerjisi sonlu miktarda olduğu düşünülür; Büyüklüğü ise çoğunlukla genetik etmenlere bağlıdır.[234]

Fizyolojik olarak stres ve hormonal sistem arasında ki bağ, stres ve beyin ilişkisini ortaya koyar. Beyinde bulunan hipotalamusun, bütün sistemleri denge ve düzen içinde çalıştırma görevi aslında homeostaziyi sağlamak içindir. Organizmanın stresöre göstereceği tepki hipotalamus için önemlidir.[235]

Organizmanın stresöre verdiği tepkinin kaynağını*"merkezi sinir sistemi"* ve *"iç salgı bezleri"* oluşturur. Hipotalamus organizmanın dengesini olağanüstü durumlarda korumak için yer aldığı beyinde, stres merkezi olarak görev yapar.[236] Hipotalamus kalıtsal yollarla aktarılan, organizmanın kendi cinsine has, hayatın devamlılığı için gerekli olan temel fizyolojik ihtiyaçlarla ilgili temel bilgilerin bulunduğu yerdir.[237]

Otonom sinir sistemi *"sempatik sinir sistemi"* ve *"parasempatik sinir sistemi"* olmak üzere kendi bünyesinde iki sistemi barındırır. Stresör tepkisi ile daha yoğun bir şekilde ilgilenen sistem sempatik sinir sistemidir.[238] Bu iki sistem çalışma prensipleri açısından birbirlerinden farklı, görev açısından birbirlerini tamamlayan bir şekilde çalışır.[239] Sempatik sinir sistemi bu süreçte, "göz bebeklerini büyütür, hızlı nefes alınımını, kalbin hızlı çarpmasını, sindirime ket vurulmasını[240], terlemenin artmasını[241], kasların kasılmasını[242], vücudun üşümesini, damarların kasılmasını[243] sağlar. Sempatik sinir sisteminin ardından parasempatik sinir sisteminin devreye girmesi çalışma prensibi gereği tam tersine işlem gösterir.[244] Parasempatik sinir sistemi, sempatik sinir sistemi gibi otomatik olarak devreye girmez, devreye girmek için emir bekler.[245] Parasempatik sinir sistemi, sempatik sinir sisteminin gerektiğinde harcaması için vücutta enerji depolar.

---

234 Selye, "Stress and the General Adaptation Syndrome", s. 1383.
235 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları,* s. 327.
236 Yöndem, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme,* s. 13.
237 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 270.
238 Hisli Şahin, "Stres Nedir? Ne Değildir?", s. 8.
239 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 271.
240 Hisli Şahin, "Stres Nedir? Ne Değildir?", s. 8.
241 Yöndem, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme,* s. 13.
242 Altıntaş, *Stres Yönetimi,* s. 16.
243 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 272.
244 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları,* s. 331.
245 Altıntaş, *Stres Yönetimi,* s. 16.; Tarhan, *Mutluluk Psikolojisi ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak,* s. 23.

Depoladığı bu enerji ile vücudun yeme, içme gibi temel fonksiyonlarını yerine getirebilmeyi de amaçlar. Bu nokta vücudun *"sükûnet"* hali olarak tanımlanır.[246]

Genel olarak, Cannon' un *"savaş ya da kaç"* tepkisi sırasındaki epinefrinin acil olarak boşaltılmasının, strese karşı alarm reaksiyonunun akut fazının sadece bir yönünü temsil ettiği bilinir.[247]

Genel Adaptasyon Sendromu sırasında sinir sistemi başka birçok savunma tepkilerine de katılır. Su metabolizmasının düzenlenmesi (hipofizial takibi ve posterior lob yoluyla), kan şekeri (sympathetic bölünmenin hepatik dalları sayesinde) ve kan sayımı (dalaktaki daralma yolu ile) bunlara örnektir.[248]

Selye (1976)' ye göre bir organizmanın alarm reaksiyonunu ortaya çıkarabilecek herhangi bir zararlı maddeye maruz bırakılmasının devam etmesi durumunda adaptasyon veya direnç aşaması meydana gelir. Alarm durumunun uzun süreli devam etmesi organizmayı savunmasız bırakır.[249]

Direnç aşamasında organizma stresörler ile mücadele içerisindedir. Bu mücadele süresince, stresöre uyum sağlanması organizmanın direncini arttırır.[250] Stresöre karşı direnç arttırılmasında, stresör pekiştireç olarak görev yapar.

Direnç aşaması bireyin gücü yani stresöre karşı oluşturduğu dayanıla bilirlik ve geçmiş yaşantılarında ki tecrübeleri ile doğru orantılıdır.[251] Bu noktada tecrübe, bireyde mevcut olan şemalar olarak görev yapar. Daha önceden karşılaşılan stresörlere karşı bir nevi bağışıklık kazanan organizma stresör karşısında nasıl tepki vereceği, nasıl davranacağı, neler yapabileceği hakkında bilgi sahibidir. Bu bilişsel düzey, duygu ve davranışı yönlendirme konusunda temel teşkil eder.

Selye (1976), direnç aşamasında gıda alınımının normal olduğunu tespit ettiği için, sadece kalorik enerji olmaması dışında, tam olarak neyin kaybolduğunun bilinmediğini düşünür. Ona göre, bir kez adaptasyon gerçekleştiğinde ve yeterli miktarda

---

246 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 271.
247 Selye, *Stress in Health and Disease,* s. 6.
248 Selye, "Stress and the General Adaptation Syndrome", s. 1384.
249 Selye, *Stress in Health and Disease,* s. 5.
250 Yöndem, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme*, s. 6.
251 Altıntaş, *Stres Yönetimi,* s. 13.

kalori enerjisi bulunduğunda, direnç süresiz olarak devam etmelidir. Ama her cansız varlığın yavaş yavaş yıpranması gibi, insan organizması da er ya da geç sürekli aşınma ve yıpranma kurbanı olur.[252]

Direnç aşamasında;

> *"... Sürrenal korteksin hacminde büyüme ve hareketinde artış, timüs (boyunaltı bezi) ve diğer lenflerle ilgili organlarda küçülme (involüsyon) ve birinci evreye ait belirgin özelliklerin çoğunda bir yön değiştirme olarak ortaya çıkmaktadır."*[253]

Bu aşamada organizma tekrar denge durumuna geçmek için çabalar. Eğer önce ki denge durumunu organizma yakalayamaz ve böylece sempatik sinir sistemi halen daha faal kalırsa bu durum organizma için *"kronik stres"* olarak tanımlanır.[254] Mücadele edilen stresöre direnç gösterildiği için, vücudun direnci gayet yüksektir. Dengenin sağlanması sonucu uyum için harcanan enerji tükenir. Akabinde tükenme ve bitkinlik adı verilen dönemler başlar. Tüm bunlar ile organizma, stresöre karşı direnç gösterirken, ortaya çıkabilecek farklı stresörlere karşı güçsüz kalmaktadır.[255] Kortikosteroidlerin vücuda yayılımında problemler yaşanır.[256]

Tekrar organizma zararlı maddeye maruz kaldıktan sonra, edinilmiş adaptasyon tekrar kaybolur. Organizma üzerinde stres etkeni yeterince şiddetli ise ve yeterli bir süre boyunca uygulanırsa, tükenme evresi olan üçüncü bir aşamaya girer.[257]

Tükenme aşaması organizmanın usun süre stresöre maruz kalması sonucu meydana gelir.[258] Bu aşamada organizmada ki hastalıklar belirginleşir ve standart laboratuvar koşullarında organizma normalden daha erken ölebilir.[259] Yayılımında problem yaşanan kortikosteroidlerin, kanda ki düzeyi düşer.[260]

Selye' nin adrenal kortekste bulunan ve gluko-corticoid üretilmesine sebep olan Adrenokortikop (A.C.T.H.) *"gluko-corticotrofi"* hormonunun kan için ikinci eylemler

---

252 Selye, *Stress in Health and Disease*, s. 6.
253 Stora, *Stres*, s. 90.
254 Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, s. 44.
255 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, ss. 26-27.
256 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 273.
257 Selye, *Stress in Health and Disease*, s. 5.
258 Stora, *Stres*, s. 90.
259 Tache, "Stress as a Cause of Disease", s. 5.
260 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 273.

arasından *(lymphopenia, eosinopenia, polymorphonuclear leucocytotsis),* thymicolymphatic doku *(lympholysis),* reticulo-endothelial sistem (antikor oluşumunu ve fagocytosis arttırır) ve gluconegenesis (şeker olmayanın karbonhidratlara dönüşümü) üzerinde ki etkilerini tespit etmesi[261] ile bilim dünyası stresin endokrin sistem üzerinde ki etkilerini keşfetme fırsatını yakalar. Organizmanın iç saati yani biyolojik saati doğrultusunda çalışan A.C.T.H. hipotalamus ve hipofiz arasında ki transferi gerçekleştirir.[262] Stresin hormonal sistem üzerinde ki etkileri ve hormon salgılanmasını sürekli olarak aktif hale getirmesi stresin organizma üzerinde ki en büyük hasarın oluşmasına sebebiyet verir. Selye bu durumu *"adaptasyon hastalıkları"* olarak tanımlar.[263]

Günümüzde, algısal olarak stres kavramını olumsuz, negatif olarak nitelendirsek de Selye bu görüşe katılmaz. Selye (1976)' ye göre, stres kaçınılması gereken bir şey değildir. Aslında, kaçınılması da mümkün değildir, çünkü stres sadece hayatta kalmak için yaşamı koruyan enerjiye talep oluşturur. İnsan uyurken bile, kalbi, solunum, sindirim, sinir sistemi ve diğer organları çalışmaya devam eder. Stresten tamamen ancak ölümle birlikte kurtulmanın olabileceğini ifade eder. Selye, günlük yaşamda, iki tür stres etkisinden bahseder ve iyi, kulağa hoş gelen, ahenk, zindelik, övgü anlamlarında ki *"eustress"* ve sıkıntı, kötü, uyuşmazlık, hastalık, memnuniyetsizlik anlamlarında ki *"distress"* kelimelerinin birbirlerinden ayrılması gerektiğini ifade eder. Selye, ayrıca stresin arzu edilip edilmemesini de koşullara bağlı olarak değişeceğini düşünür.[264]

Aslında bu kavramı günlük hayatımızda çok sık yaşarız. Bir sınav öncesi ya da mezuniyet töreni için birey aynı şekilde stres yaşar. Burada stresör olumlu ya da olumsuz olarak algılanır. Selye' nin dediği gibi hayatın kendi içinden stresin atılması ya da yok edilmesi mümkün değildir, stressiz bir yaşam mümkün dahi olsa hayatın kendi renginin solmasına, heyecanının yitirilmesine ve monotonluğa sebebiyet verir.

---

261 Selye, "Stress and the General Adaptation Syndrome", s. 1385.
262 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 275.
263 Saundra K. Ciccarelli, J. Noland White, "Biyolojik Bakış Açısı", *Psikoloji Bir Keşif Gezintisi 3. Basımdan Çeviri*, ed. Deniz Nafia Şahin, çev. Zeynel Baran, Ankara: Nobel Yayınları, 2016, s. 63.
264 Selye, *Stress in Health and Disease*, s. 15.

Bu ilk dönem mühendislik ve fizyolojik yaklaşımların, mevcut deneysel verilerin yeterliğini açıklayamadığı, tarih ve kavramsal olarak sınırlı olmaları ve konunun aşırı derecede tıbbileştirilmesinden dolayı eleştirir.[265]

### 3.2.2. Psikolojik Yaklaşım

Geleneksel olarak psikolojik stresi tanımlamak için iki yol kullanılır. Bunlardan ilki uyaran ya da tahrik eden olaya odaklanan yani stresöre yönelik, ikincisi ise etki-tepki yani stresör tarafından oluşturulan zihinsel ve bedensel reaksiyona yöneliktir. Bu iki tanımda stres ve stresörün sadece belirli paydaşlarını ele aldıkları için yetersizdir.[266]

Bir asır önce hem William James (1890) hem de Walter Cannon (1915), zihin ve beden arasındaki nedensel yönlülük hakkındaki inançlarında biraz farklılık gösterseler de, duygular ve nöroendokrin sistem arasındaki doğrusal sebeplere ortak bir şekilde inanır.[267]

II. Dünya Savaşı'ndan sonra, sıradan yaşamın pek çok koşulunun *(örneğin, evlilik, büyüme, okul sınavlarına girme, hasta olma)* savaş koşullarına benzer etkiler yaratabileceği ortaya çıktı. Bu tür olaylar, insanda, sıkıntı ve işlev bozukluğunun bir nedeni olarak görüldü ve bu sayede strese olan ilginin artmasına sebep oldu. Hooke' un analizine paralel olarak stres ile ilgili ana görüş, temelde giriş (sistemlerdeki yük veya talep) ve çıkış (gerinim, deformasyon, arıza) üzerinde temellendirilmişti. O günlerde Amerikan akademik psikolojisinin ana epistemolojisi, yani davranışçılık ve pozitivizm, bu tür bir modelin bilimsel ve basit görünmesini sağladı. Lakin yetersiz olduğu da ortaya çıktı.[268]

Psikolojik yaklaşım, kişi ve çalışma ortamı arasındaki dinamik etkileşim anlamındadır. Bu yaklaşım, insan-çevre etkileşimlerinde meydana gelen problemlerin varlığından tespit edilebilir ya da bu etkileşimleri destekleyen bilişsel süreçler ve duygusal tepkiler ile ölçülür.[269]

---

[265] Tom Cox, Amanda Griffiths, "The Nature and Measurement of Work-Related Stress: Theory and Practice", *Evaluation of Human Work*, ed. John R. Wilson, Nigel Corlett, Abingdon: CRC Press, 2005, s. 556.

[266] Lazarus, *Stress and Emotion A New Synthesis*, s. 49.

[267] Carolyn M. Aldwin, *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, 2. b. New York: The Guilford Press, 2007, s. 19.

[268] Richard S. Lazarus, "From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks", *Annual Review of Psychology*, c. 44 (1993), s. 2., doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000245.

[269] Tom Cox, Amanda Griffiths, Eusebio Rial-González, *Research on Work-Related Stress*, Luxembourg: Lanham, Md: European Agency for Safety and Health at Work, 2000, s. 35.

Hastalıkların sebebini anlamaya çalışan bilim dünyası hastalığın sebebinin fizyolojik karşılığını bulamadığı zamanlarda hastalığın psikolojik kökenli olduğunu anlamaya çalışıp buna doğru yöneldi. Sosyolog ve antropologlar, toplumun ve kültürün hem psikolojik sıkıntıyı hem de ifade edilme biçimini kışkırtmakta oynadığı etken rollere uzun süre dikkat çekti.[270]

Psikoloji, Kuzey Amerikalılar tarafından bilişsel devrim olarak adlandırılan erken bir aşamada uyarıcı-tepki (S-R) modellerinden uyarıcı-organizma-tepki (S-O-R) modellerine ayrılmaya başlar. Aynı aracı değişkenler bu olaydan sonra mevcut stres ve duygu teorilerinin köklü özelliklerini iyice anlaşılmış olur.[271]

Bu yaklaşıma göre strese sebep olan etmenler yani stresörler sadece bireyin dışından kaynaklanmaz. Stres konusunda stresörler kadar bireylerin kendi içsel durumları ve savunma mekanizmaları da önemlidir.[272] Çünkü neyin stresör olacağı ya da neyin stresör olmayacağı, stresör olarak kabul edilen etken ile nasıl mücadele edileceği bireyin zihninde şekillenir.

Psikolojik yaklaşım çeşitleri çağdaş stres teorisine hâkimdir. Bu yaklaşım etkileşimsel ve işlemsel model olmak üzere iki farklı tür de tanımlanabilir. Bunlardan ilki, insanın çalışma ortamı ile etkileşiminin yapısal etkilerine odaklanırken, ikincisi bu etkileşimin temelini oluşturan psikolojik mekanizma ile daha fazla ilgilidir. İşlemsel modeller öncelikle bilişsel değerlendirme ve başa çıkma ile ilgilidir. Bir anlamda kişiler arası etkileşim model gelişimini temsil ederler ve büyük ölçüde bu konu üzerinde oldukça tutarlıdır.[273]

Etkileşimsel yaklaşım tarzının temeli Aristoteles'e (M.Ö. 384 – 322) dayanır. Aristoteles'e göre maddeler kendi kendine hareket yeteneğine sahiptir. Bu yetenek maddenin varlığının özünü teşkil etmektedir. Evrende bulunan tüm maddeleri meydana getiren parçalar ya da nüveler kendi özünde hareket edebilme yeteneğine sahiptir. Bu hareket edebilen parçalar birleşerek canlı ya da cansız varlıkları oluşturur. Bu düşünce

[270] Aldwin, *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, s. 15.
[271] Lazarus, "From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks", s. 3.
[272] Yöndem, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme*, s. 8.
[273] Tom Cox, "Stress Research and Stress Management Putting Theory to Work", HSE Contrat Research Report, HSE, 1993, s. 13.; Cox, Griffiths, Rial-González, *Research on Work-Related Stress*, ss. 35-36.

doğrultusunda etkileşimsel yaklaşım, insan kişiliğinin kendi içinde veya dışında ki nesne, ortam gibi varlıklarla etkileşim halinde olduğunu savunur.[274]

Etkileşimsel yaklaşım *"uyarıcı – tepki"* prensibi doğrultusunda anlaşılmalıdır. Stresörün farklı organizmalarda farklı streslere neden olması ile tek bir doğrultuda uyarıcı-tepki ilişkisinden ziyade stresör – stres ilişkisi üzerine odaklanır.[275]

Lazarus, Deese ve Osler (1952) tarafından aynı olaya tüm insanların eşit derecede tepki vermediğini, olayları tarif ederek insanların davranışlarının tahmin edilmesinin güç olduğunu, motivasyon ve başa çıkma süreçlerinde bireysel farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Onlara göre psikolojik stres çalışmalarında bireysel farklılıklar ana bulgulardan biri olma eğilimindedir.[276]

Hooke' da, metallerin elastikiyetindeki bireysel farklılıklar ile ilgileniyordu. Bunlar, gerilmeye karşı dirençlerinde bir etkendi. Örneğin, dökme demir sert ve kırılgandır ve kolayca kırılır, ancak dövme demir yumuşak, dövülebilir ve kırılmadan bükülür. Bu fiziksel fenomen ayrıca psikolojik strese direnç için bir metafor olarak kullanılır. Bu nedenle, metallerin deformasyona direnme kapasitesi, stres altındaki kişilerin esnekliğindeki bireysel farklılıklara dikkat çeker.[277]

Etkileşimsel yaklaşımın *"uyarıcı-tepki"* prensibi, iki öğeden birini yani uyarıcıyı *"bağımsız değişken"* olarak tanımlarken, ikinci öğe olan tepkiyi de *"bağımlı değişken"* olarak tanımlar.[278]

Strese fizyolojik yaklaşım, stresin etkileri ve sonuçlarından stresin ne olduğunu tanımlamaya çalışırken psikolojik yaklaşım bunlara ilaveten stres ile başa çıkmada neler yapılabileceği ile ilgilenmeye başlar. Çünkü stresin psikolojik olarak ifade edilmesinde bilişsel süreçler, duygular ve bireyin yaşadığı olayları anlamlandırması önemli hale gelir. Burada psikolojinin diğer bilim dallarının himayesinden ayrılıp münferit bir bilim dalı olarak kabul edilmesinin etkisi de büyüktür.

---

[274] Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 97.
[275] Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, s. 31.
[276] Richard S. Lazarus, James Deese, Sonia F. Osler, "The Effects of Psychological Stress upon Performance", *Psychological Bulletin*, c. 49, sy. 4 (1952), ss. 294-295., doi:10.1037/h0061145.
[277] Lazarus, "From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks", s. 3.
[278] Köknel, *Zorlanan İnsan*, ss. 99-100.

Her ne kadar fiziksel olarak stres, fizyolojik ve psikolojik olarak strese benzese de, fizyolojik stresi oluşturan yani zararlı olan etkenler, psikolojik stres oluşturan yani zararlı olan etkenlerle aynı değildir.[279]

### 3.3. Stresin Nedenleri

Literatürde strese sebep olan kaynaklar bireyin psiko-sosyal özelliklerden kaynaklı stresörler, fiziki çevreden kaynaklı stresörler ve iş – mesleki yaşantıdan kaynaklı stresörler[280] ya da psikolojik, biyolojik ve sosyal nedenli stresörler olmak üzere üç bölümde ele alınmış olsa da[281], sınıflandırmanın bireyin kendisinden kaynaklı ve bireyin dış çevresinden kaynaklı stresörler[282] olmak üzere iki bölümde de incelenebileceği de düşünülmektedir. Bu noktada bireyin iş ve mesleki yaşantısından kaynaklı stresörler bireyin dış çevresinden kaynaklı stresörler grubuna dâhil edilebilir.

#### 3.3.1. Bireyin Kendisinden Kaynaklı Stresörler

Stres kavramının fizikten, fizyolojiye, fizyolojiden de psikolojiye geçişi, stresi tanımlama ve anlamlandırma konusunda önemli rol oynar.

Milattan Önce 5. Yüzyılda Hipokrat, *"kan, balgam, sarı safra ve kara safranın"* kişiliği şekillendiren dört element olduğunu tanımlar. Ona göre, sarı safrası baskın olan bireyler diğer bireylere göre daha çabuk öfkelenme eğilimindedir ve yaşamlarının ileri ki bir bölümünde dalak rahatsızlığı yaşayabilir. Sarı safranın aksine balgamlı bireyler daha sakin bir yaşantıya sahipken, ileride beyin ve akciğer rahatsızlığı yaşayabilir.[283]

Bu görüş Hipokrat'tan sonra değişmeye başlamıştır. Antik Yunan' da; *"Kişileri etkileyen olaylar değil, o olaylara verilen anlamdır."*[284] Denilerek bireysel psikolojiye atıf yapılır.

19. yüzyılda her hastalığın kendine özgü bir hastalık nedeninin olması gerekliliği bilim dünyasınca kabul edilmiştir. Tüberküloz ve difteri gibi hastalıkların bulaşıcı ve

---

279 Lazarus, "From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks", s. 4.
280 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 60.; Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, s. 45.; Behlül Tokur, *Stres ve Din Her Hâl Gelip Geçicidir*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2017, ss. 26-58.; Köknel, *Zorlanan İnsan*, ss. 41-42.
281 Aldwin, *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, s. 14.
282 Stora, *Stres*, s. 16.
283 Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 55.
284 Hisli Şahin, "Stres Nedir? Ne Değildir?", s. 13.

kendine özgü bir mikropla oluşabileceği, vitamin ya da hormon eksikliğinde ise vücutta düzensizlik baş gösterebileceği tespit edilmiştir.[285]

*"Psikologlar açısından stres, onu zihninde taşıyan kişiye aittir."*[286]

Bu ifade stresin bireyselliğine vurgu yapar ve olayları tanımlamada bireysel özelliklerin farklı olması, stresin psikolojik yönünün de ihmal edilmemesi gerekliliğini doğurur.

Tüm bu değişmeler hastalık sebeplerinin değişken olabileceği, tek bir sebebe bağlı olmayacağını, fizyolojik olabileceği gibi psikolojik de olabileceği görüşünü yansıtır. Tüm bireylerin kişilik ve fiziki özellikleri, yetenekleri, mizaçları, ilgileri, tutumları, hayata bakış açıları, hayatı anlamlandırma dereceleri, olaylara verdikleri tepkileri, alışkanlıkları farklıdır. Hastalığın bireyselliği başka bir ifade ile bir kişiyi hasta eden etmenin başka bir insanı hasta etmemesi, bireylerin aynı olaylara farklı tepkiler vermesi ve sonuçlarının kişiden kişiye değişmesi gibi nedenlerden dolayı stresin bilim dalları arasında ki geçişi kolaylaşır.

Birey yaşadığı olayların üstesinden gelebileceğine inanır ve bu yönde kanaat getirirse bunu *"stres verici olarak görmez"* aksi şekilde inanır ve düşünürse bu olay birey için *"stres verici"* hale gelir.[287] Başka bir ifade ile yaşanılan olay, bireyin başa çıkma kapasitesinden daha küçük ve zayıf olursa bu durum stres verici olarak değerlendirilmez ama yaşanılan olay, bireyin başa çıkma kapasitesinden daha büyük ve güçlü olarak görülürse bu durum birey için stres verici olarak değerlendirilir.[288]

Bireyin yaşantılarında meydana gelen olaylar iki şekilde değerlendirilir. Bu değerlendirmeler *"birincil değerlendirme"* ve *"ikincil değerlendirme"* olarak tanımlanır. Birincil Değerlendirme' de birey için yaşanılan olayın şimdi ya da gelecekte yararlı mı yoksa zararlı mı olduğunun kararı verilir. İkincil Değerlendirme' de yaşanılan olay hakkında ne yapılabileceğinin, terminoloji seçiminin kararına varılır.[289] Birincil Değerlendirme de değerler, amaçlar, niyetler ön planda olup, ne olup bittiği ile ilgilidir. İkincil

[285] Selye, *Stress in Health and Disease*, s. 4.
[286] Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 32.
[287] a.g.e., s. 33.
[288] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 87.
[289] Lazarus, Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, s. 31.

Değerlendirme ise bilişsel değerlendirme sürecini ifade etmektedir. Burada tehdit, zarar ve değişim gibi kavramlar önemlidir.[290] Kısacası birincil değerlendirme bireyin olayı algılamasını, ikincil değerlendirme ise stresli olay ile başa çıkabilmeyi tanımlar.[291] Birincil değerlendirme süreci herkes için aynı şekilde değildir. Yaşanılan olayı birisi "sorun değil, önemli değil, ucuz atlattık" diye değerlendirirken başka birisi yaşadığı olayı tehdit edici ve zarar verici olarak görüp, ikincil değerlendirme sürecine geçebilir. Aslında bu bizim güvenlik, keyif ve mutluluk alanımızı ne kadar daraltacağımızla da ilgilidir. Bineceği otobüsü kaçıran bir yolcu, olayı sorun olarak görmeyebilir ya da "Nasip, kısmet" gibi terimlerle de ifade edebilir. Başka birisi ise "İşim rast gitmiyor, Neden bütün aksilikler beni buluyor" diye değerlendirebilir. İkinci örnekte ki birey, yaşadığını ikincil değerlendirme aşamasına geçirir ve bunun için çözüm yolu aramaya başlar. Elbette bu da değişkendir. Birey, kaçırdığı otobüsün az ileride kaza yaptığını öğrendiğinde değerlendirme şeklini bir kez daha değiştirir.

Bireyin kendinden kaynaklı stresörler fizyolojik, biyolojik ya da psikolojik kökenlidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde stresörün çeşitliliği kadar bireyin mevcut fizyolojik ve psikolojik durumu da stresörün oluşumunda ve stresörün gelişip devamlı hale gelmesinde önemli rol oynar. Gözleri tam olarak görmediği için kendi başına yürümekte zorlanan birey kendi başına bir yere gideceğinde mevcut biyolojik durumundan dolayı psikolojik olarak etkilenmekte, bu olayın süreklilik arz etmesi ve her defasında bireyin psikolojik olarak kendini yetersiz görmesi, bireyin çaresizliği öğrenmesine ve güvenini yitirmesine sebep olur. İlk başta stresörün sebebi biyolojik olsa da artık yer değiştirerek psikolojik kökenli olarak devam eder.

Aynı olaya aynı bireyin farklı tepkiler vermesi, farklı bireylerin aynı olaya aynı ya da farklı tepkiler vermesi gibi durumlar fizyolojik, biyolojik ve psikolojik temelli bireysel farklılıklar ile izah edilir. Bireyi meydana getiren özelliklerin farklılığı ve bireyin çok bileşenli yapısı, bireysel farklılıkların önemini artırır.

#### *3.3.1.1. Psikolojik kökenli stresörler*

Kişilik;

[290] Lazarus, *Stress and Emotion A New Synthesis*, ss. 75-76.
[291] Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, ss. 33-34.

*"Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak"*[292] *ya da "bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünü"*[293]*, "İnsan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin en karakteristik ve orijinal bütünü"*[294] olarak ifade edilir.

Bu noktada, bireyin kendine ait has yapısı olarak görülen kişilik, bireyin stresörlere vereceği farklı tepkilerin ve stresörün bireyde oluşturacağı stres yükünün derecesinin farklılaşmasının temel nedenlerinden biridir.

Meyer Fredman ve Ray Rosenman tarafından *"3500'den fazla erkeğin davranışlarına göre "A tipi" ve "B tipi" olarak ayrılarak yaşam biçimi ve kalp hastalığı arasında ki ilişki"* incelenmiştir.[295]

Kişilik birbirini tamamlayan farklı katmanlardan meydana gelir. Bu katmanlardan birinci katmanda bireyin bedensel özellikleri, ikinci katmanda iç salgı bezleri, üçüncü katmanda zekâ, dördüncü katmanda içgüdü ve dürtüler, beşinci katmanda mizaç, altıncı katmanda benlik, yedinci katmanda duygu, düşünce ve davranışlar, sekizinci katmanda duygu, düşünce ve davranışın toplumsal değerler, normlar ile birleşmesi sonucu oluşan karakter, dokuzuncu katmanda bireyin kendini olduğu gibi kabul edip, ettirmesi, onuncu katmanda ise bireyin zaman ve mekân açısından yeri ve değerini bilmesi vardır.[296]

A Tipi kişiliğe sahip olan; aceleci, sürekli yarış halinde olan, yoğun bir biçimde kendisiyle ilgilenen, sabırsız, rekabetçi, saldırgan, gergin ve hızlı konuşan, konuştuğu kişinin sözünü çabuk kesen, çabuk terleyen, az zamanda çok iş yapmaya çalışan, yaptığı işte takdir edilme beklentisi yüksek olan, kolayca düşmanlık duygusu edinebilen ve yaşayabilen, üzerine görev olarak aldığı işi mutlaka bitiren, dik kafalı, yapılan işte nitelik yerine niceliği önemseyen, kendi içinde yoğum biçimde git-gel yaşayan, yaşanılan olayda ki doğrular yerine yanlışlar üzerinde duran bireylerdir.[297]

---

[292] Jerry M. Burger, *Kişilik*, çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2006, s. 23.

[293] Banu Yazgan İnanç, Esef Ercüment Yerlikaya, *Kişilik Kuramları,* 6. b. Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 3.

[294] Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları,* s. 41.

[295] Altıntaş, *Stres Yönetimi*, s. 53.; Richard S. Lazarus, "Stresle Başa Çıkma Tarzınız: Dostunuz ya da Düşmanınız", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Neslihan Rugancı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, s. 61.

[296] Köknel, *Zorlanan İnsan*, ss. 95-96.

[297] Lazarus, "Stresle Başa Çıkma Tarzınız: Dostunuz ya da Düşmanınız", s. 62.; Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar,* s. 58.; Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, s. 57.; Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları,* ss. 149-150.; Tarhan, *Mutluluk Psikolojisi*

B Tipi kişiliğe sahip olan; yavaş hareket eden, planlı ve programlı yaşayan, hayatı daha sakin yaşayan, yumuşak başlı, insanları dinlemeyi bilen, olayları enine boyuna geniş bir perspektiften inceleyebilen, sabırlı, hoşgörülü, liderlik vasıfları bulunan, kolayca paniklemeyen, duygularını bilen ve tanıyan, yardımsever, zaman yönetiminde istikrarlı, ailelerine ve sevdiklerine zaman ayırabilen, yaşamayı seven, çalışma ve dinlenme zamanını bilen, git- gel yaşamayı olağan karşılayan bireylerdir.[298]

Kişilik elbette kendi başına bir olgu değildir. Kişilik, karakter, mizaç (huy) ve kimlik gibi öğelerden meydana gelir. Barbara Betz ve John Hopkins *"kişilik"* ve *"mizaç"* kavramlarını birbirlerinden ayırır ve mizacın bireyin doğumuyla beraber geldiğini ve kalıtımsal olarak aktarıldığını, kişiliğin ise bireyin doğumundan sonra yaşantısı boyunca edindiği tüm özelliklerin toplamı olduğunu ifade eder.[299] Kimlik ise bireyin kendi kendini algılayış şeklini, bireyin kendiliğini tanımlar.[300]

#### *3.3.1.2. Biyolojik kökenli stresörler*

Bireyin biyolojik, fizyolojik yapısı birey için stresör görevi görebilir. Bireyin yaşı burada önemlidir. Yaş ile kişiliğin, tutumun değişmesi, bireyi stresörlere karşı daha duyarlı ya da duyarsız hale getirir.

Küçük yaşta ki bir çocuk için anne ve babasız kalmak ya da kaybolmak stresör olabilirken ilerleyen yaşlarda kaybolmak stresör olmayabilir. Ya da gözleri iyi görmeyen yaşlı bir birey için karşıdan karşıya geçmek stresör olabilir. Yaşı ilerledikçe saçları dökülen bir birey için bu durum ya da bedensel olarak hastalanan birey için hastalık stresör haline gelebilir. Bireyin biyolojik – fizyolojik yeterliliği bu durumda temel noktadır. Konuşma güçlüğü çeken birey topluluk önünde konuşacağında psikolojik olarak etkilenebilir. Bireyin kalıtımsal özellikleri, biyolojik kökenli stresörlerin başlangıç noktası olabilir. Kalıtımsal olarak ailesinden geçen kalp rahatsızlığı olan birey için koşu

---

*ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak*, ss. 27-28.; Tokur, *Stres ve Din Her Hâl Gelip Geçicidir*, s. 34.; Altıntaş, *Stres Yönetimi*, s. 55.

298 Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, s. 58.; Tarhan, *Mutluluk Psikolojisi ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak*, ss. 27-28.; Altıntaş, *Stres Yönetimi*, s. 55.; Lazarus, "Stresle Başa Çıkma Tarzınız: Dostunuz ya da Düşmanınız", ss. 62-63.; Barbara J. Braham, *Ateş Altında Sakin Kalabilmek Stres Yönetimi*, çev. Vedat G. Diker, İstanbul: Hayat Yayınları, 2004, s. 177.

299 David Black, "Tıp, İlaçlar ve Zihin", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, s. 78.

300 İbrahim Gürses, *Dindarlık ve Kişilik*, 2. b. Bursa: Emin Yayınları, 2017, s. 22.

gibi temel sportif hareketler, bireyin yaşantısını sınırlandırmaktadır. Bu tür aktiviteler kökeni biyolojik stresörlere örnektir.

Bireyin beslenme alışkanlığı ve beslenme şeklinin genel fiziksel sağlığı üzerindeki etkisi stresör halini alabilir. Kafein xantine grubu kimyasal bir maddedir. Xantin, amfetamin gibi uyarıcı özellik taşır. Amfetaminler kalp atışı ve kan basıncını arttırdığı için vücut daha çok oksijene ihtiyaç duyar. Böylece kalbin daha çok çalışması gerekir. Kalbin daha çok çalışması stres hormonlarının etkinleşmesi sağlar. Böylece vücut stres durumuna geçiş yapar.[301]

Vücudun ihtiyaç duyduğundan fazla şeker tüketimi de strese sebep olur. Şeker her ne kadar enerji verse de sonrasında organları yıpratmak suretiyle ruhsal çöküntüye sebep olur. Şeker gibi gereğinden fazla tuz tüketimi vücut için stres sebebi olabilir. Sodyum tüketimi kan basıncını arttırarak tansiyonu yükseltir ve stresör olarak görev yapar. Alkol, sigara gibi madde bağımlılığı da organlara ciddi zarar verdiği için hem biyolojik hem de psikolojik stresör görevi görür.[302] Çay, çikolata, asitli içecekler, kakao, yetersiz vitamin alınımı ve eksikliği, pasta, börek, çörek gibi aşırı unlu gıda tüketimi de içerdiği tuz-şeker açısından stresör olur.[303]

### 3.3.2. Bireyin Dış Çevresinden Kaynaklı Stresörler

Bireyin toplum ile yaşaması başlı başına bir stresör kaynağı halini alabilir. Kişiler arası beklenen, beklenmeyen olaylar, günlük yaşantının aceleciliğini birer stresör olarak yaşarız. Elbette herkes için her durum stresör olabilir. Bu bölümde bireyin dış çevresinden kaynaklı stresörlerin bazılarına yer vereceğiz.

Fiziksel çevreden kaynaklı stresörler bireyin dış çevresinden kaynaklı stresörler grubuna dâhildir.

> *"Virüsler, bakteriler, fiziksel yaralanmalar, iklim koşullarındaki değişmeler, hava kirliliği, çevre kirliliği, besin, uyku, oksijen, hareket ve uyarım yoksunluğu"*[304] bu grupta sayılabilir.

---

[301] Daniel A. Girdano, George S. Everly, "Stresi Arttıran Beslenme Alışkanlıkları", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nilhan Sezgin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, s. 136.

[302] Rowshan, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, ss. 106-109.

[303] Girdano, Everly, "Stresi Arttıran Beslenme Alışkanlıkları", ss. 137-138.

[304] Hisli Şahin, "Stres Nedir? Ne Değildir?", ss. 11-12.

Bireylerin günlük yaşantılarında büyük etkiye sahip olaylar *"yaşam olayları"* olarak tanımlanırken, rutin yaşantıda çok da dikkat edilmeyen ama sonrasında ciddi stresörler olan olaylar *"zorluklar"* olarak tanımlanır.[305]

Yaşam olayları bireylerin gündelik yaşantısında ki büyük değişimlerdir. Bu değişimler uyum halinde ve belirli bir denge ve düzen içerisinde hayatını devam ettiren bireyler için tehdit oluşturur.[306] 1960'lı yıllarda iki psikiyatrist[307] Holmes ve Rahe bireylerin yaşantılarının son iki yılında karşılaştıkları olayları, bireyler için önem ve etki derecesine göre listeleyerek *"yaşam olayları anketini"* oluşturur. Ölçek bireylerin uyum ve dengesini bozma açısından örnek olayların derecelendirilmesi düşüncesine dayanır. Onlar için yaşam olayları anketinde en büyük etkiye sahip yaşam değişikliğinin ilki *"eşlerden birinin ölümü"* olarak ifade edilirken, *"eşlerden birinin ölümünü"*, *"boşanma"*, *"eşlerin ayrı yaşaması"* ve *"hapse girme"* gibi ayrılık temalı olaylar takip eder.[308]

Bireylerin hayatlarında stresör görevi yapan yaşam olaylarından bazılarına *"Doğal ve Teknolojik Felaketler, Savaş ve Soykırım, Evlilik Bitimi ve Yas, Adli Mağduriyet ve Göç"* örnek verilir.[309]

Tarih boyunca ölümü anlamaya çalışan insanoğlu için ölüm her zaman ifade edilmesi güç bir durum olarak karşısına çıkar. Bu noktada, yıllar boyunca hayatı birlikte paylaşan çiftler için ölüm daha da dayanılması zor bir durum olagelir. Eşlerden birinin ölümünün ardından yine aynı temalı boşanma da insan hayatına getirdiği yenilik ve değişiklikler açısından büyük etkiye sahiptir. Boşanmanın kendi içerisinde zorluk faktörleri elbette değişkendir. Boşanan çiftler için boşanma sürecinin işleyişi kadar çocuk sahibi olma ya da olmama da önemli bir etkiye sahiptir. Basit bir ifadeyle iki bireyin hayatını ayırması olarak ifade edilebilecek olan boşanmada çocuk sahibi çiftler için zorluklar başka bir hal alır.

---

305 Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 87.
306 Köknel, *Stres*, s. 46.
307 Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 87.
308 Köknel, *Stres*, ss. 47-49.
309 Ralf Schwarzer, Ute Schulz, "Stressful Life Events 'Causal and Mediting Psychosocial Factors içinde'", *Handbook of Psychology Volume 9 Health Psychology*, ed. Irving B. Weiner, thk. Arthur M. Nezu, Christine Maguth Nezu, Pamela A. Geller, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2003, ss. 36-42.

Yaşam olayları anketindeki örnek olaylar elbette kültürden ve zamandan etkilenmektedir. Çağın insanının ihtiyaç ve isteklerine göre ifadeler şekillense de, ölümün insanın hayatında oluşturduğu etki ve hayatı anlamlandırmadaki zorluğu nedeniyle böyle büyük bir öneme sahip olması elbette şaşırılmaz bir durumdur.

1982 yılında Sorias tarafından yaşam olayları anketi ülkemize uyarlanır. Ülkemize uyarlanmış hali değişim göstererek en yüksek puanı *"çocuğun ölümü"* alır. *"Çocuğun ölümünü*", *"eşin ölümü", "eş tarafından aldatılma"* ve *"anne veya babanın ölümü"* takip eder.[310] Ankette ki ilk dört maddenin ikisinin ülkemizde değişmesi geniş aile yaşantısı, anne ve babaya bağlılık, bireysel yaşantıdan ziyade ailesel yaşantının devam etmesi, çocuğun her şeyden üstün tutulması, dini emirler, koruyucu anne-babalık gibi kavramlarla ifade edilir.

Zorluklar, yaşam olaylarına nazaran daha hafif etkiye sahiptir. Bireyde oluşturduğu etki kadar maruz kalınan zorluğun derecesi ve süresi de bu noktada önemlidir.[311] Trafik günlük yaşantımızda hepimiz için içinden çıkılamaz bir durumdur. Trafikte yaşanılan park yeri kavgaları, hızlı gitme, yavaş gitme, acele etme, bekleme, bekletme gibi tüm olaylar her an stresör olarak tüm insanları etkiler. *"Gündelik sıkıntılar"* olarak da tanımlanabilen zorluklara, uzun süre ve yoğun bir şekilde maruz kalınması halinde bireyin fiziksel ve ruhsal problem yaşama olasılığı artar. Bu tür sıkıntıların muhtevasının ne olduğundan çok bireyde ki etkisi ve bireyin stresöre tepkisi daha önemlidir.[312]

Bu noktada bireyin aile yaşantısı da stresör olur. Sadece eşin ölümü ya da boşanma ile değil, eşlerin birbirleriyle ilişkisi, eşlerin ailesinin duyguları, davranışları, çocuk sahibi olmak ya da olmamak veyahut olamamak bu konuda başlı başına etken olur.

Tarhan (2018) evlilikte ki başlıca stresörleri *"ilgisizlik", kıskançlık"* ve *"cinsel aldatma"* olarak tanımlar.[313] Canbulat ve Cihangir Çankaya (2014) tarafından yapılan araştırmada

---

310 Altıntaş, *Stres Yönetimi*, s. 42.
311 Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 91.
312 Richard S. Lazarus, "Küçük Sıkıntılar da Tehlikeli Olabilir", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 31-33.
313 Tarhan, *Mutluluk Psikolojisi ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak*, ss. 85-94.

*"evlilikte duygu ve düşüncelerini kolayca ifade edebilen bireylerin daha az stres yaşayabilecekleri"* tespit edilmiştir.[314]

Bireyin hayatını idame ettirme, hayatına anlam, statü kazandırma, gelecek neslini yetiştirme aracı olarak görülen iş, kendi içerisinde ki barındırdığı çeşitli faktörler nedeniyle başlı başına stresör kaynağı olur. Örgütsel stres olarak da tanımlanabilen iş stresini, iş yeri stresi olarak sınırlandırmak stresin doğrudan birey üzerinde ki etkisinden dolayı yanlış bir yaklaşımdır.[315] Stresin öznesi insan olduğu için elbette ki iş stresi işi icra eden bireyden bireye değişkenlik gösterir. Aynı zaman dilimi içerisinde aynı işi yapan bireyler arasında bireysel farklılıklar olduğu için stres ve stresin düzeyi de farklılık gösterir.

Leka, Griffiths ve Cox'ın (2003), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yayımlanan *"İş Organizasyonu ve Stres: İşverenler, Yöneticiler ve Sendika Temsilcileri İçin Sistematik Sorun Yaklaşımları"* adlı eserinde örgütsel stresin içeriğinin literatürde aşağıdaki şekilde tanımlandığı ifade edilmektedir:

> *"İşin Kapsamı İle İlgili Olanlar;*
> *- İşin İçeriği*
> *- İş Yükü ve İş Temposu*
> *- Çalışma Saatleri*
> *- Katılım ve Kontrol*
> *- Kariyer, Statü ve Ücret*
> *- Organizasyonda ki Roller*
> *- Kişiler Arası İlişkiler*
> *- Kurum Kültürü*
> *- Ev-İş Arası Parçalanma."*[316]

Davis (1983) ile Stoner ve Fryer (1983) tarafından örgütlerde bulunan stresörler şu şekilde betimlenir:

> *1- "Fazla iş yükü*
> *2- Çalışma süresinin esnek olmayışı*
> *3- Yöneticilerin denetim süreçlerinde ki baskıcı ve mesafesiz tutumları*
> *4- Yetki ve sorumluluk arasında ki eşgüdüm eksikliği. Fazla yetki az sorumluluk ya da az yetki fazla sorumluluk.*
> *5- İş ortamında siyasi güven eksikliği*

[314] Nergis Canbulat, Zeynep Cihangir Çankaya, "Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması", *Ege Eğitim Dergisi*, c. 15, sy. 2 (2014), s. 572., doi:10.12984/eed.67597.
[315] Newton, Handy, Fineman, *Stresi Atma Yolları*, s. 56.
[316] Stavroula Leka, Amanda Griffiths, Tom Cox, *Work Organization & Stress: Systematic Problem Approaches for Employers, Managers and Trade Union Representatives*, Geneva: World Health Organization, 2003, ss. 6-7.

6- *Çalışanların üzerlerine düşen rollerde ki karmaşası ya da rollerin net olarak tanımlanamaması*
7- *Kişisel ve örgütsel değer farklılığı*
8- *Çalışanlara ket vurulması*
9- *İş ile ilgili bireysel sorumlulukların bireyler üzerinde ki oluşturduğu gerginlik*
10- *Çalışma şartları*
11- *Çalışanlar arasında ki bireysel ilişkiler*
12- *İşe yabancılaşma."*[317]

Diğer faktörlerden bağımsız olarak, öğretim süreci kendi içinde oldukça streslidir. Bir öğretmen olarak sadece öğrenci gruplarına bilgi vermekle kalınmaz, aynı zamanda onları kontrol altında tutmaktan ve onlara uygun sosyal davranışları öğretmekten de öğretmenler sorumludur. Öğrencilerin motivasyonu, geçmişteki sosyal davranışları ve önceki öğrenmedeki farklılıkları önemsemek ve dikkate almak başlı başına zor bir görevdir. Bununla birlikte, çoğu zaman öğrencilerin geçmiş öğrenmeleri, motivasyon eksikliği ve benzeri, öğretim görevini daha stresli hale getirir.[318]

Arıcan (2011) tarafından yapılan bir araştırmada *"yönetici ve sınıf öğretmenleri arasında yetersiz ücret, denetim ve değerlendirme sisteminde ki adaletsizlikler, görevin icra edilmesinde objektif kalınabilmenin zorluğu, kurum içi personelin birbirini çekiştirip, dedikodu yapılması, mutluluk ve motivasyon gibi sebepler örgütsel stresör"* olarak belirtilmiştir.[319] Austin, Shah ve Muncer (2005) tarafından yapılan bir araştırmada *"öğretmenler arasında en yaygın iş stresinin aşırı iş yükü"* olduğu tespit edilmiştir.[320] Ünsal ve Aktaş (2012) tarafından yapılan bir araştırmada *"kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla iş stresini algıladıkları, mesleki olarak ise en fazla stres oluşturan paydanın öğrenciler, veliler ve iş yükü olarak sıralandığı"*[321], Akpınar (2008) tarafından yapılan bir araştırmada *"öğrenci motivasyonun düşük düzeyde olması, öğretmen ile öğrenci arasında ki iletişimsizlik, öğrenci davranışlarında ki disiplin problemlerinin öğretmenlerde orta düzeyde strese sebep olduğu"*[322], Tekingündüz, Kurtuldu ve Öksüz (2015) tarafından yapılan

---

317 Keith Davis, *Human Behaviour At Work*, New Delhi: TATA Mc Graw Hill, 1983, s. 442.; R.Charles Stoner, Fred L. Fryer, "Developing and Corporate Policy for Managing Stress", *Personnel*, 1983, s. 34.'den akt. Aydın, *İş Yaşamında Stres*, s. 21.

318 Elizabeth Hartney, *Stress Management for Teachers*, London - New York: Continuum International Publishing Group, 2008, s. 50.

319 Kemal Arıcan, "Örgütsel Stres Kaynakları: Kavramsal Bir Çözümleme", *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, c. 2, sy. 4 (2011), s. 55.

320 Vicky Austin, Surya Shah, Steven Muncer, "Teacher Stress and Coping Strategies used to Reduce Stress", *Occupational Therapy International*, c. 12, sy. 2 (2005), s. 77., doi:10.1002/oti.16.

321 Pınar Ünsal, Gonca Aktaş, "İlkokul Öğretmenleri Tarafından Algılanan İş Stresi Alanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi", *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, c. 21 (2012), ss. 146-149.

322 Burhan Akpınar, "Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c. 16, sy. 2 (2008), s. 364.

bir araştırmada *"iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması ile iş stresi arasında pozitif yönde bir ilişki"* tespit edilmiştir.[323]

### 3.4. Stresin Etkileri

#### 3.4.1. Bedene Yönelik Etkileri

Stresin çok bileşenli yapısından dolayı stresin organizmada oluşturduğu etkiler de çok bileşenli bir yapıda gözükür. Bu stresörün organizmanın hangi bölümünü ne oranda etkilediği ile orantılı olarak değişmektedir. Selye' nin stresi fizyolojik olarak tanımlaması, stresörün organizma üzerindeki fizyolojik tesirlerini gözler önüne serer. Sempatik ve parasempatik sinir sistemi özelinde fizyolojik sonuçları gruplandırırsak;

Sempatik sinir sistemi kan basıncını, kalp atış hızını, solunum hızını ve terlemeyi artırır. Kan şekerini ve kan pıhtılaşmasını arttırır. Tükürük ve mukusu azaltır. Kanı bağırsaklardan beyne ve çizgili kaslara yönlendirir. Parasempatik sinir sistemi ise sindirimi kontrol eder. Bedensel kaynakları korur. Kan basıncını kalp atış hızını, solunum hızını vb. azaltır. Genellikle sempatik aktivasyona karşıdır, ancak bazen uyum içinde hareket eder. Sempatik sinir sisteminin ani bir şekilde uyarılmasının öncesinde kalp hastalığı olan biri üzerindeki etkisi inme veya kalp krizine yol açabilir. Bununla birlikte, uzun süreli sempatik sinir sisteminin uyarılması, nispeten sağlıklı bireylerde bile ciddi fiziksel sorunlara ve ölüme yol açabilir.[324]

Stresörlerin vücutta oluşturduğu fizyolojik değişikliklerden bazıları şunlardır:

Nabzın artması, nabzın artması ile doğru orantılı olarak solunum ihtiyacının yükselmesi, solunum ihtiyacı ile birlikte kaslarda kasılmaların oluşması, vücudun kendi dengesini tekrar sağlayabilmek adına göz bebeklerinin büyümesi, vücudun enerji ihtiyacı için şeker ve yağın depolardan alınımı, savaş ya da kaç prensibi doğrultusunda tehlike oluşturabilecek durumlarda vücudu korumak için kanın pıhtılaşma düzeyinin artması[325], sindirim sistemini hareketlerinin hassaslaşması, vücut ısının düşmesi, endokrin sistemde

[323] Sabahattin Tekingündüz, Aysu Kurtuldu, Sibel Öksüz, "İş-Aile Yaşam Çatışması, İş Tatmini ve İş Stresi Arasındaki İlişkiler", *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, c. 3, sy. 4 (2015), s. 35.
[324] Aldwin, *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, s. 38.
[325] Köknel, *Stres*, ss. 59-60.

düzenleyici unsur olarak görev yapan iç salgı bezlerinin aktifleşmesi[326] gibi faaliyetler sayılır.

Bu durumda kalp normal hızının iki ile üç katı kadar kan pompalar, kollar ve bacakların kaslarına artan miktarda kan gönderir. Gözler genişler ve böylece daha iyi görme sağlanır. Cildin hemen altındaki küçük kan damarları kapandığı için tansiyon önemli ölçüde artar. Bu, yaralanmalarda kanamayı engeller. Sindirim ve üreme sistemleri kapanır, böylece enerji vücudun diğer bölgelerine yönlendirilebilir. Vücut daha hızlı çalışabilmek için fazla atığı dışarı atar.[327]

Kardiyovasküler sistem vücuttaki tüm hücrelere oksijen ve diğer besin maddelerinin alınımı ve atılacak ürünlerin atılmasını sağlar. Bunu da, bu organların metabolik ihtiyaçlarına göre tüm vücut organlarını kanla perfüze ederek başarır.[328]

Stresli durumlarda vücudun hayati fonksiyonlarını devam ettirebilmesi için gerekli olan en önemli hormonlardan biri kortizondur. Vücutta bulunan kortizonun az ya da çok olması bireyin davranışları üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Bu etkiler kişilik ve düşünce - davranış bozuklukları, duygu bozuklukları, uyku düzensizliği ve algılama bozuklukları olarak sıralanır.[329]

Stres anında *"epinefrin", "norepinefrin"* ve *"glukokortikoid"* hormonları hayati derecede önemlidir. Bu hormonlardan glukokortikoidin görevi kanda bulunan glikoz seviyesini stresli durumlarda yükseltmektir. Bu tür durumlarda bazı hormonlar maksimum düzeyde çalışırken bazı hormonlar stresli durumlarda pasifleşir. Pasifleşen hormonlara *"estrojen", "progesteron"* ve *"testosteron"* örnek verilir.[330]

Uzun süreli stres kişinin sağlığına zararlı olabilir ve hatta beyin hasarına neden olur. Bu etkilerin en önemli nedeni yüksek seviyelerde glukokortikoidlerdir. Epinefrin ve norepinefrin de yüksek tansiyona sebep olur. Ek olarak; stres tepkisi bizi virüslerden,

---

326 Köknel, *Zorlanan İnsan*, ss. 272-273.

327 Allen R. Miller, Susan Shelly, *Living with Stress*, New York: Facts on File, 2010, s. 34.

328 Matthew M. Burg, Thomas G. Pickering, "The Cardiovascular System", *The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology, and Health*, ed. Richard J. Contrada, Andrew Baum, New York: Springer Publishing Company, 2011, s. 37.

329 Ayhan Songar, *Psikiyatri Psikobiyoloji ve Ruh Hastalıkları*, 4. b. İstanbul: Serhat Dağıtım Yayınevi, 1980, s. 510.

330 Sapolsky, *Zebralar Neden Ülser Olmaz? Stres, Stresle İlişkili Hastalıklar ve Stresle Baş Etme Üzerine Güvenilir Bir Rehber*, ss. 53-56.

mikroplardan, mantarlardan ve diğer parazit türlerinden saldırılara karşı koruyan bağışıklık sisteminin işlevlerini bozar.[331]

1970' lere kadar, bağışıklık sisteminin sinir ve endokrin sistemler de dâhil olmak üzere diğer vücut sistemlerinden tamamen bağımsız olduğu düşünülür. Bu nedenle, çoğu bilim adamı psikolojik süreçlerin bağışıklık sistemi tepkisini etkileyemeyeceğine inanır. 1970' lerin ortalarına gelindiğinde psikolog Robert Ader, immünolog Nicholas Cohen ile birlikte çalıştığında bu görüşleri değişir. Ader ve Cohen tarafından, farelerde bağışıklık sistemi yanıtının aromalı su kullanarak bağışıklık sisteminin çalışmasını baskılayan bir ilaçla tekrar tekrar eşleştirdikten sonra, aromalı suyun sadece bağışıklık sistemini baskıladığını ve yanıtın klasik olarak koşullandırılabileceğini tespit edilmiştir.[332]

Belki de stresin vücuda en fazla etki ettiği sistemlerden biri de bağışıklık sistemidir. Vücudun kendine ait hücreleri ile yabancı hücreleri ayırt etme, savunma gibi temel bir görevi bulunan bağışıklık sistemi stresin etkisi ile zayıflar. Bu noktada stresin vücuda karşı hastalık yapıcı etkisinden ziyade bağışıklık sistemini zayıflatarak vücudun karşılaşabileceği bir yabancı etken tarafından hasta olmasına sebebiyet verir. Stresör mikroorganizmalara karşı bağışıklık tepkisinin azalmasını sağlar. Yani vücudun bağışıklık düzeyini düşürür. Böylece vücut kendini gerektiği gibi savunamaz. Bu bağlamda stres vücudu hasta eden etken olmamakla birlikte vücudun bağışıklığını düşürerek hasta olmasına sebebiyet veren etmen olarak tanımlanması daha doğru olur.[333] Stresin kortizol üzerindeki etkisi sonucu bağışıklık sistemini zayıflatması nezle, grip gibi sık görülen rahatsızlıkların oluşmasına sebebiyet verir.[334]

Bağışıklık sistemi vücudumuzun gözetim - gözetleme sistemidir. Bakteri, virüs ve tümör gibi yabancı hücreleri tespit eder ve bunlarla savaşır. Bağışıklık sistemimiz kemik iliği, dalak, timüs ve lenf düğümleri gibi çeşitli organlardan oluşur. Bağışıklık sisteminin en önemli unsurları lenfositlerdir. Lenfositler bakteri, virüs ve diğer yabancı hücrelerle savaşan beyaz kan hücreleridir. Lenfositler başlangıçta kemik iliğinde üretilir. Kemik

---

[331] Neil R. Carlson, *Foundations of Physiological Psychology*, 6. b. Boston: Pearson Education, 2005, s. 509.
[332] Don H. Hockenbury, Sandra E. Hockenbury, *Psychology*, 5. b. New York: Worth Publishers, 2010, s. 549.
[333] Köknel, *Zorlanan İnsan*, ss. 280-282.
[334] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 45.

iliğinden, timüs ve dalak gibi diğer bağışıklık sistemi organlarına göç eder, burada gelişerek ihtiyaç duyulana kadar saklanır.[335]

Bağışıklık sistemini *"doğuştan gelen bağışıklık"* ve *"sonradan kazanılan bağışıklık"* olarak ikiye ayırabiliriz. Sonradan kazanılan bağışıklıkta vücut belirli antijen türlerini tanır ve onlara karşı kendine özgü savunmalar geliştirir.[336]

Çağımızın hastalığı olarak tanımlanabilecek kanser ile ilgili yapılan bir çalışmada yalnız yaşayan farelerde, kalabalık bir şekilde yaşayan farelere nazaran kanserli hücrelerin çoğalma hızının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.[337] İlginç bir şekilde, birey stresli bir yaşantı sürmek bir yana stresli bir ortamda olduğunu hayal bile etse, vücudunun bağışıklığı düşmektedir.[338]

Stresörler bireyin doğrudan *"akciğer kanseri, astım, koah, siroz"* gibi hastalıklara yakalanmasına neden olmayabilir. Ancak stresli olduğunu düşünen ya da hisseden bir birey bunun sonucunda sigara ve alkol gibi yanlış çözüm yolları ile anılan hastalıklara kolayca yakalanır.

James Henry' nin stresin yüksek tansiyon ve kalp damar sistemi üzerindeki etkisini anlamak için fareler üzerinde yaptığı deneyi başlangıç noktası olarak kabul eden Jay Kaplan ve arkadaşları tarafından aynı deney geliştirilerek maymunlara uyarlanır. Maymunların içinde bulunduğu sosyal sistemin, maymunlarda damar kireçlenmesine sebebiyet verdiği, bunu önlemek için maymunlara ilaç verildiğinde ise faydalı olduğu tespit edilir. Bu deney stresin damarlar üzerindeki etkisini gözler önüne sererek, stresin damarlarda plaka oluşmasına sebebiyet veren etkenlerden biri olduğunu bilim dünyasına kanıtlar.[339]

Stres sırasında salgılanan adrenal hormonlar olan glukokortikoidlere sürekli maruz kalma, farelerde nöral dejenerasyona neden olur. Bunlar, glukokortikoidlerin

---

335 Hockenbury, Hockenbury, *Psychology*, s. 549.
336 Aldwin, *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, s. 47.
337 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 171.
338 Yöndem, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme*, s. 21.
339 Sapolsky, *Zebralar Neden Ülser Olmaz? Stres, Stresle İlişkili Hastalıklar ve Stresle Baş Etme Üzerine Güvenilir Bir Rehber*, ss. 72-74.

normal yaşlanma sırasında nöron ölüm oranını ve çeşitli nörolojik hakaretlerden[340] sonra nöronal hasarın şiddetini arttırır. Böylece, stres farede hipokampal dejenerasyonun güçlü bir modülatörü olur. Buradan hareketle Uno vd. (1989), 1984 - 1986 yılları arasında Kenya'da bir primat merkezinde bulunan sekiz şişman maymunun kendiliğinden ölmesi sonucu yapılan otopsilerinde birden fazla mide ülseri vakasını tespit etti. Bu ülserlerin ölüm sonrası olmadığı, bu maymunların sosyal bağımlılık şeklinde sürekli sosyal strese maruz kaldıklarını, sosyal gruplardan geldikleri için ısırık yaralanmalarının bulunduğunu kanıtladı.[341]

Sukan ve Maner (2006) tarafından yapılan bir araştırmada *"stresli yaşam olaylarının, vitiligo (deride renksiz ve beyaz lekeler olması[342]) ve kronik ürtiker (kurdeşen[343]) gibi cilt hastalıklarının oluşmasında ve hastalığın ilerlemesinde etkisinin olduğu"*[344], Needle, Griffin ve Svendsen (1981) ise *"öğretmenlerin stres sonucu yaşadıkları fizyolojik rahatsızlıkların bazılarının yüksek tansiyon, boşaltım sistemi problemleri, astım ve akciğer gibi solunum sistemi problemleri, uykusuzluk, gastrit ve ülser gibi sindirim sistemi problemleri, anemi, kolit ve kalp rahatsızlıkları olarak"* tespit edilmiştir.[345]

### 3.4.2. Duyguya Yönelik Etkileri

Aynı olayı yaşayan bireylerin farklı tepkiler vermesi yaşantılarında karşılaştıkları durumların sonucunda bireyi ve bireyin psikolojik yönünü ön plana çıkarır. Aynı trafik kazasını gören insanların olayları farklı tanımlaması, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farklı tepkiler vermesi, stresin bireyde oluşturduğu psikolojik sonuçlar için temel zemin oluşturur.

Savaş ya da kaç tepkisi her ne kadar davranışsal bir eylem olsa da, bireyin icra ettiği davranışın bireydeki yansıması duyuşsal ve bilişsel olarak devam eder. Bireyin ruhsal hayatı, bir bütünün parçaları olacak şekilde konuşlanan iki öğeden oluşur. Bu

---

[340] Kelimenin İngilizce aslı insult olmakla birlikte tıp literatüründe *"Bir doku veya organa zarar veren olay"* olarak tanımlanmaktadır. "Insult", *Lexico Dictionaries*, (27.12.2019), https://www.lexico.com/definition/insult.

[341] Hideo Uno v.dğr., "Hippocampal Damage Associated with Prolonged and Fatal Stress in Primates", *The Journal of Neuroscience*, c. 9, sy. 5 (1989), s. 1705., doi:10.1523/JNEUROSCI.09-05-01705.1989.

[342] "Vitiligo Nedir?", *Tıp Terimleri Sözlüğü*, (25.12.2019), https://www.tipterimlerisozlugu.com/vitiligo%20.html.

[343] Zeynep Mısırlıgil, "Kronik Ürtiker Nedir?", *Türkiye Ulusal Alerji ve Klinik İmmünoloji Derneği*, (25.12.2019), https://www.aid.org.tr/kronik-urtiker-nedir/.

[344] Meltem Sukan, Fulya Maner, "Stres Yaratan Yaşam Olaylarının Vitiligo ve Kronik Ürtiker Hastalarına Etkisi", *Klinik Psikiyatri Dergisi*, c. 9, sy. 1 (2006), s. 25.

[345] Richard H. Needle, Tom Griffin, Roger Svendsen, "Occupational Stress Coping and Health Problems of Teachers", *Journal of School Health*, c. 51, sy. 3 (1981), s. 178., doi:10.1111/j.1746-1561.1981.tb02159.x

öğeler *"duygulanım"* ve *"bilişsel süreçler"* olarak tanımlanmaktadır.[346] Düşünce, duygu ve davranış üçgeninde insan yaşantıları bir bütün olarak ele alınır. Bireyin yaşantıları ya da yaşayamadıkları düşünce ve duygularını etkiler. Aynı olayı yaşayıp da farklı tepkiler veren bireylerden hareketle Psikolog Albert Ellis yaşantılardaki bu üç öğeye *"anlam"* penceresinden yaklaşır. Ellis' e göre tepkiyi oluşturan olay değil, bireyin ona yüklediği anlamdır.[347] Stresin psikolojik etkileri ne sadece olaydan ne de sadece bireyden ibarettir. Vücutta oluşan stresin psikolojik yönü bu etki ve tepkinin bileşiminden meydana gelmektedir.[348]

Stresin organizma üzerindeki psikolojik etkilerinden bazıları kaygının artması (anksiyete bozukluğu), depresyon, öfke, öfke nöbetleri ve öfke kontrolünde güçlük, alınganlık, karamsarlık, kişiler arası duyarsızlık – kişisel ilişkilerin sağlıksız yürümesi gibi yüksek derecede yaşanan duyguların rahatsızlık boyutuna ulaşmasıdır.

Günlük yaşamda çok sık kullandığımız kaygı kelimesinin kökü Yunanca' ya dayanmaktadır. Yunanca' da *"endişe, korku, merak"*[349], olarak tanımlanan kaygı Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde isim olarak *"Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa"* manasına gelmektedir.[350]

Günümüz insanının en mustarip olduğu ve en yoğun yaşadığı duygulardan biri olan kaygıyı, Bakırcıoğlu (2012) Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji sözlüğünde şöyle tanımlar:

> *"1. Bilinçdışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik korku ya da bekleyişinin yarattığı tedirginlik, akıldışı korku; anksiyete, endişe, bunaltı. Kaygı, güvensizlikten doğan tedirgin edici duyguyu dile getiriyor. Belli bir ölçüde tasa ve kuşku sözcükleriyle de anlamdaştır. Kaygı, genel anlamıyla böyle tanımlansa da kullanıldığı yere, yer aldığı kurama bağlı olarak değişik anlamlarda kullanılıyor. Örneğin, "akıl dışı bir korku" tanımı, yalnızca gerçek tehlikeyle karşılaştırıldığında orantısız olan fobik kaygılar için geçerlidir. Bkz. fobi. 2. Nesnesi olmayan korku. Korku, tehlike yaratacağı düşünülen bir insan, hayvan ya da olay karşısında duyuluyor..."*[351]

---

[346] Köknel, *Stres*, s. 20.
[347] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, s. 66.
[348] Lazarus, "Küçük Sıkıntılar da Tehlikeli Olabilir", s. 33.
[349] Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 119.
[350] "Kaygı", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (01.01.2020), https://sozluk.gov.tr/.
[351] Rasim Bakırcıoğlu, "Kaygı", *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2012, s. 882.

Freud' un insanın en önemli özelliklerinden biri olarak gördüğü uyum sağlama kabiliyeti ile birlikte, insan için en yıkım verici duygu olarak tanımlanan kaygı (anksiyete), çevreden gelen tehditlere karşı organizmanın uyum sağlamaya devam ederek yaşamsal fonksiyonlarını sürdürebilmesini sağlar.[352] Ona göre anksiyete egonun duygu olarak bir parçasıdır. İd' in istekleri ve talepleri ego tarafından baskılanır. Bazı güçlü istek ve talepler baskıyı kırarak kendilerini ifade edebilme imkânı bulur. Bu kendini ifade etme şekli ise bazı tıbbi belirtiler şeklinde olur. Tıbbi belirti şeklini almadan önce bunlar şekil de değiştirir. Şekil değişikliği sonrası obsesyon, kompülsiyon ya da fobi olarak ortaya çıkar.[353] Freud kaygı kavramını ilk kez kullandıktan sonra zaman içerisinde kaygıyı tanımlarken değişikliğe gider. Freud' a göre kaygının ortaya çıkabilmesi için ortada tehlikeli bir durumun olması ve bu tehlikeli durum karşısında benliğin ikaz edilmesi gerekir ve böylece birey savunma mekanizmalarını çalıştırır duruma gelir.[354]

Jung, kaygıyı analitik psikoloji çerçevesinde açıklar. O'na göre kaygı, atalarımızdan gelen ortak mirasımız olan kolektif bilinçaltından kaynaklı olan, çeşitli arzuların bilinci baskı altına almasıdır. Bu baskı sonucu kolektif bilinçaltı, bilince egemen olursa anksiyete adı verilen durum ortaya çıkar.[355]

Anna Freud (1966)'a göre, temel olarak kaygı, id ve süper ego arasındaki bilinçsiz çatışmalardan kaynaklanır. Ego, öncelikle gerçeklik testi, çevresel ve iç talepler arasındaki arabuluculuk üzerine vurgu yaparak, gerçeği bozarak ya da içgüdüsel talepleri başkalaştırarak bu ezici kaygıyı savunmaya çalışır.[356] Adler (2002)'e göre ise kaygı ve korku gibi olumsuz duyguların kökeni bireyde bulunan aşağılık kompleksidir. Bu davranış bir nevi hayata dair tüm isteklerden kaçıştır.[357] Horney (1994) kaygıyı, korkudan üç temel özellikle ayırır. Bunlardan birincisi kaygının *"belirsizlik"* ve *"yaygınlık"* durumu, ikincisi kaygının korkuya nazaran bireyin çok önem verdiği değerlerine yönelik olması ve bireylerin değerleri değişken olduğu için kaygının hedef noktasının bireyden bireye

---

352 Engin Geçtan, *Psikanaliz ve Sonrası*, 8. b. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998, ss. 48-49.

353 Engin Geçtan, *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, 13. b. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997, ss. 168-169.

354 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 120.

355 Gülsen Kozacıoğlu, "Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki", *Psikoloji Çalışmaları*, c. 14 (2012), s. 88.

356 Anna Freud, *The Ego and the Mechanisms of Defense (rev.ed.)*, New York: International Universities Press, 1966; 'dan akt. Aldwin, *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, s. 100.

357 Alfred Adler, *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*, çev. Halis Özgü, İstanbul: Hayat Yayınları, 2002, s. 62.

değişmesi, üçüncü ve son olarak kaygının bireyde oluşturduğu çaresizlik duygusudur.[358] Horney (2007) kaygı ve korku arasındaki farkı özne ve nesne ayrımıyla yapar. Ona göre, bireyde kaygı oluşturan tehdit bireysel *yani "öznel ve gizli"*, bireyde korku oluşturan tehdit ise *"nesnel ve aşikâr"* dır.[359]

Endişe, kaygı ve korku kavramlarını birbirlerinden ayırmak gerekirse; kaygı, endişeden daha yoğun bir duygudur. Korku durumunda ise, mevcut bir tehlike durumu söz konusudur.[360] Korku duygusunun oluşabilmesi için ortada tehlikeli bir durum olması gerekir. Korku duygusu tehlikeli durum var oldukça devam eder. Tehlike ortadan kalktığında ise korku duygusu ortadan kaybolur. Tüm bunlara ilaveten tehlikenin büyüklüğü ile korkunun büyüklüğü doğru orantılıdır.[361]

Herkes stresli durumlara tepki olarak endişe, kaygı veya gerginlik hissi yaşayabilir. Böyle bir duygu elbette "yanlış" değildir. Bu duygular günlük işleyişimizi engellemek yerine, genellikle strese sebep olan normal bir tepkidir. Endişe olmasa, muhtemelen birçok insan için çok çalışmanın, sınavlara girmenin ya da iş yerinde uzun saatler geçirmenin geçerli bir sebebi ve motivasyonu olmazdı. Ancak bazı insanlar, böyle bir sıkıntıya neden olan harici bir etken olup olmamasına bakılmaksızın endişeye kapılır. Anksiyete dış gerekçe olmadan ortaya çıktığında ve insanların günlük işleyişini etkilemeye başladığında, tıp bunu anksiyete bozukluğu olarak bilinen psikolojik bir sorun olarak görür. Kaygı bozukluğu; fobik bozukluk, panik bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu ve obsesif kompulsif bozukluk olmak üzere kendi içinde dört ana türe ayrılır.[362]

Anksiyete bozukluğu DSM-V' de, aşırı korku ve endişenin özelliklerini ve ilgili davranış rahatsızlıklarını paylaşan bozuklukları içerir. Bu durumda korku, gerçek veya algılanan yakın tehdide karşı duygusal bir yanıt olarak görülürken, kaygı gelecekteki tehdidin beklentisi olma durumudur. Bu iki durum birbirleri ile örtüşse de belirli noktalarda birbirlerinden ayrılır. Savaş ya da kaç tepkisi için gerekli olan otonom

---

358 Karen Horney, *Psikanalizde Yeni Yollar*, çev. Selçuk Budak, Ankara: Öteki Yayınevi, 1994, ss. 143-144.
359 Karen Horney, *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*, çev. Selma Koçak, İstanbul: Doruk Yayınları, 2007, s. 39.
360 Andre Le Gall, *Anksiyete ve Kaygı*, çev. İsmail Yerguz, Ankara: Dost Kitabevi, 2012, s. 8.
361 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 123.
362 Feldman, *Essentials of Understanding Psychology*, s. 457.

uyarılma hareketleri korku ile ilgiliyken, gelecekteki tehlike, dikkat ve kaçınma davranışlarına hazırlıkta kas gerginliği ve uyanıklığı ile kaygı daha yakından ilişkilidir.[363]

Hayes (2006)' e göre; kaygı yanıtı, algılanan iç veya dış tehdide karşı normal, mantıklı bir yanıttır. Kaygıda asıl önemli olan olay değil, olayın sıkıntısını yaratan anlamdır. Anlam bireyin yaşı, deneyimi, inançları ve korkularına göre değişir. Öğretmenler öfke, kaygı ve depresyona kendi tepkileri konusunda ne kadar bilinçli ve rahat olurlarsa, sınıflarındaki öğrencilere yardımcı olmalarına olanak sağlar. Kaygıyı dindirmek için doyurmaya devam etmek gerçekte yaşanan kaygı düzeyinin artırmasına sebep olur.[364]

Stresin duyguya yönelik etkisinin yeme davranışı üzerindeki etkisi biraz daha farklılaşır. Duyguya yanıt olarak yeme davranışı ki bu davranış fizyolojik olarak aç olunmadığı halde üzgün, kızgın, mutlu veya sıkılma gerçekleştiğinde meydana gelir ve buna *"duygusal yeme"* denir. Duygusal yeme davranışı genellikle yenilmesi gerekenden daha fazlasını, hatta gerçekten yemek istenilenden daha fazlasını yemeyi içerir. Çünkü burada bir ihtiyacın temin edilmesi ya da rahatlama sağlanması için yemek yenir. Fiziksel açlık yavaş yavaş ortaya çıkarken, duygusal yeme de açlık genellikle aniden ortaya çıkar.[365]

### 3.4.3. Davranışa Yönelik Etkileri

Bireyin yoğun stres yaşaması bireyde davranış değişikliği ya da birtakım davranış bozukluklarına sebebiyet verir. Örneğin; çağımızın mutsuz ve stresli insanı, yaşadığı stresten kurtulmak için sürekli alışveriş yapar. Gündelik hayatında böyle bir davranışı sürekli sergilemeyen bireyler, yaşadıkları yoğun stresli dönemlerde abartılı bir şekilde böyle bir davranış sergiler. Bu nokta hem stresin davranışlarımız üzerindeki etkisini hem de stresle başa çıkmada sergilenen olumsuz davranışlara örnek olur. Birey yaşadığı yoğun stres sonucu ve kaygı bozukluğu ile birlikte, kendisini sosyal çevresinden izole eder. Daha ilerde de bahsedileceği üzere stres sonucu birey sigara, alkol, madde bağımlılığı gibi bedenine, davranışına, zihnine ve sosyal yaşamına zarar verebilecek bağımlılıklar edinir.

---

[363] *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5*, 5. b. Virginia: American Psychiatric Publishing, 2013, s. 169.

[364] Claire Hayes, *Stress Relief for Teachers The 'Coping Triangle'*, New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group, 2006, s. 76.

[365] Miller, Shelly, *Living with Stress*, s. 76.

Yaşadığı yoğun stresin, bireyi öfkeli bir insan haline getirmesi ve abartılı öfkenin bireyin kendisine ve çevresine zarar verebilecek noktaya gelmesine de sebebiyet verir. Yoğun stres yaşayan evli çiftler arasında çeşitli çatışmalar ve anlaşmazlıklar da baş gösterir. Stres, ruhsal etkileri ile birlikte zihinsel etkilerde doğurur. Yoğun stres bireyin düşünce sistemini etkiler, bireyin sağlıklı düşünememesine sebebiyet verir.

### 3.5. Başa Çıkma

Başa çıkma kavramı teorik araştırma literatüründe, biri hayvan deneyi geleneğinden, diğeri de psikoanalitik ego psikolojisinden kaynaklanmak üzere birbirinden çok farklı iki şekilde yer alır. Hayvan modeli, zararlı etkenlerin üstesinden gelmek, kaçmak ya da kaçınmak için çevrede öngörülebilir ve kontrol edilebilir olanı keşfetmeye dayanır. Bu model Darwin' nin düşüncesinden büyük ölçüde etkilenir. Hayvan, hayatta kalma ile ilgili gerekli eylemleri yapmak için sinir sistemine bağımlıdır. Psikoanalitik ego psikoloji modelinde başa çıkma, *"gerçekçi ve esnek yapıya sahip düşünce ve eylemler"*in sorunlarımızı çözmesi ve bunun sonucunda da stresimizi azaltır. Hayvan modeline kıyasla bu modeldeki başa çıkma süreci arasındaki temel fark, kişinin çevre ile olan ilişkisini algılama ve düşünme yollarına odaklanmadır. Bu modelde davranış göz ardı edilmese de bilişten daha az önemli olarak ele alınır.[366]

Kişilik teorilerinin aksine, başa çıkmaya yönelik durumsal belirleyici yaklaşımın savunucuları, bireylerin sorunlarla başa çıkmak için kullandıkları strateji türlerinin çevresel taleplere bağlı olduğunu savunur. Yani farklı stres türleri, farklı çözüm yollarını ve başa çıkma süreçlerini belirler.[367]

Duygu odaklı başa çıkmanın bazı bilişsel biçimleri, nesnel durumu değiştirmeden yüzleşmenin yorumlanma biçiminde bir değişikliğe yol açar. Bu stratejiler yeniden değerlendirmeye eşdeğerdir. *"Endişelenecek daha önemli şeyler olduğuna karar verdim"; "Ne kadar kötü şeylerin olabileceğini düşündüm"* gibi ifadeler yaygın olarak kullananlara örnektir. Problem odaklı başa çıkma stratejileri ise, problem çözmede kullanılan stratejilere benzer. Bu nedenle, problem odaklı çabalar genellikle sorunu tanımlamaya, alternatif çözümler üretmeye, alternatifleri maliyetleri ve faydaları açısından derecelendirmeye, tercihler arasından seçim yapmaya ve harekete geçmeye yöneliktir. Problem odaklı başa çıkma,

366 Lazarus, Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, ss. 117-118.
367 Aldwin, *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, s. 113.

tek başına sorun çözmekten daha geniş bir dizi soruna yönelik stratejiyi kapsar. Problem çözme, öncelikle çevreye odaklanan nesnel, analitik bir süreci ifade eder.[368]

Bütüncül bir travma anlayışı din ve maneviyatı içerir. Çünkü insanlar birbiriyle ilişkili olan fiziksel, psikolojik, sosyal ve manevi kapasitelere sahip karmaşık varlıktır. Travmatik olaylar sadece bir kişinin fiziksel, psikolojik ve sosyal durumunu tehlikeye sokmaz, aynı zamanda bu olaylar yaşamın kutsal olduğu düşünülen yönlerini tehdit ettiği veya zarar verdiği ölçüde ruhsal iyilik için güçlü etkiler içerir.[369]

Başa çıkmanın ölçümünü zorlaştıran birçok neden vardır. İlk olarak başa çıkmanın dinamik (değişken) bir süreç olması ve zaman içinde değişimler göstermesi, insanlara özgü bir durumla nasıl başa çıktıklarının ya da çıkabileceklerinin sorulduğu zaman hızlıca bilgi edinilen bir fotoğraf olduğunu yansıtmaz. İkincisi ise bir seçeneği diğerinin yerine seçmiş olmayı anlamlandırmak için çoğu durumda birçok seçeneğin olması bir diğer zorluktur. Sıklıkla bir problem deneme - yanılma süreciyle çözülür. Herhangi bir olayda denenen çözüm işe yaradıysa, belirli bir problemin çözümü haline gelir. Eğer bir insan bir durumda mantıksallaştırmayı kullanmış ve bu sayede stresi azaltmışsa çözüm mantıksallaştırmadır. Kişi geçmişte etkisi kanıtlanmış çözümleri tekrarlamaya eğilimli olabilmesine rağmen bu karşılaşacağı her tehlikeyi mantıksallaştıracağı anlamına gelmez. Yani bu mantıksallaştırmanın problemin tek çözümü olmadığı anlamına gelir. Başka bir kişi aynı tehlikeye inkâr yöntemiyle yaklaşır ve aynı tatmin edici çözümü elde eder. Dahası bir strateji bir birey için belirli bir durumda ve belirli bir zamanda işe yarayabilirken aynı durum farklı bir zaman diliminde daha gerçekçi ve çeşitlendirilmiş başa çıkma stratejileri gerektirir.[370]

### 3.5.1. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

Stresle başa çıkma yöntemlerini gruplandırmadan önce İslâm âlimlerinin üzüntü ile başa çıkma yolları hakkında bilgi vermek gerekirse;

---

368 Lazarus, Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping*, ss. 150-152.

369 Anna R. Harper, Kenneth I. Pargament, "Trauma, Religion, and Spirituality: Pathways to Healing", *Traumatic Stress and Long-Term Recovery Coping with Disasters and Other Negative Life Events*, ed. Katie E. Cherry, Switzerland: Springer International Publishing, 2015, s. 352., doi:10.1007/978-3-319-18866-9_19.

370 Raymond Fleming, Andrew Baum, Jerome E. Singer, "Toward an Integrative Approach to the Study of Stress", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 46, sy. 4 (1984), s. 945., doi:10.1037/0022-3514.46.4.939.

Ebû Bekir Râzî üzüntüyü gidermek için iki yol tavsiye etmektedir. Bu yollardan ilki üzüntünün oluşmaması ya da oluştuğu ilk anda onun derecesini azaltarak ondan korunulması iken ikincisi üzüntü oluştuğunda onun büyük bir kısmı yok edilerek önlem alınmasıdır. Üzüntü *"sevilen şeyin kaybı"* ile oluştuğu için bireylerin belirli bir süre sonra kayıp yaşayarak üzülecekleri şeylere meyletmemeleri gerektiğini ifade etmektedir.[371]

Kindî üzüntünün bireyin kendi veya başkalarının davranışlarından oluştuğunu, eğer kendi yaptığımız davranışların sonucunda üzüntü meydana geliyorsa bu davranışları yapmamamız gerektiğini ifade etmektedir. Üzüntü oluşmadan önce bireyin kendi kendine üzüntüye kapılmasının doğru olmadığını, bunu yapan bireyin kendi kendine üzüntüye sebep olduğunu, gerçekleşmeyen sonuca odaklanıp olmayanı yaşamaktansa sebebe odaklanıp sebebi ortadan kaldırmanın doğru olacağını belirtir. Bireyin üzüntü verici bir durumla karşılaştığında bu olayı sadece kendisinin yaşamadığını, daha önce birçok kişinin bu tarz olaylar yaşadığını bilmesinin gerektiğini düşünür. Bireyin geçmiş üzüntülerini de belirli bir zaman sonra aştığını düşünmesinin birey için faydalı olduğunu, var olmak isteyen bireyin üzüntü yaşaması kadar doğal bir durumun da olduğunu bilmesi gerektiğini ifade etmektedir.[372]

İbni Sina, fani olan şeylerin sevilmesi durumunda er geç sevilenler yok olacağı için üzülmenin doğru olmayacağını ve bireylerin yaşanılan her hale rıza göstermelerinin bireyleri üzüntüden uzak tutacağını ifade etmektedir.[373]

Bireyin yaşadığı stresin üstesinden gelebilmek için kullandığı başa çıkma yöntemlerini çeşitli şekillerde gruplandırabiliriz. Başa çıkma yöntemlerini kullanılan araçların faydalı olup olmadığına göre olumlu ya da olumsuz başa çıkma yöntemleri olarak, süreç sırasında birey sayısına göre bireyin tek başına kullandığı ya da bireyin sosyal çevresi ile kullandığı başa çıkma yöntemleri gibi çeşitli şekillerde de sınıflandırabiliriz. Burada, başa çıkma için kullanılan araçların işlevine göre -sürece yönelik olarak- aşağıdaki gibi sınıflandıracağız.

---

371 Râzî, *Ruh Sağlığı et-Tıbbu'r-rûhânî*, ss. 105-106.
372 el-Kindî, *Üzüntüden Kurtulma Yolları*, ss. 63-71.
373 İbni Sina, "(Hüzün)ün Mahiyet ve Sebepleri", ss. 33-34.

#### *3.5.1.1. Fiziksel yöntemler*

##### *3.5.1.1.1. Madde bağımlılığı*

Stresle başa çıkma sürecinde kullanılan fiziksel yöntemlerden biri çağımızda çok sık kullanılan sigara, alkol, kumar gibi bağımlılık yapan maddelerdir. Bağımlılık yapan maddeler başlangıçta keyif verici olarak işlev görse de sonrasında bireyde yoksunluk oluşturmaya başlar.[374] Bu maddelere bağımlılık kazanıldıktan sonra stres azaltıcı olarak işlev görmekten ziyade, stres karşısında *"refleks"* davranışı sergileyerek kullanılmaya devam edilir.[375] Bu noktada stres karşısında ilk başta tutunulan bir dal gibi görülen maddeler daha sonra bireyi ve çevresini maddi ve manevi zarara uğratmaktadır. Alkol ve kumar bağımlılığı bireyin aile ve sosyal hayatını önemli derecede bozar. Bu bağımlılıklar ilk başta bireysel bir sorun iken daha ileride birer toplumsal soruna dönüşür. Sigaranın, stresle başa çıkmada herhangi bir yararı olmamakla birlikte vücut için ciddi boyutlara ulaşabilecek derecede zarar verir. Örneğin sigara kullanan erkeklerin sigara kullanmayan erkeklere nazaran akciğer kanserinden ölme ihtimali 22 kat daha fazladır. Aynı oran bayanlarda ise 12 kat daha fazladır.[376] Alkolün başka bir etkisi bireyde uyku bozukluğu meydana getirmesidir. Uyku bozukluğu belirli bir süre sonra depresyona sebebiyet verir. Tütün kullanımı ilk başta adrenalin salgılanmasını tetikler. Belirli bir süre kalp damar rahatsızlığı gibi ölümcül hastalıklara sebebiyet verir.[377] Sigaranın bir başka yan etkisi ise tansiyonu yükseltmesidir. Yüksek tansiyon bazen yanlış solunuma sebebiyet verir. Yanlış solunum, derin bir şekilde nefes alıp verememeye ve vücudumuzda bulunan kirli kanın temizlenme işlevinin tam olarak gerçekleştirememesine sebebiyet verir. Kanın temizlenmesinin fizyolojik yararları olduğu kadar psikolojik yararı da bulunur. Temiz kan vücut için kaygı, korku gibi olumsuz duyguların oluşmasını daha zorlaştırır.[378]

##### *3.5.1.1.2. Spor ve egzersiz*

Stresle başa çıkmak için kullanılan yöntemlerden biri de spor ve egzersizdir. Sporun fiziksel sağlığa sağladığı fayda kadar ruhsal sağlığa olan etkileri de önemlidir. Spor yaparak organlarımızda bulunan hücrelerimiz sağlıklı bir şekilde gelişme ve beslenme sağlar. Spor yaparak vücut sağlığı korunur, vücudun direnci ve verimliliği artar,

---

374 Köknel, *Zorlanan İnsan*, ss. 320-326.
375 Lazarus, "Stresle Başa Çıkma Tarzınız: Dostunuz ya da Düşmanınız", s. 59.
376 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları,* s. 243.
377 Stora, *Stres,* s. 120.
378 Altıntaş, *Stres Yönetimi,* s. 64.

organların düzenli çalışması sayesinde bedensel ve ruhsal gevşeme sağlanır, bireyin uyku alışkanlığı düzene girer ve uyku kalitesi artar, vücudun fiziksel dayanıklılığı artar, atılan ter sayesinde ruhsal ve zihinsel boşalma sağlanır.[379] Spor yapmak kadar doğru sporu yapmak ve sporu doğru bir şekilde yapmak da vücut için önemlidir. Yapılacak sportif etkinliklerde fizyolojik olarak vücut için doğru olan egzersizin seçilmesi, zaman, maliyet gibi hususlara dikkat edilmesi, egzersizlerin bilinçli ve düzenli bir şekilde yapılması da önemlidir. Vücut kapasitesini çok zorlayacak, düzensiz ve vücut sağlığı için tehlike oluşturacak hareketlerden kaçınılmalıdır. Vücut sadece spor anında kalori harcamaz. Vücut sportif faaliyetler sırasında harcadığı enerjiyi, spor bittikten 4 saat boyunca da harcar.[380] Doğru sporu yapmak, bireyin dolaşım sistemine olumlu etki eder. Dolaşım sisteminin düzgün bir şekilde çalışması gerilimi azaltır, öfke ve sıkıntı gibi olumsuz duyguları en zararsız seviyeye indirir.[381] Sporun dolaşım sistemine doğrudan etkisi ile hücreler düzgün bir şekilde beslenebilmektedir. Bu beslenme sayesinde hücrelerin yaşam süresi ve dayanıklılığı uzar.[382] Burada doğru solunum teknikleri önem kazanır. Spor esnasında vücudun ihtiyaç duyduğu oksijen için, organların tam kapasite ile çalışması, solunum sisteminin düzgün işleyişi ile karşılanır. Kişinin bilinçli bir şekilde solunum egzersizi yapması, yaşadığı stres ve gerginliği azaltarak, gevşemeyi ve dayanıklılığı sağlar. Düzenli solunum egzersizi yapmak, akciğerlerde bulunan alveollerin açılmasını, kanın damarlarda hızlı bir şekilde dolanmasını ve böylece stresörlerin sebep olduğu adrenalin ve noradrenalin seviyelerinin azalmasını sağlar.[383] Sık sık nefes alıp vermek bireyin *"korku, kaygı ve tedirginlik"* yaşamasına sebebiyet vermekte iken, stresli durumlarda derin nefes almak bireyi rahatlatır. Bu bireyin nefes alma tarzının bireyin duyguları üzerinde ki etkilerine örnek teşkil eder.[384] Fiziksel egzersizin doğru bir şekilde yapılması kadar doğru zamanda yapılması da önemlidir. Akşamüzeri yapılan fiziksel egzersizin bireyin uykusunu olumlu yönde etkilediği, gece yatmadan önce yapılan fiziksel egzersizin ise bireyin uykusunu olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.[385] Egzersiz

---

379 Işıkhan, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, ss. 298-299.
380 Jane E. Brody, "Doğru Egzersizi Seçme", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, çev. Neslihan Rugancı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 127-129.
381 Altıntaş, *Stres Yönetimi,* ss. 122-123.
382 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları,* s. 205.
383 Tarhan, *Mutluluk Psikolojisi ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak*, s. 169.
384 Rowshan, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, ss. 111-112.
385 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları,* s. 212.

bireyin kan basıncını düşürür, bireyin daha iyi hissetmesini sağlar, odaklanmayı kolaylaştırarak beyine yardımcı olur.[386]

#### *3.5.1.1.3. Gevşeme ve nefes egzersizleri*

Stresle başa çıkmak için yapılabilecek fiziksel yöntemlerden bir başkası da gevşemedir. Bilinçli ve düzgün gevşeme tekniğini uygulamak, stresin bireyde oluşturduğu fizyolojik etkileri minimuma indirgemeye yardımcı olur. Gevşeme stresin bireyin sempatik sinir sisteminin gerilmesinde ki etkiyi azaltmayı hedefler. Gevşeme zihinsel olduğu kadar bedensel bir egzersizdir. Bedensel gevşeme de birey bedeni üzerinde kontrol yetkisine sahiptir.[387] Gevşeme tekniğini uygulayan bireyler, gevşemenin çok zaman almadığını aksine gevşeme sayesinde daha çok üretken olduklarını belirtmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, "savaş ya da kaç" tepkisi sırasında organizma da meydana gelen uyarılma durumunun fizyolojik olarak zıddına gevşeme diyebiliriz. Bu durumda sinir sisteminde bulunan kaslar da bulunan gerilim azalır, vücut ısısı artar. Bunun oluşabilmesi için sadece altı saniye yeterlidir. Organizmanın gevşeyerek eski haline dönebilmesi, dinlenebilmesi için 10 ile 20 dakika yeterlidir.[388] Gevşeme sayesinde bireyin uyku düzeni sağlanır, fiziksel ve zihinsel dayanıklılığı ile performansı artar, beden dinçliğine kavuşur, stres ve strese sebep olan kaygı azalır, birey herhangi bir bağımlılığa karşı direnç kazanır.[389]

Gevşeme tekniğinin düzgün bir şekilde istenen amaca uygun olması doğru nefes alma egzersizi birlikte olabilir. Nefes alıp verme üç türe ayrılmaktadır. Birinci olarak nefes alıp verme süresinin birbirlerine eşit olduğu dengeli nefes alma. Günlük hayatın rutininde ki nefes alıp verme işleyişimiz bu şekildedir. İkinci olarak gergin ve sıkıntılı durumlarda meydana gelen, vücuttan zararlı maddelerin atılmasını sağlayan, nefes alma süresinin nefes verme süresinden daha kısa olduğu durumdur. Üçüncü olarak nefes alma süresinin nefes verme süresinden daha uzun olduğu durumlardır ki bu durumlar enerji

---

386 Harvard Business School Press, *Stres Yönetimi Her gün Karşılaştığınız Sorunlara Uzman Çözümler*, çev. Burcu Çekmece, İstanbul: Optimist Yayınları, 2008, s. 71.
387 Köknel, *Zorlanan İnsan*, s. 356.
388 Nesrin Hisli Şahin (ed.), "Gevşeme Teknikleri ve Yararları", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, çev. Yeşim Taş, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 101-102.
389 Greg Wilkinson, *Stres*, çev. Ekrem Canbek, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2004, s. 36.

vericidir.[390] Nefes alıp verme işleminin düzgün bir şekilde gerçekleşmesi sayesinde, oksijen vücudun en noktaları da dâhil tüm hücrelere kadar ulaşır.[391] Gevşeme sırasında vücutta boş vermişlik olması muhtemeldir. Bu boş vermişlik zorlama ile olmamakta aksine bireyin kendini buna bırakması ile gerçekleşir. Gevşeme, stresin tamamıyla oluştuktan ziyade, yani sürecin sonunda değil bilakis sürecin içerisinde yapılmalıdır. Gevşeme vücudun kas katı kesilmenin tam tersi olarak ifade edilir.[392] Kademeli gevşeme, gevşeme tekniğinin içerisinde kendine yer bulur. Kademeli gevşemeye vücudun en üst ya da en alt kısmından yani başımızdan ya da ayaklarımızdan başlarız. Bu sayede birey kaslarının hareketleri hakkında söz sahibi olur.[393] Almanya Berlin Üniversitesi'nde Dr. Johannes H. Shultz tarafından geliştirilen otojenik gevşeme[394] kademeli gevşemeden hareket yönüyle farklılık gösterir. Otojenik gevşemede, gevşemenin hareket yönü zihinden kaslara doğru iken, kademeli gevşemede bu yön kaslardan zihne doğrudur. Otojenik gevşeme *"self-hipnoz"* olarak da tanımlanır. Bu teknik kendi içinde *"ağırlık"* ve *"sıcaklık"* olmak üzere iki fizyolojik hareket üzerine temellendirilmiş altı evreden meydana gelir. Ağırlık ve sıcaklık evrelerinden sonra nabzın düzeltilmesi, nefes alış veriş hızı, karın bölgesinde sıcaklık ve insan alnının serinletilmesi olmak üzere diğer dört evre gelir.[395]

Rahatlama teknikleri stres ile başa çıkmaya başlamak için olabildiğince iyi bir tekniktir. Bu teknik sayesinde birey vücudunun ve özellikle de gerilimin bulunduğu kaslardan daha fazla haberdar olur. Bu tekniğin her gün en az yirmi ila otuz dakika uygulanması ve bu uygulama zamanının yemekten en az bir saat sonra olması genellikle daha etkilidir. Bireyin rahatsız edilmeyeceği, sessiz bir yerde ve oda sıcaklığının birey için uygun bir seviyede olması fayda açısından önemlidir.[396]

---

[390] Dennis Lewis, "Awareness Through Breathing", 1999, http://www.Mountainwind.com/breathing-awereness; 'den akt. Şefik Tiryaki, *Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama*, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi, 2000, s. 39.

[391] Yöndem, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme*, s. 183.

[392] Braham, *Ateş Altında Sakin Kalabilmek Stres Yönetimi*, s. 194.

[393] Rowshan, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, s. 127.

[394] Hisli Şahin, "Gevşeme Teknikleri ve Yararları", s. 102.

[395] Tiryaki, *Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama*, s. 51.

[396] Yvonne Gold, Robert A. Roth, *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*, London - Washington: The Falmer Press, 2005, s. 27.

#### *3.5.1.1.4. Biyolojik geri bildirim (Biofeedback)*

Biyolojik geri bildirim diğer adı ile biofeedback stres ile başa çıkma uygulamasının bir başka etkinliğidir. Bu uygulamada birey kendi fizyolojik durumunu elektronik cihazlarla tanımaya, anlamaya, değiştirmeye çalışır.[397] Bu uygulama esnasında zihin ile beden arasında ki bağlantı ve bu bağlantının işleyişi önem kazanır. Zihnin kendisi için stresör olan durumlar karşısında verdiği fizyolojik tepkiler biofeedback uygulamasında tespit edilerek bireyin kendi durumunu bilinçli bir şekilde tanıması sağlanır.[398] Bu uygulama esnasında vücudun ısı değişimi, terlemesi, nabzın atım sayısı gibi fizyolojik tepkilerden bazılarını verebilir.[399]

#### *3.5.1.1.5. Beslenme*

Doğru ve düzgün beslenme stresin bireyde oluşturduğu etkiyi azaltmada çok önemli bir rol oynar. Stresle başa çıkmada meyve ve sebze ağırlıklı beslenme ki bu genel beslenmenin % 50 ile 75'i olmalıdır, asitli ve gazlı içeceklerin içilmemesi, dondurulmuş gıdaların tüketilmemesi, aşırı yağdan, unlu mamullerin tüketilmesinden kaçınılması gerekir.[400] Stresli zamanlarda kahve tüketiminin artması başa çıkma yerine mevcut durumu daha da olumsuz etkiler. Kahve içerdiği kafein sayesinde bireyin kaygı durumunu arttırır. Kahve ayrıca midenin sindirim için salgıladığı *"pepsin"* in sağılanımı etkiler. Vücudun yeterli miktarda vitamin almaması stresi arttırıcı bir rol oynar.[401] Stresle başa çıkmak için, *"düzenli beslenmenin yapılması, ceviz, keten tohumu, balık yağında bulunan omega-3 yağ asitlerinin yeterince alınması, meyve, sebze ve gerekli vitaminlerin alınması, fasulye, yulaf ezmesi gibi lif yönünden zengin besinlerin tüketilmesi, kafeinin tüketilmemesi, ara öğünlerde sağlıklı atıştırmalıkların tüketilmesi"* gerekir.[402]

#### *3.5.1.1.6. Masaj*

Eski medeniyetlerden günümüze dek süregelen masaj M.Ö. 3000' li yıllardan itibaren Çinli hekimler tarafından hastalıkların tedavisinde kullanılan bir yöntem olarak

---

397 H.G. Whitlington, "Stres: Bir Psikiyatristin Gerçekçi ve Bütüncül Yaklaşımı", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Neslihan Rugancı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, s. 54.

398 Baltaş, Baltaş, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, s. 197.

399 Tarhan, *Mutluluk Psikolojisi ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak*, s. 174.

400 Müfit Uğur, "Stres Kavramı ve Psikiyatrik Hastalıklar", *Medikal Açıdan Stres ve Çareleri*, İstanbul: İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, 2005, s. 33.

401 Girdano, Everly, "Stresi Arttıran Beslenme Alışkanlıkları", ss. 136-137.

402 "Nutrition and Stress", (06.02.2020), https://campushealth.unc.edu/health-topics/nutrition/nutrition-and-stress.

bilinir. Sürekli masaj yaptırmak, kanın damar içinde ki dolaşımını kolaylaştırır, vücudun gerilimini azaltır, ağrıları giderir ve vücuda zindelik kazandırılarak[403] zehirli olan toksinlerin vücuttan atılımının hızlanması sağlanır.[404] Listing vd. (2010) tarafından yapılan bir araştırmada *"klasik masaj ile algılanan stres düzeyinin azaldığı"* tespit edilmiştir.[405]

#### *3.5.1.2. Duyusal yöntemler*

##### *3.5.1.2.1.Sosyal destek*

Bireylerin yaşadığı problemlerde duyguları ile etkilenmemesi, duygularını işin içine katmaması elbette mümkün değildir. Başa çıkma bölümünde de ifade edildiği gibi bazı bireyler başa çıkma sürecini duygu odaklı yürütür. Doğumundan ölümüne kadar topluluk halinde yaşayan ve sosyalleşme ihtiyacı hisseden insanoğlu için sanırım en büyük korkulardan biri de yalnızlık ya da yalnız kalma korkusudur ki sevdiği birinin ölümünden korkmanın arka planında bile bireyin yalnız kalma korkusu da olabilir. Günlük hayatımızda defalarca duyduğumuz ve sık sık kullandığımız *"sevinçler paylaştıkça artar, üzüntüler paylaşıldıkça azalır"* ifadesi stresörlerin bireylerde oluşturduğu etkiyi azaltabilecek yöntemlerden birinin de paylaşmak, destek görmek, dertleşmek olduğunun göstergesi olarak kabul edilir. Burada sosyal destek olarak görülen aile, dost, sırdaş ya da manevi danışman, psikolojik danışman, psikolog ya da psikiyatrist olabilir.

Sosyal destek, bir sosyal ilişki ağının bireyin stresle başa çıkma becerisine fayda sağlamaya yönelik psikolojik ve maddi kaynaklar sağlaması anlamına gelir. Araçsal, bilgilendirici ve duygusal olmak üzere genellikle üç tür kaynak açısından ayırt edilir.[406]

Araçsal destek, maddi yardım veya günlük işlerde yardım gibi öğelerin sağlanmasını içerir. Bilgilendirici destek, bireyin mevcut zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olmayı amaçlayan ilgili bilgilerin sağlanmasını ifade eder ve tipik olarak kişinin sorunlarıyla başa çıkmak için tavsiye veya rehberlik şeklinde kendini bulur. Duygusal

---

[403] Rowshan, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, s. 117.

[404] Gerard Hargreaves, *Kendi Kendini Geliştirme Programı Stresle Baş Etmek Daha İyi Düşünüp Daha Verimli Çalışabilmek İçin Kılavuz*, çev. Ali Cevat Akkoyunlu, İstanbul: Doğan Kitapçılık, 1999, s. 70.

[405] Miriam Listing v.dğr., "The Efficacy of Classical Massage on Stress Perception and Cortisol Following Primary Treatment of Breast Cancer", *Archives of Women's Mental Health*, c. 13, sy. 2 (2010), s. 165., doi:10.1007/s00737-009-0143-9.

[406] James S. House, Robert L. Khan, "Measures and Concepts of Social Support", *Social Support and Health*, ed. Sheldon Cohen, S. Leonard Syme, New York: Academic Press, 1985, ss. 83-108'den akt. ; Sheldon Cohen, "Social Relationships and Health", *American Psychologist*, c. 59, sy. 8 (2004), s. 676., doi:10.1037/0003-066X.59.8.676.

destek, duygudaşlık, bakım ve güven ifadesini içerir ve duygusal ifade ve ifadeyi açığa çıkarmak için fırsatlar sağlar. Bu tür destek tipolojileri, farklı destek türlerinin etkinliğinin stresli olayların doğasına veya sıkıntı çeken kişilerin özelliklerine göre değişip değişmediğini belirlemek için bir temel sağlar.[407]

Cutrona (1990) sosyal desteğin beş bileşenden oluştuğu görüşündedir ki bunlar;

1- *"Duygusal destek (konfor ve özen ifadeleri)*
2- *Sosyal uyum veya ağ desteği (üyelerin ortak çıkarları ve endişeleri paylaştıkları grup)*
3- *Saygı desteği (kişinin yetkinlik veya benlik saygısı düzeyinin güçlendirilmesi)*
4- *Maddi yardım (hizmetler veya kaynaklar)*
5- *Bilgi desteği (tavsiye veya rehberlik)."*[408]

House (1981) ise sosyal desteği dört şekilde ele almaktadır. Bunlar;

1- "*Duygusal Destek: Genellikle aileden ve yakın arkadaşlardan gelen duygusal destek, en yaygın olarak kabul edilen sosyal destek biçimidir. Empati, endişe, şefkat, sevgi ve güveni içerir.*
2- *Değerlendirme Desteği: Bilgi (etkilemek yerine) doğrulama, geri bildirim veya sosyal karşılaştırma şeklinde aktarımını içerir. Bu bilgi genellikle değerlendiricidir. Aile, arkadaşlar, iş arkadaşları veya topluluk kaynaklarından gelebilir.*
3- *Bilgilendirme Desteği: Bireyin kişisel veya durumsal taleplere cevap vermesine yardımcı olan tavsiye, öneri veya direktifleri içerir.*
4- *Enstrümantal Destek: Para, zaman, ayni yardım ve bir kişinin adına yapılan diğer açık müdahaleler biçimindeki yardımı içeren sosyal desteğin en somut ve doğrudan şeklidir."*[409]

Sosyal desteğin tanımı ve işlevselliğindeki farklılıklara rağmen, bazı ortak özellikleri bulunur. Sosyal destek, değişik isimlerle de bilinebilir (sosyal kaynaklar, sosyal varlıklar, sosyal ağlar, destek sistemleri, sosyal bağlantılar), ancak hepsinin temel özelliği sosyal desteğin kişiler arası ilişkilerle ilgili olmasıdır. Tüm bunlarla birlikte "Sosyal destek tüm kültürlerde yerleşiktir, dinamiktir ve bir süreç dâhilindedir, deneyimle öğrenilir ve değiştirilir, uyum sürecinin bir parçasıdır, tek tip veya sürekli olduğu

[407] Cohen, "Social Relationships and Health", ss. 676-677.
[408] Carolyn E. Cutrona, "Stress and Social Support-in Search of Optimal Matching", *Journal of Social and Clinical Psychology*, c. 9, sy. 1 (1990), s. 7., doi:10.1521/jscp.1990.9.1.3.
[409] James S. House, *Work Stress and Social Support*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1981'den akt. ; Marilyn Macik-Frey, James Campbell Quick, Jonathan D. Quick, "Interpersonal Communication: The Key to Unlocking Social Support for Preventive Stress Management", *Handbook of Stress Medicine and Health*, ed. Cary L. Cooper, Florida: CRC Press, 2005, s. 269.

varsayılamaz, iki yönlüdür, başka isimlerle de bilinebilmektedir ve sosyal destek ve mekanizmaları her zaman gözlemlenebilir veya ölçülebilir olmayabilir.[410]

#### *3.5.1.2.2. Olumlu duygular geliştirme*

Duygunun insan hayatında ki yeri şüphesiz etki bakımından çok büyüktür. Olumlu ve olumsuz duygular bireyin yapabileceği ya da yapamayacağı işleri tam tersine çevirebilmekte, korkulmayacak durumlardan korkulacak hale bile getirebilir. Burada duygu ve duygu yönetimi ile duygusal zekânın stres ile başa çıkmada önemi de ortaya çıkar.

Duygusal zekâsı yüksek bireylerin duygudaşlık (empati) yapabilme becerisi ve yeteneklerinin diğer bireylere nazaran daha yüksek ve gelişmiş olduğu için, kendilerinin yaşadıkları durumu tahlil edilebilme, yorumlayabilme ve yordayabilmelerinden dolayı sosyal nedenli stresörler ile daha kolay başa çıkabildikleri ifade edilmektedir.[411]

Stresle başa çıkabilmek için duygu temelli etkili bir diğer yöntem gülmek ve mizahtır. Gülmenin insan sağlığını olumlu yönde etkilediği yönünde çeşitli araştırmalar mevcuttur. Martin vd. (1993) tarafından yapılan araştırmada, *"mizahın stresin etkilerini önlemenin yanı sıra olumlu yaşam deneyimlerinden zevk almanın arttırılmasında önemli bir rol oynadığını"*[412], Abel (2002) ise *"stresin bilişsel değerlendirilmesinde mizahın önemini, mizahın ürettiği bilişsel-duygusal kaymayı ve mizah duygusu ile bazı başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri ortaya koyan farklı uygulamalar kullanan diğer çalışmalardan elde edilen bulguları desteklediği"*[413], Deniz ve Yılmaz (2006) *"üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile stresle başa çıkma tarzları arasında*

[410] John G. Bruhn, "Social Support and Heart Disease", *Handbook of Stress Medicine and Health*, ed. Cary L. Cooper, Florida: CRC Press, 2005, ss. 238-239.

[411] Nesrin Hisli Şahin, Murat Güler, H. Nejat Basım, "A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi", *Türk Psikiyatri Dergisi*, sy. 20 (3) (2009), s. 245.

[412] Rod A. Martin v.dğr., "Humor, Coping with Stress, Self-Concept, and Psychological Well-Being", *HUMOR: International Journal of Humor Research*, c. 6, sy. 1 (1993), s. 89., doi:10.1515/humr.1993.6.1.89.

[413] Millicent H. Abel, "Humor, Stress, and Coping Strategies", *Humor – International Journal of Humor Research*, c. 15, sy. 4 (2002), s. 377., doi:10.1515/humr.15.4.365.

*anlamlı ilişki olduğu"*[414], Çankaya ve Çiftçi (2019) ise *"duygusal zekâ ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı ilişki olduğu"* tespit edilmiştir.[415]

#### *3.5.1.3. Zihinsel yöntemler*

##### *3.5.1.3.1. Olumlu düşüncelere sahip olma*

Stresle başa çıkabilmek için en etkili yöntemlerden biri de bireyin yaşadığı strese karşı çözüm olabilecek düşünme stratejileri geliştirmesidir. *"İyi düşün iyi ol"* düşünce biçimi bireyin kendini motive edici, olumlayıcı düşünce biçimleri ya da *"Niyet hayr, akıbet hayr"* gibi sûfî öğretileri bu zihinsel stratejilere örnektir.

Albert Ellis, Aaron Beck ve Donald Meichenbaum adlı araştırmacılar uzun yıllar boyunca bireyin stresli durumlar karşısında takındığı olumsuz tutumların bireyin daha çok stres yaşamasına sebebiyet verdiği tespit edilmiştir. Kaldı ki bu olumsuz tutumlar ya da bireyin kendi kendine yaptığı olumsuz içerikli konuşmalar belirli bir süre sonra bireyin davranışı haline gelir. Böylece bu davranışlar ister istemez her durumda otomatik olarak yenilenmeye başlar.[416] Otomatikleşen bu negatif düşünceler karşısında zihin artık inanmaya başlar. Çünkü bu düşüncenin oluşumunda irade zayıflamaya başlar. Otomatikleşme bir yandan da kendine aykırı tüm düşünceleri göz ardı ederek, bir nevi haksız durumda ki düşüncelerle kalmaya sebebiyet verir. Tüm bunlarla birlikte bu düşünceler gerçekçi olma özelliğini de yitirmeye başlar.[417]

##### *3.5.1.3.2. Hayal kurma*

Bazen stresli durumlardan hayal kurarak kaçarız.[418] Bu mevcut benlik ile ideal benlik arasında ki farkı yansıtır. Olanı değil de olmasını istediğimiz, talep ettiğimizi yaşadığımızı düşünmek vücudun gerginliğini azaltır. Elbette ki burada hayal kurmanın ölçüsü de önem kazanır. Sürekli hayal kurarak hayalperest bir kimlik kazanmak bu sefer

---

[414] M. Engin Deniz, Ercan Yılmaz, "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c. 3, sy. 25 (2006), s. 22.

[415] Muhammet Çankaya, Gamze Ebru Çiftçi, "Hemşirelerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarında Duygusal Zekanın Etkisi: Çorum İlinde Bir Uygulama", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 19, sy. 2 (2019), s. 411., doi:10.18037/ausbd.566879.

[416] Ethel Roskies, Karl Albrecht, "Stresle Başa Çıkmak İçin Kendinizle Olumlu Diyalog", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, s. 93.

[417] Brosan, Todd, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, ss. 123-124.

[418] Rowshan, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, s. 58.

de bireyi mutsuzluğa sevk eder. Önemli olan bu hayal vesilesi ile kısmi olarak stresle baş edebilmenin bize sağladığı faydadır.

#### *3.5.1.3.3. Kendi kendine konuşma*

Bireylerin mevcut stresli durumla başa çıkabilmek için yaptığı bir başka zihinsel yöntem de bireyin kendi kendine konuşmasıdır.[419] Bu teknik mevcut durumu daha iyi anlama, yorumlama ve çözümleme yapabilmeyi sağlar. Olası çözüm yollarını düşünüp kendisini en iyi tanıyan bireyin kendisi ile dertleşmesi bireye mutlak anlamda fayda sağlar. Bu faydanın sağlanması için sakin bir ortama ihtiyaç duyulur. Böylece birey kendi sesini duyabilme imkânını yakalar.

#### *3.5.1.3.4. İyimser olmak, kötümser olmamak*

Zihinsel yöntemler ile stresle başa çıkma, bazen düşünce tarzında yapılan hataları en aza indirmek ile de mümkündür. Yani yanlış düşünce kalıplarına sahip olmak bireyleri yaşadıkları olaylar karşısında daha stresli veya stres ile mücadele edilemez hale getirir. Bu zihinsel hatalar, bazen her şeyi olumlu veya olumsuz görmek, yaşanılan her şeyi tüm olaylara genellemek, kötümser olmak ya da kötümser düşünceyi daha da öne çıkarmak, yaşanılan kısmi bir olaydan tüm olay hakkında çıkarımda bulunmak, olayları çok önemli hale getirmek ya da önemsizleştirmek, duygu temelli düşüncelere kapılmak, durumları koşullara bağlamak, şart koşmak, olaya değil de kişilere takılı kalmak bunlara örnek gösterilir.[420]

#### *3.5.1.3.5. Zaman yönetimi*

Zaman yönetimi de stres konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Zaman baskısı neticesinde acele eylemi getirdiği için bireyler stresörlere daha net bir hedef haline gelir. Doğru zaman yönetimi, çoğu şeyin stres etkisini yaratmadan kaybolmasını sağlar. Zaman üzerinde kontrolü kaybeden bireyler yoğun stres yaşar.[421]

Mesleki olarak öğretmenler genelinde sınıf öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen müfredatı öğrencilerine tam olarak verebilmek için zaman baskısı yaşar. Bunu çağın talepleri, anne-baba tutumları ve çocuğum her şeyi bilmeli düşüncesi

---

[419] Harvard Business School Press, *Stres Yönetimi Her gün Karşılaştığınız Sorunlara Uzman Çözümler*, s. 62.; Rowshan, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, s. 64.

[420] Roskies, Albrecht, "Stresle Başa Çıkmak İçin Kendinizle Olumlu Diyalog", ss. 94-97.

[421] Nesrin Hisli Şahin (ed.), "Zamanı İyi Kullanarak Stresi Azaltma", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, çev. Nilhan Sezgin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, s. 111.

ile birleşince öğretmenler için bir nevi zamanla yarışma anlamına gelmektedir. Burada zaman, stresle başa çıkma aracından olmaktan çıkıp başlı başına stresör halini alır. Bu farklılığı meydana getiren en büyük etken zaman yönetiminin doğru planlanamamasıdır. Arz – talep, girdi – çıktı dengesi temel alındığında beklentinin yükseltilmesi stresle başa çıkma noktasında bireye zorluk oluşturur.

Torres, Duarte ve Conceição (2019) tarafından yapılan bir araştırmada *"...zaman yönetimi davranışları ile stres algısı arasındaki ilişkide, hedef belirleme ve öne alma arttıkça, algılanan stresin azaldığı ve başa çıkmanın arttığı..."* tespit edilmiştir.[422]

#### *3.5.1.4. Tinsel yöntemler*

Din ve maneviyat, sadece insanların kritik yaşam olayları hakkındaki algılarına ve travmatik olayların ilk değerlendirmelerine değil, aynı zamanda seçtikleri başa çıkma yöntemlerine, başa çıkma yöntemlerinin işlevlerine ve başa çıkmanın sonuçlarına da dayanır.[423]

##### *3.5.1.4.1. Dua*

Bireylerin yaşadıkları stresli durumlarla başa çıkabilmek için kullandığı yöntemlerden biri de tinsel (manevi) yöntemdir. Manevi yöntemler günümüz çağdaş insanının bitmek tükenmek bilmeyen arzularına karşı rasyonel ve insan varlığının özünü hatırlatıcı çözümler getirir. Bu bağlamda Allah 'a bağlanan insanoğlunun sorunlarına çözüm arayışında başvurduğu yollardan biri de duadır.

TDV İslâm Ansiklopedisinde dua;

> *""Çağırmak, seslenmek, istemek: yardım talep etmek" manasındaki da'vet ve da'va kelimeleri gibi masdar olup, "küçükten büyüğe, aşağıdan yukarıya vaki olan talep ve niyaz" anlamında isim olarak da kullanılır. Ayrıca Allah'a sunulacak talepleri sözlü veya yazılı olarak dile getiren metinlere de dua denilir. İslam literatüründe ise Allah'ın yüceliği karşısında kulun aczini itiraf etmesini, sevgi ve tazim duyguları içinde lutuf ve yardımını dilemesini ifade eder."*[424] şeklindedir.

---

[422] Marinha Torres, Márcia Duarte, Oscarina Conceição, "The Influence of Time Management Behaviours on Performance and Stress", *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*, Academic Conferences and Publishing International Limited, 2019, s. 381., doi:10.34190/MLG.19.048.

[423] Harper, Pargament, "Trauma, Religion, and Spirituality: Pathways to Healing", s. 352.

[424] Osman Cilâcı, "Dua", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1994, c. 9, s. 529. (27.02.2020), https://islamansiklopedisi.org.tr/dua,

Dua esnasında birey Allah ile iletişim kurar. Bazen birey ne istediğini, neye ihtiyacı olduğunu tam olarak bilmese de duada ki en önemli özellik bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak fark edip etmemesine bağlı kalmaksızın *"eksiklik şuuru"* nu yaşamasıdır. Bu şuur duayı anlamlı kılan ve ona canlılık veren, bireyin sınırlarını kendine hatırlatan bir olgudur.[425] İnsanlık vasfını kazanabilmenin en önemli öğelerinden biri olan *"eksiklik şuuru"* bireyin yönelmelerinin ve davranışlarının arka planında belirleyici bir unsur olarak görev yapar.

Dua sayesinde bireyin kurduğu iletişim mevcut yaşamış olduğu stres karşısında yaşadığı yalnızlık hissini yitirmesine yardımcı olur. Dua bireyin sorunu ile başa çıkabilmek için ona güç ve destek verir. Elbette dua sadece stres ile karşı karşıya kalındığında değil stres ile karşılaşmadan öncede birey için psikolojik olarak koruyucu ve rahatlatıcı bir görev de üstlenir. İleride gireceği sınavdan dolayı kaygı yaşamaya başlayan bir öğrenci daha sınava girmeden dua edip, ileri de daha yüksek düzeyde yaşayabileceği sınav stresini aşmak için dua edebilir. Burada dua sorunların üstesinden gelme aracı olarak yani *"başa çıkma duası"*[426] olarak görev alır. Ayrıca dua, birey için en olumsuz duygulardan biri olarak tanımlanabilecek olan yalnızlık hissini de ortadan kaldırır.[427]

Hoşrik (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, *"dua ve plasebonun siğiller üzerindeki etkisi araştırılmış, siğillerin oluşmasında stresin de sebep olabileceği tespit edilmiş ancak siğillerin tedavi sürecinde dua ve plasebonun etkisi hakkında net sonuçlar"* elde edilememiştir.[428] Schwartz (2007) tarafından yapılan bir araştırmada *"dua eden katılımcıların yaşadıkları kaygı düzeylerinin diğer gruplardan az olduğu, duanın stresi azaltıcı bir rol oynadığı"* tespit edilmiştir.[429] Horozcu (2010) tarafından yapılan bir araştırmada *"duanın bireyleri psikolojik olarak rahatlattığı ve bireylere fayda sağladığı*" tespit edilmiştir.[430] Karakaş ve Koç (2014) tarafından yapılan bir araştırmada *"bireylerin stresle başa çıkmada kullandığı yöntemlerin dini başa çıkma ile ilişkili olduğu"* tespit

[425] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, 12. b. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2016, s. 213.
[426] Ahmet Albayrak, "Dindarlık Tipleri Açısından Dua Formları", *Marife*, c. 7, sy. 2 (2007), s. 194., doi:10.5281/zenodo.3343835.
[427] Ahmet Albayrak, *Gençlerde Dua Psikolojisi*, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2013, s. 81.
[428] M. Evren Hoşrik, *Dua ve Plasebonun Dua ve Siğiller Üzerindeki Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 150.
[429] Amanda Cornell Schwartz, *Social Buffering by God: Can Prayer Reduce Stress in an Experimental Setting?*, (Yüksek Lisans Tezi), Statesboro, GA: Georgia Southern University, 2007, ss. 39-40.
[430] Ümit Horozcu, *Din Psikolojisi Açısından Dünyevi İstek Duaları*, (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 264.

edilmiştir.[431] Cook Jr. ve Babyak (2019) tarafından Texas' ın kuzeydoğusunda görev yapan ortaokul öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada *"öğretmenlerin maneviyatları arttıkça, zaman yönetimi stresinin ve mesleki stresin arttığına"* dair deneysel sonuçlar tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu sonucu beklenmeyen bir durum olarak nitelendirmekte, konu ile ilgili daha çok araştırmanın yapılmasının faydalı olacağını ifade etmektedir.[432] Karslı (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, *"duanın sınav kaygısını ve stresini azalttığı"* tespit edilmiştir.[433] Duanın bu olumlu etkileri çoğu bireyde tıbbi tedaviyi tamamlayıcı bir unsur olarak işlev görür.[434] Pınar (2013) tarafından yapılan bir araştırmada *"bireylerin sıkıntılı anlarında dua ederek sıkıntılarını aşabileceklerine inandıkları"* tespit edilmiştir.[435]

#### *3.5.1.4.2. Meditasyon - yoga*

Psikoloji sözlüğüne meditasyon;

> *"1. Sessiz, ama derin düşünme, belli imgeler, vb. üzerinde yoğunlaşma ile tanımlanan ve genellikle sessiz bir mekanda rahat bir pozisyonda oturup, derin ve düzenli soluklanmayla nötr imajlar üzerinde odaklanmayı içeren bir gevşeme tekniği (gevşeme terapisi) 2. Bu teknikle ulaşıldığı varsayılan ve iç huzur, dinginlik, sakinlikle tanımlanan farklı bir bilinç durumu. Budizm, Hinduizm gibi dinlerde kastedilen anlamı budur. (transandantal meditasyon)"*[436] şeklindedir.

Meditasyon eski dönemlerden itibaren yapılan, çoğu kültürde var olan, bireyin düşünce biçimi üzerinde etkili olan bir uygulamadır. Bu noktada meditasyon zihinsel bir süreç olmaktan ziyade bireysel, dikkati toplayarak bireyin dışından içine doğru gelişen ve bununla bilinç durumunda değişmeyi hedefler.[437] Meditasyon ve yoganın geçmişinde dini bir köken olmasına rağmen tüm kültürlerde uygulanması, geniş kitlelere yayılması sonucu günümüzde dini bir uygulama olmaktan çıkmıştır. Yoganın Hinduizm kökenli olması kendisine dini bir nitelik kazandırmakla birlikte zaman içerisinde uygulayıcıları

---

[431] Ahmet Canan Karakaş, Mustafa Koç, "Stresle Başa Çıkma ve Dini Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 3, sy. 3 (2014), s. 625., doi:10.15869/itobiad.88954.

[432] Kennie L. Cook Jr., Andrew T. Babyak, "The Impact of Spirituality and Occupational Stress Among Middle School Teachers", *Journal of Research on Christian Education*, c. 28, sy. 2 (2019), s. 143., doi:10.1080/10656219.2019.1631234.

[433] Necmi Karslı, "Gençlerde Sınav Kaygısı, Dindarlık ve Dua İlişkisi", *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 7, sy. 13 (2019), s. 215., doi:10.33931/abuifd.526366.

[434] Lucille B. Bearon, Harold G. Koenig, "Religious Cognitions and Use of Prayer in Health and Illness", *The Gerontologist*, c. 30, sy. 2 (1990), s. 253., doi:10.1093/geront/30.2.249.

[435] Zehra Pınar, *Duanın Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri (Sivas/Şarkışla İlçesi Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013, s. 75.

[436] Selçuk Budak, "Meditasyon", *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2017, s. 483.

[437] Robert E. Ornstein, *Yeni Bir Psikoloji*, çev. Erol Göka, Feray Işık, 2. b. İstanbul: İnsan Yayınları, 1992, ss. 109-112.

tarafından var olan dini niteliği, nefes ve düşünce tekniklerinin ön plana çıkmasıyla özü arama faaliyeti haline gelmiştir.

Meditasyonun bazı potansiyel faydaları arasında, algılanan stresin azalması ve hafif hipertansiyonda iyileşme sayılabilir. Dua, dua edenlere sübjektif fayda sağlıyor gibi görünmektedir.[438]

Bireyin sağlığını iyileştirmek için yapabileceği birçok şey olmasına rağmen (örneğin, besleyici gıdalar yemek, yeterli uyku ve dinlenme, iş ve sosyal zamanı dengelemek, egzersiz yapmak), empati ve merhameti teşvik edebilecek potansiyel bir sağlık uygulaması meditasyondur. Ayrıca, bu yaklaşım öğretmenlerin stresi azaltmasına ve tükenmişliği önlemesine ve duygusal sağlığı geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin çocukların gelişimsel ve sosyal kaygılarını karşılamak için ihtiyaç duydukları duygusal kaynakları oluşturmalarına ve kazanmalarına yardımcı olabilir.[439]

Hepburn ve McMahon (2017) tarafından yapılan araştırmada, *"meditasyonun öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinde azalma ve duygularının kontrolünde kolaylık sağladığı, bunların öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamları ile çalışmaları dahil birçok yönde de fayda sağlayabileceği"* tespit edilmiştir.[440] Borchardt ve Zoccola (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, *"meditasyonun stresle başa çıkma sırasında bazı benzersiz etkilere sahip olduğu"* tespit edilmiştir.[441] Baqutayan (2015), meditasyon temelli bir stres azaltma danışmanlığı programının, kişiye hangi baş etme yönteminin ihtiyaçlarını karşıladığını bilmesine yardımcı olabileceğini ve ayrıca bireye bu konuda rehberlik edebileceğini ifade etmektedir.[442] Lemay, Hoolahan ve Buchanan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada,

---

438 Robert L. Harmon, Mary Ann Myers, "Prayer and Meditation as Medical Therapies", *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, c. 10, sy. 3 (1999), ss. 659-660., doi:10.1016/s1047-9651(18)30186-4.

439 Imre Emeric Csaszar, Teresa Buchanan, "Meditation and Teacher Stress", *Dimensions of Early Childhood*, c. 43, sy. 1 (2015), s. 7.

440 Stevie-Jae Hepburn, Mary McMahon, "Pranayama Meditation (Yoga Breathing) for Stress Relief: Is It Beneficial for Teachers?", *Australian Journal of Teacher Education*, c. 42, sy. 9 (2017), ss. 155-156., doi:10.14221/ajte.2017v42n9.9.

441 Amy R. Borchardt, Peggy M. Zoccola, "Recovery from Stress: an Experimental Examination of Focused Attention Meditation in Novices", *Journal of Behavioral Medicine*, c. 41, sy. 6 (2018), s. 847., doi:10.1007/s10865-018-9932-9.

442 Shadiya Mohamed Saleh Baqutayan, "Stress and Coping Mechanisms: A Historical Overview", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, c. 6, sy. 2 (2015), s. 487., doi:10.5901/mjss.2015.v6n2s1p479.

*"altı haftalık yoga ve meditasyon programını tamamlayan üniversite öğrencilerinin stres ve kaygı düzeylerinde azalma olduğu"* tespit edilmiştir.[443]

#### *3.5.1.4.3. Adak adama ve türbe ziyaretleri*

TDV İslâm Ansiklopedisinde adak;

> *"Adak, genellikle herhangi bir hususta Allah'ın yardımını temin gayesiyle başvurulan dini bir davranış olarak şu veya bu şekilde hemen hemen bütün dinlerde görülmektedir."*[444] Şeklinde tanımlanmaktadır.

Bireylerin sıkıntılı ve zor zamanlarında stresleri ile başa çıkabilmek için uyguladıkları yöntemlerden biri de adak adam ve türbe ziyaretleridir. Bireyler ister kendileri inansın ister inanmasın yaşamlarının belirli noktalarında yakın çevrelerinden ya da kendi içlerinde ki çıkılmaz durumdan kurtulabilmek, vücutlarında ki gerginliği azaltabilmek için bu yöntemlere başvurmaktadır. Bu yöntemlerin çok eski geleneklerden bu yana hala günümüzde uygulanması, yeri geldiğinde efsaneleşebilmesi, toplumun bireyleri bu konuda çok kolay bir şekilde etkileyebilmesi, bu konunun bireyler için stresle başa çıkma yöntemi olarak işlev görmesini sağlamaktadır. Bu noktada adak adamanın ve türbe ziyaretinin dini niteliği ve kutsiyeti bireyler için rahatlatıcı olmakla birlikte bireylerin benliğinin korunmasını da sağlar. Bizler için burada, başa çıkma yönteminin doğruluğu ya da yanlışlığından ziyade yapılan eylemin bireyin iç dünyasına sağladığı yarar önemlidir. Adak adama ve stres ilişkisi üzerine din psikolojisi özelinde müstakil bir araştırma olmamasına rağmen, adak adamanın birey üzerinde oluşturduğu psikolojik iyilik halinin stresle başa çıkma noktasında insandan insana değişebilen etkisinin olduğu söylenebilir. Adak adama, birey ile Aşkın Varlık arasında geçen, bireyin talepkâr olduğu, noksanlığını hissettiği, yaşadığı sorununu çözmek için çözüm arayışının bir parçasıdır. Her ne kadar adak adama dini temelli olsa da günümüzde kültürlerin birbirleri etkileşimi sonucu dini temelli olamayan adak uygulamaları da bulunmaktadır. Bundan dolayı adağın hepsi din temelli ya da dini bir uygulama olarak değerlendirilmemelidir.

Yıldız vd. (2010) tarafından şizofreni hastalarının yakınları ile yapılan bir araştırmada, *"hastalığın türbe ziyaretleri gibi geleneksel yöntemlerle tedavi edilebileceğine inanan*

---

443 Virginia Lemay, John Hoolahan, Ashley Buchanan, "Impact of a Yoga and Meditation Intervention on Students' Stress and Anxiety Levels", *American Journal of Pharmaceutical Education,* sy. 5 (2019), s. 751., doi:10.5688/ajpe7001.

444 Ahmet Özel, "Adak", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1988, c. 1, s. 338. (04.03.2020), https://islamansiklopedisi.org.tr/adak,

*katılımcıların olduğu"*[445], Tuncer (1996) ise, *"bireylerin türbe ziyaretlerinin farklı zamanlarda yapıldı, bu zamansal farklılığın sebeplerinden birinin de bireyin sıkıntı ve stresi olduğu"*[446], Yılmaz (2009) tarafından da *"benzer bir sonuç"* tespit edilmiştir.[447]

#### *3.5.1.4.5. İnanç ve iman*

İnanç varlığı itibariyle *"zihne",* bu varlığın doğrulanıp yanlışlanması itibariyle ise *"objelere"* güdümlüdür. Bireyler zaman zaman yanlış ya da doğru şeylere inanabilmektedir. İnancın doğasında da bu bulunmaktadır. İnanç üzerinde tam bir netlik yani kesinliği konusunda dirayet gösterilir ise inanç artık *"iman"* olarak adlandırılır. İmanın oluşması için "bilgi" gereklidir. İslâm dinine göre *"iman"* ile *"inanç"* aynı manaya gelmemektedir.[448]

İman kendi içinde inancı kapsamaktadır. İnancın iman olabilme ihtimali bulunsa da inanç iman ile aynı değildir. İman vasfını kazanabilmesi için inancın belirli süreçleri yaşaması gerekmektedir. İnanç *"zihinde ve bulunduğu yer ile sınırlı olan"*, iman ise *"zihin ötesinde ve benliğin derinliklerinde"* yer alan bir olgudur. İnanç *"bilgi"* ve *"iman"*a giden yolda hazırlık evresi rolü görür. Bu hem bilgi hem de imanın oluşması için temel bir dayanak noktasıdır.[449]

İnanç, bireyin Aşkın Varlık ile arasında güven duygusuna dayanan, bireye yalnız olmadığını hatırlatan bir kavramdır. İnanmanın bireyin kendi iradesi ve isteği doğrultusunda meydana gelmesi, burada bireyin aktif rol oynaması, inancını canlı tutar. İnanç, bireyin yaşadığı stresli durumlarda, birey için başa çıkma yöntemi olarak da işlev görebilir. İnancın bireyde oluşturduğu değerler sistemi, yaşanılan stresli durumlarda nasıl davranılması gerektiği hakkında bireye kılavuzluk yapabilir.

Stresin birey üzerindeki etkisinin arka planında bireyin sahip olduklarını kaybetmesi korkusu da yatar. Bu mal, mülk gibi somut nesneler olduğu gibi şeref, itibar

---

[445] Mustafa Yıldız v.dğr., "Şizofreni Hastalarının Yakınlarının Hastalıkla İlgili Bilgi ve Görüşleri", *Türk Psikiyatri Dergisi*, c. 21, sy. 2 (2010), s. 109.

[446] Mustafa Tuncer, *Türbe Ziyaretlerinin Psiko-Sosyal Sebepleri ve Tezahürleri (Eyüp Sultan Türbesi Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996, ss. 74-75.

[447] Emre Yılmaz, *Türbe Ziyaretlerinin Fert Üzerindeki Etkileri (Bilecik Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s. 95.

[448] Hanifi Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman*, 8. b. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 59, 2019, ss. 77-90.

[449] İsmail Çetin, *İman ve İnkârın Felsefî Temelleri*, 2. b. Bursa: Emin Yayınları, 2016, ss. 40-43.

gibi soyut nesneler de olabilir. En nihayetinde tüm bunların arkasındaki gerçek ve asıl korku ölüm korkusudur.[450] Bireyin kendi varlığını ya da sevdiği birini kaybetme korkusu, birey için anbean yaşanılan bir duygudur. Ölümün bu gerçekliğinden bireye hayat veren İlahi Güç'e inanarak ve güvenerek başa çıkılması, dini inancın hayatı anlamlandırma noktasında, bireyin stres ile başa çıkabilmesine ve bireyin ruh sağlığını korumasına yardımcı olur.

İnanç ile ilgili yapılan araştırmalardan hareketle, inancın, dinin insan için tavsiye ettiği davranışlara referans olacağı, -örneğin bireyin sabırlı olmasının gerekliliği gibi- bu referans olunan davranışların stres ile başa çıkma da araç olarak işlev görebileceği ayrıca da bireyin ruh sağlığına fayda ve katkı sağlayacağı öngörülür.

[450] Necati Öner, *Stres ve Dini İnanç*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, t.y., s. 15.

# İKİNCİ BÖLÜM

# YÖNTEM

## 1. ÇALIŞMA MODELİ

Çalışmada tarama modellerinden, iki ya da ikiden daha çok sayıdaki değişkenin birbirleri ile değişme durumunu ve eğer değişiyorsa değişimin derece ve yönünü tespit eden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.[451]

Çalışmanın konusu ve ifade edilen hipotezler ile birlikte yapılan Spearman's rho korelasyon analizinde *"Değerler"*, *"Dini Tutum/Dindarlık", "Stresle Başa Çıkma Tarzları"* ve alt boyutları sürekli değişken olarak ele alınmıştır.

Doğrusal çoklu regresyon analizinde, dini tutum ölçeğinin *"biliş", "duygu", "davranış", "ilişki"* alt boyutları ile değerler ölçeğinin *"fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerler"* alt boyutları bağımsız değişken iken stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin *"boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama"* alt boyutları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinde *"Sosyo-Demografik Bilgiler"* bağımsız değişkenler; *"Değerler", "Dini Tutum/Dindarlık", "Stresle Başa Çıkma Tarzları"* ve bunların alt boyutları bağımlı değişkenlerdir.

## 2. ÇALIŞMA GRUBU

Evren, bir bütün olarak aynı özelliği taşıyan bireylerin ya da öğelerin meydana getirdiği parçalar bütünü, örneklem ise evreni tanımlayabilecek yetilere sahip olan parça olarak tanımlanmaktadır.[452] Çalışma grubu uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmada, Aydın ilinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan 2618 sınıf öğretmeni evreni, ölçeğin uygulandığı 367 öğretmen ise çalışma grubunu oluşturmaktadır. Gürbüz

[451] Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, 33. b. Ankara: Nobel Yayınları, 2018, s. 114.

[452] Ali Şimşek, "Evren ve Örneklem", *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, ed. Ali Şimşek, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2012, ss. 110-111.

ve Şahin (2018)' e göre, 2618 öğretmen için ölçeğin uygulandığı ve tam cevap alınan 367 öğretmen % 95 (0.05) güvenirliği sağlamaktadır.[453]

## 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### 3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Sınıf öğretmenlerinin *"yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, sosyoekonomik düzeyi, mesleki kıdemi, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi, görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi, bu eğitim öğretim yılı okutulan sınıf mevcudu ve sınıf seviyesi"* gibi bilgileri içermektedir. (Bkz. Ek:1)

### 3.2. Değerler Ölçeği

Değerler ölçeği Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek otuz dokuz değer ifadesi ve dokuz alt boyuttan meydana gelmektedir. 38, 35, 36, 27, 31, 39, 32, 37, 16, 28. maddeler *"toplumsal değerleri"*, 21, 22, 20, 12, 10. maddeler *"kariyer değerlerini"*, 5,2, 9, 6, 4, 23. maddeler *"entelektüel değerleri"*, 17, 11, 19, 18. maddeler *"maneviyat değerlerini"*, 30, 25, 33. maddeler *"materyalist değerleri"*, 26, 34, 1. maddeler *"insan onuru değerlerini"*, 3,14,15. maddeler *"romantik değerleri"*, 29, 24,13. maddeler "*özgürlük değerlerini"*, 7, 8. maddeler *"fütüvvet değerlerini"* ölçmektedir. Ölçek likert tipi olup 0'dan başlayarak, (birey için çok önemsizden çok önemliye doğru) 9'a kadar değer ifadelerini puanlama esasına dayanmaktadır. 0 puan birey için ifade edilen değerin önemsizliğini, 9 puan ise en yüksek düzeyde önemliliğini ifade etmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin orijinal halinin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları toplumsal değerler için .90, kariyer değerleri için .80, entelektüel değerler için .78, maneviyat değerleri için .81, materyalist değerler için .78, insan onuru değerleri için .61, romantik değerler için .66, özgürlük değerleri için .65 ve fütüvvet değerleri için .63 olarak tespit edilmiştir.[454] (Bkz. Ek:2)

Çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları toplumsal değerler için .929, kariyer değerleri için .769, entelektüel değerler için .836, maneviyat değerleri için .830, materyalist değerler için .808, insan onuru

[453] Sait Gürbüz, Faruk Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*, 5. b. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018, ss. 130-132.

[454] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

değerleri için .609, romantik değerler için .692, özgürlük değerleri için .668 ve fütüvvet değerleri için .802, tüm ölçek güvenirliği ise .937 olarak tespit edilmiştir.

### 3.3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Hisli Şahin ve Durak (1995) tarafından geliştirilen stresle başa çıkma tarzları ölçeği, otuz ifade ve beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek bireylerin yaşadıkları sıkıntı verici, stresli durumlar karşısında stresle başa çıkmak için yapılabilecek ifadelerin bireylere ne kadar uygunluğunu tespit etme amacına dayanmaktadır. 8, 10, 14, 16, 20, 23 ve 26. maddeler birinci boyut olan *"kendine güvenli yaklaşımı*", 3, 7, 11, 19, 22, 25, 27 ve 28. maddeler ikinci boyut olan *"çaresiz yaklaşımı",* 5, 13, 15, 17, 21 ve 24. maddeler üçüncü boyut olan *"boyun eğici yaklaşımı"*, 2, 4, 6, 12 ve 18. maddeler dördüncü boyut olan *"iyimser yaklaşımı",* 1, 9, 29 ve 30. maddeler ise beşinci boyut olan *"sosyal destek arama yaklaşımını"* ölçmektedir. Sosyal destek arama yaklaşımında bulunan 1 ve 9. maddeler ters çevrilerek hesaplama yapılmaktadır. Ölçek stresli bir durumda birey için ifade edilen davranışın ne kadar uygun olduğunu tanımlamaya yöneliktir. Tanımlamada ifade edilen davranış yüzdeliği puanlamada *"%0 = 0 puan, %30 = 1 puan, %70 = 2 puan, %100 = 3 puan"* şekline dönüştürülmektedir.[455] (Bkz. Ek:3)

Çalışmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları kendine güvenli yaklaşım için .862, çaresiz yaklaşım için .713, boyun eğici yaklaşım için .700, iyimser yaklaşım için .745, sosyal destek arama yaklaşımı için .532, tüm ölçek güvenirliği ise .920 olarak tespit edilmiştir.

### 3.4. Ok-Dini Tutum Ölçeği

Ok (2011) tarafından geliştirilen Ok-dini tutum ölçeği sekiz ifade ve dört alt boyuttan meydana gelmektedir. 1 ve 2. maddeler birinci boyut olan *"biliş boyutunu"*, 3 ve 4. Maddeler ikinci boyut olan *"duygu boyutunu"*, 5 ve 6. maddeler üçüncü boyut olan *"davranış boyutunu",* 7 ve 8. Maddeler ise dördüncü boyut olan *"ilişki boyutunu",* ölçeğin tümü ise dindarlık düzeyini ölçmektedir. Ölçeğin biliş boyutunda ifade edilen 1 ve 2. maddeler ters kodlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi olup *"hiç katılmıyorum (1) puan, az katılıyorum (2) puan, yarı yarıya katılıyorum (3) puan, çoğuna katılıyorum (4) puan, tamamına katılıyorum (5) puan ve maddenin boş / geçersiz bırakılması halinde ise (0) puan"* şeklinde puanlama esasına

[455] Nesrin Hisli Şahin, Ayşegül Durak, "Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması", *Türk Psikoloji Dergisi*, c. 10, sy. 34 (1995), ss. 56-73.

dayanmaktadır. Ölçek her ne kadar dini tutum ölçeği olarak adlandırılsa da, ölçek, yazarı tarafından *"İslami bir kültürde dindarlığı"* tespit etme gayesiyle oluşturulduğundan, ölçek çalışmamızda dindarlık tespiti için kullanılmıştır. Ölçek Türkçe olup ve İngilizce tercümesi mevcuttur.[456] (Bkz. Ek:4)

Çalışmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları biliş boyutu için .864, duygu boyutu için .830, davranış boyutu için .886, İlişki boyutu için .916, tüm ölçek güvenirliği ise .919 olarak tespit edilmiştir.

## 4. ÇALIŞMA SÜRECİ

Çalışma için Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 29.11.2019 tarih ve 2019-10 sayılı Etik Onayı alınmıştır. Ayrıca çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilgili olduğundan Aydın Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2019 yılı Aralık ayında Makam Olur'u alınmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için 2020 yılı Ocak ve Şubat aylarında ilkokul müdürlüklerine müracaat edilmiş, okul idaresinin uygun gördüğü zaman dilimlerinde ve refakatinde, ölçeklerin uygulanacağı öğretmenlere açıklama yapılmıştır. 703 adet ölçek formu dağıtılmış, gönüllü olan öğretmenler tarafından doldurulan 458 ölçekten, eksiklik, doldurulmama ve cevapsız bırakılmadan dolayı değerlendirme niteliğini taşımayan 91 ölçek değerlendirilme dışı bırakılmış, geriye kalan 367 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

## 5. VERİLERİN ANALİZİ

Analiz için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov ile belirlenmiştir ($p<0,05$). Yaş, sosyoekonomik düzey, mesleki kıdem, görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi, okul ortamından memnuniyet düzeyi, bu eğitim öğretim yılı okutulan sınıf mevcudu ve seviyelerinin tüm ölçeklerin alt boyutları ve dindarlık puanı ile karşılaştırılmalarında

[456] Üzeyir Ok, "Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c. 8, sy. 2 (2011), ss. 528-549; Üzeyir Ok, "The Ok-Religious Attitude Scale (Islam): Introducing an Instrument Originated in Turkish for International Use", *Journal of Beliefs and Values*, c. 37, sy. 1 (2016), ss. 55-67, doi:10.1080/13617672.2016.1141529.; *Ölçeğin yazarı, ölçeğin Türkçe halinde alt boyutları "biliş", "duygu", "davranış" ve "ilişki" olarak tanımlanırken, İngilizce halinde "biliş", "duygu", "davranış" ve "ilişki (Tanrı)" olarak tanımlamıştır.*

parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis Analiz testi kullanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yerlerinin tüm ölçeklerin alt boyutları ve dindarlık ölçeğinin tamamı ile karşılaştırılmalarında Mean-Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının birbirleri ile olan ilişkilerini tespit etmek ve anlamlılık düzeyini ($p<0,05$) belirlemek için parametrik olmayan korelasyon türlerinden Spearman's rho analiz testi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında Gürbüz ve Şahin' in (2018) değerlendirmesi temel alınmıştır. Bu değerlendirmede katsayı pozitif ve 0' dan büyük ya da 0.3' ten küçük veya küçük eşit ise zayıf ilişki, pozitif ve 0.3' ten büyük ya da 0.7' den küçük veya küçük eşit ise orta ilişki, pozitif ve 0 7' den büyük ya da 1' den küçük veya küçük eşit ise kuvvetli ilişki var olarak yorumlanmıştır. Eğer katsayı negatif ve 0.7' den küçük ya da 1' den büyük veya büyük eşit ise kuvvetli ilişki, katsayı negatif ve 0.3' ten küçük veya 0.7' den büyük ya da büyük eşit ise orta ilişki, katsayı negatif ve 0.3' ten büyük veya 0' dan küçük ya da küçük eşit ise zayıf ilişki var olarak yorumlanmıştır.[457]

[457] Gürbüz, Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*, s. 262.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

# BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

## 1. ÇALIŞMA GRUBU

**Tablo 1 Çalışma Grubunun Dağılımı**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 227 | 61,9 |
| | Erkek | 140 | 38,1 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Yaş Aralığı | 21-30 | 16 | 4,3 |
| | 31-40 | 111 | 30,2 |
| | 41-50 | 161 | 43,9 |
| | 51-63 | 79 | 21,6 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Medeni Durum | Evli | 313 | 85,3 |
| | Bekâr | 54 | 14,7 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 344 | 93,7 |
| | Yüksek Lisans-Doktora | 23 | 6,3 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Sosyoekonomik Düzey | Düşük | 13 | 3,5 |
| | Orta | 331 | 90,2 |
| | Yüksek | 23 | 6,3 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Mesleki Kıdem | 0-9 yıl | 29 | 7,9 |
| | 10-19 yıl | 113 | 30,8 |
| | 20-29 yıl | 157 | 42,8 |
| | 30 yıl ve üzeri | 68 | 18,5 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Görev Yapılan Yerleşim Yeri | İlçe Merkez | 326 | 88,8 |
| | Mahalle (Köy) | 41 | 6,3 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Görev Yapılan Okulun Sosyal İmkân Düzeyi | Düşük | 72 | 19,6 |
| | Orta | 241 | 65,7 |
| | Yüksek | 54 | 14,7 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Görev Yapılan Okul Ortamından Memnuniyet Düzeyi | Düşük | 22 | 6 |
| | Orta | 166 | 45,2 |
| | Yüksek | 179 | 48,8 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Okutulan Sınıf Mevcudu | 0-19 Kişi Arası | 96 | 26,2 |
| | 20-29 Kişi Arası | 161 | 43,8 |
| | 30-39 Kişi Arası | 110 | 30 |
| | Toplam | 367 | 100 |
| Okutulan Sınıf Seviyesi | 1. Sınıf | 80 | 21,8 |
| | 2. Sınıf | 93 | 25,3 |
| | 3. Sınıf | 91 | 24,8 |
| | 4. Sınıf | 96 | 26,2 |
| | Birleştirilmiş Sınıf | 7 | 1,9 |
| | Toplam | 367 | 100 |

Tablo 1'e göre, grubu 227 kişi ile % 61,9'unu kadın öğretmenler, 140 kişi ile de % 38,1'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun kadın öğretmenler tarafından sağlandığı görülmektedir.

Grubu 16 kişi ile %4,3'ünü 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler, 111 kişi ile %30,2'sini 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler, 161 kişi ile %43,9'unu 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenler, 79 kişi ile %21,6'sını 51-63 yaş aralığında bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Grubun yaş ortalaması ise 44,1'dir. Çalışma grubunun çoğunluğunun orta yaş grubundan oluştuğu görülmektedir.

Grubu 313 kişi ile % 85,3'ünü evli öğretmenler, 54 kişi ile % 14,7'sini bekâr öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunu evli öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Grubu 344 kişi ile % 93,7'sini lisans mezunu, 23 kişi ile % 6,3'ünü yüksek lisans – doktora mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunu lisans mezunu öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Grubu 13 kişi ile % 3,5'ini düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğretmenler, 331 kişi ile % 90,2'sini orta sosyoekonomik düzeye sahip öğretmenler, 23 kişi ile % 6,3'ünü yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunu sosyoekonomik düzey olarak orta düzeyde öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Grubu 29 kişi ile %7,9'unu 0-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 113 kişi ile %30,8'ini 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 157 kişi ile %42,8'ini 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 68 kişi ile %18,5'ini 30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunu mesleki yönden tecrübeli diyebileceğimiz öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Grubu 326 kişi ile % 88,8'ini ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler, 41 kişi ile % 11,2'sini mahallede (köy) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunu ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Grubu 72 kişi ile %19,6'sını görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi düşük olarak tanımlayan öğretmenler, 241 kişi ile %65,7'sini görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyini orta olarak tanımlayan öğretmenler, 54 kişi ile %14,7' sini görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyini yüksek olarak tanımlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun yarısından fazlası görev yaptıkları okulun sosyal imkân düzeyini orta seviyede belirttiği görülmektedir.

Grubu 22 kişi ile %6'sını görev yapılan okulun ortamından memnuniyet düzeyi düşük olarak tanımlayan öğretmenler, 166 kişi ile %45,2'sini görev yapılan okulun ortamından memnuniyet düzeyi orta olarak tanımlayan öğretmenler, 179 kişi ile %48,8'sini görev yapılan okulun ortamından memnuniyet düzeyi yüksek olarak tanımlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunu görev yaptıkları okul ortamından yüksek düzeyde memnun olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubunun büyük çoğunluğunun okul ortamından yüksek ya da orta düzeyde memnun olduğu görülmektedir.

Grubu 96 kişi ile % 26,2'sini okuttuğu sınıfın mevcudu 0-19 kişi arası, 161 kişi ile % 43,8'ini okuttuğu sınıfın mevcudu 20-29 kişi arası, 110 kişi ile % 30'unu okuttuğu sınıfın mevcudu 30-39 kişi arası öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunun sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısının 20-29 kişi olduğu görülmektedir.

Grubu 80 kişi ile %21,8'sini 1. Sınıfı okutan öğretmenler, 93 kişi ile %25,3'ünü 2. Sınıfı okutan öğretmenler, 91 kişi ile %24,8'ini 3. Sınıfı okutan öğretmenler, 96 kişi ile %26,2'sini 4. Sınıfı okutan öğretmenler, 7 kişi ile %1,9'unu birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun okuttukları sınıf seviyelerinin (1.-2.-3.-4.) sınıflarda birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

## 2. ÖRNEKLEM GRUBUNUN ÖLÇEK İSTATİSTİKLERİ

### 2.1. Değerler Ölçeği

**Tablo 2 Değerler Ölçeği Tanımlayıcı İstatistiği**

| Değerler | N | Minimum | Maksimum | X | Ss |
|---|---|---|---|---|---|
| Fütüvvet | 367 | 8 | 18 | 16,06 | 2,32 |
| Özgürlük | 367 | 12 | 27 | 25,23 | 2,38 |
| Romantik | 367 | 0 | 27 | 22,5 | 4,48 |
| İnsan Onuru | 367 | 11 | 27 | 25,91 | 2,33 |
| Materyalist | 367 | 0 | 27 | 19,79 | 5,63 |
| Maneviyat | 367 | 6 | 36 | 29,99 | 7,09 |
| Entelektüel | 367 | 21 | 54 | 50,39 | 4,86 |
| Kariyer | 367 | 19 | 45 | 40,40 | 4,88 |
| Toplumsal | 367 | 40 | 90 | 85,43 | 7,02 |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmamızda kullanılan değerler ölçeğinin alt boyutlarından olan fütüvvet değerinin ortalaması 16,06 puan, özgürlük değerlerinin ortalaması 25,23 puan, romantik değerlerin ortalaması 22,5 puan, insan onuru değerlerinin ortalaması 25,9 puan, materyalist değerlerin ortalaması 19,7 puan, maneviyat değerlerinin ortalaması 29,9 puan, entelektüel değerlerin ortalaması 50,3 puan, kariyer değerlerinin ortalaması 40,4 puan, toplumsal değerlerin ortalaması 85,4 puan olduğu görülmüştür.

Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın alındığı değerler grubunun *"insan onuru değerleri",* ikinci sırada yer alan değerler grubunun ise *"toplumsal değerler"* olduğu görülmektedir.

### 2.2. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

**Tablo 3 Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Tanımlayıcı İstatistiği**

| Stresle Başa Çıkma Tarzları | N | Minimum | Maksimum | X | Ss |
|---|---|---|---|---|---|
| Boyun eğici | 367 | 0 | 18 | 5,95 | 3,07 |
| İyimser | 367 | 1 | 15 | 9,74 | 2,53 |
| Kendine Güvenli | 367 | 4 | 21 | 15,42 | 3,54 |
| Çaresiz / Kendini Suçlayıcı | 367 | 0 | 24 | 9,51 | 4,16 |
| Sosyal Destek Arama | 367 | 0 | 12 | 7,08 | 1,96 |

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmamızda kullanılan stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin boyun eğici yaklaşımının ortalaması 5,95 puan, iyimser yaklaşımın ortalaması 9,74 puan, kendine güvenli yaklaşımın ortalaması 15,42 puan, çaresiz/kendini suçlayıcı

yaklaşımın ortalaması 9,51 puan, sosyal destek arama yaklaşımının ortalamasının 7,08 puan olduğu görülmüştür.

Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın alındığı başa çıkma tarzının *"kendine güvenli yaklaşım"*, ikinci sırada yer alan başa çıkma tarzının ise *"iyimser yaklaşım"* olduğu görülmektedir.

### 2.3. Ok-Dini Tutum Ölçeği

**Tablo 4 Ok-Dini Tutum Ölçeği Tanımlayıcı İstatistiği**

| Dini Tutum | N | Minimum | Maksimum | X | Ss |
|---|---|---|---|---|---|
| Biliş | 367 | 2 | 10 | 8,82 | 2,07 |
| Duygu | 367 | 2 | 10 | 6,94 | 2,37 |
| Davranış | 367 | 2 | 10 | 7,04 | 2,21 |
| İlişki | 367 | 2 | 10 | 8,27 | 2,23 |
| Dindarlık Toplam | 367 | 8 | 40 | 31,08 | 7,56 |

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmamızda kullanılan Ok-dini tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan biliş boyutunun ortalaması 8,82 puan, duygu boyutunun ortalaması 6,94 puan, davranış boyutunun ortalaması 7,04 puan, ilişki boyutunun ortalaması 8,27 puan, dindarlık puan ortalamasının 31,08 puan olduğu görülmüştür.

Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın *"biliş boyutunda",* ikinci sırada yer alanın puanın ise *"ilişki boyutu"* olduğu görülmektedir.

3. YAŞ

### 3.1. Yaş-Değerler

**Tablo 5 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Fütüvvet Değerleri Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 169,69 | 3 | 3,91 | 0,271 |
| | 31-40 | 111 | 189,53 | | | |
| | 41-50 | 161 | 174,17 | | | |
| | 51-63 | 79 | 199,15 | | | |

Tablo 5'e göre, yaş grupları arasında en yüksek fütüvvet değerleri puanını alan yaş aralığı 51-63, en düşük puanı alan aralığın ise 21-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan fütüvvet değerleri ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=3,91, df=3, p=0,271$).

**Tablo 6 Özgürlük Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Özgürlük Değerleri Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 179,09 | 3 | 1,38 | 0,709 |
| | 31-40 | 111 | 186,64 | | | |
| | 41-50 | 161 | 177,98 | | | |
| | 51-63 | 79 | 193,56 | | | |

Tablo 6'ya göre, yaş grupları arasında en yüksek özgürlük değerleri puanını alan yaş aralığı 51-63, en düşük puanı alan aralığın ise 21-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan özgürlük değerleri ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,38,df=3,p=0,709).

**Tablo 7 Romantik Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Romantik Değerler Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 138,03 | 3 | 3,78 | 0,286 |
| | 31-40 | 111 | 192,37 | | | |
| | 41-50 | 161 | 183,21 | | | |
| | 51-63 | 79 | 183,15 | | | |

Tablo 7'ye göre, yaş grupları arasında en yüksek romantik değerler puanını alan yaş aralığı 31-40, en düşük puanı alan aralığın ise 21-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan romantik değerler ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=3,78,df=3,p=0,286).

**Tablo 8 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| İnsan Onuru Değerleri Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 172,97 | 3 | 1,51 | 0,765 |
| | 31-40 | 111 | 181,89 | | | |
| | 41-50 | 161 | 182,25 | | | |
| | 51-63 | 79 | 192,75 | | | |

Tablo 8'e göre, yaş grupları arasında en yüksek insan onuru değeri puanını alan yaş aralığı 51-63, en düşük puanı alan aralığın ise 21-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan insan onuru değeri ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,51,df=3,p=0,765).

**Tablo 9 Materyalist Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Materyalist Değerler Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 169,91 | 3 | 2,493 | 0,477 |
| | 31-40 | 111 | 195,49 | | | |
| | 41-50 | 161 | 182,97 | | | |
| | 51-63 | 79 | 172,81 | | | |

Tablo 9'a göre, yaş grupları arasında en yüksek materyalist değerler puanını alan yaş aralığı 31-40, en düşük puanı alan aralığın ise 21-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan materyalist değerler ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,493,df=3,p=0,477).

**Tablo 10 Maneviyat Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Maneviyat Değerleri Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 186,09 | 3 | 0,406 | 0,939 |
| | 31-40 | 111 | 186,41 | | | |
| | 41-50 | 161 | 185,36 | | | |
| | 51-63 | 79 | 177,41 | | | |

Tablo 10'a göre, yaş grupları arasında en yüksek maneviyat değerleri puanını alan yaş aralığı 31-40, en düşük puanı alan aralığın ise 51-63 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan maneviyat değerleri ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,406,df=3,p=0,939).

**Tablo 11 Entelektüel Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Entelektüel Değerler Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 180,88 | 3 | 0,840 | 0,840 |
| | 31-40 | 111 | 185,50 | | | |
| | 41-50 | 161 | 179,32 | | | |
| | 51-63 | 79 | 192,06 | | | |

Tablo 11'e göre, yaş grupları arasında en yüksek entelektüel değerler puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 51-63 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan entelektüel değerler ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,840,df=3,p=0,840).

**Tablo 12 Kariyer Değerleri Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Kariyer Değerleri Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 134,72 | 3 | 4,199 | 0,241 |
| | 31-40 | 111 | 185,34 | | | |
| | 41-50 | 161 | 183,28 | | | |
| | 51-63 | 79 | 193,57 | | | |

Tablo 12'ye göre, yaş grupları arasında en yüksek kariyer değerleri puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 51-63 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan kariyer değerleri ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=4,199,df=3,p=0,241).

**Tablo 13 Toplumsal Değerler Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Toplumsal Değerler Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 192,97 | 3 | 0,994 | 0,803 |
| | 31-40 | 111 | 182,05 | | | |
| | 41-50 | 161 | 188,48 | | | |
| | 51-63 | 79 | 175,80 | | | |

Tablo 13'e göre, yaş grupları arasında en yüksek toplumsal değerler puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 51-63 yaş grubu olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan toplumsal değerler ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,994, df=3, p=0,803$).

Yaş ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, yaş grupları değişse bile sınıf öğretmenlerinin değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını romantik, materyalist ve maneviyat değerlerde 31-40 yaş, fütüvvet, özgürlük, entelektüel, kariyer ve insan onuru değerlerinde 51-63 yaş, toplumsal değerlerde ise 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Yaş ile değerlerin farklılaşmaması değerlerin çok yönlü, kapsayıcı ve bireyin tüm hayatına yönelik olmasından dolayı olabilir. Toplumsal değerlerin 21-30 yaş aralığında olan öğretmenler tarafından en yüksek puan ortalamasına sahip olunması ve zamanla değişim gösterip 51-63 yaş aralığında bulunan öğretmenler tarafından en düşük puan ortalamasına sahip olunduğu şeklinde değişim göstermesi bireylerin zamanla toplumsallıktan bireyselliğe doğru dönüştüğünü göstermektedir.

Kariyer değerlerinden elde edilen puan ortalamalarının yaş ile doğru orantılı bir şekilde artması, öğretmenlerin yaşı ile birlikte mesleki yükselme hedeflerini göstermektedir. Maneviyat değerlerinde 51-63 yaş grubu hariç diğer yaş gruplarının puan ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu, 51-63 yaş grubunda ise düşüşe geçtiği görülmektedir. Maneviyat değerlerinin yaş ile birlikte artması beklenirken çalışmada beklenenin aksine azalmıştır. Bu azalma bireylerin yaşantısının maneviyat değerlerine yansıması olarak ifade edilebilir.

Romantik değerlerden elde edilen puan ortalamalarının en yüksek olduğu yaş grubunun 31-40 yaş olduğu görülmektedir. 31-40 yaş grubu, bireylerin evlenip evliliklerinin düzene girdiği ve aile hayatlarının şekillenmeye başladığı dönem olarak ifade edilebilir.

Memiş ve Güney Gedik (2010) tarafından yapılan araştırmada *"öğretmenler için "uyarılım, evrensellik ve geleneksellik" değerlerinde anlamlı farklılıklar olduğu, diğer değerlerde farklılık olmadığı"*[458], Aslan (2009) tarafından ise *"öğretmenler için değişik yaş gruplarında değer tercihlerinde bazı değerler için anlamlı farklılıklar olmadığı"* tespit edilmiştir.[459]

### 3.2. Yaş-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 14 Boyun Eğici Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi**

| Boyun Eğici | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yaklaşım Puanı | 21-30 | 16 | 175,38 | 3 | 0,754 | 0,861 |
| | 31-40 | 111 | 190,30 | | | |
| | 41-50 | 161 | 183,40 | | | |
| | 51-63 | 79 | 178,11 | | | |

Tablo 14'e göre, yaş grupları arasında en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan yaş aralığı 31-40, en düşük puanı alan aralığın ise 21-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan boyun eğici ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,754, df=3, p=0,861$).

**Tablo 15 İyimser Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi**

| İyimser Yaklaşım | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Puanı | 21-30 | 16 | 167,59 | 3 | 13,501 | 0,004 | 31-40/51-63 |
| | 31-40 | 111 | 172,02 | | | | 41-50/51-63 |
| | 41-50 | 161 | 175,07 | | | | |
| | 51-63 | 79 | 222,35 | | | | |

Tablo 15'e göre, yaş grupları ve iyimser yaklaşım arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2=13,501$, $df=3$, $p<0,05$). Farkı hangi yaş grubu ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/6) yeni anlamlılık seviyesi (0.0083) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda 31-40 ile 51-

[458] Aysel Memiş, Esma Güney Gedik, "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 8, sy. 20 (2010), s. 133.

[459] Bayram Aslan, *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değer Önceliklerinin Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, ss. 84-96.

63 yaşları arasında, 51-63 yaş grubu lehine (p<0,0083), 41-50 ile 51-63 yaşları arasında ise yine 51-63 yaş grubu lehine (p<0,083) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 16 Kendine Güvenli Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi**

| Kendine Güvenli Yaklaşım Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 200,28 | 3 | 9,828 | 0,020 | 31-40/51-63 |
| | 31-40 | 111 | 167,77 | | | | |
| | 41-50 | 161 | 178,79 | | | | |
| | 51-63 | 79 | 214,13 | | | | |

Tablo 16'ya göre, yaş grupları ve kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=9,828, df=3, p<0,05). Farkı hangi yaş grubu ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/6) yeni anlamlılık seviyesi (0.0083) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda 31-40 ile 51-63 yaşları arasında, 51-63 yaş grubu lehine (p<0,0083) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 17 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Yaşa Göre Değişimi**

| Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 179,78 | 3 | 3,427 | 0,330 |
| | 31-40 | 111 | 196,06 | | | |
| | 41-50 | 161 | 173,13 | | | |
| | 51-63 | 79 | 190,06 | | | |

Tablo 17'ye göre, yaş grupları arasında en yüksek çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanını alan yaş aralığı 31-40, en düşük puanı alan aralığın ise 41-50 yaş grubu olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=3,427,df=3,p=0,330).

**Tablo 18 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Yaşa Göre Değişimi**

| Sosyal Destek Arama Yaklaşım Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 233,28 | 3 | 4,716 | 0,194 |
| | 31-40 | 111 | 185,07 | | | |
| | 41-50 | 161 | 175,92 | | | |
| | 51-63 | 79 | 188,97 | | | |

Tablo 18'e göre, yaş grupları arasında en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 41-50 yaş grubu olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan sosyal destek arama ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=4,716,df=3,p=0,194).

Yaş ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre boyun eğici, kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bulgulara göre, yaş grupları değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının iyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutları hariç benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını boyun eğici ve kendini / suçlayıcı yaklaşım boyutlarında 31-40 yaş, iyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarında 51-63 yaş, sosyal destek arama boyutunda ise 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

İyimser yaklaşım boyutunda 31-40 yaş ile 51-63 yaş arasında, 51-63 yaş lehine; 41-50 yaş ile 51-63 yaş arasında 51-63 yaş lehine ve kendine güvenli yaklaşım boyutunda 31-40 yaş ile 51-63 yaş arasında, 51-63 yaş lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarında 51-63 yaşlarında anlamlı farkın oluşması, bireyin yaşının olgunluğuyla hoşgörülü, tecrübe sahibi olması ve kemale ermesi ile açıklanabilir.

Biber vd. (2019) tarafından yapılan bir araştırmada *"yaş ile stresle başa çıkma tarzları arasında iyimser, kendine güvenli ve boyun eğici yaklaşım boyutunda"*[460], İmamoğlu (2009) tarafından *"yaş ile stresle başa çıkma tarzları arasında kendine güvenli yaklaşım boyutunda"* anlamlı fark tespit edilmiştir.[461] Çetin (2019) tarafından ise *"öğretmenlerde yaş ile stresle başa çıkma tarzları arasında farkın anlamlı olmadığı"* tespit edilmiştir.[462] Tekin, Yazgan Çilesiz, Gede (2019) tarafından ise *"iyimser, kendine güvenli ve sosyal destek arama boyutlarına"* en çok başvuran meslek gruplarından birinin öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.[463]

---

[460] Kazım Biber v.dğr., "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Tarzları", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, c. 5, sy. 2 (2019), s. 41.

[461] Selviye İmamoğlu, *İlköğretim Okul Müdürlerinin Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s. 101.

[462] Ekrem Çetin, *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığı ile Stresle Başaçıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 69.

[463] Erol Tekin, Zeynep Yazgan Çilesiz, Selçuk Gede, "Farklı Mesleklerde Çalışanların Algılanan Stres Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Üzerine Bir Araştırma", *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, c. 9, sy. 1 (2019), s. 88.

### 3.3. Yaş-Dini Tutum

**Tablo 19 Biliş Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Biliş Boyutu Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 200,47 | 3 | 2,335 | 0,506 |
| | 31-40 | 111 | 187,35 | | | |
| | 41-50 | 161 | 187,12 | | | |
| | 51-63 | 79 | 169,59 | | | |

Tablo 19'a göre, yaş grupları arasında en yüksek biliş boyutu puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 51-63 yaş grubu olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan biliş ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=2,335,df=3,p=0,506$).

**Tablo 20 Duygu Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Duygu Boyutu Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 188,75 | 3 | 0,133 | 0,988 |
| | 31-40 | 111 | 184,23 | | | |
| | 41-50 | 161 | 182,11 | | | |
| | 51-63 | 79 | 186,57 | | | |

Tablo 20'ye göre, yaş grupları arasında en yüksek duygu boyutu puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 41-50 yaş grubu olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan duygu ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,133,df=3,p=0,988$).

**Tablo 21 Davranış Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| Davranış Boyutu Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 168,31 | 3 | 1,062 | 0,786 |
| | 31-40 | 111 | 182,43 | | | |
| | 41-50 | 161 | 182,07 | | | |
| | 51-63 | 79 | 193,32 | | | |

Tablo 21'e göre, yaş grupları arasında en yüksek davranış boyutu puanını alan yaş aralığı 51-63, en düşük puanı alan aralığın ise 21-30 yaş grubu olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan davranış ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=1,062,df=3,p=0,786$).

**Tablo 22 İlişki Boyutunun Yaşa Göre Değişimi**

| İlişki Boyutu Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 200,47 | 3 | 2,335 | 0,506 |
| | 31-40 | 111 | 187,35 | | | |
| | 41-50 | 161 | 187,12 | | | |
| | 51-63 | 79 | 169,59 | | | |

Tablo 22'ye göre, yaş grupları arasında en yüksek ilişki boyutu puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 51-63 yaş grubu olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan ilişki boyutu ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,335,df=3,p=0,506).

**Tablo 23 Dindarlığın Yaşa Göre Değişimi**

| Dindarlık Puanı | Yaş | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 21-30 | 16 | 188,50 | 3 | 0,271 | 0,965 |
| | 31-40 | 111 | 186,38 | | | |
| | 41-50 | 161 | 184,42 | | | |
| | 51-63 | 79 | 178,90 | | | |

Tablo 23'e göre, yaş grupları arasında en yüksek dindarlık puanını alan yaş aralığı 21-30, en düşük puanı alan aralığın ise 51-63 yaş grubu olduğu görülmüştür. Dindarlık ile yaş arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,271,df=3,p=0,965).

Yaş ile biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bulgulara göre, yaş grupları değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıklarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını biliş ve ilişki boyutu ile dindarlıkta 21-30 yaş, duygu ve davranış boyutunda 51-63 yaş aralığında olan öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Bu; biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlığın bireyin tüm yaşlarını kapsayıcı bir nitelikte olması ve bireyin birden çok yönüne hitap etmesi sonucu olabilir. Din, bireylerin yaşantılarının sadece belirli bir bölümünde yaşanılmaktan ziyade bireyin tüm yaşantısında yer almayı daha doğru bulur. Din beşikten mezara kadar insanların hayatlarında var olmayı hedefler.

Bireyler genç yetişkinlik dönemlerinde inançlarını senteze uğratarak, benliklerinin oluşturulması sürecini yaşar.[464] Bununla birlikte yaşın ilerleyip kişiliğin olgunlaşması ile birlikte daha sakin bir hayat sürme çabası içindedir. Bu sebeplerden dolayı genel beklenti yaş ile dini tutum ve dindarlığın değişmesi hatta yaş ilerledikçe dindarlığın artması yönündedir. Lakin her konuda hızlı yaşayıp tüketen günümüz insanı

[464] Mehmet Akif Kılavuz, "Yaşlanma Sürecinin Dinî Gelişime Etkileri", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 14, sy. 2 (2005), s. 100.

bir o kadar da sükûneti ve dindarlığı daha erken yaşlarda yaşama çabası içinde olduğu da söylenebilir.

Baynal (2015) tarafından *"dindarlığın yaş ile arttığı"*[465], Karslı (2017) tarafından *"dini bilincin yaş ile arttığı"*[466], Yakut tarafından (2016) *"farklılaşmadığı"* [467,] Yılmaz (2019) tarafından da *"farklılaşmadığı"*[468] tespit edilmiştir.

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

4. CİNSİYET

### 4.1. Cinsiyet-Değerler

**Tablo 24 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43003,50 | 189,44 | 14654,5 | -1,307 | 0,191 |
| Erkek | 140 | 24524,50 | 175,18 | | | |

Tablo 24'e göre, kadın öğretmenlerin fütüvvet değer puanlarının sıra ortalamaları (189,44), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (175,18) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=14654,5, z=-1,307, p=0,191).

**Tablo 25 Özgürlük Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43144,50 | 190,06 | 14513,5 | -1,462 | 0,144 |
| Erkek | 140 | 24383,50 | 174,17 | | | |

Tablo 25'e göre, kadın öğretmenlerin özgürlük değer puanlarının sıra ortalamaları (190,06), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (174,17) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=14513,5, z=-1,462, p=0,144).

---

[465] Fatma Baynal, "Yetişkinlerde Dindarlık ve Ruh Sağlığı İlişkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 4, sy. 1 (2015), s. 215.

[466] Necmi Karslı, "Gençlerde Özsaygı-Dindarlık İlişkisi", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, c. 4, sy. 6 (2017), s. 26.

[467] Selahattin Yakut, *Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği*, (Doktora Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 117.

[468] Fatih Yılmaz, *Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)*, (Doktora Tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 87.

**Tablo 26 Romantik Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 42351,50 | 186,57 | 15306,5 | -0,597 | 0,551 |
| Erkek | 140 | 25176,50 | 179,83 | | | |

Tablo 26'ya göre, kadın öğretmenlerin romantik değer puanlarının sıra ortalamaları (186,57), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (179,83) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15306,5, z=-0,597, p=0,551).

**Tablo 27 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 41927,50 | 184,70 | 15730,5 | -0,194 | 0,846 |
| Erkek | 140 | 25600,50 | 182,86 | | | |

Tablo 27'ye göre, kadın öğretmenlerin insan onuru değer puanlarının sıra ortalamaları (184,70), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,86) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15730,5, z=-0,194, p=0,846).

**Tablo 28 Materyalist Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43981,50 | 193,75 | 13676,5 | -2,249 | 0,025 |
| Erkek | 140 | 23546,50 | 168,19 | | | |

Tablo 28'e göre, kadın öğretmenlerin materyalist değerler puanlarının sıra ortalamaları (193,75), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (168,19) daha yüksektir. Materyalist değerler ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=13676,5, z=-2,249, p=0,025).

**Tablo 29 Maneviyat Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 44097,50 | 194,26 | 13560,5 | -2,394 | 0,017 |
| Erkek | 140 | 23430,50 | 167,36 | | | |

Tablo 29'a göre, kadın öğretmenlerin maneviyat değerleri puanlarının sıra ortalamaları (194,26), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (167,36) daha yüksektir. Maneviyat değerler ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=13560,5, z=-2,394, p=0,017).

**Tablo 30 Entelektüel Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43627,50 | 192,19 | 14030,5 | -1,923 | 0,055 |
| Erkek | 140 | 23900,50 | 170,72 | | | |

Tablo 30'a göre, kadın öğretmenlerin entelektüel değer puanlarının sıra ortalamaları (192,19), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (170,12) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=14030,5, z=-1,923, p=0,055).

**Tablo 31 Kariyer Değerleri Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 44322 | 195,25 | 13336 | -2,612 | 0,009 |
| Erkek | 140 | 23206 | 165,76 | | | |

Tablo 31'e göre, kadın öğretmenlerin kariyer değerleri puanlarının sıra ortalamaları (195,25), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (165,76) daha yüksektir. Kariyer değerleri ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=13336, z=-2,612, p=0,009).

**Tablo 32 Toplumsal Değerler Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 41911 | 184,63 | 15747 | -1,51 | 0,808 |
| Erkek | 140 | 25617 | 182,98 | | | |

Tablo 32'ye göre, kadın öğretmenlerin toplumsal değer puanlarının sıra ortalamaları (184,63), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,98) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15747, z=-1,51, p=0,808).

Bulgulara göre, cinsiyet ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre farkın sadece istatistiksel olarak materyalist, maneviyat ve kariyer değerlerinde kadın öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Yaş grupları değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, insan onuru, romantik, entelektüel ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını tüm değerlerde kadın öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Hem materyalist hem de maneviyat değerinin kadın öğretmenler lehine farklılaşması birbirine zıt gibi görünse de kadın öğretmenlerin çok boyutlu ve kapsayıcı düşünme yeteneği ve detayları görebilmesi ile açıklanabilmektedir.

Keskin ve Sağlam (2014) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan bir araştırmada *"maneviyat değerlerinin kadın sınıf öğretmeni adayları lehine farklılaştığı"* tespit edilmiştir.[469] Bu yönüyle çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Kariyer değerinde yine kadın öğretmenler lehine farkın oluşması ise mevcut okul, ilçe ve il müdürlüğü gibi yönetim görevlerinde erkek öğretmenlerin sayıca daha çok olması kadın öğretmenler için kariyer değerinin ön plana çıktığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Dilmaç, Bozgeyikli, Çıkılı (2008) tarafından yapılan araştırmada *"evrensellik, özyönelim ve güç değerlerinin cinsiyet ile farklılaştığı, bu anlamlı farklılığın evrensellik ve özyönelim değerlerinde erkekler öğrenciler lehine, güç değerinde ise kız öğrenciler lehine oluştuğu"*[470], Aktay (2008) tarafından ise *"özdenetim değerinde kadınlar lehine, evrensellik değerinde ise erkekler lehine farklılaşma"* tespit edilmiştir.[471] Balcı Arvas (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ""*Dürüstlük ve Paylaşım", "Paylaşım ve Sevgi" boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılık"*[472], Emre ve Yapıcı (2015) tarafından ise *"hazcılık ve uyarılım değerlerinin erkekler lehine farklılaştığı"* tespit edilmiştir.[473]

### 4.2. Cinsiyet-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 33 Boyun Eğici Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43545 | 191,83 | 14113 | -1,809 | 0,070 |
| Erkek | 140 | 23983 | 171,31 | | | |

Tablo 33'e göre, kadın öğretmenlerin boyun eğici yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (191,83), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (171,31) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=14113, z=-1,809, p=0,070).

[469] Ummuhan Keskin, Halil Sağlam, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sakarya University Journal of Education*, c. 4, sy. 1 (2014), s. 88., doi:10.19126/suje.35452.

[470] Bülent Dilmaç, Hasan Bozgeyikli, Yahya Çıkılı, "Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 6, sy. 16 (2008), s. 74.

[471] Ali Aktay, *Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s. 223.

[472] Fatma Balcı Arvas, "Kişisel Değerler ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 7, sy. 5 (2018), s. 51., doi:10.15869/itobiad.463831.

[473] Yusuf Emre, Asım Yapıcı, "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Vatandaşlarının Değer Yönelimleri", *Journal of Turkish Studies*, c. 10, sy. 2 (2015), s. 340., doi:10.7827/TurkishStudies.7764.

**Tablo 34 İyimser Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 41970 | 184,89 | 15687,5 | -0,207 | 0,836 |
| Erkek | 140 | 25557 | 182,55 | | | |

Tablo 34'e göre, kadın öğretmenlerin iyimser yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (184,89), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,55) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15687,5, z=-0,207, p=0,836).

**Tablo 35 Kendine Güvenli Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 42765,5 | 188,39 | 14892,5 | -1,015 | 0,310 |
| Erkek | 140 | 24762,5 | 176,88 | | | |

Tablo 35'e göre, kadın öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (188,39), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (176,88) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=14892,5, z=-1,015, p=0,310).

**Tablo 36 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43839 | 193,12 | 13819 | -2,104 | 0,035 |
| Erkek | 140 | 23689 | 169,21 | | | |

Tablo 36'ya göre, kadın öğretmenlerin çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (193,12), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (169,21) daha yüksektir. Çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=13819, z=-2,104, p=0,035).

**Tablo 37 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43756 | 192,76 | 13902 | -2,045 | 0,041 |
| Erkek | 140 | 23772 | 169,80 | | | |

Tablo 37'ye göre, kadın öğretmenlerin sosyal destek arama yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (192,76), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (169,80) daha yüksektir. Sosyal destek arama yaklaşım ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=13902, z=-2,045, p=0,041).

Cinsiyet ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre iyimser, kendine güvenli ve boyun eğici yaklaşım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama yaklaşım boyutlarında ise kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, cinsiyet değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının iyimser, kendine güvenli ve boyun eğici yaklaşım boyutlarında benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çaresiz / kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama yaklaşım boyutlarında ise benzerliğin olmadığı ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz / kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama yaklaşım boyutlarında kadın öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini daha kolay ifade edebilmeleri, herhangi bir konuda daha kolay yardım isteyebilmeleri sosyal destek arama boyutundaki anlamlı farkı oluşturmuş olabilir. Kendini suçlayıcı boyutta kadınların lehine oluşması ise kadınların anaç yapılarından, kız çocuklarının erkek çocuklara nazaran daha otoriter bir şekilde yetiştirilmesi ve kadınların daha çok duygusal olmalarından dolayı olabilir.

Hisli Şahin ve Durak (1995) tarafından yapılan bir araştırmada *"kadınların, erkeklere kıyasla sosyal desteğe daha çok başvurdukları"*[474], Çetin (2019) tarafından *"sosyal destek arama boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark"*[475], Bulut (Bozkurt) (2005) tarafından ise *"cinsiyet ile stresle başa çıkma tarzları arasında farkın olmadığı"* tespit edilmiştir.[476]

### 4.3. Cinsiyet-Dini Tutum

**Tablo 38 Biliş Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 42444,5 | 186,98 | 15213,5 | -0,804 | 0,421 |
| Erkek | 140 | 25083,5 | 179,17 | | | |

Tablo 38'e göre, kadın öğretmenlerin biliş boyutu puanlarının sıra ortalamaları (186,98), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (179,17) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15213,5, z=-0,804, p=0,421).

**Tablo 39 Duygu Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 40924 | 180,28 | 15046 | -0,863 | 0,388 |
| Erkek | 140 | 26604 | 190,03 | | | |

[474] Hisli Şahin, Durak, "Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması", s. 69.

[475] Çetin, *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığı ile Stresle Başaçıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 68.

[476] Nergüz Bulut (Bozkurt), "İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başaçıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c. 13, sy. 2 (2005), s. 472.

Tablo 39'a göre, kadın öğretmenlerin duygu boyutu puanlarının sıra ortalamaları (180,28), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (190,03) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15046, z=-0,863, p=0,388).

**Tablo 40 Davranış Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 40947 | 180,38 | 15069 | -0,842 | 0,4 |
| Erkek | 140 | 26581 | 189,86 | | | |

Tablo 40'a göre, kadın öğretmenlerin davranış boyutu puanlarının sıra ortalamaları (180,38), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (189,86) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15069, z=-0,842, p=0,4).

**Tablo 41 İlişki Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 43307 | 190,78 | 14350 | -1,647 | 0,099 |
| Erkek | 140 | 24220 | 173,00 | | | |

Tablo 41'e göre, kadın öğretmenlerin ilişki boyutu puanlarının sıra ortalamaları (190,78), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (173,00) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=14350, z=-1,647, p=0,099).

**Tablo 42 Dindarlığın Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 227 | 41359 | 182,20 | 15481 | -0,415 | 0,678 |
| Erkek | 140 | 26169 | 186,92 | | | |

Tablo 42'ye göre, kadın öğretmenlerin toplam dindarlık puanlarının sıra ortalamaları (182,20), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından (186,92) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=15481, z=-0,415, p=0,678).

Cinsiyet ile biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bulgulara göre, cinsiyet değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıklarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını biliş ve ilişki boyutunda kadın öğretmenler, duygu ve davranış boyutları ile dindarlıkta ise erkek öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Anlamlı farkın olmayışı dindarlığın çok boyutlu yapısının olması ile açıklanabilir. Ayrıca bu tüm bireylerin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlığı cinsiyet değişkeninden bağımsız yaşadıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Dinin kadın

ve erkek ayrımı yapmadan tüm insanlara hitap ederek herkesi mükellef tutması sonucu toplumda dinin yaşanabilirliği açısından cinsiyet ile değişmemesinin bireyler için kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

Yapıcı (2006) tarafından *"cinsiyet ile dinin etkisini hissetme arasında"*[477], Ayten ve Sağır (2014) tarafından *"cinsiyet ile öznel dindarlık algısı arasında"* [478], Ayten (2004) tarafından ise *"cinsiyet ile dindarlık arasında"* anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.[479] Yapıcı (2012)'ya göre literatürde cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın olmadığı araştırma sayısı daha fazladır.[480] Araştırma sonuçları bu yönüyle çalışmayı desteklemektedir.

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.2. Sınıf öğretmenlerinin yaş düzeylerine göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

## 5. MEDENİ DURUM

### 5.1. Medeni Durum-Değerler

**Tablo 43 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57446,50 | 183,54 | 8305,5 | -0,211 | 0,833 |
| Bekâr | 54 | 10081,50 | 186,69 | | | |

Tablo 43'e göre, evli öğretmenlerin fütüvvet değer puanlarının sıra ortalamaları (183,54), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (186,69) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8305,5, z=-0,211, p=0,833).

**Tablo 44 Özgürlük Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 58343,50 | 186,40 | 7699,5 | -1,049 | 0,274 |
| Bekâr | 54 | 9184,50 | 170,08 | | | |

[477] Asım Yapıcı, "Yeni Bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, c. 6, sy. 1 (2006), ss. 86-87.

[478] Ali Ayten, Zeynep Sağır, "Dindarlık, Dinî Başa Çıkma ve Depresyon İlişkisi: Suriyeli Sığınmacılar Üzerine Bir Araştırma", *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 47 (2014), s. 12.

[479] Ali Ayten, *Kendini Gerçekleşitirme ve Dindarlık*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004, s. 84.

[480] Asım Yapıcı, "Türk Toplumunda Cinsiyete Göre Dindarlık Farklılaşması: Bir Meta-Analiz Denemesi", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 17:2 (2012), s. 25.

Tablo 44'e göre, evli öğretmenlerin özgürlük değer puanlarının sıra ortalamaları (186,40), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (170,08) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7699,5, z=-1,049, p=0,274).

**Tablo 45 Romantik Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 60400,00 | 192,97 | 5643 | -3,937 | 0,000 |
| Bekâr | 54 | 7128,00 | 132,00 | | | |

Tablo 45'e göre, evli öğretmenlerin romantik değer puanlarının sıra ortalamaları (192,97), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (132,00) daha yüksektir. Romantik değerler ile medeni durum arasında evli öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=5643, z=-3,937, p=0,000).

**Tablo 46 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 58730,50 | 187,64 | 7312,5 | -1,899 | 0,58 |
| Bekâr | 54 | 8797,50 | 162,92 | | | |

Tablo 46'ya göre, evli öğretmenlerin insan onuru değer puanlarının sıra ortalamaları (187,64), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (162,92) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7312,5, z=-1,899, p=0,058).

**Tablo 47 Materyalist Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 58117,00 | 185,68 | 7926 | -0,731 | 0,465 |
| Bekâr | 54 | 9411,00 | 174,28 | | | |

Tablo 47'ye göre, evli öğretmenlerin materyalist değerler puanlarının sıra ortalamaları (185,68), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (174,28) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7926, z=-0,731, p=0,465).

**Tablo 48 Maneviyat Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 58868,00 | 188,08 | 7175 | -1,798 | 0,072 |
| Bekâr | 54 | 8660,00 | 160,37 | | | |

Tablo 48'e göre, evli öğretmenlerin maneviyat değerleri puanlarının sıra ortalamaları (188,08), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (160,37) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7175, z=-1,798, p=0,072).

**Tablo 49 Entelektüel Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57654,50 | 184,20 | 8388,5 | -0,089 | 0,929 |
| Bekâr | 54 | 9873,50 | 182,84 | | | |

Tablo 49'a göre, evli öğretmenlerin entelektüel değer puanlarının sıra ortalamaları (184,20), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,84) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8388,5, z=-0,089, p=0,929).

**Tablo 50 Kariyer Değerleri Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 58980,00 | 188,43 | 7063 | -1,946 | 0,052 |
| Bekâr | 54 | 8548,00 | 158,30 | | | |

Tablo 50'ye göre, evli öğretmenlerin kariyer değerleri puanlarının sıra ortalamaları (188,43), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (158,30) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7063, z=-1,946, p=0,052).

**Tablo 51 Toplumsal Değerler Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57243,5 | 182,89 | 8102,5 | -0,506 | 0,613 |
| Bekâr | 54 | 10284,5 | 190,45 | | | |

Tablo 51'e göre, evli öğretmenlerin toplumsal değer puanlarının sıra ortalamaları (182,89), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (190,45) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8102,5, z=-0,506, p=0,613).

Bulgulara göre, medeni durum ile değerlerin alt boyutları (romantik değerler hariç) arasında elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, sadece romantik değerlerde farkın evli öğretmenler lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Medeni durum değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını fütüvvet, özgürlük, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer ve romantik değerlerde evli öğretmenlerin, toplumsal değerlerde ise bekâr öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Bu, evli öğretmenlerin aile bütünlüğü ve aile saadeti için romantik değerleri daha çok önemsediği şeklinde yorumlanabilir. Rûm Suresi 21. Ayette mealen *"Onlara ısınıp kaynaşasınız diye size kendi türünüzden eşler yaratıp aranıza sevgi ve şefkat duyguları yerleştirmesi de*

*O'nun kanıtlarındandır. Doğrusu bunda iyi düşünen kimseler için dersler vardır."*[481] emri ile aile bütünlüğü ve aile ilişkilerinde sevgi ve şefkatin önemi ifade edilmiştir.

Hz. Muhammed (s.a.v)' in *"Sizin en hayırlınız, âilesine en iyi olanınızdır. Ben de âileme en iyi olanınızım."*[482] Hadis-i Şerifi eşler arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini açıklayan en güzel örnektir.

Dönmez ve Cömert (2007) tarafından yapılan bir araştırmada *"öğretmenlerin medeni durumu ile ailemle birlikte vakit geçirmek değeri arasında anlamlı fark"*[483], Aslan (2009) tarafından ise *"medeni durum ile ailenin korunması, barış içinde bir dünya, iç huzuru, rahat bir hayat, sosyal kabul, azim, kendine hakim, neşeli, temiz değerleri arasında anlamlı fark"* tespit edilmiştir.[484] Bu yönüyle çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Yılmaz (2009) tarafından yapılan bir araştırmada *"güç boyutu hariç değerlerin alt boyutlarında anlamlı fark"*[485], Arslan (2006) tarafından *"başarı ve hazcılık değerlerinde bekâr öğretmenler lehine anlamlı fark"*[486], Memiş ve Güney Gedik (2010) tarafından ise *"başarı ve uyma değerlerinde anlamlı fark"* tespit edilmiştir.[487]

### 5.2. Medeni Durum-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 52 Boyun Eğici Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 56610,5 | 180,86 | 7469,5 | -1,370 | 0,171 |
| Bekâr | 54 | 10917,5 | 202,18 | | | |

Tablo 52'ye göre, evli öğretmenlerin boyun eğici yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (180,86), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (202,18) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7469,5, z=-1,370, p=0,171).

---

[481] "Rûm Suresi 21. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (27.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/R%C3%BBm-suresi/3430/21-ayet-tefsiri.

[482] İbni Mâce, *Sünen-i İbni Mâce Tercemesi ve Şerhi*, Terceme ve Şerheden Haydar Hatipoğlu, İstanbul: Kahraman Yayınları, 1983, c. 5, numara 1977, s. 461.

[483] Burhanettin Dönmez, Melike Cömert, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 5, sy. 14 (2007), s. 42.

[484] Aslan, *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değer Önceliklerinin Karşılaştırılması*, ss. 98-100.

[485] Ercan Yılmaz, "Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 7, sy. 17 (2009), s. 117.

[486] Zeynep Arslan, Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s. 78.

[487] Memiş, Gedik, "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri", s. 134.

**Tablo 53 İyimser Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 56595,5 | 180,82 | 7454,5 | -1,396 | 0,163 |
| Bekâr | 54 | 10932,5 | 202,45 | | | |

Tablo 53'e göre, evli öğretmenlerin iyimser yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (180,82), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (202,45) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7454,5, z=-1,396, p=0,163).

**Tablo 54 Kendine Güvenli Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 55960 | 178,79 | 6819 | -2,277 | 0,023 |
| Bekâr | 54 | 11568 | 214,22 | | | |

Tablo 54'e göre, evli öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (178,79), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (214,22) daha düşüktür. Kendine güvenli yaklaşım ile medeni durum arasında bekâr öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=6819, z=-2,277, p=0,023).

**Tablo 55 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 58137,5 | 185,74 | 7905,5 | -0,760 | 0,447 |
| Bekâr | 54 | 9390,5 | 173,90 | | | |

Tablo 55'e göre, evli öğretmenlerin çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (185,74), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (173,90) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=7905,5, z=-0,760, p=0,447).

**Tablo 56 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57505 | 183,72 | 8364 | -0,123 | 0,902 |
| Bekâr | 54 | 10023 | 185,61 | | | |

Tablo 56'ya göre, evli öğretmenlerin sosyal destek arama yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (183,72), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (185,61) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8364, z=-0,123, p=0,902).

Medeni durum ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre boyun eğici, iyimser, çaresiz / kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama yaklaşım boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı sadece kendine güvenli yaklaşım boyutunda farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, medeni durum değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının kendine güvenli yaklaşım boyutu hariç benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım boyutunda evli öğretmenler; boyun eğici, iyimser, sosyal destek arama ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarında bekâr öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlere nazaran aile olma ve aile ile ilgili sorumlulukları yaşamamaları, evlilere kıyasla yaşadıkları olaydan sadece kendilerinin etkilenmeleri daha kolay karar alabilmelerine ve aldıkları kararlar sonucunda kendilerine daha çok güvenmelerine sebebiyet vermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Çetin (2019) tarafından yapılan bir araştırmada *"öğretmenlerin medeni durumu ile stresle başa çıkma tarzları arasında farkın anlamlı olmadığı"*[488], Bulut (Bozkurt) (2005) tarafından da aynı şekilde *"öğretmenlerin medeni durumu ile stresle başa çıkma tarzları arasında farkın anlamlı olmadığı"* tespit edilmiştir.[489] Bu yönüyle araştırma sonuçları çalışma ile örtüşmemektedir.

### 5.3. Medeni Durum-Dini Tutum

**Tablo 57 Biliş Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57693,5 | 184,32 | 8349,5 | -0,166 | 0,869 |
| Bekâr | 54 | 9834,5 | 182,12 | | | |

Tablo 57'ye göre, evli öğretmenlerin biliş boyutu puanlarının sıra ortalamaları (184,32), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,12) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8349,5, z=-0,166, p=0,869).

**Tablo 58 Duygu Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 67679,5 | 184,28 | 8363,5 | -0,123 | 0,902 |
| Bekâr | 54 | 9848,5 | 182,38 | | | |

Tablo 58'e göre, evli öğretmenlerin duygu boyutu puanlarının sıra ortalamaları (184,28), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,38) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8363,5, z=-0,123, p=0,902).

[488] Çetin, *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığı ile Stresle Başaçıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 70.

[489] Bulut (Bozkurt), "İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başaçıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi", s. 473.

**Tablo 59 Davranış Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57246,5 | 182,90 | 8105,5 | -0,486 | 0,627 |
| Bekâr | 54 | 10281,5 | 190,40 | | | |

Tablo 59'a göre, evli öğretmenlerin davranış boyutu puanlarının sıra ortalamaları (182,90), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (190,40) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8105,5, z=-0,486, p=0,627).

**Tablo 60 İlişki Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57557,5 | 183,89 | 8416,5 | -0,051 | 0,960 |
| Bekâr | 54 | 9970,5 | 184,64 | | | |

Tablo 60'a göre, evli öğretmenlerin ilişki boyutu puanlarının sıra ortalamaları (183,39), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (184,64) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8416,5, z=-0,051, p=0,960).

**Tablo 61 Dindarlığın Medeni Duruma Göre Değişimi**

| Medeni D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evli | 313 | 57517,5 | 183,76 | 8376,5 | -0,104 | 0,917 |
| Bekâr | 54 | 10010,5 | 185,38 | | | |

Tablo 61'e göre, evli öğretmenlerin toplam dindarlık puanlarının sıra ortalamaları (183,76), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından (188,38) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=8376,5, z=-0,104, p=0,917).

Medeni durum ile biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, medeni durum değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıkları benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Tüm boyutlarda bekâr ve evli öğretmen gruplarının puan ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Yaş ve cinsiyetteki gibi farkın olmayışı, medeni durumda da aynı şekilde kendini göstermektedir. Bu, bireylerin medeni durumlarından bağımsız bir şekilde dindarlığa sahip olduklarının tezahürü olarak ifade edilebilir.

Medeni durum ve dindarlık arasında Yakut (2016) tarafından *"anlamlı farkın"* [490], Özcan tarafından (2016) *"anlamlı ilişkinin"*[491], Yılmaz (2019) tarafından da *"anlamlı farkın"*[492] olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmalar bu yönüyle çalışmayı desteklemektedir.

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.3. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumuna göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

## 6. ÖĞRENİM DURUMU

### 6.1. Öğrenim Durumu-Değerler

**Tablo 62 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63254 | 183,88 | 3914 | -0,089 | 0,929 |
| Lisansüstü | 23 | 4274 | 185,83 | | | |

Tablo 62'ye göre, lisans mezunu öğretmenlerin fütüvvet değer puanlarının sıra ortalamaları (183,88), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (185,83) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3914, z=-0,089, p=0,929).

**Tablo 63 Özgürlük Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63730,50 | 185,26 | 3521,5 | -0,925 | 0,355 |
| Lisansüstü | 23 | 3797,50 | 165,11 | | | |

Tablo 63'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin özgürlük değer puanlarının sıra ortalamaları (185,26), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (165,11) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3521,5, z=-0,925, p=0,355).

**Tablo 64 Romantik Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63778,5 | 185,40 | 3473,5 | -0,989 | 0,323 |
| Lisansüstü | 23 | 3749,5 | 163,02 | | | |

[490] Yakut, *Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği*, s. 128.
[491] Zeynep Özcan, "Empati ve Dindarlık Arasındaki İlişki", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 5, sy. 8 (2016), s. 2770., doi:10.15869/itobiad.258550.
[492] Yılmaz, *Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)*, ss. 102-103.

Tablo 64'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin romantik değer puanlarının sıra ortalamaları (185,40), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (163,02) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3473,5, z=-0,989, p=0,355).

**Tablo 65 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 6292 | 183,12 | 3652 | -0,741 | 0,459 |
| Lisansüstü | 23 | 4536 | 197,22 | | | |

Tablo 65'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin insan onuru değer puanlarının sıra ortalamaları (183,12), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (197,22) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3652, z=-0,741, p=0,459).

**Tablo 66 Materyalist Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63352 | 184,16 | 3900 | -0,114 | 0,909 |
| Lisansüstü | 23 | 4176 | 181,57 | | | |

Tablo 66'ya göre, lisans mezunu öğretmenlerin materyalist değerler puanlarının sıra ortalamaları (184,16), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (181,57) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3900, z=-0,114, p=0,909).

**Tablo 67 Maneviyat Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63651 | 185,03 | 3601 | -0,731 | 0,465 |
| Lisansüstü | 23 | 3877 | 168,57 | | | |

Tablo 67'ye göre, lisans mezunu öğretmenlerin maneviyat değerleri puanlarının sıra ortalamaları (18,03), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (168,57) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3601, z=-0,731, p=0,465).

**Tablo 68 Entelektüel Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63710,50 | 185,20 | 3451,5 | -0,859 | 0,390 |
| Lisansüstü | 23 | 3817,50 | 165,98 | | | |

Tablo 68'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin entelektüel değer puanlarının sıra ortalamaları (185,20), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (165,98) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3541,5, z=-0,859, p=0,390).

**Tablo 69 Kariyer Değerleri Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63913,5 | 185,80 | 3338,5 | -1,285 | 0,206 |
| Lisansüstü | 23 | 3614,5 | 157,15 | | | |

Tablo 69'a göre, lisans mezunu öğretmenlerin kariyer değerleri puanlarının sıra ortalamaları (185,80), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (157,15) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3338,5, z=-1,285, p=0,206).

**Tablo 70 Toplumsal Değerler Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 64131,5 | 186,43 | 3120,5 | -1,772 | 0,076 |
| Lisansüstü | 23 | 3396,5 | 147,67 | | | |

Tablo 70'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin toplumsal değer puanlarının sıra ortalamaları (186,43), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (147,67) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3120,5, z=-1,772, p=0,076).

Öğrenim durumu ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenim durumu değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Fütüvvet ve insan onuru değerlerinde lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler en yüksek puan ortalamalarına sahipken; özgürlük, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal ve romantik değerlerde ise lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Bireyin mevcut eğitim durumunun değerler ile farklılaşmadığı, tüm eğitim kademelerinde aynı değerlerin önemsendiği ve değerlerin devamlı olduğunun göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Kısacası; lisans ya da lisansüstü gibi bir süre öğrenim görme ile değerler arasında değişme olmaması bireyin lisans eğitimine kadar tüm eğitim hayatında değerlerin tekraren işlendiğini, bireyin lisans eğitimine kadar değerler eğitiminin tamamlandığını göstermektedir.

Ceylan ve Yıldız (2019) tarafından yapılan bir araştırmada *"öğretmenlerin öğrenim durumu ile değerler arasında hazcılık ve geleneksellik değerleri arasında anlamlı fark"*[493]*;* Yavuz, Dilmaç, Derinbay (2015) tarafından ise *"okul yöneticilerinin uyarılma ve güvenlik boyutlarında anlamlı farklılık"* tespit edilmiştir.[494]

### 6.2. Öğrenim Durumu-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 71 Boyun Eğici Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63549 | 184,74 | 3703 | -0,516 | 0,606 |
| Lisansüstü | 23 | 3979 | 173,00 | | | |

Tablo 71'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin boyun eğici yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (184,74), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (173,00) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3703, z=-0,516, p=0,606).

**Tablo 72 İyimser Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63653,5 | 185,04 | 3598,5 | -0,732 | 0,464 |
| Lisansüstü | 23 | 3874,5 | 168,46 | | | |

Tablo 72'ye göre, lisans mezunu öğretmenlerin iyimser yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (185,04), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (168,46) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3598,5, z=-0,732, p=0,464).

**Tablo 73 Kendine Güvenli Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63011 | 183,17 | 3671 | -0,581 | 0,561 |
| Lisansüstü | 23 | 4517 | 196,39 | | | |

Tablo 73'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (183,17), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (196,39) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3671, z=-0,581, p=0,561).

---

[493] Özge Ceylan, Güven Yıldız, "Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 17, sy. 37 (2019), s. 160., doi:10.34234/ded.469188.

[494] Mustafa Yavuz, Bülent Dilmaç, Deniz Derinbay, "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlerin Demografik Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 13, sy. 29 (2015), s. 569.

**Tablo 74 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63127,5 | 183,51 | 3787,5 | -0,343 | 0,732 |
| Lisansüstü | 23 | 4400,5 | 191,33 | | | |

Tablo 74'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (183,51), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (191,33) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3787,5, z=-0,343, p=0,732).

**Tablo 75 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63571 | 184,80 | 3681 | -0,567 | 0,571 |
| Lisansüstü | 23 | 3957 | 172,04 | | | |

Tablo 75'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin sosyal destek arama yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (184,80), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (172,04) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3681, z=-0,567, p=0,571).

Öğrenim durumu ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, öğrenim durumu değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını boyun eğici, iyimser ve sosyal destek arama boyutlarında lisans eğitimi mezunu öğretmenler, çaresiz / kendini suçlayıcı ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarında ise lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Öğrenim durumunun stresle başa çıkma tarzları ile anlamlı olmaması, stresle başa çıkma tarzlarının tüm öğrenim boyutlarını kapsayıcı yeterlilikte olması ile açıklanabilir. Ayrıca, analizin sadece lisans ve lisansüstü öğrenime sahip olanlar ile yapıldığını unutmamak gerekir. En az lisans düzeyine kadar eğitim almış bireyler için öğrenim durumu ile stres ile başa çıkma yöntemlerinin seçiminde etkili değildir denilebilir.

Çetin (2019) tarafından yapılan bir araştırmada *"öğretmenlerin öğrenim durumu ile stresle başa çıkma tarzları arasında farkın anlamlı olmadığı"*[495], benzer şekilde Biber vd. (2019) tarafından da *"öğretmenlerin öğrenim durumu ile stresle başa çıkma tarzları arasında farkın anlamlı olmadığı"* tespit edilmiştir.[496] Araştırma sonuçları bu yönüyle çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Işıkhan (2018) ise *"eğitim durumu ile kendine güvenli ve iyimser yaklaşım arasında anlamlı fark"* bulgulamıştır.[497]

### 6.3. Öğrenim Durumu-Dini Tutum

**Tablo 76 Biliş Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63181,5 | 183,67 | 3841,5 | -0,273 | 0,785 |
| Lisansüstü | 23 | 4346,5 | 188,98 | | | |

Tablo 76'ya göre, lisans mezunu öğretmenlerin biliş boyutu puanlarının sıra ortalamaları (183,67), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (188,98) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3841,5, z=-0,273, p=0,785).

**Tablo 77 Duygu Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 62964,5 | 183,04 | 3624,5 | -0,679 | 0,497 |
| Lisansüstü | 23 | 4563,5 | 198,41 | | | |

Tablo 77'ye göre, lisans mezunu öğretmenlerin duygu boyutu puanlarının sıra ortalamaları (183,04), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (198,41) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3624,5, z=-0,679, p=0,497).

**Tablo 78 Davranış Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 63288,5 | 183,98 | 3948,5 | -0,015 | 0,988 |
| Lisansüstü | 23 | 4239,5 | 184,33 | | | |

Tablo 78'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin davranış boyutu puanlarının sıra ortalamaları (183,98), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (184,33)

[495] Çetin, *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığı ile Stresle Başaçıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 72.
[496] Biber v.dğr., "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Tarzları", s. 53.
[497] Vedat Işıkhan, "Sosyal Hizmet Uzmanlarının Stresle Başa Çıkma Yöntemleri", *Toplum ve Sosyal Hizmet*, c. 29, sy. 2 (2018), s. 24.

daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3948,5, z=-0,015, p=0,988).

**Tablo 79 İlişki Boyutunun Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 62381 | 182,65 | 3491 | -0,997 | 0,319 |
| Lisansüstü | 23 | 4697 | 204,22 | | | |

Tablo 79'a göre, lisans mezunu öğretmenlerin ilişki boyutu puanlarının sıra ortalamaları (182,65), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (204,22) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3491, z=-0,997, p=0,319).

**Tablo 80 Dindarlığın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi**

| Öğrenim D. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisans | 344 | 62953 | 183,00 | 3613 | -0,697 | 0,485 |
| Lisansüstü | 23 | 4575 | 198,91 | | | |

Tablo 80'e göre, lisans mezunu öğretmenlerin toplam dindarlık puanlarının sıra ortalamaları (183,76), lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (188,38) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=3613, z=-0,697, p=0,485).

Öğrenim durumu ile biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, öğrenim durumu değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıklarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını biliş, ilişki, duygu ve davranış boyutları ile dindarlıkta lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

"Öğrenim durumunun sadece lisans ve lisansüstü olarak kendi içerisinde çok büyük bir ayrımı olmadığından dolayı biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlığı farklılaştırmamaktadır." şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerin öğrenim durumu öğretmenlik mesleği ile ilgili lisans mezunu olmalarından dolayı, lisans eğitimlerinde de dini içerikli bir eğitim olmadığı için lisans ve lisansüstü mezuniyet değişkeninde farklılığın olmaması öngörülebilir bir sonuçtur. Burada tek göze çarpan lisansüstü eğitime sahip bireylerin puan ortalamalarının lisans mezunu bireylere göre daha yüksek olduğudur. Bunun sebebi de lisansüstü eğitimin bireyleri daha çok okumaya, araştırma yapmaya ve öğrenmeye sevk etmesi sonucu bireylerin genel olarak daha çok okuyup, bilgi sahibi olması ile kısmen açıklanabilir.

Kılıç (2018) tarafından yapılan araştırmada *"öğrenim durumu ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı fark olmadığı"*[498], Dağlı tarafından (2010) *"öğrenim durumu ile dindarlık arasında anlamlı ilişki olmadığı"*[499], Ceviz (2009) tarafından *" öğrenim düzeyi ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı fark olmadığı"* tespit edilmiştir.[500] Araştırmalar bu yönüyle çalışmayı desteklemektedir.

Bulgular sonucunda; "*H 1:1.4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin doğrulanmadığı görülmektedir.

## 7. SOSYOEKONOMİK DÜZEY

### 7.1. Sosyoekonomik Düzey-Değerler

**Tablo 81 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Fütüvvet Değerleri Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 157,62 | 2 | 0,943 | 0,624 |
| | Orta | 331 | 185,23 | | | |
| | Yüksek | 23 | 181,17 | | | |

Tablo 81'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek fütüvvet değerleri puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan fütüvvet değerleri ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,943, df=2, p=0,624$).

**Tablo 82 Özgürlük Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Özgürlük Değerleri Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 122,35 | 2 | 5,353 | 0,069 |
| | Orta | 331 | 187,10 | | | |
| | Yüksek | 23 | 174,17 | | | |

[498] Ahsen Asiye Kılıç, "Yaygın Eğitim Kurumlarında Kursiyerlerin Dindarlık Düzeyleriyle Aldıkları Din Eğitiminin İlişkisi: İSMEK Örneği", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, sy. 6 (2018), s. 238.

[499] Emel Nuriye Dağlı, *Yaşlılarda Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, s. 130.

[500] Fatma Hayrünnisa Ceviz, *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dindarlık, Mistik Tecrübe ve Benlik Saygısı*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, ss. 63-64.

Tablo 82'ye göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek özgürlük değerleri puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan özgürlük değerleri ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=5,353,df=2,p=0,069).

**Tablo 83 Romantik Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Romantik Değerler Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 179,12 | 2 | 0,055 | 0,973 |
| | Orta | 331 | 183,94 | | | |
| | Yüksek | 23 | 187,61 | | | |

Tablo 83'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek romantik değerler puanını alan sosyoekonomik düzey grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan romantik değerler ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,055,df=2,p=0,973).

**Tablo 84 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| İnsan Onuru Değerleri Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 194,38 | 2 | 2,560 | 0,278 |
| | Orta | 331 | 185,53 | | | |
| | Yüksek | 23 | 156,17 | | | |

Tablo 84'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek insan onuru değeri puanını alan sosyoekonomik düzey grubun düşük, en düşük puanı alan ise yüksek sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan insan onuru değeri ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,560,df=2,p=0,178).

**Tablo 85 Materyalist Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Materyalist Değerler Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 125,35 | 2 | 4,343 | 0,114 |
| | Orta | 331 | 185,49 | | | |
| | Yüksek | 23 | 195,65 | | | |

Tablo 85'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek materyalist değerler puanını alan sosyoekonomik düzey grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan

materyalist değerler ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=4,343,df=2,p=0,114).

**Tablo 86 Maneviyat Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Maneviyat Değerleri Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 108,73 | 2 | 8,224 | 0,016 | Düşük-Orta |
| | Orta | 331 | 188,40 | | | | |
| | Yüksek | 23 | 163,28 | | | | |

Tablo 86'ya göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek maneviyat değerleri puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Maneviyat değerleri ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=8,224, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyoekonomik grubun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyoekonomik düzeyi düşük olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 87 Entelektüel Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Entelektüel Değerler Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 122,35 | 2 | 5,123 | 0,077 |
| | Orta | 331 | 187,16 | | | |
| | Yüksek | 23 | 173,33 | | | |

Tablo 87'ye göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek entelektüel değerler puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan entelektüel değerler ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=5,123,df=2,p=0,077).

**Tablo 88 Kariyer Değerleri Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Kariyer Değerleri Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 147,27 | 2 | 1,913 | 0,384 |
| | Orta | 331 | 186,11 | | | |
| | Yüksek | 23 | 174,41 | | | |

Tablo 88'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek kariyer değerleri puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan kariyer

değerleri ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=1,913,df=2,p=0,384).

**Tablo 89 Toplumsal Değerler Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Toplumsal Değerler Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 137,00 | 2 | 6,140 | 0,046 | |
| | Orta | 331 | 188,29 | | | | |
| | Yüksek | 23 | 148,80 | | | | |

Tablo 89'a göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek toplumsal değerler puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Maneviyat değerleri ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi 2$=6,140, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyoekonomik grubun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyoekonomik düzey ile toplumsal değerler arasındaki fark anlamlı değildir.

Bulgulara göre, sosyoekonomik düzey ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, kariyer ve toplumsal değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, maneviyat değerinde ise sosyoekonomik düzeyi düşük grup ile orta grup arasında orta grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Sosyoekonomik düzey değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, kariyer ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Fütüvvet, romantik ve materyalist değerlerde en yüksek puan ortalamalarına sahip grubun sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin; insan onuru değerlerinde sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğretmenlerin; özgürlük, entelektüel, kariyer ve toplumsal değerlerde ise sosyoekonomik düzeyi orta olan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmada maneviyat değeri ile sosyoekonomik düzeyin düşük ve orta grup arasında orta grup lehine olması, sosyoekonomik düzeyi düşük grubun yaşadığı

sıkıntıların maneviyat değerine yansıması ve geçim zorluğunun ifadesi olarak yorumlanabilir.

Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından yapılan bir araştırmada *"ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin ortanın altı ve orta sosyoekonomik düzeyi sahip öğrencilerin değer tercihlerinde dini değerler ilk sırada yer alırken, iki grup arasında anlamlı farkın olmadığı"*[501], Sarıcı Bulut (2012) tarafından *"sosyoekonomik düzeyin evrenselcilik ve geleneksellik değerlerinin alt ölçeklerinde farklılıklar oluşturduğu"*[502], Kızılgeçit, Acuner ve Toklu (2015) tarafından ise *"ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin sosyoekonomik düzey ile değişmediği"* tespit edilmiştir.[503] Bu yönüyle çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

### 7.2. Sosyoekonomik Düzey-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 90 Boyun Eğici Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Boyun Eğici Yaklaşım Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 186,69 | 2 | 1,901 | 0,386 |
| | Orta | 331 | 181,87 | | | |
| | Yüksek | 23 | 213,17 | | | |

Tablo 90'a göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan sosyoekonomik düzey grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta sosyoekonomik düzey grubu olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan boyun eğici yaklaşım ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=1,901,df=2,p=0,386).

**Tablo 91 İyimser Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| İyimser Yaklaşım Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 120,46 | 2 | 6,796 | 0,033 | |
| | Orta | 331 | 184,32 | | | | |
| | Yüksek | 23 | 215,37 | | | | |

Tablo 91'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek iyimser yaklaşım puanını alan sosyoekonomik düzey grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik düzey grupları ve

[501] Asım Yapıcı, Zeki Salih Zengin, "İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 1, sy. 4 (2003), s. 192.

[502] Safiye Sarıcı Bulut, "Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, c. 1, sy. 3 (2012), s. 233., doi:10.7884/teke.73.

[503] Muhammed Kızılgeçit, Hacı Yusuf Acuner, Gülüzar Toklu, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Rize Örneği)", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 4, sy. 8 (2015), s. 68.

iyimser yaklaşım arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=6,796, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyoekonomik düzey grubu ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyoekonomik düzey grupların ile iyimser yaklaşım arasındaki fark anlamlı değildir.

**Tablo 92 Kendine Güvenli Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Kendine Güvenli Yaklaşım Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 140,12 | 2 | 2,386 | 0,303 |
| | Orta | 331 | 185,25 | | | |
| | Yüksek | 23 | 190,78 | | | |

Tablo 92'ye göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek kendine güvenli yaklaşım puanını alan sosyoekonomik düzey grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grubu olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,386,df=2,p=0,303).

**Tablo 93 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 159,00 | 2 | 2,069 | 0,355 |
| | Orta | 331 | 183,22 | | | |
| | Yüksek | 23 | 209,39 | | | |

Tablo 93'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanını alan sosyoekonomik düzey grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grubu olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,069,df=2,p=0,355).

**Tablo 94 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Sosyal Destek Arama Yaklaşım Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 169,96 | 2 | 1,640 | 0,440 |
| | Orta | 331 | 186,24 | | | |
| | Yüksek | 23 | 159,63 | | | |

Tablo 94'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise yüksek sosyoekonomik düzey grubu olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu

olan sosyal destek arama ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=1,640,df=2,p=0,440$).

Sosyoekonomik düzey ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, sosyoekonomik düzey değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Sosyal destek arama yaklaşım boyutu hariç diğer tüm boyutlarda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan grubun puan ortalamalarının en yüksek olduğu, sosyal destek arama yaklaşım boyutunda ise orta düzeyde olan grubun puan ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir.

Bireylerin sosyoekonomik düzeylerinin farklı olması, stresle başa çıkma tarzlarında oluşan anlamlı olmayan farkı ifade etmesi, maddi düzeyin ne olursa olsun başa çıkma tarzlarını farklılaştırmadığı ve bireylerin başa çıkma tarzlarına başvururken bunu maddiyat ile ilişkilendirmediğini göstermektedir. Çalışmada benzerliğin olması, temelde öğretmenlerin sosyoekonomik düzeyleri arasında uçurum olacak kadar derinlik olmaması ile ilgili olabilir. Sosyoekonomik düzey daha geniş bir yelpazede ele alındığında sonuç değişebilir.

Cıuccı (2007) tarafından yapılan bir araştırmada *"sosyoekonomik düzey ile stresle başa çıkma tarzları arasında farkın anlamlı olmadığı"*[504], Karakaş ve Koç (2014)[505], Geyik Koç (2020)[506], Savcı ve Aysan (2014)' nın yaptıkları araştırmalarda ise *"sosyoekonomik düzey ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı fark"* tespit edilmiştir.[507] Burada araştırmaların biri ile çalışma sonuçlarının örtüştüğü, diğerleri ile örtüşmediği görülmektedir.

[504] Seniha Cıuccı, *İzmir İli İçinde Yeralan Dershanelerde Üniversiteye Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri ve Stresle Başaçıkabilme Yöntemlerinin Belirlenmesi*, (Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007, ss. 97-98.

[505] Karakaş, Koç, "Stresle Başa Çıkma ve Dini Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", s. 622.

[506] Gülşah Geyik Koç, *Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Dayanıklılık ile Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020, s. 58.

[507] Mustafa Savcı, Ferda Aysan, "Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişki", *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, c. 2014, sy. 3 (2014), s. 55.

### 7.3. Sosyoekonomik Düzey-Dini Tutum

**Tablo 95 Biliş Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Biliş Boyutu Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 128,69 | 2 | 10,676 | 0,005 | Düşük-Orta |
| | Orta | 331 | 189,03 | | | | |
| | Yüksek | 23 | 142,80 | | | | |

Tablo 95'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek biliş puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Biliş ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2=10,676$, df=2, $p<0,05$). Farkı hangi sosyoekonomik grubun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyoekonomik düzeyi düşük olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine ($p<0,017$) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 96 Duygu Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Duygu Boyutu Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 144,35 | 2 | 3,887 | 0,143 |
| | Orta | 331 | 187,52 | | | |
| | Yüksek | 23 | 155,74 | | | |

Tablo 96'ya göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek duygu boyutu puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyoekonomik düzey grubu olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan duygu ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=3,887$,df=2,p=0,143).

**Tablo 97 Davranış Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Davranış Boyutu Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 160,58 | 2 | 3,552 | 0,169 |
| | Orta | 331 | 187,35 | | | |
| | Yüksek | 23 | 149,00 | | | |

Tablo 97'ye göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek davranış boyutu puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise yüksek sosyoekonomik düzey grubu olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan davranış ile sosyoekonomik düzey arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=3,552$,df=2,p=0,169).

**Tablo 98 İlişki Boyutunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| İlişki Boyutu Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 136,46 | 2 | 11,586 | 0,003 | Yüksek-Orta |
| | Orta | 331 | 189,86 | | | | |
| | Yüksek | 23 | 126,48 | | | | |

Tablo 98'e göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek ilişki boyutu puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise yüksek sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. İlişki boyutu ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi 2$=11,586, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyoekonomik grubun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 99 Dindarlığın Sosyoekonomik Düzeye Göre Değişimi**

| Dindarlık Puanı | Sosyoekonomik Düzey | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 13 | 137,08 | 2 | 8,601 | 0,014 | Yüksek-Orta |
| | Orta | 331 | 189,34 | | | | |
| | Yüksek | 23 | 133,61 | | | | |

Tablo 99'a göre, sosyoekonomik düzey grupları arasında en yüksek dindarlık puanını alan sosyoekonomik düzey grubun orta, en düşük puanı alan ise yüksek sosyoekonomik düzey grup olduğu görülmüştür. Dindarlık ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi 2$=8,601, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyoekonomik grubun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

Sosyoekonomik düzey ile duygu ve davranış boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Sosyoekonomik düzey değişse bile sınıf öğretmenlerinin duygu ve davranış boyutlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Lakin biliş ve ilişki boyutları ile dindarlıkta benzerliğin olmadığı görülmektedir. En yüksek puan ortalamalarını biliş, ilişki, duygu ve davranış boyutları ile dindarlıkta sosyoekonomik düzeyin orta grubunda yer alan öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Biliş boyutunda sosyoekonomik düzeyi düşük grup ile orta grup arasında orta düzey lehine, ilişki boyutunda sosyoekonomik düzeyi yüksek grup ile orta grup arasında orta düzey lehine, dindarlık boyutunda sosyoekonomik düzeyi yüksek grup ile orta grup arasında orta grup lehine farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Bireyin sosyoekonomik düzeyinin orta halde olması, kendini maddi yönden muhtaç ya da özgür hissetmemesine neden olmaktadır. Bu sebebe bağlı olarak itidalî bir yaşam sürmesinin biliş, ilişki boyutları ve dindarlık üzerine etkisi olarak ifade edilebilir. Maddi yönden azlık ya da çokluğun birey üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Çünkü maddi yönden yokluk ya da çokluk beraberinde bireyler için zorlanım, sabır, gevşeme ve rahatlık getireceği için davranış ve duygu boyutundan uzaklaşma getirmesi de olasıdır. İsrâ Suresi 29. Ayette meâlen *"Eli sıkı olma, ölçüsüzce eli açık da olma; sonra kınanacak, kendi kendine hayıflanacak duruma düşersin!"*[508], Duhâ Suresi 8-11. Ayetlerinde ise meâlen *"Ve seni yoksul bulup zengin etmedi mi? O halde sakın yetimi ezme! El açıp isteyeni de sakın boş çevirme! Rabbinin lutuflarını şükranla an."*[509] Emri ile maddi olarak varlık ve yokluğu nasıl görmemizi ve bu konuda nasıl davranmamız gerektiğini öğretmektedir.

Yapıcı (2013) tarafından gençler üzerine yapılan araştırmada *"orta ve alt gelire sahip bireylerin dindarlık eğilimlerinin daha yüksek olduğu"*[510] Koç (2010) tarafından ise *"orta sosyoekonomik düzeyden azalma ya da artma olduğunda dış güdümlü dindarlığın yükseldiği"* tespit edilmiştir.[511]

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.5. Sınıf öğretmenlerinin sosyoekonomik düzeyine değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

---

[508] *"İsrâ Suresi 17/29*. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (21.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C4%B0sr%C3%A2-suresi/2058/29-ayet-tefsiri.

[509] "*Duhâ Suresi 93/8-11*. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (21.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Duh%C3%A2-suresi/6088/9-11-ayet-tefsiri.

[510] Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*, ss. 185-189.

[511] Mustafa Koç, "Demografik Özellikler ile Dindarlık Arasındaki İlişki Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 19, sy. 2 (2010), s. 238.

8. MESLEKİ KIDEM

### 8.1. Mesleki Kıdem-Değerler

**Tablo 100 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Fütüvvet Değerleri Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 180,41 | 3 | 0,345 | 0,951 |
| | 10-19 yıl | 113 | 185,18 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 181,48 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 189,50 | | | |

Tablo 100'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek fütüvvet değerleri puanını alan grubun 30 yıl ve üstü, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan fütüvvet değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,345,df=3,p=0,951$).

**Tablo 101 Özgürlük Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Özgürlük Değerleri Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 192,17 | 3 | 0,478 | 0,924 |
| | 10-19 yıl | 113 | 179,48 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 185,99 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 183,40 | | | |

Tablo 101'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek özgürlük değerleri puanını alan grubun 0-9 yıl, en düşük puanı alan ise 10-19 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan özgürlük değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,478,df=3,p=0,924$).

**Tablo 102 Romantik Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Romantik Değerler Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 161,79 | 3 | 2,309 | 0,511 |
| | 10-19 yıl | 113 | 192,72 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 184,47 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 177,79 | | | |

Tablo 102'ye göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek romantik değerleri puanını alan grubun 10-19 yıl, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan romantik değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=2,309,df=3,p=0,551$).

**Tablo 103 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| İnsan Onuru Değerleri Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 155,52 | 3 | 3,938 | 0,268 |
| | 10-19 yıl | 113 | 190,78 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 186,21 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 179,69 | | | |

Tablo 103'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek insan onuru değerleri puanını alan grubun 10-19 yıl, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan insan onuru değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=3,938,df=3,p=0,268).

**Tablo 104 Materyalist Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Materyalist Değerler Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 165,07 | 3 | 2,694 | 0,441 |
| | 10-19 yıl | 113 | 195,23 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 183,26 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 175,01 | | | |

Tablo 104'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek materyalist değerleri puanını alan grubun 10-19 yıl, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan materyalist değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=2,694,df=3,p=0,441).

**Tablo 105 Maneviyat Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Maneviyat Değerleri Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 152,66 | 3 | 6,374 | 0,095 |
| | 10-19 yıl | 113 | 189,65 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 193,59 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 165,44 | | | |

Tablo 105'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek maneviyat değerleri puanını alan grubun 20-29 yıl, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan maneviyat değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=6,374,df=3,p=0,095).

**Tablo 106 Entelektüel Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Entelektüel Değerler Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 191,26 | 3 | 1,380 | 0,710 |
| | 10-19 yıl | 113 | 182,63 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 188,73 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 172,01 | | | |

Tablo 106'ya göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek entelektüel değerleri puanını alan grubun 0-9 yıl, en düşük puanı alan ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan entelektüel değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,380,df=3,p=0,710).

**Tablo 107 Kariyer Değerleri Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Kariyer Değerleri Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 143,33 | 3 | 4,806 | 0,187 |
| | 10-19 yıl | 113 | 187,94 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 185,92 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 190,43 | | | |

Tablo 107'ye göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek kariyer değerleri puanını alan grubun 30 yıl ve üstü, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan kariyer değerleri ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=4,806,df=3,p=0,187).

**Tablo 108 Toplumsal Değerler Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Toplumsal Değerler Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 184,28 | 3 | 3,503 | 0,320 |
| | 10-19 yıl | 113 | 191,19 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 187,53 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 163,43 | | | |

Tablo 108'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek toplumsal değerler puanını alan grubun 10-19 yıl, en düşük puanı alan ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan toplumsal değerler ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=3,503,df=3,p=0,320).

Bulgulara göre, mesleki kıdem ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, maneviyat, kariyer ve toplumsal değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, kariyer, maneviyat ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Fütüvvet ve kariyer değerlerinde en yüksek puan ortalamalarına sahip grubun 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, özgürlük ve entelektüel değerlerde 0-9

yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Romantik, insan onuru, materyalist ve toplumsal değerlerde en yüksek puan ortalamalarına sahip grubun 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, maneviyat değerlerde 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarını aldığı görülmektedir.

Mesleki kıdem ile kariyer değerlerinin puan ortalamasının artması mesleğin ilerleyen zamanlarında kariyer ve mesleki yükselmenin ön plana çıkmasının ifadesi olarak yorumlanmaktadır.

Yaş ile değerler arasındaki benzerlik, mesleki kıdem ile değerler arasındaki benzerliği doğrular niteliktedir.

Tanıt (2007) tarafından eğitim yöneticileri ile yapılan bir araştırmada *"yöneticilerin değerlerinde sadece evrensellik boyutunda anlamlı fark"*[512], Aktay (2008) tarafından ise *"değer tercihleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı olmayan fark"* tespit edilmiştir.[513] Araştırma bu yönüyle çalışmayı desteklemektedir.

### 8.2. Mesleki Kıdem-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 109 Boyun Eğici Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Boyun Eğici Yaklaşım Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 174,57 | 3 | 2,190 | 0,534 |
| | 10-19 yıl | 113 | 187,29 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 189,79 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 168,69 | | | |

Tablo 109'a göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan grubun 20-29 yıl, en düşük puanı alan ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma alt boyutu olan boyun eğici yaklaşım ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=2,190, df=3, p=0,534$).

**Tablo 110 İyimser Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| İyimser Yaklaşım Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 117,40 | 3 | 8,239 | 0,041 | 10-19/30 ve üstü |
| | 10-19 yıl | 113 | 166,46 | | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 185,65 | | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 212,56 | | | | |

[512] Tuba Tanıt, *Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, ss. 95-100.

[513] Aktay, *Yönetici ve Ögretmenlerin Değer Tercihleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 224.

Tablo 110'a göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek iyimser yaklaşım puanını alan grubun 30 yıl ve üstü, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem grupları ve iyimser yaklaşım arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=8,239, df=3, p<0,05). Farkı hangi mesleki kıdem grubu ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/6) yeni anlamlılık seviyesi (0.0083) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda 10-19 yıl ile 30 yıl ve üstü mesleki kıdemler arasında, 30 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu lehine (p<0,0083) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 111 Kendine Güvenli Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Kendine Güvenli Yaklaşım Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 196,97 | 3 | 10,968 | 0,012 | 10-19/30 ve üstü |
| | 10-19 yıl | 113 | 164,54 | | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 181,48 | | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 217,15 | | | | |

Tablo 111'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek kendine güvenli yaklaşım puanını alan grubun 30 yıl ve üstü, en düşük puanı alan ise 10-19 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem grupları ve kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=10,968, df=3, p<0,05). Farkı hangi mesleki kıdem grubu ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/6) yeni anlamlılık seviyesi (0.0083) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda 10-19 yıl ile 30 yıl ve üstü mesleki kıdemler arasında, 30 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu lehine (p<0,0083) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 112 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 175,03 | 3 | 1,047 | 0,790 |
| | 10-19 yıl | 113 | 191,42 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 183,20 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 177,25 | | | |

Tablo 112'ye göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan grubun 10-19 yıl, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma alt boyutu olan boyun eğici yaklaşım ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,047,df=3,p=0,790).

**Tablo 113 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Sosyal Destek | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Arama Yaklaşım Puanı | 0-9 yıl | 29 | 235,97 | 3 | 8,296 | 0,040 | 0-9/10-19 |
| | 10-19 yıl | 113 | 175,17 | | | | 0-9/20-29 |
| | 20-29 yıl | 158 | 179,69 | | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 186,56 | | | | |

Tablo 113'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek kendine güvenli yaklaşım puanını alan grubun 0-9 yıl, en düşük puanı alan ise 10-19 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem grupları ve kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi 2$=8,296, df=3, p<0,040). Farkı hangi mesleki kıdem grubu ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/6) yeni anlamlılık seviyesi (0.0083) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda 0-9 yıl ile 10-19 yıl mesleki kıdemler arasında, 0-9 yıl mesleki kıdemi bulunanlar lehine, 0-9 yıl ile 20-29 yıl mesleki kıdemleri bulunanlar arasında, 0-9 yıl mesleki kıdemi bulunanlar lehine (p<0,0083) anlamlı fark tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları (boyun eğici/kendini suçlayıcı) arasında elde edilen puanlara göre benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Boyun eğici yaklaşım boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grubun 20-29 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, iyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarında 30 yıl ve üstü, çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım boyutunda 10-19 yıl ve sosyal destek arama yaklaşım boyutunda ise 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

İyimser yaklaşım boyutunda 10-19 yıl kıdem ile 30 yıl ve üstü kıdem arasında, 30 yıl ve üstü lehine olduğu görülmektedir. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda 10-19 yıl kıdem ile 30 yıl ve üstü kıdem arasında, 30 yıl ve üstü lehine; sosyal destek arama yaklaşımı boyutunda 0-9 yıl kıdem ile 20-29 yıl kıdem arasında, 0-9 yıl kıdemi bulunanlar lehine farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yaş ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi doğrular nitelikte, mesleki kıdem ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkide iyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutunda mesleki kıdem fazlalığı etkili olmuştur. Bireyin mesleki yönden tecrübe kazanması kendine güven kazanmasını sağlamış olabilir. Çünkü bireyler yaşı ilerledikçe sorun çözme becerisi ve pratiği kazanmış olur. Yaş ile birlikte tecrübe kazanması iyimser yaklaşım boyutuna katkı da sağlamış olabilir. Burada iyimser

yaklaşım boyutuna ayrıca dikkat çekmek gerekir. Çünkü her ne kadar sonuç anlamlı olmasa da mesleki kıdem ile doğru orantılı bir şekilde puanların artması, yaş değişkeninde olduğu gibi yaş ile hoşgörü kazanmayı doğrular niteliktedir.

Sosyal destek arama yaklaşım boyutunda mesleki kıdemin azlığının etkili olması ise mesleğin başlarında stres verici durumlara karşı daha çok desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu ise tecrübe ile açıklanabilir. Öğretmenlik mesleğinin ilk yılında aday öğretmenlere danışman öğretmen görevlendirilmesi, özünde hem aday öğretmene sosyal destek hem de tecrübe aktarımını sağlayan bir uygulamadır. İhtiyaroğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada *"öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzları mesleki kıdemleri ile farklılaşmadığı"*[514], İmamoğlu (2009) ise *"mesleki kıdem ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı olmayan bir fark"* bulgulamıştır.[515]

### 8.3. Mesleki Kıdem-Dini Tutum

**Tablo 114 Biliş Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Biliş Boyutu Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 197,19 | 3 | 5,849 | 0,119 |
| | 10-19 yıl | 113 | 196,74 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 180,16 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 165,86 | | | |

Tablo 114'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek biliş boyutu puanını alan grubun 0-9 yıl, en düşük puanı alan ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan biliş ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=5,549, df=3, p=0,119$).

**Tablo 115 Duygu Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Duygu Boyutu Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 182,84 | 3 | 0,521 | 0,914 |
| | 10-19 yıl | 113 | 183,14 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 187,82 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 176,96 | | | |

Tablo 115'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek duygu boyutu puanını alan grubun 20-29 yıl, en düşük puanı alan ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan

[514] Neslin İhtiyaroğlu, "Analysis of Relationship between Teachers' Coping Styles with Stress and the Level of Organizational Commitment", *International Online Journal of Educational Sciences*, c. 10, sy. 2 (2018), s. 198., doi:10.15345/iojes.2018.02.013.

[515] İmamoğlu, *İlköğretim Okul Müdürlerinin Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*, ss. 114-115.

grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan duygu ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=0,521,df=3,p=0,914).

**Tablo 116 Davranış Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Davranış Boyutu Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 173,10 | 3 | 0,919 | 0,821 |
| | 10-19 yıl | 113 | 180,33 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 184,97 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 192,63 | | | |

Tablo 116'ya göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek davranış boyutu puanını alan grubun 30 yıl ve üstü, en düşük puanı alan ise 0-9 yıl mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan davranış ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=0,919,df=3,p=0,821).

**Tablo 117 İlişki Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| İlişki Boyutu Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 186,78 | 3 | 2,447 | 0,485 |
| | 10-19 yıl | 113 | 191,38 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 185,18 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 167,57 | | | |

Tablo 117'ye göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek ilişki boyutu puanını alan grubun 10-19 yıl, en düşük puanı alan ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan ilişki ile mesleki kıdem arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=2,447,df=3,p=0,485).

**Tablo 118 Dindarlığın Mesleki Kıdeme Göre Değişimi**

| Dindarlık Puanı | Mesleki Kıdem | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-9 yıl | 29 | 181,09 | 3 | 0,589 | 0,899 |
| | 10-19 yıl | 113 | 187,20 | | | |
| | 20-29 yıl | 158 | 185,79 | | | |
| | 30 yıl ve üstü | 67 | 175,63 | | | |

Tablo 118'e göre, mesleki kıdem grupları arasında en yüksek dindarlık puanını alan grubun 10-19 yıl, en düşük puanı alan ise 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan grup olduğu görülmüştür. Dindarlık ile mesleki kıdem aradaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=0,589,df=3,p=0,899).

Mesleki kıdem ile biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, mesleki kıdem değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıkları benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Duygu boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grubun 20-29 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, davranış boyutunda 30 yıl ve üstü, ilişki boyutu ve dindarlıkta 10-19 yıl ve biliş boyutunda ise 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdemin artması ile biliş boyutundan alınan puanların azalması bireylerin genç yetişkinlik dönemlerinde okumaya, araştırmaya olan ilgisi sonucu olabilir. Kıdem ile dindarlığın değişiminde ise mesleğin son zamanları yani yetişkinliğin son dönemlerinde dindarlık puan ortalamalarının genel kabulün aksine en düşük noktaya gelmesi ayrıca araştırılması gereken bir konudur.

Yaş ile ilgili bulgularda olduğu gibi mesleki kıdemde de benzer sonucun oluşması birbirini destekler niteliktedir. Dindarlığın bütün yaşamı kapsaması, mesleki kıdemin ise sadece iş hayatı ile sınırlı olması benzerliğe sebep olmaktadır şeklinde ifade edilebilir.

Çakır (2015)[516], Yakut (2016)[517] ve Yılmaz (2019)[518] da araştırmalarında çalışma sonucunu destekleyecek benzerlikte *"mesleki kıdem ile dindarlık arasında anlamlı fark olmadığı"* bulgulamıştır.

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

---

[516] Birsel Çakır, *Ortaokul Öğretmenlerinin Dindarlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ünye Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015, s. 77.

[517] Yakut, *Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği*, ss. 123-124.

[518] Yılmaz, *Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)*, ss. 100-101.

* 06/12/2012 tarihli ve 28489 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 6360 Kanun numaralı "On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile Aydın ili büyükşehir statüsüne dönüştürülmüştür. "Kanun ile köyler, mahalle olarak bağlı bulundukları ilçenin belediyesine katılmıştır." https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/12/20121206-1.htm, (05.12.2021)

Görev yapılan yerleşim yerinde parantez içinde belirtilen *(köy)* ibaresi, 6360 numaralı Kanun yürürlüğe girmeden önce köy statüsünde olup, kanunun yürürlüğe girmesi ile mahalle statüsüne dönüşen yerlerde bulunan okullarda görev yapan katılımcıları tanımlamaktadır.

9. GÖREV YAPILAN YERLEŞİM YERİ*

### 9.1. Görev Yapılan Yerleşim Yeri-Değerler

**Tablo 119 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6825,50 | 166,48 | 5964,5 | -1,172 | 0,241 |
| İlçe Merkez | 326 | 60702,50 | 186,20 | | | |

Tablo 119'a göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin fütüvvet değer puanlarının sıra ortalamaları (166,48), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (186,20) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5964,5, z=-1,172, p=0,241).

**Tablo 120 Özgürlük Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6711 | 163,68 | 5850 | -1,364 | 0,173 |
| İlçe Merkez | 326 | 60817 | 186,56 | | | |

Tablo 120'ye göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özgürlük değer puanlarının sıra ortalamaları (163,68), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (186,56) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5850, z=-1,364, p=0,173).

**Tablo 121 Romantik Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6776 | 165,27 | 5915 | -1,211 | 0,226 |
| İlçe Merkez | 326 | 60752 | 186,36 | | | |

Tablo 121'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özgürlük değer puanlarının sıra ortalamaları (165,27), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (186,36) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5915, z=-1,211, p=0,226).

**Tablo 122 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 7151 | 174,41 | 6290 | -0,737 | 0,461 |
| İlçe Merkez | 326 | 60377 | 185,21 | | | |

Tablo 122'ye göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin insan onuru değer puanlarının sıra ortalamaları (174,41), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (185,21) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6290, z=-0,737, p=0,461).

**Tablo 123 Materyalist Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 8168 | 199,22 | 6059 | -0,978 | 0,328 |
| İlçe Merkez | 326 | 59360 | 182,09 | | | |

Tablo 123'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin materyalist değer puanlarının sıra ortalamaları (199,22), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,09) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6059, z=-0,978, p=0,328).

**Tablo 124 Maneviyat Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6564,5 | 160,11 | 5703,5 | -1,552 | 0,121 |
| İlçe Merkez | 326 | 60963,5 | 187,00 | | | |

Tablo 124'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin maneviyat değer puanlarının sıra ortalamaları (160,11), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (187,00) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5703,5, z=-1,552, p=0,121).

**Tablo 125 Entelektüel Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6777,50 | 165,30 | 5916,5 | -1,222 | 0,222 |
| İlçe Merkez | 326 | 60750,50 | 186,35 | | | |

Tablo 125'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin entelektüel değer puanlarının sıra ortalamaları (165,30), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (186,35) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5916,5, z=-1,222, p=0,222).

**Tablo 126 Kariyer Değerleri Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 577,5 | 140,91 | 4916,5 | -2,785 | 0,005 |
| İlçe Merkez | 326 | 61750,5 | 189,42 | | | |

Tablo 126'ya göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kariyer değerleri puanlarının sıra ortalamaları (140,91), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (189,42) daha düşüktür. Kariyer değerleri ile görev yapılan yerleşim yeri arasında ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=4916,5, z=-2,785, p=0,005).

**Tablo 127 Toplumsal Değerler Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6509 | 158,76 | 5648 | -1,689 | 0,091 |
| İlçe Merkez | 326 | 61019 | 187,17 | | | |

Tablo 127'ye göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin toplumsal değerler puanlarının sıra ortalamaları (158,76), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (187,17) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5648, z=-1,689, p=0,091).

Bulgular sonucunda, görev yapılan yerleşim yeri ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel ve toplumsal değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kariyer değerlerinde ise mahalle (köy) ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Görev yapılan yerleşim yeri değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Fütüvvet, insan onuru, özgürlük, maneviyat, entelektüel, toplumsal, romantik ve kariyer değerlerinde ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler en yüksek puan

ortalamalarına sahipken sadece materyalist değerlerde mahallede (köy) görev yapan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Kariyer değeri ile mahalle (köy) ve ilçe merkezi arasında anlamlı farkın oluşması, merkezi yerlerde görev yapan öğretmenlerin kariyer sahibi birçok örnek ile karşılaşma imkânının olması, mesleki yükselme hedefi konusunda kurs, üniversite, yabancı dil öğrenme gibi birçok imkân ve donanıma sahip olmaları ve şartlarının uygunluğu ile ifade edilebilir.

### 9.2. Görev Yapılan Yerleşim Yeri-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 128 Boyun Eğici Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 7178 | 175,07 | 6317 | -0,575 | 0,566 |
| İlçe Merkez | 326 | 60350 | 185,12 | | | |

Tablo 128'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin boyun eğici yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (175,07), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (185,12) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6317, z=-0,575, p=0,566).

**Tablo 129 İyimser Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6543 | 159,59 | 5682 | -1,577 | 0,115 |
| İlçe Merkez | 326 | 60985 | 187,07 | | | |

Tablo 129'a göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iyimser yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (159,59), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (187,07) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5682, z=-1,577, p=0,115).

**Tablo 130 Kendine Güvenli Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6014 | 146,68 | 5153 | -2,401 | 0,016 |
| İlçe Merkez | 326 | 61514 | 188,69 | | | |

Tablo 130'a göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kendine güvenli yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (146,68), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (188,69) daha düşüktür. Kendine güvenli yaklaşım ile görev yapılan yerleşim yeri arasında ilçe merkezinde

bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (U=5153, z=-2,401, p=0,016).

**Tablo 131 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 7994,5 | 194,99 | 6232,5 | -0,706 | 0,480 |
| İlçe Merkez | 326 | 59533,5 | 182,62 | | | |

Tablo 131'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (194,99), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (182,62) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6232,5, z=-0,706, p=0,480).

**Tablo 132 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 8424,5 | 205,48 | 5802,5 | -1,397 | 0,162 |
| İlçe Merkez | 326 | 59103,5 | 181,30 | | | |

Tablo 132'ye göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sosyal destek arama yaklaşım puanlarının sıra ortalamaları (205,48), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (181,30) daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5802,5, z=-1,397, p=0,162).

Görev yapılan yerleşim yeri ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre boyun eğici, iyimser, kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama boyutlarında stresle başa çıkma tarzları yönünden benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ise benzerlikten söz edilememektedir.

Boyun eğici, kendine güvenli ve iyimser yaklaşım boyutlarında ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek iken, çaresiz / kendini suçlayıcı ile sosyal destek arama boyutlarında ise mahallede (köy) görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ise farkın mahalle (köy) ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi ise; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha kalabalık okullarda görev yapması ve bunun sonucunda da daha çok sorun ile

karşılaşıp, sorun çözme beceri ve tecrübesi kazanmaları sonucu güven duygusu kazanmış olmalarıdır.

Kırımoğlu, Yıldırım, Temiz (2011) tarafından yapılan bir araştırmada *"görev yapılan yerleşim yeri ile stresle başa çıkma tarzlarının dine sığınma, aktif planlama ve kaçma-soyutlama boyutlarında anlamlı fark"* tespit edilmiştir.[519]

### 9.3. Görev Yapılan Yerleşim Yeri-Dini Tutum

**Tablo 133 Biliş Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 7037,5 | 171,65 | 6176,5 | -0,929 | 0,353 |
| İlçe Merkez | 326 | 60490,5 | 185,55 | | | |

Tablo 133'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin biliş boyutu puanlarının sıra ortalamaları (171,65), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (185,55) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6176,5, z=-0,929, p=0,353).

**Tablo 134 Duygu Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 7519,5 | 183,40 | 6658,5 | -0,039 | 0,969 |
| İlçe Merkez | 326 | 60008,5 | 184,08 | | | |

Tablo 134'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin duygu boyutu puanlarının sıra ortalamaları (183,40), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (184,08) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6658,5, z=-0,039, p=0,969).

**Tablo 135 Davranış Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 7236,5 | 176,5 | 6375,5 | -0,486 | 0,627 |
| İlçe Merkez | 326 | 60291,5 | 184,94 | | | |

Tablo 135'e göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin davranış boyutunun puanlarının sıra ortalamaları (176,5), ilçe merkezinde bulunan

[519] Hüseyin Kırımoğlu, Yunus Yıldırım, Ali Temiz, "İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Stresle Başaçıkma Tarzlarının İncelenmesi(Aydın İl Örneği)", *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, c. 5, sy. 2 (2011), s. 150.

ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (184,94) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6375,5, z=-0,486, p=0,627).

**Tablo 136 İlişki Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 6481 | 158,07 | 5620 | -1,754 | 0,79 |
| İlçe Merkez | 326 | 61047 | 187,26 | | | |

Tablo 136'ya göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ilişki boyutunun puanlarının sıra ortalamaları (158,07), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (187,26) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=5620, z=-1,754, p=0,79).

**Tablo 137 Dindarlığın Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Değişimi**

| G.Y.Y.Y. | N | S.T. | S. O. | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mahalle (Köy) | 41 | 7100 | 173,17 | 6239 | -0,695 | 0,487 |
| İlçe Merkez | 326 | 60428 | 185,36 | | | |

Tablo 137'ye göre, mahallede (köy) bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin dindarlık puanlarının sıra ortalamaları (173,17), ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (185,36) daha düşük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir (U=6239, z=-0,695, p=0,487).

Görev yapılan yerleşim yeri ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, görev yapılan yerleşim yeri değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıklarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek puan ortalamalarını biliş, ilişki, duygu ve davranış boyutları ile dindarlıkta ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Bu, görev yapılan yerleşim yeri değişkeninin bireyin mesleki yaşantısı ile sınırlı olmasından dolayı kaynaklanmaktadır.

Literatürde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri bağımsız değişkeninin; biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlık bağımlı değişkeni üzerinde etkisini tespit eden araştırmaların olmadığı görülmektedir. Araştırmaların çoğunlukla il ve ilçe

merkezi gibi yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenler ile yapılması, bulguların il-ilçe merkezi ve köy şeklinde gruplandırılmadığı görülmektedir.

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.7. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan yerleşim yerine göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

## 10. GÖREV YAPILAN OKULUN SOSYAL İMKÂN DÜZEYİ

### 10.1 Sosyal İmkân Düzeyi-Değerler

**Tablo 138 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Fütüvvet Değerleri Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 159,39 | 2 | 5,356 | 0,069 |
| | Orta | 241 | 189,13 | | | |
| | Yüksek | 54 | 193,94 | | | |

Tablo 138 incelendiğinde en yüksek fütüvvet değerleri puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan fütüvvet değerleri ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=5,356, df=2, p=0,069$).

**Tablo 139 Özgürlük Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Özgürlük Değerleri Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 170,15 | 2 | 4,990 | 0,082 |
| | Orta | 241 | 182,30 | | | |
| | Yüksek | 54 | 210,04 | | | |

Tablo 139 incelendiğinde en yüksek özgürlük değerleri puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan özgürlük değerleri ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=4,990, df=2, p=0,082$).

**Tablo 140 Romantik Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Romantik Değerler Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 168,91 | 2 | 2,435 | 0,296 |
| | Orta | 241 | 189,90 | | | |
| | Yüksek | 54 | 187,61 | | | |

Tablo 140 incelendiğinde en yüksek romantik değerler puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan romantik değerler ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,435,df=2,p=0,296).

**Tablo 141 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| İnsan Onuru Değerleri Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 174,78 | 2 | 2,683 | 0,261 |
| | Orta | 241 | 183,07 | | | |
| | Yüksek | 54 | 200,45 | | | |

Tablo 141 incelendiğinde en yüksek insan onuru değeri puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan insan onuru değeri ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,683,df=2,p=0,261).

**Tablo 142 Materyalist Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Materyalist Değerler Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 180,56 | 2 | 0,192 | 0,908 |
| | Orta | 241 | 185,75 | | | |
| | Yüksek | 54 | 180,79 | | | |

Tablo 142 incelendiğinde en yüksek materyalist değerler puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan materyalist değerler ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,192,df=2,p=0,908).

**Tablo 143 Maneviyat Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Maneviyat Değerleri Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 161,61 | 2 | 4,952 | 0,084 |
| | Orta | 241 | 192,11 | | | |
| | Yüksek | 54 | 177,64 | | | |

Tablo 143 incelendiğinde en yüksek maneviyat değerleri puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan maneviyat değerleri ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=4,952,df=2,p=0,084).

**Tablo 144 Entelektüel Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Entelektüel Değerler Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 142,51 | 2 | 15,012 | 0,001 | Düşük-Orta |
| | Orta | 241 | 161,66 | | | | Düşük-Yüksek |
| | Yüksek | 54 | 205,13 | | | | |

Tablo 144 incelendiğinde en yüksek entelektüel değerler puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Entelektüel değerler ile sosyal imkân düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi 2$=15,012, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyal imkân düzeyi grubunun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine, sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile yüksek düzeyde olan grup arasında, yüksek düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 145 Kariyer Değerleri Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Kariyer Değerleri Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 147,52 | 2 | 10,830 | 0,004 | Düşük-Orta |
| | Orta | 241 | 192,34 | | | | Düşük-Yüksek |
| | Yüksek | 54 | 195,40 | | | | |

Tablo 145 incelendiğinde en yüksek kariyer değerler puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Kariyer değerler ile sosyal imkân düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi 2$=10,830, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyal imkân düzeyi grubunun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine, sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile yüksek düzeyde olan grup arasında, yüksek düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 146 Toplumsal Değerler Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Toplumsal Değerler Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 176,14 | 2 | 0,673 | 0,714 |
| | Orta | 241 | 186,95 | | | |
| | Yüksek | 54 | 181,31 | | | |

Tablo 146 incelendiğinde en yüksek toplumsal değerler puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan toplumsal değerler ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=0,673,df=2,p=0,714).

Bulgulara göre, görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi ile değerlerin alt boyutları arasında (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat ve toplumsal değerler) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Görev yapılan yerleşim yeri değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Fütüvvet, özgürlük, insan onuru, entelektüel ve kariyer değerlerinde en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sosyal imkân düzeyi yüksek grup; romantik, materyalist, maneviyat ve toplumsal değerlerde ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sosyal imkân düzeyi orta olan grup olduğu görülmektedir. Sosyal imkân düzeyi düşük olan grubun hiçbir değerin alt boyutunda en yüksek puanı almadığı görülmektedir.

Anlamlı farkın entelektüel değerlerde sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile orta olan grup arasında orta olan grup lehine, sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile yüksek olan grup arasında yüksek olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Kariyer değerinde ise sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile orta olan grup arasında orta olan grup lehine, sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile yüksek olan grup arasında yüksek olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Kariyer ve entelektüel değerde, görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyinin anlamlı fark oluşturmasının sebebi, imkân düzeyinin bireyin kendisini yetiştirmesine ve geliştirmesine sağladığı fayda olarak değerlendirilmektedir.

### 10.2. Sosyal İmkân Düzeyi-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 147 Boyun Eğici Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Boyun Eğici Yaklaşım Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 181,80 | 2 | 0,182 | 0,913 |
| | Orta | 241 | 185,64 | | | |
| | Yüksek | 54 | 179,62 | | | |

Tablo 147 incelendiğinde en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan boyun eğici yaklaşım ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=0,182,df=2,p=0,913).

**Tablo 148 İyimser Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| İyimser Yaklaşım Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 169,47 | 2 | 4,020 | 0,134 |
| | Orta | 241 | 183,14 | | | |
| | Yüksek | 54 | 207,20 | | | |

Tablo 148 incelendiğinde en yüksek iyimser yaklaşım puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan iyimser yaklaşım ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=4,020,df=2,p=0,134).

**Tablo 149 Kendine Güvenli Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Kendine Güvenli Yaklaşım Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 159,45 | 2 | 12,009 | 0,002 | Orta-Yüksek |
| | Orta | 241 | 182,20 | | | | Düşük-Yüksek |
| | Yüksek | 54 | 224,77 | | | | |

Tablo 149 incelendiğinde sosyal imkân düzey grupları arasında en yüksek kendine güvenli yaklaşım puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Kendine güvenli yaklaşım ile sosyal imkân düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi 2$=12,009, df=2, p<0,05). Farkı hangi sosyal imkân grubunun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sosyal imkân düzeyi orta olan grup ile yüksek düzeyde olan grup arasında, yüksek düzey lehine, sosyal imkân düzeyi düşük olan grup ile yüksek düzeyde olan grup arasında, yüksek düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 150 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 186,96 | 2 | 1,839 | 0,399 |
| | Orta | 241 | 187,16 | | | |
| | Yüksek | 54 | 165,97 | | | |

Tablo 150 incelendiğinde en yüksek çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun düşük, en düşük puanı alan ise yüksek sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=1,839,df=2,p=0,399$).

**Tablo 151 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Sosyal Destek Arama Yaklaşım Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 177,60 | 2 | 1,672 | 0,433 |
| | Orta | 241 | 186,24 | | | |
| | Yüksek | 54 | 200,41 | | | |

Tablo 151 incelendiğinde en yüksek sosyal destek arama yaklaşım puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan sosyal destek arama yaklaşım ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=1,672,df=2,p=0,433$).

Görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Boyun eğici, iyimser, kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama yaklaşım boyutlarında stresle başa çıkma tarzları yönünden benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ise benzerlikten söz edilememektedir.

İyimser, kendine güvenli ve sosyal destek arama yaklaşım boyutlarında en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sosyal imkân düzeyi yüksek olan grup, boyun eğici ve çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sosyal imkân düzeyi orta olan grup olduğu görülmektedir.

Kendine güvenli yaklaşım boyutunda sosyal imkân düzeyi orta olan grup ile yüksek olan grup arasında yüksek olan grup lehine, sosyal imkân düzeyi düşük olan grup

ile yüksek olan grup arasında ise yüksek olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda yüksek olan grup lehine olması okulların öğretmenlere sunduğu imkânların çeşitliliği ile ilgili olabilir.

Bu sonuç, okulun gelişmişlik düzeyinin birey üzerindeki etkisi olarak yorumlanabilir. Görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyinin gelişmişliği bireye özgüven kazandırabilir. Bu, bireyin birden fazla alanda var olmasına imkân sağlamaktadır. Görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi, görev yapılan yerleşim yeri ile doğru orantılı olarak değişmektedir.

### 10.3. Sosyal İmkân Düzeyi-Dini Tutum

**Tablo 152 Biliş Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Biliş Boyutu Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 175,92 | 2 | 1,555 | 0,460 |
| | Orta | 241 | 188,25 | | | |
| | Yüksek | 54 | 175,79 | | | |

Tablo 152 incelendiğinde en yüksek biliş boyutu puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise yüksek sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan biliş boyutu ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=1,555,df=2,p=0,460).

**Tablo 153 Duygu Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Duygu Boyutu Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 166,48 | 2 | 2,536 | 0,281 |
| | Orta | 241 | 187,66 | | | |
| | Yüksek | 54 | 191,05 | | | |

Tablo 153 incelendiğinde en yüksek duygu boyutu puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan duygu boyutu ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=2,536,df=2,p=0,281).

**Tablo 154 Davranış Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Davranış Boyutu Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 174,23 | 2 | 1,022 | 0,600 |
| | Orta | 241 | 187,81 | | | |
| | Yüksek | 54 | 180,03 | | | |

Tablo 154 incelendiğinde en yüksek davranış boyutu puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu

görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan davranış boyutu ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,022,df=2,p=0,600).

**Tablo 155 İlişki Boyutunun Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| İlişki Boyutu Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 161,85 | 2 | 4,378 | 0,112 |
| | Orta | 241 | 189,83 | | | |
| | Yüksek | 54 | 187,53 | | | |

Tablo 155 incelendiğinde en yüksek ilişki boyutu puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan ilişki boyutu ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=4,378,df=2,p=0,112).

**Tablo 156 Dindarlığın Sosyal İmkân Düzeyine Göre Değişimi**

| Dindarlık Puanı | Sosyal İmkân Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 72 | 167,38 | 2 | 2,342 | 0,310 |
| | Orta | 241 | 189,13 | | | |
| | Yüksek | 54 | 183,24 | | | |

Tablo 156 incelendiğinde en yüksek dindarlık puanını alan sosyal imkân düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük sosyal imkân düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dindarlık ile sosyal imkân düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,342,df=2,p=0,310).

Görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıklarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Biliş, ilişki ve davranış boyutları ile dindarlıkta en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sosyal imkân düzeyi orta olan grup, duygu boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sosyal imkân düzeyi yüksek olan grup olduğu görülmektedir.

Sosyal imkân düzeyi değişkeninin öğretmenlerin çoğunluğu tarafından orta düzeyde olması öğretmenlerin beklentilerinin az ya da çok karşılandığını göstermektedir. Görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi sadece mesleki yaşantı ile sınırlandırılmış

olarak kabul görmüş olabilir. Bu düzeyin genelde görev yapılan yerleşim yeri ile aynı doğrultuda geliştiği de kabul edilir. Görev yapılan yerleşim yerinde de benzerliğin olmasından hareketle iki bulgu birbirini doğrular niteliktedir.

Çakır (2015) tarafından yapılan araştırmada *"görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi ile dindarlık arasında farkın anlamlı olmadığı"* tespit edilmiştir.[520] Araştırma sonucu çalışmayı desteklemektedir.

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.8. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyine göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* Hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

## 11. GÖREV YAPILAN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

### 11.1. Memnuniyet Düzeyi-Değerler

**Tablo 157 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Fütüvvet Değerleri Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 147,75 | 2 | 2,987 | 0,225 |
| | Orta | 167 | 185,84 | | | |
| | Yüksek | 178 | 186,75 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 157 incelendiğinde en yüksek fütüvvet değerleri puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan fütüvvet değerleri ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=2,987,df=2,p=0,225).

**Tablo 158 Özgürlük Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Özgürlük Değerleri Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 132,59 | 2 | 6,139 | 0,046 | Düşük-Orta |
| | Orta | 167 | 189,08 | | | | |
| | Yüksek | 178 | 185,61 | | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 158 incelendiğinde en yüksek özgürlük değerleri puanını alan memnuniyet düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet

[520] Çakır, *Ortaokul Öğretmenlerinin Dindarlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ünye Örneği)*, s. 82.

düzeyi grup olduğu görülmüştür. Özgürlük değerleri ile memnuniyet düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=6,139, df=2, p<0,05). Farkı hangi memnuniyet düzeyi grubunun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda memnuniyet düzeyi düşük olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 159 Romantik Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Romantik Değerleri Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 155,05 | 2 | 1,908 | 0,385 |
| | Orta | 167 | 187,96 | | | |
| | Yüksek | 178 | 183,86 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 159 incelendiğinde en yüksek romantik değerler puanını alan memnuniyet düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan romantik değerler ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,908,df=2,p=0,385).

**Tablo 160 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| İnsan Onuru Değerleri Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 158,48 | 2 | 2,820 | 0,244 |
| | Orta | 167 | 190,20 | | | |
| | Yüksek | 178 | 181,34 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 160 incelendiğinde en yüksek insan onuru değeri puanını alan memnuniyet düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan insan onuru değeri ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,820,df=2,p=0,244).

**Tablo 161 Materyalist Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Materyalist Değerler Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 147,32 | 2 | 2,848 | 0,241 |
| | Orta | 167 | 185,27 | | | |
| | Yüksek | 178 | 187,34 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 161 incelendiğinde en yüksek materyalist değerler puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan materyalist

değerler ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,848,df=2,p=0,241).

**Tablo 162 Maneviyat Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Maneviyat Değerleri Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 136,52 | 2 | 5,680 | 0,058 |
| | Orta | 167 | 181,65 | | | |
| | Yüksek | 178 | 192,07 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 162 incelendiğinde en yüksek maneviyat değerleri puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan maneviyat değerleri ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=5,680,df=2,p=0,058).

**Tablo 163 Entelektüel Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Entelektüel Değerler Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 118,41 | 2 | 10,676 | 0,005 | Düşük-Orta |
| | Orta | 167 | 181,46 | | | | Düşük-Yüksek |
| | Yüksek | 178 | 194,49 | | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 163 incelendiğinde en yüksek entelektüel değerler puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Entelektüel değerler ile memnuniyet düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=10,676, df=2, p<0,05). Farkı hangi memnuniyet düzeyi grubunun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda memnuniyet düzeyi düşük olan grup ile orta düzeyde olan grup arasında, orta düzey lehine, memnuniyet düzeyi düşük olan grup ile yüksek düzeyde olan grup arasında, yüksek düzey lehine (p<0,017) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 164 Kariyer Değerleri Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Kariyer Değerleri Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 136,91 | 2 | 5,149 | 0,076 |
| | Orta | 167 | 190,92 | | | |
| | Yüksek | 178 | 183,33 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 164 incelendiğinde en yüksek kariyer değerleri puanını alan memnuniyet düzeyi grubun orta, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet

düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan kariyer değerleri ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=5,149,df=2,p=0,076).

**Tablo 165 Toplumsal Değerler Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Toplumsal Değerler Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 206,66 | 2 | 1,174 | 0,556 |
| | Orta | 167 | 183,06 | | | |
| | Yüksek | 178 | 182,08 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 165 incelendiğinde en yüksek toplumsal değerler puanını alan memnuniyet düzeyi grubun düşük, en düşük puanı alan ise yüksek memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan toplumsal değerler ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,174,df=2,p=0,556).

Bulgular sonucunda, görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre fütüvvet, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, kariyer ve toplumsal değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, kariyer ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Fütüvvet, materyalist, maneviyat ve entelektüel değerlerde en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun okul ortamından memnuniyet düzeyi yüksek olan grup olduğu görülmektedir. Özgürlük, insan onuru, kariyer ve romantik değerlerde ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun okul ortamından memnuniyet düzeyi orta olan grup olduğu, toplumsal değerlerde ise okul ortamından memnuniyet düzeyi düşük olan grubun en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Farkın özgürlük değerinde memnuniyet düzeyi düşük olan grup ile orta olan grup arasında orta olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Entelektüel değerlerde ise memnuniyet düzeyi düşük olan grup ile orta olan grup arasında orta olan grup lehine, memnuniyet düzeyi düşük olan grup ile yüksek olan grup arasında yüksek olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldan memnun olmaları kendilerini daha özgür hissetmelerine yol açmaktadır şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca memnuniyet düzeyi öğretmenlerin kişisel gelişimine olumlu yansıyıp, kendilerini geliştirme açısından imkân sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

### 11.2. Memnuniyet Düzeyi-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 166 Boyun Eğici Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Boyun Eğici Yaklaşım Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 178,41 | 2 | 4,710 | 0,095 |
| | Orta | 167 | 171,72 | | | |
| | Yüksek | 178 | 196,22 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 166 incelendiğinde en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan boyun eğici yaklaşım ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=4,710, df=2, p=0,095$).

**Tablo 167 İyimser Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| İyimser Yaklaşım Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 156,00 | 2 | 2,860 | 0,239 |
| | Orta | 167 | 179,38 | | | |
| | Yüksek | 178 | 191,79 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 167 incelendiğinde en yüksek iyimser yaklaşım puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan iyimser yaklaşım ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=2,860, df=2, p=0,239$).

**Tablo 168 Kendine Güvenli Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Kendine Güvenli Yaklaşım Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 181,05 | 2 | 1,058 | 0,589 |
| | Orta | 167 | 178,20 | | | |
| | Yüksek | 178 | 189,80 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 168 incelendiğinde en yüksek kendine güvenli yaklaşım puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan

kendine güvenli yaklaşım ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,058,df=2,p=0,589).

**Tablo 169 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 174,66 | 2 | 0,385 | 0,825 |
| | Orta | 167 | 181,95 | | | |
| | Yüksek | 178 | 187,08 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 169 incelendiğinde en yüksek çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,385,df=2,p=0,825).

**Tablo 170 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Sosyal Destek Arama Yaklaşım Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 157,82 | 2 | 1,807 | 0,405 |
| | Orta | 167 | 182,30 | | | |
| | Yüksek | 178 | 188,83 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 170 incelendiğinde en yüksek sosyal destek arama yaklaşım puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan sosyal destek arama yaklaşımı ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,807,df=2,p=0,405).

Görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Tüm boyutlarda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi yüksek olan grup olduğu görülmektedir. Bu sonuç, okul ortamından memnuniyet düzeyinin bireyin yaşantısının büyük bir bölümüne sirayet edecek kadar gücünün olmadığının ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Hancıoğlu (2017) tarafından yapılan bir araştırmada *"üniversite ortamından memnuniyet düzeyi ile stresle başa çıkma tarzlarının "sosyal desteğe başvurma" boyutunda anlamlı fark"*[521], Nehir ve Güngör (2019) 'ün hemşireler ile yaptıkları araştırmada hemşirelerin görev yaptıkları *"birim ile iyimser yaklaşım arasında ilişki olduğu"* tespit edilmiştir.[522] Araştırmalar bu yönüyle çalışmayı desteklememektedir.

### 11.3. Memnuniyet Düzeyi-Dini Tutum

**Tablo 171 Biliş Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Biliş Boyutu Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 178,36 | 2 | 2,975 | 0,226 |
| | Orta | 167 | 175,83 | | | |
| | Yüksek | 178 | 192,36 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 171 incelendiğinde en yüksek biliş boyutu puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan biliş boyutu ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=2,975, df=2, p=0,226$).

**Tablo 172 Duygu Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Duygu Boyutu Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 184,41 | 2 | 2,111 | 0,348 |
| | Orta | 167 | 175,49 | | | |
| | Yüksek | 178 | 191,94 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 172 incelendiğinde en yüksek duygu boyutu puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan duygu boyutu ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=2,111, df=2, p=0,348$).

**Tablo 173 Davranış Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Davranış Boyutu Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 177,89 | 2 | 0,488 | 0,783 |
| | Orta | 167 | 180,66 | | | |
| | Yüksek | 178 | 187,88 | | | |

[521] Yasemin Hancıoğlu, "Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Stres Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, c. 15, sy. 1 (2017), s. 143., doi:10.11611/yead.270449.

[522] Sevgi Nehir, Nazmiye Güngör, "Hemşirelerin Psikososyal Sorunlarının ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi", *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, c. 6, sy. 3 (2019), s. 178., doi:10.34087/cbusbed.548466.

Memnuniyet düzeyine göre tablo 173 incelendiğinde en yüksek davranış boyutu puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise düşük memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan davranış boyutu ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,488,df=2,p=0,783).

**Tablo 174 İlişki Boyutunun Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| İlişki Boyutu Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 176,84 | 2 | 2,731 | 0,255 |
| | Orta | 167 | 175,43 | | | |
| | Yüksek | 178 | 192,92 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 174 incelendiğinde en yüksek ilişki boyutu puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan ilişki boyutu ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,731,df=2,p=0,255).

**Tablo 175 Dindarlığın Memnuniyet Düzeyine Göre Değişimi**

| Dindarlık Puanı | Memnuniyet Düzeyi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Düşük | 22 | 181,48 | 2 | 2,797 | 0,247 |
| | Orta | 167 | 174,34 | | | |
| | Yüksek | 178 | 193,38 | | | |

Memnuniyet düzeyine göre tablo 175 incelendiğinde en yüksek dindarlık puanını alan memnuniyet düzeyi grubun yüksek, en düşük puanı alan ise orta memnuniyet düzeyi grup olduğu görülmüştür. Dindarlık ile memnuniyet düzeyi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,797,df=2,p=0,247).

Görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış ve ilişki boyutları ile dindarlıklarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Biliş, duygu, ilişki ve davranış boyutları ile dindarlıkta en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun okul ortamından memnuniyet düzeyi yüksek olan grup olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun büyük bir kısmının okul ortamından yüksek düzeyde memnun olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamından

memnun olma düzeylerinin etkisiz olduğu ifade edilebilir. Dindarlığın daha genel anlamda hayata etki etmesi, okul ortamından memnuniyet düzeyinin ise bireyin iş hayatı ile sınırlı olması ve görev yapılan okul ile değişebileceği bunu açıklayabilir.

Yakut (2016) tarafından yapılan araştırmada *"görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi ile dindarlık arasında farkın anlamlı olmadığı"*[523], Aydın (2019) tarafından ise *"işe bağlılık ve dindarlık arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı"*[524] tespit edilmiştir. Araştırma bu yönüyle çalışmayı desteklemektedir.

Bulgular sonucunda; *"H 1:1.9. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyine göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

## 12. EĞİTİM ÖĞRETİM YILI OKUTULAN SINIF MEVCUDU

### 12.1. Sınıf Mevcudu-Değerler

**Tablo 176 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Fütüvvet Değerleri Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 180,26 | 2 | 3,027 | 0,220 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 176,71 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 197,93 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 176 incelendiğinde en yüksek fütüvvet değerleri puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan fütüvvet değerleri ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=3,027,df=2,p=0,220).

[523] Yakut, *Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği*, ss. 150-151.
[524] Fulden Elif Aydın, *İşe Bağlılık, Dindarlık Ve Hayat Memnuniyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Avukatlar Üzerine Nicel Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s. 69.

**Tablo 177 Özgürlük Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Özgürlük Değerleri Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 180,88 | 2 | 5,242 | 0,073 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 173,61 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 201,93 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 177 incelendiğinde en yüksek özgürlük değerleri puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan özgürlük değerleri ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=5,242,df=2,p=0,073).

**Tablo 178 Romantik Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Romantik Değerler Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 181,31 | 2 | 3,709 | 0,157 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 174,91 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 199,65 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 178 incelendiğinde en yüksek romantik değerler puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan romantik değerler ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=3,709,df=2,p=0,157).

**Tablo 179 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| İnsan Onuru Değerleri Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 176,70 | 2 | 5,293 | 0,071 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 177,28 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 200,21 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 179 incelendiğinde en yüksek insan onuru değerleri puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan insan onuru değeri ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=5,293,df=2,p=0,071).

**Tablo 180 Materyalist Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Materyalist Değerler Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 187,27 | 2 | 0,392 | 0,822 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 185,59 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 178,82 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 180 incelendiğinde en yüksek materyalist değerler puanını alan grubun sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan materyalist değerler ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,392,df=2,p=0,822).

**Tablo 181 Maneviyat Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Maneviyat Değerleri Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 173,14 | 2 | 3,668 | 0,160 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 179,94 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 199,41 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 181 incelendiğinde en yüksek maneviyat değerleri puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan maneviyat değerleri ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=3,668,df=2,p=0,160).

**Tablo 182 Entelektüel Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Entelektüel Değerler Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 185,27 | 2 | 2,701 | 0,259 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 175,01 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 196,06 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 182 incelendiğinde en yüksek entelektüel değerler puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan entelektüel değerler ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,701,df=2,p=0,259).

**Tablo 183 Kariyer Değerleri Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Kariyer Değerleri Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 165,82 | 2 | 6,502 | 0,039 | 0-19/30-39 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 181,91 | | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 202,92 | | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 183 incelendiğinde en yüksek kariyer değerleri puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Kariyer değerleri ile sınıf mevcudu arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2$=6,502, df=2, p<0,05). Farkı

hangi sınıf mevcudu grubunun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler ile sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler arasında, sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler lehine ($p<0,017$) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 184 Toplumsal Değerler Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Toplumsal Değerler Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 184,03 | 2 | 5,933 | 0,051 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 171,57 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 202,16 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 184 incelendiğinde en yüksek toplumsal değerler puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan toplumsal değerler ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=5,933, df=2, p=0,051$).

Bulgular sonucunda, sınıf mevcudu ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, maneviyat ve toplumsal değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Okutulan sınıf mevcudu değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, maneviyat ve toplumsal değerlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Fütüvvet, maneviyat, özgürlük, insan onuru, kariyer, romantik, entelektüel ve toplumsal değerlerde en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sınıf mevcudu 30-39 öğrenci olan grup olduğu görülmektedir. Materyalist değerlerde ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sınıf mevcudu 0-19 öğrenci olan grup olduğu görülmektedir.

Farkın kariyer değerinde sınıf mevcudu 0-19 öğrenci olan grup ile sınıf mevcudu 30-39 öğrenci olan grup arasında sınıf mevcudu 30-39 öğrenci olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

Merkezi okullarda sınıf mevcutlarının, mahalle (köy) okullarına nazaran daha kalabalık olması, sınıf mevcudu ile kariyer değerleri arasında sınıf mevcudu kalabalık olan sınıfın öğretmenlerinde anlamlı farkın oluşması, görev yapılan yerleşim yeri ile kariyer değerleri arasında tespit edilen anlamlı farkı doğrular niteliktedir.

### 12.2. Sınıf Mevcudu-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 185 Boyun Eğici Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Boyun Eğici Yaklaşım Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 181,19 | 2 | 4,070 | 0,131 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 195,57 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 169,53 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 185 incelendiğinde en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan grubun sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan boyun eğici yaklaşım ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=4,070,df=2,p=0,131).

**Tablo 186 İyimser Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| İyimser Yaklaşım Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 176,91 | 2 | 0,592 | 0,744 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 186,36 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 186,74 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 186 incelendiğinde en yüksek iyimser yaklaşım puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan iyimser yaklaşım ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=0,592,df=2,p=0,744).

**Tablo 187 Kendine Güvenli Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Kendine Güvenli Yaklaşım Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 169,67 | 2 | 6,836 | 0,033 | |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 177,90 | | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 205,43 | | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 187 incelendiğinde en yüksek kendine güvenli yaklaşım puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Kendine güvenli yaklaşım ile sınıf mevcudu arasında anlamlı fark tespit edilmiştir

($\chi 2$=6,836, df=2, p<0,05). Farkı hangi sınıf mevcudu grubunun ya da gruplarının oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/3) yeni anlamlılık seviyesi (0.017) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda sınıf mevcudu ile kendine güvenli yaklaşım arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

**Tablo 188 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 189,34 | 2 | 5,186 | 0,075 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 193,81 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 164,98 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 188 incelendiğinde en yüksek çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanını alan grubun sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=5,186,df=2,p=0,075).

**Tablo 189 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Sosyal Destek Arama Yaklaşım Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 186,26 | 2 | 1,183 | 0,554 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 177,65 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 191,33 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 189 incelendiğinde en yüksek sosyal destek arama yaklaşım puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan sosyal destek arama yaklaşımı ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2$=1,183,df=2,p=0,554).

Sınıf mevcudu ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, sınıf mevcudu değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Boyun eğici, çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım boyutunda sınıf mevcudu 20-29 öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin; iyimser, kendine güvenli ve sosyal destek arama yaklaşım boyutunda ise sınıf mevcudu 30-39 öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf mevcudunun artması sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde iş yükünü arttırabilir. Ayrıca sınıf öğretmeninin etkili bir eğitim öğretim sürecini yürütmesini de zorlaştırabilir. Lakin tüm bunlarla birlikte sınıf mevcudunun değişmesi öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarında fark oluşturmamıştır. Sınıf mevcudu ile stresle başa çıkma tarzları arasında benzerliğin olması, stresle başa çıkma tarzlarının sınıf mevcudunun tüm boyutlarını kapsayıcı yeterlilikte olması ile açıklanabilir.

Çetin (2019) tarafından yapılan bir araştırmada *"sınıf mevcudu ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir fark olmadığı"* tespit edilmiştir.[525] Bu yönüyle araştırma sonucu çalışma sonucunu desteklemektedir.

Aslan ve Ağıroğlu Bakır (2018) tarafından yapılan araştırmada ise *"örgütsel stresin, sınıf öğretmeninin okuttuğu sınıfın mevcudundan etkilendiği"*[526] tespit edilmiştir.

### 12.3. Sınıf Mevcudu-Dini Tutum

**Tablo 190 Biliş Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Biliş Boyutu Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 177,75 | 2 | 3,552 | 0,169 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 178,45 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 197,58 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 190 incelendiğinde en yüksek biliş boyutu puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan biliş boyutu ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=3,552, df=2, p=0,169$).

**Tablo 191 Duygu Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Duygu Boyutu Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 187,22 | 2 | 2,218 | 0,330 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 175,22 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 194,04 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 191 incelendiğinde en yüksek duygu boyutu puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise

[525] Çetin, *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığı ile Stresle Başaçıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 75.

[526] Mahire Aslan, Aslı Ağıroğlu Bakır, "Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Stres Kaynakları", *Cumhuriyet International Journal of Education*, c. 7, sy. 4 (2018), s. 355., doi:10.30703/cije.430748.

sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan duygu boyutu ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=2,218,df=2,p=0,330).

**Tablo 192 Davranış Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Davranış Boyutu Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 183,20 | 2 | 0,169 | 0,919 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 182,16 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 187,38 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 192 incelendiğinde en yüksek davranış boyutu puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan davranış boyutu ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=0,169,df=2,p=0,919).

**Tablo 193 İlişki Boyutunun Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| İlişki Boyutu Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 177,10 | 2 | 3,164 | 0,206 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 178,39 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 198,23 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 193 incelendiğinde en yüksek ilişki boyutu puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 0-19 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan ilişki boyutu ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=3,164,df=2,p=0,206).

**Tablo 194 Dindarlığın Sınıf Mevcuduna Göre Değişimi**

| Dindarlık Puanı | Sınıf Mevcudu | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-19 Öğrenci | 96 | 183,60 | 2 | 1,102 | 0,576 |
| | 20-29 Öğrenci | 161 | 178,57 | | | |
| | 30-39 Öğrenci | 110 | 192,30 | | | |

Sınıf mevcuduna göre tablo 194 incelendiğinde en yüksek dindarlık puanını alan grubun sınıflarında 30-39 öğrenci bulunan öğretmenler, en düşük puanı alan ise sınıflarında 20-29 öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür. Dindarlık ile sınıf mevcudu arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2$=1,102,df=2,p=0,576).

Okutulan sınıf mevcudu ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ortalamalar incelendiğinde sınıf mevcudu en kalabalık sınıfların öğretmenlerinin en yüksek biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık puanına sahip oldukları görülmektedir.

Literatürde öğretmenlerin okuttukları sınıfların öğrenci sayıları ile dindarlık arasında yapılmış bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bulgunun sağlıklı bir şekilde yorumlanabilmesi için diğer araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bulgulara göre; *"H 1:1.10. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılı okutulan sınıf mevcuduna göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

## 13. EĞİTİM ÖĞRETİM YILI OKUTULAN SINIF SEVİYESİ

### 13.1. Okutulan Sınıf Seviyesi-Değerler

**Tablo 195 Fütüvvet Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Fütüvvet Değerleri Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 184,56 | 3 | 3,474 | 0,324 |
| | 2. Sınıf | 94 | 167,27 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 193,71 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 177,51 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 195 incelendiğinde en yüksek fütüvvet değerleri puanını alan grubun 3. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 2. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan fütüvvet değerleri ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=3,474, df=3, p=0,324$).

**Tablo 196 Özgürlük Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Özgürlük Değerleri Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 187,05 | 3 | 0,748 | 0,862 |
| | 2. Sınıf | 94 | 175,24 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 183,09 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 177,71 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 196 incelendiğinde en yüksek özgürlük değerleri puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 2. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan özgürlük değerleri ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,748,df=3,p=0,862$).

**Tablo 197 Romantik Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Romantik Değerler Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 191,43 | 3 | 7,251 | 0,064 |
| | 2. Sınıf | 94 | 196,06 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 177,22 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 159,04 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 197 incelendiğinde en yüksek romantik değerler puanını alan grubun 2. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan romantik değerler ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=7,251,df=3,p=0,064$).

**Tablo 198 İnsan Onuru Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| İnsan Onuru Değerleri Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 189,56 | 3 | 4,167 | 0,244 |
| | 2. Sınıf | 94 | 190,31 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 174,02 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 169,37 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 198 incelendiğinde en yüksek insan onuru değerleri puanını alan grubun 2. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan insan onuru değeri ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=4,167,df=3,p=0,244$).

**Tablo 199 Materyalist Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Materyalist Değerler Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 190,79 | 3 | 3,949 | 0,267 |
| | 2. Sınıf | 94 | 192,47 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 171,02 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 169,08 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 199 incelendiğinde en yüksek materyalist değerler puanını alan grubun 2. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan materyalist değerler ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=3,949,df=3,p=0,267$).

**Tablo 200 Maneviyat Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre**

| Maneviyat Değerleri Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 187,40 | 3 | 3,297 | 0,348 |
| | 2. Sınıf | 94 | 190,96 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 178,92 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 165,85 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 200 incelendiğinde en yüksek maneviyat değerleri puanını alan grubun 2. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan maneviyat değerleri ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=3,297,df=3,p=0,348$).

**Tablo 201 Entelektüel Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Entelektüel Değerler Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 185,68 | 3 | 1,485 | 0,686 |
| | 2. Sınıf | 94 | 183,05 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 184,63 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 169,67 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 201 incelendiğinde en yüksek entelektüel değerler puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan entelektüel değerler ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=1,485,df=3,p=0,686$).

**Tablo 202 Kariyer Değerleri Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Kariyer Değerleri Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 186,64 | 3 | 0,775 | 0,855 |
| | 2. Sınıf | 94 | 178,44 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 183,85 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 174,17 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 202 incelendiğinde en yüksek kariyer değerleri puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan kariyer değerleri ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,775, df=3, p=0,855$).

**Tablo 203 Toplumsal Değerler Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Toplumsal Değerler Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 193,96 | 3 | 4,002 | 0,261 |
| | 2. Sınıf | 94 | 185,08 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 180,31 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 164,82 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 203 incelendiğinde en yüksek toplumsal değerler puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Değerler alt boyutu olan toplumsal değerler ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=4,002, df=3, p=0,261$).

Bulgular sonucunda, okutulan sınıf seviyesi ile değerlerin alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, kariyer, maneviyat ve toplumsal değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Okutulan sınıf seviyesi değişse bile sınıf öğretmenlerinin fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, entelektüel, kariyer, maneviyat ve toplumsal değerlerin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Özgürlük, kariyer, entelektüel ve toplumsal değerlerde en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun 1. Sınıf öğretmenleri olduğu; maneviyat, insan onuru, romantik değerlerde en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun 2. Sınıf öğretmenleri olduğu; fütüvvet değerlerinde ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun 3. Sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir. 4. Sınıf öğretmenlerinin hiçbir değerin alt boyutunda en yüksek puanı alamadığı görülmektedir.

### 13.2. Okutulan Sınıf Seviyesi-Stresle Başa Çıkma Tarzları

**Tablo 204 Boyun Eğici Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Boyun Eğici Yaklaşım Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 172,20 | 3 | 3,848 | 0,278 |
| | 2. Sınıf | 94 | 196,22 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 169,04 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 182,92 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 204 incelendiğinde en yüksek boyun eğici yaklaşım puanını alan grubun 2. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 3. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan boyun eğici yaklaşım ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=3,848, df=3, p=0,278$).

**Tablo 205 İyimser Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| İyimser Yaklaşım Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 174,97 | 3 | 3,263 | 0,353 |
| | 2. Sınıf | 94 | 176,09 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 197,30 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 173,43 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 205 incelendiğinde en yüksek iyimser yaklaşım puanını alan grubun 3. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan iyimser yaklaşım ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=3,263, df=3, p=0,353$).

**Tablo 206 Kendine Güvenli Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Kendine Güvenli Yaklaşım Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 169,53 | 3 | 3,023 | 0,388 |
| | 2. Sınıf | 94 | 182,04 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 194,96 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 174,37 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 206 incelendiğinde en yüksek kendine güvenli yaklaşım puanını alan grubun 3. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 1. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan kendine güvenli yaklaşım ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=3,023, df=3, p=0,388$).

**Tablo 207 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşımın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 179,67 | 3 | 0,084 | 0,994 |
| | 2. Sınıf | 94 | 178,77 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 182,99 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 180,52 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 207 incelendiğinde en yüksek çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım puanını alan grubun 3. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 2. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=0,084,df=3,p=0,994$).

**Tablo 208 Sosyal Destek Arama Yaklaşımının Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Sosyal Destek Arama Yaklaşım Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 191,74 | 3 | 4,630 | 0,201 |
| | 2. Sınıf | 94 | 161,59 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 183,17 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 187,19 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 208 incelendiğinde en yüksek sosyal destek arama yaklaşım puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 2. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan sosyal destek arama yaklaşımı ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=4,630,df=3,p=0,201$).

Sınıf seviyesi ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları arasında elde edilen puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular sonucunda, okutulan sınıf seviyesi değişse bile sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Boyun eğici yaklaşım boyutunda 2. Sınıf öğretmenlerinin; iyimser, kendine güvenli ve çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım boyutlarında 3. Sınıf öğretmenlerinin; sosyal destek arama yaklaşım boyutunda ise 1. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

İş yükü açısından 1. sınıf öğretmenliğinin eğitim öğretim sürecinde diğer sınıf öğretmenlerine göre daha çok çaba gerektirdiği ifade edilebilir. Daha çok emeğin verilmesi belki süreç içerisinde daha yoğun stres yaşanmasına ve bununla birlikte stresle başa çıkma yöntemlerinin de değişebileceğini düşündürse de okutulan sınıf seviyelerinin farklı olması sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemlerinin seçimi konusunda değişiklik oluşturmamıştır.

Sınıf seviyesi ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki benzerlik, okutulan sınıf seviyesinin sınıf öğretmenlerinin tüm yaşantısına etki edecek kadar kapsayıcı olmaması ile açıklanabilir.

### 13.3. Okutulan Sınıf Seviyesi-Dini Tutum

**Tablo 209 Biliş Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Biliş Boyutu Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 190,37 | 3 | 1,306 | 0,728 |
| | 2. Sınıf | 94 | 178,99 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 177,38 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 176,67 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 209 incelendiğinde en yüksek biliş boyutu puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan biliş boyutu ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=0,728, df=3, p=0,728$).

**Tablo 210 Duygu Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Duygu Boyutu Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | $\chi 2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 198,08 | 3 | 4,127 | 0,248 |
| | 2. Sınıf | 94 | 184,10 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 168,17 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 173,95 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 210 incelendiğinde en yüksek duygu boyutu puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 3. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan duygu boyutu ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi 2=4,127, df=3, p=0,248$).

**Tablo 211 Davranış Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Davranış Boyutu Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 183,87 | 3 | 4,262 | 0,235 |
| | 2. Sınıf | 94 | 186,96 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 190,02 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 162,15 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 211 incelendiğinde en yüksek davranış boyutu puanını alan grubun 3. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Dini tutum alt boyutu olan davranış boyutu ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=4,262, df=3, p=0,235$).

**Tablo 212 İlişki Boyutunun Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| İlişki Boyutu Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 197,75 | 3 | 9,699 | 0,021 | 1.-4. |
| | 2. Sınıf | 94 | 194,47 | | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 174,65 | | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 157,75 | | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 212 incelendiğinde en yüksek ilişki boyutu puanını alan grubun birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 3. Sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. İlişki boyutu ile okutulan sınıf seviyesi arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($\chi2=9,699$, df=3, $p<0,05$). Farkı hangi sınıf seviyesi ya da seviyelerinin oluşturduğunu belirlemek amacıyla bonferroni uygulaması yapılmış (0,05/6) yeni anlamlılık seviyesi (0.0083) olarak tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda 1.sınıf öğretmenleri ile 4. Sınıf öğretmenleri arasında, 1. sınıf öğretmenleri lehine ($p<0,0083$) anlamlı fark tespit edilmiştir.

**Tablo 213 Dindarlığın Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Değişimi**

| Dindarlık Puanı | Okutulan Sınıf Seviyesi | N | Sıra Ortalamaları | df | χ2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Sınıf | 80 | 194,98 | 3 | 3,759 | 0,289 |
| | 2. Sınıf | 94 | 185,88 | | | |
| | 3. Sınıf | 91 | 177,46 | | | |
| | 4. Sınıf | 95 | 165,90 | | | |

Okutulan sınıf seviyesine göre tablo 213 incelendiğinde en yüksek dindarlık puanını alan grubun 1. sınıf öğretmenleri, en düşük puanı alan ise 4. sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Dindarlık ile okutulan sınıf seviyesi arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi2=3,759, df=3, p=0,289$).

Bulgulara göre, eğitim öğretim yılı okutulan sınıf seviyesi ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında elde edilen puanlara istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Okutulan sınıf seviyesi değişse bile sınıf öğretmenlerinin biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlıklarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Biliş, duygu, ilişki boyutları ve dindarlıkta 1. Sınıf öğretmenlerinin, davranış boyutunda ise 3. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Dindarlık ortalamaları incelendiğinde 1. sınıf öğretmenlerinin en yüksek, 4. Sınıf öğretmenlerinin ise en düşük dindarlık puanına sahip oldukları görülmektedir.

Literatürde öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyesi ile dindarlık arasında yapılmış bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bulgunun sağlıklı bir şekilde yorumlanabilmesi için diğer araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bulgulara göre; *"H 1:1.11. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim yılı okutulan sınıf seviyesine göre değerleri (fütüvvet, özgürlük, romantik, insan onuru, materyalist, maneviyat, entelektüel, kariyer, toplumsal), stresle başa çıkma tarzları (boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama), dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) ve dindarlıkları farklılaşmaktadır."* hipotezinin doğrulanmadığı görülmektedir.

## 14. ÖLÇEKLERDEN ALINAN PUANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

### 14.1. Değerler-Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeği

**Tablo 214 Fütüvvet Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Fütüvvet-Boyun Eğici | 367 | -0,074 | 0,157 |
| Fütüvvet-İyimser | 367 | 0,230 | 0,000 |
| Fütüvvet-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,274 | 0,000 |
| Fütüvvet-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | -0,043 | 0,407 |
| Fütüvvet-Sosyal Destek Arama | 367 | 0,960 | 0,003 |
| Fütüvvet-Biliş | 367 | 0,151 | 0,004 |
| Fütüvvet-Duygu | 367 | 0,149 | 0,004 |
| Fütüvvet-Davranış | 367 | 0,198 | 0,000 |
| Fütüvvet-İlişki | 367 | 0,179 | 0,004 |
| Fütüvvet-Dindarlık | 367 | 0,200 | 0,004 |

Fütüvvet değerleri ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,074; p=0,157).

Fütüvvet değerleri ile iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,230; p=0,000).

Fütüvvet değerleri ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,274; p=0,000).

Fütüvvet değerleri ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,043; p=0,407).

Fütüvvet değerleri ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,960; p=0,003).

Fütüvvet değerleri ile biliş boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,151; p=0,004).

Fütüvvet değerleri ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,149; p=0,004).

Fütüvvet değerleri ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,198; p=0,000).

Fütüvvet değerleri ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,179; p=0,000).

Fütüvvet değerleri ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,200; p=0,000).

Bulgular sonucunda, fütüvvet değerleri ile boyun eğici, iyimser, çaresiz/kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Fütüvvet değerleri ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Ebu Abdi'r-Rahman Muhammed İbn el-Hüseyn es-Sülemî tarafından yazılan ve Süleyman Ateş tarafından çevrilip neşredilen *"Tasavvufta Fütüvvet"* adlı eserde fütüvvetin tanımı şöyle yapılmaktadır:

> *"... Fütüvvet: Allah' ın emirlerine uyma, güzel ibadet, her kötülüğü bırakma, zahiren ve batınen, gizli ve açık ahlâkın en güzeline sarılmadır. Her hal ve her vakit senden bir çeşit fütüvvet ister. Fütüvvetsiz hiçbir hal yoktur: Rabbına karşı kullanacağın fütüvvet var, Peygamber'in (s.a.v.)e karşı kullanacağın fütüvvet var, ashaba karşı kullanacağın fütüvvet var, salih geçmişlere karşı kullanacağın fütüvvet var, şeyhlerine karşı kullanacağın fütüvvet var, ihvanına (dostlarına) karşı kullanacağın fütüvvet var ve yazanların en kerimi meleğine karşı kullanacağın fütüvver var."*[527]

Aynı eserde fütüvvetin gerekleri şöyle sıralanmaktadır:

> *"Şunlar hep fütüvvet gereklerindendir: Doğruluk, vefa, cömertlik, güzel huy, göz tokluğu, dostlarla şakalaşma, arkdaşlarla iyi geçinme, kötü söz dinlemekten kaçınma, iyilik yapmayı arzulama, güzel komşuluk, güzel konuşma, ahde vefa, Allah' ın senin emrinin altına verdiği aile efradına ve hizmetçilere iyi muamele, çocukları terbiye etme, büyüklere karşı edepli davranma, kinden, aldatmadan, buğuzdan uzaklaşma…"*[528]

Uludağ (1996) tarafından TDV İslâm Ansiklopedisinde fütüvvet *"gençlik, kahramanlık, cömertlik"*[529] manasında ifade edilir. Fütüvvet, yiğitlik üzerinden ifade edilirken bahsedilen yiğitlik güçlü ve kuvvetli olmaktan ziyade, bireylerin tinsel konulardaki duruşu olarak tanımlanır.[530] Bireyin Allah'ın emir ve yasaklarına uyması, her an Allah'ın huzurunda olduğunu hatırlaması ve bilmesi yani kısacası kul olabilmesi güç, kuvvet ve irade gerektirir. Bütün bunlar da fütüvvette kendine yer bulduğu için gerçek manada *"kahramanlık"* burada karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin fütüvvet değerleri alt boyutu maddelerini *"cesaret"* ve *"cömertlik"* ifadeleri oluşturmaktadır.[531] Cengil (2003)'e göre *"kurban ve zekat ibadetleri bireylerin cömertlik ve fedakarlık duygularına"* olumlu yönde yansır ve bu davranışların oluşmasına etki eder.[532]

---

527 Ebu Abdi'r-Rahman Muhammed İbn el-Hüseyn es-Sülemî, *Tasavvufta Fütüvvet*, çevirisiyle birlikte neşreden. Süleyman Uludağ, Ankara: Ankara Üniversiesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No.135, 1977, s. 24.

528 a.g.e., s. 93.

529 Süleyman Uludağ, "Fütüvvet", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1996, c. 13, s. 259. (11.07.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/futuvvet.

530 Sülemî, Ebu Abdurrahman Muhammed b. Hüseyin. (1950). İslam Tarihinde İlk Melâmet. Çev. Ömer Rıza Doğrul. İstanbul. s. 21'den akt. M. Esat Harmancı, "Fütüvvet – Melâmet İlişkisi", *Alevilik Araştırmaları Dergisi*, sy. 2 (2011), s. 121.

531 Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

532 Muammer Cengil, "Depresyonu Önlemede Dini İnancın Koruyucu Rolü", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, c. III, sy. 2 (2003), s. 146.

Es-Sülemi'ye göre fütüvvet davetine ilk icabet eden peygamber Hz. Âdem'dir. Ardından Kabil ise fütüvveti reddetmiştir. Hz. İdris'in İblis'in tuzağından kurtulması, Hz. Nuh'un parlaması, Hz. Salih'in kötülüklerden sıyrılması, Hz. İsmail'in kurban olması, Hz. Yusuf'un başarıya erişmesi, Hz. Zekeriyya'nın vatanına dönmesi gibi örnekler ile fütüvvet tüm peygamberlerin yaşantılarında rol model olarak karşımıza çıkmaktadır.[533]

Fütüvvetin kendine güvenli yaklaşım, biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık ile pozitif yönde zayıf ilişkisi, bireyin kendi sorumluluğu dâhilinde yapabileceklerini yapması ve sonrasında bireyin tevekkül etmeye yönelmesi şeklinde de ifade edilebilir.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada fütüvvet değerleri ile *"sosyal destek arama, kendine güvenli, çaresiz, insan onuru ve iyimser yaklaşım boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı"* tespit edilmiştir.[534] Araştırma sonuçları kendine güvenli yaklaşım boyutu hariç çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

**Tablo 215 Özgürlük Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Özgürlük-Boyun Eğici | 367 | -0,084 | 0,107 |
| Özgürlük-İyimser | 367 | 0,260 | 0,000 |
| Özgürlük-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,293 | 0,000 |
| Özgürlük-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | -0,006 | 0,912 |
| Özgürlük-Sosyal Destek Arama | 367 | 0,027 | 0,604 |
| Özgürlük-Biliş | 367 | 0,108 | 0,084 |
| Özgürlük-Duygu | 367 | 0,125 | 0,017 |
| Özgürlük-Davranış | 367 | 0,137 | 0,009 |
| Özgürlük-İlişki | 367 | 0,131 | 0,012 |
| Özgürlük-Dindarlık | 367 | 0,154 | 0,003 |

Özgürlük değerleri ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,084; p=0,107).

Özgürlük değerleri ile iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,260; p=0,000).

[533] es-Sülemî, *Tasavvufta Fütüvvet*, ss. 22-23.

[534] Münevver Yıldız, Kadir Güç, Sezgin Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, c. 25, sy. 1 (2015), ss. 51-54.

Özgürlük değerleri ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,293; p=0,000).

Özgürlük değerleri ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,006; p=0,912).

Özgürlük değerleri ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,027; p=0,604).

Özgürlük değerleri ile biliş boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,108; p=0,084).

Özgürlük değerleri ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,125; p=0,017).

Özgürlük değerleri ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,137; p=0,009).

Özgürlük değerleri ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,131; p=0,012).

Özgürlük değerleri ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,154; p=0,003).

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin özgürlük değerleri alt boyutu maddelerini *"emek", "kültür"* ve *"özgürlük / bağımsızlık"* ifadeleri oluşturmaktadır.[535]

Bulgular sonucunda, özgürlük değerleri ile boyun eğici, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; iyimser yaklaşım ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Özgürlük değerleri ile biliş boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

[535] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

Özgürlük kavramı insanlık tarihi ile başlamaktadır. Özgürlük, bireysel ve toplumsal her düşünce ve eylemin arka planında yer almaktadır. İnsanlık tarihi kadar eski olan bu kavramı felsefe her zaman kendine başlangıç konusu yapmaktadır.[536] Akarsu (1975) Felsefe Terimleri Sözlüğünde *"istenç, kişisel, düşünme, törel bilinç, eylem ve doğal özgürlüklerden"* bahseder.[537] Mübeşşir İbn Fâtik *Muhtâru'l-Hikem ve Mehâsinu'l-Kelim* adlı eserinde *"Pisagor'a yöneltilen "Özgür kimdir?" sorusuna Pisagor'un "Hayra hizmet edendir."* şeklinde cevap verdiğini ifade eder."[538]

Bu kadar köklü bir konuyu elbette din de kendisine konu edinmiştir. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisinde özgürlük kelimesi *"hürriyet"* maddesi ile açıklanmaktadır. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisinde hürriyetin tanımı "*Özgürlük, soyluluk, nefsin tutkularından kurtulma; bir kişi, zümre veya kurumun kanunî haklarını koruma ve kullanma serbestliği gibi anlamlarda kullanılan geniş kapsamlı bir terim."* olarak ifade edilmektedir.[539] İslâm dini bireylere hitap ettiğinde, bu hitabın karşılığı olarak bireylerin öncelikle dinin istediği emirleri yerine getirebilmek için *"irade"* ve *"hürriyet"* sahibi olması gerekmektedir. Birey ilahi emre karşılık olarak emri yerine getirmek ister yani irade ortaya koyar ama hürriyetinden yoksun durumdaysa bireyin önce hürriyetini kazanması gerekmektedir.[540] Küçükkaya (2006)'ya göre *"Tasavvufî manadaki hürriyet, insanın hiçbir kayıt ve aracıya önem vermeden direkt olarak kendini Allah'a teslim etmesidir. Onun rızası dairesinde hareket etmesi, dünya ve içindeki bütün varlıkların esaretinden kurtulmasıdır."* şeklinde ifade edilmektedir.[541] Birey kalbin tasfiyesi ve nefsinin tezkiyesi ile kendine bağ olan tüm şeylerden uzaklaştığında gerçek manada hürriyetine erişmiş olur.

Pozitif yönde zayıf ilişkinin olması, özgürlüğün bireyi daha rahat, huzurlu ve mutlu hissettirmesinin bireyi iyimser yaklaşıma doğru itmesi şeklinde yorumlanabilir.

---

536 Yavuz Adugit, "Özgürlüğün Kısa Tarihi", *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sy. 16 (2013), s. 64.

537 Bedia Akarsu, "Felsefe Terimleri Sözlüğü", Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975, ss. 138-139.

538 Mübeşşir İbn Fâtik, *Muhtâru'l-Hikem ve Mehâsinu'l-Kelim Hikmetli Sözler ve Güzel Deyişler*, ed. Abdulkadir Coşkun, çev. Osman Güman, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları: 16, 2013, s. 134. (28.08.2021), http://ekitap.yek.gov.tr/Uploads/ProductsFiles/64962e4f-fcf5-401c-810a-51b6144546d9.pdf

539 Mustafa Çağrıcı, "Hürriyet", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1998, s. 502. (29.08.2021) https://islamansiklopedisi.org.tr/hurriyet

540 Mustafa Kök, "İnsan Hürriyeti, İslâm ve Çalışma Üzerine Bir Deneme", *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 1 (2003), s. 87.

541 M. Askeri Küçükkaya, "Ahmet Yesevi'de Hürriyet Kavramı", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 16, sy. 16 (2006), s. 122.

Kendinden ve çevresinden özgür olan bireyin dindarlığı daha kolay yaşayabilmesi, özgürlük değeri ile ilişki, duygu, davranış boyutları ve dindarlık arasındaki pozitif yönde tespit edilen zayıf ilişkiyi açıklar niteliktedir. Çünkü bireyin kul olabilmesi özgür olması ile açıklanabilir. Bu da kulun Tanrı ile daha pozitif bir ilişki kurabilmesine bağlıdır.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada özgürlük değerleri ile *"sosyal destek arama, kendine güvenli ve iyimser yaklaşım boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki"* tespit edilmiştir.[542] Araştırma sadece iyimser yaklaşım boyutu sonuçları ile çalışmayı desteklemektedir.

**Tablo 216 Romantik Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Romantik-Boyun Eğici | 367 | 0,018 | 0,736 |
| Romantik-İyimser | 367 | 0,064 | 0,218 |
| Romantik-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,069 | 0,186 |
| Romantik-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | 0,115 | 0,027 |
| Romantik-Sosyal Destek Arama | 367 | -0,058 | 0,271 |
| Romantik-Biliş | 367 | 0,030 | 0,561 |
| Romantik-Duygu | 367 | 0,091 | 0,081 |
| Romantik-Davranış | 367 | 0,107 | 0,040 |
| Romantik-İlişki | 367 | 0,063 | 0,227 |
| Romantik-Dindarlık | 367 | 0,085 | 0,105 |

Romantik değerler ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,018; p=0,736).

Romantik değerler ile iyimser yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,064; p=0,218).

Romantik değerler ile kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,069; p=0,186).

Romantik değerler ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,115; p=0,027).

[542] Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

Romantik değerler ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,058; p=0,271).

Romantik değerler ile biliş boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,030; p=0,561).

Romantik değerler ile duygu boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,091; p=0,081).

Romantik değerler ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,107; p=0,040).

Romantik değerler ile ilişki boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,063; p=0,227).

Romantik değerler ile dindarlık arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,085; p=0,105).

Bulgular sonucunda; romantik değerler ile boyun eğici, iyimser, kendine güvenli, sosyal destek arama yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Romantik değerler ile biliş, duygu, ilişki boyutları ve dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; davranış boyutu ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin romantik değerler alt boyutu maddelerini *"Aşk, Eş / Sevgili, Haz / Zevk"* ifadeleri oluşturmaktadır.[543] Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde romantik kelimesi *"1- Davranışlarında duygu ve coşkunun aşırı ölçüde etkisi bulunan, 2-Romantizm ile ilgili, 3-Romantizm akımından olan yazar"* olarak tanımlanmaktadır.[544]

[543] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

[544] "Romantik", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (30.08.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=romantik.

Steinberg (1986); aşkı, üçgen şeklinde teorileştirir. Aşkın, bir üçgenin köşelerini oluşturan üç bileşenden meydana geldiğini ifade eder. Bu üç bileşeni, "*yakınlık, tutku ve karar / bağlılık*" olarak tanımlar.[545]

Romantik değerlerin, kırılgan ve içselliği yönünden bireyin çaresiz/kendini suçlayıcı bir yapıya bürünmesine sebebiyet verebilmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Romantik değerlerin, davranış olarak kendini göstermek istemesi ve uygulamaya dönük olması bireyin davranış boyutunda kendine yer bulmaktadır.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada romantik değerler ile *"sosyal destek arama, kendine güvenli ve iyimser yaklaşım boyutları ile arasında negatif yönlü anlamlı, çaresiz ve boyun eğici yaklaşım boyutları ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki"* tespit edilmiştir.[546] Araştırma sadece çaresiz yaklaşım boyutu sonuçları ile çalışmayı desteklemektedir.

**Tablo 217 İnsan Onuru Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| İnsan Onuru-Boyun Eğici | 367 | -0,016 | 0,765 |
| İnsan Onuru-İyimser | 367 | 0,148 | 0,004 |
| İnsan Onuru-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,247 | 0,000 |
| İnsan Onuru-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | 0,014 | 0,785 |
| İnsan Onuru-Sosyal Destek Arama | 367 | -0,005 | 0,928 |
| İnsan Onuru-Biliş | 367 | 0,269 | 0,000 |
| İnsan Onuru-Duygu | 367 | 0,233 | 0,000 |
| İnsan Onuru-Davranış | 367 | 0,272 | 0,000 |
| İnsan Onuru-İlişki | 367 | 0,296 | 0,000 |
| İnsan Onuru-Dindarlık | 367 | 0,295 | 0,000 |

İnsan onuru değerleri ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,016; p=0,765).

İnsan onuru değerleri ile iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,148; p=0,004).

İnsan onuru değerleri ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,247; p=0,000).

---

[545] Robert J. Sternberg, "A Triangular Theory of Love", *Psychological Review*, c. 93, sy. 2 (1986), s. 119., doi:10.1037/0033-295X.93.2.119.

[546] Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

İnsan onuru değerleri ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,014; p=0,785).

İnsan onuru değerleri ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,005; p=0,928).

İnsan onuru değerleri ile biliş boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,269; p=0,000).

İnsan onuru değerleri ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,233; p=0,000).

İnsan onuru değerleri ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,272; p=0,000).

İnsan onuru değerleri ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,296; p=0,000).

İnsan onuru değerleri ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,295; p=0,000).

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin insan onuru değerleri alt boyutu maddelerini *"adalet / hakkaniyet", "şeref / onur"* ve *"namus"* ifadeleri oluşturmaktadır.[547]

Bulgular sonucunda; insan onuru değerleri ile boyun eğici, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama yaklaşım boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, iyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutları ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

İnsan onuru değerleri ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde onur "*1. İnsanın kendine karşı duyduğu saygı, şeref, öz saygı, haysiyet, izzetinefis. 2. Başkalarının gösterdiği saygının dayandığı kişisel değer, şeref, itibar."*

[547] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

olarak tanımlanmaktadır.[548] Burada onurun insanın hem kendi kendine gösterdiği (içsel) hem de başkalarının insana gösterdiği (dışsal) şeref ve saygıdan oluştuğu görülmektedir.

İsrâ Suresi 70. Ayette mealen *"Andolsun biz Âdemoğluna şan, şeref ve nimetler verdik; onları karada ve denizde taşıdık, kendilerine güzel güzel rızıklar verdik ve onları yarattıklarımızın çoğundan üstün kıldık."*[549] Emri ile İslâm dini, insanı ve insan şerefini (onurunu) yüceltmektedir. İnsan onuru değerleri de dinin çizdiği insan perspektifinde insana değer katmaktadır.

Hicr Suresi 29. Ayette mealen "*Onun şeklini tamamladığım ve ona ruhumdan üflediğim vakit siz de hemen onun için secdeye kapanın."* Lafzı ile Allah kendi nurundan yarattığı Hz. Âdem'in karşısında meleklerin saygı secdesinde bulunmasını emretmektedir.[550] Bu gerçek manada kulluk vasfına erişebilen insan için en büyük şereftir. İslâm dini insana ve insanlığa birçok uygulama ile değer vermiştir. İslâm dininin insan onuru için yaptığı en önemli uygulamalardan biri *"köleliğin kaldırılması"*dır.[551]

İyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutları için tıpkı kariyer değerlerinde olduğu gibi insan onurunun insanı ön plana alması sonucunda bireye özgüven vermesi, olayların üstesinden gelme duygusunu aşılaması ile açıklanabilir.

Balcı Arvas (2016) tarafından yapılan bir araştırmada *"dindarlık ile disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı boyutları"* arasında[552], Kavun (2016) tarafından ise *"dindarlık ile sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük değerleri"* arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.[553]

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada *"insan onuru değerleri ile boyun eğici, iyimser, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama ve kendine güvenli yaklaşım boyutları*

---

548 "Onur", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (30.08.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=onur.

549 "*İsrâ Suresi 17/70*. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (30.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C4%B0sr%C3%A2-suresi/2099/70-ayet-tefsiri.

550 "*Hicr Suresi 15/29.* Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (30.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Hicr-suresi/1831/29-35-ayet-tefsiri.

551 M. Ali Kirman, "Modern Dünyada Bir Değer Olarak İnsan Onuru", Kutlu Doğum Haftası "Hz. Peygamber Ve İnsan Onuru" Sempozyumu (19-21 Nisan 2013 Konya), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları / 1044, 2014, s. 68.

552 Balcı Arvas, "Kişisel Değerler ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", s. 58.

553 Yusuf Kavun, *Ergenlerde Dindarlık ve İnsani Değerler*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 141.

*arasında anlamlı ilişki"* tespit edilmemiştir.[554] Araştırma boyun eğici, çaresiz / kendini suçlayıcı, sosyal destek arama boyutları sonuçları ile çalışmayı desteklemekte, iyimser ve kendine güvenli yaklaşım boyutları sonuçları ile desteklememektedir. Araştırma, çalışma sonuçlarını kısmen desteklemektedir denilebilir.

**Tablo 218 Materyalist Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Materyalist-Boyun Eğici | 367 | 0,170 | 0,001 |
| Materyalist-İyimser | 367 | 0,012 | 0,814 |
| Materyalist-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,001 | 0,978 |
| Materyalist-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | 0,198 | 0,000 |
| Materyalist-Sosyal Destek Arama | 367 | -0,042 | 0,422 |
| Materyalist-Biliş | 367 | 0,040 | 0,440 |
| Materyalist-Duygu | 367 | 0,150 | 0,004 |
| Materyalist-Davranış | 367 | 0,147 | 0,005 |
| Materyalist-İlişki | 367 | 0,094 | 0,072 |
| Materyalist-Dindarlık | 367 | 0,125 | 0,016 |

Materyalist değerler ile boyun eğici yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,170; p=0,001).

Materyalist değerler ile iyimser yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,012; p=0,814).

Materyalist değerler ile kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,001; p=0,978).

Materyalist değerler ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,198; p=0,000).

Materyalist değerler ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,042; p=0,422).

Materyalist değerler ile biliş boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,040; p=0,440).

[554] Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

Materyalist değerler ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,150; p=0,004).

Materyalist değerler ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,147; p=0,005).

Materyalist değerler ile ilişki boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,094; p=0,072).

Materyalist değerler ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,125; p=0,016).

Bulgular sonucunda; materyalist değerler ile iyimser, kendine güvenli, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, boyun eğici yaklaşım ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Materyalist değerler ile biliş ve ilişki boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; duygu, davranış ve dindarlık boyutları ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin materyalist değerler alt boyutu maddelerini *"Mal / Mülk, Para, Statü"* ifadeleri oluşturmaktadır.[555]

Yaygın olarak materyalizm olarak bilinen tüketici yönelimi, *"bir tüketicinin dünya mülküne verdiği önemi yansıtır."* Materyalizmin en yüksek seviyelerinde, bu tür mülklerin bir kişinin hayatında merkezi bir yer tuttuğuna ve doğrudan *(amaçlar olarak)* veya dolaylı olarak *(amaçlar için araçlar olarak)* hayattaki en büyük memnuniyet ve memnuniyetsizlik kaynaklarını sağladığına inanılır.[556] Oxford Learner's Dictionaries'de *"materialism"* iki anlamda isim olarak karşımıza çıkmaktadır. Birinci anlamı *"paranın, mülkün ve fiziksel rahatlığın manevi değerlerden daha önemli olduğu inancı"*, ikinci anlamı ise felsefi bir tanım

[555] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

[556] Russell W. Belk, "Three Scales to Measure Constructs Related to Materialism: Reliability, Validity, and Relationships to Measures of Happiness", *Advances in Consumer Research*, c. 11, sy. 1 (1984), s. 291.

olarak *"sadece maddi şeylerin var olduğu inancı"* şeklindedir.[557] TDV İslâm Ansiklopedisinde materyalizm, *"maddecilik"* manasında olup *"Maddî âlemin ötesinde herhangi bir varlık alanı tanımayan dünya görüşü."*, materyalist ise *"bu inancı benimseyen birey"* olarak ifade edilmiştir.[558]

Tarihçiler, modern tüketimin ortaya çıkış tarihi ve yeri konusunda hemfikir olmasalar da, endüstriyel ve post-endüstriyel yaşamda yüksek ve saygın bir yere ulaştığı konusunda hemfikirlerdir. Böyle bir *"tüketim temelli yönelim, yaygın olarak materyalizm"* olarak adlandırılır.[559]

Materyalist değerler, bireyler için manevi bir boyutun yokluğunu kabul etmekten ziyade bireylerin yaşamlarında dünya malına verdikleri ehemmiyet ve eğilimi ifade etmektedir. İnsanların satın alma güdüleri materyalizm ve refah seviyeleri ile etkileşim halindedir. Materyalist bireyler kendilerini kötü hissettikleri zaman faydasız bir başa çıkma tarzı olsa da ruh halini iyileştirmek için alışveriş yapmaları ihtimal dâhilindedir.[560]

Materyalist değerlerin maddeci yapısı bireylerin mevcut var olan durumlara boyun eğmesine sebep verebilir. Tüm olayları maddeci bir forma indirgeyip görmek ve her şeyi *"eşya, mal, mülk"* olarak değerlendirmek yaşanabilecek olumsuz durumlarda sabırsızlığa ve acı çekmeye sebep olabileceği gibi manevi desteği ve ilahi hikmeti göremeyerek bireyleri huzursuzluğa ve karamsarlığa götürebilir.

Bu pozitif yöndeki zayıf ilişkinin sebebi, bireylerin bazı noktalarda materyalist değerleri, bazı noktalarda da dini ön plana çıkarabilen çok yönlü yaşantıları olabilir. Yani bireylerin hem dini hem de dünyayı yaşama çabası olabilir.

---

557 "Materialism", *Oxford Learner's Dictionaries*, (30.08.2021), https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/materialism?q=materialism.

558 Aydın Topaloğlu, "Materyalizm", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2003, c. 28, s. 137. (26.10.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/materyalizm.

559 Russell W. Belk, "Materialism: Trait Aspects of Living in the Material World", *Journal of Consumer Research*, c. 12, sy. 3 (1985), s. 265., doi:10.1086/208515.

560 Ragna B. Garðarsdóttir, Helga Dittmar, "The Relationship of Materialism to Debt and Financial Well-Being: The Case of Iceland's Perceived Prosperity", *Journal of Economic Psychology*, c. 33 (2012), s. 473., doi:10.1016/j.joep.2011.12.008.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada *"materyalist değerler ile çaresiz, boyun eğici yaklaşım arasında pozitif yönlü; iyimser, kendine güvenli yaklaşım arasında negatif yönlü anlamlı ilişki"* tespit edilmiştir.[561]

Arslan (2006) tarafından yapılan bir araştırmada *"gelenek, iyilikseverlik, başarı değerleriyle dindarlığın inanç, etki/ibadet boyutları arasında pozitif yönde; hazcılık değeri ile inanç, etki/ibadet boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki"* olduğu tespit edilmiştir.[562]

**Tablo 219 Maneviyat Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Maneviyat-Boyun Eğici | 367 | 0,140 | 0,007 |
| Maneviyat-İyimser | 367 | 0,131 | 0,012 |
| Maneviyat-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,055 | 0,100 |
| Maneviyat-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | 0,112 | 0,032 |
| Maneviyat-Sosyal Destek Arama | 367 | -0,059 | 0,257 |
| Maneviyat-Biliş | 367 | 0,517 | 0,000 |
| Maneviyat-Duygu | 367 | 0,501 | 0,000 |
| Maneviyat-Davranış | 367 | 0,553 | 0,000 |
| Maneviyat-İlişki | 367 | 0,482 | 0,000 |
| Maneviyat-Dindarlık | 367 | 0,594 | 0,000 |

Maneviyat değerleri ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,140; p=0,007).

Maneviyat değerleri ile iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,131; p=0,012).

Maneviyat değerleri ile kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,055; p=0,100).

Maneviyat değerleri ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,112; p=0,032).

Maneviyat değerleri ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,059; p=0,257).

[561] Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

[562] Zeynep Arslan, *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s. 85.

Maneviyat değerleri ile biliş boyutu arasında pozitif yönde orta şiddette ilişki bulunmaktadır (r=0,517; p=0,000).

Maneviyat değerleri ile duygu boyutu arasında pozitif yönde orta şiddette ilişki bulunmaktadır (r=0,501; p=0,000).

Maneviyat değerleri ile davranış boyutu arasında pozitif yönde orta şiddette ilişki bulunmaktadır (r=0,553; p=0,000).

Maneviyat değerleri ile ilişki arasında pozitif yönde orta şiddette ilişki bulunmaktadır (r=0,482; p=0,000).

Maneviyat değerleri ile dindarlık arasında pozitif yönde orta şiddette ilişki bulunmaktadır (r=0,594; p=0,000).

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin maneviyat değerleri alt boyutu maddelerini *"Din / İman, İbadet, İç Huzuru, İnanç / İdeoloji"* ifadeleri oluşturmaktadır.[563]

Bulgular sonucunda; maneviyat değerleri ile kendine güvenli, boyun eğici, sosyal destek arama yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, iyimser ve çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşımları ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Maneviyat değerleri ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

> *"Latince "yaşamın nefesi" anlamına gelen "spitus"'tan gelen maneviyat, aşkın bir boyutun farkındalığıyla ortaya çıkan ve benlik, yaşam ve kişinin nihai olarak kabul ettiği her şeyle ilgili olarak tanımlanabilir belirli değerlerle karakterize edilen bir var olma ve deneyimleme biçimidir."*[564]

Maneviyat, herhangi bir grubun veya dinin özel mülkiyeti değildir. Dini kurumların içinde ve dışında, tüm ırklardan, inançlardan ve kültürlerden erkek ve

---

563 Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

564 David N. Elkins v.dğr., "Toward a Humanistic-Phenomenological Spirituality: Definition, Description, and Measurement", *Journal of Humanistic Psychology*, sy. 28 (1988), s. 10., doi:10.1177/0022167888284002.

kadınların kalplerinde bulunur. Maneviyatın esasen kutsalın öznel bir deneyimi olduğu yerde din, kurumsallaşmış bir dizi inanç veya doktrinlere bağlılığı içerir.[565]

Din ve maneviyat farklı gruplar için farklı anlamlar taşıyan karmaşık kavramlar olduğu için, her ikisi için de tek bir tanım yapmak zordur. Bununla birlikte; kavramların çok boyutlu olmaları, dinin veya maneviyatın sadece bir yönüne odaklanan tanımlardan kaçınılması gerektiğini göstermektedir.[566]

Maneviyat değerleri ile iyimser ve çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşımları arasında bulunan pozitif yönde zayıf ilişki maneviyat değerlerinin birey üzerindeki havf[567] ve recâ[568] etkisi olarak açıklanabilir.

Maneviyat değerleri ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkinin olmasının sebebi bireylerin maneviyat ile dini birbirlerinden ne tam olarak aynı ne de tam olarak ayrı görmeleri olabilir. Birbirleri arasında benzerliğin ve farklılığın net sınırlar ile çizilememesi iki kavramın anlamlandırılmasında görüş farklılıklarına sebep olabilir.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada *"maneviyat değerleri ile çaresiz, boyun eğici yaklaşım arasında pozitif; iyimser, sosyal destek arama, kendine güvenli yaklaşım arasında negatif yönlü ilişki"* tespit edilmiştir.[569]

Mehmedoğlu (2006) tarafından yapılan bir araştırmada *"muhafazakârlık ve kendini aşma değerlerinin dindarlık ile pozitif ilişkili"* olduğu[570], Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından *"dinsel yönelim değişkeni en yüksek korelasyonu geleneksellik, en düşük korelasyonu evrenselcilik"* ile gösterdiği[571], Özcan ve Erol (2017) tarafından ise *"muhafazakârlık değeri ile dinin etkisini*

---

565 Frances Vaughan, "Spiritual Issues in Psychotherapy", *The Journal of Transpersonal Psychology*, c. 23, sy. 2 (1991), s. 105.

566 James M. Nelson, *Psychology, Religion, and Spirituality*, New York: Springer, 2009, s. 9.

567 *"Havf: İnsanın Allah katındaki durumu hakkında hissettiği korku ve kaygıları ifade etmek üzere kullanılan bir terim."* Bkz. Mustafa Kara, "Havf", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1997, c. 16, s. 528. (26.10.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/havf.

568 *"Recâ: Kulun Allah'ın rahmetine güvenerek ümit içinde olması anlamında tasavvuf terimi."* Bkz. Süleyman Uludağ, "Recâ", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2007, c. 34, s. 502. (26.10.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/reca.

569 Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

570 Ali Ulvi Mehmedoğlu, "İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Örneği)", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 30 (2006), s. 150., doi:10.15370/muifd.33875.

571 Kuşdil, Kağıtçıbaşı, "Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı", s. 72.

*hissetme arasında pozitif yönde, yeniliğe açıklık değeri ile dinin etkisini hissetme arasında negatif yönde anlamlı ilişki"* tespit edilmiştir.[572]

**Tablo 220 Entelektüel Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Entelektüel-Boyun Eğici | 367 | -0,094 | 0,073 |
| Entelektüel-İyimser | 367 | 0,221 | 0,000 |
| Entelektüel-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,326 | 0,000 |
| Entelektüel-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | -0,031 | 0,556 |
| Entelektüel-Sosyal Destek Arama | 367 | -0,001 | 0,991 |
| Entelektüel-Biliş | 367 | 0,183 | 0,000 |
| Entelektüel-Duygu | 367 | 0,164 | 0,002 |
| Entelektüel-Davranış | 367 | 0,180 | 0,001 |
| Entelektüel-İlişki | 367 | 0,204 | 0,000 |
| Entelektüel-Dindarlık | 367 | 0,202 | 0,000 |

Entelektüel değerler ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,094; p=0,073).

Entelektüel değerler ile iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,221; p=0,000).

Entelektüel değerler ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,326; p=0,000).

Entelektüel değerler ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,031; p=0,556).

Entelektüel değerler ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,001; p=0,991).

Entelektüel değerler ile biliş boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,183; p=0,000).

Entelektüel değerler ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,164; p=0,002).

[572] Zeynep Özcan, Haticetül Kübra Erol, "Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Karabük Örneği)", *Journal of History Culture and Art Research*, c. 6, sy. 4 (2017), s. 932., doi:10.7596/taksad.v6i4.1091.

Entelektüel değerler ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,180; p=0,001).

Entelektüel değerler ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,204; p=0,000).

Entelektüel değerler ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,202; p=0,000).

Bulgular sonucunda; entelektüel değerler ile boyun eğici, sosyal destek arama ve çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, iyimser ve kendine güvenli yaklaşımları ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Entelektüel değerler ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin entelektüel değerler alt boyutu maddelerini *"Akıl / Ruh Sağlığı, Başarı, Beden Sağlığı, Bilgi, Çalışma, Kişisel Gelişim "* ifadeleri oluşturmaktadır.[573] Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde entelektüel kelimesi *"1- Aydın, 2- Fikir sorunlarıyla ilgili"* olarak tanımlanmaktadır.[574]

İlk vahiy olan Alak Suresi 1. ayetinde mealen *"Yaratan rabbinin adıyla oku!"*[575] Emri ile okumanın önemi zikredilmiştir. İlk ayetin okumak üzerine olması İslâm dininin entelektüel değerlere bakış açısını kısaca özetlemektedir. Ayrıca Âl-i İmrân Suresi 191. Ayetinde mealen *"Onlar ayakta dururken, otururken, yatarken hep Allah'ı anarlar; göklerin ve yerin yaratılışını düşünürler (ve şöyle derler:) "Rabbimiz! Sen bunu boş yere yaratmadın, seni tenzih ve takdis ederiz. Bizi cehennem azabından koru!"*[576] Emri ile düşünmek, sorgulamak ve tefekkür etmek gibi eylemler entelektüel değerlerin temelini oluşturmaktadır. Dinin bireyi düşünmeye, anlamaya, yorumlamaya sevk etmesi entelektüel değerler açısından bireye kattığı meziyetlerdir.

---

[573] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

[574] "Entelektüel", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (04.09.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=entelektüel.

[575] *"Alak Suresi 96/1. Ayet Meali (Kur'an Yolu)* - Diyanet İşleri Başkanlığı", (04.09.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Alak-suresi/6107/1-5-ayet-tefsiri.

[576] *"Âl-i İmrân Suresi 3/191. Ayet Meali (Kur'an Yolu)* - Diyanet İşleri Başkanlığı", (04.09.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C3%82l-i%20%C4%B0mr%C3%A2n-suresi/483/190-191-ayet-tefsiri.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada *"entelektüel değerler ile sosyal destek arama boyutu, kendine güvenli ve iyimser yaklaşım arasında pozitif, çaresiz ve boyun eğici yaklaşım arasında negatif yönlü ilişki"* tespit edilmiştir.[577] Araştırma sonuçları çalışmayı kısmen desteklemektedir.

**Tablo 221 Kariyer Değerleri İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Kariyer-Boyun Eğici | 367 | 0,013 | 0,799 |
| Kariyer-İyimser | 367 | 0,154 | 0,003 |
| Kariyer-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | 0,228 | 0,000 |
| Kariyer-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | 0,059 | 0,256 |
| Kariyer-Sosyal Destek Arama | 367 | -0,037 | 0,474 |
| Kariyer-Biliş | 367 | 0,132 | 0,011 |
| Kariyer-Duygu | 367 | 0,196 | 0,000 |
| Kariyer-Davranış | 367 | 0,248 | 0,000 |
| Kariyer-İlişki | 367 | 0,186 | 2,000 |
| Kariyer-Dindarlık | 367 | 0,231 | 0,000 |

Kariyer değerleri ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,013; p=0,799).

Kariyer değerleri ile iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,154; p=0,003).

Kariyer değerleri ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,228; p=0,000).

Kariyer değerleri ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,059; p=0,256).

Kariyer değerleri ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=-0,037; p=0,474).

Kariyer değerleri ile biliş boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,132; p=0,011).

[577] Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

Kariyer değerleri ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,196; p=0,000).

Kariyer değerleri ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,248; p=0,000).

Kariyer değerleri ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,186; p=2,000).

Kariyer değerleri ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,231; p=0,000).

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin kariyer değerleri alt boyutu maddelerini *"Dış Disiplin, Eğitim, İtibar / Saygınlık, Kalite, Kariyer"* ifadeleri oluşturmaktadır.[578]

Bulgular sonucunda, kariyer değerleri ile boyun eğici, çaresiz/kendini suçlayıcı, sosyal destek arama yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, iyimser ve kendine güvenli yaklaşımları ile pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Kariyer değerleri ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Kariyer değerlerinin bireye daha çok özgüven, üstesinden gelme ve başarı duygusu vermesi, bireyin kendini daha güvenli hissetmesini sağlamaktadır. Bu da bireyin stresle başa çıkarken daha iyimser bir tutum sergilemesini sağlamaktadır.

Kariyer değeri ile biliş, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasındaki ilişki; bireyin öğrenmesi, eğitimi, çalışması, kendini geliştirmesi ve mesleki olarak gayret göstermesi ile açıklanabilir.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada *"kariyer değerleri ile çaresiz ve boyun eğici yaklaşım arasında pozitif yönlü ilişki; kendine güvenli yaklaşım arasında negatif*

[578] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

*yönlü ilişki; iyimser ve sosyal destek arama yaklaşım arasında ise anlamlı ilişki olmadığı"* tespit edilmiştir.[579]

**Tablo 222 Toplumsal Değerler İle Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Toplumsal-Boyun Eğici | 367 | 0,0013 | 0,954 |
| Toplumsal-İyimser | 367 | -0,020 | 0,703 |
| Toplumsal-Kendine Güvenli Yaklaşım | 367 | -0,014 | 0,787 |
| Toplumsal-Çaresiz/Kendini Suçlayıcı | 367 | 0,055 | 0,295 |
| Toplumsal-Sosyal Destek Arama | 367 | 0,006 | 0,914 |
| Toplumsal-Biliş | 367 | 0,136 | 0,009 |
| Toplumsal-Duygu | 367 | 0,084 | 0,108 |
| Toplumsal-Davranış | 367 | 0,103 | 0,048 |
| Toplumsal-İlişki | 367 | 0,148 | 0,004 |
| Toplumsal-Dindarlık | 367 | 0,124 | 0,017 |

Toplumsal değerler ile boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,003; p=0,954).

Toplumsal değerler ile iyimser yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,020; p=0,703).

Toplumsal değerler ile kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,014; p=0,787).

Toplumsal değerler ile çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,055; p=0,295).

Toplumsal değerler ile sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=0,006; p=0,914).

Toplumsal değerler ile biliş boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,136; p=0,009).

Toplumsal değerler ile duygu boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,084; p=0,108).

[579] Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

Toplumsal değerler ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,103; p=0,048).

Toplumsal değerler ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,148; p=0,004).

Toplumsal değerler ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,124; p=0,017).

Çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin toplumsal değerler alt boyutu maddelerini *"Hoşgörü, Nezaket, Öz Disiplin, Saygı, Sorumluluk, Tevazu (Alçakgönüllülük), Toplumsal Huzur, Tutarlılık (Davranışlarında), Yardımseverlik"* ifadeleri oluşturmaktadır.[580]

Bulgular sonucunda, toplumsal değerler ile boyun eğici, iyimser, çaresiz/kendini suçlayıcı, kendine güvenli, sosyal destek arama yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Toplumsal değerler ile biliş, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu; duygu boyutu ile arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Toplumsal değerlerin geniş yapısı ve bireyden çok topluma dönük olması, anılan stresle başa çıkma yaklaşımlarıyla toplumsal değerler arasındaki anlamlı ilişki bulunmamasına sebebiyet vermektedir şeklinde yorumlanabilir.

İlişki, biliş, davranış boyutları ve dindarlığın bireyin kendisinden daha çok toplumun varlığını hedeflemesi, birey için toplumu öncelemesi, dinin birey ve toplum ilişkisine önem vermesinden olabilir.

Bektaş ve Karagöz (2017) tarafından yapılan araştırmada *"üniversite öğrencilerinden çaresiz yaklaşımı benimseyen öğrencilerin yalnızlıklarına etki ettiği"* tespit edilmiştir.[581]

---

[580] Dilmaç, Arıcak, Cesur, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", ss. 1661-1671.

[581] Meral Bektaş, Şerife Karagöz, "Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Yalnızlığa Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği - The Effect Of Copıng Wıth Stress Styles On Lonelıness: A Case Study On Vocatıonal School Students", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 9, sy. 21 (2017), s. 352., doi:10.20875/makusobed.316905.

Yıldız, Güç, Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada *"toplumsal değerler ile iyimser, sosyal destek arama, kendine güvenli yaklaşım boyutları arasında pozitif yönlü; çaresiz ve boyun eğici yaklaşım boyutları arasında ise negatif yönlü ilişki"* tespit edilmiştir.[582] Araştırma sonuçları çalışma sonuçlarını desteklememektedir.

Bulgular sonucunda; *"H 1:2.1 Sınıf öğretmenlerinin değerleri "fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerleri" ile stresle başa çıkma tarzları "boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama" alt boyutları arasında bir ilişki vardır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

Ayrıca *"H 1:2.2. Sınıf öğretmenlerinin değerleri "fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerleri" ile "dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) alt boyutları ve dindarlıkları" arasında bir ilişki vardır."* hipotezinin de kısmen doğrulandığı görülmektedir.

### 14.2. Stresle Başa Çıkma/Ok-Dini Tutum Ölçeği

**Tablo 223 Boyun Eğici Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Boyun Eğici-Biliş | 367 | -0,003 | 0,958 |
| Boyun Eğici-Duygu | 367 | 0,117 | 0,025 |
| Boyun Eğici-Davranış | 367 | 0,054 | 0,306 |
| Boyun Eğici-İlişki | 367 | -0,038 | 0,463 |
| Boyun Eğici-Dindarlık | 367 | 0,034 | 0,517 |

Boyun eğici yaklaşım ile biliş boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,003; p=0,958).

Boyun eğici yaklaşım ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,117; p=0,025).

Boyun eğici yaklaşım ile davranış boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,054; p=0,306).

[582] Yıldız, Güç, Erdem, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", ss. 51-54.

Boyun eğici yaklaşım ile ilişki boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,038; p=0,463).

Boyun eğici yaklaşım ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,034; p=0,517).

Bulgular sonucunda, boyun eğici yaklaşım ile biliş, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, sadece duygu boyutu ile arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Duygu boyutunu yoğun yaşayan bireylerin daha çok etkilenmesi, daha çok kırılgan bir yapıya bürünmelerine ve kabullenme düzeylerinin artmasına sebebiyet vermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kavas (2013) tarafından yapılan araştırmada stresle başa çıkma yöntemlerinden *"kaçınma-soyutlama (duygusal-eylemsel) puanı en düşük olan grubun dini tutum puanı en yüksek olan grup olduğu"* tespit edilmiştir.[583]

Güler Aydın (2016) tarafından yapılan araştırmada *"olumlu Tanrı algısının boyun eğici yaklaşım ile olumsuz Tanrı algısının ise hem boyun eğici hem de çaresiz yaklaşım ile pozitif yönde ilişkili olduğu"* tespit edilmiştir.[584]

**Tablo 224 İyimser Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| İyimser-Biliş | 367 | 0,052 | 0,316 |
| İyimser-Duygu | 367 | 0,046 | 0,375 |
| İyimser-Davranış | 367 | 0,104 | 0,046 |
| İyimser-İlişki | 367 | 0,111 | 0,034 |
| İyimser-Dindarlık | 367 | 0,093 | 0,075 |

İyimser yaklaşım ile biliş boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,052; p=0,316).

İyimser yaklaşım ile duygu boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,046; p=0,375).

[583] Erkan Kavas, "Dini Tutum - Stresle Başa Çıkma İlişkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sy. 37 (2013), s. 155.

[584] Özlem Güler Aydın, "Depresyon Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri İle Dindarlıkla İlgili Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki", *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, sy. 8 (2016), s. 11.

İyimser yaklaşım ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,104; p=0,046).

İyimser yaklaşım ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,111; p=0,034).

İyimser yaklaşım ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,093; p=0,075).

Bulgular sonucunda, iyimser yaklaşım ile biliş, duygu boyutları ve dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; ilişki ve davranış boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

İlişki ve davranış boyutları bireyin iyimser bir hal almasına, karamsarlığa kapılmamasına sebep olmaktadır şeklinde ifade edilebilir.

Bir ibadet şekli olarak dua ile ilgili Acaboğa (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, *"duanın bireyin kendine güven duygusunun artmasına katkı sağladığı, Allah' a kendini daha yakın hissederek yalnızlık duygusunu azalttığı ve böylece bireyin kendisini daha iyi hissetmesine yardımcı olduğu"* tespit edilmiştir.[585] LaBarbera ve Hetzel (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ise *"Hristiyan eğitimciler arasında dua sıklığı ve iş tatmini arasında bir ilişki olduğu, dua yoluyla stresle başa çıkmayı öğrenmenin, öğretmenlerin refah duygusunu geliştirmeye yardımcı olabildiği…"* tespit edilmiştir.[586]

Scheier, Weintraub ve Carver (1986) tarafından yapılan araştırmada, *"İyimserliğin mevcut durumun kontrol edilebilir olduğunda; problem odaklı başa çıkma ile olumlu yönden ilişkili, duygu odaklı başa çıkmada katılımcıların yapısının daha çeşitli, olumlu yorumlamanın kullanımı ile doğru orantılı, uzaklaşma ile ters orantılı olduğu"* tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre, iyimserlik sadece stresli durumlar ile başa çıkmak için değil, aynı zamanda süreç içerisinde olaya alışma evresinde de avantaj sağlar. İnkâr gibi diğer duygu temelli stratejilerden ziyade

[585] Asiye Acaboğa, *Din-Mutluluk İlişkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, s. 36.

[586] Robin LaBarbera, June Hetzel, "Christian Educators' Use of Prayer to Cope with Stress", *Journal of Religion and Health*, c. 55, sy. 4 (2016), s. 1447., doi:10.1007/s10943-015-0118-2.

kabul eğilimi, uzun süreli fiziksel bozukluk veya ölümcül hastalık gibi bir dizi yaşam zorluğuna uyum sağlamayı kolaylaştırır.[587]

Yüksel (2019) tarafından yapılan araştırmada *"dinin ibadet düzeyi ile stresle başa çıkma yöntemleri arasında ilişki tespit edilmezken, dini bilgi düzeyi ile stresle başa çıkma yöntemleri arasında pozitif yönde ilişki"* tespit edilmiştir. [588]

Kandemir (2016) tarafından yapılan araştırmada *"dindarlık ile iyimserlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki"* tespit edilmiştir.[589]

**Tablo 225 Kendine Güvenli Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Kendine Güvenli-Biliş | 367 | 0,084 | 0,109 |
| Kendine Güvenli-Duygu | 367 | 0,160 | 0,002 |
| Kendine Güvenli-Davranış | 367 | 0,174 | 0,001 |
| Kendine Güvenli-İlişki | 367 | 0,210 | 0,000 |
| Kendine Güvenli-Dindarlık | 367 | 0,196 | 0,000 |

Kendine güvenli yaklaşım ile biliş boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,084; p=0,109).

Kendine güvenli yaklaşım ile duygu boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,160; p=0,002).

Kendine güvenli yaklaşım ile davranış boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,174; p=0,001).

Kendine güvenli yaklaşım ile ilişki boyutu arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,210; p=0,000).

Kendine güvenli yaklaşım ile dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmaktadır (r=0,196; p=0,000).

---

[587] Michael F. Scheier, Jagdish Kumari Weintraub, Charles S. Carver, "Coping With Stress: Divergent Strategies of Optimists and Pessimists", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 51, sy. 6 (1986), s. 1260., doi:10.1037//0022-3514.51.6.1257.

[588] Büşra Nur Yüksel, "Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri İlişkisi: İlahiyat Fakültesi Örneği", *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 3, sy. 1 (2019), ss. 77-80.

[589] Fatih Kandemir, *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi*, (Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, s. 178.

Bulgular sonucunda, kendine güvenli yaklaşım ile biliş boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Tıpkı özgürlük değerlerinde olduğu gibi kendine güvenli yaklaşımda da duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında pozitif yönde zayıf ilişki vardır. Özgür olan birey kendine güvenir. Kendine güvenme, arka planda kendi sorumluluğunu bilmeyi hedefler. Bireyin kendi sorumluluğunda yapabileceklerini yapması, ardından tevekkül etmesi dinin uygun gördüğü davranış şeklidir.

Burada kendine güvenme narsizm boyutunda kendine güvenden ziyade bireyin yapabileceğini yapması ve Allah'a tefekkür etmesi, *"Allah'ın izni ile üstesinden gelirim, Allah nasip kısmet ederse yapabilirim"* bilinci ile kendi sorumlulukları dâhilinde üzerine düşeni yapmasını ifade etmektedir. Çünkü her şeyin fazlasının zarar olduğu gibi kendine güvenmenin de fazlası bireyi hüsrana uğratabilir.

Satan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada *"dini inanç ve bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu anlamlandırdığı"*[590], Kaya ve Aydın (2011) tarafından ise *"dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu"* tespit edilmiştir.[591]

Marks vd. (2015) tarafından yapılan bir araştırmada *"Tanrı ile en yakın ve en kişisel terimlerle konuşma eğiliminde olan bireylerin, yaşadıkları sorunlar karşısında manevi inançları ve dini yaşantılarından en derin desteği alan bireyler olduğu"* tespit edilmiştir.[592]

**Tablo 226 Çaresiz/Kendini Suçlayıcı Yaklaşım İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Çaresiz / Kendini Suçlayıcı-Biliş | 367 | -0,069 | 0,184 |
| Çaresiz / Kendini Suçlayıcı-Duygu | 367 | 0,039 | 0,462 |
| Çaresiz / Kendini Suçlayıcı-Davranış | 367 | 0,013 | 0,799 |
| Çaresiz / Kendini Suçlayıcı-İlişki | 367 | -0,043 | 0,415 |

[590] Ayşin Aydınay Satan, "Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi", *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c. 37, sy. 7 (2014), s. 69.

[591] Mevlüt Kaya, Cüneyd Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 30, sy. 30 (2011), s. 36.

[592] Loren D. Marks v.dğr., "Faith and Coping: Spiritual Beliefs and Religious Practices After Hurricanes Katrina and Rita", *Traumatic Stress and Long-Term Recovery Coping with Disasters and Other Negative Life Events*, ed. Katie E. Cherry, Switzerland: Springer International Publishing, 2015, s. 385.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Çaresiz / Kendini Suçlayıcı-Dindarlık | 367 | -0,031 | 0,560 |

Çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile biliş boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,069; p=0,184).

Çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile duygu boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,039; p=0,462).

Çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile davranış boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,013; p=0,799).

Çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile ilişki boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,043; p=0,415).

Çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,031; p=0,560).

Bulgular sonucunda, çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bireylerin; biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlıkları kendileri için yalnızlık, çaresizlik, güvensizlik gibi duygular karşısında koruyucu olabilmektedir. Âl-i İmrân Suresi – 139. Ayetinde mealen *"Gevşeklik göstermeyin, üzülmeyin; eğer inanmışsanız şüphesiz en üstün olan sizsiniz."* Emri ile bireylerin yaşadıkları zor dönemlerde üzüntüye ve karamsarlığa kapılmamaları gerektiği öğütlenmektedir.[593]

Yalnız olmadığını bilen birey, yaşadığı zor durumlarda çaresizliğe kapılmaz. Çünkü birey her daim inandığı ve güvendiği Allah tarafından korunduğunu, kollandığını ve kendisinin en büyük destekçisinin Allah olduğunu bilir. Bu bilinç ve duygudan hareketle dindarlık bireye çaresiz olmadığını, tüm çareler tükense bile yeni bir çarenin olacağını öğretir. Halk dilinde *"derdi veren Allah dermanını da verir"* sözü çaresizlik karşısında oluşan irfânı özetleyen en güzel özdeyişlerden biridir.

[593] *"Âl-i İmrân Suresi 3/139. Ayet Meali (Kur'an Yolu)* - Diyanet İşleri Başkanlığı", (04.09.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C3%82l-i%20%C4%B0mr%C3%A2n-suresi/432/139-ayet-tefsiri.

**Tablo 227 Sosyal Destek Arama Yaklaşımı İle Ok-Dini Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler | N | r | p |
|---|---|---|---|
| Sosyal Destek Arama-Biliş | 367 | 0,057 | 0,278 |
| Sosyal Destek Arama-Duygu | 367 | -0,020 | 0,701 |
| Sosyal Destek Arama-Davranış | 367 | -0,029 | 0,583 |
| Sosyal Destek Arama-İlişki | 367 | 0,042 | 0,426 |
| Sosyal Destek Arama-Dindarlık | 367 | -0,004 | 0,932 |

Sosyal destek arama yaklaşımı ile biliş boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,057; p=0,278).

Sosyal destek arama yaklaşımı ile duygu boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,020; p=0,701).

Sosyal destek arama yaklaşımı ile davranış boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,029; p=0,583).

Sosyal destek arama yaklaşımı ile ilişki boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,042; p=0,426).

Sosyal destek arama yaklaşımı ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=-0,004; p=0,932).

Bulgular sonucunda, sosyal destek arama yaklaşımı ile biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık arasında ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Din; bireylere topluluk halinde yaşamayı, bireylerin birbirlerine destek olmasını öğütlemektedir. Buna karşın bireyler stresli durumlar ile başa çıkarken çevresinden sosyal destek almak yerine manevi yönelimle de destek alabilir. Bu bireyden bireye değişkenlik de gösterebilir. Yani bireyler desteği çevresinden değil de Allah'a yönelerek de alabilirler. Bu, dinin bireye yalnız olmadığını hissettirmesi ve öğretmesi şeklinde yorumlanabilir.

Emhan ve Çayır (2010) tarafından yapılan bir araştırmada *"tinsel değerlerin bireylerin karşılaştıkları stres ile başa çıkmada etkili ve yararlı olduğu"* tespit edilmiştir.[594]

[594] Abdurrahim Emhan, Celal Çayır, "Girişimcilerin Stres İle Başedebilmesinde Tinsel Değerlerin Etkisi", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, c. 24, sy. 2 (2010), s. 117.

Kavas (2013) tarafından yapılan araştırmada *"dini tutum ile stresle başa çıkma tutumu arasında pozitif yönde ilişki"* tespit edilmiştir.[595]

Bulgular sonucunda; *"H 1:2.3. Sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları "boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama" ile "dini tutum (biliş, duygu, davranış, ilişki) alt boyutları ve dindarlıkları" arasında bir ilişki vardır."* hipotezinin kısmen doğrulandığı görülmektedir.

### 14.3. Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Ait Çoklu Regresyon Analizleri

**Tablo 228 Bağımsız Değişkenlerin Boyun Eğici Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model**

| Model | R | $R^2$ | Düzeltilmiş $R^2$ | Standart Hata |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,392 | 0,154 | 0,122 | 2,8830 |

**Tablo 229 Boyun Eğici Yaklaşım İçin Varyans Analizi**

| Model | Kareler Toplamı | df | Ortalama Kareler | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Regresyon | 532,432 | 13 | 40,956 | 4,928 | 0,000 |
| Residual | 2933,955 | 353 | 8,311 | | |
| Toplam | 3466,387 | 366 | | | |

**Tablo 230 Bağımsız Değişkenlerin Boyun Eğici Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

| Değişkenler | B | Std. H. | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 9,118 | 2,612 | 3,491 | 0,001 | |
| Fütüvvet | -0,126 | 0,099 | -0,095 | -1,274 | 0,204 |
| Özgürlük | -0,076 | 0,103 | -0,059 | -,736 | 0,462 |
| Romantik | -0,058 | 0,042 | -0,085 | -1,403 | 0,161 |
| İnsan | 0,052 | 0,089 | 0,039 | 0,581 | 0,561 |
| Materyalist | 0,072 | 0,032 | 0,131 | 2,215 | 0,027 |
| Maneviyat | 0,177 | 0,037 | 0,409 | 4,851 | 0,000 |
| Entelektüel | -0,097 | 0,059 | -0,153 | -1,639 | 0,102 |
| Kariyer | 0,029 | 0,058 | 0,046 | 0,503 | 0,615 |
| Toplumsal | 0,017 | 0,022 | 0,038 | 0,754 | 0,451 |
| Biliş | -0,278 | 0,100 | -0,187 | -2,782 | 0,006 |
| Duygu | 0,203 | 0,107 | 0,157 | 1,897 | 0,059 |
| Davranış | -0,067 | 0,125 | -0,048 | -0,538 | 0,591 |
| İlişki | -0,266 | 0,113 | -0,193 | -2,357 | 0,019 |

Tablo 229 ve 230'a göre bağımsız değişkenlerden *"materyalist ve maneviyat değerleri ile biliş ve ilişki boyutları"* değişkenleri anlamlı olarak *"boyun eğici yaklaşım"*

[595] Kavas, "Dini Tutum - Stresle Başa Çıkma İlişkisi", s. 165., doi:10.13140/RG.2.1.4992.5288.

değişkenini yordamaktadır ve tablo 228'e göre % 15,4 'ünü açıkladığı görülmektedir. Çoklu regresyon analizine göre denklem şu şekilde ifade edilmektedir:

*Boyun Eğici Yaklaşım: 9,118 + (0,131*Materyalist Değerler) + (0,409*Maneviyat Değerleri) + (-0,187*Biliş) + (-0,193*İlişki)*

Bu denkleme göre materyalist değerler ve maneviyat değerleri bir puan arttırıldığında boyun eğici yaklaşım puanı sırasıyla 0,131 ve 0,409 artmaktadır. Tersine biliş ve ilişki boyutunun puanları bir puan arttırıldığında boyun eğici yaklaşım puanı sırasıyla 0,187 ve 0,193 düşmektedir.

**Tablo 231 Bağımsız Değişkenlerin İyimser Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model**

| Model | R | $R^2$ | Düzeltilmiş $R^2$ | Standart Hata |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,258 | 0,066 | 0,032 | 2,4943 |

**Tablo 232 İyimser Yaklaşım İçin Varyans Analizi**

| Model | Kareler Toplamı | df | Ortalama Kareler | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Regresyon | 156,248 | 13 | 12,019 | 1,932 | 0,026 |
| Residual | 2196,161 | 353 | 6,221 | | |
| Toplam | 2352,409 | 366 | | | |

**Tablo 233 Bağımsız Değişkenlerin İyimser Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

| Değişkenler | B | Std. H. | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 6,524 | 2,260 | | 2,887 | 0,004 |
| Fütüvvet | 0,116 | 0,086 | 0,106 | 1,349 | 0,178 |
| Özgürlük | 0,190 | 0,089 | 0,179 | 2,133 | 0,034 |
| Romantik | -0,024 | 0,036 | -0,042 | -0,656 | 0,512 |
| İnsan | -0,040 | 0,077 | -0,037 | -0,514 | 0,608 |
| Materyalist | -0,032 | 0,028 | -0,070 | -1,130 | 0,259 |
| Maneviyat | 0,019 | 0,032 | 0,052 | 0,591 | 0,555 |
| Entelektüel | 0,001 | 0,051 | 0,001 | 0,010 | 0,992 |
| Kariyer | -0,006 | 0,050 | -0,012 | -0,120 | 0,904 |
| Toplumsal | -0,019 | 0,019 | -0,053 | -0,993 | 0,321 |
| Biliş | -0,090 | 0,086 | -0,073 | -1,037 | 0,300 |
| Duygu | -0,095 | 0,093 | -0,089 | -1,025 | 0,306 |
| Davranış | 0,072 | 0,108 | 0,063 | 0,666 | 0,506 |
| İlişki | 0,120 | 0,098 | 0,106 | 1,232 | 0,219 |

Tablo 232 ve 233'e göre bağımsız değişkenlerden *"özgürlük değerleri"* değişkeni anlamlı olarak *"iyimser yaklaşım"* değişkenini yordamaktadır ve tablo 231'ye göre % 6,6 'sını açıkladığı görülmektedir. Çoklu regresyon analizine göre denklem şu şekilde ifade edilmektedir:

*İyimser Yaklaşım: 6,524 + (0.179*Özgürlük Değerleri)*

Bu denkleme göre özgürlük değerleri bir puan arttırıldığında iyimser yaklaşım puanı 0,179 artmaktadır.

**Tablo 234 Bağımsız Değişkenlerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model**

| Model | R | $R^2$ | Düzeltilmiş $R^2$ | Standart Hata |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,350 | 0,122 | 0,090 | 3,3865 |

**Tablo 235 Kendine Güvenli Yaklaşım İçin Varyans Analizi**

| Model | Kareler Toplamı | df | Ortalama Kareler | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Regresyon | 563,523 | 13 | 43,348 | 3,780 | 0,000 |
| Residual | 4048,314 | 353 | 11,468 | | |
| Toplam | 4611,837 | 366 | | | |

**Tablo 236 Bağımsız Değişkenlerin Kendine Güvenli Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

| Değişkenler | B | Std. H. | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 8,069 | 3,068 | | 2,630 | 0,009 |
| Fütüvvet | 0,208 | 0,116 | 0,136 | 1,788 | 0,075 |
| Özgürlük | 0,140 | 0,121 | 0,094 | 1,161 | 0,246 |
| Romantik | -0,038 | 0,049 | -0,048 | -0,782 | 0,435 |
| İnsan | 0,047 | 0,105 | 0,031 | 0,447 | 0,655 |
| Materyalist | -0,068 | 0,038 | -0,108 | -1,788 | 0,075 |
| Maneviyat | -0,070 | 0,043 | -0,140 | -1,636 | 0,103 |
| Entelektüel | 0,067 | 0,070 | 0,092 | 0,967 | 0,334 |
| Kariyer | 0,023 | 0,068 | 0,032 | 0,344 | 0,731 |
| Toplumsal | -0,037 | 0,026 | -0,072 | -1,397 | 0,163 |
| Biliş | -0,061 | 0,117 | -0,036 | -0,522 | 0,602 |
| Duygu | -0,003 | 0,126 | -0,002 | -0,023 | 0,982 |
| Davranış | 0,193 | 0,147 | 0,121 | 1,319 | 0,188 |
| İlişki | 0,189 | 0,133 | 0,119 | 1,428 | 0,154 |

Tablo 235 ve 236'ya göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan *"kendine güvenli yaklaşım"* boyutunu açıklamadığı görülmektedir.

**Tablo 237 Bağımsız Değişkenlerin Çaresiz / Kendini Suçlayıcı Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model**

| Model | R | $R^2$ | Düzeltilmiş $R^2$ | Standart Hata |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,342 | 0,117 | 0,084 | 3,9894 |

**Tablo 238 Çaresiz / Kendini Suçlayıcı Yaklaşım İçin Varyans Analizi**

| Model | Kareler Toplamı | df | Ortalama Kareler | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Regresyon | 743,422 | 13 | 57,186 | 3,593 | 0,000 |
| Residual | 5618,213 | 353 | 15,916 | | |
| Toplam | 6361,635 | 366 | | | |

**Tablo 239 Bağımsız Değişkenlerin Çaresiz / Kendini Suçlayıcı Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

| Değişkenler | B | Std. H. | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 3,199 | 3,614 | | 2,545 | 0,011 |
| Fütüvvet | -0,251 | 0,137 | -0,140 | -1,834 | 0,067 |
| Özgürlük | 0,048 | 0,142 | 0,028 | 0,341 | 0,733 |
| Romantik | 0,030 | 0,057 | 0,032 | 0,524 | 0,601 |
| İnsan Onuru | 0,051 | 0,124 | 0,029 | 0,413 | 0,680 |
| Materyalist | 0,132 | 0,045 | 0,178 | 2,939 | 0,004 |
| Maneviyat | 0,186 | 0,051 | 0,316 | 3,669 | 0,000 |
| Entelektüel | -0,075 | 0,082 | -0,088 | -0,916 | 0,360 |
| Kariyer | -0,020 | 0,080 | -0,023 | -0,248 | 0,804 |
| Toplumsal | 0,019 | 0,031 | 0,032 | 0,616 | 0,538 |
| Biliş | -0,347 | 0,138 | -0,173 | -2,514 | 0,012 |
| Duygu | 0,029 | 0,148 | 0,017 | 0,197 | 0,844 |
| Davranış | -0,027 | 0,173 | -0,015 | -0,158 | 0,875 |
| İlişki | -0,124 | 0,156 | -0,066 | -0,795 | 0,427 |

Tablo 238 ve 239'a göre bağımsız değişkenlerden *"materyalist ve maneviyat değerleri ile biliş boyutu"* değişkenleri anlamlı olarak *"çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım"* değişkenini yordamaktadır ve tablo 237'ye göre % 11,7 'sini açıkladığı görülmektedir. Çoklu regresyon analizine göre denklem şu şekilde ifade edilmektedir:

*Çaresiz / Kendini Suçlayıcı Yaklaşım: 3,199 + (0.178*Materyalist Değerler) + (0,316*Maneviyat Değerleri) + (-0,173*Biliş)*

Bu denkleme göre materyalist değerler ve maneviyat değerleri bir puan arttırıldığında boyun eğici yaklaşım puanı sırasıyla 0,178 ve 0,316 artmaktadır. Tersine biliş boyutunun puanı bir puan arttırıldığında boyun eğici yaklaşım puanı 0,173 düşmektedir.

**Tablo 240 Bağımsız Değişkenlerin Sosyal Destek Arama Yaklaşımı Yordama Düzeyine İlişkin Model**

| Model | R | $R^2$ | Düzeltilmiş $R^2$ | Standart Hata |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,170 | 0,029 | -0,007 | 1,9681 |

**Tablo 241 Sosyal Destek Arama Yaklaşım İçin Varyans Analizi**

| Model | Kareler Toplamı | df | Ortalama Kareler | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Regresyon | 40,682 | 13 | 3,129 | 0,808 | 0,652 |
| Residual | 1367,350 | 353 | 3,874 | | |
| Toplam | 1408,033 | 366 | | | |

**Tablo 242 Bağımsız Değişkenlerin Sosyal Destek Arama Yaklaşımı Yordamalarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

| Değişkenler | B | Std. H. | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 5,851 | 1,783 | | 3,281 | 0,001 |
| Fütüvvet | 0,046 | 0,068 | 0,055 | 0,688 | 0,492 |
| Özgürlük | 0,056 | 0,070 | 0,068 | 0,799 | 0,425 |
| Romantik | 0,003 | 0,028 | 0,008 | 0,117 | 0,907 |
| İnsan Onuru | -0,020 | 0,061 | -0,024 | -0,330 | 0,741 |
| Materyalist | 0,005 | 0,022 | 0,015 | 0,241 | 0,810 |
| Maneviyat | -0,035 | 0,025 | -0,128 | -1,413 | 0,159 |
| Entelektüel | 0,006 | 0,040 | 0,016 | 0,155 | 0,877 |
| Kariyer | -0,025 | 0,039 | -0,062 | -0,635 | 0,526 |
| Toplumsal | 0,005 | 0,015 | 0,020 | 0,360 | 0,719 |
| Biliş | 0,036 | 0,068 | 0,038 | 0,526 | 0,599 |
| Duygu | -0,088 | 0,073 | -0,106 | -1,201 | 0,231 |
| Davranış | -0,044 | 0,085 | -0,050 | -0,516 | 0,606 |
| İlişki | 0,158 | 0,077 | 0,180 | -2,052 | 0,041 |

Tablo 241 ve 242'ye göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan *"sosyal destek arama yaklaşım"* boyutunu açıklamadığı görülmektedir.

Bulgulara göre; *"H 1:3.1. Dini Tutum ölçeğinin "biliş", "duygu", "davranış", "ilişki" alt boyutları ile Değerler ölçeğinin "fütüvvet", "özgürlük", "romantik", "insan onuru", "materyalist", "maneviyat", "entelektüel", "kariyer", "toplumsal değerler" alt boyutları; Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin "boyun eğici", "iyimser", "kendine güvenli", "çaresiz/kendini suçlayıcı", "sosyal destek arama" alt boyutlarının anlamlı yordayıcılarıdır."* hipotezinin yordayıcılar açısından kısmen doğrulandığı görülmektedir.

Tüm bulgulara göre; *"Sınıf öğretmenlerinde dini tutum ve değerlerin alt boyutları, stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarının anlamlı yordayıcılarıdır ve aralarında bir ilişki vardır."* şeklinde ifade edilen hipotezin de kısmen doğrulandığı görülmektedir.

# SONUÇ VE ÖNERİLER

## SONUÇ

Bireylerin kişilik gelişimi için en önemli yer muhakkak aile ve okuldur. Bireyin, ailesi ve yakın çevresinin yanında başlayan eğitim hayatı ilkokul ile devam etmektedir. İlkokul ile birlikte ailesinden ve yakın çevresinden ilk defa ayrılma imkânı bulan birey, hayatı boyunca peşinden koşacağı erdemli insan olma yolunda ilk ve en büyük adımını atmış bulunmaktadır. İlkokul, bireye ailesinden ve toplumdan öğrendiklerini pekiştirme ve test etme tecrübesi de sunmaktadır. Bireyin hayata hazırlık aşamasında birey için en önemli rol modellerden biri de şüphesiz sınıf öğretmenidir. Birey, sınıf öğretmeninden gördüğü "iyiyi, doğruyu ve güzeli" öğretmeni gibi olmak adına kendi hayatında canlandırır.

Din, hem bireylere hem de toplumlara geniş bir yelpazede değerler manzumesi sunar. Din, bireylerden istenilen ve beklenilen değerleri tanımlar. Bu tanımlamayı peygamberlerin yaşantılarından örnekler vererek, değerleri ön plana çıkararak muhataplarına anlatır. Bu istenilen ve beklenen değerler, bireylerin sosyal hayatında düzenleyici rol oynar. Din, ayrıca sosyal hayatını düzenleyen ve yaşantılarını anlamlandırabilen bireyler için yaşadıkları stres verici durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda da bireyler için yol göstericidir.

Çalışmada; sınıf öğretmenlerinin değerleri, dindarlıkları ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki, sınıf öğretmenlerinin değerlerinin ve dini tutumlarının stresle başa çıkma tarzlarını yordayıp yordamadığı, ayrıca bunların sosyo-demografik değişkenlerle farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçları üç bölümde ifade etmek mümkündür.

Birinci Bölüm: Değerler, stresle başa çıkma tarzları ve dini tutum / dindarlığın alt boyutları arasındaki ilişki.

Stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan iyimser yaklaşım, birçok değer ile pozitif yönlü ilişki göstermektedir. Bu sonuca göre, değerlerine bağlılık puanları yüksek olan bireyler stresle başa çıkarken iyimser bir tarz benimsemektedir.

Dini tutumun alt boyutları duygu ve davranış ile dindarlık, birçok değer ile pozitif yönlü ilişki göstermektedir. Bu, değerler ile dini tutum ve dindarlığın eş güdümü olarak ifade edilebilir. Bu sonuç, ölçekte ifade edilen birçok değere verilen önemin yüksekliği ile birlikte duygu, davranış ve dindarlık düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Değerlerin hem dini tutum ve dindarlıkta hem de stresle başa çıkma tarzlarında etkili olması, değerlerin insan hayatında birden fazla alana kaynak teşkil ettiğini ve hayat döngüsü içindeki insanı yönlendirici özelliğe sahip olduğunu gösterir.

Stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından olumlu yaklaşım olarak tanımlanan iyimser ve kendine güvenli yaklaşımlar, dini tutumun ilişki boyutu ile pozitif yönlü zayıf ilişki göstermektedir. Tanrı' ya karşı ilişki düzeyi yüksek olan bireyler yaşadıkları sorunlar karşısında olumlu yaklaşımlara yönelmektedir.

İkinci Bölüm: Dini tutum ve değerlerin alt boyutlarının stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları üzerindeki etkisi.

Stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından olan boyun eğici yaklaşım; biliş ve Tanrı boyutları ile ters, materyalist ve maneviyat değerleri ile doğru orantılıdır. Boyun eğici yaklaşıma yönelen bireylerin; biliş ve ilişki boyutları düşük, materyalist ve maneviyat değerleri yüksektir. Tanrı'ya boyun eğen bireyler, stresle başa çıkarken boyun eğici yaklaşımı benimseme düzeyleri düşüktür.

Stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından olan iyimser yaklaşım, özgürlük değerleri ile doğru orantılıdır. İyimser yaklaşımı benimseyen bireylerin özgürlük değerleri yüksektir.

Stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından olan çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşım; biliş boyutu ile ters, materyalist ve maneviyat değerleri ile doğru orantılıdır. Çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşımı benimseyen bireylerin; biliş boyutları düşük, materyalist ve maneviyat değerleri yüksektir.

Stresle başa çıkma tarzlarından olumsuz olarak nitelendirilen boyun eğici ve çaresiz / kendini suçlayıcı yaklaşımı benimseyen bireylerin; maneviyat ve materyalist değerleri yüksek, biliş boyutları düşüktür.

Üçüncü Bölüm: Sosyo-demografik değişkenlerin; değerler, stresle başa çıkma tarzları ve dini tutum / dindarlığa yönelik sonuçları.

En yüksek puan alınanlar; değerler ölçeğinde "insan onuru ve toplumsal değerler", stresle başa çıkma tarzları ölçeğinde "kendine güvenli ve iyimser yaklaşım", dini tutum ölçeğinde "biliş ve ilişki boyutu" olduğu görülmektedir.

Değerler için, sınıf öğretmenlerinin insanı ve insanlığın varlığı itibariyle sahip olduğu özü önemsediği anlaşılmaktadır. Stresle başa çıkma tarzlarında olumlu yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Dini tutumda ise "biliş" ve "ilişki"yi önceliklerine aldıkları ifade edilebilir.

Cinsiyet, medeni durum, sosyoekonomik düzey, mesleki kıdem, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan okul ortamından memnuniyet düzeyi ve sınıf mevcudu gibi sosyo-demografik özelliklerin; maneviyat, materyalist, romantik, entelektüel, kariyer ve özgürlük değerleri gibi bazı değerler üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Birden fazla değişkenin kariyer değerlerinde etkili olması, öğretmenlerin mesleki olarak yükselme idealini belirlemektedir. Evli öğretmenlerin romantik olması ise evlilikten beklenenin tezahürü olarak değerlendirilmektedir.

Cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi, görev yapılan yerleşim yeri gibi sosyo-demografik özelliklerin; kendine güvenli, iyimser, kendini suçlayıcı ve sosyal destek arama yaklaşımlarının üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Birden fazla değişkenin kendine güvenli ve iyimser yaklaşımın üzerinde etkili olması, sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkarken genelde olumlu yöntemleri benimsediklerinin göstergesidir.

Sosyoekonomik düzeyin biliş boyutu ve dindarlık üzerindeki etkisi, ekonomik durumun biliş boyutuna ve dindarlığa tezahürünün göstergesidir.

Sonuç olarak; değerlere yüksek düzeyde önem veren bireylerin duygu, davranış ve dindarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve iyimser yaklaşım tarzlarını daha çok benimsedikleri; buna karşın maneviyat ve materyalist değerlere yüksek düzeyde önem veren ve biliş boyutu düzeyi düşük olan bireylerin ise olumsuz başa çıkma tarzlarını daha çok benimsedikleri görülmektedir.

## ÖNERİLER

Görev yapılan okulun sosyal imkân düzeyi ile kariyer, entelektüel değerler ve kendine güvenli yaklaşım boyutunda fark olduğu için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulların sosyal imkân düzeylerini geliştirici (fiziki yapı, sosyal etkinlik vb.) çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

Fütüvvet, insan onuru, özgürlük, maneviyat, kariyer değerleri ile iyimser ve kendine güvenli yaklaşımların pozitif yönde ilişkili olması, bireylerin bu değerleri kazandıklarında stresle başa çıkarken kısmi olarak kendilerine fayda sağlayacağı düşüncesinden hareketle üniversiteler tarafından sınıf öğretmeni adaylarına bu değerleri kazandırıcı ve pekiştirici seminer, kurs vb. çalışmaların yapılması uygun olacaktır.

Romantik değerler evli öğretmenler lehine anlamlı olduğu için aile saadeti ve huzurun devamını sağlamak adına Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından bireylerin romantik değerleri kazanmalarını sağlayacak konfrerans, hutbe gibi faaliyetlerin gerçekleştirilmesi faydalı olacaktır.

Biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlık ile stresle başa çıkma tarzlarından olumlu olarak nitelendirilen iyimser ve kendine güvenli yaklaşım arasında bulunan pozitif ilişki; biliş, duygu, davranış, ilişki boyutları ve dindarlığın stresle başa çıkma konusunda işlevselliğini gösterdiğinden manevi danışmanların bu yönde çalışmalar yapması bireyler için fayda sağlayacaktır.

Çalışma grubu sadece sınıf öğretmenlerinden oluştuğu için bundan sonraki çalışmaların farklı meslek sahibi ve daha çok katılımcı içeren gruplarla yapılması, meslekler arası benzerlik ile farkın ortaya konulması ve mevcut çalışma bulgularının kıyaslanabilme imkânının oluşması için ileriki çalışmaların bu doğrultuda yapılması tavsiye edilmektedir.

# KAYNAKÇA


ABEL Millicin H., "Humor, Stress, and Coping Strategies", *Humor – International Journal of Humor Research*, c. 15, sy. 4 (2002), ss. 365-381, doi:10.1515/humr.15.4.365.

ACABOĞA Asiye, *Din-Mutluluk İlişkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

ADLER Alfred, *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*, çev. Halis Özgü, İstanbul: Hayat Yayınları, 2002.

ADUGİT Yavuz, "Özgürlüğün Kısa Tarihi", *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sy. 16 (2013), ss. 63-94.

AKARSU Bedia, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975.

AKPINAR Burhan, "Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c. 16, sy. 2 (2008), ss. 359-366.

AKTAY Ali, *Yönetici ve Ögretmenlerin Değer Tercihleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

"Âl-i İmrân Suresi 3/191. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (04.09.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C3%82l-i%20%C4%B0mr%C3%A2n-suresi/483/190-191-ayet-tefsiri.

"Âl-i İmrân Suresi 3/139. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (04.09.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C3%82l-i%20%C4%B0mr%C3%A2n-suresi/432/139-ayet-tefsiri.

"Alak Suresi 96/1. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (04.09.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Alak-suresi/6107/1-5-ayet-tefsiri.

ALBAYRAK Ahmet, "Dindarlık Tipleri Açısından Dua Formları", *Marife*, c. 7, sy. 2 (2007), ss. 189-201, doi:10.5281/zenodo.3343835.

———, *Gençlerde Dua Psikolojisi*, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2013.

ALDWİN Carolyn M., *Stress, Coping, and Development An Integrative Perspective*, 2. b., New York: The Guilford Press, 2007.

ALLPORT Gordon W., *Birey ve Dini*, çev. Bilal Sambur, 3. b., Ankara: Elis Yayınları, 2016.

———, "Behavioral Science, Religion, and Mental Health", *Journal of Religion and Health*, c. 2, sy. 3 (1963), ss. 187-197, doi:10.1007/BF01533333.

———, “The Religious Context of Prejudice”, *Pastoral Psychology*, c. 18, sy. 5 (1967), ss. 20-30, doi:10.1007/BF01762402.

ALLPORT Gordon W., “Attitudes”, *A Handbook of Social Psychology*, ed. Carl Murchison, Worcester, Massachusetts: Clark University Press, 1935, ss. 798-844.

ALLPORT Gordon W., Michael ROSS, “Personal Religious Orientation And Prejudice”, *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 5, sy. 4 (1967), ss. 432-443, doi:10.1037/h0021212.

ALTINTAŞ Ersin, *Stres Yönetimi*, 2. b., Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.

ALTINTAŞ Ramazan, “Mevlanada Dindarlık Tipolojileri”, *Eskiyeni*, sy. 10 (2008), ss. 82-89.

ALTUN Rıza, *Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ve Narsisizm İlişkisi (Sinop Örneği)*, y.y.: Kitap & Cafe Serüven, Gece Kitaplığı, 2015.

ANGEL Hans-Ferdinand, “Religiosity”, *Encyclopedia of Sciences and Religions*, ed. Anne L. C. Runehov, Lluis Oviedo, Founding Ed. Nina P. Azari, Dordrecht: Springer, 2013, ss. 2012-2014.

“A’râf Suresi *7/172.* Ayet Meali (Kur’an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı”, (30.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/A'r%C3%A2f-suresi/1126/172-173-ayet-tefsiri.

ARICAN Kemal, “Örgütsel Stres Kaynakları: Kavramsal Bir Çözümleme”, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, c. 2, sy. 4 (2011), ss. 55-76.

ARKONAÇ Sibel A., *Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak Deneysel ve Eleştirel Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2008.

ARMANER Neda, *Din Psikolojisine Giriş 1*, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1980.

ARSLAN Hasan, “Dinî Tutumların Oluşum, Gelişim ve Değişimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, c. 9, sy. 1 (2009), ss. 77-96.

ARSLAN Zeynep, *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

ASLAN Bayram, *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Değer Önceliklerinin Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

ASLAN Mahire, Aslı AĞIROĞLU BAKIR, “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Stres Kaynakları”, *Cumhuriyet International Journal of Education*, c. 7, sy. 4 (2018), ss. 349-365, doi:10.30703/cije.430748.

AUSTİN Vicky, Surya SHAH, Steven MUNCER, "Teacher Stress and Coping Strategies used to Reduce Stress", *Occupational Therapy International*, c. 12, sy. 2 (2005), ss. 63-80, doi:10.1002/oti.16.

AYDIN İnayet, *İş Yaşamında Stres*, 4. b., Ankara: Pegem Akademi, 2016.

AYDIN Fulden Elif, *İşe Bağlılık, Dindarlık Ve Hayat Memnuniyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Avukatlar Üzerine Nicel Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

AYDIN Mustafa, "Değerler, İşlevleri ve Ahlak", *Eğitime Bakış Dergisi*, sy. 19 y.7 (2011), ss. 39-45.

———, "Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 1, sy. 3 (2003), ss. 121-144.

AYTEN Ali, *Kendini Gerçekleşitirme ve Dindarlık*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

AYTEN Ali, Zeynep SAĞIR, "Dindarlık, Dinî Başa Çıkma ve Depresyon İlişkisi: Suriyeli Sığınmacılar Üzerine Bir Araştırma", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 47, sy. 47 (2015), ss. 5-18, doi:10.15370/muifd.86222.

BAKER Mark, Richard GORSUCH, "Trait Anxiety and İnstrinsic-Extrinsic Religiousness", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 21, sy. 2 (1962), ss. 119-122, doi:10.2307/1385497.

BAKIRCIOĞLU Rasim, "Stres", *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.

———, "Kaygı", *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.

BALCI ARVAS Fatma, "Kişisel Değerler ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 7, sy. 5 (2018), ss. 40-63, doi:10.15869/itobiad.463831.

BALTAŞ Zuhal, *Verimli İş Hayatının Sırrı: Stres Hissedilen Ağırlık, Görülmeyen Güç*, 9. b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 2018.

BALTAŞ Zuhal, Acar BALTAŞ, *Stres ve Başaçıkma Yolları*, 35. b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013.

BAQUTAYAN Shadiya Mohamed Saleh, "Stress and Coping Mechanisms: A Historical Overview", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, c. 6, sy. 2 (2015), ss. 479-488, doi:10.5901/mjss.2015.v6n2s1p479.

BATSON C. Daniel, Patricia SCHOENRADE, W. Larry VENTİS, *Din ve Birey: Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım*, çev. Ali Kuşat, Abdulvahap Taştan, Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017.

BAYNAL Fatma, "Yetişkinlerde Dindarlık ve Ruh Sağlığı İlişkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 4, sy. 1 (2015), ss. 206-231.

BAYSAL Ayşe Can, "Sosyal Psikolojide Tutumlar", *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 1981, 121-138.

BEARON Lucille B., Harold G. KOENİG, "Religious Cognitions and Use of Prayer in Health and Illness", *The Gerontologist*, c. 30, sy. 2 (1990), ss. 249-253, doi:10.1093/geront/30.2.249.

BELK Russell W., "Three Scales to Measure Constructs Related to Materialism: Reliability, Validity, and Relationships to Measures of Happiness", *Advances in Consumer Research*, c. 11, sy. 1 (1984), ss. 291-297.

———, "Materialism: Trait Aspects of Living in the Material World", *Journal of Consumer Research*, c. 12, sy. 3 (1985), ss. 265-280, doi:10.1086/208515.

BEKTAŞ Meral, Şerife KARAGÖZ, "Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Yalnızlığa Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği - The Effect Of Copıng Wıth Stress Styles On Lonelıness: A Case Study On Vocatıonal School Students", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 9, sy. 21 (2017), ss. 342-355, doi:10.20875/makusobed.316905.

BEM Darly J., *Beliefs, Attitudes, and Human Affairs*, Belmont/California: Brooks/Cole Publishing Company, 1970.

BİBER Kazım v.dğr., "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Tarzları", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, c. 5, sy. 2 (2019), ss. 32-62.

BİLGİN Vejdi, "Popüler Kültür ve Din: Dindarlığın Değişen Yüzü", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 12, sy. 1 (2003), ss. 193-214.

BİRAND Kamuran, "Dinin Mahiyeti Üzerine", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 6, sy. 1 (1957), ss. 114-130, doi:10.1501/Ilhfak_0000000375.

BLACK David, "Tıp, İlaçlar ve Zihin", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 68-90.

BORCHARDT Amy R., Peggy M. ZOCCOLA, "Recovery from Stress: an Experimental Examination of Focused Attention Meditation in Novices", *Journal of Behavioral Medicine*, c. 41, sy. 6 (2018), ss. 836-849, doi:10.1007/s10865-018-9932-9.

BOUSSET Wilhelm, *What is Religion?*, New York and London: The Knickerbocker Press, 1907.

BRAHAM Barbara J., *Ateş Altında Sakin Kalabilmek Stres Yönetimi*, çev. Vedat G. Diker, İstanbul: Hayat Yayınları, 2004.

BRODY Jane E., "Doğru Egzersizi Seçme", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, çev. Neslihan Rugancı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 126-135.

BROSAN Lee, Gillian TODD, *Stres Yaşanmış Örnekler, Pratik Öneriler, Uygulamalar*, çev. Sevil Kurdoğlu, 2. b., İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 2018.

BRUHN John G., "Social Support and Heart Disease", *Handbook of Stress Medicine and Health*, ed. Cary L. Cooper, 2. b., Florida: CRC Press, 2005, ss. 233-247.

BUDAK Selçuk, "Değer", *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2017.

———, "Tutum", *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2017.

———, "Meditasyon", *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2017.

BULUT (BOZKURT) Nergüz, "İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başaçıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c. 13, sy. 2 (2005), ss. 467-478.

BURG Matthew M., Thomas G. PİCKERİNG, "The Cardiovascular System", *The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology, and Health*, ed. Richard J. Contrada, Andrew Baum, New York: Springer Publishing Company, 2011, ss. 37-45.

BURGER Jerry M., *Kişilik*, çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2006.

CANBULAT Nergis, Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA, "Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması", *Ege Eğitim Dergisi*, c. 15, sy. 2 (2014), ss. 556-576, doi:10.12984/eed.67597.

CANNON Walter B., "Organization For Physiological Homeostasis", *Physiological Reviews*, c. 9, sy. 3 (1929), ss. 399-431, doi:10.1152/physrev.1929.9.3.399.

CARLSON Neil R., *Foundations of Physiological Psychology*, 6. b., Boston: Pearson Education, 2005.

CENGİL Muammer, "Depresyonu Önlemede Dini İnancın Koruyucu Rolü", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, c. III, sy. 2 (2003), ss. 129-152.

CERTEL Hüseyin, *Din Psikolojisi*, Isparta: Berikan Yayınevi, 2014.

CEVİZ Fatma Hayrünnisa, *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dindarlık, Mistik Tecrübe ve Benlik Saygısı*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

CEVİZCİ Ahmet, "Değer", *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları, 2017, s. 535.

———, "Din", *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.

CEYLAN Özge, Güven YILDIZ, "Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Farklı Değişkenler Açısından

İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 17, sy. 37 (2019), ss. 147-174, doi:10.34234/ded.469188.

CİALDİNİ Robert B., Richard E. PETTY, John T. CACİOPPO, "Attitude and Attitude Change", *Annual Review of Psychology*, c. 32, sy. 1 (1981), ss. 357-404, doi:10.1146/annurev.ps.32.020181.002041.

CÜCELOĞLU Doğan, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 15. b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 2006.

ÇAĞRICI Mustafa, "Hürriyet", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1998, ss. 502-505. (29.08.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/hurriyet

ÇETİN İsmail, *İman ve İnkârın Felsefî Temelleri*, 2. b., Bursa: Emin Yayınları, 2016.

CIUCCI Seniha, *İzmir İli İçinde Yeralan Dershanelerde Üniversiteye Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri ve Stresle Başaçıkabilme Yöntemlerinin Belirlenmesi*, (Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.

CİCCARELLİ Saundra K., J. Noland WHİTE, "Biyolojik Bakış Açısı", *Psikoloji Bir Keşif Gezintisi 3. Basımdan Çeviri*, ed. Deniz Nafia Şahin, çev. Zeynel Baran, Ankara: Nobel Yayınları, 2016, ss. 42-87.

CİECİUCH Jan, Shalom SCHWARTZ, Eldad DAVİDOV, "The Social Psychology of Values", *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, ss. 41-46, doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.25098-8.

CİECİUCH Jan, Shalom H. SCHWARTZ, "Values", *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, ed. Virgil Zeigler-Hill, Todd K. Shackelford, Cham: Springer International Publishing, 2017, ss. 1-5, doi:10.1007/978-3-319-28099-8_1509-1.

CILÂCI Osman, "Dua", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1994, c. 9, ss. 529-530. (27.02.2020), https://islamansiklopedisi.org.tr/dua.

CİRHİNLİOĞLU Zafer, Üzeyir OK, Fatma Gül CİRHİNLİOĞLU, *Dindarlık, Ruh Sağlığı ve Modernite*, Ankara: Nobel Yayınları, 2013.

CLAYTON Richard R., James W. GLADDEN, "The Five Dimensions of Religiosity: Toward Demythologizing a Sacred Artifact", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 13, sy. 2 (1974), ss. 135-143, doi:10.2307/1384375.

COHEN Sheldon, "Social Relationships and Health", *American Psychologist*, c. 59, sy. 8 (2004), ss. 676-684, doi:10.1037/0003-066X.59.8.676.

COOK JR. Kennie L., Andrew T. BABYAK, "The Impact of Spirituality and Occupational Stress Among Middle School Teachers", *Journal of Research on Christian Education*, c. 28, sy. 2 (2019), ss. 131-150, doi:10.1080/10656219.2019.1631234.

COX Tom, “Stress Research and Stress Management Putting Theory to Work”, HSE Contrat Research Report, HSE, 1993.

———, “The Nature and Measurement of Stress”, *Ergonomics*, c. 28, sy. 8 (1985), ss. 1155-1163, doi:10.1080/00140138508963238.

COX Tom, Amanda GRIFFITHS, “The Nature and Measurement of Work-Related Stress: Theory and Practice”, *Evaluation of Human Work*, ed. John R. Wilson, Nigel Corlett, 3. b., Abingdon: CRC Press, 2005, ss. 553-571.

COX Tom, Amanda GRIFFITHS, Eusebio RIAL-GONZÁLEZ, *Research on Work-Related Stress*, Luxembourg: Lanham, Md: European Agency for Safety and Health at Work, 2000.

CSASZAR Imre Emeric, Teresa BUCHANAN, “Meditation and Teacher Stress”, *Dimensions of Early Childhood*, c. 43, sy. 1 (2015), ss. 4-7.

CUTRONA Carolyn E., “Stress and Social Support-in Search of Optimal Matching”, *Journal of Social and Clinical Psychology*, c. 9, sy. 1 (1990), ss. 3-14, doi:10.1521/jscp.1990.9.1.3.

ÇAKIR Birsel, *Ortaokul Öğretmenlerinin Dindarlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ünye Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.

ÇALIŞKUR Ayşem, Ayşe DEMİRHAN, Serdar BOZKURT, “Değerlerin Belirli Meslek Alanları ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c. 17, sy. 1 (2012), ss. 219-236.

ÇANKAYA Muhammet, Gamze Ebru ÇİFTÇİ, “Hemşirelerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarında Duygusal Zekanın Etkisi: Çorum İlinde Bir Uygulama”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 19, sy. 2 (2019), ss. 391-414, doi:10.18037/ausbd.566879.

ÇETİN Ekrem, *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığı ile Stresle Başaçıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

ÇOŞTU Yakup, “Dine Normatif ve Popüler Yaklaşım ‘Bir Dini Yönelim Ölçeği Denemesi’”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 8, sy. 15 (2009), ss. 119-139.

“Değer”, *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (16.11.2020), https://sozluk.gov.tr/?kelime=değer.

“Değerler”, *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi*, (27.04.2021), https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

DAĞLI Emel Nuriye, *Yaşlılarda Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

DENİZ M. Engin, Ercan YILMAZ, "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c. 3, sy. 25 (2006), ss. 17-26.

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5*, 5. b., Virginia: American Psychiatric Publishing, 2013.

DİLMAÇ Bülent, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, (Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

DİLMAÇ Bülent, Osman Tolga ARICAK, Sevim CESUR, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", *Educational Sciences: Theory & Practice*, c. 14, sy. 5 (2014), ss. 1661-1671, doi:10.12738/estp.2014.5.2124.

DİLMAÇ Bülent, Hasan BOZGEYİKLİ, Yahya ÇIKILI, "Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 6, sy. 16 (2008), ss. 69-91.

"Dindarlık", *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi*, (27.04.2021), https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

DONAHUE Michael J., "Intrinsic and Extrinsic Religiousness: The Empirical Research", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 24, sy. 4 (1985), ss. 418-423, doi:10.2307/1385995.

DÖNMEZ Burhanettin, Melike CÖMERT, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 5, sy. 14 (2007), ss. 29-59.

"*Duhâ Suresi 93/8-11*. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (21.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Duh%C3%A2-suresi/6088/9-11-ayet-tefsiri.

DURKHEİM Emile, *The Elementary Forms of Religious Life*, çev. Karen E. Fields, New York: The Free Press, 1995.

EL - KİNDÎ Ya'kub b. İshak, *Üzüntüden Kurtulma Yolları*, çev. Mustafa Çağrıcı, 5. b., Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2021.

ELKİNS David N. v.dğr., "Toward a Humanistic-Phenomenological Spirituality: Definition, Description, and Measurement", *Journal of Humanistic Psychology*, sy. 28 (1988), ss. 5-18, doi:10.1177/0022167888284002.

EMHAN Abdurrahim, Celal ÇAYIR, "Girişimcilerin Stres İle Başedebilmesinde Tinsel Değerlerin Etkisi", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, c. 24, sy. 2 (2010), ss. 101-120.

EMRE Yusuf, Asım YAPICI, "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Vatandaşlarının Değer Yönelimleri", *Journal of Turkish Studies*, c. 10, sy. 2 (2015), ss. 329-350, doi:10.7827/TurkishStudies.7764.

"Entelektüel", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (04.09.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=entelektüel.

ERKOL Mehmet, "Türkiye'de Dini Hayatı Anlamlandırmak Dindarlık Olgusu ve Dindarlığın Ölçülmesi", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 17, sy. 2 (2015), ss. 131-161.

Es-SÜLEMÎ Ebu Abdi'r-Rahman Muhammed İbn el-Hüseyn, *Tasavvufta Fütüvvet*, çevirisiyle birlikte neşreden Süleyman Uludağ, Ankara: Ankara Üniversiesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No.135, 1977.

EYÜPOĞLU Osman, Cengiz BATUK, "Özsel ve İşlevsel Din Tanımları Bağlamında Assisili Francis Mistisizmi ve Protestan Ahlakının Mukayesesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 38 (2015), ss. 95-122, doi:10.17120/omuifd.76878.

FELDMAN Robert S., *Essentials of Understanding Psychology*, 8. b., New York: McGraw-Hill Companies, 2009.

FLEMİNG Raymond, Andrew BAUM, Jerome E. SİNGER, "Toward an Integrative Approach to the Study of Stress", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 46, sy. 4 (1984), ss. 939-949, doi:10.1037/0022-3514.46.4.939.

FREUD Sigmund, *Dinin Kökenleri*, çev. Aycan Özüpek, Ankara: Yason Yayınları, 2017.

———, *Dinin Kökenleri Totem Ve Tabu Musa Ve Tektanrıcılık Ve Diğer Çalışmalar*, çev. Selçuk Budak, 4. b., Ankara: Öteki Yayınevi, 1999.

———, *Totem ve Tabu*, çev. Kâmuran Şipal, 2. b., İstanbul: Say Yayınları, 2017.

———, *Uygarlık Din ve Toplum Grup Psikolojisi, Bir Yanılsamanın Geleceği, Uygarlık ve Hoşnutsuzlukları ve Diğer Çalışmalar*, çev. Selçuk Budak, 5. b., İstanbul: Öteki Yayınevi, 2016.

FROMM Erich, *Sahip Olmak Ya Da Olmak*, çev. Aydın Arıtan, İstanbul: Arıtan Yayınevi, 2003.

GALLAGHER Stephen, Warren TİERNEY, "Religiousness/Religiosity", *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, ed. Marc D. Gellman, J. Rick Turner, New York, NY: Springer, 2013, ss. 1653-1654, doi:10.1007/978-1-4419-1005-9_489.

GARÐARSDÓTTİR Ragna B, Helga DİTTMAR, "The Relationship of Materialism to Debt and Financial Well-Being: The Case of Iceland's Perceived Prosperity", *Journal of Economic Psychology*, c. 33 (2012), ss. 471-481, doi:10.1016/j.joep.2011.12.008.

GEÇTAN Engin, *Psikanaliz ve Sonrası*, 8. b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.

———, *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, 13. b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

GEYİK KOÇ Gülşah, *Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Dayanıklılık ile Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020.

GİRDANO Daniel A., George S. EVERLY, "Stresi Arttıran Beslenme Alışkanlıkları", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nilhan Sezgin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 136-142.

GLOCK Charles Y., "Comment on 'Pluralism, Religion, and Secularism'", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 6, sy. 1 (1967), ss. 28-30, doi:10.2307/1384191.

———, "Dindarlığın Boyutları Üzerine", *Din Sosyolojisi*, ed. Yasin Aktay, M. Emin Köktaş, çev. M. Emin Köktaş, 4. b., İstanbul: Vadi Yayınları, 2017, ss. 293-318.

———, "On the Study of Religious Commitment", *Religious Education*, c. 57, sy. 4 (1962), ss. 98-110, doi:10.1080/003440862057S407.

———, "The 1960 Harlan Paul Douglass Lectures: Religion and the Integration of Society", *Review of Religious Research*, c. 2, sy. 2 (1960), ss. 49-61, doi:10.2307/3510823.

GLOCK Charles Y., Rodney STARK, *Religion and Society in Tension*, 2. b., Chicago: Rand McNally & Company, 1966.

GOLD Yvonne, Robert A. ROTH, *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*, London - Washington: The Falmer Press, 2005.

GÜLER AYDIN Özlem, "Depresyon Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri İle Dindarlıkla İlgili Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki", *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, sy. 8 (2016), ss. 6-18.

GÜNAY Ünver, "Dindarlığın Sosyolojisi", *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi*, ed. Ünver Günay, Celaleddin Çelik, Adana: Karahan Kitabevi, 2006, ss. 1-59.

GÜNGÖR Erol, *Doktora, Doçentlik, Profesörlük Tezleri*, Ankara: Yer-Su Yayınları, 2018.

GÜRBÜZ Sait, Faruk ŞAHİN, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*, 5. b., Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018.

GÜRSES İbrahim, *Dindarlık ve Kişilik*, 2. b., Bursa: Emin Yayınları, 2017.

HANCIOĞLU Yasemin, "Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Stres Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, c. 15, sy. 1 (2017), ss. 130-149, doi:10.11611/yead.270449.

HARGREAVES Gerard, *Kendi Kendini Geliştirme Programı Stresle Baş Etmek Daha İyi Düşünüp Daha Verimli Çalışabilmek İçin Kılavuz*, çev. Ali Cevat Akkoyunlu, İstanbul: Doğan Kitapçılık, 1999.

HARMANCI M. Esat, "Fütüvvet – Melâmet İlişkisi", *Alevilik Araştırmaları Dergisi*, sy. 2 (2011), ss. 117-124.

HARMON Robert L., Mary ANN MYERS, "Prayer and Meditation as Medical Therapies", *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, c. 10, sy. 3 (1999), ss. 651-662, doi:10.1016/s1047-9651(18)30186-4.

HARPER Anna R., Kenneth I. PARGAMENT, "Trauma, Religion, and Spirituality: Pathways to Healing", *Traumatic Stress and Long-Term Recovery Coping with Disasters and Other Negative Life Events*, ed. Katie E. Cherry, Switzerland: Springer International Publishing, 2015, ss. 349-367, doi:10.1007/978-3-319-18866-9_19.

HARTNEY Elizabeth, *Stress Management for Teachers*, London - New York: Continuum International Publishing Group, 2008.

HARVARD BUSİNESS SCHOOL PRESS, *Stres Yönetimi Her gün Karşılaştığınız Sorunlara Uzman Çözümler*, çev. Burcu Çekmece, İstanbul: Optimist Yayınları, 2008.

HAYES Claire, *Stress Relief for Teachers The 'Coping Triangle'*, New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.

HEPBURN Stevie-Jae, Mary MCMAHON, "Pranayama Meditation (Yoga Breathing) for Stress Relief: Is It Beneficial for Teachers?", *Australian Journal of Teacher Education*, c. 42, sy. 9 (2017), ss. 142-159, doi:10.14221/ajte.2017v42n9.9.

"*Hicr Suresi 15/29.* Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (30.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Hicr-suresi/1831/29-35-ayet-tefsiri.

HİSLİ ŞAHİN Nesrin, (ed.), "Gevşeme Teknikleri ve Yararları", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 101-106.

———, "Stres Nedir? Ne Değildir?", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 1-16.

———, (ed.), "Zamanı İyi Kullanarak Stresi Azaltma", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 111-113.

HİSLİ ŞAHİN Nesrin, Ayşegül DURAK, "Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması", *Türk Psikoloji Dergisi*, c. 10, sy. 34 (1995), ss. 56-73.

HİSLİ ŞAHİN Nesrin, Murat GÜLER, H. Nejat BASIM, "A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi", *Türk Psikiyatri Dergisi*, sy. 20 (3) (2009), ss. 243-254.

HOCKENBURY Don H., Sandra E. HOCKENBURY, *Psychology*, 5. b., New York: Worth Publishers, 2010.

HOFSTEDE Geert, “Culture and Organizations”, *International Studies of Management & Organization*, c. 10, sy. 4 (1981), ss. 15-41.

———, “Attitudes, Values and Organizational Culture: Disentangling the Concepts.”, *Organization Studies*, c. 19, sy. 3 (1998), ss. 477-493, doi:10.1177/017084069801900305.

HOLM Nils G., *Din Psikolojisine Giriş*, çev. Abdülkerim Bahadır, 2. b., İstanbul: İnsan Yayınları, 2007.

HORNEY Karen, *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*, çev. Selma Koçak, İstanbul: Doruk Yayınları, 2007.

———, *Psikanalizde Yeni Yollar*, çev. Selçuk Budak, Ankara: Öteki Yayınevi, 1994.

HOROZCU Ümit, *Din Psikolojisi Açısından Dünyevi İstek Duaları*, (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

HORTON Robin, “A Definition of Religion, and Its Uses”, *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, c. 90, sy. 2 (1960), ss. 201-226, doi:10.2307/2844344.

HOŞRİK M. Evren, *Dua ve Plasebonun Dua ve Siğiller Üzerindeki Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

HÖKELEKLİ Hayati, “Din, Dindarlık ve Boyutları”, *Din Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010, ss. 24-44.

———, *Din Psikolojisi*, 12. b., Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2016.

———, *Din Psikolojisine Giriş*, 5. b., İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2016.

———, “Dinî Kişiliğin Kuruluşunda İradenin Rolü”, *Diyanet Dergisi*, c. XXI, sy. 2 (1985), ss. 16-28.

IDINOPULOS Thomas A., “Din Nedir?”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, çev. Temel Yeşilyurt, c. 5, sy. 5 (1999), ss. 151-166.

“Insult”, *Lexico Dictionaries*, (27.12.2019), https://www.lexico.com/definition/insult.

“Involution Nedir?”, *Tıp Terimleri Sözlüğü*, (16.11.2019), https://www.tipterimlerisozlugu.com/involution.html.

IRA W. HOWERTH, “What is Religion?”, *International Journal of Ethics*, c. 13, sy. 2 (1903), ss. 185-206, doi:10.1086/intejethi.13.2.2376451.

IŞIKHAN Vedat, *Stres Yönetimi Tükenmişlikten Mutluluğa*, Ankara: Nika Yayınevi, 2017.

———, “Sosyal Hizmet Uzmanlarının Stresle Başa Çıkma Yöntemleri”, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, c. 29, sy. 2 (2018), ss. 10-33.

İBNİ MÂCE, *Sünen-i İbni Mâce Tercemesi ve Şerhi*, 10 cilt, Terceme ve Şerheden Haydar Hatipoğlu, İstanbul: Kahraman Yayınları, 1983.

İBNİ SİNA, "(Hüzün)ün Mahiyet ve Sebepleri", *Türk Tıb Tarihi Arkivi = Archives d'Histoire de la Medecine Turque = Archiv für Geschichte der Türkischen Medizine*, çev. Mehmed Hazmi Tura, c. 2, sy. 6 (1937), ss. 33-34. (10.10.2021), http://isamveri.org/pdfdrg/D01323/1937_6/1937_6_TURAMH.pdf.

İHTİYAROĞLU Neslin, "Analysis of Relationship between Teachers' Coping Styles with Stress and the Level of Organizational Commitment", *International Online Journal of Educational Sciences*, c. 10, sy. 2 (2018), ss. 192-206, doi:10.15345/iojes.2018.02.013.

İKBAL Muhammed, *İslam'da Dinî Düşüncenin Yeniden İnşâsı*, çev. Rahim Acar, 6. b., İstanbul: Timaş Yayınları, 2017.

İMAMOĞLU Selviye, *İlköğretim Okul Müdürlerinin Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

İNCEOĞLU Metin, *Güdülenme Yöntemleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basın - Yayın Yüksek Okulu Yayınları: 4, 1985.

"İsrâ Suresi *17/29*. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (21.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C4%B0sr%C3%A2-suresi/2058/29-ayet-tefsiri.

"İsrâ Suresi *17/70*. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (30.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C4%B0sr%C3%A2-suresi/2099/70-ayet-tefsiri.

JAMES William, *The Varieties of Religious Experience A Study in Human Nature Being the Gifford Lectures on Natural Religion Delivered at Edinburgh in 1901-1902*, 28. b., New York, London, Bombay, Calcutta, and Madras: Longmans, Green, And Co., 1917.

———, *Dinsel Deneyimin Çeşitleri İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, çev. İsmail Hakkı Yılmaz, İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2017.

JUNG Carl Gustav, *Analitik Psikoloji*, çev. Ender Gürol, 2. b., İstanbul: Payel Yayınevi, 2006.

———, *Keşfedilmemiş Benlik*, çev. Barış İlhan, İstanbul: İlhan Yayınevi & Danışmanlık, 1999.

KAĞITÇIBAŞI Çiğdem, Zeynep CEMALCILAR, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 20. b., İstanbul: Evrim Yayınevi, 2017.

KANDEMİR Fatih, *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi*, (Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

KARA Mustafa, "Havf", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1997, c. 16, ss. 528-531. (26.10.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/havf.

KARACA Faruk, *Yabancılaşma ve Din Dinsel Yabancılaşmanın Sosyal Psikolojik Analizi*, 2. b., İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2014.

KARACOŞKUN Mustafa Doğan, "Din Psikoloji Bilimi ve Türkiye'deki Gelişimi", *Din Psikolojisi El Kitabı*, ed. Mustafa Doğan Karacoşkun, 3. b., Ankara: Grafiker Yayınları, 2015, ss. 61-74.

KARADAVUT Yakup, *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları, Stres Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

KARAKAŞ Ahmet Canan, Mustafa KOÇ, "Stresle Başa Çıkma ve Dini Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 3, sy. 3 (2014), ss. 610-631, doi:10.15869/itobiad.88954.

KARASAR Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, 33. b., Ankara: Nobel Yayınları, 2018.

KARSLI Necmi, "Gençlerde Sınav Kaygısı, Dindarlık ve Dua İlişkisi", *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 7, sy. 13 (2019), ss. 190-219, doi:10.33931/abuifd.526366.

———, "Gençlerde Özsaygı-Dindarlık İlişkisi", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, c. 4, sy. 6 (2017), ss. 16-46.

KATİPOĞLU Bedri, *Din Psikolojisi Açısından Freud Psikanalizi ve Din*, İzmir: Özden Ofset, 1991.

KAVAS Erkan, "Dini Tutum - Stresle Başa Çıkma İlişkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sy. 37 (2013), ss. 143-168, doi:10.13140/RG.2.1.4992.5288.

KAVUN Yusuf, *Ergenlerde Dindarlık ve İnsani Değerler*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

KAYA Mevlüt, Cüneyd AYDIN, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 30, sy. 30 (2011), ss. 15-42.

"Kaygı", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (01.01.2020), https://sozluk.gov.tr/.

KAYIKLIK Hasan, "Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç-Davranış Etkileşimi", *İslamî Araştırmalar Dergisi*, c. 19, sy. 3 (2006), ss. 491-499.

KESKİN Ummuhan, Halil SAĞLAM, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sakarya*

*University Journal of Education*, c. 4, sy. 1 (2014), ss. 81-101, doi:10.19126/suje.35452.

KILAVUZ Mehmet Akif, "Yaşlanma Sürecinin Dinî Gelişime Etkileri", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 14, sy. 2 (2005), ss. 97-112.

KILIÇ Ahsen Asiye, "Yaygın Eğitim Kurumlarında Kursiyerlerin Dindarlık Düzeyleriyle Aldıkları Din Eğitiminin İlişkisi: İSMEK Örneği", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, sy. 6 (2018), ss. 213-241.

KIMTER Nurten, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, (Doktora Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

KIRIMOĞLU Hüseyin, Yunus YILDIRIM, Ali TEMİZ, "İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Stresle Başaçıkma Tarzlarının İncelenmesi (Aydın İl Örneği)", *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, c. 5, sy. 2 (2011), ss. 144-154.

KIZILGEÇİT Muhammed, Hacı Yusuf ACUNER, Gülüzar TOKLU, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Rize Örneği)", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 4, sy. 8 (2015), ss. 43-84.

KİRMAN M. Ali, "Modern Dünyada Bir Değer Olarak İnsan Onuru", Kutlu Doğum Haftası "Hz. Peygamber Ve İnsan Onuru" Sempozyumu (19-21 Nisan 2013 Konya), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları / 1044, 2014, ss. 63-80.

KLARREİCH Samuel H., *Stressiz Çalışma Ortamı İşinizde Duygusal ve Fiziksel Rahatlığınız İçin Pratik Bir Rehber*, çev. Bengi Güngör, Ankara: Öteki Yayınevi, 1994.

KLUCKHOHN Clyde, "2. Values And Value-Orientations In The Theory Of Actıon: An Exploration in Definition and Classification", *Toward a General Theory of Action Section: Toward a General Theory of Action*, ed. Talcott Parsons, Edward A. Shils, Cambridge: Harvard University Press, 1951, ss. 388-433.

KOÇ Mustafa, "Demografik Özellikler ile Dindarlık Arasındaki İlişki Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 19, sy. 2 (2010), ss. 217-248.

KOZACIOĞLU Gülsen, "Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki", *Psikoloji Çalışmaları*, c. 14 (2012), ss. 83-103.

KÖK Mustafa, "İnsan Hürriyeti, İslâm ve Çalışma Üzerine Bir Deneme", *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 1 (2003), ss. 85-92.

KÖKNEL Özcan, *Stres*, y.y.: Radikal, t.y.

———, *Zorlanan İnsan*, 3. b., İstanbul: Altın Kitaplar, 1993.

KUÇURADİ İoanna, *İnsan ve Değerleri Değer Problemi*, 4. b., Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2010.

KURT Abdurrahman, *İşadamlarında Dindarlık ve Dünyevileşme*, Bursa: Emin Yayınları, 2009.

———, "Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sorunu", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 17, sy. 2 (2008), ss. 73-93.

KUŞDİL M. Ersin, Çiğdem KAĞITÇIBAŞI, "Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı", *Türk Psikoloji Dergisi*, c. 15, sy. 45 (2000), ss. 59-76.

KÜÇÜKKAYA M. Askeri, "Ahmet Yesevi'de Hürriyet Kavramı", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 16, sy. 16 (2006), ss. 121-133.

LABARBERA Robin, June HETZEL, "Christian Educators' Use of Prayer to Cope with Stress", *Journal of Religion and Health*, c. 55, sy. 4 (2016), ss. 1433-1448, doi:10.1007/s10943-015-0118-2.

LAZARUS Richard S., "From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks", *Annual Review of Psychology*, c. 44 (1993), ss. 1-21, doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000245.

———, "Küçük Sıkıntılar da Tehlikeli Olabilir", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 31-39.

———, "Stresle Başa Çıkma Tarzınız: Dostunuz ya da Düşmanınız", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Neslihan Rugancı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 59-63.

———, *Stress and Emotion A New Synthesis*, New York: Springer Publishing Company, 1999.

LAZARUS Richard S., James DEESE, Sonia F. OSLER, "The Effects of Psychological Stress upon Performance", *Psychological Bulletin*, c. 49, sy. 4 (1952), ss. 293-317, doi:10.1037/h0061145.

LAZARUS Richard S., Susan FOLKMAN, *Stress, Apppraisal, and Coping*, New York: Springer Publishing Company, 1984.

LE GALL Andre, *Anksiyete ve Kaygı*, çev. İsmail Yerguz, Ankara: Dost Kitabevi, 2012.

LEKA Stavroula, Amanda GRIFFITHS, Tom COX, *Work Organization & Stress: Systematic Problem Approaches for Employers, Managers and Trade Union Representatives*, Geneva: World Health Organization, 2003.

LEMAY Virginia, John HOOLAHAN, Ashley BUCHANAN, "Impact of a Yoga and Meditation Intervention on Students' Stress and Anxiety Levels", *American Journal of Pharmaceutical Education*, sy. 5 (2019), ss. 747-752, doi:10.5688/ajpe7001.

LENSKİ Gerhard, *The Religious Factor A Sociological Study of Religion's Impact on Politics, Economics, and Family Life*, Revised Edition., Garden City, New York: Doubleday & Company, 1963.

LEUBA James H., "The Development of Emotion in Religion", *The Harvard Theological Review*, c. 5, sy. 4 (1912), ss. 524-543.

———, "Theology and Psychology", *The Harvard Theological Review*, c. 9, sy. 4 (1916), ss. 416-428.

LISTING Miriam v.dğr., "The Efficacy of Classical Massage on Stress Perception and Cortisol Following Primary Treatment of Breast Cancer", *Archives of Women's Mental Health*, c. 13, sy. 2 (2010), ss. 165-173, doi:10.1007/s00737-009-0143-9.

LOEWENTHAL Kate M., *Religion, Culture and Mental Health*, New York: Cambridge University Press, 2006.

LUCKMANN Thomas, "Modern Toplumda Din ve İnsan", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, çev. M. Emin Köktaş, sy. 5 (1989), ss. 431-447.

MACİK-FREY Marilyn, James Campbell QUİCK, Jonathan D. QUİCK, "Interpersonal Communication: The Key to Unlocking Social Support for Preventive Stress Management", *Handbook of Stress Medicine and Health*, ed. Cary L. Cooper, 2. b., Florida: CRC Press, 2005, ss. 265-292.

MARKS Loren D. v.dğr., "Faith and Coping: Spiritual Beliefs and Religious Practices After Hurricanes Katrina and Rita", *Traumatic Stress and Long-Term Recovery Coping with Disasters and Other Negative Life Events*, ed. Katie E. Cherry, Switzerland: Springer International Publishing, 2015, ss. 369-387.

MARTİN Rod A. v.dğr., "Humor, Coping with Stress, Self-Concept, and Psychological Well-Being", *HUMOR: International Journal of Humor Research*, c. 6, sy. 1 (1993), ss. 89-104, doi:10.1515/humr.1993.6.1.89.

"Materialism", *Oxford Learner's Dictionaries*, (30.08.2021), https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/materialism?q=materialism.

"Thymicolymphatic", *Merriam-Webster*, (15.11.2019), https://www.merriam-webster.com/medical/thymicolymphatic.

MEHMEDOĞLU Ali Ulvi, "Din, Dindarlık ve Değerler", *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 1, sy. 2 (2013), ss. 173-189.

———, *Dindarlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırma Bir Araştırma (İstanbul Örneği)*, (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

———, "İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Örneği)", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 30 (2006), ss. 133-167, doi:10.15370/muifd.33875.

MEMİŞ Aysel, Esma Güney GEDIK, "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 8, sy. 20 (2010), ss. 123-142.

MILLER Allen R., Susan SHELLY, *Living with Stress*, New York: Facts on File, 2010.

MISIRLIGİL Zeynep, "Kronik Ürtiker Nedir?", *Türkiye Ulusal Alerji ve Klinik İmmünoloji Derneği*, (25.12.2019), https://www.aid.org.tr/kronik-urtiker-nedir/.

MÜBEŞŞİR İbn Fâtik, *Muhtâru'l-Hikem ve Mehâsinu'l-Kelim Hikmetli Sözler ve Güzel Deyişler*, ed. Abdulkadir Coşkun, çev. Osman Güman, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları: 16, 2013. (28.08.2021), http://ekitap.yek.gov.tr/Uploads/ProductsFiles/64962e4f-fcf5-401c-810a-51b6144546d9.pdf,

NEEDLE Richard H., Tom GRIFFIN, Roger SVENDSEN, "Occupational Stress Coping and Health Problems of Teachers", *Journal of School Health*, c. 51, sy. 3 (1981), ss. 175-181, doi:10.1111/j.1746-1561.1981.tb02159.x.

NEHİR Sevgi, Nazmiye GÜNGÖR, "Hemşirelerin Psikososyal Sorunlarının ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi", *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, c. 6, sy. 3 (2019), ss. 174-81, doi:10.34087/cbusbed.548466.

NELSON James M., *Psychology, Religion, and Spirituality*, New York: Springer, 2009.

NELSON L. D., "Functions and Dimensions of Religion", *Sociological Analysis*, c. 35, sy. 4 (1974), ss. 263-272, doi:10.2307/3710610.

NEWMAN Leanne Lewis, "Faith, Spirituality, and Religion: A Model for Understanding the Differences", *The College of Student Affairs Journal*, c. 23, sy. 2 (2004), ss. 102-110.

NEWTON Tim, Jocelyn HANDY, Stephen FİNEMAN, *Stresi Atma Yolları*, çev. Ahmet Timur, Ankara: Doruk Yayınları, 1997.

NORFOLK Donald, *İş Hayatında Stres*, çev. Leyla Serdaroğlu, İstanbul: Form Yayınları:No.3, t.y.

"Nutrition and Stress", (06.02.2020),

https://campushealth.unc.edu/health-topics/nutrition/nutrition-and-stress.

OK Üzeyir, "Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c. 8, sy. 2 (2011), ss. 528-549.

———, "The Ok-Religious Attitude Scale (Islam): Introducing an Instrument Originated in Turkish for International Use", *Journal of Beliefs and Values*, c. 37, sy. 1 (2016), ss. 55-67, doi:10.1080/13617672.2016.1141529.

ONAY Ahmet, "Dindarlık Ölçme Çalışmaları Dindarlık Ölçümünde Üç Farklı Yaklaşım ve Ölçmenin Esasları", *İslamî Araştırmalar Dergisi*, c. 14, sy. 3-4 (2001), ss. 439-449.

On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun

Numarası 6360 (2012)., (05.12.2021), https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/12/20121206-1.htm

ORNSTEİN Robert E., *Yeni Bir Psikoloji*, çev. Erol Göka, Feray Işık, 2. b., İstanbul: İnsan Yayınları, 1992.

ORTİZ Renoto, "Din ve Küreselleşme Üzerine Notlar", *Küreselleşme Ulus-Devlet ve Din*, ed. Şahin Gürsoy, İhsan Çapcıoğlu, çev. Şahin Gürsoy, İhsan Çapcıoğlu, Ankara: Platin Yayınları, 2007, ss. 191-224.

OTTO Rudolf, *Kutsala Dair Kutsal Tasarısındaki Sezgisel Faktör ve Rasyonele Olan İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, çev. Sevil Ghaffari, İstanbul: Altıkırkbeş Yayın, 2014.

ÖNER Necati, *Stres ve Dini İnanç*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, t.y.

"Onur", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri,* (30.08.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=onur.

ÖZ Satılmış, "Din, Dindarlık İlişkisi Çerçevesinde Öğretmenlerin Dini Anlayış ve Yaşayışları", *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 3, sy. 3 (2013), ss. 61-77.

ÖZCAN Hanifi, *Epistemolojik Açıdan İman*, 8. b., İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 59, 2019.

ÖZCAN Zeynep, "Empati ve Dindarlık Arasındaki İlişki", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, c. 5, sy. 8 (2016), ss. 2758-2758, doi:10.15869/itobiad.258550.

ÖZCAN Zeynep, Haticetül Kübra EROL, "Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Karabük Örneği)", *Journal of History Culture and Art Research*, c. 6, sy. 4 (2017), ss. 913-947, doi:10.7596/taksad.v6i4.1091.

ÖZEL Ahmet, "Adak", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1988, c. 1, ss. 337-340. (04.03.2020), https://islamansiklopedisi.org.tr/adak.

PARGAMENT Kenneth I., "Acı ve Tatlı: Dindarlığın Bedelleri ve Faydaları Üzerine Bir Değerlendirme", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu, c. 5, sy. 1 (2005), ss. 279-313.

PAZARLI Osman, *Din Psikolojisi*, 3. b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982.

PEKER Hüseyin, "Kur'an'a Göre Dindarlığın Boyutları", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 12, sy. 2 (2012), ss. 41-49.

———, *Din Psikolojisi*, 14. b., İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2017.

PINAR Zehra, *Duanın Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri (Sivas/Şarkışla İlçesi Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.

RÂZÎ Ebû Bekir, *Ruh Sağlığı et-Tıbbu'r-rûhânî*, çev. Hüseyin Karaman, 6. b., İstanbul: İz Yayıncılık, 2021.

"Religion", *Merriam-Webster*, (05.04.2020), https://www.merriam-webster.com/dictionary/religion.

RIZZUTO Ana - Maria, "Object Relations and the Formation of the Image of God", *British Journal of Medical Psychology*, c. 47, sy. 1 (1974), ss. 83-99, doi:10.1111/j.2044-8341.1974.tb02274.x.

ROCCAS Sonia, "Religion and Value Systems", *Journal of Social Issues*, c. 61, sy. 4 (2005), ss. 747-759, doi:10.1111/j.1540-4560.2005.00430.x.

ROKEACH Milton, *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press a Division Of Macmillan Publishing Co. Inc., 1973.

"Romantik", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (30.08.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=romantik.

ROSKİES Ethel, Karl ALBRECHT, "Stresle Başa Çıkmak İçin Kendinizle Olumlu Diyalog", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 93-100.

ROWSHAN Arthur, *Stres Yönetimi Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz?*, çev. Şahin Cüceloğlu, 3. b., İstanbul: Aura Kitapları, 2015.

"Rûm Suresi 21. Ayet Meali (Kur'an Yolu) - Diyanet İşleri Başkanlığı", (27.08.2021), https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/R%C3%BBm-suresi/3430/21-ayet-tefsiri.

SAPOLSKY Robert M., *Zebralar Neden Ülser Olmaz? Stres, Stresle İlişkili Hastalıklar ve Stresle Baş Etme Üzerine Güvenilir Bir Rehber*, çev. Nesrin Hisli Şahin, Ankara: İmge Kitabevi, 2019.

SARICI BULUT Safiye, "Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, c. 1, sy. 3 (2012), ss. 216-238, doi:10.7884/teke.73.

SATAN Ayşin Aydınay, "Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi", *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c. 37, sy. 7 (2014), ss. 56-74.

SAVCI Mustafa, Ferda AYSAN, "Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişki", *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, c. 2014, sy. 3 (2014), ss. 44-56.

SAYGILI Sefa, *Strese Son*, İstanbul: Elit Kültür Yayınları, 2006.

SCHEİER Michael F., Jagdish Kumari WEİNTRAUB, Charles S. CARVER, "Coping With Stress: Divergent Strategies of Optimists and Pessimists", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 51, sy. 6 (1986), ss. 1257-1264, doi:10.1037//0022-3514.51.6.1257.

SCHWARTZ Amanda Cornell, *Social Buffering by God: Can Prayer Reduce Stress in an Experimental Setting?*, (Yüksek Lisans Tezi), Statesboro, GA: Georgia Southern University, 2007.

SCHWARTZ Shalom H., "Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries", *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. Mark P. Zanna, San Diego, CA: Academic Press, 1992, c. 25, s. 1-65, doi:10.1016/S0065-2601(08)60281-6.

———, "An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values", *Online Readings in Psychology and Culture*, c. 2, sy. 1 (2012), ss. 1-20, doi:10.9707/2307-0919.1116.

SCHWARTZ Shalom H., Wolfgang BILSKY, "Toward a Universal Psychological Structure of Human Values", *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 53, sy. 3 (1987), ss. 550-562, doi:10.1037/0022-3514.53.3.550.

SCHWARZER Ralf, Ute SCHULZ, "Stressful Life Events 'Causal and Mediting Psychosocial Factors içinde'", *Handbook of Psychology Volume 9 Health Psychology*, ed. Irving B. Weiner, thk. Arthur M. Nezu, Christine Maguth Nezu, Pamela A. Geller, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2003, ss. 27-49.

SELYE Hans, "Stress and Disease", *The Laryngoscope*, c. 65, sy. 7 (1955), ss. 500-514, doi:10.1288/00005537-195507000-00002.

———, "Stress and the General Adaptation Syndrome", *British Medical Journal*, sy. 1 (1950), ss. 1383-1392, doi:10.1136/bmj.1.4667.1383.

———, *Stress in Health and Disease*, Boston, London: Butterworths, 1976.

———, "The Evolution of the Stress Concept Stress and Cardiovascular Disease", *The American Journal of Cardiology*, c. 26, sy. 3 (1970), ss. 289-299, doi:10.1016/0002-9149(70)90796-4.

———, "The Stress Concept in 1955", *Journal of Chronic Diseases*, c. 2, sy. 5 (1955), ss. 583-592, doi:10.1016/0021-9681(55)90155-7.

SEYHAN Beyazıt Yaşar, "Dini Şuur Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Ekev Akademi Dergisi*, c. 19, sy. 61 (2015), ss. 399-414.

SMART Ninian, *the World's Religions*, 2. b., Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SONGAR Ayhan, *Psikiyatri Psikobiyoloji ve Ruh Hastalıkları*, 4. b., İstanbul: Serhat Dağıtım Yayınevi, 1980.

STARK Rodney, Charles Y. GLOCK, *American Piety: the Nature of Religious Commitment*, 3. b., Berkeley: University of California Press, 1974.

STERNBERG Robert J., "A Triangular Theory of Love", *Psychological Review*, c. 93, sy. 2 (1986), ss. 119-135, doi:10.1037/0033-295X.93.2.119.

STORA Jean Benjamin, *Stres*, çev. Ayşe Kalın, 2. b., İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.

STRANKS Jeremy, *Stress at Work Management and Prevention*, Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann Publications, 2005.

"Stress", *The American Heritage Dictionary of The English Language*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2019, (12.11.2019), https://ahdictionary.com/word/search.html?q=stress,

"Stres", *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi*, (27.04.2021), https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

"Stress at Work - Work Related Stress and How to Tackle it - HSE", (13.11.2019), https://www.hse.gov.uk/stress/what-to-do.htm.

SUBAŞI Necdet, *Din Sosyolojisine Giriş*, İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2014.

SUKAN Meltem, Fulya MANER, "Stres Yaratan Yaşam Olaylarının Vitiligo ve Kronik Ürtiker Hastalarına Etkisi", *Klinik Psikiyatri Dergisi*, c. 9, sy. 1 (2006), ss. 17-26.

SUTTON Amy L., (ed.), *Stress-Related Disorders Sourcebook*, 3. b., USA: Omnigraphics, 2011.

ŞERİF Muzaffer, *Sosyal Kuralların Psikolojisi*, çev. İsmail Sandıkçıoğlu, İstanbul: Alan Yayıncılık, 1985.

ŞİMŞEK Ali, "Evren ve Örneklem", *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, ed. Ali Şimşek, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2012, ss. 108-133.

TACHE Jean, "Stress as a Cause of Disease", *Cancer, Stress, and Death*, ed. Jean Tache, Hans Selye, B. Day Stacey, New York: Plenum Medical Book Company, 1979, ss. 1-10.

TANIT Tuba, *Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

TAPLAMACIOĞLU Mehmet, "Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesâfeti Üzerinde Bir Anket Denemesi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 10 (1962), ss. 141-151.

TARHAN Nevzat, *Mutluluk Psikolojisi ve Stresle Başa Çıkma Bedensel ve Ruhsal Sağlık İçin Kendini Tanımak*, 29. b., İstanbul: Timaş Yayınları, 2018.

TEKİN Erol, Zeynep YAZGAN ÇİLESİZ, Selçuk GEDE, "Farklı Mesleklerde Çalışanların Algılanan Stres Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Üzerine Bir Araştırma", *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, c. 9, sy. 1 (2019), ss. 79-89.

TEKİN Mustafa, "Dindarlık Bağlamında Amel-i Sâlih Kavramına Sosyolojik Bir Yaklaşım", *Dindarlık Olgusu Sempozyumu* (25-26 Aralık 2004, İstanbul), ed. Hayati Hökelekli, Bursa: Kur'an Araştırmaları Vakfı Yayınları, 2006, ss. 49-63.

TEKİNGÜNDÜZ Sabahattin, Aysu KURTULDU, Sibel ÖKSÜZ, "İş-Aile Yaşam Çatışması, İş Tatmini ve İş Stresi Arasındaki İlişkiler", *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, c. 3, sy. 4 (2015), ss. 27-42.

THOMAS William I., Florian ZNANİECKİ, *The Polish Peasant in Europe and America Monograph of an Immigrant Group*, Boston: The Gorham Press, 1918.

TİMUÇİN Afşar, "Din", *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Bulut Yayınları, 2004.

TİRYAKİ Şefik, *Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama*, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi, 2000.

TOKUR Behlül, *Stres - Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

———, *Stres ve Din Her Hâl Gelip Geçicidir*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2017.

TOPALOĞLU Aydın, "Materyalizm", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, Ankara: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2003, c. 28, ss. 137-140. (26.10.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/materyalizm

TORRES Marinha, Márcia DUARTE, Oscarina CONCEİÇÃO, "The Influence of Time Management Behaviours on Performance and Stress", *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*, Academic Conferences and Publishing International Limited, 2019, ss. 374-382, doi:10.34190/MLG.19.048.

TUNCER Mustafa, *Türbe Ziyaretlerinin Psiko-Sosyal Sebepleri ve Tezahürleri (Eyüp Sultan Türbesi Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

TURAN Yahya, *Kişilik ve Dindarlık*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017.

TÛSÎ Nasîruddîn, *Seçkinlerin Ahlâkı Evsâfu'l - Eşrâf*, giriş ve notlarla çeviren Anar Gafarov, 2. b., İstanbul: İz Yayıncılık, 2017.

TUTAR Hasan, *Sosyal Psikoloji Kavramlar ve Kuramlar*, 3. b., Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016.

"Tutum", *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (05.10.2021), https://sozluk.gov.tr/?kelime=tutum.

TÜMER Günay, "Din", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1994, c. 9, ss. 312-320. (05.04.2020), https://islamansiklopedisi.org.tr/din,.

UĞUR Müfit, "Stres Kavramı ve Psikiyatrik Hastalıklar", *Medikal Açıdan Stres ve Çareleri*, İstanbul: İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, 2005, ss. 13-33.

ULUDAĞ Süleyman, "Fütüvvet", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1996, c. 13, ss. 259-61. (11.07.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/futuvvet.

———, "Recâ", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44 cilt, İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2007, c. 34, s. 502. (26.10.2021), https://islamansiklopedisi.org.tr/reca.

ULUSOY Kadir, Ali ARSLAN, "Değerli Bir Kavram Olarak 'Değer ve Değerler Eğitimi'", *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, ed. Refik Turan, Kadir Ulusoy, 2. b., Ankara: Pegem Akademi, 2016, ss. 1-16.

UNO Hideo v.dğr., "Hippocampal Damage Associated with Prolonged and Fatal Stress in Primates", *The Journal of Neuroscience*, c. 9, sy. 5 (1989), ss. 1705-1711, doi:10.1523/JNEUROSCI.09-05-01705.1989.

UYSAL Veysel, "İslâmî Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Çalışma", *Journal of Islamic Research*, c. 8, sy. 3-4 (1995), ss. 263-271.

ÜNSAL Pınar, Gonca AKTAŞ, "İlkokul Öğretmenleri Tarafından Algılanan İş Stresi Alanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi", *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, c. 21 (2012), ss. 139-154.

"Values", *Merriam-Webster*, (17.12.2020),

https://www.merriam-webster.com/dictionary/values.

VAUGHAN Frances, "Spiritual Issues in Psychotherapy", *The Journal of Transpersonal Psychology*, c. 23, sy. 2 (1991), ss. 105-119.

VERGOTE Antoine, *Din, İnanç ve İnançsızlık*, çev. Veysel Uysal, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1999.

"Vitiligo Nedir?", *Tıp Terimleri Sözlüğü*, (25.12.2019),
https://www.tipterimlerisozlugu.com/vitiligo%20.html.

WEİTEN Wayne, Elizabeth YOST HAMMER, Dana S. DUNN, "Stresin Değişkenleri", *Psikoloji ve Çağdaş Yaşam İnsan Uyumu*, çev. ed. Ebru İkiz, çev. Zekavet Kabasakal, 10. b., Ankara: Nobel Yayınları, 2016, ss. 70-103.

WHİTLİNGTON H.G., "Stres: Bir Psikiyatristin Gerçekçi ve Bütüncül Yaklaşımı", *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, ed. Nesrin Hisli Şahin, çev. Neslihan Rugancı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları : 2, 1994, ss. 48-55.

WİLKİNSON Greg, *Stres*, çev. Ekrem Canbek, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2004.

WOODBURNE Angus Stewart, *The Religious Attitude a Psychological Study of its Differentiation*, Introduction by Shailer Mathews, New York: The Macmillan Company, 1927.

YAKUT Selahattin, *Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği*, (Doktora Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

YALOM Irvin D., *Din ve Psikiyatri*, çev. Zeliha Babayiğit, İstanbul: Pegasus Yayınları, 2017.

YAMAN Ertuğrul, *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*, 4. b., Ankara: Akçağ Yayınları, 2016.

YAPAREL Recep, "Dinin Tarifi Mümkün Mü?", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 4 (1987), ss. 403-417.

YAPICI Asım, "Dini Yaşayışın Farklı Görüntüleri ve Dogmatik Dindarlık", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 2, sy. 2 (2002), ss. 75-117.

———, "Türk Toplumunda Cinsiyete Göre Dindarlık Farklılaşması: Bir Meta-Analiz Denemesi", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 17:2 (2012), ss. 1-34.

———, *Ruh Sağlığı ve Din Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*, 2.b., Adana: Karahan Kitabevi, 2013.

———, "Yeni Bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, c. 6, sy. 1 (2006), ss. 66-116.

YAPICI Asım, Zeki Salih ZENGIN, "İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 1, sy. 4 (2003), ss. 173-206.

YAVUZ Mustafa, Bülent DİLMAÇ, Deniz DERİNBAY, "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlerin Demografik Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 13, sy. 29 (2015), ss. 561-583.

YAZGAN İNANÇ Banu, Esef Ercüment YERLİKAYA, *Kişilik Kuramları*, 6. b., Ankara: Pegem Akademi, 2012.

YILDIZ Murat, *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*, 2. b., İzmir: İzmir İlâhiyat Vakfı Yayınları No:31, 2014.

YILDIZ Mustafa v.dğr., "Şizofreni Hastalarının Yakınlarının Hastalıkla İlgili Bilgi ve Görüşleri", *Türk Psikiyatri Dergisi*, c. 21, sy. 2 (2010), ss. 105-113.

YILDIZ Münevver, Kadir GÜÇ, Sezgin ERDEM, "Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İnsani Değerler Açısından İncelenmesi: Kamu Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Çalışma", *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, c. 25, sy. 1 (2015), ss. 41-62.

YILMAZ Emre, *Türbe Ziyaretlerinin Fert Üzerindeki Etkileri (Bilecik Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

YILMAZ Ercan, "Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, c. 7, sy. 17 (2009), ss. 109-128.

YILMAZ Fatih, *Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)*, (Doktora Tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

YILMAZ Hüseyin, *Din ve Dindarlık*, İstanbul: Hikmetevi Yayınları, 2014.

YİNGER J. Milton, "Pluralism, Religion, and Secularism", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 6, sy. 1 (1967), ss. 17-28, doi:10.2307/1384190.

YÖNDEM Zeynep Deniz, *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme*, 3. b., Ankara: Efil Yayınevi, 2015.

YÜKSEL Büşra Nur, "Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri İlişkisi: İlahiyat Fakültesi Örneği", *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 3, sy. 1 (2019), ss. 67-83.

ZINNBAUER Brian J. v.dğr., "Religion and Spirituality: Unfuzzying the Fuzzy", *Journal for the Scientific Study of Religion*, c. 36, sy. 4 (1997), ss. 549-64, doi:10.2307/1387689.

ZINNBAUER Brian J., Kenneth I. PARGAMENT, Allie B. SCOTT, "The Emerging Meanings of Religiousness and Spirituality: Problems and Prospects", *Journal of Personality*, c. 67, sy. 6 (1999), ss. 889-919, doi:10.1111/1467-6494.00077.

# EKLER

Ek: 1

## ANKET FORMU

Bu anket, doktora çalışmasında kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Amacımız, sizden aldığımız veriler doğrultusunda akademik bazı bulgulara ulaşmaktır. **Düzenlenen bu anket, yalnızca bilimsel bir amaç için kullanılacaktır.** Bu nedenle sizlerden ad ve soyadı gibi **kimlik bilgileri istenmemektedir.** Araştırmanın bilimsel ve güvenilir olması sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. **Lütfen, anket formunu doldururken hiçbir soruyu atlamayınız** ve size en uygun ifadeyi ( X ) işareti ile belirtiniz. Araştırmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

Soner ERCAN
Bursa Uludağ Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

1. Yaşınız : _____
2. Cinsiyetiniz: ( ) Bay ( ) Bayan
3. Medeni Durumunuz: ( ) Bekâr ( ) Evli
4. Öğrenim Durumunuz: ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans / Doktora
5. Sosyo-Ekonomik Düzeyiniz: ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek
6. Mesleki Kıdeminiz:
   ( ) 0-9 yıl ( ) 10-19 yıl ( ) 20-29 yıl ( ) 30 yıl ve üstü
7. Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri:
   ( ) İlçe Merkez ( ) Mahalle- Köy
8. Görev Yaptığınız Okulun Sosyal İmkân Düzeyi:
   ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek
9. Görev Yaptığınız Okul Ortamından Memnuniyet Düzeyiniz:
   ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek
10. Bu Eğitim Yılı Okutulan Sınıf Mevcudu:
    ( ) 0-19 kişi arası ( ) 20-29 kişi arası ( ) 30-39 kişi arası ( ) 40 kişi ve üstü
11. Bu Eğitim Yılı Okutulan Sınıf Seviyesi:
    ( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( ) Birleştirilmiş Sınıf



Ek: 2

# DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim,

Aşağıda 39 farklı değer ifadesi bulunmaktadır. Lütfen bu değerleri tek tek okuyup sizin yaşamınızdaki anlam ve önemine göre karşısındaki puanlama cetvelinden duygu ve düşüncenizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz puanı daire içine alarak işaretleyiniz. Puanın düşmesi ve sıfıra yaklaşması, o değerin sizin yaşamınızda çok önemli yer tutmadığını; puanın yükselmesi ve dokuza yaklaşması, o değerin sizin hayatınızda çok önemli ve vazgeçilmez olduğunu düşündürmektedir. Lütfen hiç bir değer ifadesini cevapsız bırakmayın. Çalışmamıza sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

| Sıra | Değer | Hiç Önemli Değil 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Çok Önemli 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Adalet (Hakkaniyet) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2 | Akıl/Ruh Sağlığı | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 3 | Aşk | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 4 | Başarı | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 5 | Beden Sağlığı | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6 | Bilgi | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 7 | Cesaret | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8 | Cömertlik | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 9 | Çalışma | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | Dış Disiplin | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 11 | Din/İman | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 12 | Eğitim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 13 | Emek | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 14 | Eş/ Sevgili | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 15 | Haz/Zevk | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 16 | Hoşgörü | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 17 | İbadet | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 18 | İç Huzuru | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 19 | İnanç/İdeoloji | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 20 | İtibar/Saygınlık | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 21 | Kalite | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 22 | Kariyer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 23 | Kişisel Gelişim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 24 | Kültür | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 25 | Mal/Mülk | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 26 | Namus | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 27 | Nezaket | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 28 | Öz Disiplin | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 29 | Özgürlük/Bağımsızlık | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 30 | Para | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 31 | Saygı | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 32 | Sorumluluk | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 33 | Statü | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

| Sıra | Değer | Hiç Önemli Değil 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Çok Önemli 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 34 | Şeref/Onur | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 35 | Tevazu (Alçakgönüllülük) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 36 | Toplumsal Huzur | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 37 | Tutarlılık (Davranışlarında) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 38 | Yardımseverlik | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 39 | Yaşam Hakkı | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

DILMAÇ Bülent, Osman Tolga ARICAK, Sevim CESUR, "A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey", *Educational Sciences: Theory & Practice*, C. 14, S. 5 (2014), ss. 1661-71, doi:10.12738/estp.2014.5.2124.



Ek: 3

## SBÖ

Sayın Öğretmenim;

Bu ölçek, kişilerin yaşamlarındaki sıkıntılar ve stresle başa çıkmak için neler yaptıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen sizin için sıkıntı ya da stres oluşturan olayları düşünerek, bu sıkıntılarınızla başa çıkmak için **GENELLİKLE NELER YAPTIĞINIZI** hatırlayın ve aşağıdaki davranışların sizi tanımlama ya da size uygunluk derecesini işaretleyin. Herhangi bir davranış size uygun değilse %0'ın altına, çok uygun ise %100'ün altına, ya da tanımlama derecesine göre diğerlerinin altındaki boşluğa (X) işareti koyun. Çalışmamıza sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

| | Sizi ne kadar tanımlıyor | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Bir sıkıntım olduğunda…..** | **%0** | **%30** | **%70** | **%100** |
| 1- Kimsenin bilmesini istemem | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2- İyimser olmaya çalışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3- Bir mucize olmasını beklerim | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4- Olayları büyütmeyip, üzerinde durmamaya çalışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5- Başa gelen çekilir diye düşünürüm | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6- Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 7- Kendimi kapana sıkışmış gibi hissederim | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 8- Olayın/olayların değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 9- İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 10- Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 11- Olayları kafama takıp, sürekli düşünmekten kendimi alamam | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 12- Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 13- İş olacağına varır diye düşünürüm | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 14- Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bunun için uğraşırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 15- Problemin çözümü için adak adarım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 16- Her şeye yeniden başlayacak gücü kendimde bulurum | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |

**Kaynak:** Şahin, N.H., Durak, A. (1995). Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi. 10*(34), 56-73.



| Bir sıkıntım olduğunda… | %0 | %30 | %70 | %100 |
|---|---|---|---|---|
| 17- Elimden hiçbir şeyin gelmeyeceğine inanırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 18- Olaydan/olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 19- Her şeyin istediğim gibi olamayacağına inanırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 20- Problemi/Problemleri adım adım çözmeye çalışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 21- Mücadeleden vazgeçerim | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 22- Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 23- Hakkımı savunabileceğime inanırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 24- Olanlar karşısında "kaderim buymuş" derim | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 25- "keşke daha güçlü olsaydım" diye düşünürüm | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 26- Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissederim | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 27- "Benim suçum ne" diye düşünürüm | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 28- "Hep benim yüzümden oldu" diye düşünürüm | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 29- Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 30- Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |

**Kaynak:** Şahin, N.H., Durak, A.(1995). Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi. 10*(34), 56-73.

Ek: 4

**Ok-Dini Tutum Ölçeği**

Sayın Öğretmenim,

Aşağıda 8 farklı dini ifade bulunmaktadır. Lütfen bu ifadeleri tek tek okuyup sizin yaşamınızdaki anlam ve önemine göre karşısındaki puanlama cetvelinden sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz puanı daire içine alarak işaretleyiniz. Lütfen hiç bir ifadeyi cevapsız bırakmayın. Çalışmamıza sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

| | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Yarı Yarıya Katılıyorum | Çoğuna Katılıyorum | Tamamına Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Dinin gereksiz olduğunu düşünüyorum | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2- Dini inancın insanlara yararından çok zararı olduğunu düşünüyorum | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3- Ezan, dua veya ayet gibi dinî okumaları dinlediğimde duygulanırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4- Dinî etkinliklere katıldığımda gerçekten zevk alırım | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5- Yaşantımın dini değerlere uygun olup olmadığına dikkat ederim. | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6- İnandığım dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım. | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 7- Zor zamanlarda Allah'ın bana yardım ettiğini düşünüyorum. | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |
| 8- Allah'ın bana çok yakın olduğunu hissediyorum | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) |

OK Üzeyir, "Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, C.8, S.2 (2011), ss. 528-549



Ek: 5

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.25405683 20/12/2019
Konu : Soner ERCAN'ın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne verilen 13.12.2019 tarihli dilekçe.

İlgi (b) dilekçede; Aydın İli Nazilli İlçesi Beşeylül Ortaokulu Özel Eğitim Öğretmeni ve Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Soner ERCAN tarafından, *"Sınıf Öğretmenlerinde Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma İlişkisi"* adlı tez çalışması kapsamında, Aydın İlinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket yapma isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR
20/12/2019

Yücel GEMİCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr
e-posta:yuksekogretimyurddisi09@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: A.ÇERÇİ-Şef
Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
Faks:0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden ba53-174f-3318-87c7-862a kodu ile teyit edilebilir.

Ek: 6

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**
**(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)**
**TOPLANTI TUTANAĞI**

| **OTURUM TARİHİ** | **OTURUM SAYISI** |
|---|---|
| 29 Kasım 2019 | 2019-10 |

**KARAR NO 2:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Soner ERCAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinde Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma İlişkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Soner ERCAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinde Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma İlişkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. [illegible] YILMAZ
Kurul Başkanı

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR<br>Üye | Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ<br>Üye |
| Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR<br>Üye | Prof. Dr. Abdurrahman KURT<br>Üye |
| katılmadı<br>Prof. Gülay GÖĞÜŞ<br>Üye | Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU<br>Üye |

## ÖZGEÇMİŞ

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Adı Soyadı** | Soner | Ercan | |
| **Doğum Yeri ve Yılı** | | | |
| **Bildiği Yabancı Diller** | İngilizce | | |
| **Eğitim Durumu** | **Başlama – Bitirme Yılı** | | **Kurum Adı** |
| **Lise** | 1996 | 1999 | Gülkent Lisesi |
| **Lisans** | 2000 | 2004 | Atatürk Üniversitesi |
| **Yüksek Lisans** | 2013 | 2017 | Süleyman Demirel Üniversitesi |
| **Doktora** | 2017 | 2022 | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| **Çalıştığı Kurumlar** | **Başlama – Ayrılma Yılı** | | **Çalışılan Kurum Adı** |
| **1.** | 2004 | Halen | M.E. B. - Öğretmen |
| **Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar** | | | |
| **Katıldığı Proje ve Toplantılar** | | | |
| **Yayınlar:** | Ercan, S., & Kula, M. N. (2021). Cinsiyetin Dini Başa Çıkma Üzerindeki Etkisi: Meta – Analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *8* (2) (Eylül 2021), 210-228. https://doi.org/10.51702/esoguifd.949743<br>Ercan, S., & Kula, M. N. (2021). Özel Gereksinimli Bireye Sahip Ailelerde Dini Başa Çıkma Üzerine Bir Araştırma. *International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) 7* (84), 2762-2773. https://dx.doi.org/10.26449/sssj.3282 | | |
| **Diğer:** | | | |
| **İletişim (e-posta):** | | | |
| | | **Tarih** | 16/12/2021 |
| | | **İmza** | |
| | | **Adı-Soyadı** | Soner ERCAN |