

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK
DAYANIKLILIK VE İŞ DOYUM DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**
Yüksek Lisans Tezi

Özge AKGÜN

Eskişehir 2021

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE İŞ
DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Özge AKGÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özge AKGÜN'ün "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi .../.../2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği programı Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) :
Üye :
Üye :
Üye :
Üye :

.....
Enstitü Müdürü

ÖZET
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE İŞ
DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
Özge AKGÜN

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2021

Danışman: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

Öğretmenler meslek hayatları boyunca pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Psikolojik dayanıklılık öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında mesleki ve kişisel özelliklerini destekleyebilecek bir unsurdur. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından betimleyerek, psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de farklı hizmet bölgelerinde görev yapan 1066 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; “Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde Sosyal Bilimciler için İstatistik Programı kullanılarak nicel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Analiz sürecinde; anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmış, güvenirlik aralığı ise %95 kabul edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda psikolojik dayanıklılığın; yaş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. İş doyumunu üzerindeki etkiler incelendiğinde ise; yaş, medeni durum, eğitim durumu, görev yapılan hizmet bölgesi, görev yapılan hizmet alanı ve öğretmenin kadro türü değişkenlerinin iş doyumunu anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve iş doyumları arasında ilişkiler incelendiğinde; pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak kurumlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İş doyumunu, Okul öncesi eğitim, Öğretmen, Psikolojik dayanıklılık.

ABSTRACT
THE INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PSYCHOLOGICAL
RESILIENCE AND JOB SATISFACTION LEVELS

Özge AKGÜN

Department of Primary Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March 2021

Supervisor: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

Teachers face many problems during their professional lives. Psychological resilience may support teachers' professional and personal characteristics in the face of these problems. The purpose of this study is to describe the psychological resilience and job satisfaction levels of preschool teachers in terms of various variables and to examine whether a relationship exists between their psychological resilience and the job satisfaction. In this research, correlational survey model was used. The research group consisted of 1066 preschool teachers who were working in different service regions in Turkey in the 2019-2020 academic year. "Resilience Scale for Adults", "Minnesota Job Satisfaction Scale" and "General Information Form" prepared by the researcher were used as data collection instruments. In the analysis of the data, quantitative analysis methods was used by using Statistical Program for Social Sciences. Statistical significance was set at $p < 0.05$ (95% confidence interval) in all analyses. As a result of the analyses, it was found that the preschool teachers' psychological resilience significantly differed depending on age, marital status, educational status, and duration of professional service. However, preschool teachers' job satisfaction significantly differed depending on age, marital status, educational status, service region and area where the school is located, and type of the teacher's position. When the relationships between teachers' psychological resilience and job satisfaction are examined, it was found that a positive significant relationship existed between the preschool teachers' psychological resilience and job satisfaction. Based on the results of the research, suggestions regarding the institutions and researchers are presented.

Keywords: Job satisfaction, Preschool education, Teacher, Psychological resilience.

TEŞEKKÜR

Benim için uzun, zorlu, aynı zamanda oldukça verimli bir sürecin sonuna gelmiş bulunmaktayım. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteklerini esirgemeyen pek çok kişiye teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle değerli bilgilerini ve zamanını benden esirgemeyen, her zaman anlayışla yol gösteren tez danışmanım çok kıymetli hocam Prof. Dr. Serap Erdoğan'a; tez jürimde yer alarak araştırmama değerli görüşleriyle yön veren saygı değer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek Erbil Kaya ve Dr. Öğr. Üyesi Banu Dikmen Ada'ya; bilgisi ve desteğiyle araştırmama katkılar sunan sevgili hocam Doç. Dr. Arzu Arıkan'a ve lisans eğitim sürecimden itibaren desteğini her zaman hissettiğim, bana inanarak bu günlere gelmemi sağlayan canım hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif Öztürk'e çok teşekkür ederim.

Araştırmama gönüllü olarak katılım sağlayan değerli öğretmenlerime; akademik gelişimime katkıda bulunan ve mesleğimde daha donanımlı birey olarak yetişmemi sağlayan, bir parçası olmaktan gurur ve mutluluk duyduğum Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda bulunan tüm hocalarıma; veri toplama sürecimde desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Ümran Alan, Arş. Gör. Tuğçe Sinoğlu Günden, Arş. Gör. Hatice Şahin, Özge Fidan, Meltem Çıtak Yıldız, İlknur Öncüler'e; sürecimin her aşamasında yanımda olan, motivasyonum düştüğünde bana güç veren, kaygılarımı dindirerek bana her zaman yol gösteren değerli arkadaşlarım Edanur Moluz ve Arş. Gör. Gülhan Yılmaz Bursa'ya çok teşekkür ederim.

Çocukları olduğum için kendimi her an şanslı hissettiğim, hayatımın ilk anından bu yana koşulsuz sevgilerini, ilgilerini, inançlarını benden esirgemeyen, bu günlere gelebilmem için her fedakârlığı yapan, varlıklarını hep yanı başımda hissettiğim sevgili annem Hülya Akgün, babam Behçet Akgün ve canım kardeşim Samet Akgün'e çok teşekkür ederim.

Son olarak; hayatımın her anına anlam ve mutluluk katan, bana olan sonsuz güvenini ve sevgisini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşım Burak Köse'ye çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Özge AKGÜN

Eskişehir, 2021

12/02/2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Özge AKGÜN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	9
2. ALANYAZIN.....	10
2.1. Psikolojik Dayanıklılık–Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık	11
2.1.1. Psikolojik dayanıklılık ile ilgili dikkat çeken araştırmalar	13
2.1.1.1. Emmy Werner ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları	14
2.1.1.2. Michael Rutter ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları.....	16
2.1.1.3. Norman Garmezy ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları.....	17
2.1.1.4. Michael Ungar ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları	18
2.2. İş Doyumu–Öğretmenlerde İş Doyumu	20

2.2.1.	İş doyumunu ile ilgili dikkat çeken araştırmalar.....	20
2.2.1.1.	Herzberg'in İki Faktör Teorisi	21
2.2.1.2.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	23
2.2.1.3.	McGregor'un X-Y Teorisi	25
2.2.1.4.	McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi.....	27
2.3.	İlgili Araştırmalar	27
2.3.1.	Psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalar	28
2.3.2.	İş doyumunu ile ilgili araştırmalar.....	30
2.3.3.	Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun ilişkisini inceleyen araştırmalar	34
3.	YÖNTEM.....	35
3.1.	Araştırma Modeli.....	35
3.2.	Evren ve Örneklem	35
3.3.	Veri Toplama Tekniği ve Aracı	37
3.3.1.	Genel bilgi formu.....	38
3.3.2.	Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	39
3.3.3.	Minnesota İş Doyum Ölçeği.....	40
3.4.	Verilerin Analizi.....	40
4.	BULGULAR VE YORUM	42
4.1.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeylerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi	42
4.1.1.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	42
4.1.2.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.....	43
4.1.3.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi	44

4.1.4.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi.....	45
4.1.5.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi	47
4.1.6.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin hizmet bölgesine göre incelenmesi	48
4.1.7.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin hizmet alanına göre incelenmesi	50
4.1.8.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin kadro türüne göre incelenmesi.....	52
4.1.9.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin mesleki hizmet süresine göre incelenmesi	53
4.1.10.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumuna göre incelenmesi.....	56
4.2.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	56
4.3.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	58
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1.	Sonuç	61
5.2.	Tartışma	63
5.2.1.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre tartışılması.....	63
5.2.2.	Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin demografik değişkenlere göre tartışılması.....	66
5.2.3.	Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	70

	<u>Sayfa</u>
5.3. Öneriler	72
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	72
5.3.2. Kurumlara yönelik öneriler	73
KAYNAKÇA.....	74
EKLER	
ÖZGEÇMİŐ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet bölgesi örnekleri	5
Tablo 1.2. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet alanı örnekleri (Eskişehir örneği)	6
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri	36
Tablo 3.2. Katılımcıların görev yaptıkları okul ve sınıf özellikleri	37
Tablo 3.3. Verilere ait çarpıklık ve basıklık değerleri	41
Tablo 4.1. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları.....	42
Tablo 4.2. Yaşın psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu üzerindeki etkisine ilişkin korelasyon bulguları.....	43
Tablo 4.3. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun yaş grubuna göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları	43
Tablo 4.4. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun yaş grubuna göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları	44
Tablo 4.5. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları.....	45
Tablo 4.6. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları	46
Tablo 4.7. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları	46
Tablo 4.8. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları	48
Tablo 4.9. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları	48

Tablo 4.10. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları.....	49
Tablo 4.11. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları.....	50
Tablo 4.12. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanına göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları	51
Tablo 4.13. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun kadro türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları	52
Tablo 4.14. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun kadro türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları...	53
Tablo 4.15. Mesleki hizmet süresinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu üzerindeki etkisine ilişkin korelasyon bulguları	54
Tablo 4.16. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun mesleki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları	54
Tablo 4.17. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun mesleki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları...	55
Tablo 4.18. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları.....	56
Tablo 4.19. İş doyumunu ve psikolojik dayanıklılığa ilişkin betimsel bulgular	57
Tablo 4.20. İş doyumunu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki korelasyon bulguları	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	24
Şekil 3.1. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasındaki ilişki.....	60

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

MİDÖ : Minnesota İş Doyum Ölçeği

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)

YİPDÖ : Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Sürekli değişim içerisinde olan eğitim sisteminin en temel paydaşlarından biri hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Tekışık (1987), öğretmenlik mesleğini “insan yetiştirme sanatı” olarak ifade etmiştir. Öğretmenler de toplumun gereksinim duyduğu; üretken, düşünen, sorgulayan, yaratıcı, milli bilinç sahibi, değerlerine bağlı bireyleri yetiştiren sanatçılardır. Bu sanat yolculuğunun ilk adımı ise okul öncesi eğitimidir.

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve çocuğun sağlıklı gelişimi için önemli bir süreçtir. Çocuğun bu dönemde aldığı eğitimin niteliği, edineceği yaşam deneyimleri, kazandığı davranışlar yapıları onun yetişkinlik dönemini şekillendiren unsurlardır. Okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocukların eğitim sürecinde aldığı verimi etkileyen en önemli faktörlerinden biri ise okul öncesi öğretmenleridir. Çocuğun var olan potansiyelini en üst düzeye ulaştırmaları noktasında en büyük sorumluluk ailelerden sonra okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir (MEB, 2013; Berk, 2015; Santrock, 2016; Dağlıoğlu ve Genç, 2018).

Çocukların yaşamında önemli bir role sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır. Çünkü eğitim sürecinin niteliği öğretmenlerin sahip olduğu mesleki ve kişisel özellikler ile yakından ilişkilidir (Gürses vd., 2005; MEB, 2017). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’na (2013) göre okul öncesi öğretmeni; çocukların gelişim düzeylerinin farkında olmalı, eğitim sürecini bu doğrultuda planlamalıdır. Sadece öğrenme süreci sonunda edinilen kazanımlara değil, öğrenme sürecinin bütününe odaklanmalıdır. Çocukların çabalarının farkında olmalı ve onları takdir etmelidir. Her çocuk biriciktir. Öğretmen bunun farkında olmalı ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim sürecini planlamalıdır (MEB, 2013). Öğretmenlik temelinde sevginin yattığı bir meslektir. Öğretmen öncelikle çocuğu sevmelidir (Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013). Çocuklarla sürekli etkileşim içerisinde olmayı gerektiren bir meslek grubu olduğundan, etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Çocuklara karşı empatik bir anlayış içerisinde olmalıdır (Çelik, 2008). Bunların yanı sıra okul öncesi öğretmeni; kendini tanımalı, duygu ve düşüncelerinin farkında olmalı ve mesleki performansını koruyabilmelidir (Öztürk ve Deniz, 2008).

Ayrıca öğretmenler, düşünce ve davranışlarıyla içerisinde bulunduğu topluma örnek teşkil etmelidir. Yaşadığı toplumun gereksinim ve beklentilerinin farkında olmalı ve bu farkındalığı eğitim süreçlerine yansıtabilmelidir (Çelikten, 2005). Öğrenmeye ve gelişmeye yaşam boyu açık olmalı, değişimlere uyum sağlayabilmeli, öğrendiklerini

öğrencileri ile paylaşmaktan haz duymalıdır. Kendine güvenmeli, öğrencilerine de bu güveni aşılmalıdır (Akbayır ve Taş, 2009). Mesleki yeterlilik açısından baktığımızda ise öğretmenin; mesleki bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme kuramları hakkında bilgi sahibi olmalı, teorik yeterliliğini mesleki uygulamalarına yansıtabilmelidir. Öğrencilerinin ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak öğrenme ortamını düzenlemeli, öğrenme sürecini verimli bir şekilde yürütmeli ve tüm aşamalarıyla değerlendirebilmelidir (Ergün, 2010; Mızrak-Karcı, 2016).

Öğretmenin mesleki performansı eğitim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Hatipoğlu ve Kavas (2016), öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen faktörleri üç boyutta incelemişlerdir. Bunlar: örgütsel faktörler, çevresel faktörler ve kişisel faktörlerdir. Örgütsel faktörler; öğretmenin mesleki yaşantısında karşılaştığı durumlara odaklanır. Okul iklimi, öğretmenler arası ilişkiler, okul yöneticilerinin liderlik stilleri bu faktörlere örnek olarak gösterilebilir. Çevresel faktörler ise; okul örgütü ile toplum arasında yer alan birleştirici unsurlar olarak düşünülebilir. Veliler ile kurulan iletişim, iş birliği bu unsurlar arasında yer almaktadır. Kişisel faktörler ise öğretmenin mesleki yeterliliği, mesleki motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleridir. Öğretmenin kişilik özelliklerinin eğitim araştırmalarında göz önünde bulundurulması vurgusu Goodson (1991)'un çalışmalarına dayanmaktadır. Eğitim araştırmalarında öğretmenin aktif bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade eden Goodson (1991)'a göre; öğretmenin kişilik özellikleri, yaşam deneyimleri onun eğitsel özelliklerini şekillendiren başlıca unsurlar arasındadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri kadar kişisel özelliklerinin de göz önünde bulundurulmasının ve desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim sürecinde öğretmen, kontrol edemeyeceği pek çok durumla karşılaşabilir. Bu noktada öğretmenlerden beklenen; mesleki bilgi ve becerilerini kişilik özellikleri ile bütünleştirmeleri ve mesleki performanslarını korumalarıdır (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011). Stres yaratan durumların verimli bir şekilde yönetilememesi öğretmenin; fiziksel, duygusal ve davranışsal problemler yaşamasına neden olabilir. Bu problemlere örnek olarak; öğretmenin eğitsel performansının düşmesi, kendine olan inancının zedelenmesi, iş doyum düzeyinde azalma, depresyonla karşı karşıya kalabilme gibi durumlar gösterilebilir (Russell, Altmaier ve Velzen,1987). Öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları zorluklar karşısında performanslarını, motivasyonlarını, verimliliklerini korumalarına destek olacak özelliklerden biri de psikolojik dayanıklılıktır. Bobek (2002),

öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın desteklenmesinin hem eğitim sisteminde başarı sağlama hem de öğretmenin mesleğe bağlılığının sürdürülmesinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen verimliliğinin korunması noktasında öne çıkan bir diğer kavram ise iş doyumudur. Öğretmenlerde iş doyumunu; öğretmenlerin meslekleri hakkındaki duygu, düşünceleri ve bu düşüncelerinden memnuniyet düzeyleri olarak ifade edilebilir (Heller, Clay ve Perkins, 1993). İş doyumunu, öğretmenin mesleki performansı ile doğrudan ilişkili bir özelliktir (Balcı, 1985). Araştırmalar öğretmenin iş doyum düzeyinin yüksek olmasının mesleki performansını arttırdığını göstermektedir (Zembylas ve Papanastasiou, 2004). Öğretmenlerde iş doyumunun sağlanamaması ise; nitelikli bir eğitim hizmetinin önüne geçebilecek ve uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabilecektir. Bu durum, eğitim sisteminde başarıyı artırma noktasında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin önemini ortaya koymaktadır (Cerit, 2009).

1.1. Sorun

Öğretmenlik mesleği toplumda, diğer meslek gruplarına göre daha avantajlı çalışma koşullarına sahip bir meslek grubu olarak gözükmese de kendine özgü dezavantajları bulunmaktadır. Öğretmenlik bireyin kendisini sürekli desteklemesi ve geliştirmesini gerektiren bir meslektir. Çalışma saatleri okulda geçen zaman dilimi ile sınırlı değildir. Bu durum bile öğretmenlerde stres yaratan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar öğretmenlerin, iş stresi ve tükenmişlik düzeyi en yüksek olan meslek grupları arasında olduğunu ortaya koymaktadır (Stoeber ve Rennert, 2008; Sağır, Ercan, Duman ve Bilen, 2014).

Okul öncesi eğitim boyutunda ise bu durumların çeşitlendiği ve öğretmenlerin mesleki yaşantılarında pek çok sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sorunlara örnek olarak; sınıfta çocuk sayısının fazla olması, çocukların yaş gruplarının denk olmaması, okulun fiziksel olanaklarının sınırlı olması, yardımcı personel eksikliği, yardımcı personellerin alan bilgisine sahip olmaması, çocuklar ve ebeveynlerle yaşanan dil problemi, ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açısı, okul yönetiminin okul öncesi eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, ortak sınıf kullanımı, öğretmenler arası rekabet, diğer branş öğretmenlerinin okul öncesi eğitime bakış açısı, mesleki ve kişisel gelişim fırsatlarının sınırlı olması gösterilebilir (Zembat, 2012; Kaya, 2013; Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014; Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2015; Güder, 2019).

Burada dikkat çeken nokta, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre karşılaştıkları problemlerin değişim göstermesidir. Örneğin; Doğu illerinde görev yapan öğretmenler dil konusunda sorun yaşamaktadır. Çocukların Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişim problemleri yaşanmakta, öğretmenler eğitim sürecinin önemli bir bölümünü çocuklara Türkçe öğretmekle geçirmektedir. Ancak Batı bölgelerinde görev yapan öğretmenler daha çok meslektaşlar ve yönetim ile yaşanan problemlere dikkat çekmektedir (Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014; Güder, 2019). Araştırma sonuçları toplu olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin görev yaptıkları il ve yerleşim yerine farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgular mevcut araştırmanın çıkış noktası olmuş, bu nedenle farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına başlamadan önce de kaygı, endişe, umutsuzluk ve tükenmişlik yaşadığını ifade eden çalışmalara rastlanmaktadır (Eraslan, 2006; Baştürk, 2007; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007; Özsarı, 2008; Yeşilyurt ve Semerci, 2011; Sadioğlu ve Sezer, 2016). Bu durumlara neden olabilecek unsurların anlaşılması için Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve atama sistemi incelenebilir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği; lisans eğitim süreci, mesleğe giriş süreci ve mesleki yaşantı olarak üç aşamada ele alınabilir. Öğretmenlik lisans programları öğretmen adaylarının; genel kültür-genel yetenek, eğitim bilimleri ve alan bilgisi-alan eğitimi konularında yetiştirilmeleri üzerine kurulmuştur. Lisans eğitimini tamamlamış öğretmenler, özel kurumlarda ya da devlet kurumlarında çalışabilmekte, mezun oldukları alanlara göre farklı iş kollarında da görev alabilmektedirler. Ancak günümüz şartlarına bakıldığında, öğretmenlerin devlet kurumlarına atanma hedefinin ağırlıkta olduğu ve bu nedenle lisans eğitimlerinin son yıllarını Kamu Personeli Seçme Sınavı’na hazırlanarak geçirdikleri görülmektedir. Kamu Personeli Seçme Sınavı, Türkiye’de resmi kurum ve kuruluşlara personel istihdamını sağlamak amacıyla yapılan merkezi bir sınavdır.

Son yıllarda eğitim politikalarının hızla değiştiği, öğretmenlerin istihdam türlerinin farklılaştığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına yeni ataması yapılmış bir öğretmen; 2000 yılında kadrolu öğretmen, 2014 yılında aday öğretmen, 2018 yılında sözleşmeli öğretmen olarak göreve başlamıştır. Bu durum yorucu bir atama sürecinden çıkmış olan öğretmenleri, mesleki yaşantılarının ilk senelerinde daha da yıpratmaktadır. Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndan yeterli puanı alamayan öğretmenler ise ücretli öğretmenliği tercih etmekte ya da özel kurumlarda görev yapmakta ancak diğer meslektaşları ile aynı

eğitim üretim hizmetini sağlamalarına rağmen aynı haklara sahip olamamaktadırlar. Bu durumlar; retmenlerin iş tatmin düzeylerinde azalmaya, mesleki motivasyonlarını kaybetmelerine ve aidiyetsizlik yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu durumların doğal bir sonucu olarak da eğitim hizmetinin niteliğinde düşüş görülmektedir (Polat, 2013). Atama için yeterli puanı almış üretmenler için görev yapılacak yerleşim yeri seçimi de stres taşıyan bir boyuttur. Türkiye genelinde baktığımızda; bölgeler, şehirler, ilçeler arasında yaşam koşulları açısından büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar elbette ki eğitim sistemini ve retmen atamalarını da etkilemektedir. MEB (2018), eğitim kurumlarının bulunduğu yerleşim yerlerini 3 hizmet bölgesine, 6 hizmet alanına ayırmıştır. Hizmet bölgeleri oluşturulurken; bölgenin retmen ihtiyacı, coğrafi konumu, gelişmişlik düzeyi, bölgeye ulaşım koşulları ve hizmet gereksinim derecesi göz önünde bulundurularak benzer koşullar taşıyan iller kategorize edilmiştir. Bunun sonucunda; “1. Hizmet Bölgesi, 2. Hizmet Bölgesi, 3. Hizmet bölgesi” olmak üzere 3 kategori elde edilmiş, iller verilen özelliklere göre sınıflandırılmıştır. Tablo 1.1’de farklı hizmet bölgelerinde bulunan illere örnek verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 1.1. *Milli Eğitim Bakanlığı hizmet bölgesi rnekleri*

1.Hizmet Bölgesi	2.Hizmet Bölgesi	3.Hizmet Bölgesi
Ankara	İstanbul	Mardin
Eskişehir	Giresun	Kars
Samsun vb.	şanlıurfa vb.	Hakkri vb.

Ancak bir ilde bulunan her eğitim kurumunun şartları aynı olmamakla birlikte birbirinden çok uzak da olabilmektedir. Bu nedenle MEB (2018), hizmet bölgelerinin içerisinde hizmet alanları oluşturmuştur. Altı adet hizmet alanı bulunmaktadır. Bunlar; 1. Hizmet Alanı, 2. Hizmet Alanı, 3. Hizmet Alanı, 4. Hizmet Alanı, 5. Hizmet Alanı ve 6. Hizmet Alanıdır. Bulunduğu hizmet bölgesi fark etmeksizin 4, 5 ve 6. Hizmet alanında bulunan okullar zorunlu hizmet yükümlülüğü kapsamına girmektedir. Ancak zorunlu hizmet süresi farklılık göstermektedir. retmenler her yıl, görev yaptıkları okulun bulunduğu hizmet bölgesine ve hizmet alanına göre puan almakta, bu puanları il içi ve il dışı yer değiştirme tercihlerinde kullanabilmektedir. Tablo 1.2’de, Eskişehir ilinde 6 farklı hizmet alanına giren okullar örnek olarak verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 1.2. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet alanı örnekleri (Eskişehir örneği)

1.Hizmet Alanı	2.Hizmet Alanı	3.Hizmet Alanı	4.Hizmet Alanı	5.Hizmet Alanı	6.Hizmet Alanı
Tepebaşı	Tepebaşı	Odunpazarı	Alpu	Beylikova	Günyüzü
Gazi İlkokulu	Kozkayı İlkokulu	Ağapınar İlkokulu	Atatürk İlkokulu	Yeniyurt İlkokulu	Kayakent Cumhuriyet İlkokulu

Öğretmenler görev yaptıkları hizmet bölgelerine ve hizmet alanlarına göre mesleklerini yerine getirirken olumlu ve olumsuz farklı koşullarla karşılaşmaktadır. İçerisinde bulunduğu koşullara alışamayan öğretmenler zorunlu hizmet sürelerini tamamladıklarında; kırsal alanlardan kentlere, doğu bölgelerinden batı bölgelerine tayin isteme eğilimi göstermektedir. Bu durumda, deneyim kazanan öğretmenler bu bölgelerden ayrılmakta ve bu hizmet bölgelerinde yeniden kadro açığı oluşmaktadır. Kadro açığı olan bu bölgelere çoğunlukla ilk atamayla gelen öğretmenler yerleştirilmektedir. Öğretmenin mesleki deneyimi, eğitimin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğundan bu durum dezavantajlı bölgelerde eğitimin niteliğini etkilemektedir. Tonbul (2010), 3. Hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların 1. ve 2. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin sorunlarından oldukça farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu sorunlar, öğretmenlerin eğitsel performansları üzerinde etkili bir faktör olduğundan; 1. 2. ve 3. hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi önem arz etmektedir. Mesleki yaşantıların, karşılaşılan sorunların farklılaşması öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerini de etkileyebilecek bir faktördür. Buradan hareketle, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin yanı sıra bu özelliklere etki eden faktörlerin farkında olunması önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından betimleyerek, psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Medeni durum,
 - d) Eğitim durumu,
 - e) Görev yapılan okul türü,
 - f) Görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanı,
 - h) Kadro türü,
 - i) Mesleki hizmet süresi,
 - j) Sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumuna farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Medeni durum,
 - d) Eğitim durumu,
 - e) Görev yapılan okul türü,
 - f) Görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanı,
 - h) Kadro türü,
 - i) Mesleki hizmet süresi,
 - j) Sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumuna farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin; psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de çeşitli meslek gruplarının psikolojik dayanıklılık düzeylerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın henüz yeni sayılabilecek bir araştırma konusu olduğu ve daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenler, eğitim süreçlerinden itibaren pek çok olumsuz yaşantıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşanan bu olumsuzluklar; onların

öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi ve heyecanlarını, mesleki performanslarını, iş doyum düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerden beklenen ise; karşılaştıkları her duruma uyum sağlayabilmeleri, eğitim sürecinde meydana gelecek değişimlere hazır olabilmeleri, olumsuzluklar karşısında mesleki performanslarını koruyabilmeleridir. Bunun için öncelikle, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin farkında olmak gerekmektedir.

Türkiye’de farklı hizmet bölgeleri ve hizmet alanlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın; alanyazına katkı sağlayarak çocukların yaşamında anahtar bir role sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerini inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak, farklı hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında farklı hizmet bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin ilişkisini inceleyen araştırmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, farklı hizmet bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin, araştırmada kullanılan YİPDÖ, MİDÖ ve genel bilgi formlarına doğru ve samimi yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.
2. Ölçme araçlarında bulunan maddelerin öğretmenler tarafından doğru algılanıp yanıtlandığı varsayılmaktadır.
3. Kullanılan istatistiksel analizlerin araştırmanın araştırma amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 1066 okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma; YİPDÖ ve MİDÖ'nün ölçtüğü niteliklerle ve araştırma sorularında bulunan bağımsız değişkenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmenlik: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Öğretmenlik mesleği; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas" olarak tanımlanmıştır.

Psikolojik Dayanıklılık (Resilience): Bireyin yaşam boyu karşılaştığı olumsuz yaşantılara, beklenmedik değişimlere uyum sağlayıp üstesinden gelebilmesini sağlayan bir özelliktir (Masten,1994).

Öğretmen Dayanıklılığı (Teacher Resilience): Öğretmenlerin karşılaştıkları her duruma rağmen mesleklerine olan bağlılıklarını sürdürmelerini sağlayan bir niteliktir (Brunetti, 2006).

İş Doyumu: Bireyin mesleğine karşı hislerini, duygu ve düşüncelerini barındıran bir tutum değişkenidir (Spector, 1997).

Öğretmenlerde İş Doyumu: Öğretmenlerin; meslekleri hakkındaki duygu, düşünceleri ve bu düşüncelerinden memnuniyet düzeyleridir (Heller, Clay ve Perkins, 1993).

2. ALANYAZIN

2.1. Psikolojik Dayanıklılık–Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık kavramı uluslararası alanyazında karşımıza “Resilience” olarak çıkmaktadır. Türkçe alanyazında ise; “Psikolojik Sağlamlık” (Gizir, 2004), “Psikolojik Dayanıklılık” (Eminağaoğlu, 2006), “Kendini toparlama gücü” (Terzi, 2008), “Yılmazlık” (Öğülmüş, 2011), “Direncilik” (Bölükbaş, 2018) gibi karşılıkları mevcuttur. Öğretmenlerle yapılan pek çok araştırmada psikolojik dayanıklılık karşılığının kullanıldığı görülmektedir (Uçar, 2014; Karataş, 2016; Cerit, Ateş ve Kadioğlu 2018). Bu çalışmada da öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları zorluklar karşısında dayanıklı kalabilmelerine odaklanıldığından “Psikolojik Dayanıklılık” karşılığının kullanılması uygun görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılığa ilişkin pek çok tanım olduğu görülmektedir. Masten (1994) psikolojik dayanıklılığı, uyum sağlama yeteneği olarak ifade etmiştir. Kişi psikolojik dayanıklılık özelliği sayesinde yaşam boyu karşılaştığı olumsuz yaşantılara, gelişimini sarsabilecek riskli durumlara, beklenmedik değişimlere, zaman zaman yaşadığı hayal kırıklıklarına başarıyla uyum sağlayabilmektedir. Grotberg (1997) ise psikolojik dayanıklılığı 3 aşamadan oluşan bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu süreçler; kişinin zorlu yaşantılarla yüzleşmesi, üstesinden gelmesi ve güçlenmesidir. Oswald, Johnson ve Howard (2003)’a göre ise psikolojik dayanıklılık, bireyin problemler karşısında savunmasız kalmasına sebep olan kişisel özelliklerini fark edip geliştirebilme ve çevresindeki stres yaratan durumların üzerinden başarıyla gelebilme kapasitesidir.

Yukarıda yer alan tanımlamalar ışığında “Psikolojik dayanıklılık”; kişinin kendi gücünü kullanabilme potansiyeli olarak ifade edilebilir. Kişinin doğasında var olan bu potansiyel, yaşantılar doğrultusunda şekillenip, ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, kaynağını bireyin kişiliğinden ve yaşantılarından almaktadır. Dayanıklı birey, zorlukları görmezden gelmek yerine onlarla yüzleşmeyi tercih etmektedir. Bu durum onun olumsuz durumlardan daha az etkilendiği, daha az endişe duyduğu ya da umursamaz olduğu anlamına gelmemektedir. Dayanıklı kişinin hedefi sorunlarla yüzleşip, eskisinden daha güçlü bir şekilde hayatına devam edebilmektir.

Psikolojik dayanıklılığın gelişim süreci her meslek grubunda farklılık gösterebilmektedir. Bu konu uluslararası alanyazında “Mesleki Dayanıklılık (Occupational Resilience)” olarak ele alınmış ayrı bir çalışma konusudur. Meslek

gruplarının içerisinde bulunduğu koşullar, yaşadıkları zorluklar, mesleklerinin gerektirdiği beceriler ve bu becerileri ortaya koyarken yaşayabileceği zorluklar farklılık taşımaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Öğretmenler, “Teacher Resilience” başlığı altında psikolojik dayanıklılığın araştırıldığı meslek grupları arasında yer almaktadır.

Öğretmenler meslek hayatlarında çatışma ve stres yaratan hem mesleki hem de kişisel yaşantılarını etkileyen pek çok durumla karşı karşıya kalmakta, bu durum ruhsal iyilik hallerini tehlikeye atabilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Stres yaratan bu durumların verimli bir şekilde yönetilememesi halinde bireyin kendine olan inancı zedelenebilir, mesleki doyum düzeyi azalabilir, depresyonla karşı karşıya kalabilir. Hatta bu durumlar, yeme ve uyku problemleri gibi fizyolojik sağlığını bozacak sonuçlar doğurabilir, birey pek çok hastalığa karşı savunmasız kalabilir (Linville, 1987; Brooks, 1994; Bobek, 2002). Mesleki açıdan bakıldığında ise öğretmenin; öğrencilerine ve mesleğine bakış açısı, iş yaşamında kurduğu ilişkiler olumsuz etkilenebilir. Psikolojik dayanıklılık bu noktada; öğretmenin iyilik halini, mesleki performansını ve başarısını korumaya yardımcı olan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bobek (2002), öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın desteklenmesinin hem eğitim sisteminde başarı sağlama hem de öğretmenin mesleğe bağlılığının sürdürülmesinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen dayanıklılığına ilişkin pek çok tanım olduğu görülmektedir. Brunetti (2006)’ye göre öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık; mesleki performanslarına ket vuran koşullara rağmen eğitim-öğretime olan bağlılıklarını sürdürmelerini sağlayan bir niteliktir. Patterson, Collins ve Abbott (2004)’a göre ise; öğretmenlerin mesleki performanslarını, okulun amaçlarına ulaşma doğrultusunda, zorlu koşullara rağmen üretken biçimde kullanabilmeleridir.

Bobek (2002) öğretmenlik mesleğinde dayanıklılık düzeyinin yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen dayanıklılığını koruyabildiğinde olumsuz durumların üstesinden daha rahat gelebilecek, sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirebilecektir. Ancak bu noktada öğretmenin güç alabileceği kaynakların belirlenmesi önem arz etmektedir. Bobek (2002) bu güç kaynaklarını; kişisel ilişkiler, mesleki yeterlilik, mesleğini sahiplenebilme, başarı hissi ve mizah duygusu olarak ifade etmiştir.

1. *Kişisel İlişkiler:* Mesleğinde yeni olan öğretmenler; eğitim sürecinde yaşanan zorluklarının farkında olan, onları anlayan, sorunlarla başa çıkmak için onlara fikir veren bireylerle verimli ilişkiler kurabilirler. Bu ilişkiler onların mesleki dayanıklılıklarını arttırabilir. Bu destek unsuru; deneyimli meslektaşları, okul yöneticileri ya da ebeveynler olabilir. Bu noktada karşımıza "Mentör" kavramı çıkmaktadır. Mentör öğretmenlerin mesleğinde yeni olan öğretmenlere verecekleri destekler, yeni öğretmenleri güçlendirebilecek önemli kaynaklar arasındadır.
2. *Mesleki Yeterlilik:* Öğretmenlerin mesleki yeterliliği dayanıklılık düzeyleri üzerinde etkili bir unsurdur. Öğretmenin mesleki yeterliliğin düşük olması hem eğitim sürecini hem de öğretmenin kişisel özelliklerini olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin; öğretmen kendisini yetersiz hissettiğinde özgüveni de bu durumdan olumsuz etkilenebilecek, dayanıklılık düzeyi de düşüş gösterebilecektir.
3. *Mesleğini Sahiplenebilme:* Öğretmenin mesleğini sahiplenmesi dayanıklılık düzeyini arttıran bir faktördür. Maaş, kıdem, terfi fırsatları gibi unsurlar öğretmenin mesleğini sahiplenebilmesine yardımcı olabilecek ve dayanıklılığını arttırabilecektir.
4. *Başarı Hissi:* Öğretmenin kendini başarılı hissetmesi ve takdir görmesi önemlidir. Yöneticiler, meslektaşlar ve ebeveynler öğretmenin çabasını görmeli ve takdir etmelidir. Bu şekilde öğretmenin dayanıklılığı gelişim gösterebilir.
5. *Mizah Duygusu:* Mizah; öğretmenin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesinde etkili bir faktördür. Mizahı etkili bir şekilde kullanan öğretmen, problemleri kendini yıkacak bir sorun olarak görmekten ziyade çözüm arayışına daha rahat girmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenin psikolojik dayanıklılık düzeyini etkileyen faktörlerin iki başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bunlar bireysel faktörler ve çevresel faktörlerdir. Bireysel faktörler öğretmenin kendi doğasında var olan, mesleğini sürdürmesi konusunda onu teşvik eden faktörlerdir (Mansfield vd.,2016). Örneğin; öz yeterlilik, meslektaşlar ile kurulan olumlu ilişkiler, kariyer hedefleri, iyimserlik, mesleğe bağlılık, içsel motivasyon, değerler, inançlar, çocuk sevgisi vb. bu faktörlere örnek olarak gösterilebilir. Çevresel faktörler ise öğretmenin dışında var olan ancak onun psikolojik dayanıklılığı üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri bulunan faktörlerdir (Ainsworth ve

Oldfield, 2019). Bu faktörlere örnek olarak; görev yapılan okulun sosyoekonomik durumu, okulun öğrenci profili, okul yönetimi, meslektaşlar gösterilebilir (Day vd., 2006). Öğretmen dayanıklılığı, bu faktörler arasındaki etkileşimlerden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenen bir dinamiktir.

Öğretmenlerde dayanıklılığın önem kazandığı diğer bir nokta; bu niteliğin kazanılabilir, öğretilbilir ve geliştirilebilir olmasıdır. Öğretmen kendini geliştiren, yetiştiren ve öğrencilerinin gelişimlerini bütünsel olarak destekleyen kişidir. Sahip olduğu bilgilerin yanı sıra becerilerini de öğrencilerine aktaracaktır. Öğrencilerine bir beceriyi kazandırabilmesi için kendisinin o beceriye sahip olması gerekmektedir. Henderson ve Milstein (2003), öğrencilerin dayanıklılık özelliğini kazanmaları ve geliştirmeleri noktasında, öğretmenlerinin bu özelliklere sahip olmasının önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Eğer öğretmen dayanıklılık özellikleri gösteremiyorsa, öğrencilerini de bu hususta yeterince destekleyemeyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık özelliklerinin desteklenmesi önem arz etmektedir.

Psikolojik dayanıklılık düzeyinin düşük olması öğretmende yıpranmaya, tükenmişliğe yol açabilmektedir. Bu yıpranmalar, eğitim kalitesinde ve öğrencilerinin başarısında düşüşü beraberinde getirmektedir (Boyd, 2013). Bu durumunun önüne geçilebilmesi için öğretmenlerin dayanıklılık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Beltman, Mansfield ve Harris (2015) öğretmen dayanıklılığı destekleme konusunda hem akademik araştırmalar hem de uygulama boyutunda eksiklikler bulunduğunu ifade etmişlerdir.

2.1.1. Psikolojik dayanıklılık ile ilgili dikkat çeken araştırmalar

Psikolojik dayanıklılığa ilişkin ilk araştırmalara 1960'lı yıllarda psikoloji ve psikiyatri alanlarında rastlanmaktadır. Psikolojik dayanıklılık kavramı; risk altında görülen çocukların zorlu yaşam deneyimlerine karşı sürdürdükleri mücadeleler ve bu mücadeleler sonucunda potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerinden doğmuştur. Bu çocuklar "yenilmez", "mücadeleci", "zorluk ve sıkıntılara boyun eğmeyen" çocuklar olarak görülmüşlerdir (Garmezy ve Streitman, 1974; Rutter, 1985). Ortaya çıktığı ilk yıllarda ağırlıklı olarak dezavantajlı gruplar üzerinde çalışılan psikolojik dayanıklılık, daha sonra pek çok grup ile çalışılmaya başlanmıştır.

Psikolojik dayanıklılığa ilişkin araştırmalar zaman içerisinde farklı bakış açılarının gelişmesine olanak sağlamıştır. İlk araştırmalar; psikolojik dayanıklılığı bireyin

yaşamında bulunan ve iyilik halini tehdit eden bir unsura karşı olumlu tepki verebilmesi ve üstesinden gelebilmesi olarak açıklamışlardır (Masten ve Garmezy 1985; Cicchetti ve Garmezy 1993; Luthar vd. 2000). Daha sonra, psikolojik dayanıklılığın doğuştan gelen sabit bir özellik olmadığı; yaşam deneyimleri ile kazanılabilecek dolayısıyla öğrenilebilecek olduğu görüşü yaygınlaşmıştır (Jackson, Firtko ve Edenborough, 2007; Gillespie, Chaboyer ve Wallis, 2007; Walker, Luechtefeld ve Long Walker, 2019). Tugade ve Fredrickson (2004)'a göre her bireyin psikolojik dayanıklılığa ilişkin var olan bir potansiyeli vardır. Bu potansiyelin ortaya çıkış düzeyini; bireyin yaşam deneyimleri, kişisel özellikleri, yaşamında bulunan risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasında kurduğu denge belirlemektedir.

Günümüzde ise psikolojik dayanıklılık etkileşimli bir süreç olarak açıklanmaktadır. Benard (2004)'a göre, bireyin yaşamında onu olumsuz etkileyen risk faktörleri ve güç aldığı koruyucu faktörler bulunmaktadır. Psikolojik dayanıklılık, bu faktörler arasındaki dinamik ilişkinin ürünüdür. Bireyin kişilik özellikleri ve içerisinde yer aldığı sosyal tabakalar (aile yaşantısı, mesleki yaşantısı vb.) arasındaki etkileşim psikolojik dayanıklılığı olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Gordon vd., 2000; Rutter 2006). Her grubun sergilediği dayanıklılık özellikleri, psikolojik dayanıklılığın gelişim süreci değişim gösterebilmektedir. Buradan hareketle psikolojik dayanıklılığın gelişim sürecinde bireyin içerisinde bulunduğu bağlamın önemli rol oynadığı söylenebilir.

Bu bölümde psikolojik dayanıklılık kavramını şekillendiren temel araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1.1. *Emmy Werner ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları*

Psikolojik dayanıklılığa ilişkin en kapsamlı araştırmalardan biri 1955 yılında Werner tarafından başlatılmıştır. “Kauai Boylamsal Çalışması” adı verilen bu araştırmada 698 çocuğun yaşamı yaklaşık 40 yıl boyunca takip edilmiştir (Werner ve Smith 1992). Çalışma grubunun üçte biri, yaşamında ciddi risk faktörleri (yoksulluk, ebeveynin ruh sağlığının yerinde olmaması, boşanma, aile içi uyumsuzluk vb.) bulunan çocuklardan oluşturulmuştur. Bu çocukların; gelecekte sosyal yaşama uyum sağlayamama, düşük akademik başarı, alkol-madde bağımlılığı, ruh sağlığı problemleri yaşayacakları öngörülmüştür. Riskli grupta yer alan çocukların üçte ikisinde 18 yaşına geldiklerinde erken gebelik, ruh sağlığında bozulmalar, düşük okul başarı, toplumsal yaşama uyumsuzluk gibi problemlere rastlanmıştır. Üçte birinin ise başarılı olduğu, sosyal hayata

uyum sağladığı, sağlıklı duygusal ilişkiler kurduğu gözlemlenmiştir. Werner bu çocukları “dayanıklı” çocuklar olarak isimlendirmiş, bu çocukları güçlü kılan faktörlerin neler olabileceğini araştırmıştır. Çalışma grubu, 32-40 yaş aralığına geldiğinde tekrar incelenmiştir. Bu kez ise; gençlik döneminde uyumsuzluk yaşayan çocukların yarısının yaşamının yoluna girdiği, toplumsal sorumluluklarının farkına vardıkları ve topluma uyum sağlayabildikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, dayanıklılığın yaşam boyu geliştirilebilir bir özellik olduğunu ortaya koymaktadır. Peki bu bireyleri koruyan, geliştiren ve destekleyen faktörler nelerdir? Bu sorunun yanıtını arayan Werner; bireylerin kişisel özelliklerini, inanç ve değerlerini, aile yapılarını, sosyal ilişkilerini ve diğer çevresel faktörleri incelenmiştir. Analizleri sonucunda bireylerin dayanıklılığını etkileyen koruyucu ve risk faktörlerini belirlemiştir. Werner (1995)’e göre çocukları olumsuz yaşam deneyimlerinin üstesinden gelme konusunda destekleyen faktörler; *bireysel faktörler* (cinsiyet, zekâ, problem çözme becerileri, iletişim becerileri vb.), *ailevi faktörler* (çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı en az bir ebeveyn ya da güvenli bağ kurabileceği bir aile bireyleri) ve *toplumsal faktörler* (öğretmen, akranlar, komşular, eğitim hayatı, dini kurumlar, meslek vb.) olarak üç gruba ayrılmaktadır (Werner, 1992; Werner, 1995).

“Dayanıklı” olarak atfedilen çocuklarla yapılan görüşmeler bu araştırmanın önemini destekleyen bir bulgu ortaya koymaktadır. Dayanıklı çocuklar öğretmenlerini, yaşamlarında önemli bir destek kaynağı olarak ifade etmişlerdir. Çocuklara göre öğretmenler; yalnızca akademik beceriler kazandıran bir kişi değil, olumlu bir rol modelidir. Bu öğretmenler çocukları dinlemiş, stres durumlarının üstesinden gelme noktasında onlara yardımcı olmuş, mücadele etmeleri için desteklemişlerdir (Werner, 1995).

Werner’e göre;

- Psikolojik dayanıklılık düzeyi bireyin cinsiyetine göre değişim gösterebilmektedir.
- Psikolojik dayanıklılık sabit bir özellik olmayıp zaman içerisinde, yaşantılar çerçevesinde şekillenmektedir.
- Psikolojik dayanıklılık, bireyin yaşamında bulunan koruyucu faktörler ve risk faktörleri arasındaki dengenin bir ürünüdür (Werner, 1995).

Werner'in kaynağını ampirik araştırmalarından alan bu üç temel teorisi psikolojik dayanıklılığa ilişkin araştırmalara farklı bir bakış açısı sağlamıştır.

2.1.1.2. Michael Rutter ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları

Rutter (2006) 'e göre psikolojik dayanıklılık, bireyin zorlu yaşam deneyimleriyle yüzleşmesi ve bu deneyimlere rağmen olumlu psikolojik sonuçlar elde edebilmesidir. Bireyin dayanıklılık özelliğine sahip olması için yaşamında riskli durumlarla karşılaşması gerekmektedir. Rutter, pek çok bireyin ciddi stres durumlarında benzer deneyimler yaşayabileceğini ancak dayanıklılık gösteren kişilerin bu zorluklar sonucunda diğer bireylere kıyasla daha olumlu sonuçlar elde edebileceğini ifade etmiştir. Psikolojik dayanıklılığın iki boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireyin hayatında risk yaratabilen stres durumlarıyla karşı karşıya kalması, ikincisi ise bireyin risk durumuna uyum sağlayıp gelişim gösterebilmesidir (Rutter, 2006; Rutter, 2013).

Rutter'ın psikolojik dayanıklılığa ilişkin öne çıkan görüşleri şunlardır:

- Psikolojik dayanıklılık öğrenilebilen bir beceridir.
- Psikolojik dayanıklılık üstün bir yetenek değildir. Aksine her bireyde gelişebilecek bir uyum becerisidir.
- Psikolojik dayanıklılık yaşam boyu bireyin hayatındadır. Bir anda ortaya çıkan bir yapı olarak görülmemelidir. Sadece belirli anlarda bireyin davranışlarına yansımaları daha belirgin olabilmektedir.
- Riskler ve zorluklar bireyin yaşamı için gereklidir. Bireyin gelişim gösterebilmesi için bu zorluklar ile karşılaşması gerekmektedir.
- Rutter bireysel farklılıklara (örneğin; genetik, kişilik, mizaç vb.) göre, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin değişim gösterebileceğini ifade etmektedir. Tüm bireylerde aynı faktörlerin benzer etkilere sahip olduğunu varsaymak yerine, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.
- Rutter; nedensel, aracı ve hafifletici risk faktörlerinin daha iyi anlaşılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Örneğin sosyoekonomik durum, bireyler üzerinde doğrudan olumsuz bir etkiye sahip değildir ancak aracı bir risk faktörüdür. Riske katkıda bulunan yoksulluğun bireyin yaşamında gözlenen dolaylı etkileridir.

- Rutter, psikolojik dayanıklılık üzerinde biyolojik faktörlerin etkisinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Evlat edinilen Romanyalı yetim çocuklarla yaptığı araştırmada; çocuklara zengin bir çevre, iyi bir bakım sağlanmasına rağmen gelişimlerinde olumsuz sonuçların görülmeye devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle psikolojik dayanıklılık incelenirken, sadece çevresel değil, biyolojik faktörlere de dikkat çekilmesi gerektiğini vurgulamıştır.
- Sosyal ilişkiler, psikolojik dayanıklılığı geliştiren güçlü bir koruyucu faktördür.
- Rutter'e göre bireyin yaşamında psikolojik dayanıklılığı etkileyen dönüm noktaları bulunmaktadır. Çocukluk, yetişkinlik, yaşlılık dönemlerinde karşılaştığı bu dönüm noktaları bireyin psikolojik dayanıklılığını etkilemektedir (Rutter, Kreppner ve O'Connor, 2001; Rutter, 2007; Rutter, 2013).

2.1.1.3. Norman Garmezy ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları

Garmezy psikolojik dayanıklılığa ilişkin araştırmalarına şizofreni tanısı konmuş, akıl sağlığı yerinde olmayan bireylerle başlamıştır. Daha sonra ise şizofreni tanısı almış ebeveynlerin çocukları üzerinde boylamsal çalışmalar gerçekleştirmiştir (Garmezy, 1973; 1974). Alanyazına "Project Competence" olarak geçen boylamsal araştırması psikolojik dayanıklılığa ilişkin dönüm noktası niteliği taşıyan araştırmalardandır (Shean, 2015). İki farklı çocuk grubunun incelendiği araştırmada; birinci grupta anneleri şizofreni tanısı almış çocuklar, ikinci grupta ise anneleri şizofreni tanısı almamış çocuklar bulunmaktadır. Ancak ikinci grupta bulunan çocuklarda; çeşitli davranış bozuklukları, hiperaktivite vb. bireysel risk faktörleri bulunmaktadır. Araştırma sonucunda hem gruplar arası hem de çocuklar arasında gelişimsel farklar olduğunu gözlemlenmiş; bu durum araştırmacıları farklılığa sebep olan faktörleri belirlemeye yöneltmiştir. Araştırma sonucunda; zekâ düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin sahip olduğu nitelikler gibi faktörlerin çocukların stres durumlarıyla başa çıkabilme yeterliliklerini arttırdığı görülmüştür (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984). Bu faktörleri çocukların yaşamlarında olumlu öğeler olarak değerlendiren Garmezy, olumlu öğelerin düzeyi arttıkça (yüksek zekâ düzeyi, daha iyi sosyoekonomik durum, daha eğitilmiş ebeveynler

vb.) çocukların strese karşı dayanıklılık düzeylerinin artacağını da ifade etmektedir (Shean, 2015).

Garmezy vd., (1984) göre çocuğa sunulan çevre, stresin onlar üzerinde yaratacağı etkileri şekillendirmektedir. Bu nedenle psikolojik dayanıklılığı dinamik bir süreç olarak açıklamışlardır. Bu doğrultuda üç model geliştirilmiştir. Bunlar:

1. *Telafi Modeli*: Bireyin yaşamında risk faktörleri bulunmaktadır. Ancak bu risk faktörleri başka bir faktör tarafından dengelenmektedir. Bu faktörler telafi edici faktörlerdir. Bu modelde; telafi edici faktör, risk faktörü ve çıktı arasında etkileşimli bir ilişki söz konusudur. Örneğin; çocuğun akademik başarısı (çıktı) bağımsız bir değişkendir. Ebeveynler arası çatışmalar risk faktörü, ebeveynlerin çocuğa ilgisi ise telafi edici faktördür. Sonuç olarak çocuk, ebeveyn çatışmalarının yaşandığı bir ev ortamında bulunmasına rağmen akademik başarı gösterebilir (Garmezy vd., 1984; Masten vd., 1988).
2. *Meydan Okuma Modeli*: Bu modelde risk faktörlerinin düzeyi vurgulanmaktadır. Az seviyede risk düzeyi bireyi zorlamamakta ve gelişim göstermesi için uygun bir koşul oluşturmamaktadır. Yüksek seviyede risk ise bireyi çaresizliğe, umutsuzluğa sürükleyebilmektedir. Orta düzeyde risk ise, üstesinden gelindiğinde, bireyi güçlendirecek bir unsurdur. Kişi bu risk unsurunu aştığında; sorunlarla başa çıkabilme yetkinliği kazanmakta böylece ilerleyen süreçlerde sonra karşılaşacağı problemlerin üstesinden daha kolay gelebilmektedir (Garmezy vd., 1984; Shean, 2015).
3. *Koruyucu Faktör Modeli*: Koruyucu faktör, risk faktörlerinin olumsuz çıktılara sebep olmasının önüne geçebilen bir faktördür. Risk faktörlerinin etkisini hafifletir ya da ortadan kaldırabilir. Bireyin yaşamında risk faktörü var olduğunda koruyucu faktörlerin etkisi daha güçlü olmaktadır. Koruyucu faktör çıktı üzerinden doğrudan etkiye sahiptir (Garmezy vd., 1984; Zimmerman ve Arunkumar, 1994).

2.1.1.4. Michael Ungar ve psikolojik dayanıklılık çalışmaları

Michael Ungar psikolojik dayanıklılığa ilişkin ekolojik bir bakış açısına sahiptir. Psikolojik dayanıklılığa ilişkin teorilerini, Brofenbrenner (1994)'in ekolojik kuramı çerçevesinde şekillendirmiştir (Ungar, 2013). Ungar (2005)'a göre psikolojik dayanıklılık "karakteristik bir özellikten çok daha fazlası" olarak ifade edilmektedir. Bireyin

yaşamında yer alan sosyal ve çevresel faktörler onun dayanıklılığını şekillendiren yapılarıdır. Ungar'ın psikolojik dayanıklılığa ilişkin görüşleri 2008 yılında yaptığı çalışma ile şekillenmiştir. Savaş, soykırım, şiddet, yoksulluk, alkol ve madde bağımlılığı, ruhsal problemler, erken gebelik gibi pek çok risk faktörü taşıyan 14 farklı uluslararası topluluktan araştırma verileri toplayan Ungar, dayanıklılığın yedi kaynağı olduğu ifade etmiştir. Bu kaynaklar:

1. *Temel kaynaklara erişim*: Kişinin; barınağa, gıdaya, giysiye, tıbbi kaynaklara, eğitime, istihdam kaynağına erişim sağlayabilmesi,
2. *Destekleyici ilişkiler*: Kişinin ailesiyle ve toplum içerisindeki diğer bireylerle sosyal ilişkiler geliştirebilmesi,
3. *Arzu edilen kimlik gelişimi*: Kişinin; kimliğinin, inançlarının, değerlerinin, amaçlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olabilmesi,
4. *Kişinin gücünü kontrol edebilmesi*: Kişinin; potansiyelinin farkında olması, kendini ve diğer bireyleri önemseyebilmesi, kendini geliştirme yeteneğine sahip olabilmesi,
5. *Sosyal adalet deneyimleri*: Kişinin toplumda kabul görmesi, anlamlı bir rol edinebilmesi,
6. *Diğer bireylere uyum sağlama deneyimleri*: Kişinin sosyal ve ruhsal olarak kendini içerisinde bulunduğu topluluğun parçası olarak hissetmesi,
7. *Kültürel geleneklere bağlılık*: Kişinin kültürel değerlere ve inançlara bağlılığıdır (Ungar vd., 2008).

Ungar belirtilen kaynaklara sahip bir ortam sağlandığında; çocuğun motivasyonunun, mizacının ve özel yeteneklerinin başarılı gelişimsel sonuçlara ulaşma olasılığının arttığını ifade etmiştir. Bireyin yaşamında bulunan kaynakların varlığı ve derecesi arttığında dayanıklılık gösterme olasılığı da artacaktır. Dayanıklılığını koruyamayan bireyleri incelenirken bu kaynakların kontrol edilmesi gerekmektedir (Shean, 2015). Bireyin yaşamındaki kaynaklara dikkat çeken bu modelin, son yıllarda öğretmenlerde dayanıklılık araştırmalarında temel alındığı görülmektedir (Beltman, 2015; Mansfield vd., 2016).

2.2. İş Doyumu–Öğretmenlerde İş Doyumu

Öğretmen verimliliğinin korunması noktasında öne çıkan bir diğer kavram ise iş doyumudur. Locke (1976) iş doyumunu; bireyin mesleki deneyimlerini değerlendirmesiyle sahip olduğu olumlu duygu durumu olarak ifade etmiştir. Spector (1997) ise iş doyumunu; bireyin mesleğine karşı hislerini, duygu ve düşüncelerini barındıran bir tutum değişkeni olarak ifade etmiştir. Hulin ve Judge (2003)'ye göre ise iş doyumunu bireyin mesleğine karşı geliştirdiği; bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan psikolojik tepkilerin bütünüdür.

Öğretmenlerde iş doyumunu ise; öğretmenlerin meslekleri hakkındaki duygu, düşünceleri ve bu düşüncelerinden memnuniyet düzeyleri olarak ifade edilebilir (Heller, Clay ve Perkins, 1993). Brown, Hohenshil ve Brown (1988)'a göre çocuklarla birlikte çalışan yetişkinlerde iş doyumunun sağlanması gerekli bir unsurdur.

İş doyumunu, öğretmenin mesleki performansı ile doğrudan ilişkili bir özelliktir (Balcı, 1985). Araştırmalar öğretmenin iş doyum düzeyinin yüksek olmasının mesleki performansını arttırdığını göstermektedir (Zembylas ve Papanastasiou, 2004). İş doyum düzeyi yüksek olan öğretmenler daha verimli öğrenme ortamları oluşturmaktadır (Day, 2008). Eğitim sürecinde yaşanan zorluklar, öğrencilerin beklentilerini karşılayamama, mesleki bilgi, beceri ve donanım açısından kendini yetersiz hissetme gibi etkenler ise öğretmenin iş doyum düzeyini olumsuz etkileyen faktörlere örnek olarak gösterilebilir (Akçamete, Kamer ve Sucuoğlu, 2001). Öğretmenlerde iş doyumunun sağlanamaması, nitelikli bir eğitim hizmetinin önüne geçebilecek ve uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabilecektir. Bu durum, eğitim sisteminde başarıyı artırma konusunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin önemini ortaya koymaktadır (Cerit, 2009). İş doyumunun yüksek olması, öğretmenlerin mesleki performanslarını arttırdığı gibi, düşük olması da öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Ingersoll (2001), öğretmenlerin yıpranmalarında iş doyum düzeylerinin düşük olmasının etkili olduğu ifade etmiştir.

2.2.1. İş doyumunu ile ilgili dikkat çeken araştırmalar

İş doyumunun kuramsal temellerine ilişkin uluslararası alanyazın incelendiğinde birkaç teorelin ön plana çıktığı ve araştırmalara temel oluşturduğu görülmektedir. Bunlar: Herzberg'in İki Faktör Teorisi, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, McGregor'un X Y Teorileri ve McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi'dir.

2.2.1.1. Herzberg'in İki Faktör Teorisi

İş doyumuna yönelik uluslararası alanyazında en kabul gören ve örgüt araştırmalarında sıklıkla kullanılan teorilerden biri 1959 yılında Frederick Herzberg tarafından ortaya atılmıştır (Herzberg, 1959; Dinham ve Scott, 1998). Çalışmalarını Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapan mühendisler ve muhasebeciler ile gerçekleştiren Herzberg ve arkadaşları, bireylerin iş yaşamında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz mesleki deneyimleri incelemiştir. Bu deneyimlerden yola çıkarak iki farklı faktör kümesi geliştirmişlerdir. Bunlar; "Motivasyon Faktörleri" ve "Hijyen Faktörleri" olarak ifade edilmiştir (Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1967).

1. *Motivasyon faktörleri*: Bireyin mesleki performansları arttıran faktörlerdir. Motivasyon faktörleri bireyin iş doyumunu da arttırmaktadır. Motivasyon faktörleri; başarı, tanınma, sorumluluk, ilerleme fırsatları, gelişim fırsatları olarak ifade edilebilir (Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1967).

- *Başarı*: Çalıştığı iş bireye başarı hissini tattırmalıdır. Kişi bu sayede kendisiyle gurur duyacak, işine daha motive bir şekilde devam edebilecektir.
- *Tanınma*: Çalıştığı iş bireyin fark edilebilirliğini arttırmalı, takdir görebilmesine imkân vermelidir.
- *Sorumluluk*: Birey çalıştığı içi sahiplenmeli, benimsemelidir. İşinin sorumluluğunu almaktan çekinmemelidir.
- *İlerleme Fırsatları*: Meslek yaşantısında bireyin ilerleme fırsatı olmalıdır.
- *Gelişim Fırsatları*: Çalıştığı iş bireyin gelişimine, yeni beceriler öğrenmesine fırsat vermelidir.

2. *Hijyen Faktörleri*: Kişinin iş yaşamını etkileyen bir diğer faktör kümesi "Hijyen Faktörleri"dir. Teoride "hijyen" terimini kullanmasının nedeni, çevreden gelen tehlikeleri ortadan kaldırmayı çağrıştırmasıdır (Duttweiler, 1986). Hijyen faktörleri; bireylerin mesleki performanslarını arttırmayan ancak mevcut olmadıklarında motivasyonlarını kaybetmelerine yol açabilecek faktörlerdir. Hijyen faktörlerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi çalışanlarda iş memnuniyetsizliğini azaltmaktadır. Hijyen faktörleri; kurum politikaları, denetim, ilişkiler, çalışma koşulları, maaş, hakların korunması, güvenlik olarak ifade edilmiştir (Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1967).

- *Kurum politikaları:* Kurum her çalışana karşı adil olmalıdır. Çalışanlarını diğer kurumların sağladığı imkân ve olanakları sağlayabilmelidir.
- *Denetim:* Kurumda denetim, adil ve çalışanların haklarına koruyacak şekilde sağlanmalıdır. Çalışanlara, işin düzenini aksatmayacak düzeyde, özerklik hakkı tanınmalıdır.
- *İlişkiler:* Kurumda baskı ve zorlamalara tolerans gösterilmemelidir. Hiyerarşik çalışma düzeninde sağlıklı ilişkilerin kurulması sağlanmalıdır.
- *Çalışma koşulları:* İş güvenliğine dikkat edilmelidir. İş ortamı birey için güvenli, kurumun amaçlarına uygun ve hijyenik olmalıdır.
- *Maaş:* Kurumun ücret politikası adil ve makul düzeyde olmalıdır. Sektörde bulunan diğer kuruluşlarla denklik sağlanabilmelidir.
- *Hakların Korunması:* Kurum; çalışanlarının maddi, manevi haklarını koruyabilmelidir.
- *Güvenlik:* Çalışanlar mevcut işlerinde güvende olduklarını hissetmeli, işten çıkarılma tehdidi yaşamamalıdır.

Hijyen faktörleri ile motivasyon faktörlerinin varlığına göre örnek kurum modelleri aşağıdaki gibi örneklendirilebilir (Dartey-Baah and Amoako, 2011).

1. *Yüksek Hijyen ve Yüksek Motivasyon:* İdeal kurum iklimi modelidir. Kurumda çalışan bireyler motive bir şekilde işlerini yapmaktadır. Çalışanların iş doyum düzeyleri yüksek, şikayetleri azdır.
2. *Yüksek Hijyen ve Düşük Motivasyon:* Kurum çalışanlarının şikayetleri az olmakla birlikte motive edici unsurlar sınırlı kalmaktadır. Örneğin; birey kurumun genel politikalarından memnundur ancak kişiye terfi fırsatları sunulmamaktadır.
3. *Düşük Hijyen ve Yüksek Motivasyon:* Kurumda çalışanların motivasyonları yüksektir ancak memnuniyetsizlikleri bulunmaktadır. Örneğin; birey işinden keyif almakta, başarı hissini tatmakta ancak ücret konusunda memnuniyetsizlik yaşamaktadır.
4. *Düşük Hijyen ve Düşük Motivasyon:* Kurumda çalışanlara gerekli hak ve imkanlar sağlanmamaktadır. Çalışanlar şikayetçidir, motivasyonları düşüktür. İş doyumunu yaşamamaktadırlar.

Hijyen faktörlerinin tam olmasının çalışanlarda motivasyon artırıcı, güdüleyici bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak hijyen faktörlerinde görülen eksiklikler bireylerin işlerine

karşı motivasyonlarının düşmesine sebep olabilmekte, bu durum işten ayrılmalarına dahi sebebiyet verebilmektedir (Herzberg 1976; Tınaz, 2005). Motivasyon faktörlerinde görülen eksiklikler ise çalışanların iş doyum düzeylerini azaltmamakta, ancak bu faktörlerin artırılması bireylerin motivasyonlarını arttırmaktadır (Solmuş, 2000). Herzberg'in teorisinde öne çıkan bir diğer nokta ise; memnuniyet ve memnuniyetsizliği iki zıt kutup olarak ele almamasıdır. Şöyle ki; bireyin işine karşı duyduğu memnuniyetin tersi memnuniyetsizlik duymak değil, nötr tatmin durumunda kalmaktır. İşe karşı duyulan memnuniyetsizliğin tersi ise memnuniyet duymak değil ancak memnuniyetsizlik de yaşamamaktır (DeShields, Kara ve Kaynak, 2005).

2.2.1.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow (1954) tarafından geliştirilen "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" günümüzde de yaygın olarak kullanılan, insanların ihtiyaçlarını hayati öneme göre sıralayan bir şemadır. Beş kademedен oluşan şemanın ilk kademelerinde kişinin hayatta kalmasında önem arz eden temel ihtiyaçlar bulunurken, üst seviyelere çıkıldığında daha düşük seviyeli ihtiyaçlar yer almaktadır. Birey, bir kademedeki ihtiyaçlarını yeterli doyum düzeyine ulaştırdığında diğer bir basamaktaki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelir. Hiyerarşinin alt basamağında bulunan ihtiyaçlarda yeterli doyum düzeyine ulaşmadan bir sonraki basamağa çıkamamaktadır (Gawel, 1996; Walsh, 2011).

1. *Fizyolojik İhtiyaçlar:* Yemek, su, barınma, cinsellik gibi bireyin temel yaşam ihtiyaçlarını kapsamaktadır.
2. *Güvenlik İhtiyaçları:* Kişinin tehlike, tehdit unsurlarına karşı korunmasını sağlayan ihtiyaçlardır.
3. *Ait olma- Sevgi ihtiyacı:* Sevgi, dostluk, aidiyet gibi duygusal ihtiyaçların karşılanmasıdır.
4. *Değer Görme İhtiyacı:* Kişinin toplumda değer görmesi, statü kazanması olarak örneklendirilebilir. Kişi bu ihtiyacını karşıladığında özerkliğini kazanıp, bağımsız bir birey olduğunun farkına varabilir.
5. *Kendini Gerçekleştirme:* Hiyerarşinin en üst basamağı olan bu ihtiyaçta, kişi artık potansiyelinin farkındadır. Enerjisini potansiyelini ortaya koymaya, kendini sürekli geliştirmeye adanır. Bu basamağa ulaşan bireyin, potansiyelini gitgide arttıracığından, doyuma ulaşması mümkün değildir.



Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow, 1943; Luthans, 1995)

Bireyin ihtiyaçlarının doyum düzeyi davranışlarını şekillendirmektedir. Hamner ve Organ (1978), Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nin davranışın üzerindeki etkilerine ilişkin iki temel varsayımı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar;

- Doyuma ulaşmış bir ihtiyaç artık bireyin davranışlarını şekillendirebilecek bir unsur değildir.
- Alt basamaklardaki ihtiyaçlar yeterli doyum düzeyine ulaştığında, bir sonraki basamakta bulunan ihtiyaçlar bireyin davranışlarının belirleyicisi haline gelmektedir.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nin örgüt araştırmalarına uyarlanması ise şu şekildedir (Sadri ve Bowen, 2011);

1. *Fizyolojik İhtiyaçlar*: Örgüt araştırmalarında bu ihtiyaç; yeterli maaş, ikramiye, izin hakkı, tazminat vb. ele alınmaktadır.
2. *Güvenlik ihtiyacı*: Kişiyeye emeklilik güvencesinin verilmesi, iş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilmesi, çalışanlara sosyal ve psikolojik destek sunulması vb.,
3. *Ait olma- Sevgi İhtiyacı*: Yöneticilerle ve iş arkadaşları ile kurulan olumlu ilişkiler, ekip birliğinin sağlanması, kişide çalıştığı örgüte karşı aidiyet hissi gelişmesi vb.,
4. *Değer Görme İhtiyacı*: Çalışanın mesleğine saygı duyulması, sorumluluk verilmesi, prestij sahibi olması vb.,

5. *Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı*: 4 alt basamakta yeterli doyuma ulaşan birey, bu basamağa ulaştığında en üst düzeyde performans göstermektedir. Ayrıca mesleğinden keyif almakta ve sürekli kendini geliştirme arzusu içindedir. Bu birey kurumda çalışan diğer kişiler için de ilham kaynağı olabilir.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, örgüt çalışanlarının motivasyonlarını koruması noktasında temel teorilerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle; motivasyonunu, üretkenliği ve iş doyumunu arttırmak için bir çerçeve olarak kullanılabilir. Bu teoriye göre her çalışan aynı ihtiyaç seviyesinde değildir, bu nedenle benzer teşvik unsurlarıyla motive edilmezler. Kurum yöneticileri, çalışanlarının ihtiyaç ve beklentilerinin farkında olmalı ve bu doğrultuda pekiştirici ödüller sunmalıdır. Çalışanlarının ihtiyaçlarının farkında olan örgütler; çalışanların motive edebilecek, mesleki bağlılık düzeylerini koruyabilecek ve nihai olarak üretkenliği ve geliri arttırabileceklerdir (De-Vito vd., 2018).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nin en üst basamağı olan "Kendini Gerçekleştirme" basamağı McGregor'un motivasyon teorilerine de temel oluşturmuştur (Pardee, 1990).

2.2.1.3. *McGregor'un X-Y Teorisi*

1960 yılında sosyal psikolog Douglas McGregor, örgüt çalışanlarını motive eden unsurlar ve örgüt yönetim tarzlarına ilişkin iki temel teori geliştirmiştir. McGregor'a göre örgüt yönetiminin, çalışanlarını neyin motive ettiğine dair anlayışları onların yönetim tarzını şekillendirmektedir. McGregor'a göre iki farklı yönetim tipi bulunmaktadır. Bunlar; otoriter yönetim (Teori X) ve katılımcı yönetimdir (Teori Y).

1. *Otoriter Yönetim (Teori X)*: X teorisi şu varsayımlara dayanmaktadır:

- Birey doğası gereği çalışmaktan hoşlanmaz ve sorumluluklarından kurtulmanın yollarını arar.
- Çalışanlar işlerinden hoşnut değildir ve motivasyonları düşüktür. Örgüt hedeflerine ulaşmak için; zorlamaya gidilmeli, çalışanlar düzenli olarak denetlenmeli ve gerekli durumlarda cezalandırılmalıdır.
- Birey yönlendirilmeyi kendisi tercih etmektedir. Sorumluluk almaya yatkın değildir. Güvenlik onun için her şeyden önce gelir (McGregor, 1960).

X teorisinde yöneticiler, çalışanları hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir. Çalışanların işlerinden memnuniyetsizlik duyduklarına ve motivasyonlarının düşük

olduğuna inanırlar. Kurum alışanlarının sürekli olarak yönlendirilmesi, ödüllendirilmesi ve olumsuz durumlarda cezalandırılmaları gerektiği anlayışına sahiptirler. Kurum alışanlarının performansları, satış rakamları ya da ürün sayıları gibi somut çıktılar ile kontrol altında tutulmaktadır (Drysdale, 2005).

2. *Katılımcı Yönetim (Teori Y)*: Teori Y, şu varsayımlara dayanmaktadır:

- İnsan doğası gereği işten hoşlanmaz. Ancak alışma koşulları organize edildiğinde çalıştığı iş birey için bir tatmin kaynağı olabilir.
- Örgüt hedeflerine ulaşma konusunda çalışanları motive etmenin tek yolu sıkı kontrol mekanizması, ceza, tehdit değildir. Çalışanlar z denetim mekanizmalarını geliştirerek bu hedeflere ulaşabilirler.
- Çalışanların başarı hissini tatmaları örgüte olan bağlılıklarını arttırabilecek bir faktördür. Kişi başarı hissini tattıka; tatmin olabilir, kendini gerekleştirebildiğinin farkına varabilir. Bu da örgütsel hedeflere ulaşmada hem bireye hem de örgüte olumlu etki gösterir.
- Birey uygun koşullar sağlandığında sorumluluk almayı öğrenebilir. Sorumluluklardan kaçmak, motivasyon düşüklüğü bireyin yaşam deneyimlerinin sonuçlarıdır.
- Yaratıcı düşünme becerisi, hayal gücü vb. gibi örgüt sorunlarının üzümünde yardımcı olabilecek düşünme becerileri pek çok bireyde var olan özelliklerdir.
- Modern endüstriyel yaşam koşullarında, çalışanların entelektüel potansiyellerinden kısmen yararlanılmaktadır. Teori Y varsayımlarının kabullenilmesi, yöneticiler ve çalışanlar arasında iş birliğine dayalı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olabilir. Çünkü Teori Y yönetim tarzı, bireylerin kişisel hedeflerinin kuruluşun hedefleriyle ilişkili ve uyumlu olabileceği bir çalışma ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır (McGregor, 1960).

Katılımcı yönetimler, çalışanları hakkında olumlu görüşlere sahiptirler. Merkezi ve katı bir yönetim anlayışından ziyade katılımcı ve motive edici bir anlayış benimserler. Ekip yeleri arasında iş birliğine dayalı bir ilişki vardır. Örgüt çalışanlarını işlerini sahiplenmektedir, iş doyum düzeyleri yüksektir. Örgüt alışanlarının kişisel gelişimine fırsat verilmekte, terfi imkanları sunulmaktadır. Yönetimin temel görevi, çalışanların bireysel hedeflerine en iyi şekilde ulaşabilmeleri için örgütsel koşulları ve çalışma yöntemlerini düzenlemektir (McGregor, 1960).

McGregor, Katılımcı Yönetim (Teori Y) Teorisi'ni geliştirirken Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ni temel almıştır (Drydale, 2005).

2.2.1.4. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi

Öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisi David McClelland tarafından geliştirilen, temelini Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nden alan, günümüzde örgüt çalışmalarında sıklıkla kullanılan kuramlardandır. Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi'ne göre bireyi motive eden üç temel güç bulunmaktadır. Bunlar; başarıya olan ihtiyaç, bağlılığa olan ihtiyaç ve güç ihtiyacıdır.

1. *Başarı ihtiyacı:* Motivasyon kaynağı başarı olan bireyler; zorlu hedefler belirleyebilir, hedeflere ulaşma doğrultusunda riskler alabilirler. Geri bildirim almayı severler (McClelland ve Johnson, 1984), geri bildirimleri kendilerini geliştiren bir unsur olarak görmektedirler (Emmons, 1997). Bu kişiler yalnız çalışmaktan haz duymaktadır. Diğer bireylerden bağımsız bir şekilde kendi amaçlarına ulaştıklarında tatmin olurlar (Yamaguchi, 2003).
2. *Bağlılığa olan ihtiyaç:* Bu kategoride bulunan bireyler için bir grubun parçası olmak önemlidir. Aidiyet duygusuna sahiptirler (McClelland ve Koestner, 1992). Çalıştıkları kurumda rekabetçi bir anlayışı benimsemek yerine iş birliğini tercih ederler. Risk almayı sevmezler.
3. *Güç ihtiyacı:* Baskın motivasyon kaynağı güç olan bireyler diğer bireyleri kontrol etmekten haz duyarlar. Disiplinli çalışmayı severler. Rekabet halinde olmak bu bireylerin motivasyonunu arttırmaktadır (Wakabi, 2006).

McClelland'a göre bu üç temel ihtiyaç her bireyin potansiyelinde bulunmaktadır. Ancak bu ihtiyaçlardan birisi baskın gelerek bireyi motive edici bir hal almaktadır. Hangi ihtiyacın baskın geleceği ise kişinin yaşam deneyimlerine, içerisinde bulunduğu topluluğa göre şekillenmektedir (McClelland, 1961; 1975; 1985; Wakabi, 2006; Royle ve Hall, 2012).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında mevcut araştırmanın amaçlarına uygun olarak alanyazın taraması yapılmış, sonuçlar başlıklar halinde verilmiştir. Sırasıyla; psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalar, iş doyumunu ile ilgili araştırmalar ve psikolojik dayanıklılık-iş doyumunu arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar incelenmiştir.

2.3.1. Psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalar

Psikolojik dayanıklılığın demografik değişkenlerle ilişkini inceleyen çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin alanyazın taraması yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet, psikolojik dayanıklılık araştırmalarında sıklıkla ele alınan bir değişkendir. Alanyazın incelendiğinde; bazı araştırmalarda kadınların (Bozgeyikli ve şat, 2014; Estaji ve Rahimi, 2014; Botou vd., 2017), bazı araştırmalarda ise erkeklerin (Erdoğan, 2015; Sadedemir, 2016) psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin; Bozgeyikli ve şat (2014), özel okullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu göstermektedir. Botou vd., (2017)'nin Yunanistan'da görev yapan ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada da kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Estaji ve Rahimi (2014)'nin araştırması da bu sonuçları destekleyek, kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Polat ve İskender (2018)'in öğretmenlerle yürüttüğü araştırmada, bu araştırma kapsamında kullanılan "Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık leği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; ölçeğin sadece "Benlik Algısı" alt boyutunda cinsiyete göre farklılıklar olduğu ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ulukan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu ancak anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010; Serbest, 2010; Sezgin, 2012; Yalçın, 2013; Bolat, 2013; zer, 2013; Kılınç, 2013; Gürgan, 2014; Büyükşahin-evik, Doğan ve Yıldız, 2016; Bowles ve Arnup, 2016; etin, 2019; Parmaksız, 2020; Eroğlu, 2020; Yılmaz ve Yalçın, 2020; Gönen, 2020). Ballenger Browning ve Johnson (2010) cinsiyeti, psikolojik dayanıklılık üzerinde tutarsız bir yordayıcı olarak ifade etmişlerdir.

Yaş değişkeni de psikolojik dayanıklılık araştırmalarında tartışılan bir değişkendir. Yalçın (2013)'in araştırma sonuçları incelendiğinde; 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin diğer yaş gruplarında bulunan

öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmacı tarafından yaşın artmasıyla öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin yükseldiği şeklinde yorumlanmıştır. Botou vd., (2017) araştırmasında da yaş düzeyi arttıkça öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin arttığı görülmektedir. 45 yaş üstü öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, 45 yaş altındaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Sambu ve Mhongo (2019) psikolojik dayanıklılık üzerine yaptıkları çalışmada 56-77 yaş aralığında olan bireylerin 35-55 yaş aralığında olan bireylerden daha yüksek puanlar aldıklarını ifade etmişlerdir. En düşük puanı alan grup ise 20-35 yaş aralığında bulunan bireylerdir. Ulukan (2020)'ın yaptığı çalışmada 45 yaş üzerinde olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Yaşın psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olmadığını ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Chan, 2003; Sezgin, 2012; Kılınç, 2013; Genç, 2014; Polat ve İskender, 2018; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou 2018; Çetin, 2019; Gönen, 2020).

Medeni durum da psikolojik dayanıklılık araştırmalarında incelenen bir değişkendir. Bozgeyikli ve Şat (2014), evli öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bekâr öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Çetin (2019)'in araştırmasında da evli öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının toplam ölçek ve "Sosyal yeterlilik" alt boyutunda bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Karataş (2016)'ın araştırmasında ise bekar öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanları evli öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı fark yaratmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010; Gökmen, 2014; Sönmezer, 2015; Demir, 2018; Gönen, 2020).

Eğitim durumu da psikolojik dayanıklılık araştırmalarında ele alınan bir değişkendir. Bozgeyikli ve Şat (2014), lisans mezunu öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Yalçın (2020)'in çeşitli kademelerde görev yapan 438 öğretmen ile yaptıkları çalışmada ise; öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde mesleki hizmet süresi değişkeni ve psikolojik dayanıklılığın ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Botou vd., (2017) araştırmasında mesleki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık

düzeyleri artmaktadır. 29 yıl ve üzeri mesleki deneyim sahibi öğretmenler, mesleki hizmet süresi 20 yıldan az olanlara göre daha dayanıklıdır. Estaji ve Rahimi (2014)'nin araştırmasında da mesleki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bozgeyikli ve Şat (2014)'in araştırmasında ise aday öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kıdem sahibi öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki hizmet süresinin psikolojik dayanıklılık üzerinde fark oluşturan bir değişken olduğu çalışmalar incelendiğinde, bu farklılığın genellikle deneyimli öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin mesleki hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı ifade eden çalışmalara (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010; Sezgin, 2012; Kılınç, 2013; Bowles ve Arnup, 2016; Polat ve İskender, 2018; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Yılmaz ve Yalçın, 2020; Gönen, 2020) da rastlanmaktadır.

Demografik değişkenlerin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi konusunda fikir birliği bulunmamakta, daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma kapsamında ele alınan; öğretmenin görev yaptığı okul türü, okulun bulunduğu hizmet bölgesi, okulun bulunduğu hizmet alanı, öğretmenin kadro türü ve sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumu değişkenlerinin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında bu değişkenlerin de psikolojik dayanıklılık ile ilgisi incelenecektir.

2.3.2. İş doyumunu ile ilgili araştırmalar

İş doyumunu pek çok meslek grubunda çalışılan, örgütsel iklim araştırmalarında önem verilen bir araştırma konusudur. Bu bölümde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin demografik değişkenlerle ilişkisini açıklayan araştırmalar yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni, iş doyumunu araştırmalarında sıklıkla ele alınan bir değişkendir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalar incelendiğinde; iş doyumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade eden çalışmalara (Watson, Hatton, Squires ve Soliman, 1991; Ma ve MacMillan, 1999; Liu ve Ramsey, 2008; Abdullah, Uli ve Parasuraman, 2009; Günbayı ve Toprak, 2010; Kumaş ve Deniz, 2010; Yıldız, 2013; Akkaş, 2017; Sak, 2018; Gönen, 2020) rastlanmaktadır. Watson, Hatton, Squires ve Soliman (1991) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha yüksek iş doyum puanları elde etmişlerdir. Ma ve MacMillan (1999) İngiltere'de 2202 öğretmenle yürüttükleri araştırmada da kadınların iş doyumlarının erkeklerden

yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kumaş ve Deniz (2010), Akkaş (2017) ve Gönen (2020)'nin araştırmalarında da kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyleri erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Günbayı ve Toprak (2010)'ın sınıf öğretilerleriyle yaptıkları araştırmada ise farklı bir bulgu elde edilmiş, erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Alanyazında iş doyumunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade eden çalışmalar da (Gençay, 2007; Sicim, 2007; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Girgin, 2009; Mabekoje, 2009; Kılıç ve Gümüşeli, 2010; Kağan, 2010; Gençtürk ve Memiş, 2010; Tomrukçu, 2010; Demirtaş, 2010; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Güçlü ve Zaman, 2011; Turcan, 2011; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Yılmaz, 2012; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Gupta ve Gehlawat, 2013; Özcan, 2013; Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ, 2013; Demirtaş ve Alanoglu, 2015; Kırıl ve Diri, 2016; Karademir, 2016 ; Bayramoğlu, 2016; Karakaya-Çiçek ve Çoruk, 2017; Yavuzkurt, 2017; Demirtaş ve Nacar, 2018; Gafa ve Dikmenli, 2019; Kahveci, Bayram ve Kotbaş, 2019; Taş ve Selvitopu, 2020) bulunmaktadır.

Yaş değişkeni de iş doyumunu araştırmalarında sıklıkla ele alınan bir değişkendir. İlk olarak düşük yaş grubunda bulunan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmalara örnekler verilecektir. Akkurt (2008) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulguları; 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarında (31-40 yaş aralığı, 41-50 yaş aralığı) bulunan öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu göstermiştir. Benzer bir bulgu Kumaş ve Deniz (2010)'in araştırmasından da elde edilmiştir. 20-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden (26-30 yaş, 31-40 yaş, 41 ve üzeri yaş) daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu görülmüştür. Taleb (2013)'in 264 okul öncesi öğretmenin katılımıyla yaptığı araştırmada; 20-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda ise, öğretmenlerin yaşlarıyla birlikte iş doyum düzeylerinin arttığı görülmektedir. Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ (2013)'in çalışmasında, 41 yaş üzerinde bulunan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 21-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Wong (2011) tarafından yapılan araştırmada; 46-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin en yüksek iş doyum düzeyine, 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ise en düşük iş doyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Taş ve Selvitopu (2020)'nun lise öğretmenleri üzerine yaptıkları

araştırmada, 46 yaş üzerinde bulunan öğretmenlerin iş doyum puanlarının 25-35 ve 36-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Günbayı ve Toprak (2010)'ın farklı kurumlarda çalışan sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada ise; öğretmenlerin yaşları arttıkça iş doyum düzeylerinin de arttığını görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin iş doyumunun yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade eden çalışmalar da (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Crossman ve Harris, 2006; Gençay, 2007; Öztürk ve Deniz, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009; Eser, 2010; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Yılmaz, 2012; Şahin, 2013; Ordu, 2016; Karademir, 2016; Kıral ve Diri, 2016; Demirtaş ve Nacar, 2018; Kahveci, Bayram ve Kotbaş, 2019) bulunmaktadır.

Alanyazında medeni durum ve iş doyumunun ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Taleb (2013)'in okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmada, bekar öğretmenlerin doyum düzeylerinin evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu Yavuzkurt (2017)'un çalışmasında da bekâr öğretmenlerin iş doyumları, evli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında, evli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Girgin (2009)'in 447 öğretmenin katılımıyla yürüttüğü araştırmada ise, evli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin medeni durumlarına göre değişmediğini ifade eden çalışmalara da (Şahin ve Dursun, 2009; Eser, 2010; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Kıral ve Diri, 2016; Gafa ve Dikmenli, 2019; Gönen, 2020) rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumu da iş doyumunu araştırmalarında ele alınan bir değişkendir. Tekerci (2008)'nin araştırmasında lise mezunu öğretmenlerin; yüksekokul, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu görülmüştür. Akkurt (2008)'in araştırmasında da benzer bir bulgu elde edilmiştir. Lise mezunu öğretmenler en yüksek iş doyum düzeyine sahipken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en düşük iş doyum puanına sahip oldukları görülmektedir. Taleb (2013)'in araştırmasında lisans mezuniyet derecesine sahip öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında eğitim durumunun iş doyumunu üzerinde etkisi olmadığını ifade eden çalışmalar da (Öztürk ve Deniz, 2008; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Eser, 2010;

Kağan, 2010; Kumaş ve Deniz, 2010; Gupta ve Gehlawat, 2013; Bayramoğlu, 2016; Kırıl ve Diri, 2016; Yavuzkurt, 2017) bulunmaktadır.

Öğretmenler görev yaptıkları okul türü, iş doyum düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu elde eden çalışmalara rastlanmıştır. Tahta (1995)'in araştırmasında, özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri resmî kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Gupta ve Gehlawat (2013)'in araştırmasından da benzer sonuçlar elde edilmiş, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Tekerci (2008)'nin araştırmasına göre; özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Benzer bir bulgu Taşdan ve Tiryaki (2008)'nin çalışmasından da elde edilmiştir. Bu çalışma sonuçları da özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinin iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Tekerci (2008)'in araştırmasına göre, mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Tan (2003)'ün araştırmasında öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri arttıkça iş doyum düzeylerinin arttığı görülmektedir. Wong (2011)'un araştırmasında; mesleki deneyim süresi 21 yıldan uzun olan öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek iş doyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Demirtaş (2010)'ın dersane öğretmenleri ile yaptığı araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin işlerinde daha çok doyum yaşadıkları ifade edilmiştir. Karakaya-Çiçek ve Çoruk (2017)'un araştırmalarında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 21 yıl altı kıdeme süresine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Taş ve Selvitopu (2020)'nin lise öğretmenleri üzerine yaptıkları araştırmada, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdem sahibi öğretmenlerden daha yüksektir. Mesleki hizmet süresinin iş doyum düzeyi üzerinde etkisi olmadığını ifade eden çalışmalar da (Crossman ve Harris, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Kağan, 2010; Eser, 2010; Güçlü ve Zaman, 2011; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Yılmaz,

2012; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Özcan, 2013; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Bayramoğlu, 2016; Kıral ve Diri, 2016; Akkaş, 2017; Gafa ve Dikmenli, 2019) bulunmaktadır.

2.3.3. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun ilişkisini inceleyen araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun ilişkisinin pek çok meslek grubunda incelendiğini görülmektedir. Basım ve Çetin (2011)'in banka çalışanları ile yaptıkları araştırmada, psikolojik dayanıklılık düzeyleri yüksek bireylerin iş doyum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Batan ve Ayten (2015)'in araştırmasında da psikolojik dayanıklılığın artmasıyla birlikte bireylerde yaşam doyumunun arttığı görülmektedir. Tümlü ve Receptoğlu (2013)'nin üniversitede görev yapan akademik personeller ile yaptıkları araştırmada da psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Ghandi, Hejazi ve Ghandi (2017) okul psikolojik danışmanlarıyla yürüttükleri araştırmada; psikolojik dayanıklılık, iş doyumunu ve iş stresinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Polat ve İskender (2018)'in çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonucu da bu araştırmaları destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu göstermektedir. Bir başka deyişle; öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça iş doyum düzeyleri de artmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun ilişkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasında negatif yönlü bir ilişkinin belirlendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, kullanılacak olan veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılması planlanan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma tarama modelindedir. Geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen tarama araştırmaları, büyük gruplar üzerinde çalışmaya imkân vermekte ve sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Tarama araştırmalarının diğer adı “Survey” olarak ifade edilmiştir. Arslantürk (2004)'e göre tarama araştırmalarında; durum, olay, olgu, kavram ve objelerin ne oldukları açıklanmaya çalışılır. Mevcut durum ve olguların tüm özellikleriyle ortaya konulması hedeflenir.

Tarama araştırmalarının türleri bulunmaktadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar; birbirini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek, en az iki farklı durum arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalardır (Gençer, 2002). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki inceleneceğinden bu araştırma modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada evrende bulunan tüm bireylere ulaşılması mümkün olmadığından ulaşılabilir bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu nedenle araştırmada örnekleme yöntemi olarak, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı kolay erişim sağlayacağı kişiler ve durumlara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya toplam 1066 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Tablo 3.1’de katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	1037	97,3
	Erkek	29	2,7
Yaş	Min. – Maks.	22 – 57	
	$\bar{x} \pm Ss$	30,23±6,20	
Medeni Durum	Evli	597	56,0
	Bekar	469	44,0
Eğitim Durumu	Lise	35	3,3
	Ön Lisans	107	10,0
	Lisans	877	82,3
	Y. Lisans	42	3,9
	Doktora	5	0,5
Kadro Türü	Kadrolu Öğretmen	603	56,6
	Sözleşmeli Öğretmen	271	25,4
	Ücretli Öğretmen	192	18,0
Mesleki Hizmet Süresi (Yıl)	Min. – Maks.	1 – 32	
	$\bar{x} \pm Ss$	7,21±5,52	
Toplam		1066	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %97,3’ü (n=1037) kadın, %2,7’si (n=29) ise erkektir. 22 – 57 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin yaş ortalaması 30,23±6,20’dir. %56’sı (n=597) evli ve %44’ü (n=469) bekar olan öğretmenlerin %3,3’ü (n=35) lise, %10’u (n=107) ön lisans, %82,3’ü (n=877) lisans, %3,9’u (n=42) yüksek lisans ve %0,5’i (n=5) doktora mezunudur.

Ayrıca, %56,6’sı (n=603) kadrolu, %25,4’ü (n=207) sözleşmeli ve %18’i (n=192) ücretli statüde olan öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri 1 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Ortalama hizmet süresi ise 7,21±5,52’dir.

Tablo 3.2’de ise örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ve sınıflara ait çeşitli özellikler verilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların görev yaptıkları okul ve sınıf özellikleri

		n	%
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	481	45,1
	Bağımsız Anaokulu	357	33,5
	Özel Kurum	152	14,3
	Lise Bünyesinde Anasınıfı	76	7,1
Okulun Bulunduğu Hizmet Bölgesi	1. Hizmet Bölgesi	497	46,6
	2. Hizmet Bölgesi	194	18,2
	3. Hizmet Bölgesi	210	19,7
	Özel Kurum	165	15,5
Okulun Bulunduğu Hizmet Alanı	1. Hizmet Alanı	372	34,9
	2. Hizmet Alanı	90	8,4
	3. Hizmet Alanı	74	6,9
	4. Hizmet Alanı	156	14,6
	5. Hizmet Alanı	209	19,6
	Özel Kurum	165	15,5
Sınıfınızda kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunuyor mu?	Evet	399	37,4
	Hayır	667	62,6
Toplam		1066	100

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan %45,1’i (n=481) ilkokul bünyesinde anasınıfı, %33,5’i (n=357) bağımsız anaokulu, %14,3’ü (n=152) özel kurum ve %7,1’i (n=76) lise bünyesinde anasınıfıdır. Okullardan %46,6’sı (n=497) 1. hizmet bölgesinde, %18,2’si (n=194) 2. hizmet bölgesinde, %19,7’si (n=210) 3. hizmet bölgesinde yer almaktadır. %15,5’i (n=165) ise özel kurumdur.

Okulların buldukları hizmet alanları incelendiğinde, %34,9’ü (n=372) 1. hizmet alanında, %8,4’ü (n=90) 2. hizmet alanında, %6,9’u (n=74) 3. hizmet alanında, %14,6’sı (n=156) 4. hizmet alanında ve %19,6’sı (n=209) 5. hizmet alanında bulunmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin %37,4’ünün (n=399) sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunurken, %62,4’ünün (n=667) sınıfında bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Bu araştırmada farklı hizmet bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşma noktasında diğer veri toplama yöntemleri zaman ve maliyet açısından kullanışlı olmadığından, çevrimiçi veri toplama yönteminin

kullanılması uygun bulunmuştur. Granello ve Wheaton (2004)'a göre çevrimiçi veri toplama yönteminin avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Avantajları; daha kısa yanıtlanma süresi, ekonomiklik, veri giriş kolaylığı, veri toplama sürecini kontrol edebilme, teknolojik gelişmelerden faydalanma olarak ifade edilebilir. Bu veri toplama yönteminin sınırlılıkları ise; yetersiz cevap oranı, analiz sürecinde yaşanabilecek hatalar ve teknik problemlerdir.

Araştırma verileri, günümüzde yaygın olarak tercih edilen “Survey Monkey” adlı anket sitesi aracılığıyla toplanmıştır. Giriş yapılan elektronik cihazdan anketin yalnızca bir kere tamamlanmasına izin veren “Survey Monkey”, akademik araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir anket sitesidir.

Araştırmada öğretmenlerin; demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla genel bilgi formu, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ortaya koymak için Basım ve Çetin (2011) tarafından geliştirilen “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için ise “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Bilgi formu ve ölçekler “Survey Monkey” üzerine aktarılmıştır. Araştırmacı anketin katılım bağlantısını sosyal medya ve haberleşme uygulamaları aracılığıyla okul öncesi öğretmenleri ile paylaşmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için anketin, her cihazdan yalnızca bir kere tamamlanmasına izin verilmiştir.

Öğretmenleri anketin tamamlanması için teşvik etmek adına fidan bağış kampanyası organize edilmiştir. Araştırmacı anket linkini öğretmenlere gönderirken, doldurulan her 5 anket formu için TEMA vakfına 1 fidan bağışlayacağını ifade etmiştir. Bu durum öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış ve formu gönüllü olarak doldurmuşlardır. Bu kampanyanın, araştırmanın 1066 öğretmene ulaşmasında önemli etkisi olduğu düşünülmektedir.

3.3.1. Genel bilgi formu

Araştırmacı öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgilerini belirlemek için genel bilgi formu hazırlamıştır. Genel bilgi formunda “cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesi, görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanı, öğretmenin kadro türü, mesleki hizmet süresi ve sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumu” değişkenlerini içeren 10 adet soru bulunmaktadır.

3.3.2. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ölçmek için; Friberg, Hjemdal, Rosenvinge ve Martinussen (2003) tarafından geliştirilen, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 33 maddeden, 6 boyuttan oluşmaktadır. Friberg ve ark. (2003) tarafından geliştirilen ilk ölçek, "kişisel güç", "yapısal stil", "sosyal yeterlilik", "aile uyumu" ve "sosyal kaynaklar" olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Friberg vd., (2005) yılında yaptıkları çalışmada, "kişisel güç" boyutunu "benlik algısı" ve "gelecek algısı" şeklinde iki boyuta ayırmışlardır. Böylece ölçek; "benlik algısı", "gelecek algısı", "yapısal stil", "sosyal yeterlilik", "aile uyumu" ve "sosyal kaynaklar" olmak üzere 6 boyutlu son haline ulaşmıştır.

Ölçeğin puanlama sistemi beşli likert biçimindedir. Öğretmenlerin puanları arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeylerinin artması bekleniyorsa yanıt kutucukları soldan sağa 12345 şeklinde; puanların azalmasıyla psikolojik dayanıklılığın artması isteniyorsa yanıt kutucukları soldan sağa 54321 şeklinde değerlendirilmelidir. Ayrıca ölçekte ters maddeler bulunmakta ve bu maddelerin puanlamasının tersten yapılması gerekmektedir.

Ölçeğin uyarlama çalışmaları için iki farklı örneklem grubu (262 kişiden oluşan çalışan grubu ve 350 kişiden oluşan öğrenci grubu) üzerinde çalışılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı her iki örneklem grubu için de 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için güvenirlik katsayıları; 'benlik algısı' alt boyutunda .76, 'gelecek algısı' alt boyutunda .75, 'sosyal yeterlilik' alt boyutunda .84, 'aile uyumu' alt boyutunda .89, 'sosyal kaynaklar' alt boyutunda .80 ve 'yapısal stil' alt boyutunda .76 olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve altı faktörlü yapı toplam %57'lik varyans açıklamıştır. (Basım ve Çetin, 2011).

Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucunda YPDÖ'nün güvenirliği genel boyutta 0,862 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda ise güvenirlik katsayısı aile uyumu alt boyutunda 0,706; Benlik algısı alt boyutunda 0,701; gelecek algısı alt boyutunda 0,686; sosyal kaynaklar alt boyutunda 0,642; sosyal yeterlilik alt boyutunda 0,638 ve yapısal stil alt boyutunda 0,535 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin genel güvenirliği iyi, yapısal stil alt boyutu güvenirliği zayıf, diğer alt boyutların güvenirliği ise kabul edilebilir düzeydedir (Kılıç, 2016, s. 48).

Ölçeğin uyarlayıcılarından e-posta aracılığıyla kullanım izni alınmış, izin belgesi EK-3'te sunulmuştur.

3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için "Minnesota İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 1967 yılında David, Weiss, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiş, 1985 yılında Baycan tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Baycan (1985) uyarılmış olduğu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını 0,77 olarak ifade etmiştir.

20 maddeden oluşan ölçek; "Hiç Memnun Değilim", "Memnun Değilim", "Kararsızım", "Memnunum", "Çok Memnunum" şeklinde değerlendirilen beşli likert tipinde bir ölçektir. Maddeler "Hiç Memnun Değilim" seçeneğinden başlamak üzere 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğretmenlerin iş doyum düzeyleri de yükselmektedir. Ölçek çalışanların; içsel, dışsal ve genel doyumlarını ölçmeye yönelik üç boyuttan oluşmaktadır. İçsel doyum boyutunu ölçmeye yönelik 12 madde, dışsal doyum boyutunu ölçmeye yönelik 8 madde bulunmaktadır. 20 maddenin tamamı ise öğretmenlerin genel doyumunu ölçmektedir.

Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonucunda Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin güvenilirliği genel olarak 0,872 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda ise güvenilirlik katsayısı; içsel doyum alt boyutunda 0,803, dışsal doyum alt boyutunda 0,812 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin genel ve alt boyutlardaki güvenilirliği iyi düzeydedir (Kılıç, 2016, s. 48).

Ölçeğin uyarlama çalışmasını yapan Aslı Baycan Binark'tan e-posta aracılığıyla kullanım izni alınmış, izin belgesi EK-5'te sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde Sosyal Bilimciler için İstatistik Programı (SPSS 25.0) kullanılarak nicel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel analizler, "*yapılan araştırmanın amaçlarına yönelik olarak toplanmış olan verilerin bir istatistik haline getirilerek analiz edilmesi ve bu yolla bulgulara ulaşılmasını hedefleyen analizler*" olarak tanımlanmaktadır (Dawson, 2015).

Katılımcıların sosyodemografik ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okul ve sınıf özelliklerine ilişkin bulgular ve iş doyum ve psikolojik dayanıklılığa ilişkin betimleyici bulguların tespitinde ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde analizleri gibi temel istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Kişisel ve mesleki özelliklerin iş doyum ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisine ilişkin bulguların elde edilmesinde ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) ve Tukey HSD çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi kullanılmıştır.

Bulunan anlamlı farklılıkların ne kadar büyük olduğunun tespitinde $\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{SS_1^2 + SS_2^2}{2}}}$ formülü

kullanılarak cohen d etki büyüklüğü indeksi hesaplanmıştır. Bulunan değerlerin mutlak değer olarak 0,2-0,5 arasında olması “küçük etki”, 0,5-0,8 arasında olması “orta düzeyde etki”, 0,8-1 arasında olması “büyük etki”, 1’den büyük olması ise “çok büyük etki” olarak değerlendirilmiştir (Tuna, 2016, s. 294).

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkilere ait bulguların tespitinde ise Pearson korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Analiz sürecinde; anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmış, güvenilirlik aralığı ise %95 kabul edilmiştir.

Parametrik testlerin kullanılması için ön şartlardan biri olan normallik varsayımının tespitinde Tabachnick ve Fidell’in (2013) önerileri doğrultusunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,50$ aralığında olup olmadığı incelenmiş ve normallik şartının sağlandığı görülmüştür (Tablo 3.3).

Tablo 3.3. Verilere ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Puan	Geçerli n	Kayıp veri	Çarpıklık	Basıklık
İş Doyumu	1066	0	-0,456	0,277
İçsel Doyum	1066	0	-0,748	1,170
Dışsal Doyum	1066	0	-0,271	-0,439
Psikolojik Dayanıklılık	1066	0	-0,365	-0,108
Sosyal Kaynaklar	1066	0	-0,784	0,408
Gelecek Algısı	1066	0	-0,765	0,279
Benlik Algısı	1066	0	-0,510	0,027
Sosyal Yeterlilik	1066	0	-0,416	-0,278
Yapısal Stil	1066	0	-0,610	0,040
Aile Uyumu	1066	0	-0,649	-0,029

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik olarak toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeylerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun kişisel ve mesleki özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği alt başlıklar halinde incelenmiştir.

4.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları*

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	1037	130,44	16,99	1,578	1064	0,115
	Erkek	29	125,38	18,46			
İş Doyumu	Kadın	1037	73,01	11,21	-0,242	1064	0,809
	Erkek	29	73,52	12,32			

Tablo 4.1. incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık puanının kadınlarda $130,44 \pm 16,99$; erkeklerde ise $125,38 \pm 18,46$ olduğu görülmektedir. Kadınların psikolojik dayanıklılık puanları erkeklerden daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1,578$; $p>0,05$).

İş doyum puanı ise kadınlarda $73,01 \pm 11,21$; erkeklerde $73,52 \pm 12,32$ ’dir. Erkekler ve kadınlar birbirine oldukça benzer iş doyumuna sahiptir ve aradaki çok küçük fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,242$; $p>0,05$).

Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Yaşın, psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Yaşın psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu üzerindeki etkisine ilişkin korelasyon bulguları

		Psikolojik Dayanıklılık	İş Doyumu
Yaş	Pearson r	0,130	-0,054
	p	0,000*	0,063
	n	1066	1066

* p<0,05

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere yaş ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki düşük düzeyde pozitif ($r=0,130$) ve anlamlı ($p<0,05$) bulunmuştur. Yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişki ise çok düşük düzeyde negatif ($r=-0,054$) ve anlamsız ($p>0,05$) bulunmuştur. Pearson korelasyon analizi bulgularına göre, yaşın artmasının iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olmamaktadır. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ayrıca varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu doğrultuda; 22-29 yaş, 30- 39 yaş, 40+ yaş olmak üzere üç kategori oluşturulmuş ve gruplar arası farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumununun yaş grubuna göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Yaş Grubu	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	22-29	552	128,65	17,27	Gruplar Arası	4845,448	2	2422,724	8,457	0,000
	30-39	434	131,29	16,64	G. İçi	304519,683	1063	286,472		
	40+	80	136,35	16,02	Toplam	309365,130	1065			
İş Doyumu	22-29	552	73,96	10,59	Gruplar Arası	1677,872	2	838,936	6,721	0,001
	30-39	434	71,52	11,63	G. İçi	132680,714	1063	124,817		
	40+	80	74,65	12,51	Toplam	134358,586	1065			

* p<0,05

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere hem psikolojik dayanıklılık puanının hem de iş doyumunu puanının yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Tablo 4.4).

Tablo 4.4. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun yaş grubuna göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları

	(A) Yaş Grubu	(B) Yaş Grubu	Ort. Arası Fark (A-B)	p
Psikolojik Dayanıklılık	22-29	30-39	-2,63	0,041
		40+	-7,70	0,000
	30-39	22-29	2,63	0,041
		40+	-5,06	0,037
	40+	22-29	7,70	0,000
		30-39	5,06	0,037
İş Doyumu	22-29	30-39	2,44	0,002
		40+	-0,69	0,864
	30-39	22-29	-2,44	0,002
		40+	-3,13	0,056
	40+	22-29	0,69	0,864
		30-39	3,13	0,056

* $p<0,05$

Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılığın yaşın artması ile artış gösterdiği ve tüm yaş grupları arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür ($p<0,05$). İş doyumunda ise 22-29 yaş grubundaki öğretmenlerin iş doyumlarının 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda anlamlı farkların tamamının “küçük” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları

	Medeni Durum	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Psikolojik Dayanıklılık	Bekar	469	128,51	17,40	-3,061	1064	0,002*
	Evli	597	131,71	16,64			
İş Doyumu	Bekar	469	74,50	11,02	3,830	1064	0,000*
	Evli	597	71,86	11,27			

* p<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık puanının bekar öğretmenlerde 128,51±17,40; evli öğretmenlerde 131,71±16,64 olduğu görülmektedir. Evlilerin psikolojik dayanıklılık puanları bekarlardan daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t=-3,061; p<0,05).

İş doyumunu ise bekar öğretmenlerde 74,50±11,02; evli öğretmenlerde 71,86±11,27'dir. Bekar öğretmenlerin iş doyumunu puanları evlilerden daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t=3,830; p<0,05).

Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda Cohen d=1,18 ve d=1,23 olarak bulunmuştur. Bu değerler, anlamlı farklılıkların “çok büyük” düzeyde olduğunu göstermektedir (Tuna, 2016, s. 294).

Bu bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4.1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	Lise	35	126,97	20,79	Gruplar Arası	2590,200	3	863,400	2,989	0,030
	Ön Lisans	107	133,07	16,59	G. İçi	306774,930	1062	288,865		
	Lisans	877	129,83	16,86	Toplam	309365,130	1065			
	YL / Doktora	47	135,32	17,32						
İş Doyumu	Lise	35	75,17	11,57	Gruplar Arası	1493,047	3	497,682	3,978	0,008
	Ön Lisans	107	76,25	10,61	G. İçi	132865,539	1062	125,109		
	Lisans	877	72,53	11,15	Toplam	134358,586	1065			
	YL / Doktora	47	73,21	12,70						

* p<0,05

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere hem psikolojik dayanıklılık puanının hem de iş doyumunu puanının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<0,05).

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları

	(A) Eğitim Durumu	(B) Eğitim Durumu	Ort. Arası Fark (A-B)	p
Psikolojik Dayanıklılık	Lise	Ön Lisans	-6,10	0,065
		Lisans	-2,86	0,330
		Y. Lisans / Doktora	-8,35	0,028*
	Ön Lisans	Lise	6,10	0,065
		Lisans	3,25	0,062
		Y. Lisans / Doktora	-2,24	0,451
	Lisans	Lise	2,86	0,330
		Ön Lisans	-3,25	0,062
		Y. Lisans / Doktora	-5,49	0,031*
	Y. Lisans / Doktora	Lise	8,35	0,028*
		Ön Lisans	2,24	0,451
		Lisans	5,49	0,031*

Tablo 4.7. (Devam) Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları

	(A) Eğitim Durumu	(B) Eğitim Durumu	Ort. Arası Fark (A-B)	p
İş Doyumu		Ön Lisans	-1,08	0,620
	Lise	Lisans	2,64	0,171
		Y. Lisans / Doktora	1,96	0,433
		Lise	1,08	0,620
	Ön Lisans	Lisans	3,72	0,001*
		Y. Lisans / Doktora	3,04	0,121
		Lise	-2,64	0,171
	Lisans	Ön Lisans	-3,72	0,001*
		Y. Lisans / Doktora	-0,68	0,683
		Lise	-1,96	0,433
	Y. Lisans / Doktora	Ön Lisans	-3,04	0,121
		Lisans	0,68	0,683

* p<0,05

Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre yüksek lisans veya doktora yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanlarının (\bar{x} =135,32), lise (\bar{x} =126,97) ve lisans (\bar{x} =129,83) mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda Cohen d=1,30 ve d=1,27 olarak bulunmuştur. Bu değerler, anlamlı farklılıkların “çok büyük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

İş doyumunu puanları incelendiğinde ise ön lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarının (\bar{x} =76,25) lisans mezunu olanların puanlarından (\bar{x} =72,53) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda Cohen d=1,27 olarak bulunmuştur. Bu değer, anlamlı farkın “çok büyük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okul türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Okul Türü	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	Bağımsız Anaokulu	357	131,08	16,08	Gruplar Arası	1182,074	3	394,025	1,358	0,254
	İlkokul									
	Bünyesinde Anasınıfı Lise	481	130,02	17,37	G. İçi	308183,056	1062	290,191		
	Bünyesinde Anasınıfı Özel Kurum	76	126,97	18,72	Toplam	309365,130	1065			
İş Doyumu	Bağımsız Anaokulu	357	73,25	11,62	Gruplar Arası	852,060	3	284,020	2,259	0,080
	İlkokul									
	Bünyesinde Anasınıfı Lise	481	73,03	10,72	G. İçi	133506,526	1062	125,712		
	Bünyesinde Anasınıfı Özel Kurum	76	69,99	11,29	Toplam	134358,586	1065			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere hem psikolojik dayanıklılık puanının hem de iş doyumunu puanının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Bir başka deyişle; görev yapılan okul türü öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumlarını anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır.

4.1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin hizmet bölgesine göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Hizmet Bölgesi	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	1. Hizmet Bölgesi	497	131,31	16,97	Gruplar Arası	2065,001	3	688,334	2,379	0,068
	2. Hizmet Bölgesi	194	130,44	16,91	G. İçi	307300,129	1062	289,360		
	3. Hizmet Bölgesi	210	127,59	17,06	Toplam	309365,130	1065			
	Özel Kurum	165	130,55	17,20						

Tablo 4.9. (Devam) Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Hizmet Bölgesi	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
İş Doyumu	1. Hizmet Bölgesi	497	72,89	11,60	Gruplar Arası	1219,904	3	406,635	3,244	0,021*
	2. Hizmet Bölgesi	194	74,30	10,28	G. İçi	133138,682	1062	125,366		
	3. Hizmet Bölgesi	210	71,23	10,84	Toplam	134358,586	1065			
	Özel Kurum	165	74,17	11,44						

* p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık puanının görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0,05).

Ancak öğretmenlerin iş doyum puanının görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Bir başka deyişle; okulun bulunduğu hizmet bölgesi öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Tablo 4.10).

Tablo 4.10. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesine göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları

	(A) Okulun Bulunduğu Hizmet Bölgesi	(B) Okulun Bulunduğu Hizmet Bölgesi	Ort. Arası Fark (A-B)	P
İş Doyumu	1. Hizmet Bölgesi	2. Hizmet Bölgesi	-1,41	0,137
		3. Hizmet Bölgesi	1,66	0,071
		Özel Kurum	-1,28	0,205
	2. Hizmet Bölgesi	1. Hizmet Bölgesi	1,41	0,137
		3. Hizmet Bölgesi	3,08	0,006*
		Özel Kurum	0,13	0,910
	3. Hizmet Bölgesi	1. Hizmet Bölgesi	-1,66	0,071
		2. Hizmet Bölgesi	-3,08	0,006*
		Özel Kurum	-2,94	0,012*
	Özel Kurum	1. Hizmet Bölgesi	1,28	0,205
		2. Hizmet Bölgesi	-0,13	0,910
		3. Hizmet Bölgesi	2,94	0,012*

* p<0,05

Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre 3. hizmet bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarının ($\bar{x}=71,23$), hem 2. hizmet bölgesinde ($\bar{x}=74,30$) hem de özel kurumlarda ($\bar{x}=74,17$) görev yapanların puanlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda her iki farklılık için de Cohen $d=1,14$ olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farklılıklar “çok büyük” düzeydedir.

4.1.7. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin hizmet alanına göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Hizmet Alanı	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	1. Hizmet Alanı	372	131,88	17,77	Gruplar Arası	2183,857	5	436,771	1,507	0,185
	2. Hizmet Alanı	90	129,97	16,58	G. İçi	307181,274	1060	289,794		
	3. Hizmet Alanı	74	130,20	17,03	Toplam	309365,130	1065			
	4. Hizmet Alanı	156	129,68	16,06						
	5. Hizmet Alanı	209	127,93	16,38						
	Özel Kurum	165	130,56	17,21						
İş Doyumu	1. Hizmet Alanı	372	74,05	11,72	Gruplar Arası	1942,436	5	388,487	3,110	0,009*
	2. Hizmet Alanı	90	71,56	10,63	G. İçi	132416,150	1060	124,921		
	3. Hizmet Alanı	74	71,11	10,99	Toplam	134358,586	1065			
	4. Hizmet Alanı	156	70,68	11,50						
	5. Hizmet Alanı	209	73,36	9,96						
	Özel Kurum	165	74,15	11,44						

* $p<0,05$

Tablo 4.11 incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık puanının görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Bir

başka deyişle; okulun bulunduğu hizmet alanı öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır.

Ancak öğretmenlerin iş doyum puanının görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Okulun bulunduğu hizmet alanı öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Tablo 4.12).

Tablo 4.12. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanına göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları

	(A) Hizmet Alanı	(B) Hizmet Alanı	Ort. Arası Fark (A-B)	p
İş Doyumu	1. Hizmet Alanı	2. Hizmet Alanı	2,49	0,058
		3. Hizmet Alanı	2,94	0,039*
		4. Hizmet Alanı	3,37	0,002*
		5. Hizmet Alanı	0,69	0,477
		Özel Kurum	-0,10	0,924
	2. Hizmet Alanı	1. Hizmet Alanı	-2,49	0,058
		3. Hizmet Alanı	0,45	0,799
		4. Hizmet Alanı	0,88	0,554
		5. Hizmet Alanı	-1,80	0,201
		Özel Kurum	-2,59	0,077
	3. Hizmet Alanı	1. Hizmet Alanı	-2,94	0,039*
		2. Hizmet Alanı	-0,45	0,799
		4. Hizmet Alanı	0,43	0,786
		5. Hizmet Alanı	-2,25	0,137
		Özel Kurum	-3,04	0,052
	4. Hizmet Alanı	1. Hizmet Alanı	-3,37	0,002*
		2. Hizmet Alanı	-0,88	0,554
		3. Hizmet Alanı	-0,43	0,786
		5. Hizmet Alanı	-2,68	0,024*
		Özel Kurum	-3,47	0,006*
	5. Hizmet Alanı	1. Hizmet Alanı	-0,69	0,477
		2. Hizmet Alanı	1,80	0,201
		3. Hizmet Alanı	2,25	0,137
		4. Hizmet Alanı	2,68	0,024*
		Özel Kurum	-0,79	0,499
Özel Kurum	1. Hizmet Alanı	0,10	0,924	
	2. Hizmet Alanı	2,59	0,077	
	3. Hizmet Alanı	3,04	0,052	
	4. Hizmet Alanı	3,47	0,006*	
	5. Hizmet Alanı	0,79	0,499	

* $p<0,05$

Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre 1. hizmet alanında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarının ($\bar{x}=74,05$), 3. hizmet alanında ($\bar{x}=71,11$) 4. hizmet alanında ($\bar{x}=70,68$) görev yapanların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda her iki farklılık için de Cohen $d=1,23$ olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farklılıklar “çok büyük” düzeydedir.

Ayrıca, 5. hizmet alanında ($\bar{x}=73,36$) ve özel kurumlarda ($\bar{x}=74,15$) görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarının, 4. hizmet alanında ($\bar{x}=70,68$) görev yapanların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda Cohen $d=1,25$ ve Cohen $d=1,20$ olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farklılıklar “çok büyük” düzeydedir.

4.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin kadro türüne göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun öğretmen kadro türüne farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun kadro türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Kadro Türü	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	Kadrolu Öğretmen	603	130,61	17,17	Gruplar Arası	227,048	2	113,524	0,390	0,677
	Sözleşmeli Öğretmen	271	129,52	16,65	G. İçi	309138,082	1063	290,817		
	Ücretli Öğretmen	192	130,44	17,24	Toplam	309365,130	1065			
İş Doyumu	Kadrolu Öğretmen	603	71,45	11,93	Gruplar Arası	3635,359	2	1817,680	14,781	0,000*
	Sözleşmeli Öğretmen	271	74,48	10,12	G. İçi	130723,227	1063	122,976		
	Ücretli Öğretmen	192	75,88	9,53	Toplam	134358,586	1065			

* $p<0,05$

Tablo 4.13 incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık puanının kadro türüne göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenin kadrolu, sözleşmeli veya ücretli olması psikolojik dayanıklılığı anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır.

Ancak öğretmenlerin iş doyum puanının kadro türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Öğretmenin kadrolu, sözleşmeli veya ücretli olması iş doyumlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Tablo 4.14).

Tablo 4.14. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun kadro türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları

	(A) Kadro Türü	(B) Kadro Türü	Ort. Arası Fark (A-B)	p
İş Doyumu	Kadrolu Öğretmen	Sözleşmeli Öğretmen	-3,03	0,001
		Ücretli Öğretmen	-4,43	0,000
	Sözleşmeli Öğretmen	Kadrolu Öğretmen	3,03	0,001
		Ücretli Öğretmen	-1,40	0,376
	Ücretli Öğretmen	Kadrolu Öğretmen	4,43	0,000
		Sözleşmeli Öğretmen	1,40	0,376

* $p<0,05$

Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre kadrolu olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puanlarının ($\bar{x}=71,45$), sözleşmeli ($\bar{x}=74,48$) ve ücretli ($\bar{x}=75,88$) olarak görev yapanların puanlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda Cohen $d=1,12$ ve Cohen $d=1,10$ olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlı farklılıklar “çok büyük” düzeydedir.

4.1.9. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin mesleki hizmet süresine göre incelenmesi

Mesleki hizmet süresinin, psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Mesleki hizmet süresinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumu üzerindeki etkisine ilişkin korelasyon bulguları

		Psikolojik Dayanıklılık	İş Doyumu
Mesleki Hizmet Süresi	Pearson r	0,125	-0,054
	p	0,000*	0,076
	n	1066	1066

* p<0,05

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere mesleki hizmet süresi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki düşük düzeyde pozitif ($r=0,125$) ve anlamlı ($p<0,05$) bulunmuştur. Mesleki hizmet süresinin artması ile psikolojik dayanıklılık düşük bir ilişki ile de olsa anlamlı olarak artmaktadır. Mesleki hizmet süresi ile iş doyumu arasındaki ilişki ise çok düşük düzeyde negatif ($r=-0,054$) ve anlamsız ($p>0,05$) bulunmuştur. Mesleki hizmet süresinin artmasının iş doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmamaktadır.

Bu bulgulara dayalı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri mesleki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte ancak iş doyumu düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ayrıca varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu doğrultuda; 1-9 yıl mesleki hizmet süresi, 10- 19 yıl mesleki hizmet süresi, 20+ yıl mesleki hizmet süresi olmak üzere üç kategori oluşturulmuş ve gruplar arası farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun mesleki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA bulguları

	Hizmet Süresi	n	\bar{x}	Ss	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	1-9	707	128,90	16,93	Gruplar Arası	4697,303	2	2348,652	8,195	0,000
	10-19	322	132,64	16,95	G. İçi	304667,827	1063	286,611		
	20+	37	136,78	16,68	Toplam	309365,130	1065			
İş Doyumu	1-9	707	73,36	10,83	Gruplar Arası	884,515	2	442,257	3,522	0,030
	10-19	322	71,89	11,76	G. İçi	133474,071	1063	125,564		
	20+	37	76,27	13,19	Toplam	134358,586	1065			

* p<0,05

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere hem psikolojik dayanıklılık puanının hem de iş doyumunu puanının mesleki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$).

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır (Tablo 4.17).

Tablo 4.17. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun mesleki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi bulguları

	(A) Hizmet Süresi	(B) Hizmet Süresi	Ort. Arası Fark (A-B)	p
Psikolojik Dayanıklılık	1-9	10-19	-3,74	0,001
		20+	-7,88	0,006
	10-19	1-9	3,74	0,001
		20+	-4,15	0,158
	20+	1-9	7,88	0,006
		10-19	4,15	0,158
İş Doyumu	1-9	10-19	1,47	0,051
		20+	-2,91	0,124
	10-19	1-9	-1,47	0,051
		20+	-4,38	0,025
	20+	1-9	2,91	0,124
		10-19	4,38	0,025

* $p<0,05$

Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılığın mesleki hizmet süresinin artması ile artış gösterdiği ve 20+ ile 1-9 ve 10-19 yıl grupları arasında; 10-19 yıl grubu ile 1-9 yıl grubu arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür ($p<0,05$). İş doyumunda ise 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin iş doyumlarının 10-19 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda anlamlı farkların tamamının “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür.

4.1.10. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumuna göre incelenmesi

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun, sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun sınıfta kaynaştırma eğitimi sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumugöre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları

Sınıfta Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuk Bulunma Durumu		n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Psikolojik Dayanıklılık	Var	399	130,12	16,85	-0,278	1064	0,781
	Yok	667	130,42	17,17			
İş Doyumu	Var	399	72,86	11,01	-0,360	1064	0,719
	Yok	667	73,12	11,37			

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, psikolojik dayanıklılık puanı sınıfta kaynaştırma eğitimi olan öğretmenlerde $130,12 \pm 16,85$; sınıfta kaynaştırma eğitimi olmayan öğretmenlerde ise $130,42 \pm 17,17$ ’dir. Sınıfta kaynaştırma eğitimi olan ve olmayan öğretmenler aynı puana sahiptir ve aradaki çok küçük fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,278$; $p>0,05$).

İş doyum puanı ise sınıfta kaynaştırma eğitimi olan öğretmenlerde $72,86 \pm 11,01$; sınıfta kaynaştırma eğitimi olmayan öğretmenlerde $73,12 \pm 11,37$ ’dir. Sınıfta kaynaştırma eğitimi olan ve olmayan öğretmenler aynı puana sahiptir ve aradaki çok küçük fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,360$; $p>0,05$).

Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeyleri sınıflarında kaynaştırma eğitimi olup olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ) ve Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’nin (YPDÖ) değerlendirilmesi sonucunda, katılımcıların iş doyum ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin elde edilen betimleyici bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. İş doyumu ve psikolojik dayanıklılığa ilişkin betimsel bulgular

	n	Min.	Maks.	\bar{x}	Ss	%*
İş Doyumu	1066	26,00	99,00	73,02	11,23	66,3
İçsel Doyum	1066	18,00	60,00	48,47	6,23	76,0
Dışsal Doyum	1066	8,00	40,00	24,55	6,27	51,7
Psikolojik Dayanıklılık	1066	64,00	165,00	130,30	17,04	73,7
Sosyal Kaynaklar	1066	10,00	35,00	29,49	4,30	80,3
Gelecek Algısı	1066	4,00	20,00	15,69	3,39	73,1
Benlik Algısı	1066	6,00	30,00	23,33	4,44	72,2
Sosyal Yeterlilik	1066	10,00	30,00	23,30	4,36	72,1
Yapısal Stil	1066	4,00	20,00	15,45	3,41	71,6
Aile Uyumu	1066	6,00	30,00	23,05	5,13	71,0

* Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlara göre oranlanmıştır.

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu toplam puan ortalamaları $73,02 \pm 11,23$; içsel doyum toplam puan ortalamaları $48,47 \pm 6,23$ ve dışsal doyum toplam puan ortalamaları $24,55 \pm 6,27$ olarak bulunmuştur. Bu puanların, alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlara oranlanması sonucunda iş doyumu düzeyinin %66,3; içsel doyum düzeyinin %76 ve dışsal doyum düzeyinin %51,7 olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre, öğretmenlerin ortanın üstü düzeyde iş doyumuna, iyi düzeyde içsel doyuma ve orta düzeyde dışsal doyuma sahip oldukları söylenebilir.

Psikolojik dayanıklılık toplam puan ortalaması ise $130,30 \pm 17,04$ olarak tespit edilmiştir ve ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlara oranlandığında %73,7’ye karşılık gelmektedir. Dolayısıyla katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Psikolojik dayanıklılık alt boyutları incelendiğinde ise ortalamalar; sosyal kaynaklar alt boyutunda $29,49 \pm 4,30$ (%80,3), gelecek algısı alt boyutunda $15,69 \pm 3,39$ (%73,1), Benlik algısı alt boyutunda $23,33 \pm 4,44$ (%72,2), sosyal yeterlilik alt boyutunda $23,30 \pm 4,36$ (%72,1), yapısal stil alt boyutunda $15,45 \pm 3,41$ (%71,6) ve aile uyumu alt boyutunda $23,05 \pm 5,13$ (%71) olarak tespit edilmiştir. Buna göre alt boyut puanlarının tamamının iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler alt boyutlarda dahil olmak üzere Pearson korelasyon analizi yapılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. İş doyumunu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki korelasyon bulguları

		İçsel Doyum	Dışsal Doyum	İş Doyumu
Psikolojik Dayanıklılık	r	0,352	0,314	0,371
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Sosyal Kaynaklar	r	0,269	0,242	0,284
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Sosyal Yeterlilik	r	0,214	0,193	0,227
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Benlik Algısı	r	0,257	0,214	0,262
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Aile Uyumu	r	0,179	0,160	0,189
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Yapısal Stil	r	0,169	0,158	0,182
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Gelecek Algısı	r	0,376	0,340	0,398
	p	0,000*	0,000*	0,000*

* İlişkilerin tamamı $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

** Gri renk, düşük düzeyde ($r < 0,30$) korelasyonu; sarı renk ise orta düzeyde ($0,29 < r < 0,70$) korelasyonu göstermektedir.

Tablo 4.20 incelendiğinde ulaşılan bulgular şunlardır:

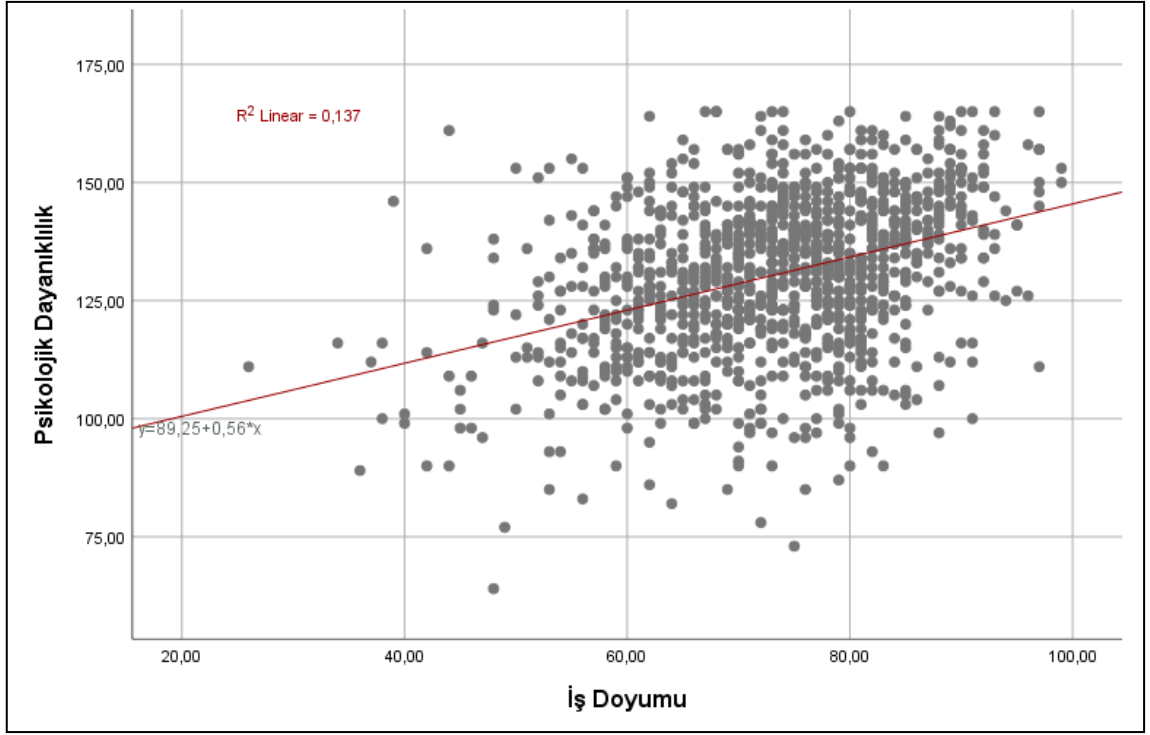
Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,371$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka deyişle; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte artmakta veya birlikte azalmaktadır.

Değişkenlerin birbirinde açıkladıkları varyans ise %13,8'dir ($r^2=0,1376$). Bu ilişki Şekil 3.1'de görülmektedir.

Psikolojik dayanıklılık alt boyutlarından gelecek algısı ile içsel doyum, dışsal doyum ve genel olarak iş doyumunu arasındaki ilişkiler orta düzeyde pozitif ($0,29 < r < 0,70$) ve anlamlıdır ($p < 0,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelecek algısı puanları ve iş doyumları orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte artmakta veya birlikte azalmaktadır. Değişkenlerin birbirinde açıkladıkları varyans %11,6 ile %15,8 arasındadır.

İş doyumunu alt boyutlarından içsel doyum ve dışsal doyum ile genel olarak psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiler orta düzeyde pozitif ($0,29 < r < 0,70$) ve anlamlıdır ($p < 0,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanları ve içsel/dışsal iş doyumları orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte artmakta veya birlikte azalmaktadır. Değişkenlerin birbirinde açıkladıkları varyans %9,8 ile %12,4 arasındadır.

Psikolojik dayanıklılık alt boyutlarının tamamı (sosyal kaynaklar, sosyal yeterlilik, Benlik algısı, aile uyumu, yapısal stil ve gelecek algısı) ile iş doyumunu alt boyutlarının tamamı (içsel ve dışsal doyumunu) arasındaki ilişkiler düşük düzeyde pozitif ($r < 0,30$) ve anlamlıdır ($p < 0,05$). Bir başka deyişle; okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılığa ait alt boyutlardan herhangi birindeki puan artışı, iş doyumunu alt boyutlarındaki puanlarını düşük düzeyde de olsa anlamlı olarak arttırmaktadır. Alt boyutların birbirlerinde açıkladıkları varyans %2,5 ile %7,2 arasında değişmektedir.



Şekil 3.1. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumu arasındaki ilişki

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, alanyazına dayalı olarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya 22-57 yaş arasında bulunan ve yaş ortalaması 30 olarak belirlenen, %97'si kadın toplam 1066 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. 1 ile 32 yıl arasında değişmekle birlikte ortalama 7 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin yarıya yakını 1. hizmet bölgesinde olmak üzere yaklaşık üçte ikisi 1 ve 2. hizmet bölgelerinde görev yapmaktadır. Hizmet alanı olarak ise öğretmenlerin yaklaşık %70'i 1, 4 ve 5. hizmet alanlarında çalışmaktadır. Ayrıca, %56'sı evli, geriye kalanı bekar olan öğretmenlerin yaklaşık %90'ı lisans ve üzeri mezuniyet derecesine sahiptir ve yaklaşık %60'ı kadrolu öğretmen olarak görevini sürdürmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların ise yaklaşık %80'ini bir ilkokul bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız ana okulları oluşturmuştur. Öte yandan öğretmenlerin yaklaşık %37'sinin sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuklar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, görev yapılan hizmet bölgesi ve hizmet alanı, kadro türü ve eğitim verilen sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Psikolojik dayanıklılık, yaşın artması ile düşük düzeyde de olsa anlamlı bir artış göstermektedir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, medeni durum değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Evli öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri bekar öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir.

Eğitim durumuna göre psikolojik dayanıklılık düzeyin farklılaştığı, yüksek lisans veya doktora yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının lise ve lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Psikolojik dayanıklılık, mesleki hizmet süresinin artması ile düşük düzeyde de olsa anlamlı bir artış göstermektedir

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, mesleki hizmet süresi ve eğitim verilen sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. 22-29 yaş grubundaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin iş doyum düzeyi farklılaşmaktadır. Ön lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları lisans mezunu olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Bekar öğretmenlerin iş doyumları evlilerden anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin görev yapılan hizmet bölgesi değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. 3. hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, 2. hizmet bölgesinde ve özel kurumlarda görev yapanlardan anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin görev yapılan hizmet alanı değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. 1. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları 3 ve 4. alanlarda görev yapanlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca 5. Hizmet alanı ile özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ise 4. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Burada özellikle 4. hizmet alanında iş doyumunun daha az olduğu dikkat çekmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumlarının hangi düzeyde olduğu ile ilgili olarak önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenleri iyi düzeyde psikolojik dayanıklılığa ve ortamın üstü düzeyde iş doyumuna sahiptir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılık alt boyutları olan sosyal kaynaklar, gelecek algısı, kendilik algısı, sosyal yeterlilik, yapısal stil ve aile uyumu düzeylerinin tamamının yine iyi düzeyde olduğu görülmüştür. İş doyumunu alt boyutlarında ise içsel doyumun iyi düzeyde, dışsal doyumun ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öncelikle alt boyutlara inilmeden genel ilişki değerlendirildiğinde iş doyumunu ve psikolojik dayanıklılığın orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte arttığı veya birlikte azaldığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar arası ilişkiler incelendiğinde ise gelecek

algısının ve içsel doyum, dışsal doyum ve genel olarak iş doyumunu ile orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte arttığı görülmüştür. İçsel doyum ve dışsal doyum ile genel olarak psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiler orta düzeyde pozitif ve anlamlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanları ve içsel/dışsal iş doyumları orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte artmakta veya birlikte azalmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılığa ait alt boyutlardan herhangi birindeki puan artışı, iş doyumunu alt boyutlarındaki puanlarını düşük düzeyde de olsa anlamlı olarak arttırmaktadır.

5.2. Tartışma

5.2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre tartışılması

Bu başlık altında okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesi, görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanı, öğretmenin kadro türü, mesleki hizmet süresi ve sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumu değişkenlerine göre tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde psikolojik dayanıklılığın cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanları erkek öğretmenlerden daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olmadığını ifade eden diğer çalışmalarla (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010; Serbest, 2010; Sezgin, 2012; Yalçın, 2013; Bolat, 2013; Özer, 2013; Kılınç, 2013; Gürgan, 2014; Büyüksahin-Çevik, Doğan ve Yıldız, 2016; Bowles ve Arnup, 2016; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Çetin, 2019; Parmaksız, 2019; Eroğlu, 2020; Yılmaz ve Yalçın, 2020; Gönen, 2020) örtüşmektedir. Ancak alanyazında cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde farklılık yarattığı ifade eden çalışmalara da (Bozgeyikli ve Şat, 2014; Estaji ve Rahimi, 2014; Erdoğan, 2015; Sadedemir, 2016; Botou vd., 2017) rastlanmaktadır. Buradan hareketle cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisine ilişkin kesin bir yargıya varılamamaktadır. Cinsiyet kavramının biyolojik özelliklerinin yanısıra sosyokültürel özellikleri de bulunmaktadır. Araştırmalarda görülen farklılıklar, sosyokültürel bağlamın farklılaşmasıyla açıklanabilir. Bunun yanısıra; mevcut araştırmada öğretmenlerin

%97,3'ünün kadınlardan oluştuğu, cinsiyet grupları arasında denklik olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle cinsiyet değişkenine ilişkin bir yargıya varılamaktadır.

Araştırma bulguları; yaşa göre öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığının farklılaştığını göstermektedir. Yaşın artması ile psikolojik dayanıklılık düşük düzeyde de olsa anlamlı bir artış göstermektedir. Alanyazında psikolojik dayanıklılığın yaşantılarla zenginleştiği ifade edilmektedir. Öğretmenin yaşı ile birlikte; mesleki yeterliliklerinin, sınıf yönetimi ve problem çözme becerilerinin gelişmesiyle psikolojik dayanıklılık düzeyi de gelişim gösterebilir. Bu durum yaş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha dayanıklı olduğunu açıklayabilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Yalçın, 2013; Botou vd., 2017; Sambu ve Mhongo, 2019) bulunmaktadır. Örneğin; Yalçın (2003)'ın araştırmasında da öğretmenlerin yaşlarının artmasıyla birlikte tecrübe kazandıkları ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yaşın psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade eden çalışmalar da (Chan, 2003; Sezgin, 2012; Kılınç, 2013; Genç, 2014; Polat ve İskender, 2018; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou 2018; Çetin, 2019; Gönen, 2020) bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, medeni durum öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarında farklılık yaratmaktadır. Evli öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanları bekar öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Diğer bir deyişle evlilik, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarını arttıran bir etken olarak düşünülebilir. Bektaş (2018) ve Parmaksız (2020)'ın araştırma sonuçları da evliliğin bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini arttıran bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Bozgeyikli ve Şat (2014)'ın öğretmenlerle yaptıkları araştırma bulguları da bu çalışmaları desteklemektedir. Ancak alanyazında medeni durumu psikolojik dayanıklılığı etkileyen bir değişken olarak ifade etmeyen çalışmalar da (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010; Gökmen, 2014; Sönmezer, 2015; Demir, 2018; Gönen, 2020) bulunmaktadır. Araştırmalar değerlendirildiğinde şu sonuçlara varılabilir: Birey kendini yalnız hissetmediğinde, çevresinde sosyal destek alacağı kişiler olduğunda karşılaşacağı sorunlara karşı daha dayanıklı olabilmektedir. Bu noktada kişinin yaşamında kurduğu en önemli ilişkilerden biri olan evliliğin, bireyin psikolojik dayanıklılığını güçlendirebileceği söylenebilir. Ancak evlilik, niteliği değişim gösterebilen bir ilişkidir. Evlilikten alınan doyum, kişinin eşinden aldığı sosyal destek, yaşama dair sorumlulukların paylaşılma düzeyi evliliğin niteliğini etkileyebilmektedir. Bu durumda evlilikten ziyade evliliğin niteliğinin psikolojik dayanıklılığı etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumu psikolojik dayanıklılık düzeyine etki eden bir değişkendir. Lisansüstü eğitim alan (yüksek lisans veya doktora yapmış olan) okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, lise ve lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Alanyazında psikolojik dayanıklılığın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade eden araştırmalara (Bozgeyikli ve Şat, 2014) rastlandığı gibi anlamlı farklılık göstermediğini ifade eden araştırmalar (Yılmaz ve Yalçın, 2020) bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça problemlere daha duyarlı yaklaşabildiğini, eğitimin öğretmenlerin problem çözme becerilerini desteklediğini düşündürmüştür. Ayrıca alınan örneklemin etki büyüklüğü de bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri mesleki hizmet süresine göre farklılaşmaktadır. Mesleki hizmet süresi arttıkça, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri de artmaktadır. Mesleki hizmet süresi 1-9 yıl, 10-19 yıl, 20 yıl ve üzeri olmak üzere 3 kategoriye ayrılmış ve gruplar arası farklar incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; 1-9 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler en düşük, 20 yıl ve üzeri sahip öğretmenler ise en yüksek psikolojik dayanıklılık puanlarını elde etmişlerdir. 20 yıl üzeri görev yapan öğretmen grubuyla ile 1-9 ve 10-19 yıl grupları arasında; 10-19 yıl grubu ile 1-9 yıl grubu arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum mesleki tecrübelerin, kişinin dayanıklılık özelliğini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Botou vd., (2017)'nin araştırmasında, mesleki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin arttığı ifade edilmiştir. 29 yıl ve üzeri mesleki deneyim sahibi öğretmenler, mesleki hizmet süresi 20 yıldan az olanlara göre daha dayanıklıdır. Alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılığın mesleki hizmet süresine göre farklılık göstermediğini ifade eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010; Sezgin, 2012; Kılınç, 2013; Bowles ve Arnup, 2016; Polat ve İskender, 2018; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Yılmaz ve Yalçın, 2020; Gönen, 2020).

Psikolojik dayanıklılığın okul türü, görev yapılan hizmet bölgesi ve hizmet alanı, öğretmenin kadro türü ve eğitim verilen sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bir başka deyişle; bu değişkenler okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Araştırmanın başlangıç sürecinde, öğretmenlerin psikolojik

dayanıklılık düzeylerinin görev yaptığı hizmet bölgelerine farklılaşabileceği düşünülmüş ancak araştırma bulgularında bu sonuç elde edilmemiştir. Alanyazında bu değişkenlerin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

5.2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin demografik değişkenlere göre tartışılması

Bu başlık altında okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu hizmet bölgesi, görev yapılan okulun bulunduğu hizmet alanı, öğretmenin kadro türü, mesleki hizmet süresi ve sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumu değişkenlerine göre tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgu alanyazında yer alan diğer araştırma bulguları ile (Gençay, 2007; Sicim, 2007; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Girgin, 2009; Mabekoje, 2009; Kılıç ve Gümüseli, 2010; Kağan, 2010; Gençtürk ve Memiş, 2010; Tomrukçu, 2010; Demirtaş, 2010; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Güçlü ve Zaman, 2011; Turcan, 2011; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Yılmaz, 2012; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Gupta ve Gehlawat, 2013; Özcan, 2013; Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ, 2013; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Kırıl ve Diri, 2016; Karademir, 2016; Bayramoğlu, 2016; Karakaya-Çiçek ve Çoruk, 2017; Yavuzkurt, 2017; Demirtaş ve Nacar, 2018; Gafa ve Dikmenli, 2019; Kahveci, Bayram ve Kotbaş, 2019; Taş ve Selvitopu, 2020) örtüşmektedir. Ancak cinsiyetin iş doyumunu etkilediğini ifade eden araştırmalar da mevcuttur. Ma ve MacMillan (1999) İngiltere’de 2202 öğretmenle yürüttükleri araştırmada kadınların iş doyum düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Watson, Hatton, Squires ve Soliman (1991) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin iş doyumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Günbayı ve Toprak (2010)’ın sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada ise erkeklerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden 1066 öğretmen katılım sağlamıştır. Kişilerin içerisinde buldukları sosyokültürel bağlamın farklılık göstermesi sebebiyle cinsiyet rolleri de değişim gösterebilir. Araştırmalarda görülen farklılıklar, sosyokültürel bağlamın farklılaşmasıyla açıklanabilir. Bunun yanısıra; mevcut araştırmada öğretmenlerin %97,3’ünün

kadınlardan oluştuğu, cinsiyet grupları arasında denklik olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle cinsiyetin iş doyum üzerindeki etkisine ilişkin bir yargıya varılamaktadır.

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları; en yüksek iş doyum puan ortalamasının 40+ yaş aralığında bulunan öğretmenlerde, en düşük iş doyum puan ortalamasının ise 30-39 yaş aralığında bulunan öğretmenlerde olduğunu göstermektedir. Ayrıca 22-29 yaş grubundaki öğretmenlerin iş doyumlarının 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu; mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon ve heyecanlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Eğitim hayatını tamamlayan öğretmen mesleğine başlayabildiği için memnuniyet duyabilmekte ve bu durum iş doyumunu arttırabilmektedir. 30-39 yaş aralığında bulunan öğretmenler ise, mesleklerine alışma evresine gelmiş ve memnuniyet duymadıkları noktalara ilişkin farkındalıkları gelişmiş olabilir. Bu farkındalık durumlarının öğretmenlerin iş doyum düzeyini etkilediği ifade edilebilir. 40 yaş üzerinde bulunan öğretmenlerin en yüksek iş doyumuna sahip olması ise araştırmacıya; bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleklerini memnun oldukları ya da olmadıkları tüm yönleriyle benimsemeyi tercih etmiş olabileceğini ve mesleki bağlılık geliştirebildiklerini düşündürmüştür.

Alanyazın incelendiğinde yaş değişkenin iş doyum üzerinde anlamlı farklılık yarattığını ifade eden araştırmalara (Akkurt, 2008; Günbayı ve Toprak, 2010; Wong, 2011; Taleb, 2013; Koruklu vd., 2013) rastlandığı gibi; iş doyumunun yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade eden araştırmalara da (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Crossman ve Harris, 2006; Gençay, 2007; Öztürk ve Deniz, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009; Eser, 2010; Ertürk ve Keçecioglu, 2012; Yılmaz, 2012; Şahin, 2013; Ordu, 2016; Karademir, 2016; Kıral ve Diri, 2016; Demirtaş ve Nacar, 2018; Kahveci, Bayram ve Kotbaş, 2019) rastlanmaktadır.

Araştırma bulguları; medeni durumun iş doyum düzeyinde anlamlı farklılıklara yol açtığını göstermektedir. Bekâr öğretmenlerin iş doyumları evli öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulgu bekâr öğretmenlerin ev yaşamında daha az sorumlulukları olması sebebiyle işlerine daha iyi odaklanabildikleri ve daha çok doyum sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında benzer sonuçlar elde eden çalışmalara rastlanmaktadır. Benzer bir bulgu Taleb (2013), Şahin (2013) ve Yavuzkurt (2017)'un araştırmalarında da elde edilmiştir. Araştırma sonuçları bekâr öğretmenlerin iş doyum

düzeylerinin evli öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazında medeni durumun iş doyum üzerinde etkili olmadığını ifade eden çalışmalar da (Şahin ve Dursun, 2009; Eser, 2010; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Kıral ve Diri, 2016; Gafa ve Dikmenli, 2019; Gönen, 2020) bulunmaktadır.

Araştırmada eğitim durumunun, iş doyumunu üzerinde etkili olan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş doyumunu puanları incelendiğinde ise ön lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarının, lisans mezunu öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akkurt (2008), Tekerci (2008) ve Taleb (2013)'in yaptıkları araştırmalar da eğitim durumuna göre iş doyumunun farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Tekerci (2008)'nin araştırmasında lise mezunu öğretmenlerin; yüksekokul, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu görülmüştür. Akkurt (2008) da iş doyumunun eğitim durumuna göre farklılaştığını; lise mezunu öğretmenlerin en yüksek iş doyum düzeyine sahipken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en düşük iş doyum puanına sahip olduklarını ifade etmiştir. Taleb (2013)'in araştırmasında lisans mezuniyet derecesine sahip öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha düşük iş doyum puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu; kişinin eğitim düzeyi yükseldikçe işine yönelik beklentilerinin arttığı, beklentilerini karşılayamadığında ise iş doyumunun azalma gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, iş doyumunun eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da (Öztürk ve Deniz, 2008; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Eser, 2010; Kağan, 2010; Kumaş ve Deniz, 2010; Gupta ve Gehlawat, 2013; Bayramoğlu, 2016; Kıral ve Diri, 2016; Yavuzkurt, 2017) bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre görev yapılan okul türü iş doyum düzeyini etkileyen bir değişken değildir. Alanyazında çalışılan kurum türünün iş doyum düzeyini etkilediğini ifade eden çalışmalara (Tekerci, 2008; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Gupta ve Gehlawat 2013) rastlanmaktadır. Tekerci (2008)'nin araştırmasına göre; özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Benzer bir bulgu Taşdan ve Tiryaki (2008)'nin çalışmasından da elde edilmiştir. Bu çalışma sonuçları da özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak bu

araştırma kapsamında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Her okul farklı bir iklime sahiptir. Bu araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı koşullara sahip okullarda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Okulun fiziki olanaklarının yeterli olduğu, öğretmenlerin gereksinimlerinin dikkate alındığı, meslektaşlar ile pozitif ilişkilerin kurulduğu okullarda görev yapan öğretmenler işlerinden doyum sağlayabilmektedir. Olumlu okul iklimi özel okullarda olduğu gibi devlet okullarında da oluşturulabilir. Bu nedenle görev yapılan okul türünün iş doyumunu üzerinde tutarlı bir etkisi olmayacağı düşünülebilir.

Araştırma bulguları öğretmenin görev yaptığı hizmet bölgesine göre iş doyum düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. 3. hizmet bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarının; 2. hizmet bölgesinde ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre 3. hizmet bölgesinde iş doyumunu azaltan etkenler yoğunlukta olduğu söylenebilir. Öğretmenler; eğitim sürecinin niteliğini düşürebilecek çeşitli sorunlarla karşılaşabilmekte, bu durum da işlerinden aldıkları doyumunu azaltabilmektedir. Alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanmadığından tartışılmamıştır.

Araştırma bulgularında öğretmenin görev yaptığı hizmet alanına göre iş doyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ayrıca, 1. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları 3 ve 4. alanlarda görev yapanlardan, 5. hizmet alanı ile özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ise 4. hizmet alanında görev yapanlardan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Burada özellikle 4. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha az olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanmadığından tartışılmamıştır.

Araştırma bulguları öğretmenin kadro türünün iş doyumunu üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Kadrolu öğretmenlerin iş doyumlarının sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmacıya, kadrolu öğretmenlerin mesleki beklentilerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olabileceğini ve beklentilerini karşılayamamalarının iş doyum düzeylerinde azalmaya sebep olabileceğini düşündürmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş doyum düzeyi, mesleki hizmet süresine göre farklılık göstermektedir. Gruplar arası farklılıklar incelendiğinde, 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin iş doyumlarının 10-19 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında

bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Günbayı ve Toprak, 2010; Wong, 2011) bulunmaktadır. Wong (2011)'e göre mesleki deneyim süresi 21 yıldan uzun olan öğretmenler diğer gruplardan (6-10 yıl, 11-15 yıl) önemli ölçüde daha yüksek iş doyum düzeyine sahiptir. Günbayı ve Toprak (2010), mesleki hizmet süresinin iş doyum düzeyiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleki hizmet süresi arttıkça iş doyum düzeyi de artmaktadır. Gupta ve Gehlawat (2013)'ın araştırma bulguları ise bu araştırmalarla çelişmektedir. Gupta ve Gehlawat (2013)'a göre mesleki hizmet süresi az olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri hizmet süresi fazla olan öğretmenlerden daha yüksektir. Alanyazında, mesleki hizmet süresinin iş doyumunu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade eden çalışmalar da (Crossman ve Harris, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Kağan, 2010; Eser, 2010; Güçlü ve Zaman, 2011; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Yılmaz, 2012; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Özcan, 2013; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Bayramoğlu, 2016; Kıral ve Diri, 2016; Akkaş, 2017; Gafa ve Dikmenli, 2019) olduğu görölmektedir.

Araştırma bulguları, eğitim verilen sınıfta kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma durumunun okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanmadığından tartışılmamıştır.

5.2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumlarının hangi düzeyde olduğuna ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenleri iyi düzeyde psikolojik dayanıklılığa ve ortanın üstü düzeyde iş doyumuna sahiptir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılık alt boyutları olan sosyal kaynaklar, gelecek algısı, benlik algısı, sosyal yeterlilik, yapısal stil ve aile uyumu düzeylerinin tamamının yine iyi düzeyde olduğu görölmüştür. İş doyumunu alt boyutlarında ise içsel doyumun iyi düzeyde, dışsal doyumun ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilmeye gereksinim duyulmakla birlikte, psikolojik dayanıklılığın oldukça iyi düzeyde olması okul öncesi eğitim için sevindiricidir. İş doyumunda ise özellikle işletme politikası, denetim, yönetim ve ücret gibi dışsal nitelikler ile ilgili olan dışsal doyum olmak üzere doyumsuzluk oluşturan etkenlerin üzerinde durulmasına gereksinim duyulmaktadır.

Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öncelikle alt boyutlara inilmeden genel ilişki değerlendirildiğinde; iş doyumunu ve psikolojik dayanıklılığın orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte arttığı veya birlikte azaldığı tespit edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun birbirinde açıkladıkları varyans ise %13,8 olarak bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça iş doyum düzeyleri de artmaktadır. Alt boyutlar arası ilişkiler incelendiğinde ise gelecek algısının ve içsel doyum, dışsal doyum ve genel olarak iş doyumunu ile orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte arttığı görülmüştür. İçsel doyum ve dışsal doyum ile genel olarak psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiler orta düzeyde pozitif ve anlamlıdır. Bir başka deyişle; okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanları ve içsel/dışsal iş doyumları orta düzeyde bir ilişkiyle ve anlamlı olarak birlikte artmakta veya birlikte azalmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılığa ait alt boyutlardan herhangi birindeki puan artışı, iş doyumunu alt boyutlarındaki puanlarını düşük düzeyde de olsa anlamlı olarak arttırmaktadır. Öğretmenlerin; kendine yönelik olumlu düşünceleri, geleceğe yönelik beklentileri, sosyal ilişkileri, aileleriyle olan ilişkileri güçlendikçe mesleklerine ve yaşama dair doyumlarının da artması beklenen ve bu araştırma kapsamında ulaşılan bir bulgudur. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen, iş doyumunu ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin tespit edildiği birçok çalışmaya (Roman-Oertwig, 2004; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007; Basım ve Çetin, 2011; Lee, Kim, Song ve Oh, 2014; Polat ve İskender, 2018; Srivastava ve Madan, 2020) rastlanmaktadır.

Geleceğin mimarı olan öğretmenler; bireylerin kendilerine, millete ve insanlığa faydalı yetişmelerini sağlayan en önemli güçtür (Özcan, 2011). Bu güçlerin desteklemesi ve geliştirilmesi toplumsal kalkınmanın sağlanması noktasında önem arz etmektedir. Bu araştırmada en önemli değerlerimizden biri olan öğretmenlerimizle çalışmanın mutluluğunu yaşıyor ve başöğretmenimiz Mustafa Kemal Atatürk'ün sözleriyle araştırmama son veriyorum.

“Bir topluluk, ulus olabilmek için mutlaka eğitimciler, öğretmenlere muhtaçtır. Onlar ki, toplumu gerçek bir ulus haline getirirler.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler araştırmacılara ve kurumlara yönelik olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerine etki eden faktörlerin, mesleki deneyimlerinin daha iyi anlaşılması için nitel bir araştırma planlanabilir.
2. Türkçe alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelemeye yönelik ölçeklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktada, öğretmenlere yönelik ulusal düzeyde psikolojik dayanıklılık ölçeği geliştirilebilir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yaşantıları diğer branş öğretmenlerinden farklı şekillenmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerine yönelik iş doyum ölçeği geliştirilebilir.
4. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, eğitim hizmeti sağladıkları çocuk grubu üzerindeki gelişimsel etkileri araştırılabilir.
5. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık iş doyum düzeyleri görev yaptıkları okulun özelliklerine göre değişebilmektedir. Bu nedenle psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun; okul iklimi, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, örgütsel bağlılık düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
6. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık iş doyum düzeylerinin diğer kişisel özellikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle psikolojik dayanıklılık ve iş doyumunun; tükenmişlik, duygusal zekâ, mesleki benlik saygısı, yaşam doyumunu gibi değişkenlerle ilişkisine yönelik çalışmalar desenlenebilir.

5.3.2. Kurumlara yönelik öneriler

1. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlanabilir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini desteklemeye yönelik eğitim programları verildiği görülmektedir.

2. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini desteklemek için Rehberlik Araştırma Merkezleri ile iş birliği yapılabilir. Rehberlik Araştırma Merkezleri içerisinde “Öğretmen Destek Merkezleri” oluşturulup her bölgede görev yapan öğretmenlere destek hizmeti sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeyleri, MEB ve YÖK iş birliği ile düzenli olarak araştırılabilir. Bu sayede destek ihtiyacı olan öğretmenlere yönelik adımlar atılabilir.
4. Öğretmenler; mesleki yaşantılarında karşılaşılabilecekleri durumlar hakkında lisans eğitim sürecinde yeterli bilgi almadıklarını ve mesleğe başladıklarında büyük zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda 4. Sınıf lisans öğrencilerine yönelik “Öğretmenliğe Hazırlık: Deneyim Paylaşımları” dersleri oluşturulabilir. Ders kapsamında farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler ile öğretmen adayları arasında etkileşim sağlanabilir.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini arttırmak için; mesleki terfi ve ilerleme fırsatları sunulabilir, çalışma karşılığı aldıkları ücretlerde artış sağlanabilir, mesleki ve kişisel gelişim için eğitim programları hazırlanabilir.
6. Okul öncesi öğretmenlerinin yıpranmaları dikkate alınarak yasal düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin yıpranma payına karşılık olarak ücret boyutunda artış yapılabilir. Belirli bir hizmet süresine erişildiğinde öğretmenlerin dinlendirilmesi sağlanabilir. Örneğin: öğretmen 8 yıl hizmet süresini tamamladığında, 1 eğitim-öğretim yılı dinlenme olanağı sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M. M., Uli, J. and Parasuraman, B. (2009). Job satisfaction among secondary school teachers. *Journal of Humanities*, 13(1), 11–18.
- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Ağgöl Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Ainsworth, S., and Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117–128.
- Akbayır, K. ve Taş, Z. (2009). Türkiye’de matematik eğitimi ve öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 26, 190-197.
- Akçamete, G., Kamer S. ve Sucuoğlu B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkaş, S. (2017). Özel eğitim ve oçem sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 53-65.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan Kerem, E. ve Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-16.
- Arslantürk, Z. (2004). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Atatürk, M. K. (1997). *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II (1906–1938)*. Ankara: Türk İnkilap Tarihi Enstitüsü Yayınları.

- Avşaroğlu, S. Deniz, E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde iş doyumunu yaşam doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ballenger-Browning, K. and Johnson, D. C. (2010). Key facts on resilience. *Naval Center for Combat & Operational Stress Control Report*, 1-9.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Batan, N., ve Ayten, A. (2015). Dini başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(3), 67-92.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayramoğlu, O. E. (2016). *Öğretmenlerin demokratik değerleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, M. (2018). *Evli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yordanması*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. *ERIC/EECE Digest*, EDO-PS-99.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar*. Işıkoğlu Erdoğan, N. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. and Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(1), 131-159.
- Bowles, T. and Arnup, J. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *Australian Educational Researcher*, 43, 147-164.
- Boyd, M. (2013). "I love my work but..." The professionalization of early childhood education. *The Qualitative Report*, 18(71), 1-20.
- Bozgeyikli, H. ve Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191.
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye'de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Brown, M. B., Hohenshil, T. H. and Brown, D. T. (1998). Job satisfaction of school psychologists in the United States: A national study. *School Psychology International*, 19(1), 79-89.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V. and Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Cerit, Y., Ateş, H. ve Kadioğlu, S. (2018). İlkokul müdürlerinin bakım liderliği davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 223-238.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective chinese teachers in hong kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.
- Cicchetti, D. and Garmezy, N. (1993). Milestones in the development of resilience. *Development and Psychopathology*, 5(4), 497-774.
- Crossman, A. and Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 29-46.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 13(3), 79-94.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Genç, H. (2018). Öğretmen yetiştirme ve okul öncesi öğretmenin özellikleri. G. Haktanır (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitime Giriş* içinde (s.177-178). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dartey-Baah, K. and Amoako, G. K. (2011). Application of frederick herzberg's twofactor theory in assessing and understanding employee motivation at work: a ghanaian perspective. *European Journal of Business and Management*, 3, 1-9.
- Dawson, C. (2015). *Araştırma Yöntemlerine Giriş*. (Çev: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. ve Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Final report for the VITAE Project*, DfES.
- Demir, M. K.ve Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107- 126.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Educational Reflections*, 2(1). 13-23.
- DeShields, O. W., Kara, A. and Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19, 128-139.
- De Vito, L., Brown, A., Bannister, B., Cianci, M. and Mujtaba, B. G. (2018). Employee motivation based on the hierarchy of needs, expectancy and the two-factor theories applied with higher education employees. *IJAMEE*. 3(1), 20-32.
- Dinham, S. and Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.

- Duttweiler, P. C. (1986). Educational excellence and motivating teachers. *The clearing house*, 59(8), 371-374.
- Egeland, B., Carlson, E. and Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (Sağlamlık)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emmons, R. A. (1997). Motives and life goals. In S. Briggs, R. Hogan, & J.A. Johnson (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 485-512). San Diego, CA: Academic Press.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Erdoğan, E. (2015). Tanrı algısı, dini yönelim biçimleri ve öznel dindarlığın psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi: üniversite örnekleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 223-246.
- Ergün, M. (2010). Öğretmenliğin evrimi ve gelecekteki öğretmenlerin yetiştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-13.
- Eroğlu, M. (2020). Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 80-86.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkileri incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Estaji, M. and Rahimi, A. (2014). Examining the ESP teachers' perception of resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 453-457.

- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. and Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal Of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. and Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment?. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Garnezy, N. (1973). *Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk*. In S. R. Dean (Ed.), *Schizophrenia: The first ten Dean award lectures* (pp. 163– 204). New York, NY: MSS Information.
- Garnezy, N. and Streitman, S. (1974). Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia: Conceptual models and research methods. *Schizophrenia Bulletin*, 8, 14–90.
- Garnezy, N., Masten, A. S. and Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child development*, 55, 97-111.
- Gawel, J. E. (1996). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 11.
- Genç, A. (2014). *Psikolojik dayanıklılığın örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.

- Gençtürk, A. and Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.
- Ghandi, P., Hejazi, E., and Ghandi, N. (2017). A study on the relationship between resilience and turnover intention: with an emphasis on the mediating roles of job satisfaction and job stress. *Bull. Soc. R. Sci. Liege*. 86, 189–200.
- Gillespie, B. M., Chaboyer, W. and Wallis, M. (2007). Development of a theoretically derived model of resilience through concept analysis. *Contemporary Nurse*, 25, 124-135.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.
- Girgin, G. (2009). Öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörlerin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1297-1307.
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içindeki 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35–45.
- Gordon, K. A., Longo, M. and Trickett, M. (2000). Fostering resilience in children. *The Ohio State University Bulletin*, 875–99.
- Granello, D. H., and Wheaton, J. E. (2004). Online data collection: Strategies for research. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 387-393.
- Grotberg, E. H. (1997). The International Resilience Research Project. *Paper presented at the Annual Convention of the International Council of Psychologists 55th*, Graz, Austria.

- Gupta, M. and Gehlawat, M. (2013). Job Satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: A comparative study. *Educationia Confab*, 2(1), 10-19.
- Gupton, S. L. and Slick, G. A. (1996). *Highly successful women administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Güçlü, N. ve Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 541-576.
- Güder, S. Y. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 912-941.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Gürses, A., Doğar, Ç., Özkan, E., Açıkyıldız, M., Bayrak, R. ve Yalçın, M. (2005). Alan öğretmeni yetiştirmede tezsiz yüksek lisans eğitiminin sonuçlarının değerlendirilmesi. *S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-10.
- Hamner, W. C. and Organ, D. W. (1978). *Organizational behavior: An applied psychological approach*. Dallas, TX: Business publications.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Heller, H. W., Clay, R., and Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Henderson, N., and Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Henley, R. (2010). Resilience enhancing psychosocial programmes for youth in different cultural contexts: Evaluation and research. *Progress in Development Studies*, 10(4), 295-307.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York, NY: Wiley.

- Herzberg, F.I. (1966), *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Herzberg F. (1976). *The managerial choice: To be efficient and to be human*. Homewood, IL: Dow-Jones-Irwin.
- Herzberg, F., Mausner, B. and Snyderman, B.B. (1967), *The Motivation to Work*. New York, NY: Wiley.
- Hulin C.L., and Judge T.A. (2003). Job attitudes. In Borman W.C., Ilgen D.R., Klimoski R.J. (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 255–276). Hoboken, NJ: Wiley
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Jackson, D., Firtko, A. and Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1-9.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Karadağ, E., Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 108-122.
- Karakaya-Çiçek, H. ve Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyum algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761.

- Karakuş, S. and Ünsal, S. (2017). Investigation of the relationship between psychological resilience and professional social support levels of special education teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 831-850.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. <http://www.academia.edu/6954387/> (Erişim tarihi: 14.10.2020).
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-48.
- Kılıç, S. and Gümüşeli, A. İ. (2010). Job satisfaction levels of university teaching staff working for vocational schools of foundation universities in Istanbul. *Journal of the School of Business Administration*, 39(2), 290-309.
- Kıral, E. ve Diri, M. S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125-149.
- Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay İli Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 88-97.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.

- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S., (2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-1.
- Lee, S. S., Kim, D. H., Song, Y. J., & Oh, J. H. (2014). The mediating effect of organization on the relationship between teacher's resilience and job satisfaction. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 26(2), 382-391.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1293-1349). Chicago, IL: Rand McNally.
- Luthans, F., (1995). *Organizational behavior*. 7th ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Ma, X. and MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47.
- Mabekoje, S. O. (2009). Gender differences in job satisfaction among secondary school teachers. *African Journal of Research and Counselling Psychology (AJRPCP)*, 1(1), 99-108.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M. and Brow, M. (2006). The Personality Construct of Hardiness, III: Relationships with Repression, Innovativeness, Authoritarianism, And Performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Masten, A., and Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey ve A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1–52). New York: Plenum Press.

- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. And Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–28). Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand Company Inc.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McClelland, D.C. and Johnson, E.W. (1984). *Learning to achieve*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co.
- McClelland, D. C. and Koestner, R. (1992). The achievement motive. In C. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 143-152). New York: Cambridge University Press.
- McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory*, (pp. 358-374.)
- McGregor, D. (1960). Theory X and Theory Y. In *Organization theory: Selected readings* (pp. 358-374.). Penguin.
- Mızrak-Karcı, M. (2016). Öğrenci gözüyle ideal öğretmenin özellikleri: Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi örneği, *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 80-101.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara: Meb Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Tebliğler Dergisi*, Cilt:81, Sayı:2735, Ankara: Meb Basımevi.

- Millî Eğitim Temel Kanunu. (2017). Kanun No: 1739, Resmî Gazete Tarih: 24.06.1973, Resmî Gazete Sayısı: 14574.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., and Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.
- Oswald, M., Johnson, B. and Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resiliencepromoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50-64.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları 'nda sunulan bildiri*, Ankara.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Ankara: TED
- Özcan, Z. E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu (Niğde örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, F.Z., Kaya, N. & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Pardee, R. (1990). *Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor, & McClelland. A literature review of selected studies*. Retrieved from ERIC database.
- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302.
- Patterson, J. H., Collins, L. and Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88.
- Polat, D. D. and İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13.
- Roman-Oertwig, S (2004). *Teacher resilience and job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Royle, M. T. and Hall, A. T. (2012). The relationship between McClelland's theory of needs, feeling individually accountable, and informal accountability for others. *International Journal of Management and Marketing Research*, 5(1), 21-42.

- Russell, D. W., Altmaier, E. and Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274.
- Rutter, M. (2003). Genetic influences on risk and protection: Implications for understanding resilience. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 489–509). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. Clarke-Stewart and J. Dunn, (Eds.) *In Families Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 26–52). Cambridge: Cambridge University Press
- Rutter M., Kreppner J.J. and O’Connor T.G. (2001) Specificity and heterogeneity in children’s responses to profound institutional privation. *British Journal of Psychiatry*, 179, 97–103.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 474-487.
- Sadedemir, H. (2016). *Evli olan ve olmayan bireylerde karar verme stratejisinin psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadioğlu, Ö. ve Sezer, G. (2016). KPSS’ye girecek sınıf öğretmeni adaylarının sınav kaygıları ile öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet ve KPSS’ye hazırlanma durumlarına göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22), 223-244.
- Sadri, G. and Bowen, C. R. (2011). Meeting employee requirements: Maslow's hierarchy of needs is still a reliable guide to motivating staff. *Industrial engineer*, 43(10), 44-49.
- Sağır, M., Ercan, O., Duman, A. ve Bilen, K. (2014). Matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 277-294.

- Sak, R. (2018). Gender differences in turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 643-653.
- Sambu, L. J. and Mhongo, S. (2019). Age and gender in relation to resilience after the experience of trauma among internally displaced persons in Kiambaa village, eldoret east sub-county, Kenya. *Journal of Psychology*, 7(1), 31-40.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. (Çev: Galip Yüksel.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Selvitopu, A. ve Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Shean, M. (2015). *Current theories relating to resilience and young people*. Victorian Health Promotion Foundation: Melbourne, Australia.
- Sicim, D. (2007). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini: İstanbul Büyükşehirçe İlçesinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In J. W. Reich, A. J. Zautra and J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 112-125). New York, NY: The Guilford Press.
- Solmuş, T. (2000). İnsan kaynakları yönetiminde bir uygulama alanı olarak motivasyon. *Türk Psikoloji Bülteni*, 6(19), 65-74.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). UK: Sage publications.
- Srivastava, S., & Madan, P. (2020). The relationship between resilience and career satisfaction: Trust, political skills and organizational identification as moderators. *Australian Journal of Career Development*, 29(1), 44-53.
- Stoeber, J. and Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.

- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-179.
- Tabachnick, BG. and Fidell, LS. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tahta, F. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taleb, T. F. A. (2013). Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 143-152.
- Tan, N. (2003). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 24-33.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297-306.
- Tınaz, D.D. (2005). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul: Beta.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumunu düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tonbul, T. (2010). *Üçüncü hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin problemlerine ilişkin bir sözlü tarih araştırması (1995- 2005)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tugade, M. M. and Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320.
- Turcan, H. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tümkiye, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 953-974.
- Tümlü, G. Ü. ve Receptoğlu E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 620-631.
- Ungar, M. (Ed.). (2005). *Handbook of working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M. and Gilgun, J. (2008). Unique pathways to resilience across cultures. *Youth Studies Australia*, 27(2), 63-64.

- Wakabi, B. M. (2016). Leadership style and staff retention in organizations. *International Journal of Science and Research*, 5(1), 412-416.
- Walsh, P. R. (2011). Creating a “values” chain for sustainable development in developing nations: where Maslow meets Porter. *Environment, Development and Sustainability*, 13(4), 789-805.
- Walker, L., Luechtefeld, R. and Long Walker, J. A. (2019). Creating pathways to personal resilience through classroom simulations. *Simulation & Gaming*, 50(2), 214-242.
- Wolin, S. J., and Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York, NY: Villard.
- Werner, E. E. (1992). The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 13(4), 262–268.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 4, 503–515.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–85.
- Wong, Y. (2011). Relationships between kindergarten teachers’ demographic characteristics and subjective well-being: An exploratory study in Hong Kong. Paper presented at the *Pacific Early Childhood Education Research Association (PECERA) 12th Conference: Evidence based practice in early childhood care and education*, Kobe, Japan.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yamaguchi, I. (2003). The relations among individual differences, needs, and equity sensitivity. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 324-344.
- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi (Aydın ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

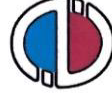
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Başarı Dergisi*, 27, 1-23.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2(2), 25-44.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.
- Yılmaz, M. ve Yalçın, S. (2020). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *(OPUS) Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 1-1.
- Zembat, R. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yöneticisi, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Algıladıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163). 203-215
- Zembylas, M. and Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357–374.

EK-1. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 15.01.2020

Protokol No: 4304

Tarih: 29.01.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Serap EDOĞAN
TEZ YAZARI:	Özge AKGÜN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
KATILMADI Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

EK-2. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

1. Beklenmedik bir olay olduğunda...	Her zaman bir çözüm bulurum		Doğu kez ne yapacağımı kestiremem
2. Gelecek için yaptığım planlarım...	Başarılması zordur		Başarılması mümkündür
3. En iyi olduğum durumlar şu durumlardır...	Ulaşmak istediğim açık bir hedefim olduğunda		Tam bir günlük boş bir vaktim olduğunda
4. ...olmaktan hoşlanıyorum	Diğer kişilerle birlikte		Kendi başıma
5. Ailemin, hayatta neyin önemli olduğu konusundaki anlayışı...	Benimkinden farklıdır		Benimkiyle aynıdır
6. Kişisel konuları ...	Hiç kimseyle tartışmam		Arkadaşlarımla/Aile-üleriyle tartışabilirim
7. Kişisel problemlerimi ...	Cözemem		Nasıl çözebileceğimi bilirim
8. Gelecekteki hedeflerimi ...	Nasıl başaracağımı bilirim		Nasıl başaracağımdan emin değilim
9. Yeni bir işe/projeye başladığımda ...	İleriye dönük planlama yapmam, derhal işe başlarım		Ayrıntılı bir plan yapmayı tercih ederim
10. Benim için sosyal ortamlarda rahat/esnek olmak	Önemli değildir		Çok önemlidir
11. Ailemle birlikteyken kendimi ... hissederim	Çok mutlu		Çok mutsuz
12. Beni ...	Bazı yakın arkadaşlarım/aile üyelerim cesaretlendirebilir		Hiç kimse cesaretlendiremez
13. Yeteneklerim...	Olduğuna çok inanırım		Konusunda emin değilim
14. Geleceğimin ... olduğunu hissediyorum	Ümit verici		Belirsiz
15. Şu konuda iyiyimdir...	Zamanımı planlama		Zamanımı harcama
16. Yeni arkadaşlık konusu ... bir şeydir	Kolayca yapabildiğim		Yapmakta zorlandığım
17. Ailem şöyle tanımlanabilir ...	Birbirinden bağımsız		Birbirine sıkı biçimde kenetlenmiş
18. Arkadaşlarımla arasındaki ilişkiler ...	Zayıftır		Güçlüdür
19. Yargılarıma ve kararlarıma ...	Çok fazla güvenmem		Tamamen güvenirim
20. Geleceğe dönük amaçlarım ...	Belirsizdir		İyi düşünülmüştür
21. Kurallar ve düzenli alışkanlıklar ...	Günlük yaşamımda yoktur		Günlük yaşamımı kolaylaştırır
22. Yeni insanlarla tanışmak ...	Benim için zordur		Benim iyi olduğum bir konudur
23. Zor zamanlarda, ailem ...	Geleceğe pozitif bakar		Geleceği umutsuz görür
24. Ailemden birisi acil bir durumla karşılaştığında...	Bana hemen haber verilir		Bana söylenmesi bir hayli zaman alır
25. Diğerleriyle beraberken	Kolayca gülerim		Nadiren gülerim
26. Başka kişiler söz konusu olduğunda, ailem şöyle davranır:	Birbirlerini desteklemez biçimde		Birbirlerine bağlı biçimde
27. Destek alırım	Arkadaşlarımdan/aile üyelerinden		Hiç kimseden
28. Zor zamanlarda ... eğilimim vardır	Her şeyi umutsuzca gören bir		Beni başarıya götürebilecek iyi bir şey bulma
29. Karşılıklı konuşma için güzel konuların düşünülmesi, benim için ...	Zordur		Kolaydır
30. İhtiyacım olduğunda ...	Bana yardım edebilecek kimse yoktur		Her zaman bana yardım edebilen birisi vardır
31. Hayatımdaki kontrol edemediğim olaylar (ile) ...	Başa çıkmaya çalışırım		Sürekli bir endişe/kaygı kaynağıdır
32. Ailemde şunu severiz ...	İşleri bağımsız olarak yapmayı		İşleri hep beraber yapmayı
33. Yakın arkadaşlarımla/aile üyeleri ...	Yeteneklerimi beğenirler		Yeteneklerimi beğenmezler

EK-3. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık leği Kullanım İzni



Nejat Basim <nbasim@gmail.com>

26.10.2018 (Cum), 15:48

Özge AKGÜN

Tümünü yanıtla



psikolojik dayanıklılık ol...
282 KB



Psikolojik Dayanıklılık l...
96 KB



3 ekin (542 KB) tümünü göster Tümünü indir

Merhaba. Mesajınızı bu adresimden yanıtlıyorum. leği tabii ki kullanabilirsiniz. Ölçeğin yer aldığı makaleyi, makalenin sonunda yer alan ölçeğin word ortamındaki halini (kopyalayıp yapıştırması kolay olur) ve değerlendirme esaslarını içeren bilgi notunu ekte gönderiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Nejat

--

Prof. Dr. H. Nejat Basım

Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanı

Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mah. Eskişehir Yolu 18. Km. Etimesgut 06790 ANKARA

Tel: [312-2466645](tel:312-2466645)

e-posta: nbasim@gmail.com

EK-4. Minnesota İş Doyumu Ölçeği

MİNNESOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

Şu anda yapmakta olduğum öğretmenlik görevimin;	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım.	Memnunum	Çok Memnunum
Her zaman meşgul olmamı sağlaması...					
Tek başına çalışma fırsatı vermesi...					
Zaman zaman farklı şeyler yapma fırsatı vermesi...					
Toplum içinde bir 'birey' olma şansını tanıması...					
Okul müdürümüzün bizleri yönetim tarzı...					
Okul müdürümüzün karar vermedeki yetkinliği...					
Vicdanıma ters düşmeyen görevleri yapabiliyor olmak...					
İşimin sağladığı istihdam güvencesi...					
Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme şansı vermesi...					
İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söyleyebilme fırsatını vermesi...					
Yeteneklerimi kullanma fırsatını tanıması...					
Okul politikalarının uygulamaya koyulma şekli...					
Ücretimle yaptığım işin niteliği arasındaki denge...					
İşimin kendimi geliştirme fırsatı vermesi...					
Kendi karar verme özgürlüğümü kullanabilmem...					
İşimi yaparken kendi yöntemlerimi deneme fırsatlarının olması...					
Çalışma koşulları...					
Çalışma arkadaşlarımla birbirleriyle olan ilişkileri...					
İşimi iyi yaptığım için gördüğüm takdir...					
İşimden elde ettiğim doyum...					

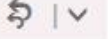
EK-5. Minnesota İş Doyum Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni



Asli Baycan Binark <asli@aslibaycan.com>

23.12.2019 (Pzt), 23:41



Kullanabilirsiniz



Özge AKGÜN

23.12.2019 (Pzt), 17:11

asli@aslibaycan.com

Tümünü yanıtla