

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2019-DR-114

**ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME PROGRAMININ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN YILMAZLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

HAZIRLAYAN
Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL

AYDIN-2019

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Nurtaç ÜSTÜNDAĞ tarafından hazırlanan “Öğretmen Güçlendirme Programının Sınıf Öğretmenlerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi” başlıklı tez, 09/07/2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

| | Ünvanı, Adı Soyadı | Kurumu | İmzası |
|---------------|---------------------------|---------------|---------------|
| Başkan | | | |
| Üye | | | |
| Üye | | | |
| Üye | | | |
| Üye | | | |

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdür V.

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2019

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

ÖZET

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YILMAZLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL

2019, XXIV + 215 sayfa

Öğretmenlik mesleğinin stres yaratan pek çok olumsuz durumu bir arada bulundurulabilmesi nedeniyle öğretmenlerin zorlu koşullarla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların önemi her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yılmazlık özelliklerinin geliştirilmesi, mesleki yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları zorlukları atlattıklarında yardımcı olabilir. Bu çalışma, Öğretmen Güçlendirme Programının sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisini ve programın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin birleşiminden oluşmaktadır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Aydın ili merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmada katılımcıların belirlenmesi için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada deney grubunda yer alan katılımcılara 10 oturum şeklinde hazırlanan Öğretmen Güçlendirme Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Yılmazlık, benlik saygısı, stresle başa çıkma, kurumsal destek, kurumsal bağlılık, mesleki doyum, etkili iletişim, özyeterlik ve mesleki yeterlik gibi kavramlara ilişkin öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik hazırlanan program sosyal ekolojik yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuştur. Oturumların tamamlanmasının ardından deney grubundaki katılımcılara değerlendirme formu uygulanmış ve bu katılımcılardan gönüllü olan 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve programa ilişkin değerlendirme formundan

yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 paket programı ile karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları Öğretmen Güçlendirme Programının deney grubundaki katılımcıların koruyucu faktör özelliklerini, benlik saygısı düzeylerini ve stresle başa çıkma tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin iki ay boyunca devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yılmazlığa ilişkin tanımlamalarının alanyazındaki pek çok tanımla örtüştüğü, yılmazlığa yönelik özellikleri bakımından kendilerini olumlu olarak değerlendirdikleri, yılmazlık özelliklerinin zamanla değişime uğradığı, çeşitli risk faktörleri ile koruyucu faktörlere sahip oldukları, öğretmenlerin yılmazlıklarını artırmak için çeşitli önerilerde buldukları, uygulanan programa ilişkin genellikle olumlu görüşte oldukları ve programı yararlı buldukları, programın daha etkili hale getirilmesi için önerilerde buldukları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar kavramsal çerçeve doğrultusunda tartışılarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Öğretmen Güçlendirme, Öğretmenlerde Yılmazlık, Koruyucu Faktörler.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHER EMPOWERMENT PROGRAM ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS' RESILIENCE LEVELS

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL

2019, XXIV + 215 pages

The importance of efforts to improve teachers' ability to cope with difficult conditions increases day by day as the teaching profession has many negative situations that cause stress. In this context, the development of resilience characteristics of teachers can help them cope with the challenging conditions they face in their professional lives. This study aimed to investigate the effect of Teacher Empowerment Program on primary school teachers' resilience levels, and to examine teachers' opinions about the effectiveness of the program.

In the study, sequential explanatory design, one of the mixed method designs, was used. The research consists of a combination of pretest-posttest control group experimental model and semi-structured interviews. Criterion sampling method was used to determine the participants in the study which was composed of primary school teachers working in an primary school in the central district of Aydın province in the first term of 2018-2019 academic year. In the study, Teacher Empowerment Program which was prepared as 10 sessions was applied to the participants in the experimental group and no intervention was made to the control group. The program was designed in context of social-ecological approach to increase teachers' knowledge and awareness on concepts such as resilience, self-esteem, coping with stress, organizational support, organizational commitment, job satisfaction, effective communication, self-efficacy and occupational self-efficacy. After the completion of the sessions, an evaluation form was applied to the participants in the experimental group and semi-structured interviews were conducted with 12 volunteer teachers. Data collection tools were Protective Factor Scale for Primary School Teachers, Rosenberg Self-Esteem Scale, Coping with Stress Attitudes Inventory, semi-structured interview form and program evaluation form. In the analysis of the data, two-way ANOVA

for mixed measures with SPSS 23 package program, descriptive analysis and content analysis were used.

The results of the research showed that the Teacher Empowerment Program was effective in improving the protective factor characteristics, self-esteem levels and coping attitudes of the participants in the experimental group. It was also concluded that this effect continued for two months. In addition, teachers' definitions of resilience overlapped with many definitions in the literature, they evaluated themselves positively in terms of resilience, their resilience characteristics have changed over time, they have various risk factors and protective factors. Teachers have made various suggestions to increase teachers' resilience. They have found the program useful and have made suggestions to make the program more effective. The results were discussed in the light of the conceptual framework and recommendations were made for implementation and researches.

KEYWORDS: Teacher Empowerment, Teacher Resilience, Protective Factors.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan, kişisel ve mesleki gelişimimde rolü olan birçok kişi bulunmaktadır. Araştırmanın her aşamasında sunduğu değerli katkılarıyla çalışmanın tamamlanmasında büyük emeği olan, aynı zamanda her konuda bana yol gösteren ve her zaman vakit ayıran danışmanım Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a çok teşekkür ederim. İkinci danışmanım olarak tez konusunun belirlenmesinden içeriğin oluşturulmasına kadar pek çok aşamada destek olan ve çalışmanın şekillenmesinde büyük emeği olan Dr. Öğr. Üyesi Didem AYDOĞAN'a çok teşekkür ederim. Bu çalışmaya çok değerli katkılar sunan ve lisansüstü eğitimim boyunca motive edici ve destekleyici tavrıyla yanımda olan Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU'na, değerli fikirleriyle çalışmanın her aşamasında yol gösteren ve çalışmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak çalışmamı satır satır okuyan ve değerli fikirleriyle çok önemli katkılar sunan hocalarım Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL'a ve Doç. Dr. Necdet AYKAÇ'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın pilot ve ana uygulamasının yürütüldüğü okullarda görev yapan okul idarecilerine ve öğretmenlere, araştırmanın birçok aşamasında görüşlerini aldığım değerli hocalarıma ve yardıma ihtiyacım olduğu her zaman bana değerli vakitlerini ayıran çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca verdiği destekten dolayı TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Programı'na teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında benimle yollara düşen ve çalışmanın tamamlanmasında çok büyük katkısı olan babam, sabır ve hoşgörüsüyle yanımda olan ve bu süreçte benden çok yıpranan annem, araştırma sürecini destekleriyle kolaylaştıran ablam, eniştem ve yeğenim, bu süreçte yanı başımda duran, zorlandığım ve pes etmek istediğim anlarda sevgisi, anlayışı ve desteğiyle ayağa kaldıran yol arkadaşım Ali olmak üzere araştırmanın tamamlanmasında en büyük pay sahibi olan ve varlıklarına her zaman şükrettiğim aileme sonsuz teşekkürler.

Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI..... | iii |
| BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI..... | v |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT | vii |
| ÖNSÖZ..... | xi |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xvii |
| TABLolar DİZİNİ..... | xix |
| EKLER DİZİNİ | xxiii |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1. BÖLÜM | 9 |
| 1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR | 9 |
| 1.1. Güçlendirme..... | 9 |
| 1.1.1. Yapısal Güçlendirme | 10 |
| 1.1.2. Psikolojik Güçlendirme | 10 |
| 1.1.3. Öğretmen Güçlendirme | 13 |
| 1.2. Yılmazlık Kavramının Tanımlanması | 15 |
| 1.2.1. Yılmaz Bireylerin Özellikleri | 18 |
| 1.2.2. Yılmazlığa Yönelik Bakış Açılıarı | 19 |
| 1.2.3. Öğretmenlerde Yılmazlık | 22 |
| 1.3. Risk Faktörleri | 26 |
| 1.3.1. Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Faktörleri..... | 27 |
| 1.4. Koruyucu Faktörler..... | 29 |
| 1.4.1. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Koruyucu Faktörler..... | 32 |
| 1.4.1.1. Özyeterlik ve mesleki yeterlik..... | 35 |
| 1.4.1.2. Benlik saygısı | 37 |
| 1.4.1.3. Motivasyon..... | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 1.4.1.4. Stresle başa çıkma..... | 39 |
| 1.4.1.5. Problem çözme becerisi | 40 |
| 1.4.1.6. Etkili iletişim becerileri..... | 41 |
| 1.4.1.7. Olumlu okul kültürü / iklimi | 42 |
| 1.4.1.8. Mesleki gelişim imkanı..... | 44 |
| 1.4.1.9. Kurumsal bağlılık..... | 45 |
| 1.4.1.10. Mesleki doyum..... | 46 |
| 1.4.1.11. Kurumsal destek..... | 48 |
| 1.4.1.12. Destekleyici ilişkiler | 51 |
| 1.5. İlgili Araştırmalar | 53 |
| 1.5.1. Yılmazlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar | 53 |
| 1.5.2. Öğretmenlerde Yılmazlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar | 55 |
| 1.5.3. Yılmazlıkla İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar | 57 |
| 1.5.4. Öğretmenlerde Yılmazlıkla İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar | 58 |
| 2. BÖLÜM..... | 63 |
| 2. YÖNTEM..... | 63 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli | 63 |
| 2.2. Çalışma Grubu..... | 67 |
| 2.3. Veri Toplama Araçları..... | 70 |
| 2.3.1. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği | 71 |
| 2.3.1.1. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği geliştirme gereksinimi | 71 |
| 2.3.1.2. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin geliştirilme süreci | 72 |
| 2.3.1.3. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ait bulgular..... | 77 |
| 2.3.1.4. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğine ait bulgular..... | 81 |

| | |
|--|----|
| 2.3.1.5. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin Güvenirliğine ait bulgular | 83 |
| 2.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Self-Esteem Scale) | 84 |
| 2.3.3. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri | 84 |
| 2.3.4. Kişisel Bilgi Formu..... | 85 |
| 2.3.5. Görüşme Formu | 85 |
| 2.3.6. Değerlendirme Formu..... | 86 |
| 2.4. Öğretmen Güçlendirme Programının Geliştirilmesi..... | 86 |
| 2.4.1. Öğretmen Güçlendirme Programının Hazırlık Süreci | 86 |
| 2.4.1.1. İhtiyaç analizi kapsamındaki görüşmeler | 86 |
| 2.4.1.2. İhtiyaç analizi kapsamında öğretmenlere uygulanan ihtiyaç analizi formu..... | 87 |
| 2.4.1.3. İhtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taraması | 90 |
| 2.4.2. Programın Yapısı ve Genel Özelliklerinin Belirlenmesi | 92 |
| 2.4.2.1. Programın amacının belirlenmesi..... | 92 |
| 2.4.2.2. Programın genel yapısının belirlenmesi | 93 |
| 2.4.2.3. Programın içeriğinin oluşturulması | 93 |
| 2.4.2.4. Program çıktılarının belirlenmesi..... | 95 |
| 2.4.3. Programın Uygulanması | 96 |
| 2.4.3.1. Pilot uygulama..... | 96 |
| 2.4.3.2. Ortam..... | 96 |
| 2.4.3.3. Araştırmacının rolü | 96 |
| 2.5. Verilerin Toplanması | 97 |
| 2.5.1. Nicel Verilerin Toplanması | 97 |
| 2.5.2. Nitel Verilerin Toplanması | 97 |
| 2.6. Verilerin Analizi | 98 |
| 2.6.1. Nicel verilerin analizi | 98 |
| 2.6.2. Nitel Verilerin Analizi | 98 |

| | |
|--|-----|
| 3. BÖLÜM | 102 |
| 3. BULGULAR VE YORUM | 102 |
| 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 102 |
| 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 107 |
| 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 112 |
| 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 116 |
| 4. TARTIŞMA VE SONUÇ | 136 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 136 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 137 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 138 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 139 |
| 4.6. Öneriler..... | 148 |
| 4.6.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 148 |
| 4.6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler | 149 |
| 5. KAYNAKLAR | 151 |
| 6. EKLER | 199 |
| ÖZGEÇMİŞ | 215 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| Şekil 2.1. Scree Plot Grafiği | 78 |
| Şekil 2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli | 80 |
| Şekil 2.3. Katılımcıların Mesleki Yaşamlarında Zorlandıkları Etkenler..... | 87 |
| Şekil 2.4. Katılımcıların Eğitim Almayı Tercih Ettikleri Konular | 87 |
| Şekil 2.5. Katılımcıların Alacakları Eğitimin İçeriğine İlişkin Önerileri | 88 |
| Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul Öğretmenleri İçin Koruyucu Faktör Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği..... | 105 |
| Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği..... | 110 |
| Şekil 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği..... | 114 |

TABLolar DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 2.1. Araştırmanın Deseni..... | 66 |
| Tablo 2.2. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler | 68 |
| Tablo 2.3. Katılımcıların Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Faktörleri | 68 |
| Tablo 2.4. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması..... | 70 |
| Tablo 2.6. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler | 70 |
| Tablo 2.7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları..... | 71 |
| Tablo 2.8. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler | 75 |
| Tablo 2.9. Katılımcıların Okul ve Mesleki Bağlamda Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Durumları..... | 76 |
| Tablo 2.10. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular..... | 79 |
| Tablo 2.11. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları | 80 |
| Tablo 2.12. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Genel Özyeterlik Ölçeği Arasındaki Korelasyon Değerleri..... | 82 |
| Tablo 2.13. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Kendini Toparlama Gücü Ölçeği Arasındaki Korelasyon Değerleri..... | 83 |
| Tablo 2.14. Katılımcıların Alacakları Eğitimin İşleyişine İlişkin Görüşleri..... | 89 |
| Tablo 2.15. Katılımcıların Alacakları Eğitime İlişkin Önerileri | 89 |
| Tablo 2.16. Öğretmen Güçlendirme Programının Genel Çerçevesi..... | 95 |
| Tablo 3.1. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları | 103 |
| Tablo 3.2. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri..... | 104 |
| Tablo 3.3. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Mauchly Küresellik Testi Sonuçları..... | 106 |
| Tablo 3.4. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları | 106 |
| Tablo 3.5. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları | 107 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 3.6. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları..... | 108 |
| Tablo 3.7. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri..... | 109 |
| Tablo 3.8. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Mauchly Küresellik Testi Sonuçları..... | 110 |
| Tablo 3.9. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 111 |
| Tablo 3.10. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları..... | 111 |
| Tablo 3.11. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları..... | 113 |
| Tablo 3.12. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri..... | 114 |
| Tablo 3.13. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Mauchly Küresellik Testi Sonuçları..... | 115 |
| Tablo 3.14. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 115 |
| Tablo 3.15. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları..... | 116 |
| Tablo 3.16. Katılımcıların Yılmazlık Kavramına İlişkin Görüşleri..... | 117 |
| Tablo 3.17. Katılımcıların Yılmazlık Özelliği Öz Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri..... | 118 |
| Tablo 3.18. Katılımcıların Yılmazlık Özelliklerinde Yaşadıkları Değişim Sürecine İlişkin Görüşleri..... | 120 |
| Tablo 3.19. Katılımcıların Görev Yaptıkları Kurumlarda Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Faktörleri..... | 122 |
| Tablo 3.20. Katılımcıların Sahip Oldukları Koruyucu Faktörlere İlişkin Görüşleri..... | 123 |
| Tablo 3.21. Katılımcıların Öğretmenlerin Yılmazlığını Artırmak İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri..... | 125 |
| Tablo 3.22. Katılımcıların Uygulanan Programa İlişkin Görüşleri..... | 126 |
| Tablo 3.23. Katılımcıların Uygulanan Programa İlişkin Görüşleri..... | 128 |
| Tablo 3.24. Katılımcıların Uygulanan Programın Yararlarına İlişkin Görüşleri..... | 130 |

Tablo 3.25. Katılımcıların Program Süresince Edindikleri Bilgileri Kullanma Alanlarına İlişkin Görüşleri..... 132

Tablo 3.26. Katılımcıların Uygulanan Programın Etkililiğini Artırmak İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri..... 133



EKLER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| Ek 1. Ölçek Uygulama İzni | 199 |
| Ek 2. Araştırma İzni | 200 |
| Ek 3. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Örnek Maddeler | 201 |
| Ek 4. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Örnek Maddeler..... | 202 |
| Ek 5. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Örnek Maddeler | 203 |
| Ek 6. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik İhtiyaç Analizi Formu | 205 |
| Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | 207 |
| Ek 8. Öğretmen Güçlendirme Programı Değerlendirme Formu | 209 |
| Ek 9. Öğretmen Güçlendirme Programı Oturum Örnekleri | 210 |
| Ek 10. Öğretmen Güçlendirme Programı Uygulama Örnekleri..... | 212 |

GİRİŞ

Öğretmenlik özel alan bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olmakla birlikte, eğitimin niteliği öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri eğitim ortamına aktarabilme becerilerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin niteliklerini artırmanın eğitime ilişkin amaçların gerçekleşmesinde olumlu etki yapacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel yeterlikleri ile mesleklerine, çalıştıkları kuruma, meslektaşlarına ve öğrencilerine yönelik olumlu duygularında artış meydana getirebilecek çalışmaların eğitim öğretim sisteminin işleyişini doğrudan etkileme gücüne sahip olduğu söylenebilir.

Sağlıklı bireyler yetiştirebilmek ve eğitim öğretimde hedeflenen başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin kendileriyle barışık olmaları, mesleklerine saygı duymaları, zorluklarla mücadele etmeleri, sağlamlık ve yeniliklere açıklık gibi özellikler taşımaları beklenmektedir (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010). Öğretmenler; öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına varabilmeli, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturabilmeli, eleştirel düşünebilmeli, sınıfta farklı öğretim tekniklerini kullanabilmeli ve problemlere çözüm yolları geliştirebilmelidir (Beltman, Mansfield ve Price, 2011). Öğretmenlerin tüm bu becerileri taşımaları gerekliliği nedeniyle öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir (Ünal ve Ada, 2007: 160). 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda (1973) öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler, eğitim sisteminin işleyişini ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli öge olarak kabul edilmekle birlikte öğretmenlerin eğitim programlarını ve öğrencileri etkileme gücü diğer bileşenlerden daha fazladır (Saracaloğlu ve Kumral, 2007). Nitekim başlangıçta benzer başarı düzeylerine sahip öğrencilerin etkili becerilere sahip öğretmenlerle öğretim sürecine dahil olmaları sonucunda çok farklı başarı düzeylerine ulaşabildikleri bilinmektedir (Borman ve Dowling, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin mesleki becerilerini ve verimliliklerini artırma amaçlı mesleki gelişim olanaklarına sahip olmaları eğitim sisteminde yer alan birçok öge için önem arz etmektedir.

Sykes'e (1999) göre öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca kendilerini geliştirme alanlarının genişletilmesi öğretmen kalitesini artırmak için anahtar bir role sahiptir. Öğretmenliğin yaşam boyu öğrenme süreci olarak yeniden kavramsallaştırılması, öğretmen eğitiminin de öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi öğretmenlerin mesleki

gelişimleri için önemlidir (Anderson ve Olsen, 2006). Bolam'a (2000) göre de mesleki gelişim okul performansının artmasında temel sebeplerden biridir. Mesleki gelişim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için ise öncelikle öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmalı ve bu sorunlara çözüm yolları aranmalıdır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bilindiği üzere öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında tükenmişlik yaşamaları, problem çözme, yeniliğe açık olma, kurumsal bağlılık gibi bir takım özelliklerinin azalmasına neden olabilmekte ve öğrenci başarısının düşmesine de yol açabilmektedir (Loed, Darling-Hammond ve Luczak, 2005). Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların etkilerini en aza indirmek için mesleki yaşamlarında sahip oldukları olumlu yönlerle odaklanarak onların motivasyonu, bağlılığı ve etkililiğini artırıcı faktörleri belirlemek önemli görülmektedir (Day, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin çalışma ortamında mutlu olmaları ve psikolojik olarak iyi hissetmeleri gerek öğrenci başarısı gerekse eğitim sisteminin işleyişi açısından önemlidir. Öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri de destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri, programların niteliği ve uygulamanın etkililiği ile yakından ilişkilidir (Curby, Brock ve Hamre, 2013). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde esnek olmalarını ve kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlayan güçlendirme faktörü de öğretmenlerin iyi oluşlarını destekleyen faktörlerden biridir (İhtiyaroğlu, 2017). Çavuşoğlu ve Güler (2017) gerekli eğitimlerin ve oryantasyon programlarının kurum tarafından verilmesinin çalışanların kendilerini güçlü hissetmelerini sağladığını belirtmektedir. Bireylerin çalışma ortamında kendilerini güçlendirilmiş olarak hissettiklerinde motivasyon düzeylerinin ve çalışma verimliliklerinin artabileceği çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir (Spreitzer, 1995). Kendilerini güçlendirilmiş hisseden bireylerin mesleki yaşamlarında daha az tükenmişlik yaşadıkları (Laschinger ve Leiter, 2010) iş doyumlarının arttığı ve iş yerindeki streslerinin azaldığı (Laschinger vd., 2001) bilinmektedir.

Williams'a (2001) göre eğitimin kalitesini artırmak amacıyla okulların iyileştirilmesi çalışmaları, kaynakların iyi yönetilmesi, öğretmen, yönetici ve velilerin sürece etkili şekilde ve işbirliği içinde katılması ve öğrencilerin kapasitelerini artırıcı öğrenme ortamlarının desteklenmesi ile başarıya ulaşabilir. Özellikle dezavantajlı konumda bulunan okullardaki iklimi geliştirici çabaların tümü öğretmenlerin verimliliğinde etkili olabilmektedir (Gu ve Day, 2013). Toplam kalite yönetimi ve öğretmenleri güçlendirme gibi okul iyileştirmeye yönelik yeni anlayışlar okulla ilgili kararlarda öğretmenlerin ve ailelerin katılımını teşvik etmekte ve okulun paydaşları arasındaki işbirliğine vurgu yapmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Okullar öğretmenleri güçlendirme çalışmaları yoluyla öğretmenlerin gelişimine katkı

sağlayacak programlar uygulayarak, pozitif düşünme ve başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, karar verme sürecine katılımlarını artırarak ve meslektaşlar arası iletişimi güçlendirerek yılmazlığı artırıcı bir okul iklimine sahip olabilirler (Lai-kuen Lo, 2014). Bu bağlamda okulların bireysel ve mesleki farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretmenler için yılmazlığı artırıcı müdahaleler geliştirmeleri ve uygulamaları için olanakları bulunmaktadır (Poyner, 2016). Benard ve Marshall'a (1997) göre araştırma sonuçlarına dayanarak yapılandırılan yılmazlığı geliştirme amaçlı planlar kullanılarak okul ve kamu çalışanları bu konuda eğitilmelidir.

Yılmazlık kavramı, bireyin olumsuz yönlerinden ziyade, olumlu özellikler ve potansiyellerine vurgu yapan kuramsal bir temele sahiptir (Snyder ve Lopez, 2009). Yılmazlık çalışmaları, bireysel güçlerin kullanımı ve geliştirilmesi yoluyla risk faktörlerinin etkilerini azaltmaya odaklanmaktadır (Mansfield, Beltman, Price ve McConney, 2012). Yılmazlıkla ilgili araştırmalar başlarda genellikle meslekten ilk üç veya beş yılında ayrılan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir (Le Cornu, 2009). Ancak bazı araştırmacılar (Bobek, 2002; Gu ve Day, 2007; Howard ve Johnson, 2004) yılmazlığın yalnızca göreve yeni başlayan öğretmenler için değil öğretimin etkililiğini artırma, mesleki doyum ve değişen koşullara daha iyi uyum sağlama anlamında tüm öğretmenler için gerekli bir olgu olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz öğretmenlerin öğrencilerle vakit geçirmekte daha istekli, sağlıklı bir okul iklimine sahip, daha etkili öğretme becerilerine sahip ve öğrenci başarısı yüksek bireyler oldukları bilinmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bununla birlikte mesleki stres karşısında da yılmazlık çalışmalarının önemi giderek anlaşılmaya başlamış olmasına rağmen (Taggart, 2015; Day ve Gu, 2014) öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki anlamda sahip oldukları koruyucu faktörleri geliştirme ve yılmazlığı artırma amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar bakımından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, Öğretmen Güçlendirme Programının sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisini ve programın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Öğretmenlik mesleğinin zorlukları ve dezavantajlı gruplarla çalışan öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlar göz önünde bulundurulduğunda, bu sıkıntılarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek her türlü girişim önemli görülmektedir. Öğretmenlerin yılmaz bireyler olarak eğitim sistemi içerisinde yer

almasının, mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları kolay atlattıklarına yardımcı olması, öğretmen verimliliğini ve öğrenci başarısını artırması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problem cümlesi oluşturulmuştur:

Problem Cümlesi: Öğretmen Güçlendirme Programının sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisi nedir ve sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Güçlendirme Programının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak alt problemler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcılar ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası “İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği” puanları ile kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcılar ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” puanları ile kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcılar ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” puanları ile kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcıların Öğretmen Güçlendirme Programının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi: Yılmazlık araştırmaları sonucunda, bireylerin risk faktörlerini ortadan kaldırma veya etkilerini azaltma, içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin etkilerini artırma ve bireylerin yılmazlık özelliklerini geliştirme amaçlı çalışmaların önemi ortaya çıkmıştır (Anctil, McCubbin, O'Brien ve Pecora, 2007). Yılmazlık tecrübe veya eğitime geliştirilebilen bir özellik olduğundan, değişime uyum sağlama, zorluklar karşısında daha mücadeleci olma yönünde kurumsal ortamda verilecek eğitimler sayesinde, çalışanların yılmazlıklarının artırılmasına paralel olarak, kişisel ve kurumsal performansın

geliştirilmesine katkı da sağlanabilecektir (Çetin ve Basım, 2011). Yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörleri artırma amaçlı çalışmaların olması bireylerin kendilerini güçlendirilmiş hissetmeleri ve yılmazlığın gelişimi anlamında önemlidir.

Yılmazlıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde yurtiçinde genellikle var olan risk faktörleri ve koruyucu faktörler ile bireylerin yılmazlık özelliklerini veya bu faktörler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan betimsel (Irmak ve Izgar, 2015; Kırımoğlu vd., 2010; Uçar, 2014) ve ilişkisel (Demir Polat, 2018; Karakuş, 2017; Karataş, 2016; Selçuklu, 2013; Yalçın, 2013) çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Deneysel (Balcı, 2018; Gürkan, 2006; Kurtoğlu, 2013; Ünüvar, 2012) veya karma yöntemle kurgulanan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bunun yanında öğretmenlerin yılmazlık özelliklerine yönelik bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenleri güçlendirmeye dönük olarak yapılandırılan ve deneysel işlem de içeren bu çalışmanın öğretmenlerin yılmazlık düzeylerini artırmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

Duygusal sağlığın ve öğretmenlerin yılmazlığının daha iyi anlaşılmasına olan ilgi, öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesini arttırmaya da yarar sağlaması nedeniyle giderek önem kazanmaktadır (Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013). İlgili alanyazındaki açıklamalar temel alınarak, okulun sosyal ekolojik boyutu göz önüne alındığında, öğretmenleri güçlendirmeye yönelik müdahale ve yaklaşımların doğrudan öğrenciler üzerinde etkisinin olabileceği açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin zor şartlar altında ve dezavantajlı gruplar ile birlikte çalışırken hem bireysel hem de çevresel kaynaklarını güçlendirmenin okulda bulunan risklerin olumsuz etkilerine karşı önemli bir tampon görevi yapacağı düşünülmektedir.

Okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin yılmazlığına etki eden faktörlerin saptanması ve yılmazlığı geliştirici okul ikliminin sağlanması etkili bir eğitim öğretimin gerçekleşmesi için gereklidir (Arastaman, 2011). Bu çalışmanın amacı, yılmazlığa etki eden bir takım koruyucu faktörleri kapsayan Öğretmen Güçlendirme Programı aracılığıyla öğretmenlere, meslektaşlarıyla sosyal etkileşim içinde olabilecekleri bir eğitim ortamı sağlayarak öğretmenlerin yılmazlık düzeylerini artırmaktır. Çalışma, alanyazında bireylerin zorlu koşullarla başa çıkma olasılıklarını artıran ve yılmazlığa yönelik koruyucu faktör olarak işlev gördüğü kabul edilen değişkenleri içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu nedenle mesleki yeterlik, benlik saygısı, stresle başa çıkma ve etkili iletişim becerilerini geliştirici, kurumsal bağlılık, destek ve mesleki doyumunu artırıcı içerik ve etkinlikleri

kapsamaktadır. Bu çalışmanın öğretmenlerin mesleklerini başarıyla gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları koruyucu faktörleri belirleme ve anlama yoluyla öğretmenlere bu özelliklerini artırıcı deneyimler sunarak onlarda olumlu mesleki ve sosyal değişim yaratması beklenmektedir.

Öğretmenlerin etkililiğinin artırılmasında zorluklarla baş etmede başvurdukları yöntemler ve yılmazlığa yönelik sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemek oldukça önemlidir (Poyner, 2016). Öğretmen yılmazlığını artırmaya yönelik olarak yapılacak girişimler için de öğretmenlerin geçmişte geçirdikleri olumsuz yaşantılar veya şu anda içinde buldukları olumsuz koşullar ile bu olumsuz koşullarla baş etmelerine yardımcı olan koruyucu faktörleri belirlemek gerekmektedir. Yurtiçinde öğretmenlere yönelik olarak Tagay ve Demir'in (2016) geliştirdikleri "Mesleki Dayanıklılık Ölçeği" dışında bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Öğretmenlerin yaşam kalitesini etkileyen değişkenlerin bireysel, kurumsal ve mesleki boyutlarda incelenerek belirlenmesi amacıyla koruyucu faktörlere yönelik ölçme aracını geliştirme gereksinimi duyulmuştur. Bu anlamda, geliştirilen ölçme aracının öğretmenlerin sahip olduğu koruyucu faktörleri belirlemeye yardımcı olması ve yılmazlığı artırıcı her türlü etkileşim adına yol göstermesi beklenmektedir.

Araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılar kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı oranda etkilenmişlerdir.

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın il merkezinde bulunan iki ilkokulda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında seçilen okulların özellikleri sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması ve fiziki koşulların yetersizliği gibi risk faktörleriyle sınırlıdır.
3. Araştırmada ölçülen koruyucu faktör özellikleri araştırma kapsamında geliştirilen İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Araştırmada ölçülen benlik saygısı özellikleri Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

5. Araştırmada ölçülen stresle başa çıkma tutumları Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

6. Araştırma kapsamında uygulanan programın etkililiğine yönelik öğretmen görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme ve değerlendirme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırma kapsamında ele alınan kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Güçlendirme: Kurumlardaki insan kaynağının kurumsal hedeflere ulaşmak için desteklenmesi ve güdülenmesi (Griffin ve Moorhead, 2013).

Öğretmen Güçlendirme: Öğretmenlerin okul politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında karara katılmaları, öğretim sürecinde mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleğin değerini koruyarak öğretmenlerin statüsünün güçlendirilmesi, özyeterliklerinin desteklenmesi, mesleğin çekiciliğinin artırılması ve yönetsel görevlerle gelişimlerinin sağlanması (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017).

Yılmazlık: Bireylerin risk içeren durumlarla karşılaştıklarında bu durumun olumsuz etkilerinden başarıyla kurtulmaları ve önceki durumlarına dönebilme yeteneği (Masten, 2001).

Öğretmen Yılmazlığı: Öğretmenlerin zor koşullara rağmen mesleki becerilerini okulun amaçlarına ulaşmak için etkili bir şekilde kullanabilmeleri (Patterson, Collins ve Abbott, 2004).

Risk Faktörleri: Olumsuz bir durumun ortaya çıkma olasılığını artıran sıkıntılı durumlar (Kumpfer, 1999).

Koruyucu Faktörler: Risk faktörlerinin olumsuz etkisini azaltan, stresli veya zorlu yaşam şartlarında refahı artıran durumlar (Kiplinger ve Harper Browne, 2014).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisi ile ilgili yaptığı ve alışkanlıkla benimsediği değerlendirmeler (Rosenberg, 1965).

Stresle Başa Çıkma: Bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında bu durumun üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar (Folkman ve Lazarus, 1988).



1. BÖLÜM

1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan öğretmen güçlendirme ve yılmazlık kavramına ilişkin kuramsal açıklamalara ve yılmazlık ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Güçlendirme

Güçlendirme, bir kurumda çalışanların daha enerjik hale getirilmesi, motive edilmesi anlamında kullanılmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007). Conger ve Kanungo (1988) personeli güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen yönetici faaliyetlerinin çalışanlar tarafından ne şekilde algılandığının önemini vurgulamakta ve güçlendirmeyi kurum çalışanlarının özyeterliklerinin artırılması şeklinde tanımlamaktadırlar. Personel güçlendirme, çalışanların kendilerini motive olmuş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı, karar verme sürecine katılabildikleri, işlerine yönelik istek duydukları, olayları kontrol edebileceklerine inandıkları ve kurumun amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamalar ve koşullardır (Koçel, 2001). Diğer bazı tanımlamalara göre güçlendirme, bilgi ve gücün astlarla paylaşılması (Hales ve Klidas, 1998); kurumlardaki çalışanların kurumsal hedeflere ulaşmak için desteklenmesi ve güdülenmesi (Griffin ve Moorhead, 2013); çalışanların karar alma sürecinde ihtiyaç duydukları gücün yöneticiler tarafından verilmesi (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002); özgüven, kontrol, beceri, seçim yapma, bireysel karar verme, söz hakkı gibi özelliklerin çalışanlarda bulunması (Oladipo, 2009) şeklindedir.

Güçlendirme, bireylerin çalıştıkları ortamlarda meydana gelen sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve inanca sahip olmalarını amaçlamaktadır (Altinkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci, 2016). Bunun yanında personel güçlendirme, çalışana yapacağı işi seçme hakkı verme, başarılı olma hissi yaşatma ve yaratıcılıklarını geliştirme amacıyla gerçekleştirilmektedir. Güçlendirme çalışanların birbirlerine güvenmeleri ve inanmalarını, yapılacak işlere yönelik söz sahibi olmalarını sağlamaktadır (Yatkın, 2008). Güçlendirme kavramı, işgücünün iş ile ilgili verilen kararlarda daha esnek ve daha fazla özgür olmasını gerektirmektedir (Greasley vd., 2005). Personel güçlendirmede yüksek özgüven, kişisel gelişim ve ilerleme arzusu, risk alabilme, değişime açık olabilme ve kişisel beceriler ön plana çıkmaktadır (Ataman, 2001: 349). Personel güçlendirme hem kurum hem de çalışanlar

için zaman tasarrufu sağlayabilmektedir. Çalışanları etkin bir biçimde uygulamalara dahil etmeyen kurumların varlığını uzun süre sürdürmesi olası görünmemektedir. Güçlendirme, kurumlarda çalışanların karar verme yetkilerini artırma ve kişisel gelişimlerini sağlamada önemli bir etkiye sahiptir (London, 1993).

Güçlendirme kavramı, yönetici uygulamaları ile bu uygulamaların çalışanlar tarafından nasıl algılandığı şeklinde iki boyutta açıklanmaktadır (Yatkın, 2008). Bu nedenle alanyazında güçlendirme kavramı yapısal ve psikolojik güçlendirme olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Menon (2001) bu iki yaklaşımın birbirinden tamamen bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini ve iki yaklaşımın birbirini tamamlar nitelikte olduğunu belirtmektedir.

1.1.1. Yapısal Güçlendirme

Kanter (1993) güçlendirmeyi, bireylerin amaçlarına ulaşmaları için mevcut kaynaklardan yararlanma ve bağımsız şekilde karar alma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bacharach ve Lawler (1980) ise yapısal güçlendirmeyi, çalışanlara önemli kararlar alabilme yetkisinin verilmesi ve bu yetkiyi kullanabilmelerine yönelik sorumluluğu alabilmelerinin sağlanması olarak tanımlamaktadır. O'Brien'a (2010) göre yapısal güçlendirme, bir kurumun çalışanlarına bilgi, kaynaklar, destek ve fırsatlara ulaşma olanağı sunma yeteneği iken Menon (2001) yapısal güçlendirmeyi çalışanlara karar verme yetkisinin verilmesi olarak tanımlamaktadır. Kanter (1993) güçlendirmenin hiyerarşinin düzleştirilmesi ve çalışan katılımının artması ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Güçlendirme kurumdaki yetkilileri kurum içi hiyerarşide aşağı çekerek çalışanların karar alma sürecine katılmalarını böylece kurum çıktılarında önemli etkiye sahip olmalarını sağlamaktadır (Menon, 2001). Drucker (1992: 103) kurum içinde bilgi uzmanlıklarının oluşması nedeniyle hiyerarşik bir yapı yerine eşitliğin sağlanması, ortaklıkların ve takım çalışmasının olması, bunu sağlayacak güçlendirmenin kurumlarda gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır.

Kurumların çalışanlarını güçlendirmek için fırsat yapısı ve güç yapısı olmak üzere iki temel güçlendirme yapısına sahip olmaları gerekmektedir (O'Brien, 2010: 14; Vacharakiat, 2008: 19). Fırsat yapısı, kurum içinde çalışanların ilerlemelerine, bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan koşulları ifade etmektedir. Güç yapısı ise çalışanların gerekli bilgi, destek ve kaynağa ulaşarak bu kaynaklardan yararlanabilmelerini sağlayan kurumsal özelliklerdir (Laschinger, Gilbert, Smith ve Leslie, 2010). Moore, Hopkins ve Hopkins'e (1998) göre yapısal güçlendirmede bilgi, kaynaklar ve destek olmak

üzere üç unsur önemlidir. Burada bilgi, işleri anlamlı şekilde yürütmek için gerekli olan bilgiyi; destek, çalışanların üstlerinden, iş arkadaşlarından aldıkları geribildirim, rehberlik ve yardımı; kaynaklar ise, çalışanların işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri için gerekli maddiyat ve malzemeleri ifade etmektedir. Yapısal güçlendirme yaklaşımına göre kurum yöneticileri, çalışma koşullarının etkililiğini sağlayacak uygun koşulların yaratılmasından sorumludur (Laschinger vd., 2010).

1.1.2. Psikolojik Güçlendirme

Psikolojik güçlendirme, kurumdaki güçlendirme çalışmalarının başarılı olması için çalışanlar tarafından deneyimlenmesi gereken psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (Spreitzer, 1995). Psikolojik güçlendirme, çalışanların kendilerini güçlendirilmiş hissedip hissetmediklerine yönelik algıdır (Thomas ve Velthouse, 1990). Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk'e (2004) göre psikolojik güçlendirme, çalışanların yapısal güçlendirme koşullarını psikolojik olarak nasıl yorumladıklarıdır. Psikolojik güçlendirme, çalışanların kendilerine olan güvenlerinin ve özyeterliliklerinin artmasını, daha kaliteli hizmet sunmalarını, kişisel gelişim için istekli olmalarını ve fırsatlar bulmalarını, karar alma ve sorun çözme konusunda sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Littrell, 2007). Thomas ve Velthouse (1990) tarafından yeterlilik, anlamlılık, seçim ve etki şeklinde tanımlanan psikolojik güçlendirme boyutları; daha sonra Spreitzer (1995) tarafından anlam, yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere yeniden tanımlanmıştır (Sürgevil, Tolay ve Topoyan, 2013). Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Carless, 2004; Laschinger vd., 2004; Meyerson ve Kline, 2007; Spreitzer, 1995; Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997; Thomas ve Velthouse, 1990):

Anlam (Meaning): Bir görevin yapılış amacının çalışanlar için taşıdığı değer ile bireylerin ve kurumun idealleri ve hedeflerinin uyumlu olmasını ifade etmektedir. Bu uyum arttıkça bireyler için işin taşıdığı anlam da artmaktadır. Çalışanlar çaba gösterdikleri işin önemli olduğunu hissediyorsa kendilerini içsel olarak ödüllendirmekte ve motive olmaktadır.

Yeterlilik (Competence): Çalışanların işlerini başarıyla yapabilmeleri konusunda kendilerine ve yeteneklerine duydukları güven düzeyidir. Örgütsel hedeflere ulaşma sürecinde gerekli yeteneklere sahip olduğuna inanan çalışanların iş doyumu, performans ve etkililik düzeyleri yüksektir, işten ayrılma düzeyleri ise düşüktür.

Özerklik (Self-determination): Çalışanların işlerini nasıl yapacakları konusunda karar verme özgürlüğüne sahip olmaları, işleriyle ilgili davranışlarına yön vermede bağımsız olmalarını ifade eder. Özerklik, çalışanların işi sahiplenmelerini ve kendilerini işin sorumlusu olarak hissetmelerini sağlar.

Etki (Impact): Çalışanların kurumun performansı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığına yönelik algısı, işyerlerinde bir iz bıraktıkları ve kurumun onların fikirlerine değer verdiğini hissetmesidir. Kurumuna faydalı olma düzeyinin düşük olduğu algısı, çalışanlarda acizlik ve huzursuzluk hissinin ortaya çıkmasına neden olur.

Bu boyutlardan birinin yetersiz olması kişinin güçlendirilme algısını azaltabilmektedir (Spreitzer, 1995). Cook'a (1994) göre personel güçlendirme kurumlar için çalışanların verimliliğini ve etkinliğini artırmanın önemli bir unsuru olarak görülmesine rağmen pek çok kurum tam olarak güçlendirmeyi gerçekleştirememektedir. Bunun nedenlerini ise, yöneticilerin bu konudaki olumsuz algıları, güçlendirmenin faydaları ve yapılması gerekenler hakkında yetersiz veya yanlış bilgilendirme, yöneticilerin sorumluluğu çalışanları ile paylaşmamaları ve işbirliğini sağlayıcı ortam yetersizliği olarak belirtmektedir. Conger ve Kanungo (1988: 477) ise güçlendirmenin önündeki engelleri, yüksek risk içeren girişimler, bürokratik ortam, zayıf iletişim, merkezi yönetim, zayıf ödül sistemleri, rol belirsizliği, eğitim ve teknik desteğin yetersizliği, gerçekçi olmayan hedeflerin belirlenmesi, iş için gerekli kaynakların eksikliği, aşırı kurallar, rutinler ve düşük ilerleme fırsatları şeklinde sıralamaktadır. Çavuşoğlu ve Güler'e (2017) göre yöneticilerin çalışanları psikolojik olarak güçlendirmek için yeterli desteği vermemeleri en büyük engeli teşkil etmektedir. Bununla birlikte çalışanlara duyulan güven eksikliği, uygun bir eğitim ortamının oluşturulmaması, etkili bir performans değerlendirme sisteminin olmaması, personelin bilgi ve kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşaması gibi durumlar da psikolojik güçlendirme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Quinn ve Spreitzer'e (1997) göre güçlendirilmiş çalışanlar işlerine karşı daha istekli olmakta ve kendilerini daha etkili olarak görmekte, yeniliklere daha açık olmakta ve liderlik özelliği gösterebilmektedirler. Çöl'e (2008) göre çalışanların işlerini anlamlı bulması ve kendilerini işleri konusunda yeterli görmeleri performanslarını arttırıcı bir etki yaratmaktadır. Çalışma ortamındaki güce ve kaynaklara ulaşabilen, güçlendirilmiş bireyler işlerine ve kurumlarına daha fazla bağlılık duymakta, yönetime daha çok güvenmekte, daha az tükenmişlik duygusu ve iş stresi yaşamakta, çalışma verimlilikleri ise artmaktadır

(Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk, 2001; O'Brien, 2010; Vacharakiat, 2008). Psikolojik güçlendirme iş doyumunu ve duygusal bağlılığı pozitif olarak ve doğrudan etkilemektedir (Tolay, Sürgevil ve Topoyan, 2012). Çalışkan ve Hazır (2012) çalışmalarında psikolojik güçlendirmenin hem iş tatmini hem de örgütsel bağlılığın oluşturulmasında önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıklamalar dikkate alındığında güçlendirme kavramının pek çok koruyucu faktörle ilişkili olduğu ve güçlendirilmiş çalışanların koruyucu faktör özelliklerinde artış meydana geldiği söylenebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde güçlendirme algısının örgütsel bağlılıkla (Armstrong ve Laschinger, 2006; Boonyarit, Chomphupart ve Arin, 2010; Çekmecelioğlu ve Eren, 2007; DeCicco, Laschinger ve Kerr, 2006; Ece, 2016; Kirkman ve Rosen, 1999; Laschinger, Fineman ve Wilk, 2009; Odabaş, 2014; Sigler ve Pearson, 2000) ve iş doyumunu ile (Boonyarit vd., 2010; Işın, 2009; Laschinger, Almost, Tuer-Hodes, 2003; Laschinger, Leiter, Day ve Gilin, 2009; Manojlovich ve Laschinger, 2002; Sarmiento, Laschinger ve Iwasiv, 2004; Ullum, 2011) pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında çeşitli araştırmalarda güçlendirmenin tükenmişlik duygusu (Çavuş ve Demir, 2010; Hatcher ve Laschinger, 1996; Laschinger, 2004, Laschinger ve Finegan 2005; O'Brien, 2010; Polatçı ve Özçalık, 2013) ve iş yeri stresi ile gerginlikle (Kluska, Laschinger ve Kerr, 2004; Laschinger vd., 2001) negatif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu savunulmaktadır.

1.1.3. Öğretmen Güçlendirme

Öğretmenlerin güçlendirilmesi, okul politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında karara katılmaları, öğretim sürecinde mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleğin değerini koruyarak öğretmenlerin statüsünün güçlendirilmesi, özyeterliklerinin desteklenmesi, mesleğin çekiciliğinin artırılması ve yönetsel görevlerle gelişimlerinin sağlanmasıdır (Balyer vd., 2017). Short (1994), öğretmenlerin güçlendirilmesinin karar alma sürecine katılım, mesleki gelişim olanaklarından yararlanma, özerklik ve mesleki özyeterlik gibi özelliklere sahip olmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe, bu deneyimleri ve yeteneklerini sınıf ortamına aktardıkça güçlenecektir.

Güçlendirmenin, okulun gelişimi ve yeniden yapılanma ivmesinin korunmasında önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Sullivan, 1995). Öğretmenlerin güçlendirilmesi eğitimde kalitenin artırılması, azınlık ve kız çocuklarının eğitimi gibi sosyal dönüşümlerin uygulamaya yansıtılması açısından bir gerekliliktir. Fiziki koşulların iyileştirilmesi,

öğretmen açığının giderilmesi ve programların düzenlenmesi diğer gereklilikler olmakla birlikte, bu düzenlemeler öğretmenlerin güçlendirilmesinin sağlanmadığı durumlarda etkisiz müdahaleler olarak kalacaktır (Batra, 2009). Güçlendirmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin eğitim alanındaki yerini doğru anlamaları gerekmektedir (Ryel, Bernshausen, ve van Tassell, 2001). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarında ise okul yöneticilerinin rolü oldukça önemlidir. Okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda olumlu okul iklimi ve kurum kültürü oluşturma, demokratik yönetim anlayışını benimseme, çalışanlar arasındaki ilişkileri güçlendirme, etkin katılım, etkili iletişim ve işbirliğini sağlama, hizmet içi eğitimler ve fizikî altyapının iyileştirilmesi yoluyla öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir (İhtiyaroğlu, 2017). Olumlu çalışma koşulları, işbirliğine dayanan çalışma ortamı ve güçlü yönetim desteği, öğrenci öğretmen ilişkisi öğretmenlerin iş tatminini ve verimliliğini artırmaya yarar sağlamaktadır (Gu ve Day, 2013).

Yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları yüksek olan bireyler, kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için daha isteklidirler ve kurumsal verimliliğin sağlanmasının kişisel ihtiyaçlarını karşılamada da etkili olduğu inancına sahiptirler (İhtiyaroğlu, 2017). Çalışanları psikolojik olarak güçlendirme sürecinin kurum içerisinde etkin bir şekilde uygulanması; çalışanların yaptıkları işten doyum almalarını ve kendilerini mutlu hissetmelerini sağlamak ve bu duygularını kuruma ve çalışma arkadaşlarına yansıtmalarına yardımcı olmakla birlikte, kurumda olumlu bir iklim oluşmasını, çalışanların yöneticilerine duyduğu güven ile yardımseverlik ve bağlılık duygularının artmasını sağlayabilir (Çavuşoğlu ve Güler, 2017).

Chebet (2013) psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin performanslarını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarının motivasyon düzeyleri (Güneş, 2015; İhtiyaroğlu, 2017); özyeterlikleri (Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalinesaria, 2015) ve örgütsel bağlılık düzeyleriyle (Bogler ve Somech, 2004) pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir. Güçlendirme kavramının yılmazlıkla ilgili pek çok koruyucu faktörle ilişkili olması dolayısıyla öğretmen güçlendirme çalışmaları için çıkış noktası olarak, öğretmenlerin yılmazlık özelliklerini artırmaya yönelmek önemli bir gereksinimdir. Öğretmenleri güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilecek eğitimlerin ve yapılacak uygulamaların yılmazlığı ve yılmazlıkla ilişkili koruyucu faktörleri geliştirerek; öğretmenlerin mesleklerinden daha fazla doyum alan, mesleğine ve kurumuna daha bağlı bireyler haline gelmeleri, daha az stres

ve tükenmişlik duygusu yaşamaları ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalarını için olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan bir psikolojik güçlendirme programının öğretmenlerin yılmazlık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.2. Yılmazlık Kavramının Tanımlanması

Yılmazlık kavramını “resilience” kavramının Türkçe karşılığı olarak kullanılmakla birlikte kavramın çevirisi ilk kez Öğülmüş (2001) tarafından yapılmıştır. Bunun yanında “resilience” kavramının Türkçe karşılığı olarak psikolojik sağlık (Gizir, 2004; Kararımak, 2007, Yalım, 2007), kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011; Eminağaoğlu, 2006) kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir. Garmezy (1993) yılmazlık ve sağlamlığın farklı kavramlar olduklarını, sağlamlık kavramının bireyin incinmeyeceğini ifade ettiğini, yılmazlıkta ise incinme durumunun bulunmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada anlam bakımından daha uygun olduğu düşünüldüğünden yılmazlık kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Yılmazlık üzerine yapılan araştırmalar ilk olarak bireysel özellikleri tanımlamaya odaklanmışlardır (Rutter, 1987; Garmezy, 1993; Werner, 1989). Bu araştırmalarda yılmazlık, stresli veya zorlu durumlara maruz kalınmasına rağmen başarılı bir şekilde uyum sağlama olarak ele alınmıştır (Werner, 1989). Daha sonra araştırmacılar kişilerin bireysel özelliklerindeki bazı farklılıkları açıklamaya yardımcı olan yılmazlığın yalnızca psikolojik boyutlarını değil, aynı zamanda daha geniş sosyal, ekonomik ve politik güçleri de kabul eden toplumsal olarak kritik bir yönelimi benimsemişlerdir (Johnson ve Down, 2009). Cicchetti ve Garmezy’ye (1993) göre yılmazlık kavramı, değişen durumu ve uyumu içeren gelişimsel bir süreçtir. İlk çalışmalarda yılmazlık kavramı, bireyde doğuştan var olan bir kişilik özelliğini ifade etmek için kullanılmasına rağmen, son yıllarda geliştirilebilir bir özellik olarak kabul edilmektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Yılmazlık, yaşanan olumsuzluklara rağmen, insanlarda sağlıklı ve umutlu yaşamayı devam ettiren bir süreç olmakla beraber birden bire ortaya çıkmayan, farklı durumlar ve koşullar içinde değişebilen dinamik bir yapıya sahiptir (Aydoğan, 2014). Yılmazlık, önemli zorluklar karşısında pozitif uyumu içeren dinamik süreçleri kapsar (Luthar vd., 2000). Benard’a (2004) göre de yılmazlık yalnızca kişisel bir özellik değil, risk faktörlerinin ve koruyucu faktörleri arasındaki dinamik ilişkiler sonucu oluşan karmaşık bir yapıdır. Yılmazlık öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir (Higgins, 1994). Kişiden kişiye değişen ve zaman içinde artıp

azalabilen bir özellik (Henderson ve Milstein, 2003) olmakla birlikte, bireylerin bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında onunla başa çıkabilme kabiliyetini ifade eder (Strumpfer, 2001). Alanyazın incelendiğinde yılmazlığın çeşitli tanımlarının olduğu görülmektedir. Bu tanımların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

- Yıkıcı, stresli veya zorlayıcı yaşam olaylarıyla baş etme becerisi kazandıran süreç (Richardson, Neiger, Jensen ve Kumpfer, 1990),
- kendini gerçekleştirme ve olgunlaşma süreci (Higgins, 1994),
- sıkıntıya dayanma ve kendini yenileme kapasitesi (Wolin ve Wolin, 1993),
- bireyin yaşamında karşılaştığı güçlükler karşısında kendini toparlayabilmesi, stresli ve riskli durumları etkili şekilde yönetebilmesi (Goldstein ve Brooks, 2013),
- bireylerin risk içeren durumlarla karşılaştıklarında bu durumun olumsuz etkilerinden başarıyla kurtulmaları ve önceki durumlarına dönebilme yeteneği (Masten, 2001),
- zorlu veya tehdit edici koşullara rağmen bireyin başarılı uyum sağlama kapasitesi (Masten, Best ve Garnezy, 1990a),
- önemli bir risk durumu karşısında uyum göstermeye ve gelişmeye neden olan yetkinlik (Masten ve Coatsworth, 1998),
- stresi azaltan ve olaylarla başa çıkma becerisini destekleyen bir kişilik özelliği (Maddi, vd., 2006),
- başarılı olma, yeni durumlara kolay adapte olma ve toplumsal uyum becerisi (Luthar ve Cicchetti, 2000),
- karşılaşılan zorluklara olumlu biçimde uyum sağlama hali (O'Dougherty, Masten ve Narayan, 2013),
- bireylerin yaşamlarında önemli bir sıkıntıya maruz kalmalarına rağmen olumsuz sonuçlardan uzak durabilme becerisi (Linquanti, 1992),
- sıkıntılı durumlarla karşılaşıldığında bu durumlara başarılı bir şekilde uyum sağlama veya bu sıkıntılı durumları atlatma yeteneği (Norman, 2000)

Yılmazlığa ilişkin tanımlamalara bakıldığında evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanım olmamakla birlikte tüm yılmazlık tanımlarında ortak olarak görülen önemli bazı noktalar vardır. Bunlar, yılmazlığın dinamik bir süreç olması, zorlu yaşam koşulları veya

risklerle baş etme, uyum veya yeterlik geliştirebilme süreçlerini içermesidir (Gizir, 2007; Luthar ve Cicchetti, 2000; Luthar vd., 2000; Masten ve Reed, 2002).

Eminağaoğlu'nun (2006) da bahsettiği gibi Stewart, Reid ve Mangham (1997), yılmazlığın alanyazında yer alan çeşitli tanımlarını gözden geçirerek bu tanımlardaki ortak özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Yılmazlık bireylerin belirli özellikleriyle çevreleri arasında karmaşık ve karşılıklı bir oyundur.
- Yılmazlık başa çıkma yeteneği ile stres arasındaki bir dengeden oluşur.
- Stresli yaşam olaylarında ortaya çıkan risk faktörleri ve risklerin olumsuz etkilerini azaltan koruyucu faktörler yılmazlığa katkıda bulunur.
- Yılmazlık dinamiktir.
- Yılmazlık gelişimseldir. Başarılı olma bireyin yeteneklerini artırır.
- Yılmazlık yaşam geçişlerinde en önemli etkidir.

Friborg vd. (2005) yılmazlık kavramını kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar olmak üzere toplam altı faktörlü bir yapı ile açıklamaktadırlar. Norman (2000), yılmazlığın sabit bir özellik olmadığını, çevresel ve bireysel faktörlerin etkileşiminin sonucu oluştuğunu, şartlar değiştiğinde sonuçların da değişebileceğini; sıkıntıların zamanla bireyleri güçlendirebileceğini ve strese neden olan çok sayıda faktörün yılmazlıkla sonuçlanabileceğini vurgulamaktadır. Masten vd., (1990b) yılmazlığı yüksek risk taşıyan ortamlarda yaşayan bireylerden beklenmeyen şekilde olumlu sonuçlar elde etme, bireylerin yaşamlarının herhangi bir döneminde stresli yaşam deneyimlerine karşın iyi uyum sağlamayı ve sağlıklı kalmayı başarmış olma ve travmatik bir deneyimden sonra travmayı kısa sürede atlatan bireylerin bireysel özelliklerindeki farklılık olarak kavramsallaştırmışlardır. Yılmazlığın ortaya çıkabilmesi için bireylerin bir risk veya zorluğa maruz kalması ve bu sürecin sonunda, olumsuz koşullara uyum sağlayarak yaşamının çeşitli alanlarında başarı elde etmesi gerekmektedir. (Gizir, 2007; Luthar ve Cicchetti, 2000). Sagor'a (1996) göre yılmazlığa ilişkin özellikler güçlüklerle karşılaşıldığında, bireylere bu güçlüklerle yüzleşme ve onları aşma gücü sağlar. Riskin ve stresin olmadığı ortamda olumlu sonuç yılmazlık olarak değerlendirilemez (Glantz ve Sloboda, 1999). Brooks ve Goldstein (2008) ise yılmazlığı, bireyin herhangi bir zorluk veya

travma yaşıyıp yaşamadığına bakılmaksızın, stresli yaşam olaylarıyla başa çıkabilme yeteneği olarak ele almaktadırlar. Stres etkenlerinin birikerek artış göstermesi riskleri tetiklemekte ve olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Goldstein ve Brooks, 2013). Psikolojik zorluklar ve risk faktörleri bireylerin yaşadıkları stresli olaylara uyum sağlamalarını güçleştirerek yeterlik gösterme becerilerini azaltabilir (Masten, 1994).

1.2.1. Yılmaz Bireylerin Özellikleri

Yılmazlık yaklaşımlarında sağlıklı uyumu veya yeterliği ifade etmede kullanılan ve olumlu sonuçlar olarak da ifade edilen beceri/yeterlik kavramı, bireylerin içinde buldukları çevresel koşullar altında, kişisel gelişim süreçlerini sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmeleri için etkili ve sağlıklı bir uyum göstermelerini ifade etmektedir (Masten ve Coatsworth, 1998). Gürkan (2006) çalışmasında yılmaz bireylerin sahip oldukları olumlu sonuçları akademik başarı, sosyal yeterlik, suça yönelik davranışlardan uzak durma, psikolojik olarak sağlıklı olma, duygusal problemlerin az olması, mutluluk, sosyal yardım çalışmalarına katılma, kurallara uyma, yakın ilişkiler kurma, kendini kabul ve uyum, yaşam doyumu ve iyilik hali olarak belirtmektedir. Bireylerin sosyal ve akademik yönden başarılı olma gibi olumlu özelliklere sahip olmaları ile riskli veya suça yönelik davranışlar gibi olumsuz özelliklere sahip olmamaları onların sağlıklı uyumuna veya yeterliğine işaret etmektedir (Masten ve Reed, 2002).

Christiansen ve Christiansen (1997) yılmaz çocukların proaktif, sorun çözme becerileri, benlik saygısı ve özyeterlikleri yüksek, zorlukları kabullenme ve kendileri için olumlu yöne çevirebilme özelliklerine sahip olduklarını belirtmektedir. Yılmazlık özelliğine sahip öğrencilerin, aile ve akran desteğinin daha yüksek olduğu, okula bağlılığının ve okula verdiği değerinin daha yüksek olduğu, akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurabildikleri bilinmektedir (Gonzales ve Padilla, 1997). Benard (1991) de yılmaz çocukların sahip oldukları özellikleri, akranlarla pozitif ilişkiler kurabilme, etkili problem çözme becerilerine sahip olma, gerçekçi gelecek planlarına sahip olma, etkili baş etme duygusuna sahip olma, başarı duygusunu yaşama, etkili iletişim kurabilme, en az bir yetişkin ile güçlü bir ilişkiye sahip olma, davranışları için sorumluluk alma olarak sıralamaktadır. Werner (1995) yaptığı araştırmada yılmaz çocukların diğerlerine göre özerk, bağımsız, empatik, iyi problem çözme becerisine sahip, akranlarıyla etkili ilişkiler kurabilen bireyler oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar için geçerli olan yılmazlık yapısının yetişkinler için de geçerli olduğu kabul edilmektedir (Gürkan, 2006; Henderson ve Milstein, 2003).

Masten (1994) ve Garmezy'ye (1991) göre yılmaz bireylerin zorluk ve yoksunluğa rağmen beklenenden daha iyi sonuçlar elde etmek, stresli yaşam deneyimlerine rağmen bu duruma başarılı bir şekilde uyum sağlamak, travmadan başarıyla kurtulabilmek şeklinde üç önemli özelliği bulunmaktadır. Krovetz'e (2008) göre yılmaz bireylerin özellikleri sosyal yeterlik, problem çözme becerileri, özerklik, amaçlara sahip olma ve gelecek duygusu olarak dört grupta toplanmaktadır. Yılmaz bireylerin taşıdıkları ortak kişilik özellikleri; etkili problem çözme becerilerine sahip olmak, çevreyle olumlu ilişkiler kurmak, zorlukları kabullenerek onlarla başa çıkma amacı gütmek ve yaşamlarını kontrol etme gücüne sahip olmak olarak belirtilmektedir (Greene, 2002; Thompson, Arnkoff ve Glass, 2011). Yılmaz bireylerin stresli olaylar karşısında genellikle yılmadıkları, kendilerini hızlı bir şekilde toparladıkları, sıkıntılardan ve olumsuz koşullardan güçlenerek çıktıkları görülmektedir (Henderson ve Milstein, 2003). Werner ve Smith'e (1992) göre yılmaz bireyler öz-farkındalık, iyi iletişim kurabilme, diğerlerine karşı empatik olma, gelecekte umutlu olma, yaşamını ve duygularını kontrol altında tutabilme, zor durumları fırsat olarak görüp risk almada istekli olma gibi özellikleriyle diğer bireylerden farklılaşmaktadır. İçsel koruyucu faktörlerle ilişkili olarak yılmaz bireylerin en önemli kişisel özellikleri; iyimserlik, dışa dönüklük, yeniliklere açık olma, empati kurabilme ve yaratıcılık gibi özellikler olarak belirtilmektedir (Riulli, Savicki ve Cepani, 2002). Öğülmüş (2001), yılmazlık özelliği gösteren bireylerin sorunları çözümede başarılı olduklarını ve kendilerini geliştirmek için istek duyduklarını belirtmektedir. Karşılaştıkları zorlu koşullardan ders alabilme ve çevreleriyle olumlu ilişkiler kurma yeteneğine sahiptirler. Geleceğe umutla bakan ve hayatlarını kontrol edebileceklerine inanan bireylerdir.

1.2.2. Yılmazlığa Yönelik Bakış Açıları

Yılmazlık yaklaşımları ilk olarak psikopatoloji içinde ele alınmış ve risk altındaki çocukların yaşamlarında meydana gelen olumsuzluklara rağmen nasıl ayakta kaldıklarını anlama çabaları sonucu gelişmeye başlamıştır (Kristjansson, 2012; Masten, 2001). Yılmazlık, daha sonraları gelişimsel bakış açısıyla incelenmiştir (Luthar, Doernberger ve Zigler, 1993). Masten (2001) yılmazlık araştırmalarının dört döneme ayrıldığını ifade etmektedir. İlk olarak araştırmacılar iyi oluş ve çıktılara odaklanarak yılmazlığın tanımı ve ölçümü üzerine odaklanmışlardır. İkinci dönem çalışmalarında araştırmacılar yılmazlık sürecini daha iyi anlamak için koruyucu, teşvik edici ve önleyici faktörlerin, riskli durumlarda olumlu gelişimi nasıl artırdığını anlamaya çalışmışlardır (Masten, 2001).

Üçüncü dönemde araştırmacılar önceki dönemlerdeki çalışmaları inceleyerek yılmazlığı artırmaya yönelik müdahalelerin uygulanabilir olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Dördüncü dönemde ise, teknolojiadaki ilerlemeler ve alana yönelik bilgi birikimi doğrultusunda genetiğin yılmazlıktaki rolü, stres ve yılmazlığın stres hormonlarını nasıl etkilediğinin araştırılması sürecinde bilişsel gelişim özelliklerine odaklanılmıştır. Bu dört yılmazlık araştırma dönemi araştırmacıların yılmazlığın gelişim sürecini ve araştırma ve uygulamada nasıl kullanılabileceğini daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur (Masten, 2001).

Yılmazlıkla ilgili araştırmalar, bazı yılmazlık özelliklerinin doğuştan gelmelerine ve bireylerin kişiliğiyle ilgili olmalarına rağmen, bu özelliklerin öğrenilebildiğini ve arttırılabildiğini savunmaktadır (Beltman, Mansfield ve Harris, 2015; Doney, 2012; Griffiths, 2014; LeCornu, 2013; Muller, Dodd ve Fiala, 2014). LeCornu (2013), yılmazlıkla ilgili becerilerin birçoğunun sıradan özellikler olduğunu ve herkes tarafından öğrenilebileceğini öne sürmektedir. Griffiths (2014) de yılmazlığın istikrarlı bir bireysel özellik yerine dinamik bir süreç olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar (Hong, 2012; Mansfield vd., 2012; Maulding vd., 2012) yılmazlığın zaman içinde geliştiği, çevre bağlamında ortaya çıktığı ve bireyin olumsuz koşullara nasıl tepki verdiğinin göstergesi olduğunu savunmaktadırlar. DiCorcia, Sravish ve Tronick (2013), yılmazlık kavramının yalnızca yüksek risk altında ortaya çıktığı görüşünden uzaklaşarak yılmazlığın günlük yaşam stresiyle başa çıkma olarak düşünölebileceğini savunmaktadırlar. Bireyler günlük yaşamda meydana gelen olumsuz olaylarla baş etme konusunda ne kadar fazla deneyime sahipse, büyük zorluklar için o derece hazırlıklı olabilir (Griffiths, 2014). Yılmazlığa bakış açıları incelendiğinde araştırmacıların yılmazlığı bireylerin yaşadıkları stres, zorluk ve risklerle başa çıkma sürecinde öğrenilebilecek gündelik bir olgu olarak tanımlamaya başladıkları görölmektedir (Gu ve Day, 2013; Taormina, 2015).

Yılmazlık çalışmaları, riskli durumlara ve sıkıntılara rağmen iyi bir uyumun saptanmasıyla başlamaktadır. Bu durum, bireyin yeterliliğinin veya içsel uyumunun değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu değerlendirmede çevresel faktörlerin bireyin gelişimi üzerindeki etkileri de dikkate alınmaktadır (Masten, 1994). Alanyazında yılmazlığı gelişimsel bakış açısı ile inceleyen ve çoğunlukla çocuklarla gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır (Masten vd.,1990a). Bu çalışmalar uyum sürecinin başarisını bireysel, ailevi ve çevresel olmak üzere çoklu faktörlerin etkileşimine bağlamaktadır (Arastaman, 2011).

Gelişimsel bakış açısına göre bireylerin yılmazlığının anlaşılmasında, ailelerinin ve yaşamlarının derinlemesine incelenmesi, gelişim süreçleri ve yılmazlığın oluşumuna etki eden faktörlerin anlaşılması gerekmektedir (Walsh, 2015). Yılmazlık süreci birey ile çevrenin karmaşık bir etkileşimi içerisinde yer almaktadır. Yılmazlığı etkileyen etmen veya koşulların bireyin kişilik özelliklerinin yanı sıra aile, okul, çevre ve toplum çerçevesinde oluşması nedeniyle bu kavramın sosyal ekolojik yaklaşım açısından ele alınıp anlaşılabilmesi savunulmaktadır (Fraser, 1997; Gizir, 2007; Greene, 2002).

Sosyal Ekolojik Yaklaşım: Bireysel ve çevresel koruyucu faktörlerin hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasında etkileşimsel bir sürecin var olduğu sürekli olarak vurgulanmaktadır (Mandleco ve Perry, 2000). Fraser, Richman ve Galinsky (1999) gerçekleştirdikleri alanyazın taramasında yılmazlığa ilişkin yapılan tanımlardaki ortak noktalara dikkat çekmektedirler. Bu ortak noktalar dikkate alındığında yılmazlık bireylerin belli bireysel özellikleri ve çevrelerindeki faktörler arasındaki etkileşim olarak tanımlanmaktadır. Nitekim Ungar (2004: 352) da yılmazlığı olumsuz koşullar altında bireylerin kendilerini sağlıklı olarak niteleyebilmeleri için kişisel özellikleri ile çevreleri arasında kurdukları etkileşimin çıktısı olarak tanımlamaktadır.

Birçok çalışmada araştırmacılar; Bronfenbrenner'in (1979) öncüsü olduğu sosyal ekolojik yaklaşımı göz önünde bulundurarak bireysel, ailevi ve toplumsal koruyucu faktörlerin zor koşullar altındaki olumlu etkilerinden söz etmektedirler (Fraser, 1997; Pinheiro, 2006; Werner ve Smith, 2001). Sosyal ekolojik yaklaşım, bireylerin içinde buldukları çevre ile davranışlarına etki eden iç ve dış faktörlerin karşılıklı etkileşimlerine vurgu yapmakta (Bronfenbrenner ve Evans, 2000) ve bireylerin gelişim sürecinde yer aldığı ortam ve bağlam arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu yaklaşıma göre yılmazlık kavramının tanımlanmasında aile, arkadaş gibi çevresel/toplumsal faktörler önemli yer tutmaktadır (Ungar, 2013). Bireysel ve çevresel risk etmenlerinin ve koruyucu etmenlerin tek başlarına ve doğrudan bireylerin yılmazlığının sebebi olduklarını varsaymak doğru değildir (Fraser, 1997). Bireyin bilişsel, duyuşsal, çevresel ve sosyal olarak tüm özellikleri birbirini etkilemektedir ve yılmazlık üzerinde ortak bir etkiye sahiptir (Hjemdal, 2007; Werner ve Smith, 2001).

Sosyal ekolojik yaklaşıma göre birey çevresinden ve çevresindeki olaylardan etkilenir. Birey ve ailesi gibi yakın çevresinden oluşan mikrosistem, onu çevreleyen ve mikrosistemin içerisinde yer alan bileşenlerin etkileşiminden oluşan mezosistem, bireyin

doğrudan içinde bulunmadığı ancak bireyi dolaylı olarak etkileyen ekzosistem ve değerler, yasalar ve gelenekler gibi daha geniş topluluktaki değerleri içeren ve ekzosistemi çevreleyen makrosistemden oluşur (Green, Oswald ve Spears, 2007). Mikrosistem bireylerin yakınındaki ev, okul ve işyeri gibi sosyal ve fiziksel çevreyi kapsarken (Green vd., 2007), mezosistem bireylerin aile, eş ve arkadaşlarının birbirleriyle olan ilişkilerini ifade etmektedir (Robbins, Mayorga, Szapocznik, 2003). Ekzosistemde sadece birkaç grupta etkileşim içerisinde olup diğer gruplara dâhil olmayan kişiler olabilir. Örneğin, bireyin iş yaşantısı, ailesiyle olan ilişkisini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Tissington, 2008). Makrosistem ise sosyal, hukuki, politik, dini, ekonomik ve eğitime dayalı sistemler gibi kültür veya kültürün en üstteki kurumsal örüntüleridir (Robbins vd., 2003). Benard'a (1991) göre toplum, sosyal kurumların varlığı, sosyal normların aktarımı ve bireylerin topluma katılımı olmak üzere yılmazlığı geliştirebilecek üç kaynağa sahiptir.

Ungar (2012) yılmazlığın bireysel, ailesel ve toplumsal boyutlarıyla ele alınması gerektiğine vurgu yapmış ve bireyin gelişimi için en etkili yolun birey ile çevresi arasındaki ilişkiyi anlamak olduğunu belirtmiştir. Bronfenbrenner (1979), bireyin yılmazlığını artırmaya yönelik çalışmaların sosyal ekolojik yaklaşıma dayalı olarak, çalışma yapılacak bireylerin değerleri, tutumları, algıları ve inançları göz önünde bulundurularak planlanmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Benard (2004) da yılmazlığı artırmaya yönelik çalışmaların, bireylerin öz kontrol mekanizmasının çevresiyle etkileşimi dikkate alınarak yapılmasını önermektedir. Öğretmenlerin yılmazlığını artırmayı amaçlayan bu çalışmanın tüm aşamalarının planlanmasında sosyal ekolojik yaklaşım yol gösterici olmuştur.

1.2.3. Öğretmenlerde Yılmazlık

Yılmazlık yapısı 1970'lerden bu yana incelenen bir yapı olmakla birlikte (Luthar vd., 2000) yılmazlığı özellikle dezavantajlı gruplar ile okul bağlamında inceleyen çalışmalarda akademik yılmazlık kavramının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okul temelli yılmazlık çalışmalarında yalnızca öğrencinin yılmazlığını güçlendirme değil beraberinde tüm okul yaklaşımıyla öğretmen yılmazlığını güçlendirme çalışmaları da ön plana çıkmaktadır (Henderson ve Milstein, 2003). Öğretmen yılmazlığına yönelik çalışmaların artması, öğretmenin duyuşsal özelliklerine odaklanma (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2003) ve öğretmenlerin başa çıkma becerileri üzerindeki sürekli değişim ihtiyacının etkisi ile ortaya çıkmaktadır (Le Cornu, 2009). Öğretmen yılmazlığına ilişkin bazı çalışmalar, olumlu

adaptasyonun sonucu olarak yılmazlığa odaklanmış ve öğretmenlerin etkililiği, öğretmenlerde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi konuların altını çizmiştir (Ebersöhn, 2014; Gu ve Day, 2007; Gu ve Li, 2013). Diğer çalışmalar ise iyimserlik, problem çözme becerileri, yansıtıcı düşünme ve özyeterlik inancı gibi öğretmenlerin bireysel özelliklerine odaklanmıştır (Gibbs ve Miller, 2014; Hong, 2012; Leroux ve Theoret, 2014). Son olarak yapılan çalışmalarda zorlu koşulları atlama veya sıkıntılı koşullara uyum sağlamak için öğretmenlerin neler yaptıkları incelenmiştir (Castro, Kelly ve Shih, 2010; Jiang, Vauras, Volet ve Wang, 2016; Mansfield, Beltman ve Price, 2014).

Yılmazlık etkili öğretimi sağlama, mesleki doyumu artırma ve değişen koşullara kolay uyum sağlama ve rol model olabilmek açısından öğretmenlerde olması gereken önemli bir özelliktir (Bobek, 2002; Gu ve Day, 2007; Howard ve Johnson, 2004). Henderson ve Milstein'a (2003) göre öğretmenler yılmaz özellik göstermiyorlarsa öğrencilerin yılmaz olmasını beklemek gerçekçi değildir. Öğretmen yılmazlığı okul başarısı ve öğretmenlerin işe bağlılığı açısından da önemli bir özelliktir (Bobek, 2002). Day ve Gu (2014) öğretmen yılmazlığının yalnızca zor koşullarla başa çıkma kapasitesi değil aynı zamanda mesleğe güçlü bağlılık duyma, mesleki özyeterlik ve motivasyon gibi öğrencileri başarıya teşvik etmek için gerekli özelliklere sahip olma anlamına geldiğini ifade etmektedir. Öğretmen yılmazlığına ilişkin tanımların bazıları şu şekildedir:

- Öğretmen ile çevresinin zaman içindeki etkileşimi sonucu oluşan dinamik bir süreç (Bobek, 2002),
- öğretmenlerin zor koşullara rağmen mesleki becerilerini okulun amaçlarına ulaşmak için etkili bir şekilde kullanabilmeleri (Patterson vd., 2004),
- öğretmenlerin zor koşullara rağmen öğretme sürecine yönelik bağlılığını sürdürebilmeleri (Brunetti, 2006),
- sıkıntılı durumlarla başa çıkma ve uyum sağlama kapasitesi, stresli durumlara maruz kaldığında veya günlük yaşam stresi altında sosyal, akademik ve mesleki yeterliğini geliştirebilme (Henderson ve Milstein, 2003),
- karşılaşılan bireysel zorlukların ve çevresel stres etmenlerinin üstesinden gelme kapasitesi, potansiyel zorluklara karşı ayakta kalabilme ve iyi olma (Oswald, Johnson ve Howard, 2003),

- zorlu durumlarla karşı karşıya kaldığında çabuk toparlanma kapasitesi ve bireyin çevresel, mesleki ve bireysel özelliklerinden etkilenen dinamik ve karmaşık bir yapı (Sammons vd., 2007).

Öğretmenlerin mesleki yılmazlık düzeyleri öğretmenlik performansları üzerinde etkili olabilmektedir (Maddi, 2002). Bu duruma ilişkin Knight (2007) yılmazlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin; öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılama yönünde daha başarılı olacaklarını, öğrencilerinin zayıf yanları yerine güçlü özelliklerine odaklanacaklarını ve öğretim sürecinde maruz kaldıkları stresle daha kolay başa çıkacaklarını ifade etmektedir. Tait'e (2008) göre yılmaz öğretmenler; iyimser olma, zor koşullara uyum sağlayabilme, esneklik, olumlu ilişkiler kurabilme, problem çözme becerisine sahip olma, plan yapabilme, yardım isteme, bağımsız hareket edebilme, hedeflere sahip olma, kararlılık ve risk alabilme gibi özelliklere sahiptir. Patterson ve diğerlerine (2004) göre ise yılmaz öğretmenlerde karar verme sürecine etki eden bireysel değerlere sahip olma, kişisel gelişime önem verme ve gelişim için çabalama, yardımsever olma, çabuk toparlanma, etkili sorun çözme, destekleyici ilişkiler kurma, yeni fikirler keşfetme özellikleri bulunmaktadır.

Bernshausen ve Cunningham (2000), yılmazlığı başarısızlıkla sonuçlanan durumlara rağmen denemeye istekli olma, başarıya olan inanç, iyimserlik ve bağlılık anlamlarına geldiğini belirtmektedir. Egeland, Carlson ve Sroufe (1993) yılmazlığı bireyin çevre ile etkileşimi kapsamında oluşan bir süreç olarak ele almaktadırlar. Olumsuz koşullar yılmazlığın oluşmasında katalizör görevi görmektedir. Öğretmen yılmazlığı olumsuz koşullarla karşılaşıldığında, olası çözüm yollarını belirleme ve uygun çözüm yolunu seçme sonucu oluşan bir özellik olmakla birlikte etkili öğretmenler yeterlik duygusu, karar verme ve yaratıcı sınıf iklimi oluşturma özelliklerine sahiptir (Bobek, 2002). Öğretmenler kendilerine yönelik iyi ve başarılı olduklarını hissetmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Başarısızlık hissi yaşadıklarında ve mesleklerinden doyum almadıklarında bundan öğrencilerle olan ilişkileri ve okulun tamamı zarar görebilir (Oruç, 2007). Yılmazlık özelliğine sahip olmak öğretimin etkililiğini ve öğretmenlerin mesleki doyumunu artırmaya ve eğitimin değişen koşullarına uyum sağlamaya yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin mesleki doyumunu ise özerklik, amaç belirleme, bu amaçlara ulaşma derecesi ve destekleyici meslektaş ilişkileriyle bağlantılıdır. Bu özelliklerine sahip olan ve özelliklerinden yararlanabilen öğretmenlerin zorluklarla daha kolay başa çıkmaları ve iş hayatında daha başarılı olmaları beklenmektedir (Bobek, 2002). Yost (2006) başarılı öğretmen özelliklerini

öğrencileri tanıma, azim, sabır, heves, olumlu tavır, organize olma, yaratıcılık ve cana yakın olma, olumlu ve destekleyici sınıf iklimi yaratma, çeşitli öğretim yöntemleri ve uygulamalarını kullanma ve sorunlarla başa çıkmada etkili problem çözme becerilerini kullanma olarak belirtmektedir. Güçlü ilişkiler, yeterlik duygusu, özerklik, amaca sahip olma ve mizah duygusu yılmazlığın gelişmesi için önemli özelliklerdir. Etkili öğretmenler yeterlik, karar verme, yaratıcı bir sınıf iklimi oluşturma becerilerine sahip olan öğretmenlerdir (Bobek, 2002).

Gu ve Day (2007) öğretmen yılmazlığın üç nedenden önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öncelikle Henderson ve Milstein'in (2003) da belirttiği gibi öğretmenlerin yılmazlık özelliği göstermemeleri durumunda öğrencilerin yılmaz olmalarını beklemenin gerçekçi olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca yılmazlık değişen koşullara uyum sağlama noktasında motivasyonu ve bağlılığı sürdürmek için bireylerin bakış açılarını geliştirmektedir. Ek olarak, yılmazlık öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları için gerekli olan mesleğe bağlılık, özyeterlik ve mesleki motivasyon gibi özelliklerinin güçlenmesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmen yılmazlığını göz önünde bulunduran bir eğitim kurumunda eğitimcinin refahının artırılması durumunda, öğrencilerin refahı da yüksek olacaktır (Ryel vd., 2001). Gerek üniversite gerekse diğer okul kademelerinde yer alan eğitim kuruluşları, yılmazlığın geliştirilmesine yatırım yaptıklarında, sadece bireyin refahına değil aynı zamanda öğrencilerin başarısına da yatırım yapmaktadırlar (Bernshausen ve Cunningham, 2001). Bu nedenle öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrenciler için sağlıklı yaşam tarzlarını destekleyen bir destek ağı ve ikliminin nasıl yaratılacağı sorusuna cevap aranmalıdır (Eastman, 1996).

Day (2014), işyerinde yılmazlığın sadece stres ve tükenmişliğin azaltılması ile ilgili olmadığını, aksine bireysel güçlerin tanımlanmasına ve çevresel bağlamın dikkate alınmasına odaklanan yeni bir ilgi alanı olduğunu belirtmektedir. Yılmazlığın anlaşılması için olumsuz koşullara rağmen iyi bir uyumun ortaya çıkmasını sağlayan tüm etmenlerin rollerinin ortaya koyulmasına ve tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Masten, 1994). Yılmazlıkla ilgili çalışmalar bireyin içinde bulunduğu olumsuz koşulların oluşmasına veya devam etmesine sebep olan risk faktörleri ile bireyin zor koşullar altında ayakta kalabilmesine yardımcı olan koruyucu faktörlerin araştırılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Kumpfer, 1999; Luthar vd., 2000; Rutter, 1990).

1.3. Risk Faktörleri

Risk faktörleri, olumsuz bir durumun ortaya çıkma olasılığını artıran sıkıntılı durumlar (Kumpfer, 1999; Richardson vd., 1990; Richman ve Fraser, 2001); bireyin yaşantısında yer alan zorluklar, sıkıntılar, bireyin yaşamını uyumlu biçimde sürdürebilmesini engelleyebilen faktörler (Morales, 2008; Radke-Yarrow ve Sherman, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Risk faktörleri, biyolojik veya çevresel etmenlerden kaynaklanabileceği gibi, her iki etmenin birleşiminden de meydana gelebilir (Richman ve Fraser, 2001). İlk çalışmalar olumsuzluklara yol açan belirli ve tek bir risk faktörü üzerine odaklanmış, daha sonraki yıllarda birden fazla risk faktörünün bir arada bulunabileceği ve bireyin sağlıklı bir yaşam sürmesini engelleyebileceği görüşünden hareketle çoklu risk faktörlerinin yılmazlığa etkisi araştırılmıştır (Kararımak, 2006). Masten ve Reed'e (2002) göre risk faktörleri sıklıkla eş zamanlı olarak ortaya çıkmaktadır. Garnezy'ye (1987) göre ise ne kadar çok risk faktörü söz konusuysa birey o kadar risk altındadır.

Düşük sosyo-ekonomik düzey, yoksulluk, aile içi baskı ve şiddet, istismar, ebeveynlerin eğitim seviyesi, tek ebeveynle yaşama, alkol veya madde bağımlısı olma, yapısal bozukluklar ve anne babada görülen hastalık belirtileri, prematüre doğum, boşanma, kötü muamele, erken yaşta anne baba olma, evsizlik, doğal felaket veya savaş risk faktörlerine örnek olarak verilebilir (Masten, 1994; 2001; 2014; Richardson vd., 1990; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1992; 2001; Winfield, 1994). Werner ve Smith (1982) Kauai adasında gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yoksulluk, düşük sosyo-ekonomik düzey, aile içi şiddet, annenin eğitim düzeyi, genetik bozukluklar ve ebeveynlerin hastalıkları gibi özellikleri risk faktörleri olarak değerlendirmişlerdir. Werner'in (1993) çalışmasında ise yine fakirlik, stres, aile çevresindeki düzensizlik, alkol kullanımı ve zihinsel hastalıklar risk faktörleri olarak belirtilmektedir. Masten ve Coastworth (1998), aile içi şiddet, savaş ve anne-baba ölümünü önemli risk faktörleri olarak sıralamaktadır. Bunların yanında yakın çevredeki cinayet istatistikleri, ailedeki düzensizlikler, çocukluktaki kötü muameleler ve psikolojik sorunlar, yetiştirme yurtlarında yaşama, evsizlik, düşük kilolu doğum ve yüksek derecedeki stres de risk faktörleri olarak belirtilmektedir (Windle, 1999). Olumsuz yaşam olayları da (Masten vd., 1999; Masten vd., 1990b; Tiet vd., 1998) diğer bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireysel risk faktörleri olarak ele alınabilecek faktörler, düşük zekâ düzeyi, gelişim geriliği, düşük doğum ağırlığı, fiziksel engelli olma, madde bağımlılığı, sağlık problemleri

(Engle, Castle ve Menon, 1996; Werner, 1993), özgüven eksikliği, etkili başa çıkma stratejilerini kullanamama (Joseph, Yule ve Williams, 1993), kendini etkili bir biçimde ifade edememe, saldırgan bir yapıya sahip olma ve sosyal değerlere yabancı olma (Terzi, 2005) şeklinde örneklendirilmektedir.

Aile içinde yaşanan çatışma, ailede alkol ve uyuşturucu kullanımı (Jenson ve Fraser, 2006; Werner, 1993; Windle, 1999) hastalıklar, ebeveynlerin boşanması, tek ebeveyne sahip olma (Luthar ve Cushing, 1999; Masten ve Coatsworth, 1998; Werner ve Smith, 1982), aile içi şiddet ve yoksulluk (Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2003; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Werner, 1993; Werner ve Smith, 1982; 1992; 2001), ailede ihmal ve istismar (Flores, Rogosch ve Cicchetti, 2004; Windle, 1999) ailesel risk faktörleri olarak belirtilmektedir.

Çevresel risk faktörleri; yasalar, çevre düzensizlikleri, akranlar tarafından dışlanma (Jenson ve Fraser, 2006), suç oranı yüksek yerlerde yaşama (Engle vd., 1996), savaş (Masten ve Coastworth, 1998) doğal afetler (Durak, 2002; Kararımak, 2007), toplumsal şiddet (Criss vd., 2002), evsizlik (Masten vd., 1993; Windle, 1999) azınlık gruplarında yer almak (Spencer-Rodges ve Collins, 2006) şeklinde sıralanmaktadır.

1.3.1. Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Faktörleri

Öğretmenlik mesleği, çalışma ortamında farklı kişilerle etkileşimde buldukları stres yaratabilen durumlar sebebiyle, bireylerin psikolojik durumlarının ve mesleki yaşamlarının kötü yönde etkilenebileceği önemli oranda risk taşıyan bir meslektir (Işıkkhan, 2004). Sadowski (2013) öğretmenlerin yüzde 25'inin öğretmenliğe başladıkları ilk üç yıl içinde, yüzde 40'ının ise ilk beş yıl içinde mesleği bıraktıklarını belirtmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin mesleği bırakmalarındaki en büyük sebepleri, olumlu bir sınıf iklimini sağlamada zorlanma, sosyal ve mesleki olarak yeterince destek görememe olarak belirtmişlerdir (Gomez, Kagan ve Fox, 2015; Mahmood, 2013; Rusby, Jones, Crowley ve Smolkowski, 2012). Öğretmenler, düşük ücret, mesleki saygınlığın eksikliği ve çelişkili roller gibi kronik mesleki streslere maruz kalmaktadır (Curby vd., 2013). Kyriacou (2001), öğretmenlerde stres yaratan on temel etkeni düşük motivasyonlu öğrencilerle çalışma, disiplini sürdürme, zaman baskısı ve işyükü, değişime uyum sağlayamama, başkaları tarafından değerlendirilme, meslektaşlarla ilişkiler, öz saygı ve statü sorunları, yönetimle problemler, düşük iş koşulları, rol çatışmaları ve hırs olarak açıklamaktadır. Fleming,

Mackrain ve LeBuffe (2013), strese maruz kalan ve beklentileri karşılanmayan öğretmenlerin, unutkanlık ve aşırı yorgunluk sonucu verimlilikleri ve ilgilerinde azalma, öğrencilerle daha az etkileşim kurma ve rol model davranışları sergilemeye yönelik mesleki becerilerinde azalma olabileceğini savunmaktadır.

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerine örnek olarak, dezavantajlı durumda olan öğrenciler, olumsuz öğrenci davranışları, sınıf yönetiminde zorlanma, destekleyici olmayan yönetim, araç gereç yetersizliği, velilerle ve meslektaşlarla olumsuz ilişkiler, okulun coğrafi konum dezavantajı, ağır iş yükü ve zaman yetersizliği (Beltman vd., 2011; Day, 2012; Kaldi, 2009; Sinclair, 2008) verilebilir. Kurum desteği eksikliği, strese, tükenmişliğe ve yılmaya yol açabilecek bir risk faktörü olarak tanımlanan başka bir zorluktur. Kurum desteği eksikliği, yönetici desteği eksikliği ile işin doğasına yönelik ve meslektaş ilişkilerine yönelik eksiklikleri içermektedir (Maulding vd., 2012; Papatraianou ve LeCornu, 2014). Çalışanlarına yeterli desteği sağlayamayan kurumların genel özellikleri; belirsiz iş tanımları, eğitim politikaları ve uygulamaları ile sürekli değişimden kaynaklanan belirsizlik ve güvensizlik; personel, veliler ve yönetim arasındaki yetersiz iletişim, uzun yıllar süren çalışma hayatı, evrak işleri ve öğrenme ve davranışsal zorlukları olan çocukların artan ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz eğitim ve beceri düzeyi şeklinde ifade edilmektedir (Bullough, Hall-Kenyon ve MacKay, 2012). Çeşitli araştırmalarda ele alınan öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri risk faktörleri aşağıda belirtilmektedir:

- Düşük benlik saygısı ve özgüven (Day, 2008; Fleet, Kitson, Cassady ve Hughes, 2007; Kitching, Morgan ve O'Leary, 2009; Kyriacou, 2001; McCormack ve Gore, 2008)
- Yardım istemede zorlanma (Fantilli ve McDougall, 2009; Flores, 2006; Jenkins, Smith ve Maxwell, 2009)
- Kişisel inançlarla davranışların uyumsuzluğu (Flores, 2006; McCormack ve Gore, 2008)
- Aile içi şiddet ve evdeki kısıtlamalar (Fleet vd., 2007; Howard ve Johnson, 2004; Olsen ve Anderson, 2007)
- Aile ile iş arasındaki dengenin kurulamaması (Fleet vd., 2007; Smethem, 2007)
- Destek eksikliği (Bullough vd., 2012; Day, 2008; Lai-kuen Lo, 2014; Maulding vd., 2012; Papatraianou ve LeCornu, 2014)

- Ağır işyükü (Bullough vd., 2012; Castro vd., 2010; Day, 2008; Kaldi, 2009; Kyriacou, 2001; Lai-kuen Lo, 2014)
- Yönetim ve meslektaşlarla olumsuz ilişkiler (Bullough vd., 2012; Kyriacou, 2001)
- Zaman yetersizliği (Castro vd., 2010; Kyriacou, 2001; Sinclair, 2008)
- Eğitici görev ve toplantıların olmaması (Bullough vd., 2012; Castro vd., 2010)
- Düşük motivasyonlu öğrenciler (Kyriacou, 2001)
- Çalışma koşullarının yetersizliği (Kyriacou, 2001)

Yukarıdaki liste oluşturulurken Beltman vd., (2011) öğretmenlerde yılmazlıkla ilgili çalışmaları inceledikleri araştırmalarında yer alan tablolar da faydalı olmuştur. Çeşitli araştırmalarda belirtilen risk faktörlerine bakıldığında bireysel, ailevi, çevresel ve mesleki özelliklerden kaynaklı risk faktörleri olarak gruplandırılabilen görülmektedir. Yılmazlık yaklaşımlarında, bireyleri risk faktörlerinin olumsuz etkilerinden korumaya yardımcı olan koruyucu faktörlerin tanımlanmasına odaklanılmaktadır (Masten, Cutuli, Herbers ve Reed, 2009).

1.4. Koruyucu Faktörler

Kibe ve Boniwell (2015) yılmaz bireylerin risk faktörlerini aşmaya yardımcı olması için koruyucu faktörlerini kullandıklarını öne sürmektedir. Koruyucu faktörler, risk faktörlerinin olumsuz etkisini azaltan, stresli veya zorlu yaşam şartlarında refahı artıran (Kiplinger ve Harper Browne, 2014) aynı zamanda sağlıklı uyumu ve bireyin yeterliklerini geliştiren durumlar (Masten, 1994) olarak tanımlanmaktadır. Koruyucu faktörler, yüksek riskli durumda bulunan bireyin bu durumdan olumsuz etkilenmesini engelleyen kaynaklardır (Foster, 2013; Masten ve Tellegen, 2012). Bireyin yaşadığı zorlukları aşmasına yardım eden, başarılarını ve olumlu yaşantılarını arttıran faktörlerdir (Martin, 2002). Romano ve Hage'e göre (2000) koruyucu faktörler, sorunu ortaya çıkmadan önce önlemeye ve olumsuz davranışın oluşumunu azaltmaya yardımcı olmakta, aynı zamanda var olan sorunun olumsuz etkilerini azaltarak bireyin iyi oluşunu artırmakta ve zorluklar karşısında ayakta kalmasını sağlamaktadır. Koruyucu faktörler, çevredeki risk faktörlerinin olumsuz etkisinden korunmak için bireylerin gerek başa çıkma becerilerinin gerekse sosyal yeteneklerinin olumlu deneyimler yoluyla gelişmesine yardımcı olmaktadır (Beauvais ve Oetting, 1999).

Koruyucu faktörler, bireysel özellikler, ailesel ve çevresel faktörler veya bu boyutların etkileşiminden kaynaklanan durumları içerebilir. Önemli olan, bu boyutlardan herhangi birinde veya birkaçında yer alan koruyucu faktörlerin varolan riski ne şekilde azalttığı, durdurduğu veya önlediğinin saptanmasıdır (Greene ve Conrad, 2002: 34). Dolayısıyla, yılmazlık araştırmalarında bireysel, ailesel ve çevresel koruyucu faktörlerin incelenmesi, risk altındaki bazı bireylerin diğerlerine göre başa çıkma ve uyum sağlamada daha başarılı olmalarının nedenlerini açıklayabilmek anlamında büyük önem taşımaktadır (Gizir, 2007; Masten ve Reed, 2002). Koruyucu faktörlerin bireyin yılmazlık özelliğinin gelişmesini sağlayan özellikler olmasıyla birlikte aynı zamanda bireyin yılmazlığının olumlu bir sonucu olarak da koruyucu faktörlerin karşımıza çıkabileceği ifade edilmektedir (Masten ve Coastworth, 1998).

Kumpfer (1999) yılmazlıkla ilgili çalışmaları sonucunda geliştirdiği modelde yılmazlığın zorluklar, dışsal koruyucu faktörler, kişi ve çevre etkileşiminden doğan koruyucu faktörler, içsel faktörler, yılmazlık süreci ve olumlu sonuçlar olmak üzere altı boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Garnezy (1987) ve Werner (1989) koruyucu faktörleri, bireyden kaynaklı koruyucu faktörler, aileden kaynaklı koruyucu faktörler ve sosyal çevreden kaynaklı koruyucu faktörler olarak sınıflandırmışlardır. Koruyucu faktörler olarak ele alınabilecek bireysel özellikler; sosyal yeterlik, iletişim becerileri, özyeterlik, benlik saygısı, problem çözme becerileri ve azim gibi bireyin kendisinden kaynaklı özellikler olarak belirtilmektedir (Benard, 2004; Gürkan, 2006; Henderson ve Milstein, 2003; Kumpfer, 1999; Masten, 1994; Masten vd., 1990a; Rutter, 1985; Waters ve Sroufe, 1983; Werner, 1990). Bireyin kişisel özellikleri dışında kalan, içinde bulunduğu çevreye ilişkin koruyucu faktörler ise; aile, okul ve toplum başlıkları altında toplanmaktadır (Dryden, Johnson, Howard ve McGuire, 1998; Masten vd., 1990a; Rutter, 1985; Werner ve Smith, 1992; 2001).

Bireyden kaynaklı faktörler olarak ele alınabilecek koruyucu faktörler çeşitli araştırmalarda aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- Özyeterlik (Kumpfer, 1999; Luthar, 1999; Magno, Parinas ve Mamauag, 2008; Masten, 1994; Masten vd., 1999; Mandleco ve Peery, 2000; Terzi, 2008; Werner ve Smith, 1992),
- Benlik saygısı (Brooks ve Goldstein, 2001; Cicchetti, Rogosch, Lynch ve Holt, 1993; Masten, 1994; Masten vd., 1999; Werner ve Smith, 1992)

- Etkili problem çözme becerileri (Benard, 1991; Jenson ve Fraser, 2006; Kohler, 1993; Luthar, 1991; Rutter ve Quinton, 1984; Werner, ve Smith, 1982; 1992),
- İç kontrol odağı (Kohler, 1993; Luthar, 1991; Luthar ve Zigler, 1991; Werner, 1989; Werner ve Smith, 1992; Cowen vd., 1992),
- Etkili iletişim becerileri (Agaibi ve Wilson, 2005; Garmezy, 1987; Magno vd., 2008),
- Sosyal yeterlik (Benard, 1991; Garmezy, 1987; Jenson ve Fraser, 2006; Luthar, 1991; Terzi, 2008; Werner, 1989),
- İyimserlik ve umut (Kumpfer, 1999; Magno vd., 2008; Martinek ve Hellison, 1997; Murray, 2003)
- Zeka (Garmezy, 1987; Jenson ve Fraser, 2006; Kohler, 1993; Masten vd., 1990b; Masten vd., 1999; Werner, 1989; Werner ve Smith, 1982, 1992),
- Kolay mizaç (Greene ve Conrad, 2002; Jenson ve Fraser, 2006; Werner ve Smith, 1992; Wyman, Cowen, Work ve Parker, 1991),
- Özerklik (Benard, 1991; Martinek ve Hellison, 1997),
- Olumlu ruh hali ve mizah anlayışı (Vanderpol, 2002)

Aileden kaynaklı faktörler olarak ele alınabilecek koruyucu faktörler çeşitli araştırmalarda aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- Aile üyeleriyle olumlu ilişkiler (Jenson ve Fraser, 2006; Mandleco ve Peery, 2000; Masten ve Coatsworth, 1998; Rutter, 1990; Terzi, 2008; Werner ve Smith, 1982; 1992)
- Ailenin gerçekçi beklentiler içinde olması (Mandleco ve Peery, 2000; Masten ve Coatsworth, 1998; Werner ve Smith, 1992)
- Düzenli ev ortamı (Jenson ve Fraser, 2006; Mandleco ve Peery, 2000; Werner ve Smith, 1992).

Çevreden kaynaklı faktörler olarak ele alınabilecek koruyucu faktörler çeşitli araştırmalarda aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- Sosyal çevredeki destekleyici bir yetişkinle olumlu ilişkiler (Benard, 1991; Jenson ve Fraser, 2006; Mandleco ve Peery, 2000; Masten ve Coasworth, 1998; Werner ve Smith, 1982; 1992)
- Akran desteği, arkadaş ilişkileri (Benard, 1991; Criss vd., 2002; Werner ve Smith, 1982; 1992).
- Etkili toplumsal kaynaklar (kaliteli okullar, mesleki eğitim olanakları vb.) (Jenson ve Fraser, 2006; Mandleco ve Peery, 2000; Masten, 1994; Wang, Haertel, ve Walberg, 1994).

1.4.1. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler bireylerin yaşamında olumsuz çıktıların oluşma ihtimalini azaltan özelliklerdir (Gu ve Day, 2013). Öğretmenlerde koruyucu faktör olarak ele alınabilecek bireysel özellikler motivasyon (Sinclair, 2008) kontrol odağı (Arnold, 2003; Day ve Gu, 2007) ve özyeterlik (Tschannen-Moran ve Wollfolk-Hoy, 2007) gibi özellikleri içerir. Öğretmenlerin yılmaz ve etkili olabilmeleri için güçlü ve kalıcı bir özyeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (Day, 2008). Yılmazlık üzerinde derin etkiye sahip bir özellik olduğu belirtilen özyeterliğin (Kitching vd., 2009), Tait (2008) tarafından özellikle yeni göreve başlamış öğretmenler için en kolay geliştirilebilen özellik olduğu ve oluştuktan sonra değişime direnç gösterdiği ifade edilmektedir. Özyeterlik etkileşimli bir süreci içerir ve yılmazlığın kilit bir bileşenidir. Yüksek özyeterlik, öğretmen yılmazlığı için önemlidir ve karşılaşılan zorlukların aşılmasıyla birlikte özyeterlik artırılabilir (Castro vd., 2010). Özyeterlik, özgüven ve başa çıkma stratejileri gibi bireysel özellikler zorlu durumların üstesinden gelmede önemli özelliklerdir (Castro vd., 2010). Gu ve Day'e (2007) göre öğretmenlerin içsel motivasyona sahip olmaları da güçlü bir mesleki amaç duygusu, sebat etme ve başarı ile ilişkilidir.

Öğretmenler için dışsal koruyucu faktörler olarak adlandırılacak özellikler ise meslektaş ve öğrenci ilişkileri, yönetici desteği, mesleki gelişim olanakları gibi özelliklerdir (Beltman vd., 2011). Öğretmenlerin karşılaştıkları zor durumlardan çabuk toparlanma ve değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlamalarında karşılıklı destekleyici kişisel mesleki ve akran/meslektaş ilişkileri önemli rol oynamaktadır (Sammons vd., 2007). Goddard ve Foster (2001) gözlenebilir ve sürdürülebilir destek ve davranış yönetiminin önemine vurgu yapmaktadır. Yönetimin davranışlarının ve çalışma ortamının öğretmen yılmazlığının

sürdürülebilmesinde koruyucu bir rolü olduğu ifade edilmektedir (Brunetti, 2006; Riolli ve Savicki, 2003). Özellikle yeni işe başlayan öğretmenlerin dışsal faktörlerden daha çok etkilendiği, başarılı öğretim deneyimleri, yeterli kaynaklar ve yönetimden yapıcı destekleyici geri bildirimler almanın öğretmenlerde koruyucu destek oluşturduğu belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Okul yöneticileri için işbirlikli okul kültürünün nasıl teşvik edileceğine ilişkin liderlik eğitimi gibi stratejiler bu yapının güçlenmesine destek olabilir (Fantilli ve McDougall, 2009). Meslektaş desteği de özellikle yeni başlayan öğretmenler için önemli bir katkı sağlamaktadır (Olsen ve Anderson, 2007). Jarzabkowski'ye (2002) göre okul personelinin iş dışında görüşmeleri, çeşitli aktivitelerde bir araya gelmek gibi personel etkileşimleri işbirlikli bir okul kültürünün oluşturulmasında önemlidir. Clara (2017) de sosyal etkileşimin öğretmen yılmazlığını güçlendirdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin farklı zamanlarda çeşitli mesleki gelişim imkanına sahip olması, onların devamlılığı ve bağlılığına etki edebilir ve öğretmenlerin etkililiğini artırabilir (Day ve Gu, 2007). Olumlu öğrenci öğretmen ilişkileri de öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmasında yardımcı olmaktadır (Kitching vd., 2009). Wang, Haertel ve Walberg (1997) öğretmen davranışları ve beklentilerinin, okul politikalarının, okul ve sınıf ikliminin yılmazlığı geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedirler. Bazı çalışmalar da çevre olanakları, motivasyon, ailenin ve arkadaşların sosyal desteği ve etkili iletişimin yılmazlığı olumlu yönde etkilediğini göstermişlerdir (Condly, 2006; LaFromboise, Hoyt, Oliver ve Whitbeck, 2006). Okul iklimini ve öğrenci öğretmen iletişimini geliştirme öğretmenlerin iş doyumunu ve verimliliği açısından oldukça önemli görülmektedir (Lazear, 2000). Okulun politikası (Ball, 2003) sosyo-ekonomik düzeyi ve okul çevresi de öğretmenlerin iş yaşamını etkilemektedir (Troman ve Woods, 2000; Stoll ve Louis, 2007). Öğretmenlerin yaşamlarına etki eden koruyucu faktörler, Howard ve Johnson'a (2004) göre öğrenilebilir, sürdürülebilir ve geliştirilebilir özellik göstermektedir. Öğretmenler bu etkenlere bağlı olarak mesleki doyuma ulaşabilmekte, mesleğine daha çok bağlanabilmekte ve sorumluluklarını yerine getirebilmektedir (Brunetti, 2006).

Çeşitli araştırmalarda ele alınan öğretmenlere yönelik bireysel koruyucu faktörler aşağıda listelenmiştir:

- Özyeterlik (Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Chan, 2008; Day, 2008; Day ve Gu, 2007; Fleet vd., 2007; Flores, 2006; Gu ve Day, 2007; Howard ve Johnson, 2004; Kitching

vd., 2009; Le Cornu, 2009; Tait, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Tsouloupas vd., 2010; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005)

- Mesleki yeterlik (Bobek, 2002; Flores, 2006; Kaldi, 2009; Klusmann vd., 2008; Patterson vd., 2004; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005, Yost, 2006)
- Benlik saygısı ve içsel motivasyon (Arnold, 2003; Chong ve Low, 2009; Sinclair, 2008; Watt ve Richardson, 2008)
- Başa çıkma becerisi (Castro vd., 2010; Howard ve Johnson, 2004; Klusmann vd., 2008; O’Sullivan, 2006; Patterson vd., 2004; Sumsion, 2003; Tait, 2008; Yost, 2006)
- İletişim becerileri (Castro vd., 2010; Goddard ve Foster, 2001; Howard ve Johnson, 2004; Tait, 2008; Yost, 2006)
- Etkili problem çözme becerileri (Mansfield, 2012; Mansfield vd., 2012).

Çeşitli araştırmalarda ele alınan öğretmenlere yönelik çevresel koruyucu faktörler aşağıda listelenmiştir:

- Meslektaş desteği (Anderson ve Olsen, 2006; Brunetti, 2006; Day, 2008; Demetriou, Wilson ve Winterbottom, 2009; Fantilli ve McDougall, 2009; Fleet vd., 2007; Goddard ve Foster, 2001; Gu ve Day, 2007; Hirschhorn, 2009; Howard ve Johnson, 2004; Jarzabkowski, 2002; Le Cornu, 2009; Manuel, 2003; McCormack ve Gore, 2008; McCormack ve Thomas, 2005; McNally ve Blake, 2009; Olsen ve Anderson, 2007; Schlichte, Yssel ve Merbler, 2005; Smith ve Ingersoll, 2004; Sumsion, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005)
- Yönetim desteği (Anderson ve Olsen, 2006; Bobek, 2002; Brunetti, 2006; Day ve Gu, 2007; Fantilli ve McDougall, 2009; Goddard ve Foster, 2001; Gu ve Day, 2007; Hirschhorn, 2009; Howard ve Johnson, 2004; Jarzabkowski, 2002; Malloy ve Allen, 2007; McCormack ve Gore, 2008; Riolli ve Savicki, 2003; Schlichte vd., 2005; Sumsion, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007)
- Öğrenci öğretmen ilişkileri (Alva, 1991; Dass-Brailsford, 2005; Demetriou vd., 2009; Dinçer ve Oral, 2010; Flores, 2006; Gu ve Day, 2007; Hargreaves, 1998; Hirschhorn, 2009; Howard ve Johnson, 2004; Kitching vd., 2009; Lazear, 2000; McNally ve Blake, 2009)

- Destekleyici ilişkiler (Alva, 1991; Fantilli ve McDougall, 2009; Howard ve Johnson, 2004; Sammons vd., 2007; Shank, 2005; Smith ve Ingersoll, 2004; Yates, Pelphrey ve Smith, 2008)
- Olumlu çalışma ortamı ve okul iklimi (Ball, 2003; Brunetti, 2006; Fantilli ve McDougall, 2009; Jarzabkowski, 2002; Lazear, 2000; Riolli ve Savicki, 2003; Wang vd., 1997)
- Mesleki gelişim imkanı (Anderson ve Olsen, 2006; Bobek, 2002; Day, 2008; Day ve Gu, 2007; Goddard ve Foster, 2001; Gu ve Day, 2007; Hirschorn, 2009; Kitching vd., 2009; Le Cornu, 2009; Manuel, 2003; Patterson vd., 2004; Sumsion, 2003; 2004)
- Kurumsal bağlılık (Gu ve Day, 2013; Howard ve Johnson, 2004; Gu ve Li, 2013)
- Okul çevresinin özellikleri (Stoll ve Louis, 2007; Troman ve Woods, 2000).

Yukarıdaki liste oluşturulurken risk faktörleri listesine benzer şekilde, Beltman vd., (2011) çalışmasından da yararlanılmıştır. Koruyucu faktörlerin artırılması, yılmazlık sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Werner, 1995). Masten ve Wright (2010), yılmazlığın risk faktörlerinin etkisini azaltmanın bir yolu olarak koruyucu faktörlere vurgu yapmasını önermektedir. Bu anlamda yukarıda listelenen ve öğretmenlerin yılmazlık özelliklerini geliştirmek amacıyla bu çalışma kapsamında ele alınan koruyucu faktörler kısaca açıklanmıştır.

1.4.1.1. Özyeterlik ve mesleki yeterlik

Bandura (1997) özyeterliği, bireylerin bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize ederek, başarılı olarak yapma kapasitelerine ilişkin inançları olarak tanımlamaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) ise özyeterlik inancının bireyin karşılaştığı yeni bir durumda başarılı olup olamayacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri olduğunu belirtmektedir. Özyeterliğin motivasyonu artırmak için anahtar bir role sahip olduğu (Margolis ve MacCabe, 2003), özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin öğrenme yaşantılarında daha istekli oldukları, daha çok çabaladıkları ve zorluklar karşısında daha etkili stratejiler geliştirdikleri bilinmektedir (Eggen ve Kauchak, 1997). Öğretmen özyeterliği ise, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesi ve istenilen sonuçların oluşması ile öğretimin geliştirilmesi için sahip oldukları yeteneklerine ilişkin algıdır (Tschannen-Moran vd., 1998). Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2004), öğretmen özyeterliğini; bir

öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide istendik sonuçlar oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler, yeterliklerinin temellerini öğretmenlik eğitimi süresi içerisinde kazanmakta, mesleki yaşamları boyunca da geliştirmektedirler (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Özdemir'e (2008) göre, öğretmenlerin öğretim sürecini nitelikli olarak yürütmelerinde ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında kendi yeteneklerine ilişkin algıları ile özyeterlik inançları önemli rol oynamaktadır. Mesleki özyeterlik inancı öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeye de doğrudan ilişkili olabilmektedir (Hamurcu, 2006). Yüksek öğretmen özyeterliğine sahip öğretmenler, görevlerine daha çok bağlılık göstermekte ve akademik çalışmalara daha fazla odaklanmaktadır (Coladarsi, 1992; Gibson ve Dembo 1984), akademik standartları sürdürmede ve yeni yöntem teknikleri uygulamada daha isteklidirler (Gürçay 2012), daha düşük seviyelerde tükenmişlik yaşarlar (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Yeterlik algısı, bireylerin davranışlarını etkilemesi ve başarı beklentisi gibi arayışlara neden olması nedeniyle öğrenci başarısını da destekleyici bir role sahiptir (Goddard ve Goddard, 2001). Mesleki yeterliği yüksek olan öğretmenler, sınıfta zamanlarının büyük bir bölümünü akademik süreçlere ayırmakta, öğrenme gücünü çeken öğrencilere gereken yardımı yapmakta ve onların başarılarını desteklemektedirler (Gibson ve Dembo, 1984). Yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise sınıfta zamanlarını akademik olmayan çalışmalara ayırmakta, hızlı sonuç alamadıklarında çabuk vazgeçmekte, öğrencileri daha fazla eleştirmekte ve olumsuz bir tutum içinde olmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990).

Holzberger, Phillip ve Kunter'a (2013) göre, yılmaz bireyler güçlü bir özyeterlik inancına sahiptir ve yaşamları boyunca karşılaştıkları olayları tüm koşulları göz önünde bulundurarak ele alır ve olaylara o şekilde tepki verirler. Pek çok araştırmada özyeterliğin koruyucu faktör işlevi gördüğü ve yılmaz bireylerin özyeterliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Benard, 2004; Castro vd., 2010; Gizir, 2004; Gürkan, 2006; Henderson ve Milstein, 2003; Masten, 2014; Masten vd., 1999; Tait, 2008; Terzi, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Özyeterlik, öğretmen yılmazlığı için bir ön koşul olarak ele alınmakta ve koruyucu faktör görevi görmektedir (Dicke vd., 2014). Öğretmenlerin mesleğe yönelik yeterlik algısı da öğretmen yılmazlığını artırmaya yönelik koruyucu faktör olarak işlev görmektedir (Day ve Gu, 2014; Howard ve Johnson, 2004; Mansfield vd., 2012). Etkili

bir öğretmen gibi hissetmek öğretmen yılmazlığında anahtar role sahiptir (Tait, 2008) ve öğretmenler öğrencilerde bir fark yarattıklarını gördüklerinde kendilerini daha güçlü hissetmektedirler (Le Cornu, 2013). Tschannen-Moran vd., (1998), objektif bir değerlendirmeye göre etkili olsun veya olmasın, öğretmenler, etkili öğretmenlik becerilerine sahip olduklarına inanırlarsa mesleki yeterlik algılarının ve mesleğe bağlılıklarının daha güçlü olduğunu savunmaktadırlar.

1.4.1.2. Benlik saygısı

Yörükoğlu'na (2004) göre benlik, bireyin kendini diğerlerinden ayrı olarak tanımlama biçimidir. Geçtan (1997) ve Kulaksızoğlu'na (1998) göre benlik saygısı benliğin duygusal bir boyutudur. Bireyin benliğini kabul ederek değerli görmesi, kendisini beğenme derecesi kişinin benlik saygısını oluşturmaktadır (Adams, 1995). Rosenberg (1965), benlik saygısını bireyin kendisi ile ilgili yaptığı ve alışkanlıkla benimsediği değerlendirmeler olarak tanımlamıştır. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler stres yaratan durumlarla karşılaştıklarında daha olumlu tepkiler verirler (Baumeister, Campell, Kruger ve Vohs, 2003), depresyona girme ihtimalleri daha düşüktür, daha mutludurlar ve çevrelerindeki insanlarla iyi ilişkiler kurarlar (Baumeister vd., 2003; Yavuzer, 1993), daha bağımsız davranırlar, fiziksel sağlıkları daha iyidir, yaşamı daha anlamlı bulurlar (Yavuzer, 1993), kendi kapasiteleri ile ilgili beklentileri yüksektir, kendilerine inanırlar ve güvenirlir (Mann, Hosman, Schaalma, ve Vries, 2004). Düşük benlik saygısına sahip kişiler ise Özdemir'e (2004) göre kendilerine güven yönünden eksik, diğerlerine bağımlı, çekingen ve savunmacıdırlar, kendilerine yönelik algıları olumsuzdur (Davis ve Fedor, 1998), endişelidirler, kendilerini ifade etmek istemezler ve genellikle sosyal içe kapanma özellikleri gösterirler (Mann vd., 2004).

Sciangua ve Morry'e (2009) göre, bireyin başkaları tarafından ne oranda kabul görüp onay aldığına yönelik algısı bireyin benlik değerini belirlemede önemli bir role sahiptir. Başkalarının kendilerini kabul ettiğini, koşulsuz olarak sevdiğini ve saygı duyduğunu düşünen bireyler daha yüksek benlik saygısına sahip olmaktadır (Bee, 2000). Benlik saygısını arttırmak için destekleyici bir sosyal çevreye sahip olmak ve gerçekçi hedefler oluşturmak gerekmektedir (Harter, 1999). Bazı araştırmacılar (Calhoun ve Acocella, 1990; Coopersmith, 1974; Kulaksızoğlu, 1998; Yörükoğlu, 1998, Yavuzer, 1991) benlik saygısının gelişiminde en önemli faktörün aile olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca benlik saygısı yüksek öğretmenlerin öğrencilerin benlik saygılarını oluşturmada olumlu bir

etkisinin olduğu da bilinmektedir (Mbuva, 2016; Ryan, Stiller ve Lynch, 1994). Benlik saygısı güven, kişilik, öğrenme, performans ve güçlü hissetme gibi insan davranışının pek çok boyutunu etkileyebilmektedir (Bruno ve Njoku, 2014). Benlik saygısı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilişsel özellikleri, motivasyonları, duyguları ve tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Baumeister, 2013). Aynı zamanda öğretmenler için eğitim ortamında özgüven ve başarının temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Jan vd., 2015).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, benlik saygısının sağlık ve yaşam kalitesine katkıda bulunan önemli bir psikolojik faktör olduğunu göstermektedir (Evans, 1997). Öznel iyi oluşun, doyum ve mutluluğun yüksek benlik saygısı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu (Furnham ve Cheng, 2000; Glick ve Zigler, 1990; Zimmerman, 1999) ve zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olduğu bilinmektedir (Mann vd., 2004). Benlik saygısının yılmazlıkla ilişkili bir kavram olarak koruyucu faktör işlevi gördüğü çeşitli araştırmalarda ortaya konmaktadır (Baumeister vd., 2003; Gizir, 2007; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Karataş ve Savi Çakar, 2011; Sameroff ve Seifer, 1990). Rouse (1998), yılmaz bireylerin daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını ve çeşitli risk davranışları başlatma olasılıklarının daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

1.4.1.3. Motivasyon

Motivasyon kavramı, doğrudan hedefe yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç (Pintrich ve Schunk, 2002) ve insanoğlunu davranışa, düşünmeye ve geliştirmeye yönlendiren güç (Deci ve Ryan, 2008: 14) olarak ifade edilmektedir. İş motivasyonu ise çalışma ortamında bireyin davranışlarına güç veren, onu besleyen ve yönlendiren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Leonard, Beauvais ve Scholl, 1999). Steers ve Porter (1991), iş motivasyonunu kurumlarda davranış güçlendirme, yöneltme ve sürdürme süreci; George ve Jones (2002), bir örgütte bireyin davranışlarını, çaba düzeyini ve engeller karşısında dayanma düzeyini belirleyen psikolojik güçler olarak tanımlamışlardır. İş motivasyonunun kaynağı olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kaynaktan söz edilmektedir. İçsel motivasyon bireyin yapacağı işe karşı ilgisi, merakı veya elde etmek istediğı doyum doğrultusunda şekillenen bir güdüdür. Bireyin yapacağı iş için duyduğu heves ve istek içsel motivasyonun önemli bir bileşenini oluşturmaktadır (Joo ve Lim, 2009). Birey belirli bir eylemle uğraşmayı kendi yetkisi ve kararı olarak görüp çevresel bağlamdan bağımsız olarak algıladığında içsel motivasyon söz konusu olmaktadır (Deci ve Ryan, 2008: 15). İçsel

motivasyonun aksine dışsal motivasyon ödül veya ceza gibi dışsal etmenlerden kaynaklanmaktadır (Goodridge, 2006; Littlejohn, 2008). Rainey ve Steinbauer (1999), özellikle içsel motivasyonun çalışma ortamındaki etkililiği artırdığını belirtmişlerdir.

Oplatka (2010) öğretmenleri motive eden unsurların kendini gerçekleştirme, yönetici duyarlılığı, samimi çalışma ortamı, uzmanlık, saygınlık, geleceğe yönelik amaç ve başarı duygusu olduğunu belirtmiştir. Rosenblat ve Robin'e (2000) göre, öğretmenler ne kadar çok sorumluluk alırlarsa, okullarına da o seviyede bağlılık hissetmekte, yeteneklerini sergileyebilmek için motivasyonları güçlenmektedir. Patrick, Hisley ve Kempler (2000), öğretmenlerin öğretme isteklerinin, öğrencilerin daha ilgili, enerjik ve meraklı olmalarını sağladığını, böylece içsel motivasyonlarının da arttığını belirtmektedir. Bununla birlikte yılmazlıkla motivasyonun birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu (Harris, 2008) ve yılmazlığın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için motivasyonun gerekli olduğu (Resnick, 2011) çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir. Haynes (2005) ve Higgins (1994) de yılmaz bireylerin motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmektedir.

1.4.1.4. Stresle başa çıkma

Folkman ve Lazarus (1988), stresle başa çıkmayı, bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında bu durumun üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar olarak ifade etmektedir. Birey tarafından tehdit edici ve zararlı olarak algılanan ve gerilim yaratan her durum stres uyarıcı olarak değerlendirilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1990). Bireylerde stres yaratan faktörler ve bireylerin stres karşısında verdikleri tepkiler birbirinden farklıdır, stres tepkileri uyarıcının zihinde yorumlanması sonucu oluşmaktadır ve bireylerin başa çıkma stratejileri bireysel ve çevresel özellikler doğrultusunda şekillenir (Lazarus, 1993). Başa çıkma stratejileri herhangi bir durumu çözümlenmesi gereken bir problem olarak algılayan bireyin, durumunu iyileştirmek için davranışlarını tekrar düzenlemesini içeren çabalardır (Lazarus ve Coyre, 1981).

Çalışma ortamında iş stresi, bireylerin yeteneklerindeki yetersizliklere, fiziksel veya psikolojik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyde gerilim yaratan durum olarak belirtilmektedir (Clegg, 2001). Toplumsal rollerin farklılaşması, meslektaşlar arasındaki ilişkilerin olumsuz olması, kurum içinde rekabetin olması ve beklentilerin üst seviyelerde olması gibi nedenler çalışanların psikolojik durumlarının olumsuz olarak etkilenmesine ve strese neden olmaktadır. Bireylerin sağlığını ve kurumdaki verimliliğini etkileyen pek çok

sorunun temelinde stresin olduğu ileri sürülebilir (Cemaloğlu, 2007). Öğretmenler, öğrenci-öğretmen ilişkileri, ailelerle yaşanan çatışmalar, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziki koşullar, ağır iş yükü, düşük ücret, terfi sorunları, karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı fazla strese maruz kalmaktadır (Celep, 2003). Stresli durumlar iyi yönetilmediğinde depresyon, uyku ve yeme bozuklukları, benlik saygısında azalma, iş doyumunun düşmesi ve çeşitli hastalıkların artması gibi pek çok fiziksel ve psikolojik etkilere neden olmaktadır (Brooks, 1994; Celep, 2003; Linville, 1987). Stresle başa çıkma stratejileri ile yılmazlığın ilişkili olduğunu savunan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Judkins, 2001; Klag ve Bradley, 2004; Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982). Başa çıkma stratejileri öğretmenlerin zor koşullarla başa çıkmasında destekleyici bir rol oynamaktadır (Castro vd., 2010).

1.4.1.5. Problem çözme becerisi

Problem bir kişinin istenilen hedefe ulaşmada karşısına çıkan engeldir (Bingham, 1998). Schunk'a (2012: 299) göre problem, bir sorunun cevaplanması, çözüm yolları aranması veya öğretim sürecinde ortaya çıkabilir ve problem çözme hedefe ulaşmak için gösterilen çabayı ifade eder. Problem çözme bir yöntem veya model olmakla birlikte düşünme, harekete geçme, hissetme ve öğrenmeyi de sağlamaktadır (Karasar, 1978). Problem çözmeyi Bingham (1998), belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmaya yönelik çabayı gerektiren bir süreç; Fidan ve Erden (1996: 78) herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal sırası olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Güçlü'ye (2003) göre problem çözme bireyin zorluklarla baş etme sürecinde en belirleyici özelliklerinden biridir. Problem çözme becerileri Kalaycı (2001: 33) tarafından bilimsel düşünme, sorumluluk, işbirliği ile çalışabilme, iletişim, zaman yönetimi, dikkat, veri toplama ve analiz etme, kestirimde bulunma, bilgileri görselleştirebilme, rapor hazırlama, topluluk önünde sunma ve değerlendirme yapma olarak belirtilmiştir.

Problem çözme öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir yetenek olduğundan zaman, çaba ve enerji harcanarak kazanılabilir (Bingham, 1998). Problemlerin çözümündeki ortak nokta amaca ulaşmaya engel olan etkeni ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 2003). Kuzgun'a (1995) göre problem çözüme başarılı olmak için ilk olarak, problem doğru bir biçimde tanımlanmalıdır. Problem çözme sürecinde kişi, önce kavramları, sonra kavramların bir karışımı gibi anlaşılabilir kuralları ve son olarak bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşabilir

(Bilen, 1996). Problem çözüme sürecinde yer alan başlıca işlemler problemin farkına varma, problemi tanımlama, problemi çözebilecek seçenekleri saptama, seçenekleri değerlendirmek için kullanılacak verileri toplama, verileri değerlendirme, genellemelere ve sonuçlara ulaşma, çözümü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme (Ün Açıkgöz, 2000: 276) olarak belirtilmektedir. Problem çözmeyi etkileyen faktörler zeka (Cüceloğlu, 2003; Morgan, 1999), sorumluluk, tavır ve değerler (Bingham, 1998), kişilik (Ulupınar, 1997); kültürel birikim ve özgüven (Sonmaz, 2002), yaş, eğitim düzeyi ve yetenekler (Gelbal, 1991); bireysel farklılıklar, sorumluluk duygusu, probleme yönelik bilgi düzeyi, geçmiş yaşantılar, deneyimler ve diğer sosyal öğrenmeler (Bingham, 1998) olarak belirtilmektedir. Cüceloğlu (2003) ve Dökmen'e (2009) göre problem çözüme becerisi yüksek olan bireyler, bağımsızdırlar, uyum becerileri yüksektir, kendileri ve çevreleriyle barışıktırlar, kendilerini rahatça ifade edebilirler. Etkili problem çözüme becerilerine sahip olmayan bireylerin ise kaygılı ve güvensiz oldukları, daha fazla stres yaşadıkları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu bilinmektedir (Heppner ve Baker, 1997).

Eğitimde ortaya çıkan problemlerin tespit edilmesi, problemin çözümüne hangi yöntemle ve nasıl ulaşılabileceğine karar verilmesi öğretmenlerin problem çözüme sürecini iyi yönetmelerine bağlıdır. Bu da öğretmenlerin etkili problem çözüme yeteneğine sahip olmalarını gerektirmektedir (İnan, 2015). Yılmaz bireylerin özelliklerinden biri de problem çözüme becerilerine sahip olmalarıdır (Norman, 2000). Problem çözüme becerilerinin yetersizliği birçok psikolojik sorunun nedeni ve eşzamanlı takipçisiyken, problem çözüme becerilerinin yeterli olması ise yılmazlığın artmasını sağlamaktadır (Eskin, 2009). Castro vd., (2010) problem çözüme stratejilerinin sınıfta meydana gelen sorunların çözümünde etkili bir özellik olduğunu ve öğretmenlerin başkalarına bağımlı olmadan sorunlarını çözmeleri için onlara yardımcı olduğunu belirtmektedir.

1.4.1.6. Etkili iletişim becerileri

Kişilerarası iletişim en az iki kişi arasında gerçekleşen anlama ve paylaşma süreci (Pearson ve Nelson, 1997); iletişim kuran kişiler, mesajlar, bağlam, kanallar ve geribildirim içeren bir süreç (Verdener, 1999) olarak ele alınmaktadır. Johnson (1996), bireylerin ilişkilerinde yaşadıkları sorunların büyük kısmının etkili olmayan iletişim örüntülerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Etkili iletişim becerileri, insan ilişkilerinde ve meslek yaşamlarındaki ilişkilerde kolaylaştırıcı olması dolayısıyla insanlarla daha fazla bir arada

olunması gereken mesleklerde çalışanların etkili iletişim becerilerine daha fazla sahip olmaları gerekmektedir (Korkut, 2005). Egan (2002), etkili ve sağlıklı iletişimin, iletişimde bulunan bireylerin birbirlerini doğru olarak anlamaları, bunu birbirlerine doğru şekilde iletmeleri, birbirlerine saygılı olmaları, anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissetmeleri halinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Etkili iletişim becerilerini kullanan bireyler, iletişim sürecinde olumlu özelliklere vurgu yaparak, karşısındaki kişileri anlamaya çalışırlar, motivasyon, dikkat ve farkındalıkları daha yüksektir (Atan ve Buluş, 2018).

Aydın'a (2007) göre kurumlarda bireylerin bir arada çalışabilmeleri ve ortak amaçlar oluşturarak onları gerçekleştirebilmeleri çalışanlar arasındaki iletişimin güçlü olmasına bağlıdır. Kurumların çalışanları arasındaki iletişimin yetersiz olduğu durumlarda kurumların verimliliği ve yapılan işlerin kalitesi azalmaktadır. İletişimin zayıflığı bireyler arasında iyi ilişkilerin gelişmesini engelleyerek çalışanlarda motivasyonun düşmesine ve işe karşı ilginin azalmasına neden olmaktadır (Yatkın, 2003). İletişimin kalitesiz olduğu okullarda görev yapan çalışanların strese maruz kalma düzeyleri artar ve çalışanlar arasında çatışma yaşanma olasılığı daha fazladır. Ancak sağlıklı bir iletişimin yaşandığı okullar etkili ve verimli eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirebilirler (Çetin, 2011). Hamann, Lineburgh ve Paul (1998) de etkili öğretim ve iletişim becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Sınıf içerisindeki etkili iletişim sürecinin gerçekleşmesi öğretim amaçlarına ulaşma, sınıf yönetimi ve sosyal ilişkilerin kurulması açısından önemlidir (Yılmaz ve Altunbaş, 2012). Öğretmenlerin yılmaz bireyler olarak mesleklerinde ve aile yaşamlarında doyum sağlayıcı ilişkiler kurma, yaşamdan zevk alma ve geleceğe dair umut taşıma özellikleri göstermeleri bireysel ve toplumsal açıdan önem taşımaktadır (Irmak, 2015). Yılmaz öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip oldukları çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir (Benard, 1991; Henderson ve Milstein, 2003).

1.4.1.7. Olumlu okul kültürü / iklimi

Purkey ve Smith (1985) okul kültürünü okulda çalışanların veya öğrencilerin inançlarına ve davranışlarına yön veren yapı olarak tanımlamaktadırlar. Okul iklimi ise öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında etkileşimin biçimini belirleyen, yazılı olmayan inanç, değer ve tutumlar olarak ifade edilmektedir (Welsh, 2000). Okul iklimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışları ve tutumlarında değişiklikler yaratır. Okul ikliminin olumlu olması, öğretmen ve öğrencilere yenileşme imkanı sağlayarak öğretmenlerin performanslarını, öğrencilerin başarılarını ve öğretmen ve öğrenciler

arasındaki ilişkilerin etkililiğini arttırır (Korir ve Karr-Kidwell, 2000). Olumsuz iklime sahip okullarda çalışanlar arasındaki iletişim zayıftır; kurallar ve ödül sistemi açık değildir, öğrenciler kendilerini daha değersiz hissederler, motivasyonları daha düşüktür, öğretmenler düşük beklentiler içerisindedir (Hernandez ve Seem, 2004).

Olumlu insan ilişkilerinin başarılı kurumların kültürel özellikleri arasında yer aldığı (Celep, 2000; Şişman, 1996) ve bireyler arasındaki iletişimin etkili olduğu okulların güçlü kültüre sahip oldukları (Ada ve Ayık, 2008) bilinmektedir. Okul kültürü yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yaşamlarına ve çevrelerine anlam kazandırmalarına yardım etmekte (Poore, 2005) ve okulda gerçekleşen eğitim ve öğretimi, aynı zamanda bireysel öğrenme ve gelişimi desteklemektedir (Balcı, 2001). Öğretmenlerin çalışma koşulları ve okulda yer aldıkları etkinlikler onların duygusal yaşamları ve mesleki özerklik duyguları için önemlidir (Hargreaves, 2000) Öğretmenler, kendilerini okullarına ait hissettiklerinde ve öğrencilerin başarısına katkıda bulduklarına inandıklarında mesleklerine bağlılık duyguları da artmaktadır (Mulford, 2003).

Okulların olumlu kültüre sahip olması, eğitime ilişkin amaçların gerçekleştirilmesinde büyük katkı sağlamaktadır (Doğan, 2014). Okula yönelik sorunların çözümünde öğretmen katılımının önemli olduğu ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Demirtaş, 2010; Gruenert, 2005; Kelly vd., 1998; Stolp ve Smith, 1995; Wheelan ve Kesserling, 2005). Balcı (2001) bir okulda başarının artması için başarıya değer verilmesi, yüksek başarı beklentisi içinde olunması, etkili öğrenmenin teşvik edilmesi ve işbirliğinin ön planda tutulması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca işbirliği, iletişim, yardımlaşma gibi değerlerin önemsendiği bir okul kültürünün oluşturulması öğretmenler arasında olumlu bir etkileşimin geliştirilmesi açısından gereklidir (Özdemir, 2012). Bu durum, öğretmenlerin yaptıkları işler hakkında olumlu duygulara sahip olmasına yardımcı olarak öğrencilerin motivasyonunu artırıcı işlev görmektedir (Barnett ve McCormick, 2004).

Maddi, Khoshaba ve Pammanter (1999) örgüt kültürü, iklimi ve yapısının yılmazlık üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sezgin (2012), öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarını sağlayan, güvene dayalı, işbirliği ile desteklenen bir okul ortamında öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yılmazlık gösterebileceğini belirtmektedir. Henderson ve Milstein (2003) da bireylerin yaşamında yılmazlığı geliştirecek en önemli konunun

okula ait olduğunu savunmaktadır. Carson ve Green (1992) ise yaptıkları işi anlamlı bulan ve amaçları olan bireylerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

1.4.1.8. Mesleki gelişim imkanı

Mesleki gelişim eğitimcilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla tasarlanan süreçler ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000). Reese'e (2010) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin ihtiyaçlarını temele alan ve öğretimin etkililiğini ve öğrenci başarısını artıran kapsamlı, sürdürülebilir ve sistematik öğrenme deneyimleridir. Smith ve Desimone (2003) mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgilerini genişletmelerini ve uygulamalarını geliştirmelerini sağlayan önemli bir etken olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişimin genel amacı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri ile öğrenci başarısını artırmaktır (Guskey, 2000). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki becerilerini, performanslarını ve bilgi düzeylerini arttırmada önemli rol oynamaktadır (Abou Assali, 2014). Mesleki gelişim öğretmenlerin bilgi, inanç ve uygulamalarının değişmesine katkı sağlayan aktif öğrenme rolüne vurgu yapmaktadır (Bleicher, 2014). Bunun yanında mesleki gelişim, kurumun gelişimi ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılması için oldukça önemlidir (Borko, 2004).

Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğretmenleri mesleki yaşamları süresince yetiştirebilmek için hizmet içi eğitimlerden oluşan mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmektedir (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Ancak ülkemizde nitelikli hizmet içi eğitim etkinliklerinin yetersiz olması ihtiyaçları karşılamaktan uzak olmasına ve etkisiz kalmasına neden olmaktadır (Sarıgöz, 2011). Mesleki gelişim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek çözüm yolları aranmalıdır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Araştırmalar öğretmenler için etkili olan mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin motivasyonlarını, işlerine ve öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını artırdığını ortaya koymaktadır (İlğan, 2013; Hunzicker, 2010). Mesleki gelişim çalışmaları mesleki işbirliği ve etkileşim sağlayarak öğretmenlerin iş doyumunun ve öğretimin sürecindeki etkililiğinin artmasını sağlamaktadır (Marston, 2010). Öğretmenler mesleki gelişim yoluyla alanında daha fazla bilgi sahibi olabilir, güncel gelişmeleri takip ederek kendi seviyelerini okulun standartlarıyla uyumlu hale getirebilirler (Reese, 2010). Öğretmenlerin stresin ve tükenmişliğin üstesinden gelmelerine yardımcı olmanın bir yolu yılmazlığı ve yılmazlığa yönelik koruyucu faktörlerin oluşmasını sağlayan mesleki gelişim imkanı sağlamaktır (Jennings, 2014; Maier-Höfer, 2015).

1.4.1.9. Kurumsal bağlılık

Kurumsal bağlılık, Drummond (2000) tarafından çalışanların kurumun amaçlarını benimsemeleri, kurumla psikolojik olarak bütünlüşmeleri, motivasyon ve verimliliklerini artırmak için çaba göstermeleri şeklinde ifade edilmektedir. Mowday, Steers ve Porter (1979) kurumsal bağlılığı, kurumun amaçlarına ve değerlerine yönelik güçlü bir inanç ve bu değerler ile amaçları gerçekleştirmeye yönelik istek duyma olarak tanımlamaktadırlar. Meyer ve Allen'a (1991) göre kurumsal bağlılık, çalışanların kurumlarına yönelik yaklaşımlarını ifade eden, kurum ile çalışanlar arasındaki ilişkiyi yansıtan ve çalışanların kuruma üyeliklerinin devam etmesini sağlayan psikolojik bir durumdur. Kurumsal bağlılık bireylerin bir kurumda çalışmaya başlamaları ve psikolojik olarak kendilerini kurumun bir elemanı olarak hissetmeleri ile başlamaktadır (Izgar, 2008). Eğitim kurumuna bağlılık ise öğretmenlerin kendilerini okulla özdeşleştirmesi ile ortaya çıkmaktadır. Kuruma bağlılık hisseden öğretmenler kendilerini okulun bir parçası gibi hisseder ve okulun verimliliği için çaba gösterirler. Başarılı okullarda görev yapan öğretmenler çalıştığı kuruma olduğu kadar mesleğine de bağlılık göstermektedirler (Mart, 2013).

Reyes'e (1992) göre, işbirliğine dayalı çalışma ortamı, yönetsel ilgi ve destek, okul iklimi, yeniliğe teşvik, karar verme sürecine katılım değişkenleri öğretmenlerin kurumsal bağlılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Coladarcı (1992) yönetimin rolünün ve liderlik özelliklerinin öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarında önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Mart'a (2013) göre de uyumlu yönetim davranışları öğretmenlerin bağlılığını güçlendirmekte, öğretmenlerin okulda daha fazla zaman geçirme isteği duymalarını, okulun başarısı için daha fazla çaba harcamalarını sağlamaktadır. Okul ikliminin de kurumsal bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğu savunulmaktadır (Reyes, 1992; Rosenholtz, 1989). Yuen ve Cheng'e (1991) göre yönetimin davranışları, öğretmenlerin deneyimi ve mesleki uyumu gibi bireysel özellikleri kurumsal bağlılığı etkilemektedir. Açık bir şekilde tanımlanan ve net olarak ortaya konan kurumsal ve bireysel beklentiler kurumsal bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir (Cohen, 1992). Ödeme, gelir dışı kazanç, statüde ilerleme, terfi imkanı, bir işe başlama ve bitirme sorumluluğu veya daha esnek denetleme gibi bireysel olmayan ödülleri de çalışanların kurumsal bağlılığının artmasında etkili olmaktadır (Keleş, 2006).

Öğretmenlerin kurumlarına ve mesleklerine bağlılığının öğrenci başarısını etkileyen etkenlerden biri olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul görmektedir (Fried, 2001;

Kushman, 1992; Mart, 2013; Rosenholtz, 1989). Bağlılık öğretmenlerin davranışlarına, tutumlarına ve performanslarına etki ederek kaliteli bir öğrenme sürecinin oluşmasına ve öğrenci gelişiminin sağlanmasına katkı sağlar (Fried, 2001). Çeşitli araştırmalarda kuruma bağlılığın öğretmenin iş performansında önemli bir etkisi olduğu savunulmaktadır (Cheng, 1990; Mowday, Porter ve Dubin, 1974; Mowday vd., 1979). Balcı (2001), kurumuna ve mesleğe bağlı öğretmenlerin yeni gelişmelere yönelik araştırmaya istekli olduklarını, okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin performanslarını gözlemleyerek kendilerini geliştirmek için bu gözlemlerden yararlandıklarını, ihtiyaç duyulan eğitim materyallerini sağlamada ve yeni öğretim yaklaşımları geliştirmede işbirlikli bir anlayış geliştirdiklerini ifade etmektedir. Kurumsal bağlılığı yüksek olan çalışanların daha verimli çalışacaklarına ve kurumsal amaçların başarılması için daha fazla fedakârlık yapacaklarına inanılmaktadır (Meyer ve Allen, 2004). Çalışanların kuruma bağlılığın işyerinin etkililiği için önemli bir faktör olduğu da çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Schein, 1970; Steers, 1975).

Bireylerin yılmazlığı ile kurumsal bağlılıkları arasında aynı yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Genç, 2014; Howard ve Johnson, 2004; Selçuklu, 2013; Sezgin, 2008; Yelboğa, 2006; Youssef ve Luthans, 2007). Yılmaz bireylerin karşılaştıkları stresli durumlarla daha kolay başa çıkabilecekleri, görev yaptıkları kurumlara bağlılık hissini de yüksek olacağı savunulmaktadır (Çetin ve Basım, 2011). Kurumsal bağlılık sayesinde öğretmenlerin işleri için fazladan zaman ve çaba harcamak ve yeni yaklaşımları öğrenmek için istekli olmaları desteklenebilir, böylece eğitim sisteminin gelişmesi sağlanabilir (Firestone ve Pennell, 1993).

1.4.1.10. Mesleki doyum

Bireylerin çalışma hayatında mesleklerine olan bağlılığı mesleki doyumunu da beraberinde getirmektedir. Mesleki doyum, bireylerin mesleklerini sevdikleri veya sevmedikleri yönündeki öz değerlendirmeleri (Spector, 1997); bir çalışanın işini veya yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz gibi olumlu duygular (Başaran, 1992); çalışanların işlerine yönelik hissettiği pozitif duygular ve bunların ortaya çıkardığı sonuçlar (Cranny, Smith ve Stone, 1992) olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında iş doyumunu ve mesleki doyum çoğunlukla birbirinin yerine kullanılabilen kavramlar olmakla birlikte Hoppock'a (1957) göre meslek doyumunu, bireylerin belirli bir zaman dilimi içinde yaptıkları iş ve buldukları pozisyondan değil, yaşamları boyunca yaptıkları çalışma ile elde ettikleri doyumdur. Yapılan faaliyetin yeteneğe uygunluğu, yaratıcılığa olanak vermesi ve ilerleme

olanakları daha çok mesleğe yönelik iken, iş ortamı, iş arkadaşları, ücret gibi özellikler ise iş kavramı ile ilgilidir ve iş doyumunun düşük olması mesleki doyumun da düşük olmasını gerektirmez (Kocayörük, 2000).

Çalışanların mesleki doyumunu yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim seviyesi, kişilik özellikleri, inanç ve değerleri (Lu, While ve Barriball, 2005), aile yapısı ve sosyal çevre özellikleri (Akıncı, 2002), ödeme ve yükselme olanağı, yönetim, istihdam, ödüllendirme, çalışma koşulları ve iş arkadaşlarıyla iletişimleri (Judge, ve Locke, 1975; Spector, 1997), yeteneklerini ve yaratıcılıklarını kullanabilme ve gelişim olanağı sağlanması, başarıma isteği, güven duygusu ve kurum politikaları (Ghiselli, Lalopa ve Bai, 2001: 28-37) gibi faktörlerden etkilenmektedir. Araştırmalar bu faktörlere ek olarak işin ilginç olması, öğrenme ve sorumluluk üstlenme fırsatları bulma, yönetimin ve çalışma arkadaşlarının yardım ve destek sunmalarının da iş doyumunu belirleyen önemli iş özellikleri olduğunu ortaya koymaktadır (Luthans, 2002a). Öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle kurdukları ilişkiler, düşüncelerini hayata geçirme olanakları, maaş ve tatil fırsatları, okul ortamı ve çalışma koşulları, ders saatleri, ilerleme fırsatları, denetim ve takdir gibi faktörler öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyumun kaynaklarıdır (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Vural, 2004).

Kurumların başarısında mesleki doyumun istenen düzeyde olmaması, verimsizlik ve devamsızlık gibi davranış bozukluklarına yol açarak olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Lambert, Hogan ve Griffin, 2007). Çalışanların mesleki doyumunun sağlanması, kurumun başarısında en etkili faktörlerden biri olarak değerlendirilmekte ve kurumların temel amaçlarından biri olarak görülmektedir (Bernal, Gargallo, Marzo ve Rivera, 2005). Kurum yöneticileri çalışanlardan daha fazla verim almak ve onların performanslarını artırmak için işten elde ettikleri doyum düzeylerini artırmaya çalışmalıdırlar (Luthans, 2002a). Mesleki doyumları yüksek olan öğretmenlerin eğitime sağladıkları katkı ile performansları (Karakuzu, 2013), profesyonellikleri ve yeterlikleri daha yüksek olmakta, işten kaynaklı stres düzeyleri azalmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmak amacı ile yapılan uygulamalar eğitimin iyileştirilmesine de katkı sağlayacaktır (Şahin, 2013).

Stanford (2001) yılmaz öğretmenlerin mesleki doyumları yüksek, çevresindeki insanlardan destek alabilen bireyler olduğunu belirtmektedir. Youssef ve Luthans'a (2007) göre de, yılmazlıkla mesleki doyum arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin

mesleklerinde ve aile yaşamlarında olumlu ilişkiler kurabilmeleri, yaşamdan keyif almaları ve geleceğe umutla bakmaları yılmaz bir birey özelliği taşımaları için önemlidir (Irmak ve Izgar, 2015). İş doyumunu yüksek olan öğretmenler çalışma ortamlarında olumlu bir sınıf iklimine sahiptir ve zorlu durumlarla daha kolay başa çıkabilmektedir (Grayson ve Alvarez, 2008).

1.4.1.11. Kurumsal destek

Algılanan örgütsel destek, çalışanın kurumuna yaptığı katkının, kurumu tarafından değerli olduğunun kabul edilmesi ve bu katkıların karşılığında kurumun bireyin refahıyla ilgilenmesine yönelik hareketlerin çalışan tarafından algılanması olarak ifade edilebilir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Benzer başka tanımlamalara göre algılanan örgütsel destek, kurumun çalışanların performanslarına ve katkılarına verdiği değer için çalışan tarafından hissedilme düzeyi (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986); bireyin kurum içinde sağladığı katkı sonucu, kurumun bireye verdiği destek, bağlılık ve ilgiye duyulan inançtır (Aselage ve Eisenberger, 2003).

Kurumun çalışanlarının onaylanma, saygı görme ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaması, çalışanların kurumsal destek algılarında artışa sebep olmaktadır (Eisenberger vd., 1986). Kurumsal destek algısının, çalışanın kurumuna yönelik duygusal bağlılığını, performansını ve iş doyumunu artırdığı, işe devamsızlık ile işten ayrılma gibi davranışları azalttığı çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Ng ve Sorenson, 2008; Rhoades ve Eisenberger, 2002). Aynı zamanda kurumsal destek algısı, çalışanların diğer çalışanlara yardımcı olması, bilgi ve becerilerini artırabileceği ve yapıcı öneriler sunabileceği etkinliklere katılması yoluyla kurumun işleyişine de katkı sağlamaktadır (George ve Brief, 1992). Bir kurum çalışanlarını desteklediği ve onlarla ilgilendiği zaman çalışanlarında sosyal bir değişim ve gelişim oluşturmaya başlayabilir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Meslektaş ve yöneticileriyle destekleyici ve teşvik edici ilişkilerde bulunan çalışanların kendilerine olan güvenleri ve sorunlarla başa çıkma becerileri artmaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993). Bunun yanında kurumsal destek, çalışanların kendilerini geliştirmelerine ve başarı arzularını gerçekleştirmeye yönelik bir istek duymalarına yardımcı olur (Armeli, Eisenberger, Fasolo ve Lynch, 1998). Öğretmenler mesleki gelişimleri için destekleyici bir çevreye ihtiyaç duymaktadırlar (Kilgore ve Griffin, 1998). Bu süreçte ancak çalıştığı kurum tarafından iyi güdülenmiş öğretmenler, okulun gelişmesi ve nitelikli öğrenciler yetiştirmek konusunda istekli davranabilirler (Ergener, 2008). Destekleyici işbirliğinin özellikle yeni başlayan

öğretmenlerin bağlılıklarını ve enerjilerini sürdürmedeki önemi bazı çalışmalarda ortaya konmuştur (Day ve Gu, 2007; Flores ve Day, 2006; Kardos ve Moore Johnson, 2007; Peters ve Pearce, 2012). Feiman-Nemser (2003) göreve yeni başlayan öğretmenlerin yalnızca başa çıkma ve uyum sağlama süreci için değil bireysel gelişimleri için de çalıştıkları kurumun destekleyici bir kültüre sahip olmasının önemini vurgulamaktadır.

Yönetici Desteği: Yönetici ve kurum desteği kavramlarının farklı yapıya sahip oldukları (Giray ve Şahin, 2012; Hutchison, 1997; Kottke ve Sharafinski, 1988; Stinglhamber ve Vandenberghe, 2003), ancak birbiriyle bağlantılı ve iç içe bir yapı sergiledikleri (Rhoades ve Eisenberger, 2002; Rhoades, Eisenberger ve Armeli, 2001) savunulmaktadır. Yönetici desteği, yönetici ile çalışan arasındaki iş ilişkilerinin olumlu olması ve çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde ifade edilmektedir (Bhantumnavin, 2003). Yönetici ile çalışanlar arasındaki iletişim, yöneticilerin davranış ve uygulamadaki tercihleri algılanan kurumsal destek üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (İplik, İplik ve Efeoğlu, 2014). Kurumdaki yönetici ile çalışanlar arasındaki etkileşimin olumlu olması çalışanların gelişimine katkı sağlamaktadır (Liden ve Graen, 1980).

Eğitim sistemi açısından bakıldığında öğretmenlerin okul yönetiminden destek görmesi okuldaki eğitim sürecinin kalitesini belirlemede önemli bir faktördür (Derinbay, 2011). Okul yöneticileriyle iletişim öğretmenleri doğrudan destekleme ve cesaretlendirme yönünden etkili olduğu gibi, kurumda oluşturulan okul iklimini de etkilemektedir (Le Cornu, 2013). Çalışanlarını destekleyici bir okulda görev yapan yöneticilerin öğretmenlere değer vermesi, rahat ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlaması, ihtiyaçlarını ve düşüncelerini dikkate alması, onların sorunlarıyla birebir ilgilenmesi ve başarılarını ödüllendirmesi beklenmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Okul yönetiminin saygı, güven, dürüstlük ve ilgiye dayalı ilişkiler kurulmasını sağlaması öğretmenin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin yalnızca kendilerine güven duygularında değil, risk alma yönündeki istekleri, mesleki inanç, değer ve becerilerinde de artış olmaktadır (Le Cornu, 2013).

Yönetim desteğinin zayıflığı, yöneticilerin liderlik stilleri, okulun kurumsal yapısı ve öğretmenler üzerinde negatif etki oluşturabilir (Billingsley ve Cross, 1992). Okul yöneticileri, okulun beklentileri doğrultusunda başarıya ulaşmak için belirlenen amaçları açık bir şekilde çalışanlara ileterek, öğretmen ve öğrencilerin bu amaçları benimsemelerini sağlayarak gereken motivasyonu sağlayabilir (Renchler, 1992). Bununla birlikte yöneticiler,

öğrencilerin başarılarını artırmak için okulun amaçları doğrultusunda hareket ederek, açık ve anlaşılır kurallar belirleyerek bir rol model oluşturabilirler (Korir ve Karr-Kidwell, 2000). Araştırmalar öğretmenlerin güçlendirilmesinde en önemli sorumluluğun okul yöneticilerine ait olduğunu savunmaktadır (Pollak ve Mills, 1997). Okul müdürleri ile öğretmenlerin güçlendirilmesi arasında önemli bağlantılar bulunmaktadır (Keizer ve Shen, 2000).

Meslektaş Desteği: Meslektaş desteği çalışanların kendisiyle aynı veya benzer işi yapan kişilerden algıladıkları desteği ifade etmektedir (Giray ve Şahin, 2012). Meslektaşlardan gelen desteğin, çalışanların iş yerinde yaşadıkları stres ve gerginlik ile başa çıkmalarında önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Beehr vd., 2000; Karasek, Triantis ve Chaudhry, 1982). Okuldaki öğretim sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir etkiye sahip olmasına rağmen öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşabilmek için çok fazla olanak bulamamaktadır (Conley, Fouske ve Pounder, 2004). Oysa değişen ve gelişen öğretim uygulamalarına uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerinde meslektaşlarının desteğini alabilmeleri için onlarla iletişim kurma fırsatına sahip olmaları gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Meslektaşlar arasındaki işbirliği ve iletişim öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamaları, öğretilenlerin içeriği ve sınıflarındaki öğrencileri davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Putnam ve Borko, 1997).

Meslektaşlarla ilişkilerin mesleki deneyimleri süresince zorlandıkları bazı düşüş anlarında kendilerini toparlama açısından yardımcı olduğu ve öğretmenleri güçlendirmede önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Le Cornu, 2013). Çalışanların birlikte hareket etmeleri ve işbirliği içinde çalışmaları, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü için gereklidir (Connolly ve James, 2006). Bu anlamda okulların etkililiği ve uyum sürecini kolaylaştırıcı yapıya sahip olması öğretmenler arasında işbirliğini artırma olanakları ile sağlanabilir (Tschannen-Moran, 2001). Öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımı, velilerle ve meslektaşlarla ilişkileri öğretmen güçlendirme çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Stanford (2001) yılmaz öğretmenlerin meslektaşları, aileyi ve arkadaşları içeren kapsamlı bir destek ağına sahip olduklarını öne sürmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda meslektaşlarıyla ve yönetimle destekleyici ilişkiler içerisinde olmalarının mesleki yaşamlarını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu vurgusu yapılmaktadır (Brunetti, 2006; Gu ve Day, 2013; Riolli ve Savicki, 2003; Sammons vd., 2007). Howard ve Johnson (2004) çalışmalarında, öğretmenlerin destekleyici ilişki

kurdukları meslektaşlarıyla yalnızca sorunlarını değil, aynı zamanda yaşam deneyimlerini de paylaştıklarını, bunun da kendilerini gün içinde rahatlamış hissetmelerini, stresle daha kolay başa çıkmalarını sağladığını belirtmektedirler.

1.4.1.12. Destekleyici ilişkiler

Öğretmenlerin okul yönetimi ve meslektaşlarıyla kurdukları iletişimin yanında öğrencilerle, velilerle ve sosyal çevreleriyle kurdukları ilişkiler de oldukça önemlidir. Wang (1997) çevrenin yılmazlığı artırıcı özellik göstermesi için sosyal, sağlık ve diğer toplumsal hizmetlerin güçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireysel ve eğitime yönelik başarıyı sağlamak ve olumlu bir okul iklimi oluşturmak için öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli gibi tüm okul paydaşları birlikte hareket etmelidirler (Lee, 2004). Çevresiyle etkileşim halinde bulunan okullarda yöneticiler öğrenci ve öğretmenlerle daha olumlu iletişim kurmakta, velilerin eğitim sürecine katılımı için daha fazla çaba göstermektedirler (David ve Fleischman, 2005). Çevre ile okul arasında kurulan olumlu iletişim ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu beklentilerinin olması okullardaki şiddet olaylarının önlenmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Ochoa, Lopez ve Emler, 2007). Dicke vd., (2014), öğretmenlerin pozitiflik ve iyimserlik düzeylerinin öğrencileri etkilediğini, öğretmenlerinin davranışlarını destekleyici ve saygılı olarak nitelendiren öğrencilerle öğretmenlerin gözle görülür şekilde olumlu etkileşime girdiklerini belirtmektedir.

Öğrencilerle İlişkiler: Çocuklarla bir arada olmanın öğretmenliği seçmenin temel sebeplerinden biri olarak görülmesinin yanı sıra (Sinclair, 2008), göreve yeni başladığı dönemde öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran öğretmenlerin mesleki bağlılığının ve doyumunun arttığı belirtilmektedir (Le Cornu, 2013). McNally ve Blake (2009) öğrencilerle ilişkiler ve kendilerine yardımcı olan meslektaşlara sahip olmanın özellikle meslek yaşamının başındaki öğretmenler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin duygu durumlarının, mesleki ve bireysel benlik saygılarının yanı sıra öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde de etkili olmaktadır (Hargreaves, 1998; Kitching vd., 2009; Spilt, Koomen ve Thijs, 2011). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliği okuldaki sosyal ve öğrenme süreci özelliklerinin gelişmesine katkı sağlamakta ve okulda olumlu bir ortam oluşmasını sağlamaktadır (Opdenakker ve Damme, 2006). Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy (2009), güven duygusuna dayalı ilişkilerin dürüstlük, güvenilirlik, yardımseverlik ve açıklık özelliklerine sahip olduğunu vurgulamıştır. Newman ve Blackburn (2002) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kısa süreli ve geçici olmaması, karşılıklı

etkileşime dayanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Gibbs ve Miller (2014) öğrenci davranışlarının ve bu davranışlara öğretmenlerin bakış açılarının öğretmenlerin yılmazlığında etkili olduğunu belirtmektedir.

Velilerle İlişkiler: Okul ve veliler arasında tamamlayıcı ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurmak hem okul hem de ailelerin ortak sorumluluğudur (Tschannen-Moran, 2001). Aile katılımı, etkili okulların en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Rosenblatt ve Peled, 2002: 349). Etkili bir okulda öğretmen veli iletişimi karşılıklı bilgilenmeyi ve bilgilendirilmeyi içermekte ve veliler ile öğretmenler öğrencilere faydalı olabilmek adına birbirlerini bilgilendirmektedirler (Çelik, 2005, 73). Okulun velilere ve öğrencilere gösterdiği ilgi öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Veliler de okulun yapısını, değerlerini ve beklentilerini daha iyi bildiklerinde çocuklarını yönlendirme konusunda daha başarılı olmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Velilerin okulların işleyişiyle ilgili düşüncelerini ifade etmeleri ve katılımlarının artmasının öğrenci başarısını artırmada yarar sağlayabileceği düşünülmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Yapılan bazı araştırmalarda da okul ile aile ilişkilerindeki artışın öğrenci başarısını olumlu etkilediği ortaya konmaktadır (Çayırılı, 1998; Rosenblatt ve Peled, 2002). Okuldaki eğitim sürecine ve okul yönetiminin aldığı kararlara aile katılımının artması, toplumun desteğinin ve memnuniyetinin, aynı zamanda okulun topluma karşı açıklığının, şeffaflığının ve hesap verebilirliğinin de artmasını sağlayabilir (Çalık, 2007). Okullar ailelerle ilişkileri geliştirmek adına, okulda gerçekleştirilen faaliyetlere ailelerin katılımına engel olan etkenleri ortadan kaldırarak ailelere işbirliği yapma ve katılım olanakları sunmalıdır (Epstein, 2005).

Aileyle İlişkiler: McCubbin ve McCubbin'e (1988) göre aile içi iletişimi iyi olan bireylerin aile hayatında önemli olayları kutlama alışkanlıkları ve ev içinde belli düzenleri vardır. Bu ailelerdeki bireyler hayatlarını kontrol edebilme ve yaptıklarının sorumluluğunu alabilme yönünde güçlü ve sağlam inançlara sahiptirler. Walsh ve McGoldrick (1991) ailedeki bireylerin birbirlerine olan destekleri artırıldığında bireylerin ve aile içi iletişimin güçleneceğine vurgu yapmaktadır. Werner ve Smith (1982) yılmazlığı etkileyen aile özelliklerini anne babanın yaşı, çocuk sayısı, çocukların yaşları, ilgilenen büyüklerin varlığı, aile içi uyum, aile kuralları ve diğer ailelerle ilişki olarak sıralamaktadır. Poyner'e (2016) göre aile desteği öğretmenlerin risk faktörleri, stres ve tükenmişliğin etkilerini azaltmalarında olumlu bir etkiye sahiptir. Terzi'nin (2008) çalışmasında da aile içinden ve aile dışından algılanan sosyal desteğin yılmazlığı güçlendirdiği belirlenmiştir.

Sosyal Destek: Friborg vd. (2003) ve Poyner (2016) aileyle birlikte sosyal hayatla bağı kuvvetli olmasının yılmazlığın artırılmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler. Sosyal yeterliği yüksek olan bireyler çevrelerindeki kişilerle daha rahat iletişim kurabilir ve daha sağlıklı ilişkiler kurabilir (Bullock, Coplan ve Bosacki, 2015). Sosyal ve duygusal açıdan yeterli olan öğretmenler, tüm duygu aralıklarını bilir ve duygularını kontrol edebilirler (Maier-Hofer, 2015; Mansfield vd., 2014). Duygularını ve düşüncelerini rahatça ifade edebilir, sıkıntılı durumlara verecekleri tepkilere yönelik olumlu stratejiler geliştirirler (Klassen, Perry ve Frenzel, 2012). Sosyal yeterliği yüksek olan bir öğretmene sahip ve duygusal anlamda tutarlı özellik gösteren sınıf ikliminin öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal öğrenmeleri ile olumlu ilişkisinin olduğu savunulmaktadır (Curby vd., 2013; Fitzgerald ve Laurian, 2013). Düşük sosyal ve duygusal yeterlik ise sınıf içindeki ilişkilerde ve davranış yönetiminde zorlanmaya neden olabilmektedir (Cefai ve Cavioni, 2014). Tait (2008), sosyal ve duygusal destek ile iletişim becerilerinin stresin olumsuz etkilerini en aza indirmek ve yılmazlığı geliştirmek için büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında yer alan çalışma bulgularından da hareketle yukarıda bahsi geçen tüm koruyucu faktörlerin öğretmenlerin mesleki ve özel yaşamlarında karşılaştıkları sıkıntıları atlatalmalarına yardımcı olacağı ve yılmazlık düzeylerini artırmaya yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörleri geliştirme yoluyla yılmazlık düzeylerini artırma amacı doğrultusunda yapılandırılmıştır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtiçinde ve yurtdışında yılmazlıkla ilgili öncü nitelikteki çalışmalar ele alınmakla birlikte yurtiçinde öğretmenlerde yılmazlıkla ilgili sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle ulaşılabilen tüm çalışmalar incelenmiştir.

1.5.1. Yılmazlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yılmazlık kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların öncüsü sayılan Kobasa (1979), yöneticilerle yürüttüğü çalışmada ilk kez yılmazlık tanımını kullanmış ve yılmazlık modelini geliştirmiştir. 670 erkek yöneticinin hayatlarının son üç yılında karşı karşıya kaldıkları stresli olayları ve başlarından geçen hastalıkları listelemeleri sonucunda grubu ikiye ayırarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda aşırı stres ve düşük hastalık yaşadığını ifade eden bireylerin meydan okuma, kendini adama ve kontrol özelliklerine sahip bireyler

oldukları, kendilerini sahip oldukları işe adadıkları, karşılaştıkları güçlükleri bir tehdit olarak değil de kendilerini geliştirebilecekleri bir fırsat şeklinde algıladıkları ve yaşamlarının kontrolünün ellerinde olduğunu hissettiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucunda yılmazlığı, stresli yaşam olayları ile karşı karşıya kalındığında direnç kaynağı olan bir kişilik özelliği şeklinde tanımlamıştır. Geliştirdiği yılmazlık modeli; meydan okuma, kendini adama ve kontrol boyutlarından oluşmaktadır.

Rutter'in (1979) İngiltere'de yaptığı araştırmada, aile içi sorunlar ve anne babası evlilik sorunları yaşayan, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan, kalabalık veya geniş aileden gelen, aile içinde suç kabul edilen davranışlarla karşılaşan, annesinin psikiyatrik bozuklukları olan ve devlet bakımından yararlanan çocuklarla çalışmıştır. Araştırmada tek risk faktörünün anlamlı bir etkiye sahip olmadığı, iki veya daha fazla risk faktörünün bir araya gelmesinin, olumlu sonuçların ortaya çıkma olasılığını yok ettiği belirlenmiştir.

Werner ve Smith (1979, 1992) 1955'te başlayan ve yaklaşık 40 yıl süren çalışmalarında Kauai adasında doğan yoksulluk ve sıkıntılar içinde yaşayan 660 çocuk üzerinde yüksek riskli çevrede büyümenin etkisini incelemiştir. Araştırmada yüksek risk barındıran bir çevreye rağmen çoğu çocuğun kendini geliştirme eğilimine sahip olduğu, yetenek, güven ve ilginin olumsuz durumlarda bile geliştiği sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar yılmaz çocukların daha bağımsız, özerk, görev almaya istekli, empatik ve meraklı olduklarını, akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını ve daha fazla problem çözme becerilerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca sosyal destek ile aile ve toplumla ilgili değişkenlerin de yılmazlıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Maddi, Kahn ve Maddi'nin (1998) yılmazlık eğitim programının etkililiğini inceledikleri ve 54 yönetici ile yürüttükleri çalışmalarında yılmazlık eğitimi programında yer alan katılımcıların yılmazlık ve iş doyum düzeylerinin diğer gruplardaki katılımcılardan daha yüksek olduğu; stresin etkilerini azaltmada diğer iki grupta yer alan katılımcılara göre daha başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Masten ve Coatsworth (1998), akıl sağlığı yönünden ciddi rahatsızlığı olan ebeveynlerle yaşama, aile içi şiddet, yoksulluk, doğal afetler ve diğer yüksek risk durumları gibi sıkıntılı koşullarla karşılaşmış çocuklardaki becerinin gelişimini anlamak amacıyla 23 yılı aşkın süredir yılmazlık üzerine yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Çalışma sonucunda yılmazlıkla ilgili bireysel özellikler atılganlık, uyum, özyeterlik, özgüven, yüksek öz saygı,

yetenekler ve inanç; aile özellikleri ise en az bir aile üyesiyle yakın ilişkiye sahip olma, yüksek beklentiler, sosyo-ekonomik avantajlar ve destekleyici aile bağları kurmak olarak belirlenmiştir.

Bu bölümde yılmazlık çalışmalarına öncülük eden ve yılmazlığın kavramsallaştırılması adına yol gösterici nitelikte olan çalışmalar yer almaktadır. Yurtdışı alanyazında yılmazlıkla ilgili çalışmalar 1970'lerde başlamasına rağmen uzun yıllar öğretmen yılmazlığına ilişkin çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Yurtdışında öğretmenlerde yılmazlıkla ilgili çalışmalar 2000'li yıllardan sonra hız kazanmıştır.

1.5.2. Öğretmenlerde Yılmazlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda öğretmen yılmazlığı özellikle öğretmenlik mesleğinin yüksek yıpranma riski barındırdığı ülkelerde giderek artan öneme sahip araştırma alanını oluşturmaktadır (Scheopner, 2010). Cencirulo (2001) ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin iş doyumunu ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre deneyim süresi ve yaş değişkenlerinin yılmazlık düzeyini ve iş doyumunu etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Howard ve Johnson (2004) on öğretmenle görüşme yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sıkıntıları atlatmasına yardımcı olan olumlu yönleri odaklanmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik ve mesleki özyeterlik, kurumsal bağlılık, işyerindeki destekleyici ilişkiler gibi koruyucu faktörlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Patterson vd. (2004), başarılı okullarda görev yapan ve yılmaz olarak nitelendirilen on altı öğretmenle gerçekleştirdikleri nitel çalışmada öğretmenlerin yılmazlıklarını geliştirmek için kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında karar verme becerisi, mesleki gelişime açık olma, problem çözme, arkadaş ve meslektaş desteği ve esnek olma gibi özelliklerinin başa çıkmalarına yarar sağladığı belirlenmiştir.

Brunetti (2006) suç oranının ve madde kullanımının yoğun olduğu bir lisede görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenleri motive eden kaynakları mesleki doyum, öğrenci, meslektaşlar ve yönetimden gelen destek olarak belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin işlerinde desteklendiği ve gelişimleri için yeterli kaynak

sağlandığı takdirde sınıfta daha çok çabaladıklarını ve zorluklarla baş etmede daha istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Day vd. (2006) tarafından farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip 100 okulda görev yapan 300 öğretmenle gerçekleştirilen ve dört yıl süren çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşamlarındaki ve uygulamalarındaki farklılıkları araştırmak ve zorlu durumlarla baş etmelerine katkıda bulunan faktörleri incelemektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uyum sağlama kapasitelerine bağlı olarak farklı özellikler gösterdikleri, öğretmenlerin yılmazlıklarıyla bağlılıkları ve öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Castro vd., (2010) dezavantajlı bölge okullarında görev yapan on beş yeni göreve başlamış öğretmenle görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yardım arama, problem çözme, zor ilişkileri yönetme, yeniliklere açık olma gibi özellikler taşıdıkları ortaya çıkmıştır.

Beltman vd., (2011) öğretmenlerde yılmazlıkla ilgili 50 çalışmayı yılmazlığı tanımlama, çalışma grubu, amaç, yöntem, ele alınan risk faktörleri ve koruyucu faktörler, bulgular ve öneriler bağlamında incelemiştir. Çalışma sonucunda incelenen araştırmalarda ele alınan risk faktörleri ve koruyucu faktörler içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırılmıştır. Özyeterlik en önemli bireysel koruyucu faktörlerden biri olarak değerlendirilirken, yönetim ve meslektaş desteği dışsal faktörler arasında belirtilmiştir.

Mansfield vd., (2012) öğretmenlerin yılmazlığa yönelik algılarını inceledikleri çalışmada 259 öğretmenden anket yoluyla veriler toplamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yılmazlığı farklı özelliklerden etkilenen çok boyutlu bir yapı olarak algıladıkları, öğretmenlik deneyimlerine göre yılmazlık özelliklerinin değişebileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgularından yola çıkılarak öğretmen yılmazlığı mesleki, duygusal, motivasyonel ve sosyal olmak üzere dört boyutta incelenmiş ve bu boyutlar açıklanmıştır.

Ebersöhn (2014) Güney Afrika bölgesinde gerçekleşen ve on yıllık uzun bir dönemi kapsayan etnoğrafik araştırmasında düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin şefkat, yaratıcılık ve iyimserlik gibi özelliklere sahip oldukları, beklenmedik riskli durumlara başarıyla uyum sağladıkları, riskleri olumlu yönde dönüştürmek için çabaladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Leroux ve Theoret (2014) öğretmenlerin yılmazlığının uygulamaya yansımalarını incelediği çalışmalarını yedi farklı okuldan yirmi üç öğretmenle gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veriler iş kalitesi anketi, stres günlüğü ve görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler yılmazlık düzeyleri bakımından dört gruba ayrılmıştır. Buna göre düşük yılmazlık özelliği gösteren öğretmenlerin olayların çözümlerinden ziyade sorunlara odaklandıklarını, olayları olumsuz yönlerden değerlendirerek sorunların nedenlerini genellikle çevreye atfettiklerini belirlemişlerdir.

Poyner (2016) öğretmenlerin stres ve tükenmişliğini azaltan ve yılmazlık özelliklerini geliştiren stratejileri incelediği çalışmasında örnek olay kapsamında on altı öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörler aile desteği, iş yeri desteği ve olumlu bireysel özellikler şeklinde üç başlık altında toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin zor durumlarla başa çıkmak için aile ve arkadaşlardan destek alma, inanç ve dua etme gibi stratejiler geliştirdikleri belirlenmiştir.

1.5.3. Yılmazlıkla İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Gürkan'ın (2006) çalışması, yılmazlıkla ilgili olarak Türkiye'de yapılmış ilk deneysel çalışma özelliğine sahip olması bakımından önemlidir. Bu çalışmada yılmazlık eğitimi grupla danışma programının üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 49 madde ve sekiz faktörden oluşan Yılmazlık Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada yılmazlık eğitimi grup danışma programının üniversite öğrencilerinin yılmazlık özelliklerini arttırmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğunu ortaya çıkmıştır.

Ünüvar'ın (2012) gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyine ve denetim odağına etkisini incelediği çalışma yılmazlıkla ilgili olarak gerçekleştirilen diğer bir deneysel çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada iki deney grubundaki öğrencilerin gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı sonunda yılmazlık özelliklerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan izleme ölçümlerinde, deney gruplarındaki öğrencilerin yılmazlık düzeylerindeki değişimin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Kurtoğlu'nun (2013) bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri ve okula uyum ile

benlik saygısı düzeylerine etkisini incelediği deneysel çalışmasında psiko-eğitim programının öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı'nın (2018) deneysel yöntem kullanarak yürüttüğü çalışmasının amacı, çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada çocukluk çağı travması yaşamış öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık puan ortalamasının daha düşük olduğunu, uygulanan psiko-eğitim programı sonrası deney grubunun sonestteki psikolojik sağlamlık puanlarında anlamlı bir artışın olduğunu ve deney grubundaki öğretmen adaylarının sonestteki psikolojik sağlamlık puanları ile izleme ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölümde Türkiye'de yılmazlıkla ilgili deneysel yöntemle gerçekleştirilmiş olan çalışmalar ele alınmıştır. Öğretmenlerle veya farklı çalışma gruplarıyla yürütülen deneysel çalışmaların yılmazlığı artırmaya dönük olarak gerçekleştirilen bu araştırma için yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.5.4. Öğretmenlerde Yılmazlıkla İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Sezgin'in (2008) öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını psikolojik dayanıklılık ve bazı demografik değişkenler açısından incelediği araştırmasına 405 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin yılmazlık düzeyi ile yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca psikolojik dayanıklılığın ilköğretim öğretmenlerinin kurumsal bağlılığının yordanmasında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kırımoğlu vd., (2010) tarafından 253 beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirilen ve öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin incelendiği çalışmada veri toplama aracı olarak Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma ve hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre yılmazlık alt boyutu olan yaşama bağlı olma puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışkan'ın (2011) öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve niyet açısından değişime hazır olmaları ile yılmazlık özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği ve 691 öğretmen ile

yürüttüğü çalışmasında yılmazlığın bazı değişkenlerinin değişime hazır olmanın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sezgin'in (2012) ilköğretim okullarında görevli 347 öğretmen üzerinde yürüttüğü araştırma sonucunda öğretmenlerin yılmazlık toplam puanlarının cinsiyet ve branşa göre anlamlı farklılık göstermediği, yılmazlık ile yaş ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Selçuklu'nun (2013), okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kurum kültürü algısının ve psikolojik dayanıklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisini araştırdığı çalışmasında psikolojik dayanıklılığın bazı alt boyutlarının örgütsel bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın'ın (2013) ilköğretim okullarında görev yapan 500 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin, yılmazlık özellikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, branş, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Ayrıca akademik iyimserlik ile yılmazlık arasında pozitif ve anlamlı, mesleki tükenmişlikle yılmazlık arasında negatif ve anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bozgeyikli ve Şat'ın (2014), özel okullarda çalışan 241 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada kadın öğretmenlerin yılmazlık özelliklerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aday öğretmenlerin yılmazlık puan ortalamalarının 6-10 yıl ve 15 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2014), öğretmenlerin öz duyarlık, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 422 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öz duyarlık ve alt boyutları ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun öz duyarlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uçar (2014) özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve mesleki sosyal destek düzeylerine etki eden değişkenleri incelediği çalışmasını 202 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan alan ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Irmak (2015), matematik öğretmenlerinin bağımsız değişkenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisi incelediği çalışmasını 245 matematik öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları; okul türü ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre araştırmacı olma alt boyutunda, medeni duruma göre öngörü alt boyutunda ve mesleki kıdeme göre lider olma alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve yaşa göre öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sönmezer'in (2015), öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelediği çalışmasında cinsiyet ve medeni durumlarına göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitimde çalışma durumu, mezun olunan branş, kıdem, çalışılan kurum ve sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğu saptanmıştır.

Karataş (2016), özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ve başa çıkma stratejilerini incelediği çalışmasını 213 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile başa çıkma stratejileri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tagay ve Demir (2016) öğretmen adayları için mesleki dayanıklılık ölçeği geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında 272 üniversite öğrencisi üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bunun sonucunda 26 maddelik tek faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93, test tekrar test uygulaması sonucu ise Pearson korelasyon katsayısı $r = .76$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür.

Yazıcı (2016), öğretmenlerin dayanıklılığını, sahip oldukları koruyucu faktörleri ve dayanıklı öğretmen kavramına ilişkin algılarının incelenmesini amaçladığı çalışmasını 30 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin dayanıklılıklarını azaltan etmenleri, kişisel özellikler, sistemsel, kurumsal ve toplumsal nedenler olarak sıralamışlardır. Sahip oldukları koruyucu faktörler ise başa çıkma yöntemleri, kişisel özellikler, kurumsal faktörler ve olumlu toplumsal bakış şeklinde

gruplanmıştır. Öğretmenlerin dayanıklı öğretmen kavramına ilişkin algıları ise profesyonel boyut, motivasyonel boyut, duygusal boyut, sosyal boyut ve ahlaki boyut olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Karakuş (2017) özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile mesleki sosyal destek düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 102 özel eğitim öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yaş ve kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasında düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki sosyal desteğin psikolojik dayanıklılığı anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir Polat (2018) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasını 581 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yılmazlık düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde; yılmazlık düzeyi ile örgütsel bağlılık, iş doyumu düzeyi ve örgütsel iklim algıları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Katılımcıların yaşları ve çalışma sürelerine göre yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre ise yalnızca kendilik algısı alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yılmazlık çalışmaları başlangıçta bireylerin risk faktörlerini ortadan kaldırma veya etkilerini en aza indirme amacıyla başlamış olsa da giderek bireylerin olumlu yönlerine odaklanarak yılmazlık özelliklerini ve sahip oldukları koruyucu faktörleri artırmayı amaçlamışlardır (Anctil vd., 2007). Yılmazlık çalışmalarının yurtdışında 1970’li yıllarda başladığı, yurtiçi alanyazında ise 2000’li yıllardan önce yılmazlık çalışmalarının bulunmadığı görülmektedir. Yurtdışında boylamsal çalışmalarla başlayan incelemelere Türkiye’de rastlanmamakla birlikte yılmazlığın gelişebilen ve değişebilen bir özellik olduğu göz önüne alındığında kapsamlı ve uzun süreli yılmazlık çalışmalarının eksikliği dikkat çekmektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmalarda risk faktörlerinin göz ardı edildiği, üzerinde durulan risk faktörlerinin ise genellikle yoksulluk, sağlık sorunları veya özel eğitim gereksinimine odaklandığı görülmektedir. Yılmazlıkla ilgili araştırmalarda çalışma grubu çoğunlukla lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerde yılmazlıkla ilgili çalışmaların sayısının son dönemde görülen artışa rağmen hala sınırlı kaldığı söylenebilir.

Yurtiçinde yılmazlığı artırmak amacıyla çeşitli mşdahalelerin gerçekteşirildiği deneysel çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. retmenlerin yılmazlığını geliştirmeye yşnelik deneysel çalışmalara ise rastlanmamıştır.



2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci, Öğretmen Güçlendirme Programının genel özellikleri ile oluşturulma aşamaları açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Öğretmen Güçlendirme Programının sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisini ve sınıf öğretmenlerinin programın etkililiğine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmadır. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı bu araştırmada karma yöntemden yararlanılmıştır. Creswell'e (2003) göre karma yöntem araştırması, bir araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması ve analiz edilmesidir. Teddlie ve Tashakkori (2010) ise karma araştırmayı; araştırma yöntemleri, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreçlerinde nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı araştırma deseni olarak tanımlamaktadır. Creswell (2012) karma araştırmaların avantajlarını şöyle ifade etmektedir: İki veya daha fazla araştırma yöntemi kullanılarak araştırma için önem taşıyan bir veriyi kaçırma ve hata yapma ihtimali azalmaktadır. İki yöntemin birlikte kullanılması nicel ve nitel yöntemlerin kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerinin olması dolayısıyla araştırmayı güçlendirecektir. Bu çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model ile nitel verilerin birleşiminden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk üç alt problemi nicel veriler yoluyla incelenmiş, diğer bir alt problemin incelenmesi sürecinde ise nitel veriler kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması ve analizi süreci karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desene uygun olarak yapılandırılmıştır. Creswell'e (2003) göre sıralı açıklayıcı desende, nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecini nitel verilerin toplanması ve analizi takip etmektedir. Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verilerin açıklanmasına yardımcı olmak amacıyla toplanır ve çalışmanın önceliği nicel boyuttur. Bu çalışmada da iki farklı veri toplama süreci bulunmakla birlikte nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecini nitel verilerin toplanması ve analizi izlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutu deneysel modele göre desenlenmiştir. Deneysel araştırmalar; araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini

keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Karasar, 2005). Deneysel modeller alanyazında gerçek deneysel modeller, yarı deneysel modeller ve zayıf deneysel modeller şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu modellerden yalnızca gerçek deneysel modellerde katılımcıların deneysel koşullara yansız ataması söz konusudur (Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk, 2011: 10). Sosyal bilimlerde deneysel model araştırmalarının en önemli sınırlılığı yansız atamanın tam olarak mümkün olmamasıdır. Eğitim ortamlarında da katılımcıları yansız bir şekilde gruplara atamanın zor olması nedeniyle araştırmacılar daha çok yarı deneysel modeli kullanmaya yönelmektedirler. Böylece grupları belirli değişkenlere göre eşleştirebilmekte ve bu gruplar üzerinden yansız atama yapabilmektedirler (Gay, Mills ve Airasian, 2005). Eğitim araştırmalarında gruplar yapay olarak oluşturulamadığından, araştırmacılar yansız bir şekilde ve zorunlu olarak var olan gruplardan birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak atamak durumundadır (Creswell, 2003; 2012; Plano Clark ve Creswell, 2008). Dolayısıyla bu çalışmanın ilk aşaması da yarı deneysel model olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada 2x3'lük öntest-sontest kontrol gruplu karışık model kullanılmıştır. Bu modelde birinci faktör, bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol grubu) gösterirken; ikinci faktör, bağımlı değişkenlere ilişkin farklı koşullardaki tekrarlayan ölçümleri (ön test, son test, kalıcılık testi) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni yalnızca deney grubuna uygulanan Öğretmen Güçlendirme Programı, bağımlı değişkeni ise sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleridir.

Deneysel çalışmalarda, yapılan uygulamanın etkisini doğru bir biçimde açıklayabilmek için iç ve dış geçerlik son derece önemlidir (Arık, 1998; Karasar, 2005). Araştırma sürecinin planlanmasında iç ve dış geçerliği etkileyebilecek etkenler göz önüne alınmıştır. İç geçerlik, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine yönelik ortaya konan çıkarımların geçerliğini ifade etmektedir (Creswell, 2012). Araştırma kapsamında iç geçerliğin sağlanması amacıyla dikkate alınan etkenler şu şekildedir:

- Çalışmanın deney ve kontrol grubu benzer özelliklere sahip bireylerden oluşturularak (benzer özellikteki okullarda görev yapan, ölçme araçlarından alınan puanların birbirine yakın olduğu vb.) katılımcı seçiminden kaynaklanabilecek hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır.

- Katılımcıların ölçme araçlarına aşina olmaları ve sonraki ölçümler için verecekleri cevapları hatırlamalarının önüne geçmek için öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri arasında belirli bir süre bırakılmıştır.
- Öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri aynı ölçme aracıyla gerçekleştirilmiş, ölçüm süreci eğitmen tarafından yürütülmüştür. Böylece ölçme aracı değişiminden kaynaklı sorunlar önlenmeye çalışılmıştır.
- Katılımcılar içinde buldukları ortamdan ve kendilerine gösterilen özel ilgi ve dikkatten etkilenmeleri (hawthorne etkisi) sebebiyle deneysel araştırmalarda bilinçli veya bilinçsiz olarak yanlı davranabilirler (Hovardaoğlu, 2000). Bu etkinin önlenmesi amacıyla çalışmanın deneysel bir çalışmadan ziyade normal bir eğitim süreci olarak görülmesi amaçlanmış, deney grubuna yöntem ve süreçler hakkında detaylı bilgiler verilmemiştir.
- Ölçme aracının neyi ölçtüğü ve ölçme sonuçları hakkında katılımcılara bilgi verilmeyerek, merkeze yönelme etkisi giderilmeye çalışılmıştır.
- Son olarak deney ve kontrol grubu, eğitim boyunca ortaya çıkabilecek gruptan ayrılmaları ifade eden deneysel düşme (mortality) dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Dış geçerlik ise neden-sonuç ilişkisinin başka insanlar, ortamlar, tedavi değişkenleri ve ölçümlere genellenebilir olmasını ifade eder (Creswell, 2012). Araştırma kapsamında dış geçerliğin sağlanması amacıyla dikkate alınan etkenler şu şekildedir:

- Daha sağlıklı genellemelere ulaşabilmek ve veri analizi yapmaya yönelik sınırlılıkları en aza indirebilmek için gruplarda yer alacak bireylerin yeterli sayıda olmasına dikkat edilmiştir.
- Öğretmen Güçlendirme Programının aynı okulda görev yapan tüm öğretmenlere uygulanması ile seçim ve bağımsız değişken etkileşiminden kaynaklanabilecek hataların en aza indirilmesi amaçlanmıştır.
- Araştırma kapsamında sontest ölçümlerinden iki ay sonra kalıcılık ölçümleri gerçekleştirilerek zaman ve bağımsız değişken etkileşiminden kaynaklanan değişimlerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında Öğretmen Güçlendirme Programının etkililiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla oturumların tamamlanmasının

ardından deney grubunda yer alan katılımcılara değerlendirme formu uygulanmış ve katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireylerle gerçekleştirilen görüşmeler onların neyi, neden düşündüklerini, duygu, tutum ve davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarır (Ekiz, 2003: 61). Görüşme tekniği ile bireylerin deneyim, tutum, düşünce, niyet, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen durumlar belli bir amaç için anlaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak katılımcılarla odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belli düzeyde standartlığa ve aynı zamanda esnekliğe sahip olması nedeni ile eğitim araştırmalarında daha uygun bir teknik olarak görülmektedir (Ekiz, 2003). Görüşmenin önceden hazırlanmış bir görüşme planına bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunması ise görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en büyük kolaylıklardan biri olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı profili ve zamanlama yönünden uygun olması nedeniyle araştırma kapsamında odak grup görüşmesi yapılması planlanmıştır. Odak grup görüşmesinin planlanması ve yönetilmesinin zor olması ve grup sürecinde her katılımcının eşit katılım gösterememesi gibi zayıf yönleri göz önünde bulundurularak (Yıldırım ve Şimşek, 2008) araştırma sürecinde bireysel görüşmelerden de yararlanılmıştır. Böylece farklı veri toplama teknikleri kullanılarak programın uygulandığı katılımcıların deneyimlerine ve program hakkındaki görüşlerine ilişkin daha derinlemesine veri elde etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen araştırma deseninin simgesel görünümü Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın Deseni

| Gruplar | Öntest Ölçümleri | İşlem | Sontest Ölçümleri | İşlem | İşlem | Kalıcılık Ölçümleri |
|---------|---------------------------|--|---------------------------|--|--|---------------------------|
| Deney | KFÖ* RBSÖ** SBTE*** | Öğretmen Güçlendirme Programı'nın uygulanması | KFÖ* RBSÖ** SBTE*** | Öğretmen Güçlendirme Programı Genel Değerlendirme Formu'nun uygulanması | Odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmelerin yapılması | KFÖ* RBSÖ** SBTE*** |
| Kontrol | KFÖ* RBSÖ** SBTE*** | ----- | KFÖ* RBSÖ** SBTE*** | ----- | ----- | KFÖ* RBSÖ** SBTE*** |

*KFÖ:İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği

**RBSÖ: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

***SBTE:Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarına İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri öntest olarak uygulanmıştır. Öntest ölçümlerinin ardından deney grubunda bulunan katılımcılara 10 oturumda ve 7 haftalık bir sürede Öğretmen Güçlendirme Programı uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından her iki gruba sontest uygulanmıştır. Daha sonra katılımcılara programa yönelik değerlendirme formu uygulanmış ve bundan iki hafta sonra katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Sontest uygulamasından 8 hafta sonra İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri iki gruba tekrar uygulanarak kalıcılık ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama yapılacak okulun en az bir risk faktörüne sahip olması ilk ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı verileri incelenerek düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar incelenmiştir. Böylece dezavantajlı bölgede yer alan, dezavantajlı durumda öğrencilerin yer aldığı, fiziki olanakları yetersiz olan okullar belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci ölçüt ise, uygulama sırasında oluşabilecek denek kayıpları da göz önüne alınarak, okulda görev yapan öğretmen sayısının en az 15 olması şeklinde belirlenmiştir. Bu özelliklere sahip dört okuldan ikisi uygulamaya gönüllü olmamakla birlikte bu okullarda veri toplama araçlarının uygulanmasına izin verilmiştir. Bu nedenle bu okullardan biri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Diğer iki okuldan biri deney diğeri ise pilot uygulamanın yapılacağı okul olarak belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

| Kişisel Bilgiler | Deney grubu | | Kontrol grubu | |
|------------------------|-------------|----|---------------|----|
| | f | % | f | % |
| Cinsiyet | | | | |
| Kadın | 15 | 68 | 14 | 74 |
| Erkek | 7 | 32 | 5 | 26 |
| Yaş Grubu | | | | |
| 20-30 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31-40 yaş | 5 | 23 | 10 | 53 |
| 41-50 yaş | 10 | 45 | 7 | 37 |
| 51-60 yaş | 7 | 32 | 2 | 10 |
| 61 yaş ve üstü | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mesleki deneyim | | | | |
| 0-10 yıl | 2 | 9 | 1 | 5 |
| 11-20 yıl | 4 | 18 | 10 | 53 |
| 21-30 yıl | 10 | 46 | 6 | 32 |
| 31-40 yıl | 6 | 27 | 2 | 10 |
| 41 yıl ve üstü | 0 | 0 | 0 | 0 |

Katılımcıların risk belirleme listesine göre karşı karşıya kaldıklarını belirttikleri risk faktörleri Tablo 2.3’de sunulmuştur.

Tablo 2.3. Katılımcıların Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Faktörleri

| Mesleki Risk Faktörleri | Deney grubu | | Kontrol grubu | |
|---|-------------|----|---------------|----|
| | f | % | f | % |
| Güvenliği tehdit eden bir bölgede çalışma | 10 | 25 | 11 | 23 |
| Dezavantajlı durumda öğrencilerin olması | 10 | 25 | 5 | 11 |
| Görev yapılan okulun dezavantajlı konumda olması | 5 | 13 | 10 | 21 |
| Farklı dilde konuşan öğrencilerin olması | 4 | 10 | 7 | 15 |
| Meslektaşlarla ciddi tartışmalar yaşama | 3 | 7 | 2 | 4 |
| Uzun süre işsiz kalma | 1 | 2 | 4 | 8 |
| Kişisel eşyaların öğrenciler tarafından zarar görmesi | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Öğrencilerden şiddet görme | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Velilerle ciddi sorunlar yaşama | 0 | 0 | 2 | 4 |
| Görev yapılan yerin çok sık değişmesi | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Okul yönetimiyle ciddi tartışmalar yaşama | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Bireysel Risk Faktörleri | | | | |
| Yakın birinin kaybı | 4 | 10 | 0 | 0 |
| Ciddi bir trafik kazası | 0 | 0 | 2 | 4 |
| Boşanma | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Sağlık sorunları | 1 | 2 | 1 | 2 |

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi birbirlerine denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla uygulanan öntestlerin sonuçları karşılaştırılmıştır. Bunun için öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testi sonuçları ve basıklık-çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Bazı kaynaklar gözlem sayısının 50’nin altında olduğu durumlarda normallik sınaması için Shapiro Wilk testinin göz önüne alınmasını önermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle

Shapiro Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Grupların normallik testi sonuçları ve basıklık-çarpıklık katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 2.4'te sunulmuştur.

Tablo 2.4. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| | Grup | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|--|---------|--------------------|------|--------|--------------|-------|--------|
| | | Z | df | p | Z | df | p |
| Koruyucu Faktör Ölçeği | Deney | .114 | 22 | .200 | .961 | 22 | .517 |
| | Kontrol | .096 | 19 | .200 | .965 | 19 | .670 |
| Benlik Saygısı Ölçeği | Deney | .101 | 22 | .200 | .966 | 22 | .619 |
| | Kontrol | .163 | 19 | .199 | .914 | 19 | .086 |
| Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri | Deney | .078 | 22 | .200 | .984 | 22 | .967 |
| | Kontrol | .156 | 19 | .200 | .975 | 19 | .875 |
| | | Skewness | Sh | Oran | Kurtosis | Sh | Oran |
| Koruyucu Faktör Ölçeği | Deney | -.323 | .491 | -0.657 | -.736 | .953 | -0.772 |
| | Kontrol | .103 | .524 | 0.248 | -.630 | 1.014 | -0.621 |
| Benlik Saygısı Ölçeği | Deney | -.417 | .491 | -0.849 | -.450 | .953 | -0.472 |
| | Kontrol | .648 | .524 | 1.236 | -.223 | 1.014 | -0.219 |
| Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri | Deney | .148 | .491 | 0.300 | -.474 | .953 | -0.497 |
| | Kontrol | .003 | .524 | 0.005 | -.320 | 1.014 | -0.315 |

Tablo 2.4 incelendiğinde deney grubunun İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği öntest (Shapiro-Wilk $Z= 0.961$, $p>.05$), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.966$, $p>.05$) ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.984$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.965$, $p>.05$), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.914$, $p>.05$) ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.975$, $p>.05$) ortalama puanlarının da normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte basıklık katsayısının basıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değer ile, çarpıklık katsayısının çarpıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değer her bir ölçme aracının öntest punları için -1.96 ile +1.96 aralığındadır. Bu nedenle deney ve kontrol grubuna ilişkin dağılım normal kabul edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntestlere ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır. Bu sonuca ilişkin bulgular Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

| Öntestler | Gruplar | N | x | s | sd | t | p |
|--|---------|----|--------|-------|----|-------|------|
| Koruyucu Faktör Ölçeği | Deney | 22 | 108.18 | 8.04 | 39 | 1.011 | .318 |
| | Kontrol | 19 | 105.53 | 8.76 | | | |
| Benlik Saygısı Ölçeği | Deney | 22 | 1.63 | .95 | 39 | 0.192 | .849 |
| | Kontrol | 19 | 1.57 | .96 | | | |
| Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri | Deney | 22 | 103.18 | 13.24 | 39 | 1.530 | .134 |
| | Kontrol | 19 | 97.47 | 10.14 | | | |

Tablo 2.5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ($t(39)=1.011$, $p>.05$), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ($t(39)=0.192$, $p>.05$) ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri ($t(39)=1.530$, $p>.05$) öntestlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol grubundaki katılımcıların araştırmanın bağımlı değişkenleri yönünden denk oldukları söylenebilir.

Bununla birlikte, araştırma kapsamında deney grubunda yer alan katılımcılarla bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcıların görüşmelerde yer alıp almamalarına ve hangi görüşme türünde yer alacaklarına gönüllülük durumlarına göre karar verilmiştir. Böylece deney grubundaki 6 katılımcıyla odak grup görüşmesi ve 6 katılımcıyla bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yer alan katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 2.6'da sunulmuştur.

Tablo 2.6. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

| Kişisel Bilgiler | Odak Grup | | Bireysel | |
|------------------------|-----------|----|----------|----|
| | f | % | f | % |
| Cinsiyet | | | | |
| Kadın | 5 | 83 | 5 | 83 |
| Erkek | 1 | 17 | 1 | 17 |
| Yaş Grubu | | | | |
| 20-30 yaş | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31-40 yaş | 2 | 33 | 2 | 33 |
| 41-50 yaş | 3 | 50 | 4 | 67 |
| 51-60 yaş | 1 | 17 | 0 | |
| 61 yaş ve üstü | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mesleki deneyim | | | | |
| 0-10 yıl | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11-20 yıl | 1 | 17 | 2 | 33 |
| 21-30 yıl | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 31-40 yıl | 2 | 33 | 1 | 17 |
| 41 yıl ve üstü | 0 | 0 | 0 | 0 |

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve

Çuhadaroğlu (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Özbay (1993) tarafından geliştirilip Özbay ve Şahin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Güçlendirme Programı değerlendirme formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulama zamanları Tablo 2.7'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları

| Veri Toplama Araçları | Uygulama Zamanı |
|--|--------------------------|
| İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği | Öntest-Sontest-Kalıcılık |
| Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği | Öntest-Sontest-Kalıcılık |
| Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri | Öntest-Sontest-Kalıcılık |
| Değerlendirme Formu | Uygulama Sonrası |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | Uygulama Sonrası |

2.3.1. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin yılmazlığa yönelik olarak sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği geliştirilmiştir.

2.3.1.1. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği geliştirme gereksinimi

İlgili alanyazın incelendiğinde, mevcut ölçme araçlarının yetişkinler, aile, ikili ilişkiler (çift ilişkileri) veya öğrencilere odaklandıkları, yılmazlık yapısını incelemeye yönelik kültürel olarak kullanılabilir çocuk ve ergen çalışmalarında (Arastaman, 2011; Aydoğan, Terzi, Eşici ve Tomar, 2012; Gizir ve Aydın, 2006; Özcan, 2005), çift ve ailelerde (Aydoğan, 2014; Kaner ve Bayraklı, 2010), yetişkinlerde (Baruth ve Carroll, 2002; Basım ve Çetin, 2011; Connor ve Davidson, 2003; Gürkan, 2006; Savi Çakar, Karataş ve Çakır, 2014; Terzi, 2006; Wagnild ve Young, 1993) yılmazlık ölçme araçlarının bulunduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yılmazlık özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının yok denecek kadar az olduğu (Tagay ve Demir, 2016) görülmektedir.

Bireylerin mesleki ve özel yaşamlarında başarılı olabilmeleri, yılmazlık özelliği gösterebilmeleri için sahip oldukları risk ve koruyucu faktörlerinin bilinmesi önemlidir. Böylece risk faktörlerinin olumsuz etkileri azaltılabilir, koruyucu faktör özellikleri geliştirilebilir. Karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara rağmen öğretmenler ve eğitim verdikleri öğrenciler arasındaki iletişimin sağlanması, eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülmesi ve

öğretmenlerin mesleki performanslarının yüksek olmasında öğretmen yılmazlığının önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir (Ocak ve Güler, 2017). Bireylerin yılmazlığı ilgili alanyazında da bahsedildiği gibi bireysel, ailesel ve çevresel pek çok faktörden etkilenmektedir. Öğretmenlerin yılmazlığının artmasında sahip oldukları bireysel ve mesleki koruyucu faktör özellikleri önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu özelliklerinin belirlenmesinde geliştirilen ölçme aracından yararlanılabilir. Öğretmenlerin koruyucu faktör özelliklerini ve yılmazlığını artırıcı programların geliştirilmesi, öğretmenleri güçlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve bu programlar ile çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesinde geliştirilen ölçme aracının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.3.1.2. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin geliştirilme süreci

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. *Ölçülecek kavramın tanımlanması:* Bu araştırma kapsamında kavramsal olarak öğretmenlerde koruyucu faktör, öğretmenlerin mesleki amaçlarını gerçekleştirebilmesine ve olumsuz çalışma koşullarının etkilerini en aza indirebilmesine yardımcı olan özellikler şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin koruyucu faktör özelliklerinin tanımlanmasında ilgili alanyazında öğretmenlerde yılmazlığı açıklayan araştırmalar (Beltman vd., 2011; Brunetti, 2006; Day, 2012; Day ve Gu, 2014; Gu ve Day, 2013; Henderson ve Milstein, 2003; Kaldi, 2009; Riolli ve Savicki, 2003; Sinclair, 2008) temel alınmıştır.

2. *Ölçme aracının amacının belirlenmesi:* Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

3. *Madde havuzunun oluşturulması:* Madde havuzu oluşturulurken ilk olarak öğretmenlerin sahip olabileceği koruyucu faktör özellikleri, ekolojik yaklaşım bağlamında ilgili alanyazın (Benard, 2004; Bronfenbrenner, 1979; Ungar, 2012; 2013) taranarak incelenmiştir.

İkinci aşamada koruyucu faktörleri değerlendiren ölçme araçları incelenmiştir. Bu aşamada koruyucu faktörler, risk faktörleri, yılmazlık, psikolojik sağlamlık, psikolojik dayanıklılık, kendini toparlama gücü gibi ilişkili kavramlara ilişkin çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Bu bağlamda, Wagnild ve Young

(1993) tarafından geliştirilen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Baruth ve Carroll (2002) tarafından geliştirilen Bruth Koruyucu Faktörler Envanteri, Connor ve Davidson Yılmazlık Ölçeği (2003), Özcan'ın (2005) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği Lise Versiyonu, Gürkan'ın (2006) geliştirdiği Yılmazlık Ölçeği, Aydoğan, Terzi, Eşici ve Tomar (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk ve Gençler için Yılmazlık Ölçeği, Arastaman'ın (2011) geliştirdiği Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği, Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından geliştirilen Aile Yılmazlık Ölçeği, Friborg vd. (2003) tarafından geliştirilen, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Aydoğan (2014) tarafından geliştirilen İlişkisel Yılmazlık Ölçeği, Ryan ve Caltabiano (2009) tarafından geliştirilen ve Savi Çakar vd., (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, Tagay ve Demir (2016) tarafından geliştirilen Öğretmenler için Mesleki Dayanıklılık Ölçeği'nden faydalanılmıştır.

Üçüncü aşamada ise öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla koruyucu faktörler tanımlanmaya çalışılmıştır. Beş sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde daha önce dezavantajlı bölgelerde çalışmış olma, soruşturma geçirme gibi risk faktörlerine sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Öğretmenlere yaşamlarında ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumlarla nasıl başa çıktıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre, yaşamış oldukları güçlükler, bu güçlüklerle başa çıkma yöntemleri, sahip oldukları bireysel özellikler de dikkate alınarak madde yazım süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaların tamamlanmasıyla birlikte oluşturulan madde havuzu alanyazına uygun şekilde mantıksal olarak yerleştirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur.

4. *Uzman görüşü:* Madde havuzunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirliği ve uygunluğu uzman görüşleri ile incelenmiştir. Geliştirilmek istenen ölçme aracı ile ölçülmek istenen özellik arasındaki bağıntının tutarlı olması şeklinde ifade edilebilen kapsam geçerliği (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018) bir ölçme aracının maddelerinin ölçülmek isteneni ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir ve uzman görüşüyle değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla bir ölçme ve değerlendirme, iki psikolojik danışma ve rehberlik, bir Türkçe eğitimi ve beş program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmış bazı maddelerde ise düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin; “öğrencilerime liderlik edebilirim” ve “mesleki becerilerim yönünden kendime güvenirim”

maddeleri çıkartılmış, “sınıf yönetimini sağlamakta zorlanırım” yerine “sınıf yönetimini sağlamakta zorluk yaşayabilirim” ifadesi kullanılmıştır. Böylece başlangıçta 61 maddelik hazırlanan taslak ölçek 53 maddelik bir forma dönüştürülmüştür.

Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesi 7’li likert tipine uygun olarak 1: tamamen katılmıyorum, 2: katılmıyorum 3: az katılmıyorum, 4: ne katılıyorum ne katılmıyorum, 5: az katılıyorum, 6: katılıyorum, 7: tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. 7’li likert tipinin tercih edilmesinde Preston ve Colman’ın (2000) araştırmalarında 2, 3 ve 4 seçenekten oluşan ölçeklerin en düşük, 5 ve 6 seçenekten oluşan ölçeklerin orta, 7-10 seçenekten oluşan ölçeklerin ise en yüksek geçerlik, güvenirlik ve kullanıcı tercihi değerlerine sahip olduklarının belirtilmiş olması dikkate alınmıştır. Ölçeğin hazırlanma amacını içeren bir yönerge ve cevaplama seçenekleri eklenerek taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek formu ile birlikte Kişisel Bilgi Formu ve katılımcıların kendi yaşam alanlarında sahip oldukları risk durumlarını belirlemek üzere Risk Formu katılımcılara uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu’nda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, buldukları okulda kaç yıldır görev yaptıkları soruları yer almaktadır.

Risk Formu: Bireyin içinde bulunduğu olumsuz koşulların oluşmasına veya devam etmesine sebep olan risk faktörlerinin irdelenmesinin yılmazlık çalışmaları için önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Kumpfer, 1999; Luthar vd., 2000; Rutter, 1990). Bu nedenle araştırma kapsamında araştırmacı tarafından risk formu hazırlanmıştır. Risk formunda katılımcıların mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri risk durumları yer almaktadır. Katılımcılardan karşılaştıkları riskli durumlar var ise onları belirtmeleri istenmektedir. Her bir durumun karşısında onları ne kadar etkilediğini belirtmeleri amacıyla derecelendirme yapılmıştır (1: hiç etkilemedi, 2: az etkiledi, 3: ne etkiledi ne etkilemedi, 4: etkiledi, 5: çok etkiledi). Ayrıca formun alt kısmında açık uçlu bir soruyla formda belirtilenler dışında karşı karşıya kaldıkları risk faktörleri var ise belirtmeleri istenmiştir.

5. Deneme uygulamasının yapılması: Oluşturulan 53 maddelik taslağın, Kişisel Bilgi Formu ve Risk Formu ile birlikte deneme uygulaması için 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı’nda öğrenim görmekte olan sekiz öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Katılımcılar ağırlıklı olarak ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların taslak formu dikkatlice okuyup değerlendirmeleri istenmiş ve önerileri doğrultusunda anlaşılmasında zorluk yaşanan maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin, risk formunda bazı ifadelerin yanına örnekler eklenmiş, “velilerim tarafından takdir görürüm” ifadesi “velilerim tarafından takdir edilirim” şeklinde değiştirilmiştir.

6. *Ana uygulamanın yapılması:* Bu uygulama 354 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken şu ölçütler dikkate alınmıştır: Alanyazında örneklem sayısı 300’ün altındaysa madde sayısının 5 ila 10 katı arasında olması gerektiği, örneklem sayısı 300’ü geçtiğinde kararlı sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir (Kass & Tinsley, 1979; akt. Can, 2016). Tabachnick ve Fidell (1996) tarafından da faktör analizi için en az 300 örneklem sayısına ulaşılması önerilmektedir. Bu nedenle çalışmada en az 300 öğretmene ulaşmak hedeflenerek, örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, toplam 21 ilkokula ulaşılmıştır. Bu okullarda görev yapan tüm ilkokul öğretmenlerine yüz yüze ve okul idarecileri aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar çalışmaya yönelik olarak bilgilendirilmiş ve gönüllü katılımlarının sağlanmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 2.8’de sunulmuştur.

Tablo 2.8. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

| | | f | % | \bar{x} | ss |
|-----------------|----------------|-----|------|-----------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 196 | 56.3 | | |
| | Erkek | 136 | 39.1 | | |
| | Toplam | 332 | 95.4 | | |
| Yaş | 20-30 yaş | 15 | 4.3 | 45.3 | .900 |
| | 31-40 yaş | 75 | 21.6 | | |
| | 41-50 yaş | 143 | 41.1 | | |
| | 51-60 yaş | 96 | 27.6 | | |
| | 61 yaş ve üstü | 11 | 3.2 | | |
| | Toplam | 340 | 97.7 | | |
| Mesleki Deneyim | 0-10 yıl | 27 | 7.8 | 23.1 | .947 |
| | 11-20 yıl | 79 | 22.7 | | |
| | 21-30 yıl | 117 | 33.6 | | |
| | 31-40 yıl | 68 | 19.5 | | |
| | 41 yıl ve üstü | 5 | 1.4 | | |
| | Toplam | 296 | 85.1 | | |

Tablo 2.8 incelendiğinde cinsiyet kategorisine yanıt veren 332 katılımcıdan 196’sının (%56.3) kadın, 136’sının (39.1%) erkek olduğu görülmektedir. Yaş grubu kategorisi incelendiğinde bu kategoriye yanıt verenler arasındaki dağılımın 20-30 yaş

aralığında 15 (%4.3), 31-40 yaş aralığında 75 (%21.6), 41-50 yaş aralığında 143 (%41.1), 51-60 yaş aralığında 96 (%27.6) ve 61 yaş ve üstü 11 (%3.2) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması $\bar{x}=45.3$ ve standart sapması $ss=.900$ 'dür. Mesleki deneyimleri ise; 0-10 yıl aralığında 27 (%7.8), 11-20 yıl aralığında 79 (%22.7), 21-30 yıl aralığında 117 (%33.6), 31-40 yıl aralığında 68 (%19.5) ve 41 yıl ve üstü 5 (%1.4) şeklinde dağılım göstermektedir. Katılımcıların mesleki kıdem ortalaması $\bar{x}=23.1$ ve standart sapması $ss=.947$ 'dir. Katılımcılara uygulanan Risk Formu'nda öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri risk durumları yer almaktadır. Katılımcılardan karşılaştıkları riskli durumlar var ise onları belirtmeleri istenmektedir. Katılımcıların daha önce yaşadıklarını belirttikleri mesleğe yönelik riskli durumlara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 2.9'da sunulmuştur.

Tablo 2.9. Katılımcıların Okul ve Mesleki Bağlamda Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Durumları

| | f | % |
|---|-----|------|
| Güvenliği tehdit eden bir bölgede çalışma | 176 | 24.4 |
| Görev yapılan okulun dezavantajlı konumda olması | 120 | 16.6 |
| Dezavantajlı durumda öğrencilerin olması | 97 | 13.4 |
| Farklı dilde konuşan öğrencilerin olması | 90 | 12.4 |
| Uzun süre işsiz kalma | 69 | 19.5 |
| Velilerle ciddi sorunlar yaşama | 58 | 9.5 |
| Meslektaşlarla ciddi çatışmalar yaşama | 40 | 5.5 |
| Görev yapılan yerin çok sık değişmesi | 20 | 2.7 |
| Kişisel eşyaların öğrenciler tarafından zarar görmesi | 20 | 2.7 |
| Okul yönetimiyle ciddi çatışmalar yaşama | 9 | 1.2 |
| Adli soruşturma geçirme | 6 | 0.8 |
| Öğrencilerden şiddet görme | 5 | 0.6 |
| Toplam | 721 | 100 |

Tablo 2.9 incelendiğinde birden çok risk durumuyla karşı karşıya kaldığını belirten katılımcıların olduğu görülmektedir. Buna göre 176 (%24.4) katılımcının güvenliğini tehdit eden bir bölgede çalıştığını belirtmiştir. 120 (%16.6) katılımcı görev yaptıkları okulun dezavantajlı konumda olduğunu belirtirken 97 (%13.4) katılımcı çalıştıkları okulda dezavantajlı durumda öğrencilerin olduğunu, 90 (%12.4) katılımcı farklı dilde konuşan öğrencilerin olduğunu ifade etmişlerdir. 69 (%19.5) katılımcı uzun süre işsiz kalma sıkıntısı yaşadıklarını, 58 (9.5%) katılımcı velilerle ciddi sorunlar yaşadıklarını, 40 (%5.5) katılımcı meslektaşlarla ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında katılımcılar, görev yapılan yerin çok sık değişmesi (20, %2.7), kişisel eşyaların öğrenciler tarafından zarar görmesi (20, %2.7), okul yönetimiyle ciddi çatışmalar yaşama (9, %1.2), adli soruşturma geçirme (6, 0.8%) ve öğrencilerden şiddet görme (5, %0.6) şeklinde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Hazırlanan taslak ölçek formu 2017–2018 eğitim öğretim yılı güz yarısında Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapan 354 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 ve AMOS 22.0 paket programları kullanılmıştır. Eksik, hatalı veya rastgele doldurulduğu tespit edilen 5 ölçek araştırmadan çıkarılmıştır. Eksik veri analizi yapılarak ortalama değer atama yöntemiyle veriler tamamlanmıştır. Veriler üzerinde aykırı değerleri incelemek için puanlar Z puanına çevrilmiştir. Z puanı -3 ile +3 aralığının dışında olan bir değer veri setinden çıkarılmıştır. Toplamda 6 katılımcının araştırmadan çıkarılması sonucu 348 katılımcı ile analizler yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçüt geçerliği için Genel Özyeterlik Ölçeği ve Kendini Toparlama Gücü Ölçeği ile arasındaki pearson korelasyon katsayısı, güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar-test güvenilirliği için iki ölçüm arasındaki pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

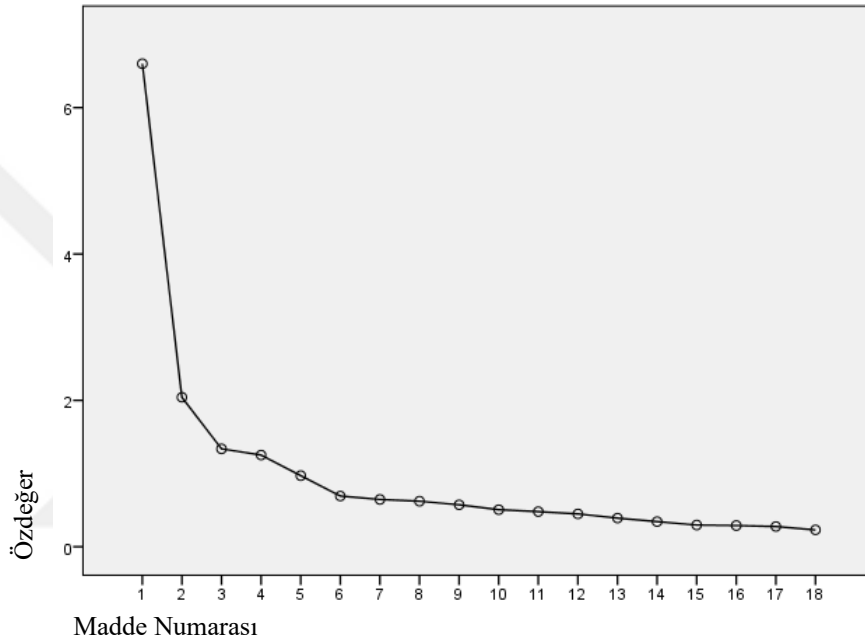
2.3.1.3. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ait bulgular

Araştırma örnekleminin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett (Sphericity) küresellik testi ile incelenmiştir. Faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirmek için KMO'nun 0.60'dan yüksek çıkması beklenir. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012: 126). Araştırmada elde edilen değerler Kaiser Meyer Olkin = .926, Bartlett's Test of Sphericity= 9799.750, df=1378. p= .000 şeklindedir. Bu bilgiler ışığında elde edilen değerlerin anlamlı olduğu söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkan faktörler eksen döndürmesine tabi tutulmuştur. Eksenlerin döndürülmesi sonrasında maddelerin bir faktördeki yükü artarken, diğer faktörlerdeki yükleri azalır. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar ve faktörler daha kolay yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012: 126). Ölçeğe ilişkin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden varimax seçilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizinde, en sık kullanılan faktörleşme tekniklerinden biri olan temel bileşenler analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde; faktör yük değerinin, 0.45 veya daha yüksek olması, iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması, her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması (Büyüköztürk, 2012: 124-125) dikkate alınmıştır. Bunun yanında, bir faktörün altında

yeterli sayıda madde toplanmadığı (m13, m26), maddenin kuramsal olarak uygun olmayan bir boyuta yerleşmesi gerekçesiyle bazı maddeler (m3, m33) ölçekten çıkarılmıştır.

Bu bilgilere dayanarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, yukarıdaki ölçütlere uymayan, anlam ve içerik açısından birbiri ile tutarlı olmayan toplam 35 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 18 maddelik ölçek toplam varyansın %62.40'ını açıklamakta ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin scree plot grafiği Şekil 2.1'de yer almaktadır.



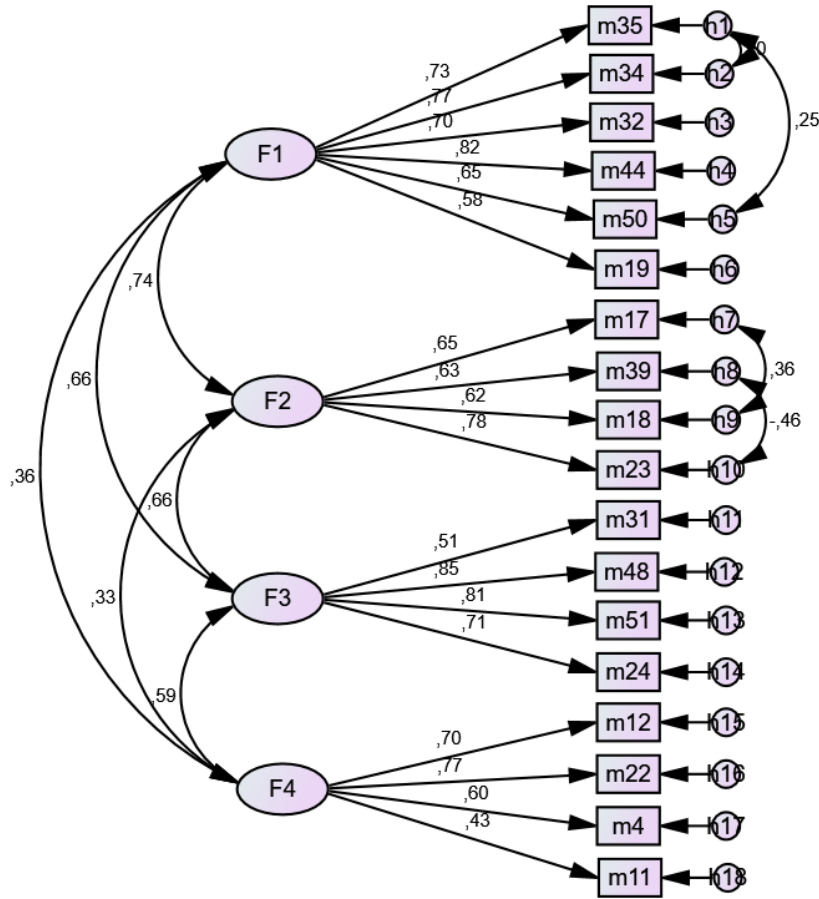
Şekil 2.1. Scree Plot Grafiği

Birinci boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın %20.40'ını, ikinci boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın %15.07'sini, üçüncü boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın %13.90'ını, dördüncü boyut toplam varyansın %13.01'ini açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ila %60 arasında olması yeterli kabul edilir (Tavşancıl, 2005). Bu bağlamda, tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu söylenebilir. Faktör yükleri .47 ile .83 arasında yer almaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü bir yapıya sahip olan ölçekte maddelerin faktörlere dağılımı içerik açısından analize tabi tutulmuş ve uzman görüşleri dikkate alınarak bireysel özellikler, mesleki doyum, kurumsal bağlılık ve yönetsel destek algısı olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 2.10'da sunulmuştur:

Tablo 2.10. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

| Boyutlar | Bireysel Özellikler | Mesleki Doyum | Kurumsal Bağlılık/Aidiyet | Yönetsel Destek Algısı |
|---------------------------|---------------------|---------------|---------------------------|------------------------|
| m35 | .83 | | | |
| m34 | .77 | | | |
| m32 | .59 | | | |
| m44 | .79 | | | |
| m50 | .72 | | | |
| m19 | .50 | | | |
| m17 | | .79 | | |
| m39 | | .47 | | |
| m18 | | .82 | | |
| m23 | | .64 | | |
| m31 | | | .73 | |
| m48 | | | .73 | |
| m51 | | | .73 | |
| m24 | | | .58 | |
| m12 | | | | .77 |
| m22 | | | | .72 |
| m4 | | | | .70 |
| m11 | | | | .62 |
| Açıklanan varyans | 20.40 | 15.07 | 13.90 | 13.01 |
| Açıklanan toplam varyans: | 62.40 | | | |

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen dört faktörlü yapıyı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan yapıda incelenmesi gereken ilk değer p değeridir. Bu değerın manidar çıkması istenmemekle birlikte, p değeri örneklemin veya değişken sayısının fazlalığından dolayı genellikle manidar çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle diğer uyum iyiliği indeksleri incelenmelidir. Kikare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) incelendiğinde bu oranın 3.547 olduğu görülmüştür. Bu oranın 0-2 arasında olması mükemmel uyuma, 2-3 arasında olması iyi uyuma ve 3-5 arasında olması orta düzeyde (kabul edilebilir) uyuma işaret eder (Çokluk vd., 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). GFI ve CFI değerinin .88, RMSEA değerinin ise .086 olduğu görülmüştür. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almasına rağmen (Hu ve Bentler, 1999) faktör yapısının daha iyi uyum sağlaması amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Modifikasyon önerileri modelin daha iyi uyum sağlaması için yapılabilecek düzeltmelere ilişkin ipuçları vermektedir (Kline, 2011, Meydan ve Şeşen, 2015). Öneriler incelendiğinde kuramsal yapıya uygun olarak; birinci faktör altında yer alan bazı maddelerin hata terimleri arasında (h1 ve h2, h1 ve h5) ve ikinci faktör altında yer alan bazı maddelerin hata terimleri arasında (h7 ve h9, h8 ve h10) düzeltme önerileri ortaya çıkmış ve düzeltme işlemleri yapılmıştır. Yenilenen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört boyutlu yapı Şekil 2.2’de sunulmuştur:



Şekil 2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin değerler incelendiğinde maddeler ile ilişkili oldukları faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.43 ile 0.85 arasında değiştiği görülmüştür. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri (Bayram, 2013; Byrne, 1998; Çokluk vd., 2010; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Schumacker ve Lomax, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996) Tablo 2.11’de sunulmuştur:

Tablo 2.11. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

| İstatistikler | Mükemmel Uyum | İyi Uyum | Modifikasyon Öncesi Değerler | Modifikasyon Sonrası Değerler |
|---------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| χ^2 /sd | $0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$ | $2 < \chi^2 /sd \leq 3$ | 3.547 | 2.951 |
| RMSEA | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ | .086 | .078 |
| GFI | $0.95 \leq GFI$ | $0.90 \leq GFI$ | .88 | .90 |
| AGFI | $0.90 \leq AGFI \leq 1$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ | .84 | .85 |
| IFI | $0.95 \leq IFI$ | $0.90 \leq IFI$ | .88 | .91 |
| CFI | $0.95 \leq CFI$ | $0.90 \leq CFI$ | .88 | .91 |

Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin p değeri .00 düzeyinde manidardır. Modele ait χ^2/sd oranı 2.951 ($368.919/125 = 2.951$) olarak bulunmuştur. Bu

çerçevede χ^2/sd oranının 3'ün altında olması nedeniyle uyumun iyi olduğu ifade edilebilir. RMSEA incelendiğinde .078 düzeyinde bir uyum indeksi elde edilmiştir. RMSEA'nın .08'den küçük olması nedeniyle uyumun iyi olarak değerlendirilmesi mümkündür (Çokluk vd., 2010). GFI değerinin .90 olması iyi uyuma, AGFI değerinin .85 olması kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret etmektedir (Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010). IFI ve CFI değeri .91 olarak hesaplanmış olup uyumun iyi olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011).

2.3.1.4. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğine ait bulgular

Ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla Aypay'ın (2010) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı Genel Özyeterlik Ölçeği ve Terzi'nin (2006) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı Kendini Toparlama Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Ölçüt geçerliği için Genel Özyeterlik Ölçeği'nin kullanılmasının nedeni, pek çok araştırmada özyeterliğin koruyucu faktör işlevi gördüğünün ve yılmaz bireylerin özyeterliğinin yüksek olduğunun belirtilmesidir (Benard, 2004; Castro vd., 2010; Gizir, 2004; Gürkan, 2006; Henderson ve Milstein, 2003; Masten, 2014; Masten vd., 1999; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Tait, 2008; Terzi, 2008). Kendini toparlama gücü ise yılmazlık, psikolojik dayanıklılık, psikolojik sağlamlık gibi kavramlarla birlikte “resilience” teriminin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır (Terzi, 2006).

Genel Özyeterlik Ölçeği: Genel Özyeterlik Ölçeği, 1979 yılında Schwarzer ve Jarusalem tarafından Almanya'da geliştirilmiştir. İlk olarak 20 madde olarak hazırlanan ölçek 1981 yılında 10 maddeye indirilmiş ve 1995 yılında son şeklini almıştır. Toplam 28 dile çevirisi yapılan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Aypay (2010) tarafından üç farklı üniversiteden toplam 693 öğrenci üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çeviri-tekrar çeviri tekniği ile uyarlanması yapılan ölçeğin, temel bileşenler analizi ve varimax döndürme teknikleri kullanılarak özdeğerleri 1'den büyük iki faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Dörtlü likert tipindeki (tamamen yanlış=1, tamamen doğru=4) ölçeğin alt boyutları çaba ve direnç ile yetenek ve güven şeklindedir. Ölçüt geçerliği için Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ilk faktör için .79 ve ikinci faktör için .63 bulunmuştur. Toplamda hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise .83'tür. Ölçeğin test-tekrar test sonucu hesaplanan pearson korelasyon katsayısı ($r=.80$, $p<.001$) yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur.

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Genel Özyeterlik Ölçeği arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2.12’de sunulmuştur.

Tablo 2.12. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Genel Özyeterlik Ölçeği Arasındaki Korelasyon Değerleri

| | Bireysel Özellikler | Mesleki Doyum | Kurumsal Bağlılık | Yönetmel Destek Algısı | Koruyucu Faktör Ölçeği Toplam |
|-------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Genel Özyeterlik Ölçeği | .44* | .23* | .18* | .22* | .35* |

$p < .01^*$

Tablo 2.12’de görüldüğü gibi iki ölçeğin ortalama puanları arasındaki pearson korelasyon katsayısı $r = .35$, $p < .01$ manidar bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin Genel Özyeterlik Ölçeği ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Boyutlar arasında en yüksek ilişkinin ölçeğin bireysel özellikler alt boyutuyla ($r = .44$, $p < .01$) olduğu görülmüştür. Özyeterliğin, koruyucu işlevi olan bireysel bir özellik olması, bireysel özellikler alt boyutuyla daha yüksek ilişki vermesinin nedeni olarak yorumlanabilir. Mesleki doyum alt boyutuyla $r = .23$, $p < .01$, kurumsal bağlılık alt boyutuyla $r = .18$, $p < .01$ ve yönetmel destek algısı boyutuyla $r = .22$, $p < .01$ olmak üzere pozitif yönde, düşük ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.7-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Kendini Toparlama Gücü Ölçeği: Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen ve Terzi (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kendini Toparlama Gücü Ölçeği 24 maddeli ve yedili likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların işaretledikleri seçeneklerin sayısal değerleri toplanarak ölçekten tek bir puan elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 168 olmakla birlikte yüksek puan kendini toparlama gücü düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile saptanmıştır. Benzer ölçekler geçerliği çalışmasında ise Kendini Toparlama Gücü Ölçeği ile Genelleştirilmiş Özyeterlik Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .83$). Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .82; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $r = .84$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise .03 ile .69 arasındadır.

İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Kendini Toparlama Gücü Ölçeği arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2.13’de sunulmuştur.

Tablo 2.13. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği ile Kendini Toparlama Gücü Ölçeği Arasındaki Korelasyon Değerleri

| | Bireysel Özellikler | Mesleki Doyum | Kurumsal Bağlılık | Yönetsel Destek Algısı | Koruyucu Faktör Ölçeği Toplam |
|-------------------------------|---------------------|---------------|-------------------|------------------------|-------------------------------|
| Kendini Toparlama Gücü Ölçeği | .67* | .55* | .37* | .31* | .62* |

p<.01*

Tablo 2.13’de görüldüğü gibi iki ölçeğin ortalama puanları arasındaki pearson korelasyon katsayısı $r=.62$, $p<.01$ manidar bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin Kendini Toparlama Gücü Ölçeği ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Boyutlar arasında en yüksek ilişkinin ölçeğin bireysel özellikler alt boyutuyla ($r=.67$, $p<.01$) olduğu görülmüştür. Mesleki doyum alt boyutuyla $r=.55$, $p<.01$, kurumsal bağlılık alt boyutuyla $r=.37$, $p<.01$ ve yönetsel destek algısı boyutuyla $r=.31$, $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, orta ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

2.3.1.5. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği’nin Güvenirliğine ait bulgular

Ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamak amacıyla toplam ve alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ile madde toplam puan katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .87, ilk alt boyut için .86, ikinci alt boyut için .74, üçüncü alt boyut için .78, dördüncü alt boyut için .72 olarak hesaplanmıştır. Her bir maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu incelendiğinde .33 ile .67 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam puan korelasyonu ile ilgili olarak 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012: 183).

Ölçeğin ilk uygulamasından dört hafta sonra ölçek 38 katılımcıya yeniden uygulanarak bu iki teste ilişkin test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu katsayının .80’in üzerinde olması daha esnek olarak, 70’in altına düşmemesi beklenir (Alpar, 2010). İki uygulama arasında alt boyutların pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde, birinci alt boyut için .96 ($p<.01$), ikinci alt boyut için .98 ($p<.01$), üçüncü alt boyut için .94 ($p<.01$) ve dördüncü alt boyut için .97 ($p<.01$) olduğu görülmüştür. Böylece kişilerden elde edilen bulguların geçen zamana göre tutarlı olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle elde edilen ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları ölçeğin ilkökul öğretmenlerinin sahip olduğu koruyucu faktörleri belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler bireysel özellikler (mesleki benlik algısı ve yeterlik algısı), mesleki doyum, kurumsal bağlılık/aidiyet, yönetsel destek algısı olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 1 (tamamen katılmıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) şeklinde derecelendirilen 7’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 126’dır. Sonuç olarak elde edilen ölçme aracının, öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemeye yönelik olarak kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

2.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Self-Esteem Scale)

Rosenberg tarafından 1965 yılında ergenlere yönelik benlik saygısı ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları Amerika Birleşik Devletleri’nde 5024 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çuhadaroğlu (1985) tarafından Türkçe’ye çevrilen ölçek, geri çeviri ve lise öğrencilerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile Türkiye’deki ergenlerde de kullanılabilecek duruma getirilmiştir. Rosenberg’in Amerika Birleşik Devletleri’ndeki çalışmasında benlik saygısıyla birlikte ele alınan alt ölçekler de bulunmaktadır. Bu alt ölçekler geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ele alınmakla birlikte her bir alt ölçeğin değerlendirmeleri farklı şekilde yapılmaktadır. Benlik Saygısı Ölçeği’nde 10 soru bulunmakta ve sorular Guttman değerlendirme yöntemiyle puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 6’dır. 0-1 puan yüksek benlik saygısı, 2-4 puan orta benlik saygısı, 5-6 puan düşük benlik saygısı olarak puanlandırılmıştır. Yapılan bu çalışmada ise Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’nin genel güvenirlik katsayısı öntestler sonucunda tekrar hesaplanmış ve .62 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri

Amerika Birleşik Devletleri’nde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri, Özbay (1993) tarafından geliştirilmiş ve Özbay ve Şahin (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Farklı stres durumlarıyla bireylerin nasıl başa çıktığını ölçmeye yönelik hazırlanan ölçeğin özgün formu 56 maddeden oluşmaktadır. Türkçe’ye uyarlanan envanter ise 43 madde ve 6 boyuttan oluşan beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Envanterin alt boyutları; aktif

planlama, dış yardım arama, dine sığınma, kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel), kaçma soyutlama (biyokimyasal) ve kabul-bilişsel yeniden yapılandırma şeklinde adlandırılmıştır. Altı boyutlu envanter toplam varyansın %50,2'sini açıklamakla birlikte genel güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Aktif planlama boyutu için .75, dış yardım arama boyutu için .81, dine sığınma boyutu için .89, kaçma soyutlanma (duygusal-eylemsel) boyutu için .62, kaçma soyutlanma (biyokimyasal) boyutu için .56 ve kabul-bilişsel yeniden yapılandırma boyutu için ise .56 olarak bulunmuştur. Benzer ölçek yardımı ile gerçekleştirilen geçerlik çalışmasında ise .54 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ise Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri'nin genel güvenilirlik katsayısı öntestler sonucunda .72 olarak hesaplanırken her bir alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı sırasıyla, aktif planlama boyutu için .63; dış yardım arama boyutu için .73; dine sığınma boyutu için .85; kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel) boyutu için .65; kaçma soyutlama (biyokimyasal) boyutu için .47 ve kabul-bilişsel yeniden yapılandırma boyutu için de .62 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, buldukları okulda kaç yıldır görev yaptıkları soruları yer almaktadır. Bunun yanında kişisel bilgi formunun alt kısmında daha önce karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerini belirtmeleri için bir açık uçlu soru yer almaktadır.

2.3.5. Görüşme Formu

Uygulama sürecine dahil olan katılımcılarla odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler yapmak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlama sürecinde ilk olarak alanyazında benzer amaçlarla hazırlanmış olan görüşme formları incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda konu başlıkları çıkarılarak konunun sınırı çizilmiştir. Katılımcıların yılmazlık özelliklerini betimleyebilecekleri aynı zamanda programın bütününe ilişkin görüşlerini ifade edebilecekleri açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşüyle birlikte gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son şeklini alan formda (Ek-7) yılmazlık kavramı, yılmazlık özelliği bakımından kendilerini değerlendirmeleri, karşı karşıya kaldıkları risk faktörleri, sahip oldukları koruyucu faktörler, programın olumlu ve olumsuz yönleri, programın içeriği, uygulama süreci, grup üyeleri ve uygulayıcı özellikleri

ve önerilerine yönelik görüşlerini belirtmeleri istenen on bir açık uçlu soru yer almaktadır. Bu form odak grup görüşmesinde ve bireysel görüşmelerde kullanılmıştır.

2.3.6. Değerlendirme Formu

Değerlendirme formunun hazırlanması sürecinde, ilk olarak ilgili alanyazında benzer amaçlarla hazırlanmış olan değerlendirme formları incelenmiştir. Katılımcıların oturuma ilişkin yaşantılarını gözden geçirmeleri ve her bir oturumu değerlendirmeleri amacıyla değerlendirme formunda yer alan sorular kolay anlaşılabilir ve açık uçlu olma, çok boyutlu olmama ve yönlendirme içermeme (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ile araştırmanın amacına ve araştırma problemine uygun olma (Patton, 1990) gibi özellikleri bulundurmalarına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Form programın oluşturulma sürecinde alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son şeklini almıştır. Değerlendirme formunda (Ek-8) programın etkililiği, içeriği, uygulama süreci, grup üyeleri ve uygulayıcı özellikleri, programın beklenen yararları gibi tüm oturumların değerlendirilmesini içeren dokuz açık uçlu soru yer almaktadır.

2.4. Öğretmen Güçlendirme Programının Geliştirilmesi

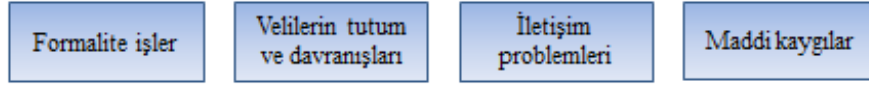
Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Güçlendirme Programı oluşturulurken ilgili alanyazın taraması, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ihtiyaç analizi formu uygulamasını içeren ihtiyaç analizinden, uzman görüşlerinden, etkililiği sınanmış psikolojik danışma programları, öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programları ve eğitici oyunlardan yararlanılmıştır.

2.4.1. Öğretmen Güçlendirme Programının Hazırlık Süreci

2.4.1.1. İhtiyaç analizi kapsamındaki görüşmeler

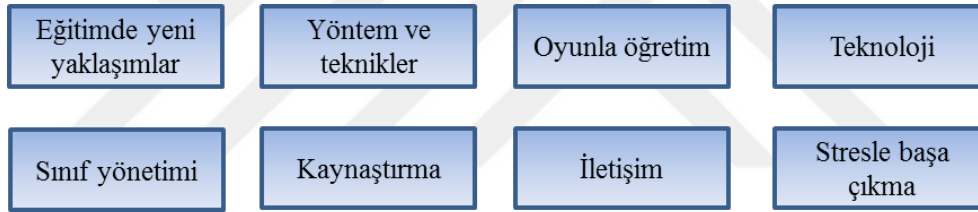
Programın içeriği oluşturulmadan önce öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları/kalabilecekleri risk faktörlerini ve sahip oldukları koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından oluşturulan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmelerin ardından beş sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Görüşme yapılacak katılımcıların seçiminde daha önce dezavantajlı bölgelerde çalışmış olma, soruşturma geçirme gibi risk faktörlerine sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcılara mesleki yaşamlarında kendilerini en çok zorlayan etkenler ve hangi konularda

eğitim almak istediklerine ilişkin sorular yöneltmiştir. Katılımcıların mesleki yaşamlarında kendilerini en çok zorlayan etkenlere ilişkin verdikleri yanıtlar Şekil 2.3’de sunulmuştur.



Şekil 2.3. Katılımcıların Mesleki Yaşamlarında Zorlandıkları Etkenler

Şekil 2.3 incelendiğinde katılımcıların mesleki yaşamlarında en çok zorlandıkları etkenleri formalite işler, velilerin tutum ve davranışları, öğrenci, veli veya meslektaşlarla yaşadıkları iletişim problemleri ve maddi kaygılar olarak belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların ifadeleri, mesleki yaşamlarında evrak doldurma gibi çok sayıda formalite işle uğraştıkları, velilerin çeşitli şikayet ve talepleri ile kişiler arası iletişimin kendilerini zorladığı ve yaptıkları işin karşılığını maddi olarak alamadıkları yönündedir. Katılımcıların hangi konularda eğitim almak istediklerine ilişkin yanıtları Şekil 2.4’te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Katılımcıların Eğitim Almayı Tercih Ettikleri Konular

Şekil 2.4 incelendiğinde katılımcıların eğitimde yeni yaklaşımlar ve yöntem teknikler, sınıf içi oyunlarla öğretim, eğitimde teknoloji kullanımı, sınıf yönetimi, kaynaştırma öğrencileri, iletişim ve stresle başa çıkma konularında eğitim alabileceklerini belirttikleri görülmektedir. İhtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden hem İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği’nin geliştirilmesi aşamasında madde havuzunun oluşturulmasında hem de Öğretmen Güçlendirme Programının içeriğine karar vermede yararlanılmıştır.

2.4.1.2. İhtiyaç analizi kapsamında öğretmenlere uygulanan ihtiyaç analizi formu

İhtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen bir diğer uygulama ise araştırmacı tarafından hazırlanan ihtiyaç analizi formunun Aydın ili Efeler ilçesindeki maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasıdır. İlgili alanyazın ve benzer ihtiyaç analizi formları incelenerek oluşturulan

ihtiyaç analizi formunda katılımcıların eğitim almaları durumunda, kapsamı, grup üyelerinin sayısı, süresi ve zamanlaması yönünden nasıl bir eğitim almayı tercih ettiklerine yönelik seçeneklerin bulunduğu sorular yer almaktadır. Bunun yanında katılımcıların alacakları eğitime yönelik önerilerini belirtmeleri amacıyla bir açık uçlu soru yer almaktadır. Oluşturulan taslak form uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerinin ardından son şeklini alarak iki alt, iki orta ve bir üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda görev yapan 141 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcıların alacakları eğitimin içeriğine ilişkin önerilerini belirtmeleri amacıyla yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar Şekil 2.5'te sunulmuştur.



Şekil 2.5. Katılımcıların Alacakları Eğitimin İçeriğine İlişkin Önerileri

Şekil 2.5 incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda katılımcı tarafından yanıtlanmış olmakla birlikte katılımcıların alacakları eğitimin içeriğine ilişkin önerilerinin ihtiyaç analizi kapsamında yapılan ön görüşmelerle benzer konuları içerdiği görülmektedir. Bu konular oyunlar/drama, sportif faaliyetler, etkili iletişim becerileri, eğitimde teknoloji kullanımı, stresle başa çıkma ve özel eğitim başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcıların alacakları eğitimin süresi, zamanlaması ve grup üyelerinin sayısına ilişkin görüşleri Tablo 2.14'te sunulmuştur.

Tablo 2.14. Katılımcıların Alacakları Eğitimin İşleyişine İlişkin Görüşleri

| Grup üyelerinin sayısı | f | % |
|-------------------------------|------------|------------|
| 11-20 | 55 | 51.9 |
| 1-10 | 29 | 27.4 |
| 21-30 | 17 | 16.0 |
| 31 ve üstü | 5 | 4.7 |
| Toplam | 106 | 100 |
| Eğitimin süresi | f | % |
| 2-7 gün | 49 | 62.0 |
| 1-2 hafta | 25 | 31.7 |
| 1-2 ay | 5 | 6.3 |
| Toplam | 79 | 100 |
| Eğitimin zamanlaması | f | % |
| Seminer döneminde | 77 | 73.3 |
| Hafta içi mesaiden sonra | 18 | 17.2 |
| Hafta sonu | 5 | 4.8 |
| Yaz tatilinde | 4 | 3.8 |
| Sömestr tatilinde | 1 | 0.9 |
| Toplam | 105 | 100 |

Tablo 2.14 incelendiğinde katılımcıların en çok 11-20 kişilik gruplarla (55, %51.9), daha sonra sırasıyla 1-10 kişilik (29, %27.4), 21-30 kişilik (17, %16.0) ve 31 ve üstü kişinin yer aldığı (5, %4.7) gruplarla eğitim almayı tercih ettikleri görülmektedir. Alacakları eğitimin süresine ilişkin ise daha çok 2-7 gün (49, %62) süreli olmasını, daha sonra sırasıyla 1-2 hafta (25, %31.7) ve 1-2 ay (5, %6.3) süreli eğitimleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Alacakları eğitimin zamanlamasına yönelik ise daha çok seminer döneminde (77, %73.3), hafta içi mesaiden sonra (18, %17.2), hafta sonu (5, %4.8), yaz tatilinde (4, %3.8) ve yarıyıl tatilinde (1, %0.9) eğitim almayı tercih ettikleri görülmektedir. Tablodaki sonuçlara bakılarak sınıf öğretmenlerinin çok kalabalık olmayan gruplarla, kısa süreli ve okul dışındaki zamanlarda eğitim almayı tercih ettikleri söylenebilir. Katılımcıların alacakları eğitime ilişkin önerilerini belirtmeleri amacıyla yöneltilen açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2.15'te sunulmuştur.

Tablo 2.15. Katılımcıların Alacakları Eğitime İlişkin Önerileri

| Öneriler | f | % |
|--|-----------|------------|
| Eğitimi veren kişinin alanında uzman/konuya hakim/deneyimli olması | 25 | 35.2 |
| Eğitimin uygulamalı olması/aktif katılım/yüzyüze eğitim | 14 | 19.7 |
| Kısa süreli /okul dönemi dışında olması | 8 | 11.3 |
| Planlama/zamanlama/etik kurallara uyulması | 7 | 9.9 |
| Gönüllülük/isteğe bağlı olması | 5 | 7.1 |
| Günlük hayattan örneklerle desteklenmesi | 4 | 5.6 |
| Eğlenceli olması (slyattan okunup geçilmemesi) | 4 | 5.6 |
| Gerekli değil | 4 | 5.6 |
| Toplam | 71 | 100 |

Tablo 2.15 incelendiğinde formun uygulandığı katılımcılardan 71'inin açık uçlu soruya yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların eğitimi veren kişinin alanında uzman/konuya hakim/deneyimli olması (25, %35.2), eğitimin uygulamalı olması (14, %19.7), kısa süreli/okul dönemi dışında olması (8, %11.3), planlama/zamanlama/etik kurallara uygun olması (7, %9.9), gönüllülük esaslı olması (5, %7.1), günlük hayattan örneklerle desteklenmesi (4, %5.6), eğlenceli olması (4, %5.6) şeklinde önerilerde buldukları görülmektedir. Bunun yanında bazı katılımcılar (4, %5.6) herhangi bir eğitime gerek olmadığını dile getirmişlerdir.

2.4.1.3. İhtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taraması

Programın tasarlanma sürecinden önce yılmazlık, öğretmenlerde yılmazlık ve koruyucu faktörlere ilişkin yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda YÖK veri tabanında kayıtlı lisansüstü tez çalışmaları için “resilience” anahtar kelimesi kullanılmıştır. Bu arama sonucunda 500’ün üzerinde çalışmayla karşılaşılmıştır. Araştırma amacına uymayan ve alan dışında kalan tezlerin kapsam dışı tutulması amacıyla sosyal bilimler enstitüsüne kayıtlı olup eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen ve eğitim bilimleri enstitüsüne kayıtlı olan tezler alanyazın taramasına dahil edilmiş ve bunun sonucunda 126 adet lisansüstü tezin genel özellikleri incelenmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerin 96’sı yüksek lisans, 30’u doktora düzeyindedir. Alanyazın taraması sonucunda incelenen lisansüstü tezlerin daha çok Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (56, %44.4), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (20, %15.9), Eğitim Bilimleri (16, %12.7), Eğitimde Psikolojik Hizmetler (9, %7.1) ve Eğitim Yönetimi (8, %6.3) Anabilim Dalı/Programı kapsamında yürütüldüğü belirlenmiştir. Bunun yanında Özel Eğitim (4, %3.2), Okul Öncesi Eğitimi (3, %2.4), Beden Eğitimi ve Spor (2, %1.6), Ölçme ve Değerlendirme (2, %1.6), Eğitim Programları ve Öğretim (2, %1.6), Temel Eğitim (1, %0.8), Matematik Eğitimi (1, %0.8), Yabancı Dil Eğitimi (1, %0.8) ve Aile Eğitimi ve Danışmanlığı (1, %0.8) Anabilim Dalı/Programı gibi çeşitli anabilim dalları veya programları kapsamında da çalışmaların bulunduğu dikkat çekmektedir.

İncelenen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda ilişkiisel tarama modeli (87, %69) kullanılmış olup, bunu betimsel tarama modeli (21, %16.6) izlemektedir. Deneysel (10, %8), nitel (5, %4) veya karma desen (3, %2.4) kullanılan lisansüstü tezlerin oldukça sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. İki lisansüstü tezde ise birden fazla çalışma grubu bulunmakla birlikte tezlerin çalışma grubunu ağırlıklı olarak öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmalardan 40'ı (%31.2) üniversite öğrencileri, 37'si (%29) lise öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bunu sırasıyla yetişkinler (15, %11.8), öğretmenler ve okul yöneticileri (12, %9.3), okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencileri (10, %7.8), ebeveynler (9, %7), çiftler ve aileler (5, %3.9) izlemektedir.

Yılmazlıkla ilgili lisansüstü tezlerde benzer ölçme araçlarının kullanıldığı dikkati çekmektedir. Sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarının başında Friberg vd. (2003) tarafından geliştirilen ve Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (17, %13.5) gelmektedir. Bunu Gürkan (2006) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği (16, %12.7) izlemektedir. İncelenen tezlerde yararlanılan ölçme araçları sırasıyla Block ve Kremen (1996) tarafından geliştirilen ve Kararımak (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Ego-Sağlamlık Ölçeği (10, %7.9), Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen, Terzi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (10, %7.9), Maddi ve Khoshaba (2001) tarafından geliştirilen Kişisel Görüş Ölçeği IIR'nin Durak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan şekli olan Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği – IIR (9, %7.1), Bulut, Doğan ve Altundağ (2012) tarafından geliştirilen Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (8, %6.4), Wested tarafından geliştirilen (2001), Gizir ve Aydın (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği (7, %5.5), Connor ve Davidson (2003) tarafından geliştirilen ve Kararımak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Connor ve Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (7, %5.5) şeklinde devam etmektedir. Doğrudan öğretmenlerin yılmazlık özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerde “resilience” kavramının Türkçe karşılığı olarak en çok “psikolojik dayanıklılık” (47, %37.3), ardından sırasıyla “psikolojik sağlamlık” (39, %31) ve “yılmazlık” (31, %24.6) kavramlarının kullanıldığı belirlenmiştir. “Kendini toparlama gücü” (6, %4.7), “dayanıklılık” (2, %1.6) ve “sağlamlık” (1, %0.8) kavramları tercih edilen diğer kavramlar olarak göze çarpmaktadır. Ulusal alanyazında kavrama ilişkin ortak bir tanım olmadığı gibi, kavramın Türkçe karşılığı konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Ortak bir kavram üzerinde uzlaşamadığı, bu durumun “resilience” kavramının farklı bakış açılarıyla ve çeşitli tanımlarla ele alınmasından kaynaklanabileceği Işık (2016a) tarafından da dile getirilmektedir. Bu çalışmada zor koşullara rağmen mücadeleyi bırakmamakla ilişkilendirilen “yılmazlık” kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerde ele alınan risk faktörlerine bakıldığında çalışmaların büyük çoğunluğunda (77, %61.1) herhangi bir risk faktörüne yönelik olarak araştırma yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu sonuç Işık'ın (2016a) bulgularıyla da örtüşmektedir. Bunun dışında parçalanmış aileye sahip olma (10, %7.9), özel eğitime muhtaç çocuğa sahip olma (7, %5.5) gibi risk faktörlerinin ele alındığı belirlenmiştir. Bazı lisansüstü tezlerde ise (7, %5.5) bir risk belirleme listesi uygulanarak bu listeden en az birini işaretlemiş olma şartı aranarak çalışmaya devam edilmiştir. Bunların dışında ele alınan risk faktörleri ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma (6, %4.8), madde bağımlılığı (3, %2.4), azınlık gruba dahil olma (3, %2.4), boşanma veya eş kaybı yaşama (3, %2.4), göç (2, %1.6), özel eğitime muhtaç çocuklara öğretmenlik yapma (2, %1.6), duygusal istismar (1, %0.8), çocukluk çağında travma yaşamış olma (1, %0.8), depresyon (1, %0.8), savaş (1, %0.8), hasta bakımı (1, %0.8), uygulanan öntestlerden düşük puan almış olma (1, %0.8) gibi faktörlerdir.

Alanyazın taraması yılmazlık kavramının anlaşılması ve koruyucu önlemlerin alınması için yapılacak çalışmalara yön vermesi bakımından önemlidir. İhtiyaç analizi kapsamında katılımcılara uygulanan ihtiyaç analizi formu ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde ortaya çıkan veriler incelenerek alanyazınla desteklenen koruyucu faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen güçlendirme, öğretmenlerde yılmazlık kavramları ve öğretmenlere yönelik koruyucu faktörler tanımlanmış ve bu faktörler kapsamında programın içeriğinin oluşturulması planlanmıştır. Öğretmenlerde koruyucu faktörleri artırma yolları ve öğretmenleri güçlendirmek için neler yapılabileceği konusunda daha önce yapılmış deneysel çalışmalar, psikolojik danışma teknikleri, grup rehberliği etkinlikleri incelenmiş ve ele alınacak konular eğitici etkinlikler oluşturularak programa alınmıştır. Bu süreçte incelenen kaynaklar; Avcı Agun, 2012; Bacanlı, 1995; Balcı, 2018; Baltaş ve Baltaş, 1995; Cüceloğlu, 2003; Dökmen, 2016; Erkan, 1997; Erkan ve Kaya, 2014; Ersever, 1996; İlğan, 2013; Gürkan, 2006; Kurtoğlu, 2013; MEB, 2018; 2017; 2015; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; Öncü, 1991; Sarı, 1997; Sarpkaya, 2016; Ünüvar, 2012 şeklindedir. Sürecin tamamlanmasının ardından uygulanacak programın içeriğine ve uygulama sürecine ilişkin taslak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak 4 program geliştirme ve 2 psikolojik danışma ve rehberlik alan uzmanlarının görüşleriyle değerlendirilerek programın kapsamına karar verilmiştir.

2.4.2. Programın Yapısı ve Genel Özelliklerinin Belirlenmesi

2.4.2.1. Programın amacının belirlenmesi

Programın genel amacı; dezavantajlı durumdaki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin artırılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin yılmazlık kavramını tanımaları, karşı karşıya kaldıkları risk faktörleri ile sahip oldukları koruyucu faktörlere ilişkin farkındalık geliştirmeleri, koruyucu faktörleri artırmanın mesleki ve özel yaşamlarındaki önemini kavramaları, benlik saygılarını güçlendirmeleri ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirebilmeleri amaçlanmıştır.

2.4.2.2. Programın genel yapısının belirlenmesi

Programda ele alınacak konular belirlendikten sonra alan uzmanlarıyla birlikte yılmazlık ve mesleki yeterlik kavramlarına yönelik olarak iki oturum olmak üzere toplam on oturum belirlenmiştir. Oturum sürelerinin 90 dakikayı aşmayacak şekilde olması ve oturumların katılımcıların görev yaptıkları kurumda gerçekleşmesi kararlaştırılmıştır. Kurumda görev yapan tüm sınıf öğretmenlerinin programa dahil edilmesi planlanmıştır.

2.4.2.3. Programın içeriğinin oluşturulması

Gerek ihtiyaç analizi sonuçları, gerekse kuramsal dayanaklar göz önünde bulundurularak programın içeriğinde yer alacak konular belirlenmiştir.

a) Alanyazında yılmazlık kavramı, yılmaz bireylerin özellikleri, koruyucu faktörler, yılmazlığın sonuçları gibi konularda bilgi sahibi olmanın bireylerde yılmazlık özelliğinin gelişimi için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Garnezy, 1985; Rutter, 1985; Waters ve Sroufe, 1983; Werner ve Smith, 1982). Yılmazlıkla ilgili bilgilendirme ve amaç belirleme Henderson ve Milstein (2003) tarafından kişilerin davranış ve inançlarındaki değişim için ilk adım olarak görülmektedir.

b) Benlik saygısının yılmazlıkla ilişkili bir kavram olarak koruyucu faktör işlevi gördüğü ve yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmaktadır (Baumeister vd., 2003; Gizir, 2007; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Karataş ve Savi Çakar, 2011; Sameroff ve Seifer, 1990; Veselska vd., 2009).

c) Stresli durumlara bakış açısının yılmazlığı etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu (Greef, Vansteenwegen ve Ide, 2006) yılmazlığın, stres ve başa çıkma becerisi arasındaki dengeyi ifade eden dinamik ve gelişimsel bir süreç olduğu (Kaner ve Bayraklı, 2010; Luthar vd., 2000; Stewart vd., 1997) ve stresle başa çıkma becerilerinin yılmazlıkla ilişkili olduğu (Johnson vd., 2011; Malkoç ve Yalçın, 2015) çeşitli araştırmalarda ortaya konmaktadır.

d) Kurumdaki yönetici ile çalışanlar arasındaki olumlu etkileşimin çalışanların gelişimine katkı sağladığı (Liden ve Graen, 1980), çalışma arkadaşlarından gelen desteğin, çalışanların stres ve gerginlik ile baş etmelerinde önemli bir role sahip olduğu (Beehr vd., 2000; Karasek vd., 1982), kurumsal desteğin, çalışanların kendilerini geliştirmelerine yönelik bir istek duymalarına yardımcı olduğu (Armeli vd., 1998) göz önüne alındığında kurumsal destek algısının öğretmenlerin yılmazlığını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Kurumsal destek algısının öğretmenlerde koruyucu faktör işlevi gördüğü çeşitli araştırmalarda da desteklenmektedir (Flores, 2006; Goddard ve Foster, 2001; Gu ve Day, 2007; Howard ve Johnson, 2004; Le Cornu, 2009).

e) Yılmazlık ile kurumsal bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Çetin ve Basım, 2011; Genç, 2014; Luthans ve Jensen, 2005; Youssef ve Luthans, 2007). Yılmazlığın mesleki doyum ile aynı yönlü ilişki içerisinde olduğu, dolayısıyla yılmazlığı yüksek bireylerin mesleki doyumlarının da yüksek olduğu bazı araştırmalarda desteklenmektedir (Çetin ve Basım, 2011; Britton, 2008; Larrabee vd., 2010; Larson ve Luthans, 2006; Youssef ve Luthans, 2007).

f) Yılmaz bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip olma, destekleyici ilişkiler kurabilme gibi özelliklere sahip oldukları (Benard, 1991; Gürkan, 2006; Hawkins, Catalano ve Miller, 1992; Haynes, 2005; Tait, 2008), sosyal etkileşimin (Clara, 2017) ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmanın (Le Cornu, 2013; McNally ve Blake, 2009) öğretmen yılmazlığını artırmada etkili olduğu bilinmektedir.

g) Mesleki özyeterlik inancının koruyucu faktör olarak işlev gördüğü ve öğretmen yılmazlığının artmasında etkili olduğu çeşitli araştırmalarda savunulmaktadır (Gibbs ve Miller, 2014; Hong, 2012; Leroux ve Theoret, 2014; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy,

2007; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005). Bu bilgiler ışığında yukarıda yer alan kavramların yılmazlıkla ilişkisi ön planda tutulmuş ve program buna göre yapılandırılmıştır.

2.4.2.4. Program çıktılarının belirlenmesi

Bu program ile dezavantajlı durumdaki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yılmazlığa yönelik olarak sahip oldukları koruyucu faktörlerinin artması, benlik saygılarının güçlenmesi ve stresle başa çıkma becerilerinin gelişmesi amaçlanmaktadır. Programın genel çerçevesi Tablo 2.16’da sunulmuştur.

Tablo 2.16. Öğretmen Güçlendirme Programının Genel Çerçevesi

| | |
|--|--|
| Programın Adı | Öğretmen Güçlendirme Programı |
| Programın Amacı | Dezavantajlı gruplar ile çalışan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin artırılması |
| Programın Dayandığı Teorik Yaklaşım | Sosyal ekolojik yaklaşım |
| Programın Türü | Bilgi verme amaçlı, grup odaklı, etkinlik temelli |
| Hedef Kitle | Dezavantajlı gruplarla çalışan sınıf öğretmenleri |
| Programın Genel Özellikleri | <ul style="list-style-type: none"> • Program, dezavantajlı gruplar ile çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önüne almaktadır. • Program uygulanmaya başlamadan önce grup üyeleri programın amaçlarına ilişkin bilgilendirilmiştir. • Programın uygulanması sürecinde tartışma, soru-cevap gibi teknikler kullanılmıştır. • Program süresince yazılı - görsel materyallerden yararlanılmıştır. • Programın uygulanması sırasında bilgisayar, projeksiyon, internet, çalışma kağıtları, bireysel çalışma dosyaları kullanılmıştır. • Program işbirliği ve etkin katılımı destekleyici olarak yapılandırılmıştır. • Programın uygulama ortamı her bir katılımcının düşüncelerini ifade etmesine uygun şekilde yapılandırılmıştır. • Program 10 oturumu içermektedir. • Oturumlar ortalama 75 dakika sürecek şekilde yapılandırılmıştır. |
| Programın İçeriği | <ul style="list-style-type: none"> • Programın ve yılmazlık kavramının tanıtılması • Öğretmenlerde yılmazlık • Benlik saygısı • Stresle Başa çıkma • Kurum içi sosyal destek • Kurumsal bağlılık / Öğretmenlik meslek doyumu • Etkili iletişim (öğretmen-öğrenci-veli iletişimi) • Mesleki yeterlik (yeni öğretim yöntem ve teknikleri) • Mesleki yeterlik (eğitimde teknoloji kullanımı/eğitici oyunlarla öğretim) • Programın sonlandırılması |
| Programın Beklenen Çıktıları | <ul style="list-style-type: none"> • Programın sonunda katılımcıların; • Yılmazlık kavramını tanımaları, • Risk faktörleri ile koruyucu faktörlere yönelik farkındalık geliştirmeleri, • Koruyucu faktörleri artırmanın mesleki ve özel yaşamlarındaki önemini kavramaları, • Yılmazlığa yönelik sahip oldukları koruyucu faktörleri artırmaları, • Benlik saygılarını güçlendirmeleri, • Stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. |

2.4.3. Programın Uygulanması

2.4.3.1. Pilot uygulama

Araştırma kapsamında ele alınan programın pilot uygulaması, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı seminer döneminde Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan bir ilkokulda görev yapan öğretmenlere üç oturumu içerecek şekilde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu uygulamaya 35-40 sınıf öğretmeni katılmış olup her bir oturum yaklaşık 60-75 dakikalık sürede tamamlanmıştır. Bu çalışmayla programın uygulanabilirliği test edilmiş ve uzmanlarca gerek görülen düzenlemelerle uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4.3.2. Ortam

Programın ana uygulamasından oluşan deneysel süreç katılımcıların görev yaptığı okulda yürütülmüştür. Oturumlar deney okulunda konferans veya toplantı salonu gibi bir odanın mevcut olmamasından dolayı mevcut sınıflardan birinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfın oturma planı okullarda yaygın olarak kullanılan ikişerli sıralar şeklinde düzenlenmiştir. Sınıfta bir akıllı tahta bulunmaktadır. Oturumlarda kullanılacak malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Oturumlarda katılımcıları teşvik etmek amacıyla çay/kahve gibi içecekler, kuru pasta, kek, çikolata gibi yiyecekler ikram edilmiştir.

2.4.3.3. Araştırmacının rolü

Hazırlanan Öğretmen Güçlendirme Programının oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Diğer yandan, ihtiyaç analizi süreci, oturumların planlanması, gerekli izinlerin alınması ve üye seçimi, nicel veri toplama araçlarından biri ile nitel veri toplama araçlarının oluşturulması, nitel ve nicel verilerin toplanması ve analizi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince Program Geliştirme, Öğretmen Eğitimi ve Sorunları, Eğitim ve Kalkınma, Eğitim Programlarının Yönetimi, Türk Eğitim Sisteminde Yenileşme Sorunları, Öğretimde Yeni Yaklaşımlar gibi eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleğinin temellerine ilişkin teorik ve uygulamalı dersler almıştır. Öğretmenlerde yılmazlık kavramına yönelik ulusal ve uluslararası yayınları ayrıntılı inceleyerek bu kavramın eğitim ortamındaki önemi ve öğretmenlere yönelik çalışmalara entegre edilebilmesi için çalışmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarını yılmazlıkla ilgili araştırmalar gerçekleştiren psikolojik

danışma ve rehberlik ile eğitim programları ve öğretim anabilim dalı öğretim üyelerinden görüş ve öneriler alarak gerçekleştirmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması

2.5.1. Nicel Verilerin Toplanması

Uygulamaya 2018-2019 eğitim öğretim yılının ilk haftasında başlanmış ve uygulamaya geçmeden önce ilk haftanın başında deney ve kontrol grubuna öntestler uygulanmıştır. Oturumlar denek kaybını önleme ve düzenli katılımı sağlama gibi sebeplerle ilk iki hafta ve son hafta olmak üzere haftada iki kez, diğer haftalar bir kez olmak üzere yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Oturumlar araştırmacı liderliğinde katılımcıların görev yaptıkları okulda gerçekleştirilmiş olup oturumların uzunluğu 60-90 dakika arasında değişmiştir. Son oturum tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna son testler uygulanmış ve oturumlar tamamlandıktan iki ay sonra ise deney ve kontrol grubunda kalıcılık testi ölçümleri yapılmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Toplanması

Deney grubunda yer alan katılımcılara son oturum tamamlandıktan sonra programın geneline ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oturumların gerçekleştirildiği ortamda genel değerlendirme formu uygulanmıştır. Katılımcıların dokuz açık uçlu sorudan oluşan formu doldurdukları sırada araştırmacı katılımcılarla aynı ortamda bulunmuştur. Katılımcılar formu doldurduktan sonra araştırmacıya teslim etmiştir. Oturumların tamamlanmasının ardından araştırmacı okul yönetimiyle iletişimini sürdürerek görüşmeler için gönüllü katılımcıları ve uygun zamanı belirlemeye çalışmıştır. Oturumlar sonlandıktan iki hafta sonra katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmacı bu süreçte fikir alışverişini sınırlamaktan ve yönlendirmelerden kaçınarak tartışma ortamını yönetmeye çalışmıştır. Odak grup görüşmesinin ardından aynı hafta içerisinde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme zamanları katılımcıların ders veya iş yoğunluğuna göre tercihleri doğrultusunda belirlenmiştir. Gerek odak grup görüşmesi gerekse bireysel görüşmelere başlamadan önce çalışmanın amacıyla ilgili katılımcılar bilgilendirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okuldaki çalışma odasında yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi yaklaşık 40 dakika, bireysel görüşmelerin her biri ise yaklaşık 25 dakika sürede tamamlanmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

2.6.1. Nicel verilerin analizi

Araştırma kapsamında öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümleri sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık testinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için İlişkisiz Ölçümler için t-Testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır. Grupların öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamalarında farklılık olup olmadığını belirlemek için, Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) kullanılmıştır. Tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli, iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü (faktöryel) bir analizdir (Büyüköztürk, 2012). Bunun için ilk olarak tekrarlı ölçümler için varyans analizinin varsayımları gözden geçirilmiştir. Bu varsayımlar; gözlemlerin bağımsızlığı, varyansların homojenliği, küresellik şeklindedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Her bir ölçüm arasındaki farklılıklar Bonferroni Çoklu Karşılaştırmalar testi ile incelenmiştir.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme sürecinde yer alan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Değerlendirme formunda yer alan verilerin analizinde formda kullanılan sorular dikkate alınarak temalar önceden ortaya konmuş ve veriler bu temalara göre çözümlenmiştir. Bu süreçte betimsel analiz kullanılmıştır. Ancak değerlendirme formuna ilişkin veri analizi sırasında ortaya çıkan bir takım farklı temalar da araştırmaya dahil edilmiştir. Bu süreçte ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Bu amaca yönelik olarak araştırmadan toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde

organize edilmesi ve bu veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Nitel verilerin analizi Miles ve Huberman (1994) tarafından veri özleştirme, veri sunumu ve sonuç çıkarımı ve teyit etme olmak üzere üç aşamada incelenmektedir. İlk aşamada araştırmacı veriyi incelemekte ve kodlamaktadır. Kodlama sırasında araştırmanın amacına yönelik önemli olan kavramlar ve temaların kullanılması, verilerin özetlenmesini ve önemli olanların seçilmesini sağlamaktadır. Sadeleşen ve araştırma problemiyle uyumlu hale gelen veriler, ikinci aşamada çeşitli grafikler, tablolar ve şekiller yoluyla görsel hale getirilmektedir. Ortaya çıkan kavramlar, temalar ve ilişkilerin yorumlandığı, karşılaştırıldığı ve teyit edildiği üçüncü aşamayla birlikte araştırma sonuçlarının anlamlandırılması ve geçerliliğin sağlanması mümkün olmaktadır.

Araştırmanın nitel veri analizinin ilk aşamasında odak grup görüşmesi, bireysel görüşmeler ve değerlendirme formlarından elde edilen veriler bir araya getirilmiştir. Odak grup görüşmesinde yer alan katılımcılara G1, G2, bireysel görüşmelerde yer alan katılımcılara B1, B2 ve değerlendirme formunu yanıtlayan katılımcılara Ö1, Ö2 gibi kodlar verilmiştir. Yazılı veriler okunarak amaçlar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, metinler üzerinde işaretlenmiştir. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmış ve birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek temalar belirlenmiştir. Bu süreçte nitel araştırma deneyimi olan bir diğer araştırmacıyla iki farklı kodlama yapılmış ve kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. İki kodlama arasındaki uyum yüzdesi yarı yapılandırılmış görüşme verileri için %81.8 (176 koddan 144'ü uyumlu); değerlendirme formu için ise %84.9 (86 koddan 73'ü uyumlu) olarak bulunmuştur. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek uyum göstermeyen kodlamalar için düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamanın ardından veriler tablo ve frekanslardan yararlanılarak kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Bu aşamada araştırmacının belli bir sistematığe göre elde ettiği verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlayarak açıklaması ve sunması önemlidir. Araştırmacı elde ettiği verileri kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden okuyucuya aktarmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Son aşamada ise betimlenen temalar birbiriyle ilişkilendirilerek ve anlamlandırılmaya çalışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada nitel verilerin toplanması ve analizi sürecinde inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması için alınan önlemler şu şekildedir:

Uzman görüşü: Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının oluşturulmasında ve verilerin çözümlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman incelemesi nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için kullanılan stratejilerden biridir (Meriam, 2009). Yıldırım ve Şimşek'in (2008) belirttiği gibi uzman incelemesi, araştırmacının kendi yaklaşımını kontrol edebilmesini ve bu yaklaşımının olası etkilerini görmesini sağlamıştır.

Çeşitleme: Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmış, nitel veriler değerlendirme formu ve hem odak grup görüşmesinde hem bireysel görüşmelerde yararlanılan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Zengin ve ayrıntılı betimleme: Katılımcıların özellikleri, çalışma grubunu belirleme yöntemleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz aşamalarının ayrıntılı bir biçimde açıklanması araştırmacının inandırıcılığını arttırmaktadır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmada bu özelliklerin ayrıntılı bir biçimde açıklanmasına çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda ayrıntılı betimleme aktarılabilirliğin sağlanması için de kullanılabilir stratejilerden biridir (Meriam, 2009). Verilerin analizinde kodların ve temaların kendi içinde bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Veriler yorum eklenmeden ayrıntılı olarak betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin toplanma ve analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Teyit edilebilirliğin sağlanması için, katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesi, araştırma sürecindeki ortam ve süreçlerin tanımlanması, verilerin analizinden elde edilen bulguların betimlenmesi, veri toplama sürecinin ve analiz tekniklerinin ayrıntılı olarak açıklanması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada bahsi geçen her bir ögenin ayrıntılı biçimde tanımlanmasına özen gösterilmiştir.

Sayısallaştırma: Çalışmada güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve veri analizi sonucunda kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla nitel verilerin frekanslar aracılığıyla sayısallaştırılması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Kodlayıcı güvenilirliği: Araştırmada tutarlılığın sağlanması amacıyla nitel verilerin analizi sürecinde elde edilen veriler bir diğer araştırmacıyla iki kez çözümlenmiş ve uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64):

$$\text{Uyum Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Yarı yapılandırılmış görüşme verileri için %81.8; değerlendirme formu için ise %84.9 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).



3. BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenerek sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin incelenmesinde varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle varyans analizinin, grupların bağımsızlığı, bağımlı değişkenin en az aralık ölçeğinde olması, her bir ölçüm için grupların normal dağılması ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Bu varsayımlar aşağıda açıklanmıştır:

1. *Bir katılımcı için hesaplanan fark puanı, diğer katılımcılar için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır:* Araştırma kapsamında öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanan İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara birbirinden bağımsız şekilde uygulanmıştır. Bu nedenle grupların bağımsız olduğu ve bu varsayımın karşılandığı söylenebilir.

2. *Bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde ölçülmüştür:* Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bağımlı değişken olan koruyucu faktör özellikleri aralıklı bir ölçek olan “İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği” ile ölçülmüştür.

3. *Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler, grupların ait oldukları evrende normal dağılım göstermektedir:* Deney ve kontrol gruplarında uygulanan İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Shapiro Wilk testi ve basıklık çarpıklık katsayıları ile sınanmıştır. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| Grup | | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------|---------|--------------------|------|--------|--------------|-------|--------|
| | | Z | df | p | Z | df | p |
| Öntest | Deney | .114 | 22 | .200 | .961 | 22 | .517 |
| | Kontrol | .096 | 19 | .200 | .965 | 19 | .670 |
| Sontest | Deney | .134 | 22 | .200 | .950 | 22 | .311 |
| | Kontrol | .151 | 19 | .200 | .930 | 19 | .175 |
| Kalıcılık | Deney | .154 | 22 | .189 | .957 | 22 | .435 |
| | Kontrol | .136 | 19 | .200 | .939 | 19 | .257 |
| | | Skewness | Sh | Oran | Kurtosis | Sh | Oran |
| Öntest | Deney | -.323 | .491 | -0.657 | -.736 | .953 | -0.772 |
| | Kontrol | .103 | .524 | 0.248 | -.630 | 1.014 | -0.621 |
| Sontest | Deney | -.371 | .491 | -0.755 | -.827 | .953 | -0.867 |
| | Kontrol | -.178 | .524 | -0.339 | -.300 | 1.014 | -0.295 |
| Kalıcılık | Deney | -.245 | .491 | -0.499 | -.401 | .953 | -0.420 |
| | Kontrol | -.149 | .524 | -0.284 | -.352 | 1.014 | -0.347 |

Tablo 3.1 incelendiğinde deney grubunun “İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği” öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.961$, $p>.05$), sontest (Shapiro Wilk $Z= 0.950$, $p>.05$) ve kalıcılık testi (Shapiro Wilk $Z=0.957$, $p>.05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği” öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.965$, $p>.05$), sontest (Shapiro Wilk $Z= 0.930$, $p>.05$) ve kalıcılık testi (Shapiro Wilk $Z=0.939$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Bununla birlikte basıklık katsayısının basıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değerler ile, çarpıklık katsayısının çarpıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değerler -1.96 ile $+1.96$ aralığındadır (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle grupların her bir ölçüm için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4. *İkiden fazla ölçüm söz konusu olduğunda grupların herhangi iki ölçüm arası fark puanlarının evrendeki varyansları eşittir:* Varyans analizi yapılmadan önce, varyansların homojenliği varsayımının sınanması için Levene Testi yapılmıştır. Varyans homejenliği varsayımı, grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyanslarının eşit olduğuna ilişkin varsayım olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan Levene testi sonucuna göre İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği öntest toplam puanlarının $[F(1,39)= 0.048$, $p>.05]$, İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği sontest toplam puanlarının $[F(1,39)= 3.84$, $p>.05]$ ve İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği kalıcılık testi toplam puanlarının $[F(1,39)= 2.97$, $p>.05]$ varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı söylenebilir.

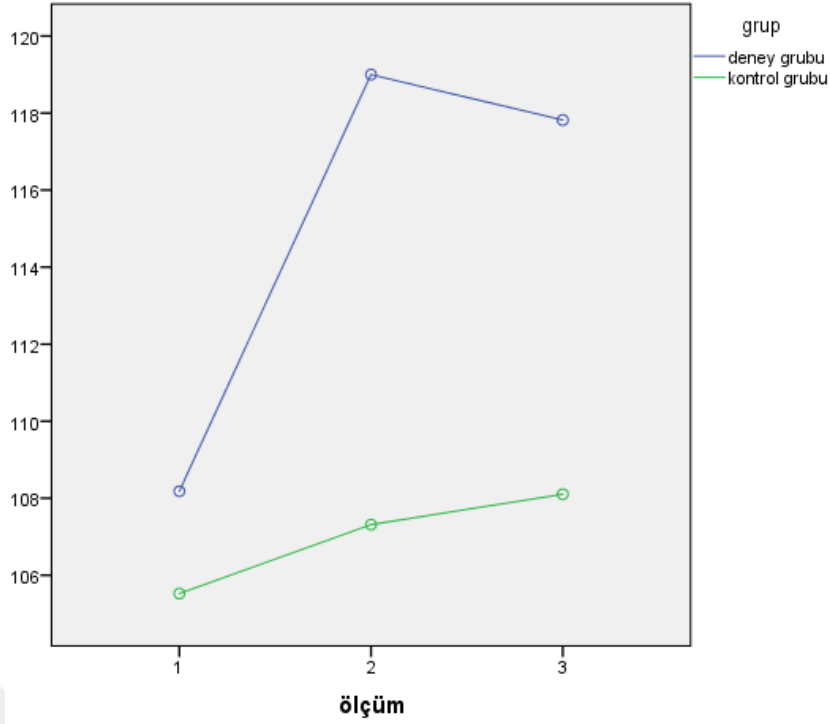
Bu analize ek olarak, gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği test edilmiştir. Box's M testi sonuçları [$M= 17.141$, $F(6, 10356)= 2.615$, $p= .016$], gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir. Tabachnick ve Fidell (2007), varyansların homojenliği veya varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı karşılanmasa bile en büyük varyansın en küçük varyansa oranının maksimum 10:1 ve örneklem büyüklüklerinin görece birbirine eşit olduğu durumlarda (maksimum 4:1) analize devam edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği öntest ($76.82/64.72= 1.18$), sontest ($67.66/20.18= 3.35$) ve kalıcılık testlerinde ($55.54/19.68=2.82$) varyans oranlarının 4'ten küçük olduğu; 10:1 ölçütünün karşılandığı görülmüştür. Örneklem büyüklükleri açısından grupların ($22/19= 1.15$) yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu, 4:1 ölçütünü karşıladığı görülmüştür.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

| Grup | Öntest | | | Sontest | | | Kalıcılık Testi | | |
|---------|--------|--------|------|---------|--------|------|-----------------|--------|------|
| | n | x | s | n | x | s | n | x | s |
| Deney | 22 | 108.18 | 8.04 | 22 | 119.00 | 4.49 | 22 | 117.82 | 4.43 |
| Kontrol | 19 | 105.53 | 8.76 | 19 | 107.32 | 8.22 | 19 | 108.11 | 7.45 |

Tablo 3.2 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların ortalama puanı öntestte 108.18 iken, bu değer uygulanan deneysel işlem sonrasında 119.00 olmuştur. İki ay sonra uygulanan kalıcılık testinde ise katılımcıların ortalama puanı bir miktar azalarak 117.82'ye düşmüştür. Kontrol grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması 105.53 iken sontest ortalaması 107.32'dir. Kalıcılık testinde ise ortalamanın 108.11 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest-kalıcılık puan ortalamalarındaki değişim Şekil 3.1'deki çizgi grafiğinde sunulmuştur.



Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul Öğretmenleri İçin Koruyucu Faktör Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Şekil 3.1 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Programı'nın uygulandığı deney grubunun, deneysel işlem öncesi İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği öntest puanlarının kontrol grubuna göre az bir farkla önde olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrası deney grubunun İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği sontest puan ortalaması ise kontrol grubuna göre önemli derecede artış göstermiştir. Kalıcılık testi puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamasında bir miktar düşüş, kontrol grubunun puan ortalamasında ise bir miktar yükselme gözlenmektedir. Ancak her iki grup için de sontest puan ortalamalarına göre büyük bir değişim olmadığı söylenebilir.

Varyans analizinin bir diğer önemli varsayımı da küresellik varsayımdır. Mauchly küresellik testi sonuçlarının $p > .05$ çıkması durumunda küresellik varsayımının karşılandığı kabul edilmektedir. Bu durumda varyans analizi sonuçları Sphericity Assumed satırına bakılarak yorumlanır. Mauchly küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi ($p < .05$) durumunda ise epsilon değerlerine bakılarak serbestlik dereceleri düzeltilir ve sonuçlar Greenhouse-Geisser veya Huynh-Feldt satırındaki değerler dikkate alınarak yorumlanır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Leech vd., (2008) epsilon değerleri .75'ten büyük ise Huynh-Feldt değerinin, .75'ten küçük ise Greenhouse-Geisser değerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Mauchly küresellik testi sonuçları Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

| Grup içi Ölçüm | W | X ² | Sd | p | Epsilon değerleri | | |
|----------------|-----|----------------|----|-----|--------------------|-------------|-------------|
| | | | | | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| | .22 | 57.24 | 2 | .00 | .562 | .582 | .500 |

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi Mauchly’nin küresellik testinde anlamlı değerler (W=.22, p<.05) elde edildiği için ölçüm sonuçlarının incelenmesinde Greenhouse-Geisser küresellik tahmin değerleri kullanılarak serbestlik dereceleri düzeltilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında ve bundan iki ay sonra gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | η^2 |
|----------------------------------|---|--------------|----------------|---------------|--------------|-------------|
| Denekler Arası | 7304.374 | 40 | | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 1966.058 | 1 | 1966.058 | 14.363 | 0.001 | .269 |
| Hata | 5338.316 | 39 | 136.880 | | | |
| Denekler İçi | 1966.146 | 46.112 | | | | |
| Ölçüm (Öntest-Sontest-Kalıcılık) | Greenhouse-Geisser 1047.789 | 1.125 | 931.653 | 89.055 | 0.000 | .695 |
| Grup*Ölçüm | Greenhouse-Geisser 459.496 | 1.125 | 408.566 | 39.054 | 0.000 | .500 |
| Hata | Greenhouse-Geisser 458.861 | 43.862 | 10.462 | | | |

Tablo 3.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların “İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği” ortalama puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların koruyucu faktörleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1.12,43.86)= 39.054, p<.05]. Bu bulgu deney ve kontrol grubunda yer almanın, katılımcıların koruyucu faktör düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların koruyucu faktör düzeyleri deneysel işleme göre farklılık göstermektedir. Deney grubundaki katılımcıların koruyucu faktör puanlarındaki artış, kontrol grubundaki katılımcıların puanlarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda Öğretmen Güçlendirme Programı’nın katılımcıların koruyucu faktör özelliklerini artırma yönünde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Grup ve ölçüm değişkenlerinin ortak etkisi söz konusu değişimin % 50’sini açıklamaktadır.

Gruplar arasında tespit edilen farklılıkların hangi ölçümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

| Ölçüm (I) | Ölçüm (J) | Ortalama Farkı (I-J) | Sh | p |
|-----------------|-----------------|----------------------|------|------|
| Öntest | Sontest | -6.304 | .652 | .000 |
| | Kalıcılık Testi | -6.108 | .637 | .000 |
| Sontest | Öntest | 6.304 | .652 | .000 |
| | Kalıcılık Testi | .196 | .185 | .886 |
| Kalıcılık Testi | Öntest | 6.108 | .637 | .000 |
| | Sontest | -.196 | .185 | .886 |

Tablo 3.5 incelendiğinde çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öntestten sonteste geçişte gruplar arasındaki etkileşimin anlamlı düzeyde olduğu ($p < .05$), sontestten kalıcılık testine geçişte gruplar arasındaki ortak etkinin anlamlı düzeyde olmadığı ($p > .05$) ve öntestten kalıcılık testi ölçümüne geçişte gruplar arasındaki ortak etkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < .05$).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin incelenmesinde varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle varyans analizinin, grupların bağımsızlığı, bağımlı değişkenin en az aralık ölçeğinde olması, her bir ölçüm için grupların normal dağılması ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Bu varsayımlar aşağıda açıklanmıştır:

1. *Bir katılımcı için hesaplanan fark puanı, diğer katılımcılar için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır:* Araştırma kapsamında öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara birbirinden bağımsız şekilde uygulanmıştır. Bu nedenle grupların bağımsız olduğu ve bu varsayımın karşılandığı söylenebilir.

2. *Bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde ölçülmüştür:* Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bağımlı değişken olan benlik saygısı düzeyleri aralıklı bir ölçek olan “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ile ölçülmüştür.

3. *Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler, grupların ait oldukları evrende normal dağılım göstermektedir:* Deney ve kontrol gruplarında uygulanan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının normallik varsayımını karşılayıp

karşılamaadığı Shapiro Wilk testi ve basıklık çarpıklık katsayılarının standart hataya oranı ile sınıanmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| Grup | | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------|---------|--------------------|------|--------|--------------|-------|--------|
| | | Z | df | p | Z | df | p |
| Öntest | Deney | .101 | 22 | .200 | .966 | 22 | .619 |
| | Kontrol | .163 | 19 | .199 | .914 | 19 | .086 |
| Sontest | Deney | .182 | 22 | .057 | .932 | 22 | .134 |
| | Kontrol | .115 | 19 | .200 | .974 | 19 | .853 |
| Kalıcılık Testi | Deney | .252 | 22 | .001 | .868 | 22 | .007 |
| | Kontrol | .203 | 19 | .038 | .918 | 19 | .106 |
| | | Skewness | Sh | Oran | Kurtosis | Sh | Oran |
| Öntest | Deney | -.417 | .491 | -0.849 | -.450 | .953 | -0.472 |
| | Kontrol | .648 | .524 | 1.236 | -.223 | 1.014 | -0.219 |
| Sontest | Deney | .719 | .491 | 1.464 | .508 | .953 | 0.533 |
| | Kontrol | .164 | .524 | 0.312 | -.226 | 1.014 | -0.222 |
| Kalıcılık Testi | Deney | .918 | .491 | 1.869 | .400 | .953 | 0.419 |
| | Kontrol | -.756 | .524 | -1.442 | -.158 | 1.014 | 0.155 |

Tablo 3.6 incelendiğinde deney grubunun “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.966$, $p>.05$), sontest (Shapiro Wilk $Z= 0.932$, $p>.05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Kalıcılık testi (Shapiro Wilk $Z= 0.868$, $p<.05$) ortalama puanları incelendiğinde ise normal dağılım varsayımının ihlal edildiği gözlenmiştir. Ancak basıklık katsayısının basıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değerler ile, çarpıklık katsayısının çarpıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değerler -1.96 ile $+1.96$ aralığındadır. Ayrıca Green, Salkind ve Akey (2000), varyans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle normal dağılım varsayımı ihlali göz ardı edilebilir. Kontrol grubunun “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.914$, $p>.05$), sontest (Shapiro Wilk $Z= 0.974$, $p>.05$) ve kalıcılık testi (Shapiro Wilk $Z= 0.918$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Benzer şekilde basıklık katsayısının basıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değer ile, çarpıklık katsayısının çarpıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değerler -1.96 ile $+1.96$ aralığındadır. Bu nedenle grupların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4. İki den fazla ölçüm söz konusu olduğunda grupların herhangi iki ölçüm arası fark puanlarının evrendeki varyansları eşittir: Varyansların homojenliği varsayımının sınanması

için Levene Testi yapılmıştır. Levene testi sonucuna göre Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği öntest toplam puanlarının [$F(1,39)= 0.004, p>.05$], Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sontest toplam puanlarının [$F(1,39)= 0.022, p>.05$] ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kalıcılık testi toplam puanlarının [$F(1,39)= 0.068, p>.05$] varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı söylenebilir.

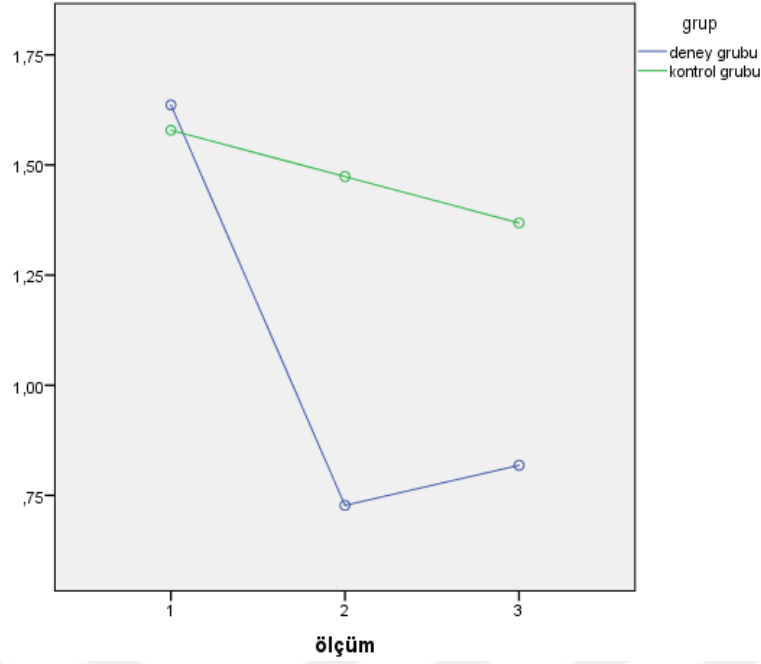
Gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği test edilmiş ve Box's M testi sonuçları [$M= 4.993, F(6, 10356)= 0.762, p= .600$], gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının sağlandığını göstermiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

| Grup | Öntest | | | Sontest | | | Kalıcılık Testi | | |
|---------|--------|------|------|---------|------|------|-----------------|------|------|
| | n | x | s | n | x | s | n | x | s |
| Deney | 22 | 1.64 | 0.95 | 22 | 0.73 | 0.83 | 22 | 0.82 | 0.79 |
| Kontrol | 19 | 1.58 | 0.96 | 19 | 1.47 | 0.84 | 19 | 1.37 | 0.76 |

Tablo 3.7 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların ortalama puanı öntestte 1.64 iken, bu değer uygulanan deneysel işlem sonrasında 0.73 olmuştur. İki ay sonra uygulanan kalıcılık testinde ise katılımcıların ortalama puanı bir miktar artarak 0.82'ye yükselmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması 1.58 iken sontest ortalaması 1.47'dir. Kalıcılık testinde ise ortalamanın 1.37 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların benlik saygısı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir. (Benlik Saygısı Ölçeği'nde 0-1 puan yüksek benlik saygısı, 2-4 puan orta benlik saygısı, 5-6 puan düşük benlik saygısı olarak puanlandırılmaktadır.) Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest-kalıcılık puan ortalamalarındaki değişim Şekil 3.2'deki çizgi grafiğinde sunulmuştur.



Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Şekil 3.2 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Programı uygulanan deney grubunun, deneysel işlem öncesi Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği öntest puanlarının kontrol grubuna göre az bir farkla yüksek olduğu, dolayısıyla benlik saygısı düzeylerinin az farkla geride olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrası deney grubunun benlik saygısı düzeylerine ilişkin sontest puan ortalaması ise kontrol grubuna göre önemli derecede düşüş göstermiştir. Kalıcılık testi puan ortalamalarına bakıldığında kontrol grubunun puan ortalamalarında bir miktar azalma ve deney grubunun puan ortalamalarında bir miktar artış gözlenmesine rağmen her iki grup için de sontest puan ortalamalarına göre büyük bir değişim olmadığı görülmektedir.

Küresellik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına ilişkin Mauchly küresellik testi sonuçları Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

| Grup içi Ölçüm | W | X ² | Sd | p | Epsilon değerleri | | |
|----------------|-----|----------------|----|-----|--------------------|-------------|-------------|
| | | | | | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| Ölçüm | .69 | 13.95 | 2 | .00 | .765 | .810 | .500 |

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi Mauchly’nin küresellik testinde anlamlı değerler (W=.69, p<.05) elde edildiği için ölçüm sonuçlarının incelenmesinde Huynh-Feldt küresellik tahmin değerleri kullanılarak serbestlik dereceleri düzeltilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların Rosenberg Benlik Saygısı

Ölçeği puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | | KT | sd | KO | F | p | η^2 |
|----------------------------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|-------------|
| Denekler Arası | | 79.187 | 40 | | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | | 5.219 | 1 | 5.219 | 2.752 | 0.105 | .066 |
| Hata | | 73.968 | 39 | 1.897 | | | |
| Denekler İçi | | 23.224 | 66.442 | | | | |
| Ölçüm (Öntest-Sontest-Kalıcılık) | Huynh-Feldt | 7.094 | 1.621 | 4.377 | 22.046 | 0.000 | .361 |
| Grup*Ölçüm | Huynh-Feldt | 3.581 | 1.621 | 2.210 | 11.131 | 0.000 | .222 |
| Hata | Huynh-Feldt | 12.549 | 63.200 | 0.199 | | | |

Tablo 3.9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ortalama puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin benlik saygısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,62,63.20)= 11.131, p<.05]. Bu bulgu deney ve kontrol grubunda yer almanın, katılımcıların benlik saygısı düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların benlik saygısı düzeyleri deneysel işleme göre farklılık göstermektedir. Deney grubundaki katılımcıların benlik saygısı puanlarındaki artış, kontrol grubundaki katılımcıların puanlarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda Öğretmen Güçlendirme Programı’nın katılımcıların benlik saygısı düzeylerini artırma yönünde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Grup ve ölçüm değişkenlerinin ortak etkisi söz konusu değişimin % 22’sini açıklamaktadır.

Gruplar arasında tespit edilen farklılıkların hangi ölçümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

| Ölçüm (I) | Ölçüm (J) | Ortalama Farkı (I-J) | Sh | p |
|-----------------|-----------------|----------------------|------|------|
| Öntest | Sontest | .507 | .099 | .00 |
| | Kalıcılık Testi | .514 | .102 | .00 |
| Sontest | Öntest | -.507 | .099 | .00 |
| | Kalıcılık Testi | .007 | .059 | 1.00 |
| Kalıcılık Testi | Öntest | -.514 | .102 | .00 |
| | Sontest | -.007 | .059 | 1.00 |

Tablo 3.10 incelendiğinde çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öntestten sonteste geçişte gruplar arasındaki etkileşimin anlamlı düzeyde olduğu ($p < .05$), sontestten kalıcılık testine geçişte gruplar arasındaki ortak etkinin anlamlı düzeyde olmadığı ($p > .05$) ve öntestten kalıcılık testi ölçümüne geçişte gruplar arasındaki ortak etkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < .05$).

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin incelenmesinde varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle varyans analizinin, grupların bağımsızlığı, bağımlı değişkenin en az aralık ölçeğinde olması, her bir ölçüm için grupların normal dağılması ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Bu varsayımlar aşağıda açıklanmıştır:

1. *Bir katılımcı için hesaplanan fark puanı, diğer katılımcılar için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır:* Araştırma kapsamında öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanan Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara birbirinden bağımsız şekilde uygulanmıştır. Bu nedenle grupların bağımsız olduğu ve bu varsayımın karşılandığı söylenebilir.

2. *Bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde ölçülmüştür:* Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bağımlı değişken olan stresle başa çıkma tutumları aralıklı bir ölçek olan “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” ile ölçülmüştür.

3. *Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler, grupların ait oldukları evrende normal dağılım göstermektedir:* Deney ve kontrol gruplarında uygulanan Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Shapiro Wilk testi ve basıklık çarpıklık katsayıları ile sınanmıştır. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| | Grup | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------|---------|--------------------|------|--------|--------------|-------|--------|
| | | Z | df | p | Z | df | p |
| Öntest | Deney | .078 | 22 | .200 | .984 | 22 | .967 |
| | Kontrol | .156 | 19 | .200 | .975 | 19 | .875 |
| Sontest | Deney | .121 | 22 | .200 | .969 | 22 | .698 |
| | Kontrol | .148 | 19 | .200 | .928 | 19 | .159 |
| Kalıcılık Testi | Deney | .110 | 22 | .200 | .965 | 22 | .603 |
| | Kontrol | .160 | 19 | .200 | .931 | 19 | .178 |
| | | Skewness | Sh | Oran | Kurtosis | Sh | Oran |
| Öntest | Deney | .148 | .491 | 0.300 | -.474 | .953 | -0.497 |
| | Kontrol | .003 | .524 | 0.005 | -.320 | 1.014 | -0.315 |
| Sontest | Deney | -.329 | .491 | -0.670 | -.636 | .953 | -0.667 |
| | Kontrol | -.443 | .524 | -0.845 | -.892 | 1.014 | -0.879 |
| Kalıcılık Testi | Deney | -.290 | .491 | -0.590 | -.826 | .953 | -0.866 |
| | Kontrol | -.493 | .524 | -0.940 | -.738 | 1.014 | -0.727 |

Tablo 3.11 incelendiğinde deney grubunun “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.984$, $p>.05$), sontest (Shapiro Wilk $Z= 0.969$, $p>.05$) ve kalıcılık testi (Shapiro Wilk $Z= 0.965$, $p>.05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” öntest (Shapiro Wilk $Z= 0.975$, $p>.05$), sontest (Shapiro Wilk $Z= 0.928$, $p>.05$) ve kalıcılık testi (Shapiro Wilk $Z= 0.931$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Bununla birlikte basıklık katsayısının basıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değerler ile, çarpıklık katsayısının çarpıklık standart hatasına bölümünden elde edilen değerler -1.96 ile $+1.96$ aralığındadır. Bu nedenle grupların her bir ölçüm için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4. *İkiden fazla ölçüm söz konusu olduğunda grupların herhangi iki ölçüm arası fark puanlarının evrendeki varyansları eşittir:* Levene testi sonucuna göre Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri öntest toplam puanlarının [$F(1,39)= 1.802$, $p>.05$], Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri sontest toplam puanlarının [$F(1,39)= 0.823$, $p>.05$] ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri kalıcılık testi toplam puanlarının [$F(1,39)= 0.739$, $p>.05$] varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı söylenebilir.

Gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği test edilmiş ve Box’s M testi sonuçları [$M= 33.140$, $F(6, 10356)= 5.056$, $p= .000$], gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir. Bu doğrultuda, grupların varyans oranları incelenmiş, deney ve kontrol gruplarının Stresle Başa Çıkma Tutumları

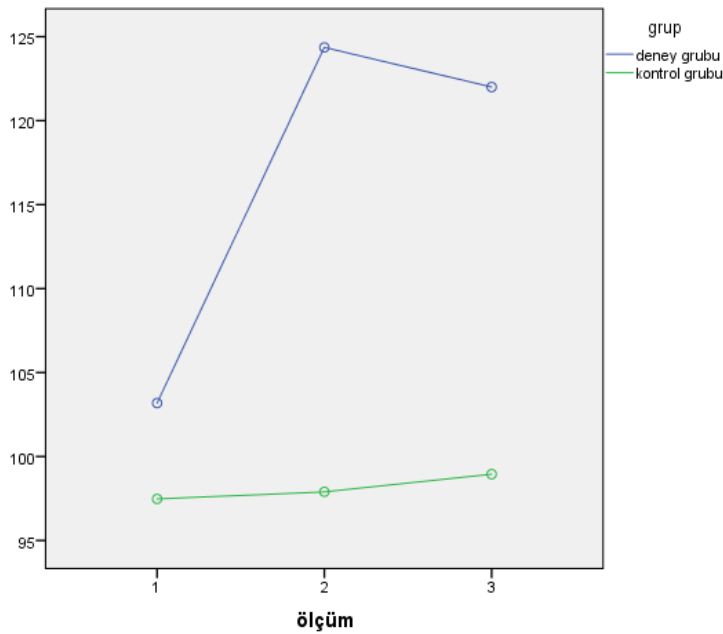
Envanteri öntest ($175.40/102.92= 1.70$), sontest ($146.33/99.54= 1.47$) ve kalıcılık testlerinde ($137.24/101.72=1.34$) varyans oranlarının Tabachnick ve Fidell'in (2007) belirttiği 10:1 ölçütünü karşıladığı görülmüştür.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

| Grup | n | Öntest | | Sontest | | Kalıcılık Testi | | | |
|---------|----|--------|-------|---------|--------|-----------------|----|--------|-------|
| | | x | s | n | x | s | n | x | s |
| Deney | 22 | 103.18 | 13.24 | 22 | 124.36 | 12.10 | 22 | 122.00 | 11.71 |
| Kontrol | 19 | 97.47 | 10.14 | 19 | 97.89 | 9.98 | 19 | 98.95 | 10.09 |

Tablo 3.12 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların ortalama puanı öntestte 103.18 iken, bu değer uygulanan deneysel işlem sonrasında 124.36 olmuştur. İki ay sonra uygulanan kalıcılık testinde ise katılımcıların ortalama puanı bir miktar azalarak 122.00'ye düşmüştür. Kontrol grubundaki katılımcıların öntest puan ortalaması 97.47 iken sontest ortalaması 97.89'dur. Kalıcılık testinde ise ortalamanın 98.95 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların stresle başa çıkma tutumlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest-kalıcılık puan ortalamalarındaki değişim Şekil 3.3'deki çizgi grafiğinde sunulmuştur.



Şekil 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Şekil 3.3 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Programı uygulanan deney grubunun, deneysel işlem öncesi Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri öntest puanlarının kontrol grubuna göre az bir farkla önde olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrası deney grubunun stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin sontest puan ortalaması ise kontrol grubuna göre önemli derecede artış göstermiştir. Kalıcılık testi puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamasında bir miktar düşüş ve kontrol grubunun puan ortalamasında bir miktar artış gözlenmesine rağmen her iki grup için de sontest puan ortalamalarına göre büyük bir değişim olmadığı görülmektedir.

Küresellik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına ilişkin Mauchly küresellik testi sonuçları Tablo 3.13’de sunulmuştur.

Tablo 3.13. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

| Grup içi Ölçüm | W | X ² | Sd | p | Epsilon değerleri | | |
|----------------|-----|----------------|----|-----|--------------------|-------------|-------------|
| | | | | | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| | .24 | 53.54 | 2 | .00 | .570 | .590 | .500 |

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi Mauchly küresellik testinde anlamlı değerler (W=.24, p<.05) elde edildiği için ölçüm sonuçlarının incelenmesinde Greenhouse-Geisser küresellik tahmin değerleri kullanılarak serbestlik dereceleri düzeltilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.14’te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | η^2 | |
|---|---------------------------|-----------------|--------------|-----------------|----------------|--------------|-------------|
| Denekler Arası | 24509.967 | 40 | | | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 10366.114 | 1 | 10336.114 | 28.583 | 0.000 | .423 | |
| Hata | 14143.853 | 39 | 362.663 | | | | |
| Denekler İçi Ölçüm (Öntest-Sontest-Kalıcılık) | 6487.837 | 46.707 | | | | | |
| | 2991.122 | 1.139 | 2625.594 | 120.264 | 0.000 | .755 | |
| Grup*Ölçüm | Greenhouse-Geisser | 2526.731 | 1.139 | 2217.954 | 101.592 | 0.000 | .723 |
| Hata | Greenhouse-Geisser | 969.984 | 44.429 | 21.832 | | | |

Tablo 3.14 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” ortalama puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı

farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin stresle başa çıkma tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1.13,44.43)= 101.592, p<.05$]. Bu bulgu deney ve kontrol grubunda yer almanın, katılımcıların stresle başa çıkma tutumlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların stresle başa çıkma tutumları deneysel işleme göre farklılık göstermektedir. Deney grubundaki katılımcıların stresle başa çıkma tutumları puanlarındaki artış, kontrol grubundaki katılımcıların puanlarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda Öğretmen Güçlendirme Programı'nın katılımcıların stresle başa çıkma tutumlarını artırma yönünde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Grup ve ölçüm değişkenlerinin ortak etkisi söz konusu değişimin %72'sini açıklamaktadır.

Gruplar arasında tespit edilen farklılıkların hangi ölçümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

| Ölçüm (I) | Ölçüm (J) | Ortalama Farkı (I-J) | Sh | p |
|-----------------|-----------------|----------------------|------|-----|
| Öntest | Sontest | -10.801 | .907 | .00 |
| | Kalıcılık Testi | -10.146 | .961 | .00 |
| Sontest | Öntest | 10.801 | .907 | .00 |
| | Kalıcılık Testi | .656 | .288 | .08 |
| Kalıcılık Testi | Öntest | 10.146 | .961 | .00 |
| | Sontest | -.656 | .288 | .08 |

Tablo 3.15 incelendiğinde çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öntestten sonteste geçişte gruplar arasındaki etkileşimin anlamlı düzeyde olduğu ($p<.05$), sontestten kalıcılık testine geçişte gruplar arasındaki ortak etkinin anlamlı düzeyde olmadığı ($p>.05$) ve öntestten kalıcılık testi ölçümüne geçişte gruplar arasındaki ortak etkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p<.05$).

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analiziyle, programın sonunda katılımcılara uygulanan değerlendirme formunun ise betimsel analiz ve içerik analiziyle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen Güçlendirme Programının etkililiğine ilişkin görüşleri alınan

katılımcıların öncelikle yılmazlık kavramına ilişkin görüşleri ve yılmaz bir birey olarak kendilerini nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece programın etkililiği yönünde görüş bildiren katılımcıların bireysel özellikleri betimlenmiştir.

Katılımcıların yılmazlık kavramına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Katılımcıların Yılmazlık Kavramına İlişkin Görüşleri

| Temalar | Kodlar | f |
|----------------------------|------------------------|-----------------|
| Bireysel özellik | Sabırlı olmak | 6 |
| | Yeniliklere açık olmak | 2 |
| | Araştırmacı olmak | 2 |
| | Azimli olmak | 2 |
| | İnatçılık | 2 |
| | Hoşgörülü olmak | 1 |
| | İnançlı olmak | 1 |
| | Güçlü hitabet | 1 |
| | İdealistlik | 1 |
| | Eylem | Mücadele etmek |
| Zor koşullarla başa çıkmak | | 6 |
| Vazgeçmemek | | 6 |
| Problem çözmek | | 5 |
| Stresle başa çıkmak | | 1 |
| Üstüne gitmek | | 1 |
| Yılmamak | | 1 |
| Kavram | | Gerekli/faydalı |
| | Başarının anahtarı | 2 |
| | Kişilik yapısı | 1 |

Tablo 3.16’da katılımcıların yılmazlık kavramına ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların yılmazlık kavramına ilişkin görüşleri “bireysel özellik”, “eylem” ve “kavram” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Katılımcılar yılmazlık kavramının sabırlı olmak (f=6), yeniliklere açık olmak (f=2), araştırmacı olmak (f=2), azimli olmak (f=2), inatçılık (f=2), hoşgörülü olmak (f=1), inançlı olmak (f=1), güçlü hitabet (f=1) ve idealistlik (f=1) gibi bireysel özellikler, mücadele etmek (f=8), zor koşullarla başa çıkmak (f=6), vazgeçmemek (f=6), problem çözmek (f=5), stresle başa çıkmak (f=1), üstüne gitmek (f=1) ve yılmamak (f=1) gibi eyleme dönük özelliklere sahip olmak anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcılar yılmazlığın, gerekli/faydalı (f=5), başarının anahtarı (f=2) ve kişilik yapısı (f=1) özelliklerine sahip bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Zoru başarmak, mücadele etmek” (G4)

“Vazgeçmemek, sonuca ulaşmak için yılmamak” (G5)

“Var gücünle çalışmak, inançlı olmak, yılmamak, yeniliklere açık olmak, birden fazla çözüm yolu bulmak. Sabırlı olmak. Öğretmenlere faydalı bir özellik olduğunu ve başarıyı artıracığını düşünüyorum.” (B2)

“Yaşanan kötü olaylar sonucunda ayakta kalabilmek, dimdik durabilmek. Sabır, hoşgörü, strese girmeden problemlerle başa çıkma yollarını bulmak.” (B6)

Katılımcıların yılmazlık özelliği öz değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Katılımcıların Yılmazlık Özelliği Öz Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

| Temalar | Kodlar | f |
|------------------------------------|--------------------------|------------|
| Dönüştürücü | Mücadeleci | 5 |
| | Problem çözücü | 4 |
| | Çok yönlü düşünebilen | 3 |
| | Hedefe ulaşan | 3 |
| | Kararlı | 3 |
| | Vazgeçmeyen | 2 |
| | Araştırmacı | 2 |
| | Yenilikçi | 1 |
| | Toparlama gücü yüksek | 1 |
| | İdealist | 1 |
| | İmkanları zorlayan | 1 |
| | Proaktif | 1 |
| | Sosyal becerileri yüksek | İkna edici |
| Etkili iletişim becerilerine sahip | | 1 |
| Empati yapan | | 1 |
| Yardım arayan | | 1 |
| Sürdürücü | Sabırlı | 4 |
| | Sebatkar | 1 |
| Hümanist | Hoşgörülü | 2 |
| | Vicdanlı | 1 |
| | Sevecen | 1 |
| | Optimist | 1 |

Tablo 3.17’de katılımcıların yılmazlık özelliği öz değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların yılmazlık öz değerlendirmelerine ilişkin görüşleri “dönüştürücü”, “sosyal becerileri yüksek”, “sürdürücü” ve “hümanist” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Katılımcılar sahip oldukları yılmazlık özelliklerine ilişkin mücadeleci (f=5), problem çözücü (f=4), çok yönlü düşünebilen (f=3), hedefe ulaşan (f=3), kararlı (f=3), vazgeçmeyen (f=2), araştırmacı (f=2), yenilikçi (f=1), toplama gücü yüksek (f=1), idealist (f=1), imkanları zorlayan (f=1) ve proaktif (f=1) gibi dönüştürücü, ikna edici (f=1), etkili iletişim becerilerine sahip (f=1),

empati yapan (f=1) ve yardım arayan (f=1) gibi sosyal beceriler, sabırlı (f=4) ve sebatkar (f=1) gibi sürdürücü, hoşgörülü (f=2), vicdanlı (f=1), sevecen (f=1) ve optimist (f=1) gibi hümanist özelliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yılmazlık özellikleri bakımından kendilerine ilişkin algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Olumsuzlukları en iyi nasıl olumlu hale çevirebileceğimi düşünürüm, tüm imkanları zorlarım.” (G1)

“Çabalarım, çabuk vazgeçmem bazen iyi yönlerine bakarım.” (G2)

“Ne istediğini bilen, kararlı, kafasına koyduğunu yapan biriyim.” (G4)

“Problemleri tanır, çözüm yolları üzerine düşünür ve netice almayı hedefleyen mutlaka sonuca ulaşıyorum. İkna etme gücüne sahibim. İyi bir iletişimciyim. Mücadeleci bir ruha sahibim. Yenilikçi ve araştırmacıyım.” (B1)

“Problemin üzerine giderim. Çözmek için değişik yollar ararım. Araştırır, tecrübeli arkadaşlardan yardım alırım.” (B2)

“Sabırlı ve hoşgörülüym diyebilirim. İnandığım şeylerin üstüne giderim. Vazgeçer gibi olsam da çabuk toparlarım ve vicdanımın sesini dinlerim.” (B6)

Katılımcıların bugüne kadar yılmazlık özelliklerine yönelik yaşadıkları değişim sürecine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Katılımcıların Yılmazlık Özelliklerinde Yaşadıkları Değişim Sürecine İlişkin Görüşleri

| Kategoriler | Temalar | | Kodlar | f | |
|-------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|---|
| Arttı | Bireysel nedenler | Tecrübe kazanma | Zorluklarla daha kolay başa çıkma | 3 | |
| | | | Farklı bakış açısı kazanma | 2 | |
| | | | Zorluklara alışma | 1 | |
| | Çevre desteği | Sevgi | Meslektaş desteği | 2 | |
| | | | Yardım alma | 1 | |
| | Azaldı | Bireysel nedenler | Yaşlanma | Meslek sevgisi | 2 |
| | | | | Öğrenci sevgisi | 1 |
| Azaldı | Bireysel nedenler | Yılmazlığın deforme olması | Dinamizmin azalması | 2 | |
| | | | İdealizmin yok olması | 2 | |
| | | | İsteksizlik | 2 | |
| | Kurumsal/Mesleki nedenler | Mesleğe ilişkin sorunlar | İlişkin | İyi niyetin suiistimal edilmesi | 1 |
| | | | | Sık sistem değişikliği | 5 |
| | | | | Formalite işler | 4 |
| | | | | Statü/saygınlık kaybı | 3 |
| | | | | Kurumsal destek eksikliği | 1 |
| | | Veliye ilişkin sorunlar | İlişkin | Yetersiz yöneticiler | 1 |
| | | | | İletişim problemleri | 2 |
| | | | | Öğretmen şikayet hatları | 2 |
| | | Öğrenciye ilişkin sorunlar | İlişkin | Davranış problemleri | 1 |
| | | | | Yetersiz hazırbulunuşluk | 1 |
| Altyapı sorunları | | Kalabalık sınıflar | 1 | | |
| | | Fiziki yetersizlikler | 1 | | |
| Değişmedi | Bireysel nedenler | Meslek sevgisi | 1 | | |
| | | Pes etmemek | 1 | | |

Tablo 3.18’de katılımcıların bugüne kadar yılmazlık özelliklerine yönelik olarak yaşadıkları değişim sürecine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların yılmazlık özelliklerindeki değişim sürecine ilişkin görüşleri “arttı”, “azaldı” ve “değişmedi” kategorileri altında toplanmıştır. Yılmazlık özellikleri zamanla “arttı” ve “değişmedi” yönünde görüş bildiren katılımcılar “bireysel nedenler”; “azaldı” yönünde görüş bildiren katılımcılar ise “bireysel nedenler” ve “kurumsal/mesleki nedenler” temaları altında görüş bildirmişlerdir. Yılmazlığın zamanla arttığı görüşünde olan katılımcılar tecrübe kazanma başlığı altında zorluklarla daha kolay başa çıkma (f=3), farklı bakış açısı kazanma (f=2) ve zorluklara alışma (f=1); çevre desteği başlığı altında meslektaş desteği (f=2) ve yardım alma (f=1) ve sevgi başlığı altında meslek sevgisi (f=2) ve öğrenci sevgisi (f=1) gibi bireysel nedenler ortaya koymuşlardır. Yılmazlığın zamanla azaldığı görüşünde olan katılımcılar ise yaşlanma başlığı altında dinamizmin azalması (f=2) ve idealizmin yok olması (f=2), yılmazlığın deforme olması başlığı altında isteksizlik (f=2) ve iyi niyetin suiistimal edilmesi (f=1) gibi bireysel nedenleri dile getirmişlerdir. Kurumsal/mesleki bağlamda ise mesleğe ilişkin sorunlar başlığı altında sık sistem değişikliği (f=5), formalite işler (f=4), statü/saygınlık kaybı (f=3), kurumsal destek eksikliği (f=1) ve yetersiz

yöneticiler (f=1); veliye ilişkin sorunlar başlığı altında iletişim problemleri (f=2) ve öğretmen şikayet hatları (f=2); öğrenciye ilişkin sorunlar başlığı altında davranış problemleri (f=1) ve yetersiz hazırbulunuşluk (f=1); altyapı sorunları başlığı altında kalabalık sınıflar (f=1) ve fiziki yetersizlikler (f=1) nedenlerini belirtmişlerdir. Yılmazlık özelliklerinin yıllara göre değişmediği yönünde görüş bildiren katılımcılar ise bireysel olarak meslek sevgisi (f=1) ve pes etmemek (f=1) nedenlerini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle bireysel bir takım özelliklerinin katılımcıların yılmazlıklarını olumlu etkilediği, bireysel ve kurumsal bazı etkenlerin ise yılmazlıklarında azalmaya neden olduğu söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yaptığımız işler formalite evrak işlere dönünce gerçekten yıldık yoksa öyle eğitim öğretimden yılmadık yani.” (G6)

“Uygulamada olmayan insanlar bizi yönlendirmeye çalışıyorlar. Saha içi insanlara sorulmuyor, saha dışındakiler yönetmeye çalışıyorlar sorun buradan kaynaklanıyor.” (G3)

“28 yıldır yeterli tecrübe edindiğimi düşünüyorum. Olayları farklı bakış açılarıyla görebilmek sorunları çözmeye yardım almak işe yarıyor. Bizim burada en büyük sıkıntımız velilerin en ufak bir şeye şikayete gitmesi.” (B5)

“Öğretmenlik dışında çok fazla angarya iş geliyor. onlar bizi o kadar çok geriyor ki öğretmeni yıldırın o biliyor musun?...Gerçekten bir saygınlığımız vardı öğrenci üzerinde bir yaptırımımız vardı. Sevgi, saygı karşılıklı koruyabiliyordun. Şimdi bakıyorsun sürekli sistem değişiyor. Sürekli bir şeyler değişiyor. Bu çocuk oyuncağı değil ki olmadı sil baştan bir daha. Zaten öğretmen o yeniye tam adapte olmuşken bir daha değişiyor allak bullak.” (B3)

Katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda bugüne kadar karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.19’da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Katılımcıların Görev Yaptıkları Kurumlarda Karşı Karşıya Kaldıkları Risk Faktörleri

| Temalar | Kodlar | f |
|--------------------------|---|---|
| Çevre | Güvenliği tehdit eden bölgede çalışma/terör | 6 |
| | Mahrumiyet bölgesinde çalışma | 5 |
| | Göç alan bölgede çalışma | 2 |
| | Taciz | 1 |
| Kurum | Araç gereç eksikliği | 2 |
| | Kalabalık sınıflar | 1 |
| | Soruşturma geçirme | 1 |
| | Ulaşım sorunu | 1 |
| Öğrenciler | Olumsuz davranışlar | 3 |
| | Dil problemi | 2 |
| | Dezavantajlı öğrenciler | 1 |
| | Kaynaştırma öğrencileri | 1 |
| | Gruplaşma | 1 |
| | Okula devamsızlık/çocuk işçiler | 1 |
| Veliler | Madde kullanımı | 1 |
| | Olumsuz tutum ve davranışlar | 3 |
| | Eğitime/öğretmene bakış açısı | 2 |
| | Şikayet/talepler | 2 |
| | Kültür farkı | 2 |
| Meslektaşlar/Yöneticiler | Madde kullanımı | 1 |
| | Tartışma | 2 |
| | İletişim eksikliği | 2 |
| | Olumsuz tutum | 1 |
| | Önyargı | 1 |
| | Ayrımcılık | 1 |
| | Gruplaşma | 1 |
| Riyakarlık | 1 | |

Tablo 3.19’da katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda bugüne kadar karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerine yönelik olarak “çevre”, “kurum”, “öğrenciler”, “veliler” ve “meslektaşlar/yöneticiler” temaları altında görüş bildirdikleri görülmektedir. Çevresel risk faktörleri olarak güvenliği tehdit eden bölgede çalışma/terör (f=6), mahrumiyet bölgesinde çalışma (f=5), göç alan bölgede çalışma (f=2) ve taciz (f=1); kurumsal risk faktörleri olarak araç gereç eksikliği (f=2), kalabalık sınıflar (f=1), soruşturma geçirme (f=1) ve ulaşım sorunu (f=1); öğrencilere yönelik risk faktörleri olarak olumsuz davranışlar (f=3), dil problemi (f=2), dezavantajlı öğrenciler (f=1), kaynaştırma öğrencileri (f=1), gruplaşma (f=1), okula devamsızlık/çocuk işçiler (f=1) ve madde kullanımı (f=1) sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında velilere yönelik risk faktörleri olarak olumsuz tutum ve davranışlar (f=3), eğitime/öğretmene bakış açısı (f=2), şikayet/talepler (f=2), kültür farkı (f=2) ve madde kullanımı (f=1); meslektaşlar/yöneticilere yönelik risk faktörleri olarak tartışma (f=2), iletişim eksikliği (f=2), olumsuz tutum (f=1), önyargı (f=1), ayrımcılık (f=1), gruplaşma (f=1) ve riyakarlık (f=1) sorunlarıyla

karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Velilerin çok talepkar olması, iyi bir okulda çalıştığımda, çevresel şartların çok kötü olduğu bir okulda velilerin öğretmene tutumu, okulda meslektaşlarla sorun, doğuda kaldığım süre okulumuzun kurumumuzun terör riski.” (G6)

“Mahrumiyet yerlerinde çalıştım, dil problemi vardı, göç alan bölgede çalıştım en riskli olan yerde bu okuldu her türlü risk vardı.” (G4)

“Öğrencinin okula devamsızlığı çocuk işçi, araç gereç eksikliği, velinin eğitime olumsuz bakış açısı erken evlenme dezavantajlı bölgede çalıştım dezavantajlı öğrencilerle çalıştım.” (B6)

“Güvenliği tehdit eden bir bölgede çalıştım. İstanbul Sultangazi otobüslerimiz yakıldı, veliler sıkıntılıydı.” (B3)

Katılımcıların sahip oldukları koruyucu faktörlere ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.20’de sunulmuştur.

Tablo 3.20. Katılımcıların Sahip Oldukları Koruyucu Faktörlere İlişkin Görüşleri

| Temalar | Kodlar | f |
|------------|------------------------|---|
| Bireysel | Problem çözme becerisi | 3 |
| | Sabır | 3 |
| | Soğukkanlılık | 2 |
| | Azim | 2 |
| | Empati | 1 |
| | Anlayış | 1 |
| | Etkili iletişim | 1 |
| | Meslek sevgisi | 1 |
| | Kararlılık | 1 |
| | İnatçılık | 1 |
| | Hızlı öğrenme yeteneği | 1 |
| | Olumlu düşünme | 1 |
| | Cesaret | 1 |
| | Merhamet | 1 |
| Fedakarlık | 1 | |
| Çevresel | Eş /aile | 8 |
| | Arkadaşlar | 4 |
| | Tecrübeli kişiler | 2 |
| Kurumsal | Meslektaşlar | 6 |
| | Veliler | 2 |
| | Rehberlik servisi | 2 |

Tablo 3.20’de katılımcıların sahip oldukları koruyucu faktörlere ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların sahip oldukları koruyucu faktörlere yönelik

olarak “bireysel”, “çevresel” ve “kurumsal” temaları altında görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar bireysel koruyucu faktörler olarak problem çözme becerisi (f=3), sabır (f=3), soğukkanlılık (f=2), azim (f=2), empati (f=1), anlayış (f=1), etkili iletişim (f=1), meslek sevgisi (f=1), kararlılık (f=1), inatçılık (f=1), hızlı öğrenme yeteneği (f=1), olumlu düşünme (f=1), cesaret (f=1), merhamet (f=1) ve fedakarlık (f=1) özelliklerine sahip olduklarını; çevresel koruyucu faktörler olarak eş/aile (f=8), arkadaşlar (f=4) ve tecrübeli kişiler (f=2); kurumsal koruyucu faktörler olarak meslektaşlar (f=6), veliler (f=2) ve rehberlik servisinin (f=2) desteğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“İlk yıllarda bekar olduğum için okul arkadaşlarım, öğretmen arkadaşım aynı zamanda ev arkadaşımdı, daha sonra evlendim, eşim de öğretmendi onun desteği çok oldu. Kendim de azimliyim, sorunlara çözüm bulmaya çalışıyorum.” (G4)

“Öğretmen arkadaşlarımın aynı durumda olması, birbirimize verdiğimiz manevi destek. Sabırlı, fedakar, merhametli bir öğretmen olmam. Bildiğimden vazgeçmedim. Niyetimi anlatıncaya kadar samimi olarak çalıştım. Sonucu görenler takdir etti.” (G5)

“Eşimin, olumlu düşünen idareciler bazı öğretmen arkadaşlar, bazı veliler. Kendi adıma ise anlayışlı olmak, problemin üzerine gitmek, yürekli olmak, yılmamak.” (B5)

“Okulumda çalıştığım arkadaşlarım, çalıştığım yerde uzun süre çalıştığım için tanıdığım çevrenin çok olması, kararlı ve inatçı olmak.” (B6)

Katılımcıların öğretmenlerin yılmazlığını artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.21’de sunulmuştur.

Tablo 3.21. Katılımcıların Öğretmenlerin Yılmazlığını Artırmak İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri

| Temalar | Kodlar | f |
|--------------------|--|---|
| Sisteme ilişkin | Programın sık değişmemesi | 5 |
| | Formalite işlerin/iş yükünün azaltılması | 5 |
| | Kuram-uygulama bütünlüğü | 2 |
| | Öğretmen şikayet hattının kapatılması | 2 |
| | İşlevsel eğitim politikaları | 2 |
| | Eğitimin öncelikli hale gelmesi | 2 |
| | Okullara bütçe artırımı | 2 |
| | Eşitsizliğin giderilmesi | 2 |
| Öğretmene ilişkin | Öğretmene güven | 3 |
| | Öğretmenliğe değer verilmesi | 2 |
| | Sosyalleşme imkanı sağlanması | 2 |
| | Öğretmenin karara katılımı | 2 |
| Yöneticiye ilişkin | Nitelikli yönetici ihtiyacı | 2 |
| | Yönetimin desteğini artırması | 1 |
| | İşlevsel yönetici atama/yetiştirme | 1 |
| | Yönetici görevlerinde düzenleme | 1 |
| Veliye ilişkin | Velinin desteğini artırması | 1 |

Tablo 3.21’de katılımcıların öğretmenlerin yılmazlığını artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların önerileri “sisteme ilişkin”, “öğretmene ilişkin”, “yöneticiye ilişkin” ve “veliye ilişkin” temaları altında toplanmıştır. Katılımcıların sisteme ilişkin olarak programın sık değişmemesi (f=5), formalite işlerin azaltılması (f=5), kuram-uygulama bütünlüğünün sağlanması (f=2), öğretmen şikayet hattının kapatılması (f=2), işlevsel eğitim politikaları (f=2), eğitimin öncelikli hale gelmesi (f=2), okullara bütçe artırımı (f=2) ve eşitsizliğin giderilmesi (f=2) şeklinde önerilerde buldukları görülmektedir. Katılımcıların öğretmene ilişkin önerileri öğretmene güvenilmesi (f=3), öğretmenliğe değer verilmesi (f=2), sosyalleşme imkanı sağlanması (f=2) ve öğretmenin karara katılımı (f=2); yöneticiye ilişkin önerileri nitelikli yönetici ihtiyacının giderilmesi (f=2), yönetimin desteğini artırması (f=1), işlevsel yönetici atama/yetiştirme (f=1) ve yönetici görevlerinde düzenleme (f=1); veliye ilişkin önerileri ise velinin desteğini artırması (f=1) şeklindedir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“İşimizin eğitim olması lazım. Daha çok söz hakkı vermeleri gerekiyor.” (G4)

“Bize daha çok güvenmeleri lazım. İşi bilen insanların başa geçmesi lazım.” (G3)

“Öğretmenlere de bir şeyler yapılırken sorulsa. Söylenenler lafta kalmasa ama laf olsun diye de yenilik yapıp durmasa.” (B6)

“Öğretmenliğe artık değer verilmiyor, formaliteden bir sürü şey yapılıyor. Hiçbir değişiklik başarıyı getirmiyor. Sürekli sistem üzerinde oynanıyor. Tecrübelerimize güvenilmesi lazım.” (B3)

“Eğlenmek. Eğitim verilecekse yeni mezunlara verilsin biz artık kaçınıcı yılımızı çalışıyoruz.” (B2)

Yılmazlık kavramına ve yılmazlık özelliklerine yönelik özdeğerlendirmelerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin yılmazlığını artırmak için önerileri irdelenen katılımcıların uygulanan programa ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile belirlenmiştir. Bunun yanında programın uygulama sürecinde yer alan katılımcıların programa ilişkin görüşleri değerlendirme formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların programın içeriği ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.22’de sunulmuştur.

Tablo 3.22. Katılımcıların Uygulanan Programa İlişkin Görüşleri

| Kategoriler | Temalar | Kodlar | Görüşmeler | Değerlendirme Formu |
|-----------------|-----------------|----------------------------|-----------------|---------------------|
| | | | f | f |
| Olumlu | İçerik | Sınıf ortamında kullanışlı | 7 | 5 |
| | | Pekiştirici/hatırlatıcı | 7 | 4 |
| | | Günlük hayatla ilişkili | 5 | 6 |
| | | Bilgilendirici/eğitici | 4 | 4 |
| | | Yol gösterici | 2 | - |
| | | İlgi çekici | 1 | 4 |
| | | Oyun içerikli | 1 | - |
| | | Eğlenceli | - | 2 |
| | | Etkileyici | - | 1 |
| | | Uygulama süreci | Uygulama süreci | Etkileşimli |
| Verimli | 6 | | | 2 |
| Eğlenceli | 3 | | | 5 |
| Uygulamalı | - | | | 3 |
| Aktif katılımlı | - | | | 3 |
| Olumsuz | Uygulama süreci | Yetersiz örneklendirme | 1 | - |
| | | Sıkıcı | 1 | 2 |
| | | Gürültülü | - | 1 |

Tablo 3.22’de katılımcıların uygulanan programın içeriği ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların programa yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmelerde ve değerlendirme formunda benzer özellik göstermektedir. Katılımcıların görüşleri “olumlu” ve “olumsuz” kategorisi altında toplanmış ve olumlu yönde görüş bildiren katılımcılar “içerik” ve “uygulama süreci” temaları altında görüşlerini belirtmişlerdir. Olumsuz yönde görüş bildiren katılımcıların görüşleri ise

“uygulama süreci” teması altında toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre olumlu görüşteki katılımcılar program içeriğinin sınıf ortamında kullanışlı (f=7), pekiştirici/hatırlatıcı (f=7), günlük hayatla ilişkili (f=5), bilgilendirici/eğitici (f=4), yol gösterici (f=2), ilgi çekici (f=1) ve oyun içerikli (f=1); uygulama sürecinin ise etkileşimli (f=6), verimli (f=6) ve eğlenceli (f=3) gibi özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşteki katılımcılar ise programın uygulama sürecinin yetersiz örneklendirme (f=1) ve sıkıcı (f=1) olması gibi nedenlerle olumsuz görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların genel anlamda programa yönelik olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Programın olumlu yönleri bilgilerimizi tekrar ettik. Yeni yöntem ve teknikler hakkında bilgilendik. Sınıf içinde kullanmamıza yardımcı olacak.” (G2)

“Bilgi düzeyinde artış oldu, olumlu bir programdı. Olumsuz yönünü görmedim.” (G3)

“İlk oturumda merak uyandırdı, unuttuğumuz bazı şeyleri hatırlattı. Grup üyeleri aktifti... Eğlenceli geçti genel olarak.” (B3)

“Her edinilen bilgi önemli, sınıf içinde yardımcı olacak bilgiler vardı ayrıca günlük hayattan stres her yerde. Nasıl başa çıkacağını düşünüyorsun ama bu şekilde dinleyince sanki daha başarılı olacaktım gibi.” (B1)

“Öğretmenlerin bir arada bir şeyler yapması açısından da iyi oldu... Gerçi sıkılanlar oldu arada konuştular öğrenci gibi uyarmak zorunda kaldın ama yine de çoğumuz için keyifli ve yararlı olacak bir süreçti.” (B1)

Değerlendirme formu verilerinden elde edilen bulgulara göre olumlu görüşteki katılımcılar program içeriğinin günlük hayatla ilişkili (f=6), sınıf ortamında kullanışlı (f=5), pekiştirici/hatırlatıcı (f=4), bilgilendirici/eğitici (f=4), ilgi çekici (f=4), eğlenceli (f=2) ve etkileyici (f=1); uygulama sürecinin eğlenceli (f=5), uygulamalı (f=3), aktif katılımlı (f=3), etkileşimli (f=3) ve verimli (f=2) gibi özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar ise uygulama sürecine ilişkin sıkıcı (f=2) ve gürültülü (f=1) ifadelerini kullanmışlardır. Bu bulgudan hareketle katılımcıların programın içeriği ve uygulama sürecine ilişkin genellikle olumlu görüşte oldukları, bazı etkinlikleri ise sıkıcı

buldukları söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Olumlu yönleri çok daha fazlaydı. Bolca etkileşim yapıldı olumsuz yönleri ise bazen kendi aramızda konuşmalardan kaynaklı gürültü oldu.” (Ö17)

“Öğretmenler de uygulamaya katıldığı için uygulama süreci verimli geçti.” (Ö14)

“Konu olarak risk faktörleri ve koruyucu faktörler yaşamımızın bir bölümü olduğu için ilgi çekiyor.” (Ö2)

“Etkinlikler sınıfta uygulanabilir ve yararlı, verimli olacağını düşündüğüm etkinlikler.” (Ö12)

Katılımcıların programda yer alan grup üyeleri ve uygulayıcıya ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.23’de sunulmuştur.

Tablo 3.23. Katılımcıların Uygulanan Programa İlişkin Görüşleri

| Kategoriler | Temalar | Kodlar | Görüşmeler | Değerlendirme |
|----------------|--------------|------------------------|------------|---------------|
| | | | f | Formu |
| | | | f | f |
| Olumlu | Grup üyeleri | İletişim halinde | 5 | - |
| | | Aktif | 4 | 3 |
| | Uygulayıcı | Konuya hakim/donanımlı | 4 | 3 |
| | | İstekli | 2 | 3 |
| | | İletişimi iyi | 2 | 3 |
| | | Heyecanlı | 1 | 1 |
| | | Yönetim becerileri iyi | 1 | 2 |
| | | Güdüleyici | 1 | 1 |
| | | Eğlenceli | 1 | - |
| | | Sunum becerileri iyi | - | 4 |
| Kolaylaştırıcı | - | 1 | | |
| Olumsuz | Grup üyeleri | Yetersiz paylaşım | - | 2 |
| | Uygulayıcı | Acemi | - | 1 |

Tablo 3.23’de katılımcıların programda yer alan grup üyeleri ve uygulayıcıya ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların grup üyeleri ve uygulayıcıya yönelik görüşleri “olumlu” kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcılar grup üyelerinin iletişim halinde (f=5) ve aktif (f=4); uygulayıcının ise konuya hakim/donanımlı (f=4), istekli (f=2), iletişimi iyi (f=2), heyecanlı (f=1), yönetim becerileri iyi (f=1), güdüleyici (f=1) ve eğlenceli (f=1) gibi özelliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

“Konuya hakim, istekliydin, bizi fazla sıkmadın. Güzel iletişim kuruyorsun.” (G2)

“Grup üyeleri aktifti, uygulayıcımız iyiydi, güler yüzlüydü.” (G4)

“Grup üyeleri aktifti. Uygulayıcıyı istekli, konuya hakim ve heyecanlı buldum. Süreci iyi yönetti. Eğlenceli geçti.”(B3)

Değerlendirme formundan elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri “olumlu” ve “olumsuz” kategorileri altında toplanmıştır. Olumlu görüş bildiren katılımcılar grup üyelerinin aktif (f=3) olduklarını; uygulayıcının ise sunum becerileri iyi (f=4), konuya hakim/donanımlı (f=3), istekli (f=3), iletişimi iyi (f=3), yönetim becerileri iyi (f=2), heyecanlı (f=1), güdüleyici (f=1) ve kolaylaştırıcı (f=1) gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar ise grup üyelerinin yetersiz paylaşım (f=2) içerisinde olduklarını; uygulayıcının ise acemi (f=1) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle katılımcıların programda yer alan grup üyeleri ve uygulayıcıya ilişkin genellikle olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenimizin konu anlatımı çok güzel. İletişim konusunda başarılı.” (Ö5)

“Uygulayıcı dersine hazır geldi. Motivasyonu iyi sağladı.” (Ö7)

“Grup üyeleri aktif olarak katıldılar.” (Ö2)

Katılımcıların uygulanan programın yararlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.24’te sunulmuştur.

Tablo 3.24. Katılımcıların Uygulanan Programın Yararlarına İlişkin Görüşleri

| Kategoriler | Temalar | Kodlar | Görüşmeler | Değerlendirme Formu |
|----------------|---------------|--------------------------------|------------|---------------------|
| | | | f | f |
| Yararlı | Mesleki yaşam | Mesleki gelişimi destekleme | 9 | 4 |
| | | Yeni bilgiler edinme | 6 | 6 |
| | | Bilgileri hatırlatma/tekrar | 6 | 7 |
| | | Sosyalleşme | 4 | - |
| | | Motivasyon artırma | 3 | 3 |
| | | Objektif gözlem yapma | 1 | - |
| | | Etkili sınıf yönetimi | - | 4 |
| | | Sınıf içi farkındalığı artırma | - | 2 |
| | | Paylaşım sağlama | - | 1 |
| | Özel yaşam | Günlük hayatla ilişkilendirme | 6 | 3 |
| | | Sorunlarla başa çıkma | 4 | 5 |
| | | Farklı fikirlere açık olma | 2 | - |
| | | Yılmazlığın önemini kavrama | 2 | - |
| | | Farkındalık kazanma | 2 | 4 |
| | | Öz değerlendirme yapma | 1 | 1 |
| | | Olumlu bakış açısı kazanma | 1 | 3 |
| | | Kendini tanıma | - | 3 |
| | | Problem çözme becerisi kazanma | - | 2 |
| | | Çevreyi tanıma/anlama | - | 1 |
| Stres yönetimi | - | 1 | | |
| Yararlı değil | Mesleki | Yüzeysel bilgiler | - | 1 |
| | | Bilinenlerin tekrarı | - | 1 |

Tablo 3.24’te katılımcıların uygulanan programın yararlarına ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri “yararlı” kategorisinde yer almaktadır. Katılımcıların programın yararlarına ilişkin görüşleri “mesleki yaşam” ve “özel yaşam” temaları altında toplanmıştır. Katılımcılar programın mesleki yaşama yönelik olarak mesleki gelişimi destekleme (f=9), yeni bilgiler edinme (f=6), bilgileri hatırlatma/tekrar (f=6), sosyalleşme (f=4), motivasyon artırma (f=3) ve objektif gözlem yapma (f=1); özel yaşama yönelik olarak günlük hayatla ilişkilendirme (f=6), sorunlarla başa çıkma (f=4), farklı fikirlere açık olma (f=2), yılmazlığın önemini kavrama (f=2), farkındalık kazanma (f=2), öz değerlendirme yapma (f=1) ve olumlu bakış açısı kazanma (f=1) gibi yararlar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bir şeyler öğrendik daha çok bildiklerimizi hatırlattı. Kafa yormadığımız şeyler vardı onları hatırlattı. Günlük hayatta veya sınıfta kullanılabilecek pratik bilgiler vardı.”
(G1)

“Mesleki hayatımızda karşılaştığımız riskli ve olumlu olaylarda yardımcı olabilir.”
(G5)

“Farkında olmadığımız, üstünü örtüp geçtiğimiz veya unutmuş olabileceğimiz konulara parmak basması açısından çok faydalı. Kendimize yönelik risk ve koruyucu faktörleri değerlendirdik, bir öz değerlendirme oldu. Bunların bizim yılğınlığımızdaki önemi. Kendine olumlu bakmanın önemi. Bu bilgileri meslek ve günlük hayatımda kullanmaya çalışırım. (B2)

“Olumsuz durumlar ve risk faktörleri ile mücadele etmeyi öğretti. Bazı oyun örnekleri vardı benzerlerini kullanıyoruz ama farklı yerlerde farklı şekilde de kullanabileceğimizi bize gösterdi. Bundan sonra daha da kullanmayı düşünürüm, öğrencilerin daha aktif olmasını sağlayacak bilgiler edindiğimi düşünüyorum.” (B3)

Değerlendirme formu verilerinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların programın yararlarına yönelik görüşleri “yararlı” ve “yararlı değil” kategorilerinde yer almaktadır. Programın yararlı olduğunu belirten katılımcıların görüşleri “mesleki” ve “özel yaşam” temaları altında toplanmıştır. Programın yararlı olmadığını belirten katılımcılar ise mesleki nedenler bildirmişlerdir. Programın mesleki yararlarına bakıldığında katılımcılar bilgileri hatırlatma/pekiştirme (f=7), yeni bilgiler edinme (f=6), mesleki gelişimi destekleme (f=4), etkili sınıf yönetimi (f=4), motivasyon artırma (f=3), sınıf içi farkındalığı artırma (f=2) ve paylaşım sağlama (f=1) gibi yararlarının olduğunu belirtmişlerdir. Programın özel yaşama yönelik yararlarına bakıldığında ise katılımcılar sorunlarla başa çıkma (f=5), farkındalık kazanma (f=4), günlük hayatla ilişkilendirme (f=3), olumlu bakış açısı kazanma (f=3), kendini tanıma (f=3), problem çözme becerisi kazanma (f=2), öz değerlendirme yapma (f=1), çevreyi tanıma/anlama (f=1) ve stres yönetimi (f=1) gibi yararlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Programın yararlı olmadığını belirten katılımcılar ise programda yüzeysel bilgilerin var olduğunu (f=1) ve bilinenlerin tekrarı (f=1) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle katılımcıların genelinin programın bireysel ve mesleki bir takım özelliklerini geliştirmeye yarar sağlayacak yapıda olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Risklere karşı daha olumlu davranışlarda bulunmamızı sağlar. Sınıf içi olumlu ve olumsuz davranışları farketmede yardımcı olur.” (Ö2)

Öz eleştiri yapabilmek. Olumlu ve olumsuz yönlerimizi görebilmek. Sınıf içinde ve stres yönetiminde faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö14)

“Sınıf yönetiminde yararlı olacağını düşünüyorum. Tecrübelerimle edindiğim bilgi ve becerileri pekiştirdi.” (Ö20)

“Faydalı bilgiler içeriyor. Sınıf yönetimi ve çevreyi tanıma anlamında önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenmenin sonu yoktur. Gelecekte öğrendiğim yeni bilgileri kullanacağıma inanıyorum.” (Ö21)

“Düşünmediğimiz konuları hatırlattı. Risk faktörlerinin farkında olarak koruyucu önlemler alabilirim. Farkındalık yarattığı kanısındayım.” (Ö12)

“Motivasyonumuz arttı. Riskli durumlar karşısında neler yapabiliriz onları öğrendik.” (Ö18)

Değerlendirme formu verilerinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların program süresince edindikleri bilgileri kullanma alanlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.25’te sunulmuştur.

Tablo 3.25. Katılımcıların Program Süresince Edindikleri Bilgileri Kullanma Alanlarına İlişkin Görüşleri

| Temalar | Kodlar | f |
|----------------|--------------------------------------|---|
| Sınıf içinde | Etkinlik/yöntem teknik çeşitlendirme | 3 |
| | Öğrencileri tanıma/anlama | 3 |
| | Sınıf yönetimi | 2 |
| Günlük hayatta | Riskli durumlarla başa çıkma | 3 |
| | Problem çözme | 2 |
| | Olumlu bakış açısı | 1 |
| | Paylaşım | 1 |

Tablo 3.25’te katılımcıların program süresince edindikleri bilgileri kullanma alanlarına ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Katılımcıların edindikleri bilgileri kullanım alanlarına ilişkin görüşleri “sınıf içinde” ve günlük hayatta” temaları altında toplanmıştır. Edindikleri bilgileri sınıf içinde kullanabileceklerini ifade eden katılımcılar etkinlik/yöntem tekniklerin çeşitlendirilmesinde (f=3), öğrencileri daha iyi tanıma/anlamada (f=3) ve etkili sınıf yönetiminde (f=2) bu bilgilerden yararlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Günlük hayatta kullanabileceklerini ifade eden katılımcılar ise riskli durumlarla başa çıkmada (f=3), problem çözmeye (f=2), olumlu bakış açısı geliştirmede (f=1) ve paylaşımında (f=1) yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle katılımcıların programın günlük ve mesleki hayatta yararlanılabilecek bilgiler içerdiğini düşündükleri söylenebilir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Farklı yöntemleri bildiğim halde uygulamadığımı fark ettim. Uygulamak denemek isterim. Edinilen her bilgi yararlı olacaktır.” (Ö19)

“Kendimin olumlu ve olumsuz özelliklerini tanımamda yardımcı olacağına inanıyorum. Hem iş hem de özel hayatımda faydalı olacak bilgiler edindim.” (Ö15)

“Sınıf içi öğrencilere karşı daha olumlu davranışlarda bulunma. Uygulanabilecek bilgiler, sorunlara karşı daha olumlu bakış açısı meydana getirmek önemli.” (Ö10)

“Bildiğimiz ama kimilerini uygulamada eksik kaldığımız noktaları tazeledik. Etkinliklerimizde çeşitliliği daha da artıracamız.” (Ö4)

Katılımcıların uygulanan programın etkililiğini artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.26’da sunulmuştur.

Tablo 3.26. Katılımcıların Uygulanan Programın Etkililiğini Artırmak İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri

| Temalar | Kodlar | Görüşmeler | Değerlendirme Formu |
|---------------------------|-----------------------------------|------------|---------------------|
| | | f | f |
| Uygulama sürecine ilişkin | Eğlenceli olmalı | 4 | - |
| | Daha fazla oyun/etkinlik içermeli | 4 | 2 |
| | Formalite olmamalı | 3 | - |
| | Sosyalleşme imkanı sağlamalı | 3 | 1 |
| | Aktif katılım olmalı | 3 | - |
| | Örnek olay/video izletilmeli | 1 | - |
| | Planlı olmalı | 1 | - |
| | Kuram-uygulama bütünlüğü olmalı | 1 | - |
| | Daha fazla örneklendirme olmalı | - | 1 |
| Katılımcılara ilişkin | Aday öğretmenlere uygulanmalı | 2 | 2 |
| | Yaş grubuna uygun düzenlenmeli | - | 1 |
| Uygulayıcıya ilişkin | İletişimi iyi olmalı | 1 | - |
| İçeriğe ilişkin | Bilinmeyen konulara odaklanmalı | - | 1 |

Tablo 3.26’da katılımcıların uygulanan programın etkililiğini artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerinin frekans değerleri yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcılar “uygulama sürecine ilişkin”, “katılımcılara ilişkin” ve “uygulayıcıya ilişkin” temaları altında görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar uygulama sürecine ilişkin eğlenceli olması (f=4), daha fazla oyun/etkinlik içermesi (f=4), formalite olmaması (f=3), sosyalleşme imkanı sağlaması (f=3), aktif katılım sağlanması (f=3), örnek olay/video izletimi (f=1), planlı olması (f=1) ve kuram-uygulama bütünlüğünün sağlanması (f=1); katılımcılara ilişkin mesleğe yeni başlayan/aday öğretmenlere uygulanması (f=2); uygulayıcıya ilişkin iletişiminin iyi olması (f=1) şeklinde

öneriler ortaya koymuşlardır. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Daha çok etkinlik olabilir, bilgilendirmeden sıkıldık artık. Sürekli mesleki gelişim ama bir şeyler dinlemek zorunda olmak zor geliyor. Kaç yaşına geldik hala hizmet içi eğitim vs.” (G3)

“Sırf yapmış olmak için eğitim adı altında bizi zorunlu tutmalarını istemiyoruz. Sosyal etkinliğe daha çok ihtiyacımız var. Eğlenmek istiyoruz. Sinemaya, tiyatroya yemeğe gitmek. Teşvik edici şeyler olması lazım ki öğretmen işini daha iyi yapabilsin.” (B4)

Değerlendirme formu verilerinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların “uygulama sürecine ilişkin”, “katılımcılara ilişkin” ve “içeriğe ilişkin” temaları altında önerilerde buldukları görülmektedir. Katılımcılar uygulama sürecine ilişkin daha fazla etkinlik içermesi (f=2), sosyalleşme imkanı sağlaması (f=1) ve daha fazla örneklendirme içermesi (f=1); katılımcılara ilişkin aday öğretmenlere uygulanması (f=2) ve yaş grubuna uygun düzenlenmesi (f=1); içeriğe ilişkin bilinmeyen konulara odaklanması (f=1) önerilerinde bulunmuşlardır. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Tecrübeli öğretmenlere uygulanmasını gereksiz buluyorum. Yeni mezunlar arasından seçerdim.” (Ö1)

“Eğitim gibi değil de sosyalleşme üzerine program olmalı.” (Ö8)

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde Öğretmen Güçlendirme Programının katılımcıların sahip oldukları koruyucu faktörleri artırma ve yılmazlık özelliklerini geliştirme yönünde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen Güçlendirme Programı ile katılımcıların yılmazlığa ilişkin koruyucu faktör özellikleri, benlik saygısı düzeyleri ve stresle başa çıkma tutumlarında artış meydana geldiği araştırmanın nicel bulgularından görülmektedir. Program ile katılımcıların mesleki ve özel yaşamlarında yararlı olacak bir takım bilgiler edindikleri, yılmazlıkla ilişkili olan bazı koruyucu faktör özelliklerinde artış meydana geldiği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve değerlendirme formu verilerinden elde edilen bulgular deneysel çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Az sayıda katılımcının olumsuz görüş bildirdiği görülse de

katılımcıların büyük çoğunluğu Öğretmen Güçlendirme Programına ilişkin olumlu görüştedirler.



4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş, ilgili kuramsal çerçeve doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcılar ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası “İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği” puanları ile kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgular, Öğretmen Güçlendirme Programı’nın deney grubundaki katılımcıların koruyucu faktör özelliklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin iki ay boyunca devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında öğretmenlerde yılmazlığı geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen, deneysel nitelikte bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilen, uygulanan programın etkililiğinin araştırıldığı ve yılmazlık özelliklerinde artış meydana gelen çalışmalar bulunmaktadır (Balcı, 2018; Gürkan, 2006; Kurtoğlu, 2013; Maddi, Kahn ve Maddi, 1998; Ünüvar, 2012). Terzi (2006) insanların yaşamlarında karşılaşılabilecekli sıkıntıların ve risklerin önlenmesinin zor olduğunu fakat karşılaşılabilecek her türlü sıkıntı ve riskle donanımlı ve güçlü bir şekilde başa çıkabilmelerinin mümkün olabileceğini belirtmiş; bunun ise ancak yılmazlık özelliklerinin geliştirilmesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Son yıllarda benlik saygısının, umudun ve yılmazlığın güçlendirildiği çevreler olarak okullar ilgi odağı haline gelmişlerdir (Brooks ve Goldstein, 2008). Değişen toplumsal ve bilimsel gelişmeler karşısında eğitimciler, toplumun diğer kesimlerinden daha fazla sorumluluk taşımaktadırlar (Wang ve Gordon, 1994). Tüm öğrencilerin akademik ve sosyal alanlardaki başarılarını geliştirmek, eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için eğitimcileri güçlendirmek ve onları güdülemek amacıyla yılmazlık yaklaşımı okullar tarafından kapsamlı bir model olarak kullanılabilir (Allen, 2004). Araştırmalar öğretmenlerin yılmazlık özelliğine sahip olmasının eğitim kurumlarının başarısı için çok büyük bir etkiye sahip olduğunu ve araştırmacıların

okullardaki olumsuz durumları en aza indirmek için öğretmenlerin bazı programlar yoluyla yılmazlıklarının artırılmasının üzerinde durduklarını göstermektedir (Çalışkan, 2011). Bernshausen ve Cunningham (2001) öğretmenlerde yılmazlığı geliştirmek amacıyla düzenlenen programların işten ayrılmayı azaltacağını, aynı zamanda yılmaz eğitimcilerin yer aldığı, faydalı eğitim uygulamalarının gerçekleştiği bir okul iklimi oluşturacağını belirtmektedir. Okullardaki yılmazlığı artırmaya yönelik programlar, yeterlik, aidiyet, yararlılık, etkililik, iyimserlik gibi öğretmen yılmazlığının belirli özelliklerini geliştirmeye odaklanmalıdır (Sagor, 1996).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcılar ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” puanları ile kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgular, Öğretmen Güçlendirme Programı’nın deney grubundaki katılımcıların benlik saygısı düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin iki ay boyunca devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksek benlik saygısının koruyucu faktör özelliklerinden biri olarak değerlendirildiği ve yılmazlıkla benlik saygısı arasında pozitif ilişkilerin bulunduğu pek çok çalışma bulunmaktadır (Baumeister vd., 2003; Gizir, 2007; Güloğlu ve Kararımak, 2010; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Karataş ve Savi Çakar, 2011; Sameroff ve Seifer, 1990; Traş, Arslan ve Hamarta, 2013; Veselska vd., 2009). Bu nedenle yılmazlık özelliklerini geliştirme amacıyla oluşturulan bir programın içsel koruyucu faktörlerden biri olarak kabul edilen benlik saygısı özelliklerinde de olumlu etki yaratması beklenen bir sonuçtur. Gürşen Otacıoğlu’na (2009) göre benlik saygısı yüksek bireylerin başarılı, yaratıcı, özgüvenleri ve sosyal becerileri yüksek kişiler oldukları göz önüne alındığında, öğretmenlerin bireysel ve mesleki farkındalıkları açısından benlik saygısı oldukça gerekli bir özelliktir. Bireylerin tercih ettikleri mesleğe yönelik değer algısı olarak yorumlanabilecek mesleki benlik saygısı ise mesleki uyum ve doyumun ön koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır (Arıcak, 1999). Eğitimden beklentilerin gerçekleşmesi ve mesleki yaşamlarına ilişkin sorunlarının çözülmesi yoluyla öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının daha da artması sağlanabilir (Yıldırım, Kırımoğlu ve Temiz, 2010).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcılar ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi ve sonrası “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri” puanları ile kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgular, Öğretmen Güçlendirme Programı’nın deney grubundaki katılımcıların stresle başa çıkma tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin iki ay boyunca devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Stresle başa çıkma becerilerinin bireysel koruyucu faktörler arasında yer aldığı ve yılmazlıkla ilişkili bir kavram olduğu bilinmektedir (Greef vd., 2006; Hanton, Evans ve Neil, 2003; Kaner ve Bayraklı, 2010; Luthar vd., 2000; Motan, 2002; Stewart vd., 1997; Terzi, 2008). Lopez, Bolano, Marino ve Pol (2010) yılmazlığın öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Lambert ve Lambert (1999), çalışma ortamındaki stres ve yılmazlık arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yılmazlık stresli olayları daha katlanılabilir olarak değerlendirmeye yardımcı olur (Ghorbani, Watson ve Morris, 2000). Kobasa, Maddi ve Kahn (1982) tarafından yılmazlık özelliğine sahip bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında, uyum sağlama yeteneğine sahip olduklarından aktif başa çıkma stratejilerini etkin bir şekilde kullandıkları belirtilmektedir. Fusco (1994) da aktif başa çıkma stratejileri ile yılmazlık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Funk’a (1992) göre yılmaz bireylerin sahip oldukları kontrol, meydan okuma ve bağlanma gibi kişilik özellikleri stres altındayken sağlıklı kalmalarını sağlamaktadır. Karataş (2016) alanyazındaki araştırmalardan yola çıkılarak yılmazlığın strese karşı tampon görevi gördüğü ve yılmazlık düzeyi yüksek olan bireylerin baş etme stratejilerini daha etkili şekilde kullanabildikleri yorumunun yapılabileceğini belirtmektedir. Yılmazlık özelliğinin stresi azaltan ve olaylarla başa çıkma becerilerini artıran bir kişilik özelliği olduğu çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir (Işık, 2016b; Judkins, 2001; Judkins ve Rind, 2005; Klag ve Bradley, 2004; Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982; Lopez, Haigh ve Burney, 2004; Maddi ve Khoshaba, 1994; Sanchez, 1999; Servellen, Topf ve Leake, 1994; Simoni ve Paterson, 1997). Dolayısıyla yılmazlık özelliklerini artırmayı amaçlayan bir programın stresle başa çıkma tutumlarını olumlu etkilemesi beklenen sonuçlar arasındadır. Çalışanların yılmazlık düzeylerini artırarak strese

ve tükenmişlikle başa çıkmaya yardımcı olan kurumlarda işten ayrılma gibi durumların yarattığı olumsuz etkiler en aza indirilerek kurumun etkililiğinin artması sağlanabilir (Judkins ve Furlow, 2003).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

1. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcıların uygulanan programın etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bunun için öncelikle katılımcıların yılmazlık kavramına ve yılmazlık özelliklerine yönelik özdeğerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların yılmazlık kavramına ilişkin görüşlerinin sabırlı olmak, yeniliklere açık olmak, araştırmacı olmak, azimli olmak, inatçılık, hoşgörülü olmak, inançlı olmak, güçlü hitabet ve idealistlik gibi bireysel özellikleri; mücadele etmek, zor koşullarla başa çıkmak, vazgeçmemek, problem çözmek, stresle başa çıkmak, üstüne gitmek ve yılmamak gibi eyleme dönük özellikleri ifade ettiği yönünde olduğunu göstermektedir. Bulgular aynı zamanda katılımcıların yılmazlığı gerekli ve faydalı, başarının anahtarı ve kişilik yapısı özelliğindeki bir kavram olarak tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin yılmazlığa ilişkin tanımlamalarının alanyazındaki pek çok tanımla örtüştüğü söylenebilir (Garmezy, 1993; Luthar ve Cicchetti, 2000; Maddi vd., 2006; Masten, 2001; Masten vd., 1990a; Masten ve Coatsworth, 1998; Norman, 2000; Richardson vd., 1990; Rutter, 1987; 1990; Strumpfer, 2001; Werner, 1989; Wolin ve Wolin, 1993). Yılmazlık değişen durumlara uyum sağlama ve zorlu koşullarla başa çıkma yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Gordon ve Coscarelli, 1996). Yılmazlık bir bireyin risk, sıkıntı ve zorlukların üstesinden gelme kabiliyetidir (Lifton, 1994). Aynı zamanda değişen yaşam ihtiyaçlarını karşılayabilme ve olumsuz duygulardan sıyrılmaya yeteneğidir (Hefferon ve Bonniwell, 2011). Başka bir tanımlamaya göre yılmazlık bireyin zorluk, belirsizlik ve benzeri birçok olumsuz durumla baş etme yeteneği olarak görülmektedir (Luthans, 2002b; Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006). Zor koşullar altında olumlu, beklenmedik başarılar kazanma, sıradışı koşul ve durumlara uyum sağlama becerisi (Fraser vd., 1999: 136); kişinin zorluklar karşısında kendini toparlayabilmesi, yeni beceriler kazanabilmesi, yaratıcı baş edebilme yolları geliştirebilmesi ve kendini daha güçlü kılabilecek yeteneklere sahip olması (Milstein ve Henry, 2007) şeklinde tanımlamalar da bulunmaktadır. Yılmazlıkla ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu

çalışmalarda, yılmazlık özelliğine sahip olan bireyler; problem çözebilen, olumlu iletişim kurabilen, sorunların üstesinden gelmede etkili başa çıkma stratejilerini kullanabilen ve bağımsız hareket edebilen özelliklere sahip olarak tanımlanır (Benard, 2004; Howard ve Johnson, 2000; Jew, Green ve Kroger, 1999; Rak ve Patterson, 1996; Terzi, 2006). Öğretmenler için yılmazlık hayatta kalma ve sıkıntı içinde yaşayabilme kapasitesi olmakla birlikte, günlük işleyişi geçici olarak bozan veya ciddi aksamalara neden olan pek çok etkene rağmen öğretim ve öğrenme ortamlarının işleyişindeki etkililiğin sürdürülebilmesini sağlar (Luthar ve Brown, 2007).

2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların öz değerlendirmeleri sonucu sahip oldukları yılmazlık özellikleri mücadeleci, problem çözücü, çok yönlü düşünebilen, hedefe ulaşan, kararlı, vazgeçmeyen, araştırmacı, yenilikçi, toplarlama gücü yüksek, idealist, imkanları zorlayan ve proaktif gibi dönüştürücü özellikler; ikna edici, etkili iletişim becerilerine sahip, empati yapan ve yardım arayan gibi yüksek sosyal becerileri gerektiren özellikler; sabırlı ve sebatkar gibi sürdürümcü özellikler; hoşgörölü, vicdanlı, sevecen ve optimist gibi hümanist özellikler şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin kendilerinde var olan özellikleri yılmazlıkla ilişkilendirdikleri, öz değerlendirmeleri sonucu kendilerine olumlu özellikler attedikleri ve kendilerini yılmaz bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Nitekim yılmaz bireyler, gerçekçi hedefler, olumlu bakış açısı, iç kontrol odağı, problem çözmeye becerileri, öz kontrol, mizah duygusu gibi özelliklere sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Garmezy, 1985; Rutter, 1979; Seligman, 1992; Wolin ve Wolin, 1993). Bireylerin sorunlar ile başa çıkıp hayata daha çabuk uyum sağlamlasının temel koşulu yılmazlık özelliğine sahip olmasıdır (Masten, 2001: 228). Yılmazlık kişilerarası pozitif ilişkiler, iletişim ve başa çıkma gibi sosyal yapı ve becerileri de içine alan çok boyutlu bir kavramdır (LaFromboise vd., 2006). Yılmazlık bireylere sıkıntılarla yüzleşme ve sıkıntıları aşma ve dayanma gücü sağlar (Sagor, 1996). Yılmazlık özelliğine sahip bireylerin arkadaşlık ilişkileri ve içsel kontrolde daha etkili oldukları bilinmektedir (Hart vd., 1997). Hanton vd., (2003), yılmaz bireylerin, çevrelerini etkileme potansiyeline, olumsuz durumlardan avantaj sağlama istek ve gücüne sahip olduklarını belirtmektedir. Just'a (1999) göre yılmazlık özelliğine sahip bireyler kolay pes etmeyen, koşullar ne olursa olsun görevlerini devam ettirme ve bitirmeye odaklanan kişilerdir. Öz saygı, umut, iyimserlik, yaşam doyumu da yılmaz bireylerde olması beklenen özellikler arasında gösterilmektedir (Luthar vd., 2000: 551).

3. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yılmazlığın zamanla arttığı görüşünde olan katılımcıların tecrübe kazanma başlığı altında zorluklarla daha kolay başa çıkma, farklı bakış açısı kazanma ve zorluklara alışma; çevre desteği başlığı altında meslektaş desteği ve yardım alma; sevgi başlığı altında meslek sevgisi ve öğrenci sevgisi gibi bireysel nedenler sunduklarını göstermektedir. Yılmazlık özelliklerinin azaldığı yönünde görüş bildiren katılımcıların yaşlanma başlığı altında dinamizmin azalması ve idealizmin yok olması; yılmazlığın deforme olması başlığı altında isteksizlik ve iyi niyetin suiistimal edilmesi gibi bireysel nedenler öne sürdüklerini göstermektedir. Bunun yanında bulgular, mesleğe ilişkin sorunlar başlığı altında sık sistem değişikliği, formalite işler, statü/saygınlık kaybı, kurumsal destek eksikliği ve yetersiz yöneticiler; veliye ilişkin sorunlar başlığı altında iletişim problemleri ve öğretmen şikayet hatları; öğrenciye ilişkin sorunlar başlığı altında davranış problemleri ve yetersiz hazırbulunuşluk; altyapı sorunları başlığı altında kalabalık sınıflar ve fiziki yetersizlikler nedenlerini dile getirdiklerini ortaya koymuştur. Yılmazlık özelliklerinin değişmediğine yönelik görüş bildiren katılımcıların ise pes etmemek ve meslek sevgisi gibi bireysel nedenler öne sürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin yılmazlık özelliğinin zamanla değişime uğradığı söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmı yılmazlık özelliklerinin arttığı veya değişmediği yönünde görüş bildirmiş olsalar da çoğunluğu risk faktörleri olarak ele alınabilecek nedenlerden dolayı yılmazlık özelliklerinin azaldığı düşüncesine sahiptir. Bazı araştırmacılar yılmazlığın doğuştan gelen bir özellik olduğunu savunmaktadır (Brown, D'emidio-Caston ve Benard, 2007; Richardson, 2002; Robinson, 2000). Ancak Luthar (2005), Masten (2001) ve Weston ve Parkin (2010) de her bireyde doğuştan mevcut olan yılmazlık özelliğinin bakım ve destek sağlayan çevreler yaratılarak geliştirilebileceğini öne sürmektedir. Tait'e (2008) göre yılmazlık stresli durumlarda ortaya çıkan ve gelişen bir özelliktir. Yılmazlığın oluştuğu şartlar dinamik olduğu için zamanla değişebilir ve sabit yılmazlık özelliğinden bahsetmek mümkün görünmemektedir (Arastaman, 2011). Yılmazlığın geliştirilebilir bir özellik olduğu pek çok çalışmada dile getirilmektedir (Aydoğan, 2014; Benard, 2004; Cicchetti ve Garmezy, 1993; Henderson ve Milstein, 2003; Higgins, 1994; Luthar vd., 2000). Yılmazlık, birey ile içinde buldukları durumlar arasındaki etkileşimle ortaya çıkan bir yapıya sahip olmakla birlikte (Masten ve Barnes, 2018) bireylerin deneyimlerinden ve yaşam koşullarından etkilenmektedir (Gu ve Day, 2013). Arastaman ve Balcı (2013)' ya göre de yılmazlık bireylerin buldukları ortamda kendilerine karşı gösterilen ilgiye, desteğe, sevgiye ve saygıya bağlı olarak gelişim gösteren

bir özelliktir. Birçok araştırmada bireysel özelliklerin bireylerin yılmazlığını artırmada önemli bir role sahip olduğundan bahsedilmekte ve özyeterlik, problem çözme becerileri, sosyal yeterlik gibi bireysel özelliklerin koruyucu faktör özelliği gösterdiği ifade edilmektedir (Benard, 2004; Gürđan, 2006; Henderson ve Milstein, 2003; Masten vd., 1990a).

4. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda güvenliği tehdit eden bölgede çalışma/terör, mahrumiyet bölgesinde çalışma, göç alan bölgede çalışma ve taciz gibi çevresel; araç gereç eksikliği, kalabalık sınıflar, soruşturma geçirme ve ulaşım sorunu gibi kurumsal; olumsuz davranışlar, dil problemi, dezavantajlı öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, gruplaşma, okula devamsızlık ve madde kullanımı gibi öğrencilere yönelik; olumsuz tutum ve davranışlar, eğitime/öğretmene bakış açısı, şikayet ve talepler, kültür farkı ve madde kullanımı gibi velilere yönelik; tartışma, iletişim eksikliği, olumsuz tutum, önyargı, ayrımcılık, gruplaşma ve riyakarlık gibi meslektaşlara yönelik risk faktörleriyle karşılaştıklarını göstermektedir.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerinin öğretmenlere yönelik olarak çeşitli araştırmalarda dile getirilen risk faktörleriyle benzer olduğu söylenebilir. Alanyazında dezavantajlı durumda olan öğrenciler, destekleyici olmayan yönetim, araç gereç yetersizliği, velilerle ve meslektaşlarla olumsuz ilişkiler, okulun coğrafi konum dezavantajı gibi risk faktörlerinden söz edilmektedir (Beltman vd., 2011; Bullough vd., 2012; Day, 2012; Kaldi, 2009; Lai-kuen Lo, 2014; Sinclair, 2008). Howard ve Johnson (2004) çalışmalarında karmaşa ve şiddet olaylarının görüldüğu ve akranlarından veya ailelerinden şiddet gören çocukların bulunduğu zor koşullardaki okullarda görev yapan öğretmenleri ele almıştır. Castro ve diğerlerine (2010) göre öğretmenlerin çoğu zaman yetersizliği, ağır iş yükü, eğitici toplantı veya görevlerin olmaması gibi nedenlerle sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Day'in (2008) çalışmasında ise öğretmenler yönetimden yeterli desteğin olmaması, ağır iş yükünün işe bağlılıklarını azalttığını belirtmişlerdir. Destek eksikliği, yeterince hazırlanamama ve iş sorumluluklarının fazla olması ile yetkilendirilmemiş olma duygusu öğretmenlerde strese ve tükenmişlik duygusuna neden olmaktadır (Lai-kuen Lo, 2014). Bir başka çalışmada öğretmenlik mesleği açısından en önemli sorunlar, hizmet içi eğitimin yetersizliği, öğretmenin kişilik özellikleri, mesleği isteyerek seçmemesi ve okulun bulunduğu çevrenin olumsuzlukları olarak görülmektedir (Yerlikaya, 2000: 20).

5. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcılar problem çözme becerisi, sabır, soğukkanlılık, azim, empati, anlayış, etkili iletişim, meslek sevgisi, kararlılık, inatçılık, hızlı öğrenme yeteneği, olumlu düşünme, cesaret, merhamet ve fedakarlık gibi bireysel; eş/aile, arkadaşlar ve tecrübeli kişiler gibi çevresel; meslektaşlar, veliler ve rehberlik servisi gibi kurumsal koruyucu faktörlere sahip oldukları görüşündedirler.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin sahip oldukları koruyucu faktörlerin alanyazında öğretmenlerle ilişkilendirilen koruyucu faktörlerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Skodol (2010), koruyucu faktörlerin varlığına inanmanın stresli durumların etkilerini hafiflettiğini, koruyucu faktörlerin yeterli olmadığı durumlarda bile inancın bireylerin daha fazla memnuniyet duymalarını sağladığını belirtmektedir. Meyerson ve Kline'a (2007) göre kurumsal hedeflere ulaşma sürecinde gerekli yeteneklere sahip olduğuna inanan çalışanların iş doyumu, performans ve etkililik düzeyleri yüksektir, işten ayrılma düzeyleri ise düşüktür. Pek çok çalışmada yönetim desteği, yönetime güven ile veliler ve öğrencilerden olumlu geribildirim almanın öğretmenlerin motivasyonu ve yılmazlığı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Brunetti, 2006; Castro vd., 2010; Day vd., 2007; Day ve Gu, 2010; Gu ve Day, 2013; Leithwood vd., 2006; Meister ve Ahrens, 2011). Yönetimden alınan güçlü destek öğretmenler üzerinde olumlu etki yaratmaktadır (Lai-kuen Lo, 2014). Howard ve Johnson'a (2004) göre kuruma bağlılık, özyeterlik inancı, aile, arkadaş, meslektaş ve yönetim desteği öğretmenlerde koruyucu faktör olarak işlev görmektedir. Birçok çalışmada öğretmenlerin özyeterlikleri ve özgüvenlerinin zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğu, öğretmenliğe yönelik motivasyon ve bağlılıklarını artırdığını ortaya koymuştur (Castro vd., 2010; Chan, 2008; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Tsouloupas vd., 2010). Öğretmenlerin özyeterlikleri, etkili bir öğrenme ortamı yaratma ve öğrencilerin başarısını gerçekleştirmeye yönelik etkili bir öğrenme öğretme süreci oluşturmak için öğretmenleri teşvik etmektedir (Bandura, 1993). Öğretmenlerin, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken sahip oldukları başarıma inancı, istenen hedefe daha çabuk ulaşmalarını sağlamaktadır (Izgar ve Dilmaç, 2008). Poyner (2016) çalışmasında yılmaz öğretmenlerin başarılarını sağlayan destek sistemlerini aile desteği, işyeri desteği ve bireysel özellikler olmak üzere üç tema altında toplamıştır.

6. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların öğretmenlerin yılmazlığını artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin programın sık değişmemesi, formalite işlerin azaltılması, kuram-uygulama bütünlüğünün sağlanması, öğretmen şikayet hattının kapatılması, işlevsel eğitim politikaları, eğitimin öncelikli hale gelmesi, okullara bütçe artırımı ve eşitsizliğin giderilmesi gibi sisteme ilişkin; öğretmene güven, öğretmenliğe değer verilmesi, sosyalleşme imkanı sağlanması ve öğretmenin karara katılımı gibi öğretmene ilişkin; nitelikli yönetici ihtiyacı, yönetimin desteğini artırması, işlevsel yönetici atama ve yetiştirme ve yönetici görevlerinde düzenleme yapılması gibi yöneticiye ilişkin; velinin desteğini artırması gibi veliye ilişkin önerilerde bulduklarını göstermektedir.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin yılmazlıklarını artırmak için getirilen önerilerin öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerini azaltmak ve sahip oldukları koruyucu faktörleri artırmak için çabalanması ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olduğu söylenebilir. Uras ve Kunt'a (2006) göre de bireylerin mesleki başarı ve verimlerini büyük ölçüde etkileyen güdülenme ve moral düzeylerini artırmak, beklentilerin karşılanması ve iş doyumunun sağlanması ile yakından ilişkilidir. Okullardaki disiplin sorunları, fiziki koşullardaki yetersizlikler ve kalabalık sınıflar, öğretmen stresini arttırmakta (Sandıkçı, 2010) öğretmene yönetim, veli, meslektaşlar ve toplum tarafından yüklenen aşırı sorumluluklar (Izgar, 2003), mesleğe yönelik yapılan değişiklikler ve eğitimdeki yeni gereksinimler de öğretmenleri olumsuz etkilemektedir (Yalçın, 2013). Liu ve Onwuegbuzie (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleklerini stresli buldukları, ücret düşüklüğü, tatil ve dinlenme sürelerinin yetersizliği, problemlili öğrenci davranışları ve ağır iş yükünün öğretmenlerde strese neden olduğu görülmektedir. Yılmazlık sağlıklı bir gelişim boyunca şefkat, bağlılık, saygı, cesaret, düzen, anlamlı katılım, ait olma gibi ihtiyaçların karşılandığı süreçtir. Bu ihtiyaçların karşılandığı ortamlarda bireyler doğuştan var olan yılmazlık özelliklerini kullanma olanağı bulmaktadır (Benard ve Marshall, 1997). Karşılaşılabilecekleri zorluklar göz önüne alındığında sosyal desteğe en çok ihtiyaç duyan meslek gruplarından biri olarak kabul edilen öğretmenlerin yeterli sosyal destek alması, onları stresten ve olumsuz durumların etkilerinden koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde mesleki yaşamlarında yönetici ve iş arkadaşlarından destek alan öğretmenlerin mesleklerine yönelik olarak yaşadıkları sıkıntılar da azalmaktadır (Leiter ve Maslach, 1988). Olumlu bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü devam ettirmek başarıyı artırmakta ve paydaşlar arasında etkili iletişimin sağlanmasında yol gösterici olmaktadır

(Fiore, 2000). Yılmazlığı geliştiren bir okul iklimi oluşturabilmek için, öğretmen, öğrenci ve diğer personeli desteklemek ve cesaretlendirmek gerekir (Henderson ve Milstein, 2003). Okul yöneticileri, tüm öğretmenler için anlamlı mesleki gelişim olanakları sunarak yılmazlık gelişimine katkıda bulunabilirler (Allen, 2004). Öğretmenler hakkında olumlu düşünce ve beklentilere sahip olmak, fikirlerini açıklayabilmeleri için onlara fırsatlar sunmak, güven duygusu, etkileşim ve karara katılım gibi yollarla okul yöneticileri öğretmen yılmazlığına katkıda bulunan bir okul çevresi yaratabilirler (McLaughlin ve Talbert, 1993).

7. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve değerlendirme formundaki yanıtların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların uygulanan programa ilişkin sınıf ortamında kullanışlı, pekiştirici/hatırlatıcı, günlük hayatla ilişkili, bilgilendirici/eğitici, yol gösterici, ilgi çekici, oyun içerikli, eğlenceli ve etkileyici olması bakımından içerik; etkileşimli, verimli, eğlenceli, uygulamalı ve aktif katılımlı olması bakımından uygulama süreci için olumlu görüşte olduklarını göstermektedir. Bunun yanında katılımcıların iletişim halinde ve aktif olmaları bakımından grup üyeleri; konuya hakim/donanımlı, istekli, iletişimi iyi, heyecanlı, yönetim becerileri iyi, güdüleyici, eğlenceli, sunum becerileri iyi ve kolaylaştırıcı olması bakımından uygulayıcı için olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bulgular yetersiz örneklendirme, sıkıcı ve gürültülü olması nedeniyle uygulama süreci; yetersiz paylaşım nedeniyle grup üyeleri ve acemilik nedeniyle uygulayıcı için olumsuz görüşte olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin programın içerik, uygulama süreci, katılımcılar ve uygulayıcı yönünden genellikle olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Wilson ve Berne (1999), iyi bir mesleki gelişim programının geniş içerik, aktif katılım, tutarlılık, süre ve işbirliğiyle hareket edebilen katılımcılardan oluşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yılmazlık özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen deneysel çalışmalara bakıldığında uygulanan programların etkileşimli, etkin katılımı sağlayan, çeşitli etkinlikler ve yöntemlerin yer aldığı ve bireysel gelişimi destekleyen (Kurtoğlu, 2013; Ünüvar, 2012) aynı zamanda yılmazlık kavramına yönelik bilgi düzeylerinin artmasını ve edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanmalarını amaçlayan (Gürkan, 2006) programlar oldukları görülmektedir. Bu anlamda uygulanan programın yılmazlığı artırıcı nitelikteki programlarla benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Yılmazlıkla ilgili müdahaleler başa çıkma stratejilerini geliştirme ve koruyucu faktörleri artırma üzerinde durmaktadır (Öğülmüş, 2001). Bu araştırmalar bireylerin kendi güçlerini ve yapabileceklerini

vurgulamakta, sıkıntılı durumları atlatma ve başa çıkma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kaplan ve Turner, 1996). Nitekim Maddi'nin (1994) geliştirdiği program da fiziksel, zihinsel ve sosyal iyi oluş düzeyini artırmayı amaçlamakta ve başa çıkma becerilerini geliştirmeyi, sosyal desteği artırmayı, esnekliği, rahatlamayı ve sağlıklı beslenmeyi içermektedir.

8. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve değerlendirme formundaki yanıtların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların uygulanan programın mesleki gelişimi destekleme, yeni bilgiler edinme, bilgileri hatırlatma, sosyalleşme, motivasyon artırma, objektif gözlem yapma, etkili sınıf yönetimi, sınıf içi farkındalığı artırma ve paylaşım sağlama yönünden mesleki yaşamda, günlük hayatla ilişkilendirme, sorunlarla başa çıkma, farklı fikirlere açık olma, yılmazlığın önemini kavrama, farkındalık kazanma, öz değerlendirme yapma, olumlu bakış açısı kazanma, kendini tanıma, problem çözme becerisi kazanma, çevreyi tanıma/anlama ve stres yönetimi yönünden özel yaşamda yararlı olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir. Bulgular katılımcıların yüzeysel bilgiler ve bilinenlerin tekrarı gibi nedenlerden ise programın mesleki açıdan yararlı olmadığı görüşünde olduklarını göstermektedir. Değerlendirme formundaki yanıtların analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular katılımcıların program süresince edindikleri bilgileri etkinlik/yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, öğrencileri tanıma ve anlama ve sınıf yönetimi bağlamında sınıf içinde; riskli durumlarla başa çıkma, problem çözme, olumlu bakış açısı kazanma ve paylaşım bağlamında ise günlük hayatta kullanabilecekleri görüşünde olduklarını ortaya koymuştur.

Bu sonuçtan yola çıkılarak Öğretmen Güçlendirme Programının öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma, motivasyon ve bilgi düzeylerinde artış meydana getirdiği söylenebilir. Çalışanların algıladıkları güçlendirme düzeyinin, onları olumlu yönde motive ettiği ve işe yönelik performanslarını artırdığı yapılan bazı çalışmalarda ortaya konmuştur (Çöl, 2008; Sigler ve Pearson, 2000; Spreitzer, 1995). Ayrıca kendilerini güçlendirilmiş hisseden çalışanların, hissetmeyenlere göre daha az tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Çavuş ve Demir, 2010; Gilbert, Laschinger ve Leiter, 2010; Hatcher ve Laschinger, 1996; Laschinger, 2004; Laschinger ve Finegan, 2005; O'Brien, 2010; Polatçı ve Özçalık, 2013). Psikolojik güçlendirmenin iş doyumunu (Laschinger vd., 2001; Boonyarit vd., 2010; Tolay vd., 2012), kurumsal bağlılığı (Spreitzer, 1995; Tolay vd., 2012) ve kurumlarına yönelik algılanan adaleti (Yürür ve Demir, 2011) arttırdığı, iş

yerindeki gerginliği ise azalttığı (Laschinger vd., 2001) g6rüşünü destekleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Ayrıca Murray'in (2003) alışmasında yılmazlık yapısını geliştiren bir okul programının 6zerkliği, 6z saygıyı, problem çözme becerilerini, akademik ve bilişsel yeterliği artırma, okul-aile ilişkilerini geliştirme ve velilerle işbirliği yapma, 6đrencilerle olumlu ilişkiler kurma, amaç belirleme ve amaca uygun hareket etme konusunda y6nlendirme gibi 6zelliklere sahip olması 6nerilmektedir.

9. Yarı yapılandırılmış g6rüşmeler ve değerlendirme formundaki yanıtların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların uygulanan programın etkililiğini artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin eğlenceli olması, daha fazla oyun ve etkinlik yapılması, formalite olmaması, sosyalleşme imkanı sağlaması, aktif katılımlı olması, 6rnek olay/video izletimi olması, planlı olması, kuram-uygulama bütünlüğünün sağlanması ve daha fazla 6rneklendirme yapılması gibi uygulama sürecine ilişkin; aday 6đretmenlere uygulanması ve yaş grubuna uygun dzenlenmesi gibi katılımcılara ilişkin; iletişiminin iyi olması gibi uygulayıcıya ilişkin ve bilinmeyen konulara odaklanması gibi içeriğe ilişkin 6nerilerde bulduklarını g6stermektedir.

Bu sonuçtan yola çıkılarak 6đretmenlerin etkinlik ve oyun gibi uygulamalarla sosyalleşme ve eğlenme ortamı sağlanacak eğitimleri tercih ettikleri s6ylenebilir. Mesleki gelişim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için 6ncelikle 6đretmenlerin problemlerinin kaynağına inilerek sorunlarına çözüm yolları aranmalıdır. Bu anlamda 6đretmenlere y6nelik yapılacak mesleki gelişim çalışmalarında, bu sorunları giderebilecek nitelikte etkinliklere yer verilmelidir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bireylerin ihtiyaçlarının karmaşıklığı g6z 6nünde bulundurulduğunda, bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlayacak ortamların oluşturulması koruyucu fakt6rlerin de gelişmesini sağlayacaktır (Place, Reynolds, Cousins ve O'Neill, 2002: 163). 6zer'e (2004) g6re mesleki gelişim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için en 6nemli etkenlerden biri 6đretmenlerin ihtiyaçları ve ilgi alanları g6z 6nüne alınarak yapılandırılmalarıdır. 6đretmenlerin mesleki gelişimi, 6đretim tekniklerini geliştirmek, alan bilgisini genişletmek, en son bilgiler işığında 6đrencileri geleceğin toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmek için sorumluluk almak olarak bilinmektedir (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011). Etkili şekilde planlanan ve uygulanan eğitim programları 6đretmenlerin yansıtıcı d6şünme ve problem çözme becerilerini artırabilir, y6ksek 6zsaygı ve 6zg6ven ile olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilir (Fantilli ve McDougall, 2009). Etkili mesleki gelişim uygulamalarının t6m okul paydaşlarını kapsayıcı, işbirliğini artırıcı, 6đretmenlere

hedef belirleme, seçme ve aktif katılım olanağı ile sürekli geribildirim ve destek sağlayıcı nitelikte olması beklenmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 2007). Archibald, Coggshall, Croft ve Goe (2011) da etkili mesleki gelişim faaliyetleri okulun ve okul çevresinin amaçlarıyla uyumlu, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını ve işbirliğini destekleyici, devamlılık ve geri bildirim sağlayan yapıda olması gerektiğini belirtmektedirler. Evers, Van der Heijden ve Kreijns (2016) ise öğretmenlerin meslektaşları tarafından desteklendiği ve olumlu bir iklimin yaratıldığı öğrenme ortamlarının öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedirler.

Araştırma sonuçları Öğretmen Güçlendirme Programının deney grubundaki katılımcıların koruyucu faktör özelliklerini, benlik saygısı düzeylerini ve stresle başa çıkma tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin iki ay boyunca devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yılmazlığa ilişkin tanımlamalarının alanyazındaki pek çok tanımla örtüştüğü, yılmazlığa yönelik özellikleri bakımından kendilerini olumlu olarak değerlendirdikleri, yılmazlık özelliklerinin zamanla değişime uğradığı, çeşitli risk faktörleri ile koruyucu faktörlere sahip oldukları, öğretmenlerin yılmazlıklarını artırmak için çeşitli önerilerde buldukları, uygulanan programa ilişkin genellikle olumlu görüşte oldukları ve programı yararlı buldukları, programın daha etkili hale getirilmesi için önerilerde buldukları ortaya çıkmıştır.

4.6. Öneriler

4.6.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracının geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aynı örnekleme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen geçerlik ve güvenilirlik sonuçları çalışmanın yürütüldüğü örnekleme sınırlıdır. Farklı branşlarda ve farklı çalışma koşullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülecek çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik analizleri yenilenebilir.

2. Veli ve öğrenci ilişkileri öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen önemli bir boyut olarak görülmekle birlikte araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracında bu özelliği ölçmeye yönelik bir boyut ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle geliştirilecek ölçme araçlarının paydaş ilişkileri boyutuna odaklanması önerilebilir.

3. Bu çalışma Aydın ili merkez ilçesinde yer alan iki ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Farklı branşlarda ve farklı özelliklere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerle daha fazla örneklem sayısına ulaşılan çalışmalar yapılabilir.

4. Çalışma kapsamında müdahale edilebilir olarak algılanan ve kritik öneme sahip olduğu düşünülen koruyucu faktörler ele alınmıştır. Çalışmanın kapsamı dışında kalan ve öğretmen yılmazlığına önemli etkileri olan kontrol odağı ve problem çözme gibi faktörlerin ölçülmesi ve bu özelliklerin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. Bu çalışma kapsamında bireysel olarak sahip oldukları risk faktörlerinin tespitinin zor olması ve farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin bir araya getirilmesinin uygulamada oldukça güç olması nedeniyle okul bağlamında risk faktörleri incelenmiştir. Bu anlamda riskli durumları barındırma olasılığı en yüksek olan okullar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bireysel olarak yılmazlık özelliklerinin gelişimine engel olan faktörler belirlenerek bu faktörlerin etkilerini azaltmayı veya ortadan kaldırmayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

4.6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere ulaşım zorluğu ve öğretmenlerin mesleki eğitimleri genellikle vakit kaybı olarak görmeleri bu çalışmanın yürütülmesinde karşılaşılan zorluklar arasındadır. Öğretmenlerle yürütülmesi planlanan çalışmaların verimliliğini artırmak amacıyla öğretmenlerin katılımını teşvik edici bir takım ödüllendirme vb. unsurlardan yararlanılabilir.

2. Öğretmenlerin bu konudaki önerileri dikkate alınarak öğretmenlere yönelik olarak yürütülecek çalışmalarda öğretmenleri motive edici daha fazla etkinlik yaptırılabilir, daha fazla araç gereçten yararlanılabilir ve daha fazla etkileşim imkanı sağlayan ortamlar oluşturulabilir.

3. Yönetici desteğinin öğretmen yılmazlığını artırmada önemli bir unsur olduğu yönündeki öğretmen görüşleri dikkate alındığında okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik destekleyici tutum ve davranışlarını geliştirmek amacıyla yılmazlığa yönelik farkındalıklarını artırma çalışmaları yapılabilir.

4. Öğretmen yılmazlığıyla ilişkili olarak yönetim desteği ile veli ve öğrenci ilişkilerinin koruyucu faktör işlevi gördüğü göz önüne alındığında öğretmenlere yönelik

olarak gerçekleştirilecek uygulamalarda okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin katılımının sağlanacağı koşullar geliştirilebilir.

5. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerden yola çıkararak, okullarda öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarına katkı sağlayacak faaliyetlerin ön plana çıkarılması önerilebilir.



5. KAYNAKLAR

- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49.
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2008). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 26-39.
- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak* (Çev. Onur, B. vd.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Agaibi, C. E., Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and resilience: A review of the literature. *Trauma Violence Abuse*, 6(3), 195-216.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(4), 1-25.
- Allen, D. (2004). *An examination of the relationship between teachers' perceptions of their school's ability to foster a culture of resilience and student outcomes on the ohio sixth grade reading proficiency test*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cincinnati, Ohio.
- Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay.
- Altınkurt, Y., Türkkaş Anasız, B. ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34.
- Anctil, T. M., McCubbin, L. D., O'Brien, K., & Pecora, P. (2007). An evaluation of recovery factors for foster care alumni with physical or psychiatric impairments: Predictors of psychological outcomes. *Children and Youth Services Review*, 29(8), 1021-1034.
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359-377.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.

- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. 2011. *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. National Comprehensive Center for Teachers Quality.
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arık, İ. A. (1998). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P., & Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance: The moderating influence of socioemotional needs. *Journal of Applied Psychology*, 2(83): 288-297.
- Armstrong, K. J., & Laschinger, H. (2006). Structural empowerment, magnet hospital characteristics, and patient safety culture: Making the link. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2), 124-132.
- Arnold, P. F. (2003). *Characteristics of families and schools that foster academic resilience: Insights gained from the national education longitudinal study 1988-1994*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State University, Miami.
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 491-509.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Yayınları.
- Atan, A. ve Buluş, M. (2018). Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal duygusal uyumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 213-230. Doi: 10.9779/PUJE873
- Avcı Agun, B. (2012). *İlköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde hazırlık planlı dramaya uygun etkinliklerin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoglu Matbaası.
- Aydoğan, D. (2014). *Çiftlerde ilişkisel yılmazlığın ebeveynlik stresi, ilişkisel başa çıkma, ilişkisel profesyonel yardım arama ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, D., Terzi, Ş., Eşici, H. ve Tomar, İ. H. (2012). Validation of resilience scale for Turkish youth and adults. *33rd International Conference of the Stress and Anxiety Research Society*, Palma de Mallorca.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.

- Bacanlı, F. (1995). *Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacharach, S., & Lawler, E. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, İ. (2018). *Çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ball, S. (2003). The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1995). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self efficiency: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnett, K. & McCormick J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools, *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 400-406.
- Baruth K. E., & Carroll J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58(3), 235–244.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Batra, P. (2009). Teacher empowerment: The education entitlement–social transformation traverse. *Contemporary Education Dialogue*, 6(2), 121-156.
- Baumeister, R. F. (Ed.). (2013). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. Springer Science & Business Media.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychol Science Public Interest*, 4(1), 1-44.

- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (İkinci baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beauvais, F., & Oetting, E. R. (1999). Drug use, resilience, and the myth of the golden child. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (101-107). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Bee, H. L. (2000). *The developing child*. (9th edition). Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Beehr, T. A., Jex, S. M., Stacy, B. A., & Murray, M. A. (2000). Work stressors and coworker support as predictors of individual strain and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 391-405.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2015). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188. doi:10.1177/0143034315615939
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Far West Laboratory for Educational Research and Development & the Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities. Retrieved November 12, 2017, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335781.pdf>
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?* San Francisco, CA: WestEd.
- Benard, B., & Marshall, K. (1997). *A framework for practice: Tapping innate resilience*. Berkeley, California.
- Bernal, J. G., Gargallo, C. A., Marzo, N. M., & Rivera, T. P. (2005). Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review*, 20(4), 279-288.
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). The role of resiliency in teacher preparation and retention. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (53rd, Dallas, Texas, March 1-4, 2001).
- Bernshausen, D., & Cunningham, C., (2000). Collaborative building and maintaining of resilient teachers. Paper presented at the *Texas ASCD Fall 2000 Conference*, Houston, Texas.
- Bhantumnavin, D. (2003). Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units. *Human Resource Development Quarterly*, 14(1), 74-97.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim* (4. baskı). Ankara: Aydan Veb Tesisleri.

- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25(4), 453–471.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. Oğuzhan, A. F.). İstanbul: MEB. Basımevi.
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development In Education*, 40(5), 802-821. DOI: 10.1080/19415257.2013.842183
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *Clearing House*, 75(4), 202–205.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20(3), 277–289.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-service Education*, 26(2): 267-280.
- Boonyarit, I., Chomphupart, S., & Arin, N. (2010). Leadership, empowerment and attitude outcomes. *The Journal of Behavioral Science*, 5(1), 1-14.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- 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.
- Britton, K. (2008). Increasing job satisfaction: Coaching with evidence-based interventions. *Coaching An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(2), 176-185.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Socail Development*, 9(1), 115-125.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.

- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. New York: Contemporary Books.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 114-126.
- Brown, J. H., D'Emidio-Caston, M., & Benard, B. (2007). *Resilience education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- 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.
- Bruno, U. D., & Njoku, J. (2014). The role of the teacher in improving students self esteem. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(1), 47-53.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development & Psychopathology*, 15(1), 139-162.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(2), 175-183. doi:10.1037/a0038547
- Bullough, R., Hall-Kenyon, K., & MacKay, K. (2012). Head start teacher well-being: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 323- 331. doi:10.1007/s10643-012-0535-8
- Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent Psychological Resilience Scale: Validity and reliability study. *Suvremena psihologija*, 16(1), 21-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calhoun, J. F., & Acocella, J. R. (1990). *Psychology of adjustment and human relationships*. New York: Mc Grow- Hill Publishing Company.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carless, A. S. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction?. *Journal of Business And Psychology*, 18(4), 405-425.

- Carson, V. & Green, H. (1992). Spiritual well-being: A predictor of hardiness patients with acquired immunodeficiency syndrome. *Journal of Professional Nursing*, 8, 209-220.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. New York: Springer.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Celep, C. (2003). Ortaöğretimdeki öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri. *2000'li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu (08-09 Haziran 2002) Bildiriler Kitabı*, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 25, İstanbul, 239-252.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cencirulo, R. S. (2001). *The relationship between hardiness and job satisfaction in elementary school teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of La Sierra.
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408
- Chebet, R. (2013). *Empowerment of teachers and performance of private secondary schools in Bome County, Kenya*. Unpublished Master's Thesis, University Of Nairobi School Of Business, Kenya.
- Cheng, Y. C. (1990). An investigation of antecedents of organizational commitment. *Educational Research Journal*, 5, 29-42.
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Christiansen, J., & Christiansen, J. L. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 86-90.
- Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5(4), 497-502.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., & Holt, K. D. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5(4), 629-647.
- Clara, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91.

- Clegg, A. (2001). Occupational stress in nursing: A review of the literature. *Journal of Nursing Management*, 9(2), 101-106.
- Cohen, A. (1992). Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A Meta-Analysis. *Journal of organizational behavior*, 13(6), 539-554.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Condly, S. C. (2006). Resilience in children a review of literature with implications for education. *Urban Education*, 3(41), 211-236.
- Conger, I. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Conley, S., Fauske, J., & Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 663-703.
- Connolly, M., & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 69-87.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (cd-risc). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cook, S. (1994). The cultural implications of empowerment. *Empowerment in Organizations*, 2(1), 9-13.
- Coopersmith, S. (1974). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: WH. Freeman Company.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of researchon job burnout. *Academy of Managament Review*, 18(4), 621-626.
- Cowen, E. L., Work, W. C., Wyman, E. A., Parker, G. R., Wannon, M., & Gribble, E. (1992). Test comparisons among stress-effected, stress-resilient, and nonclassified fourth-through sixth-grade urban children. *Journal of Community Psychology*, 20(3), 200- 214.
- Cranny, C. L., Smith, P., & Stone F. F. (1992). *Job statisfaction: How people feel about their job and how it affects their performance*. New York: Levington Books.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.

- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73*(4), 1220-1237.
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development, 24*(3), 292-309. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı* (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 123-139.
- Çalışkan, A. ve Hazır, K. (2012). Psikolojik güçlendirmenin iş tatminine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *Cag University Journal of Social Sciences, 9*(2), 48-76.
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Çavuş, M. F. ve Demir, Y. (2010). The impacts of structural and psychological empowerment on burnout: A research on staff nurses in turkish state hospitals. *Canadian Social Science, 6*(4), 63-72.
- Çavuşoğlu, F. ve Güler, M. E. (2017). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkisi ve demografik değişkenlere göre farklılıkları: İzmir şehir merkezindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 14*(2), 47-64.
- Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim I. Kademedeki okul-aile ilişkisi ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çekmecelioglu, H. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim, 18*(57), 13-25.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, E. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırımaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(3), 79-94.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(1), 35-46.

- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35(3), 572-591.
- David, O., & Fleischman, S. (2005). Positive culture in urban schools. *Educational Leadership*, 62(6), 84-85.
- Davis, W., & Fedor, D. B. (1998). *The role of self-esteem and self-efficacy in detecting responses to feedback*. ARI Research Note 98-23.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638-654. doi:10.1080/13540602.2014.937959
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers (Teacher quality and school development)*. London: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London and New York: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. London: Open University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Final report for the VITAE Project, DfES.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- DeCicco, J., Laschinger, H., & Kerr, M. (2006). Perceptions of empowerment and respect: Effect on nurses organizational commitment in nursing homes. *Journal of Gerontological Nursing*, 32(5), 49-56.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009) The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?. *Educational Studies*, 35(4), 449-473. DOI: 10.1080/03055690902876552

- Demir Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Selfefficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. DOI:10.1037/a0035504.supp
- DiCorcia, J. A., Sravish, A. V., & Tronick, E. (2013). The everyday stress resilience hypothesis: Unfolding resilience from a perspective of everyday stress and coping. In G. Laviola & S. Macrì (Eds.), *Adaptive and maladaptive aspects of developmental stress* (67-93). New York: Springer.
- Dinçer, M. A. ve Oral, I. (2010). *Türkiye’de devlet liselerinde akademik yılmazlık profili: PISA 2009 Türkiye verisinin analizi*. Araştırma raporu, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Doğan, S. (2014). Okul kültürünün akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 27(1), 207-230.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Doney, P. A. (2012). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645-664. DOI:10.1007/s10972-012-9324-x
- Dökmen, Ü. (2009). *Küçük şeyler 3 (Yaşama yerleşmek)* (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dökmen, Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati* (45. baskı). Ankara: Remzi.
- Drucker, P. F. (1992). The new society of organizations. *Harvard Business Review*, 70(5), 95-104.
- Drummond, H. (2000). *Introduction to organizational behavior*. UK: Oxford University Press.
- Dryden, J., Johnson, B., Howard, S., & McGuire, A. (1998). Resiliency: A comparison of construct definitions arising from conversations with 9 year old-12 year old children and their teachers. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA. Available online, Eric Document No: ED 419 214.

- Durak, M. (2002). *Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Eastman, W. (1996). Avoiding faculty burnout through the wellness approach (online). Paper presented at the *Annual Conference of the Association of Canadian Community Colleges*, Toronto, Ontario, Canada. ED399987.
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 568-594. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>.
- Ece, F. (2016). *Hemşirelikte güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Egan G. (2002). *The skilled helper* (7th edition). California: Brooks Cole.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology* 5(4), 517-528.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology windows on classrooms* (3rd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Engle, P. L., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, 43(5), 621-635.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *New Educator*, 1(2), 125-141.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, S. (1997). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (2014). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Ankara: Pegem. (Cilt 1-2-3).

- Ersever, Ö. H (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi. Kuram, araştırma, uygulama*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Evans, D. R. (1997). Health promotion, wellness programs, quality of life and the marketing of psychology. *Canadian Psychologist*, 38, 1–12.
- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I., & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 53-58.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkim Yayınları.
- Fiore, D. (2000). Positive school cultures: The importance of visible leaders. *Contemporary education*, 71(2), 11-13.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies, *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fitzgerald, C. J., & Laurian, S. (2013). Caring our way to more effective learning. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 341-345.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.124>
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B., & Hughes, R. (2007). University-qualified Indigenous early childhood teachers: voices of resilience. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 17-25.
- Fleming, J., Mackrain, M. & LeBuffe, P. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (387-397). New York: Springer-Verlag.
- Flores, E., Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (2004). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated Latino children. *Developmental Psychology*, 41(2), 338-351.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–2052.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.

- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty*. Unpublished Doctoral Dissertation, Piedmont College, Georgia.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). New York, NY: McGraw-Hill.
- Fraser, M. (1997). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social practice. *Social Work Research, 23*(3), 129-208.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & 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., & 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.
- Fried, R. L. (2001). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston: Beacon Pres.
- Funk, S. C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology, 11*(5), 335-345.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies, 1*(2), 227-246.
- Fusco, P. S. (1994). *Hardiness, coping style, and burnout: Relationships in female hospital nurses*. Dissertation Abstracts International, University of North Texas, Microfilms 161, No. 3894.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement, 4*, (213-233). Oxford: Pergamon.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(2), 159-174.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(4), 417-430.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry, 56*(1), 127-136.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2005). *Educational research: Competencies for analysis and application* (8th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (13. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Genç, A. (2014). *Psikolojik dayanıklılığın örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good—doing good: A conceptual analysis of the mood at work—organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112(2), 310–329.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2002). *Understanding and managing organizational behavior* (3rd edition). New York: Pearson Education, Inc.
- Ghiselli, R. F., Lalopa, J. M., & Bai, B. (2001). Job satisfaction, life satisfaction and turnover intent. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 42(2), 28-37.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Morris, R. J. (2000). Personality, stress and mental health: Evidence of relationships in a sample of Iranian managers. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 647-657.
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609-621. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilbert, S., Laschinger, H. K., & Leiter, M. (2010). The mediating effect of burnout on the relationship between structural empowerment and organizational citizenship behaviours. *Journal of Nursing Management*, 18(3), 339–348.
- Giray, M. D. ve Şahin, N. D. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1-9.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gizir, C. A. ve Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeğinin uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 87-96.

- Glantz, M. D., & Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (109-126). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Glick, M., & Zigler, E. (1990). Premorbid competence and the courses and outcomes of psychiatric disorders. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (497-513). New York: Cambridge University Press.
- Goddard, J., & Foster, R. (2001). The Experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education, 17*, 349–365.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (2013). Why study resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds), *Handbook of resilience in children* (3-14). NY: Springer.
- Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education, 41*(2), 169-186. doi:10.1080/19415257.2014.986820
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*(3), 301-317. <https://doi.org/10.1177/07399863970193004>
- Goodridge, D. (2006). *Relationships between transformational and transactional leadership with the motivation of subordinates*. Unpublished Master's Thesis, Concordia University Department of Management, Montreal, Quebec, Canada.
- Gordon, K. A., & W. C. Coscarelli (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement, 35*(9), 14-17.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1349–1363.
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto, R., & King, N. (2005). Employee Perceptions of Empowerment. *Employee Relations, 27*(4), 354- 368.
- Greef, A. P., Vansteenwegen, A., & Ide, M. (2006). Resiliency in families with a member with a psychological disorder. *The American Journal of Family Therapy, 34*(4), 285–300.
- Green, D., Oswald, M., & Spears, B. (2007). Teachers' (mis)understandings of resilience. *International Education Journal, 8*(2), 133-144.

- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data* (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Greene, R. R. (2002). *Resiliency: An integrated approach to practice, poicy, and research*. NASW Press, Washginton DC.
- Greene, R. R., & Conrad, A. P. (2002). Basic assumptions and terms. In R. R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press.
- Griffin, R. & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior, managing people and organizations* (11th edition). South-Western College Pub.
- Griffiths, A. (2014). Promoting resilience in schools: A view from occupational health psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 655-666. DOI:10.1080/13540602.2014.937954
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement, *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. DOI:10.1080/01411926.2011.623152
- Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288-303. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Güneş, Ş. (2015). *Personel güçlendirmenin çalışanların motivasyon düzeyi üzerindeki etkileri ve bir araştırma: Batman merkezdeki kamu işletmelerinde uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürçay, D. (2012). Fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliğinin incelenmesi. *H. U. Journal of Education (Özel Sayı)1*, 245-254.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2009), 141-150.
- Hales, C., & Klidas, A. (1998). Empowerment in five-stars hotels: Choice, voice or rhetoric? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(3), 88-96.
- Hamann, D.L., Lineburgh, N., & Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 87-101.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 112-122.
- Hanton, S., Evans, L., & Neil, R. (2003). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(2), 167-184.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Four stages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 811-826.
- Harris, P. B. (2008). Another wrinkle in the debate about successful aging: The undervalued concept of resilience and the lived experience of dementia. *International Journal of Aging and Human Development*, 67(1), 43-61.
- Hart, D., Hofmann, V., Edelstein, W., & Keller, M. (1997). The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: A longitudinal study of Icelandic children. *Developmental Psychology*, 33(2), 195-205.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hatcher, S., & Laschinger, H. K. (1996). Staff nurses' perceptions of power and opportunity and level of burnout: A test of Kanter's structural theory of organizational behaviour. *Canadian Journal of Nursing Administration*, 9(2), 74-94.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Haynes, N. M. (2005). Personalized leadership for effective schooling. Retrieved June 23, 2017, from www.atdp.berkeley.edu/haynes_keynote_04.ppt.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. London: McGraw-Hill.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (Updated edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Heppner, P. P., & Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 229-313.
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-62.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hirschhorn, M. (2009). Student-teacher relationships and teacher induction: Ben's story. *Teacher Development*, 13(3), 205-217
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: The development of two resilience scales in Norway. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 303-321.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. doi:10.1037/a0032198
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoppock, R. (1957). *Occupational information*. New York: McGraw-Hill.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement - an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children at risk. *Educational Studies*, 26(3), 321-337.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hoy, W., Tarter, C. J., & Woolfolk-Hoy, A. (2009). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: A checklist*. Online Submission. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>, ERIC veri tabanından 12.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Hutchison, S. (1997). A path model of perceived organizational support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 159-174.
- Irmak, M. (2015). *Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Irmak, M. ve Izgar, H. (2015). Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 446-459.
- Işık, Ş. (2016a). Türkiye’de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.
- Işık, Ş. (2016b). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Işın, A. F. (2009). *Psikolojik personel güçlendirme ve iş tatmini arasındaki ilişki ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik* (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B., (2008). Yönetici aday öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437- 446.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.
- İnan, G. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve duygusal zeka ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İplik, E., İplik, F. N. ve Efeoğlu, İ. E. (2014). Çalışanların örgütsel destek algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 7(12), 109-122.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.

- Jan, F., Khan, I., Khan, S., Khan, M. R., & Saif, N. (2015). The factors affecting teachers' self-esteem in the higher educational institutions: *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(9), 132-135.
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1-20.
- Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-78. DOI: 10.1080/13598660802616443
- Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 1-12.
- Jenson, J. M. & Fraser, M. W. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In J. M. Jenson, & M. W. Fraser (Eds.), *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective* (1-18). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Jew, C., Green, K. E., & Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resiliency. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32(2), 75-90.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>.
- Johnson J., Wood, A. M., Gooding, P., Taylor, P. J., & Tarrier, N. (2011). Resilience to suicidality: The buffering hypothesis. *Clinic Psychology Review*, 31(4), 563-591.
- Johnson, D. W. (1996). *Reaching out interpersonal effectiveness and self-actualization*. (6th edition) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, B., & Down, B. (2009). Reconceptualising ECT resilience: A critical alternative, Paper presented at the *Annual European Conference on Education*, Vienna.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Joo, B. K., & Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 48-60.
- Joseph, S., Yule, W. & Williams, R. (1993). Post-traumatic stress: Attributional aspects. *Journal of Traumatic Stress*, 6(4), 501-513. DOI:10.1007/BF00974319.
- Judge, T. A., & Locke, E. A. (1975). Effect of dysfunctional thought process on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 475-476.

- Judkins, S. K. (2001). Hardiness, stress, and coping strategies among mid-level nurse managers: Implications for continuing higher education. Unpublished doctora's thesis. University of North Texas.
- Judkins, S. K., & Furlow, L. (2003). Creating a hardy work environment: Can organizational policies help? *Texas Journal of Rural Health*, 21(4), 11-17.
- Judkins, S. K., & Rind, R. (2005). Hardiness, stress, and job satisfaction among home care nurses. *Home Health Care Management and Practice*, 17(2), 113-118.
- Just, H. D. (1999). *Hardiness: Is it still a valid concept?*. Eric Document No: ED 436 704.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010). Aile Yılmazlık Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 11(2), 47-62.
- Kanter, R. M. (1993). *Men and women of the corporation*. (2nd edition). New York: Basic Books.
- Kaplan, C. P., & Turner, S. (1996). Promoting resilience strategies: A modified consultation model. *Social Work in Educational Leadership*, 18(3), 158-168.
- Kararımk, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142
- Kararımk, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Kararımk, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry research*, 179(3), 350-356. doi:10.1016/j.psychres.2009.09.012
- Kararımk, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karakuş, S. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karakuzu, S. (2013). *Denizli il merkezlerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karasar, N. (1978). İlköğretimde problem çözme tutum ve becerilerinin geliştirilmesi. *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 229–235.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasek, R. A., Triantis, K. P., & Chaudhry, S. S. (1982). Coworker and supervisor support as moderators of associations between task characteristics and mental strain. *Journal of Occupational Behavior*, 3(2), 181-200.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Z. ve Savi Çakar, F. (2011). Self-Esteem and hopelessness, and resiliency: An Exploratory Study of Adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84-91.
- Kardos, S. M., & Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Keiser, N. M. & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.
- Keleş, H. N. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelly, P. A., Brown, S., Butler, A., Gittens, P., Taylor, C., & Zeller, P. (1998). A place to hang our hats, *Educational Leadership*, 56(1), 62-64.
- Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 88-97.
- Kibe, C., & Boniwell, I. (2015). Teaching well-being and resilience in primary and secondary school. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice* (297-312). Hoboken, NJ: Wiley. DOI:10.1002/9781118996874.ch18
- Kilgore, K. L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 155–173.
- Kiplinger, V. L., & Harper Browne, C. (2014). *Parents' assessment of protective factors: User's guide and technical report*. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.

- Kitching, K., Morgan, M. & O'Leary, M. (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for ECTs' motivation. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 15(1), 43-58.
- Klag, S., & Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9(2), 137-161.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026253>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). New York: The Guilford Press.
- Kluska, K. M., Laschinger, H. K. S., & Kerr, M. S. (2004). Staff nurse empowerment and effort-reward imbalance. *Nursing Leadership*, 17(1), 112-128.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kobasa, S., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Kocayörük, E. (2000). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin meslek doyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kohler, P. (1993). Best practices in transition: Substantiated or implied? *Career Development for Exceptional Individuals*, 16(2), 107-121.
- Korir, J. ve Karr-Kidwell, P. J. (2000). *The Relationship between self esteem and effective educational leadership*. Eric Document No: Ed 443 142.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kottke, J. L., & Sharafinski, C. E. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48(4), 1075-1079.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.

- Krovetz, M. L. (2008). *Fostering resiliency: Expecting all students to use their minds and hearts well* (2nd edition), Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (179-225). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri - okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- LaFromboise, T. D., Hoyt, D. R., Oliver, L., & Whitbeck, L. B. (2006). Family, community, and school influences on resilience among american indian adolescents in the upper midwest. *Journal of Community Psychology*, 34(2), 193-209.
- Lai-Kuen Lo, B. (2014). Stress, burnout and resilience of teachers of students with emotional behavioural challenges. *Proceedings of Practical Social and Industrial Research (PSIR) Symposium*. SpringerPlus, 3(1):O4. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-S1-O4>.
- Lambert, C. E., & Lambert, V. A. (1999). Psychological hardiness: State of the science. *Holistic Nursing Practice*, 13(3), 11-19.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Griffin, M. L. (2007). The impact of distributive and procedural justice on correctional staff job stress, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Criminal Justice*, 35(6), 644-656.
- Larrabee, J. H., Wu, Y., Persily, C. A., Simoni, P. S., Johnston, P. A., Marcischak, T. L., Mott, C. L., & Gladden, S. D. (2010). Influence of stress resiliency on RN job satisfaction and intent to stay. *Western Journal of Nursing Research*, 32(1), 81-102.
- Larson, M., Luthans, F. (2006), Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(1), 44-61.
- Laschinger, H. K. S. (2004). Hospital nurses' perceptions of respect and organizational justice. *Journal of Nursing Administration*, 37(7/8), 354-364.
- Laschinger, H. K. S., & Finegan, J. (2005). Using empowerment to build trust and respect in the workplace: A strategy for addressing the nursing shortage. *Nursing Economics*, 23(1), 6-13.

- Laschinger, H. K. S., Almost, J., & Tuer-Hodes, D. (2003). Workplace empowerment and magnet hospital characteristics. *Journal of Nursing Administration*, 33(7/8), 410-422.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian, J., & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian, J., & Wilk, P. (2004). A longitudinal analysis of the impact of workplace empowerment on work satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 25(4), 527-545.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., & Wilk, P. (2009). Context matters: The impact of unit leadership and empowerment on nurses' organizational commitment. *Journal of Nursing Administration*, 39(5), 228-235.
- Laschinger, H. K. S., Gilbert, S., Smith, L. M., & Leslie, K. (2010). Towards a comprehensive theory of nurse/patient empowerment: Applying Kanter's empowerment theory to patient care. *Journal Of Nursing Management*, 18(1), 4-13.
- Laschinger, H. K. S., Leiter, M., Day, A., & Gilin, D. (2009). Workplace empowerment, incivility and burnout: Impact on staff nurse recruitment and retention outcomes. *Journal of Nursing Management*, 17(3), 302-311.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.
- Lazarus, R. S., & Coyre, J. C. (1981). Depression and coping in stressful episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(5), 439-447.
- Lazear, E. P. (2000). The future of personnel economics. *The Economic Journal*, 110(467), 611-639.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Lee, C. (2004). Creating a collaborative campus culture. *Community College Journal of Research and Practise*, 28(6), 503-511.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (3rd edition). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308. DOI:10.1002/job.4030090402

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what is it and how it influences student learning*. Research Report 800, London: DfES.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52(8), 969-998.
- Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Inquiring empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(3), 289-303. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>.
- Liden, R. C., Graen, G. (1980). Generalizability of the Vertical Dyad Linkage Model of Leadership. *Academy of Management Journal*, 23(3), 451-465.
- Lifton, R. (1994). *The protean self: Human resilience in an age of fragmentation*. New York, NY: Basic Books.
- Linquanti, R. (1992). *Using community-wide collaboration to foster resiliency in kids: A conceptual framework*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676.
- Littlejohn, A. (2008). The tip of the iceberg: Factors affecting learner motivation. *Regional Language Centre Journal*, 39(2), 214-225.
- Littrell, R. F. (2007). Influences on employee preferences for empowerment practices by the 'ideal manager' in China. *International Journal Of Intercultural Relations*, 31(1), 87- 110.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, J. A. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in california schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(1), 55-69.
- Lopez, J. M. O., Bolano, C. C., Marino, J. M. S., & Pol, E. V. (2010). Exploring stress, burnout and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
- Lopez, O., Haigh, C., & Burney, S. (2004). Relationship between hardiness and perceived stress in two generations of Latin American migrants. *Australian Psychologist*, 39(3), 238 -243.
- Lu, H., While, A., & Barriball, L. (2005) Job satisfaction among nurses: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 42(2), 211-227.

- Luthans, F. (2002a). *Organizational behavior* (9th Edition). United States, McGraw-Hill.
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.
- Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2005). The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission. *Journal of Nursing Administration*, 35(6), 304-310.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616.
- Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Luthar, S. S. (2005). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (739-795) (2nd edition, Vol. 3). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In: M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (129-160). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 5(4), 703-717.
- Luthar, S. S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19(3), 931-955.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-49.
- Maddi, S. R. (1994). The Hardiness Enhancing Lifestyle Program (HELP) for improving physical, mental, and social wellness. In C. Hooper (Ed.), *Wellness lecture series* (1-15). Oakland, CA: University of California/HealthNet.

- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54(3), 173-185.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265–274.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2001). *Personal Views Survey III-R: Test development and internet instruction manual*. Newport Beach, CA: Hardiness Institute.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships between repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Maddi, S. R., Kahn, S., & Maddi, K. L. (1998). The effectiveness of hardiness training. *Consulting Psychology Journal*, 50(2), 78–86.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D., & Pammanter, A. (1999). The hardy organization: Success by turning change to advantage. *Consulting Psychology Journal*, 51, 117-124.
- Magno, C., Parinas, N., & Mamauag, M. (2008). The influence of self-mastery on building a model of resiliency. *Philippine Journal of Counseling Psychology*, 10(1), 1-22.
- Mahmood, S. (2013). “Reality shock”: New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154-170.
- Maier-Höfer, C. (2015). Attitude and passion: Becoming a teacher in early childhood education and care. *Early Years*, 35(4), 366-380. DOI:10.1080/09575146.2015.1104651
- Malkoç, A. ve Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi-oluş arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 35-53.
- Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *Rural Educator*, 28(2), 19–27.
- Mandleco, B. L., & Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-111.
- Mann, M. M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-Esteem in a Broad-Spectrum Approach for Mental Health Promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357-372.
- Manojlovich, M. ve Laschinger, H. K. S. (2002). The relationship of empowerment and selected personality characteristics to nursing job satisfaction. *Journal of Nursing Administration*, 32(11), 586-595.
- Mansfield, C. (2012). Promoting resilience for teachers and their students: A four dimensional view. *The Children's Hospital Education Research Institute Conference*, Sydney, 6-7 September, 2012.

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 357-367.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). "I'm coming back again!" The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 547-567.
- Manuel, J. (2003). 'Such are the ambitions of youth': Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31*(2), 139-151.
- Margolis H., & McCabe P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure, 47*(4), 162-169
- Marston, S. H. (2010) Why do they teach? A comparison of elementary, high school, and college teachers. *Education, 131*(2), 437-454.
- Mart, Ç., T. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2*(1), 437-442. ISSN: 2226-6348.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education, 46*(1), 34-49.
- Martinek, T. J., & Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in undeserved youth through physical activity. *Quest, 49*(1), 34-49.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children (Basel), 5*(7), 98-113.
- Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (74-88). Oxford: Oxford University Press.

- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan. In J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (213-237). New York, NY: The Guilford Press.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, J. M. G. (2009). Resilience in development. In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (117-131). Oxford: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Masten, A. S., Miliotis, D., Graham-Bermann, S. A., Ramirez, M., & Neemann, J. (1993). Children in homeless families: Risks to mental health and development. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 335-343.
- Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D. & Tellegen, A. (1990b). Competence under stress: Risk and protective factors. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (236-256). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990a). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal Of Leadership Studies*, 5(4), 20-29. DOI:10.1002/jls.20240
- Mbuva, J. (2016). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5), 59-68.
- McCormack, A., & Gore, J. (2008). "If only I could just teach": Early career teachers, their colleagues, and the operation of power. Paper presented at the *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Brisbane.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2005). The reality of uncertainty: The plight of casual beginning teachers. *Change: Transformations in Education*, 8(1), 17-31.
- McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, 37(3), 247-254.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Palo Alto, CA: Stanford University.

- McNally, J., & Blake, A. (2009). *Improving learning in a professional context*. London: Routledge.
- MEB, (2012a). *İletişim becerileri* (Modül 5). Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi Öğrenci Destek Programı, MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2012b). *Kendimizi tanımak* (Modül 2). Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi Öğrenci Destek Programı, MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2012c). *Psikolojik dayanıklılık* (Modül 13). Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi Öğrenci Destek Programı, MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2012d). *Stresle baş etme* (Modül 11). Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi Öğrenci Destek Programı, MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2015). *Güzel sanatlar ve spor liseleri drama öğretmen kılavuz kitabı* (2. baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 24.08.2017, Sayı No: 12800574.
- MEB, (2018). *Öğretmen gelişimi eylem planı*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Sayı No: 98029973-602.05-E.941822.
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770-778.
- Mendez, J., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 153-180.
- Meriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). *TCM employee commitment survey academic users guide 2004*. Ontario, Canada: University of Western Ontario.
- Meyerson S. L., & Kline T. J. B. (2007). Psychological and environmental empowerment: Antecedents and consequences. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(5), 444-460.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun No:1739, 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete.
- Milstein, M. M., & Henry, A. D. (2007). *Leadership for resilient schools and communities (2nd edition)*. Corwin Pres, CA.
- Moore, L. G., Hopkins, W. E., & Hopkins, S. A., (1998). Quality and empowerment programs: Dual paths to customer satisfaction?. *Managing Service Quality*, 8(2), 133-141.
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33(3), 197-213.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Arıcı H. ve Karakaş, S.). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Motan, İ. (2002). *Distinguishing anxiety and depression: Hardiness*. Unpublished Master's Thesis, The Middle East Technical University, Ankara.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Dubin, R. (1974). Unit performance, situational factors, and employee attitudes in spatially separated work units. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12(2), 231-248.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, April.
- Muller, S. M., Dodd, A., & Fiala, K. A. (2014). Comparing protective factors and resilience among classroom-based teachers and community-based educators. *Education*, 134(4), 548-558.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework of understanding and supporting the adult transitions of youth with high-insidencedisabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26.
- Newman, T., & Blackburn, S. (2002) *Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Ng, T. W. H., & Sorenson, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group and Organization Management*, 33(3), 243-268.
- Norman, E. (2000). Introduction: The strengths perspective and resiliency enhancement-a natural partnership. In E. Norman (Ed.), *Resiliency enhancement* (1-16). New York: Columbia University Press.

- O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers*. Degree of Doctor of Philosophy. The State University of New Jersey, New Jersey.
- O'Dougherty, M. W., Masten A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (15-37). New York: Springer Science & Business Media.
- O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: Stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 265–284.
- Ocak, M. ve Güler, M. (2017). Psikolojik sermayenin tükenmişlik üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 49, 117-134.
- Ochoa, G. M., Lopez, E. E., & Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence-San Diego*, 42(168), 779-794.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü, Azerbaycan, 12-14.
- Oladipo, S. E. (2009). Psychological empowerment and development. *Edo Journal Of Counselling*, 2(1), 119-126.
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5–29.
- Opdenakker, M., & Damme, J. V. (2006). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.
- Oplatka, I. (2010). *Motivation, satisfaction and commitment to educational work*. Fundamentals of Educational Administration and Management Leadership in the Educational Organization. Haifa: Pardes.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50–64.

- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*, 29-30 Mart 2001.
- Öncü, H. (1991). *Grupla mesleki psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin meslekleri tercihlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Y. (1993). *An investigation of the relationship between adaptational coping process and self-perceived negative feelings on international students*. Doktora tezi, TTU, Lubbock, Texas, USA.
- Özbay, Y. ve Şahin, B. (1997). Stresle başa çıkma tutumları envanteri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 1-3 Eylül 1997, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Özcan, B. (2005). *Anne babaları boşanmış ve anne babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, N. (2004). *Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ile benlik saygısı arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(18), 113-130.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30(1), 89-100.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T., (2000). What's everybody so excited about?: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Pearson, J. C., & Nelson, P. E. (1997). *An introduction to human communication: Understanding & sharing* (7th edition). Boston: McGraw-Hill.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38- 54.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and ECT resilience: A role for school principals. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249-262. DOI: 10.1080/13540602.2012.632266
- Pinheiro, P. S. (Ed.). (2006). *World report on violence against children*. United Nations Secretary-General's Study on Violence Against Children. Retrieved from <https://www.unicef.org/violencestudy/reports.html>.
- Pintrich P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A., & O'Neill, S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 162-167.
- Plano Clark, V.L., & Creswell, J.W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Polatçı S. ve Özçalık. F. (2013). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin işyeri nezaketsizliği ve tükenmişliği etkisi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Bilimi Dergisi*, 1(1), 17-34.
- Pollak, J. P., & Mills, R. A. (1997). True collaboration: Building and maintaining successful teams. *Schools in the Middle*, 6(5), 28-32.
- Poore, P. (2005). School culture: The space between the bars; The silence between the notes. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 351-361.
- Poyner, N. B. (2016). *Factors that contribute to resilience of early care and education teachers*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1-15.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85(3), 353-389.
- Putnam, R., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *The international handbook of teachers and teaching* (1223–1296). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Quinn, R. E., & Spreitzer, G. M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26(2), 37-49.
- Radke-Yarrow M, & Sherman T. (1990). Hard growing: Children who survive. In: J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and*

protective factors in the development of psychopathology (97-119). New York: Cambridge University Press.

- Rainey, H. G., & Steinbauer, P. (1999). Galloping elephants: Development elements of a theory of effective government organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 9(1), 1-32.
- Rak, C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk students. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 368-373.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (JI)*, 85(6), 38-43.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: what school leaders can do. Trends & Issues Paper*. Publication Sales, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Resnick, B. (2011). The relationship between resilience and motivation. (Chapter 13). In B. Resnick, L. P. Gwyther, K. A. Roberto (Eds.), *Resilience in aging: Concepts, research and outcomes* (199-215). New York: Springer.
- Reyes, P. (1992) *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. ERIC Document Reproduction Service No. ED349680.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825-836.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Richman, M. J., & Fraser, M. W. (2001). *The context of youth violence: Resilience, risk and protection*. London: Praeger.
- Riulli, L., & Savicki, V. (2003). Information system organizational resilience. *Omega*, 31(3), 227-233.
- Riulli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality, and coping in the Kosovo crisis. *Journal Of Applied Social Psychology*, 32(8), 1604-1627.
- Robbins, M. S., Mayorga, C., & Szapocznik, J. (2003). The ecosystemic "lens" to understanding family functioning. In T. Sexton, G. Weeks, & M. Robbins (Eds.), *Handbook of family therapy: The science and practice of working with families and couples* (21-36). New York: Brunner-Routledge.

- Robinson, E. (2000). Building resilience: Helping young adults in the adult education classroom. *Aris Resources Bulletin*, 11(4), 1-4.
- Romano, J. L., & Hage, S. M. (2000). Prevention, a call to action. *Counseling Psychologist*, 28(6), 854- 856.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.
- Rosenblatt, Z., & Robin, A. (2000). Lack of job security among teachers of secondary education in Israel: A multi-dimensional approach. *Megamot*, 3, 483-511.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. White Plains, New York: Longman.
- Rouse, K. A. (1998). Longitudinal health endangering behavior among resilient and nonresilient early adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 23(5), 297–302.
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R., & Smolkowski, K. (2012). Associations of caregiver stress with working conditions, caregiving practices, and child behaviour in homebased child care. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1589-1604. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.742992>
- Rutter M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (181-224). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 589-611.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 8(3), 324-338.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M., & Quinton, D. (1984). Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(3), 191-204.
- Ryan, L., & Caltabiano, M. (2009). Development of a new resilience scale: The resilience in midlife scale. *Asian Social Science*, 5(11), 39-51.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.

- Ryel, R., Bernshausen, D., & van Tassell, F. (2001). Advocating resiliency through wellness. *Association of Teacher Educators Annual Meeting*, New Orleans, LA.
- Sadowski, M. (2013). There's always that one teacher. *Educational Leadership*, 71(1), 28-32.
- Sagor, R. (1996). Building resiliency in students. *Educational Leadership*, 54(1), 38-43.
- Sameroff, A. J., & Seifer, R. (1990). Early contributors to developmental risk. In J. E. Roff, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (52-66). New York: Cambridge University Press.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Sanchez, J. J. (1999). *An examination of the effects of hardiness, stress appraisal and coping on college student health*. Unpublished doctoral thesis, Department of Psychology, Notre Dame, Indiana.
- Sandıkçı, E. (2010). *Stresin tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisi: Diyarbakır'da öğretmenler üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarı, E. (1997). *Grup rehberliğinin ilkökul II. devre öğrencilerinin problemlerine ve benlik kavramlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *II. An International Conference On New Trends In Education and Their Implications Bildiri Kitabı*, Siyasal Kitabevi, Antalya, 1021-1030.
- Sarmiento, T. P., Laschinger, H. K. S. ve Iwasiw, C. (2004). Nurse educators' workplace empowerment, burnout, and job satisfaction: Testing Kanter's theory. *Journal of Advanced Nursing*, 46(2), 134-143.
- Sarpkaya, R. (Ed.) (2016). *Sınıf yönetimi* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savi Çakar, F., Karataş, Z. ve Çakır, M. A. (2014). Yetişkin Yılmazlık Ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.
- Schein, E. (1970). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. (2002). *Basic organizational behavior* (Seventh edition). New York: John Wiley And Sons.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35–40.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Third Edition). New York: Routledge.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th edition). Boston: Pearson.
- Sciangua, A., & Morry, M. (2009). Self-esteem and perceived regard: how i see myself affects my relationship satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 143-158.
- Selçuklu, A. E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: Okulöncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seligman, M. (1992). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Servellen, G. V., Topf, M., & Leake, B. (1994). Personality hardiness, work-related stress, and health in hospital nurses. *Hospital Topics*, 72(2), 34-36.
- Sezgin, F. (2008). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools, *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630- 651.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Shank, M. (2005). Mentoring among high school teachers: A dynamic and reciprocal group process. *Mentoring and Tutoring*, 13(1), 73–82.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal Of Quality Management*, 5(1), 27-52.
- Simoni, P. S., & Paterson, J. J. (1997). Hardiness, coping, and burnout in the nursing workplace. *Journal of Professional Nursing*, 13(3), 178-185.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26(4), 1059-1069.
- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (112-125). New York: The Guilford Press.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465–480.
- Smith, T. M., & Desimone, L. M. (2003). Do changes in patterns of participation in teachers' professional development reflect the goals of standards-based reform?. *Educational Horizons*, 81(3), 119-129.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (2007). Five models of staff development for teachers. In A. C. Ornstein, E. J. Pajak, & S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (303-326). USA: Pearson.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction. Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Spencer-Rodgers, J., & Collins, N. L. (2006). Risk and resilience: Dual effects of perceptions of group disadvantage among latines. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 42(6), 729-737.
- Spilt, J., Koomen, H., & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Education Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997) A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75–87.

- Steers, R. M. (1975). Problems in the measurement of organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 20(4), 546-558.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.) (1991). *Motivation and work behavior* (5th edition). New York: McGraw-Hill.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), 21-31.
- Stinglhamber, F., & Vandenberghe, C. (2003). Organizations and supervisors as sources of support and targets of commitment: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 24(3), 251-270.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depths and dilemmas*. New York: Open University Press/McGraw Hill.
- Stolp, S., & Smith, S. (1995). Transforming school culture: stories, symbols, values & the leader's role. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Strumpfer, D. (2001). Psychometric properties of an instrument to measure resilience in adults (Electronic version). *South African Journal of Psychology*, 3(1), 36-44.
- Sullivan, K. (1995). Stable leadership, time for reflection contributes to momentum. *Journal of Staff Development*, 16(1), 6-8.
- Sumsion, J. (2003). Bad days don't kill you: They just make you stronger: A case study of an early childhood educator's resilience. *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 141-154.
- Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 275-290.
- Sürgevil, O., Tolay, E. ve Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University*, 8(31), 5371-5391.
- Sykes, G. (1999). Introduction: Teaching as learning profession. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (15-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Şahin, D. (2014). *Öğretmenlerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Yayımlanmamış araştırma raporu. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (Third edition). New York: Harper Collins.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Fifth edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tagay, Ö. ve Demir, K. (2016). Öğretmen adayları için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1603-1620.
- Taggart, G. (2015). Sustaining care: Cultivating mindful practice in early year's professional development. *Early Years*, 35(4), 381-393. doi:10.1080/09575146.2015.1105200
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Taormina, R. J. (2015). Adult personal resilience: A new theory, new measure, and practical implications. *Psychological Thought*, 8(1), 35-46. doi:10.5964/psyc.v8i1.126
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (İkinci baskı). Ankara: Nobel.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terzi, Ş. (2005). *İyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toplama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 77-86.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Thompson, R. W., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2011). Conceptualizing mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence, & Abuse*, 12(4), 220-235.
- Tiet, Q.Q., Bird, H.R., Davies, M., Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P.S., & Goodman, S. (1998). Adverse life events and resilience. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191-200.
- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative Certification. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 106-110.

- Tolay, E., Sürgevil, O. ve Topoyan, M. (2012). Akademik çalışma ortamında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkileri. *Ege Akademik Bakış*, 12(4), 449- 465.
- Traş, Z., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2013). An examination of resilience in university students in terms of self-esteem and social self-efficacy. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 323-328. DOI: 10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.49
- Troman, G. & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253–275.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ullum, A. G. (2011). *Understanding the determinants of job satisfaction*. Degree of Master of Science in Nursing, San Diego State University.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemsirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among At-Risk children and youth. *Youth and Society*, 35(3): 341–365.
- Ungar, M. (2013). Resilience after maltreatment: The importance of social services as facilitators of positive adaptation. *Child Abuse and Neglect*, 37(2-3), 110–115.
- Ungar, M. (Ed.) (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer.

- Uras, M. ve Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 71-83.
- Ün Açıkgöz, K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerğndeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vacharakiat, M. (2008). *The relationships of empowerment, job satisfaction and organization commitment between filipino and american registered nurses working in the USA*. Degree of Doctor of Philosophy Nursing, George Mason University, Fairfax VA.
- Vanderpol, M. (2002). Resilience: A missing link in our understanding of survival. *Harvard Revision Psychiatry*, 10(5), 302-306.
- Veisia, S., Azizifara, A., Gowharya, H., & Jamalinesaria, A. (2015). The Relationship between Iranian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 185, 437-445.
- Verdener, R. F. (1999). *Communicate!* (9th Edition). Wadsworth Publishing Company.
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34(3), 287- 291.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Walsh, F. (2015). *Strengthening family resilience* (3rd edition). New York: The Guilford Press.
- Walsh, F., & McGoldrick, M. (1991). Loss and the family: A systemic perspective. In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Living beyond loss: Death in the family* (1-29). New York: W. W. Norton & Company.
- Wang, M. (1997). Next steps in inner city education: focusing on resilience development and learning success. *Education and Urban Society*, 29(3), 255-76.
- Wang, M. C., & Gordon, E. W. (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

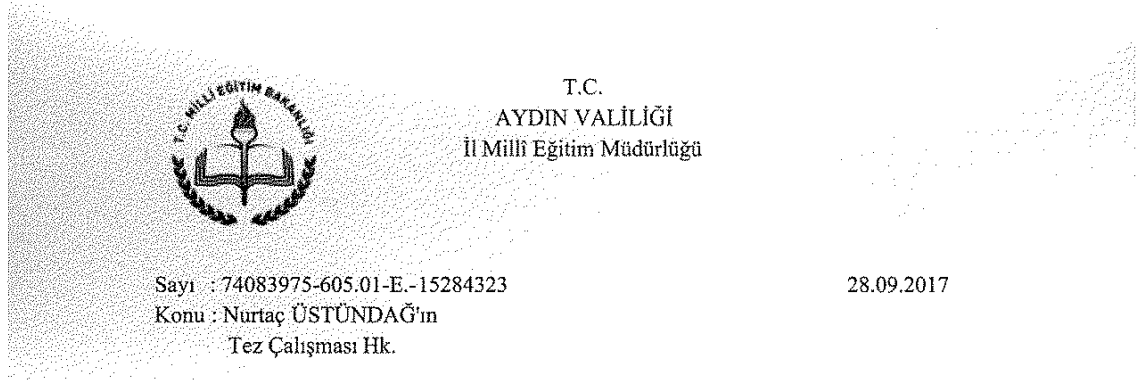
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. In H. J. Walberg, O. Reyes, & R. P. Weissberg (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (119-140). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. Available online ERIC Document ED419856.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence is a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 779-797.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (1989). High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (97-116). New York: Cambridge University Press.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 4(3), 81-85. doi:10.1111/1467-8721.ep10772327
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1979). A report from the Kauai longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 18(2), 292-306
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- WestEd. (2001). *Resilience youth development: Key findings*. California: Wested.
- Weston, K. J., & Parkin, J. R. (2010). Resilience. In C. S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of cross-cultural school psychology* (808-815). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Wheelan, S. A., & Kesslerling, J. (2005). Link between faculty group development and elementary student performance on standardized tests. *Journal of Educational Research*, 98(6), 323-330.

- Williams, J. (2001). On school quality and attainment. In J. Crisp, C. Talbot & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (85-108). UNHCR, Geneva.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge. An examination of research in contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Windle, M. (1999). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (161-178). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Winfield, L. F. (1994). *Developing resilience in urban youth*. Urban Monograph Series. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families arise above adversity*. New York, NY: Villard.
- Woolfolk-Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu interview correlates of resilience in urban children who have experienced major life-stress. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 405-426.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalım, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego-resiliency, optimism and gender*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Yates, L., Pelphrey, B. A., & Smith, P. A. (2008). An exploratory phenomenological study of African American male pre-service teachers at a historical black university in the mid-south. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 21(3), 1–16.
- Yatkın, A. (2003). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yatkın, A. (2008). Kamu yönetiminde bireysel performans ve örgütsel verimlilik aracı olarak personel güçlendirme. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 128-141.
- Yavuzer, H. (1991). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul :Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yazıcı, E. (2016). *Öğretmen dayanıklılığı üzerine fenomenolojik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-217.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H. ve Temiz, A. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Hatay il örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(1), 29-35
- Yılmaz, N. ve Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 183-196.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism and resiliency. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı* (22. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yuen, P. Y., & Cheng, Y. C. (1991). A contingency study of the relationship between principal's leadership behavior and teachers' organizational commitment. *Educational Research Journal*, 6, 53-62.
- Yürür, S., ve Demir, K. (2011). Örgütsel adalet ve psikolojik güçlendirme: Karşılıklı etkileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 311-335.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Journal of Teachers and Teaching: Theory And Practice*, 9(3), 213-238.
- Zimmerman, S. L. (1999). Self-esteem, personal control, optimism, extraversion, and the subjective well-being of Midwestern University Faculty. *Dissertations*, 1570. <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/1570>

6. EKLER

Ek 1. Ölçek Uygulama İzni



ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

- İlgi: a) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve E.15907 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 27/09/2017 tarih ve 15101648 sayılı Oluru.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri anabilim dalı Eğitim programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi NURTAÇ ÜSTÜNDAĞ tarafından "Öğretmen Güçlendirme Programının Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı doktora tezi kapsamında Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda ölçek uygulanması isteğini uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ahmet HÜNÜK
İl Millî Eğitim Müdür V.

- Eki:
1-Yazı ve ekleri (23 sayfa)
2- Değerlendirme Formu

| | |
|--|------------------------------------|
| Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN | Ayrıntılı bilgi için: TÜRKAN ÖZMEN |
| Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr | Tel: 0256 215 10 28 - 1413 Dahili |
| E-posta: yuksekogretimuyurdisi09@meb.gov.tr | Faks: 0256 225 12 68 |

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3829-baf1-30fb-97e1-d744 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-10787875
Konu : Nurtaç ÜSTÜNDAĞ'ın
Araştırma İzni Hk.

01.06.2018

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

İlgi : 14.05.2018 tarih ve E-8507 sayılı yazınız.

İlgi yazıda; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'ın danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Programları ve Öğretim Programı 1430901206 numaralı öğrencisi Nurtaç ÜSTÜNDAĞ tarafından "*Öğretmen Güçlendirme Programının Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması*" başlıklı doktora tezi için geliştirdikleri çalışmanın, İlimiz Efeler İlçesindeki Zübeyde Hanım İlkokulu, Lider Okulları, Yunus Emre İlkokulu, Yörük Ali Efe İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Fitnat Nihat Azizler İlkokulu, Çeştepe İlkokulu, Ilıcabaşı İlkokulu ve İncirliova İlçesindeki Acarlar İstiklal Anaokulu ve Acarlar Fatih Sultan Mehmet İlkokulunda araştırma yapmak isteği; Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2017-2018 bahar dönemi ve 2019 Şubat ayına kadar sürmesi nedeniyle eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:

- 1-Valilik Oluru
- 2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
4... / 6... / 2018
Osman ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Md. Şefi

| | |
|---|------------------------------------|
| Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN | Ayrıntılı bilgi için: Şef: A.ÇERÇİ |
| Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr | Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili |
| E-posta : yuksekogretimvurdisi09@meb.gov.tr | Faks: 0256 225 12 68 |

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ad1-887f-35aa-a308-dcf4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. İlkokul Öğretmenleri için Koruyucu Faktör Ölçeği Örnek Maddeler

| Aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyunuz ve 1: Tamamen katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Az katılmıyorum, 4: Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 5: Az katılıyorum, 6: Katılıyorum, 7:Tamamen katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı işaretleyiniz. | | Tamamen katılmıyorum | | | | Tamamen katılıyorum | | |
|---|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------------|---|---|
| 1 | Okul yönetiminden kendimi geliştirebilecek geri bildirimler alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | Okulumda görev dağılımı yapılırken adil davranıldığını hissedirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | Seçtiğim mesleğin kişilik özelliklerime uygun olduğuna inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | Derslerden önce hazırlık yapmaktan keyif alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | Başarılı olduğumda yöneticilerim tarafından takdir edilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | Kendimi çalıştığım okula ait hissedirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | İyi bir öğretmen olduğuma inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | Zor durumlarda kendime inancımı kaybetmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | Seçme şansı verilse yine aynı mesleği seçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | Okulumda görev yapmaktan keyif alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18 | Okulumda kendimi huzurlu hissedirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Ek 4. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri Örnek Maddeler

SBTÖ

Yönerge: Aşağıda günlük yaşantılarınız içerisinde karşılaştığınız değişik problem durumlarıyla nasıl başa çıktığınız ile ilgili ifadeler bulacaksınız. Kafanızda bazı problemleri somutlaştırarak bunlar üzerinde bir süre odaklaşıp cevaplamalarınızı somut durumlara yönelik olarak gerçekleştiriniz. Lütfen aşağıda verilen derecelendirmeyi kullanarak sizin durumunuz için en uygun olan sayıyı yuvarlak içine alınız veya üzerini **X** ile işaretleyiniz.

| | | | | | |
|---------------------|---------------------|----------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| Hiçbir zaman | 0 (%0) | Bazen | 2 (%25-50) | Genellikle | 4 (%75-100) |
| Arasıra | 1 (% 1-25) | Sık sık | 3 (% 50-75) | | |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Arkadaşlarım ve yakınlarımdan duygusal destek almaya çalışırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Asıl problemim üzerinde yoğunlaşır, gerekirse başka şeyleri bir kenara bırakırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Attığım her adımı ve yapacağım her hareketi çok iyi düşünürüm | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Başta gelenin çekileceğine inanırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Başıma gelenden bir şeyler öğrenmeye çalışırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Başıma gelenlere inanmak istemem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Başka şeylerden ziyade o problem üzerinde daha çok odaklaşıyorum | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Başkalarından ne yapabileceğim konusunda tavsiyeler alırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Başkalarından şefkat ve anlayış beklerim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Benden yaşlı birine danışırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Benzer şeyleri yaşayan insanların tecrübelerinden yararlanırım. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Dini aktivitelere katılırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Dini inançlarımdan güç alarak kendimi güvende hissederim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Durum ile ilgili daha çok bilgi edinmek için başkalarına danışırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Duruma olduğu gibi alışmaya çalışırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Enerjimi yaptığım işler üzerinde yoğunlaştırırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Eskisinden daha fazla ibadet / dua ederim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Gerginliğimi azaltmak için sigara içerim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Her ne yapacaksam zamanında yaparım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Her şeyimle ilahi bir güce sığınırım | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Huzuru dinimde bulmayı denerim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | Kendime bunun gerçek olmadığını söylerim | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Ek 5. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Örnek Maddeler

1) Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.

- a) Çok doğru
- b) Doğru
- c) Yanlış *
- d) Çok yanlış *

2) Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.

- a) Çok doğru
- b) Doğru
- c) Yanlış *
- d) Çok yanlış *

3) Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.

- a) Çok doğru *
- b) Doğru *
- c) Yanlış
- d) Çok yanlış

4) Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birşeyler yapabilirim.

- a) Çok doğru
- b) Doğru
- c) Yanlış *
- d) Çok yanlış *

5) Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.

- a) Çok doğru *
- b) Doğru *
- c) Yanlış
- d) Çok yanlış

6) Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.

a) Çok doğru

b) Doğru

c) Yanlış *

d) Çok yanlış *

7) Genel olarak kendimden memnunum.

a) Çok doğru

b) Doğru

c) Yanlış *

d) Çok yanlış *

Ek 6. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik İhtiyaç Analizi Formu

Değerli meslektaşım,

Bu anket, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan konulardan hangilerine yönelik eğitim almak istediğinizi en az istediğiniz konu (1) en çok istediğiniz konu (5) olacak şekilde belirtiniz. Birden fazla işaretleyebilirsiniz.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|--|--|--|--|--|---|----------|----------|----------|----------|
| 1) Mesleki Deneyiminiz: () 0-10 yıl () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31-40 yıl () 41 yıl ve üstü | | | | | | | | | | | | | | |
| 2) Çalıştığınız kurumda ne kadar süredir görev yapmaktasınız?..... | | | | | | | | | | | | | | |
| 3) Okuttuğunuz sınıf düzeyi..... | | | | | | | | | | | | | | |
| Kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? | | | | | Konular | | | | | Eğitim alma ihtiyacı ne derece hissediyorsunuz? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | Eğitim teknolojisi | | | | | | | | | |
| | | | | | Yeni öğretim yöntem ve teknikleri | | | | | | | | | |
| | | | | | Gelişim ve öğrenme psikolojisi | | | | | | | | | |
| | | | | | Ölçme ve değerlendirme | | | | | | | | | |
| | | | | | Sınıf yönetimi | | | | | | | | | |
| | | | | | Kaynaştırma eğitimi / birleştirilmiş sınıflar | | | | | | | | | |
| | | | | | Stresle başa çıkma | | | | | | | | | |
| | | | | | Öğrenme güçlüğü / dikkat eksikliği | | | | | | | | | |
| | | | | | Etkili iletişim | | | | | | | | | |
| | | | | | Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama | | | | | | | | | |
| | | | | | Mevzuat (özlük hakları, İsis, müracaat, şikâyet, denetleme, sevk işlemleri vd.) | | | | | | | | | |
| | | | | | Karakter/değerler eğitimi | | | | | | | | | |
| | | | | | Güzel sanatlar (müzik, resim, vitray, origami vd.) | | | | | | | | | |

1. Bunların dışında eğitim almak istediğiniz konular var ise lütfen belirtiniz:

.....

2. Hizmet-içi eğitimin süresinin ne kadar olmasını tercih edersiniz?

() 1-2 gün () 2-7 gün () 1-2 hafta () 1-2 ay () diğer.....

3. Hizmet-içi eğitimin ne zaman düzenlenmesini tercih edersiniz?

() hafta içi mesaiden sonra () hafta sonu () sömestr tatilinde () seminer döneminde

() yaz tatilinde () diğer.....

4. Kaç kişilik bir hizmet-içi eğitim sınıfında eğitim almak istersiniz?

1–10 11–20 21–30 31 ve daha fazla

5. Başarılı bir hizmetiçi eğitim süreci için önerileriniz nelerdir?.....

.....



Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tarih:

Saat:

Yer:

Öğretmen:

Mesleki kıdem:

Görev yaptığı okuldaki hizmet yılı:

1. Bize kendinizi biraz tanıtır mısınız?
2. Yılmazlık dendiğinde aklınıza neler geliyor? Bu kavramı biraz anlatır mısınız?
3. Kendinizi yılmazlık özelliğiniz bakımından nasıl bir öğretmen olarak değerlendiriyorsunuz?
4. Yılmazlık özellikleriniz mesleğe yeni başladığınız günden bugüne nasıl değişti? Örneklerle anlatır mısınız?
5. Bugüne kadar görev yaptığınız kurumlarda karşı karşıya kaldığınız risk faktörleri nelerdir?
6. Karşılaştığınız zorlu süreçleri atlatmanızda yardımcı olan koruyucu faktörler (bireysel, mesleki veya çevresel) nelerdir? Sonda: Bu zorlu süreçlerde en çok neyin veya kimin desteğini hissettiniz? Zorluklarla başa çıkma konusunda kendinizde gördüğünüz güçlü yönler nelerdir?
7. Uygulanan programın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Size ne gibi yararlar sağlayacağına inanıyorsunuz?
8. Programı içeriğinde yer alan bilgi ve etkinlikler, uygulama süreci, programın süresi ve uygulayıcı özellikleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Sistem içindeki sınıf öğretmenlerini güçlendirmek ve yılmazlık düzeylerini artırmak için sizce neler yapılmalıdır? Neler önerirsiniz?

10. Programı daha etkili hale getirmek için önerileriniz nelerdir? (Planlayıcı ve uygulayıcı siz olsaydınız programa ilişkin neleri değiştirirdiniz?)

11. Bu konuda söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?



Ek 8. Öğretmen Güçlendirme Programı Değerlendirme Formu

Değerlendirme Formu

Programın sizde herhangi bir değişiklik (bilgi düzeyi/motivasyon artışı vs.) oluşturduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

Programın uygulama sürecine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Programın olumlu ve olumsuz yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

En çok hangi bilgilendirme veya etkinlikten hoşlandınız? Neden?

Programın size ne gibi yararlar sağlayacağına inanıyorsunuz?

Grup üyelerinin (öğretmenlerin) süreçteki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Uygulayıcı/anlatıcının süreçteki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Planlayıcı/uygulayıcı siz olsaydınız programda neleri değiştirirdiniz? Neden?

Programı daha etkili hale getirmek için önerileriniz nelerdir?

Ek 9. Öğretmen Güçlendirme Programı Oturum Örnekleri

Birinci Oturum: Yılmazlık Kavramının Tanıtılması

| | |
|---------------------------------|---|
| Amaç | Bu oturumun amacı, katılımcıların program hakkında bilgi sahibi olmaları ve yılmazlık kavramıyla tanışmalarını sağlamaktır. |
| Süre | 60-90 dk |
| Kullanılacak Materyaller | Akıllı tahta, etkinlik kağıtları, renkli kartonlar, renkli kalemler |
| İçerik | Programın genel içeriği ve beklenen yararlar Yılmazlık kavramı, koruyucu faktörler ve risk faktörleri Yılmazlığın öğretmenler için önemi |
| Süreç | Grubun amaçları belirtilir ve uygulama süreci hakkında katılımcılar bilgilendirilir. Grup kuralları grup üyelerine sunulur ve kurallara katılımcıların görüşleri alınarak ekleme veya çıkarma yapılır. Program süresince ele alınacak konular, programın uygulama amacı ve programın sonunda beklenen yararlar ifade edilir. İki farklı hikaye örneği verilerek bu hikayelerdeki risk faktörleri ve koruyucu faktörleri tanımlamaları istenir. Verilen yanıtların ardından yılmazlık kavramı ve yılmazlığın kuramsal temelleri, risk faktörleri ve koruyucu faktörlere ilişkin bilgiler verilir. Katılımcılar gruplara ayrılarak her bir gruba renkli kartonlar dağıtılır. Bu kartonlara birinde risk faktörleri birinde koruyucu faktörlerin bulunduğu iki ağaç çizimleri istenir. |
| Değerlendirme | Oturumun sonunda katılımcılara değerlendirme formu verilerek oturumu değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme formunda şu sorular yer almaktadır: Programın genel içeriği ve yılmazlık kavramına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Oturumun olumlu ve olumsuz yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Oturumun size ne gibi yararlar sağlayacağına inanıyorsunuz? Oturumda öğrendiklerinizi hayatınızın geri kalanında uygulamayı düşünüyor musunuz? Neden? |

Beşinci Oturum: Kurum İçi Sosyal Destek

| | |
|---------------------------------|--|
| Amaç | Bu oturumun amacı; katılımcıların çalıştıkları kurumda karşı karşıya kaldıkları stresli veya zor durumlar karşısında, kurum içi çalışanlar ile ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktır. |
| Süre | 60-90 dk |
| Kullanılacak Materyaller | Akıllı tahta, etkinlik kağıtları, kasa, balon |
| İçerik | Kurumsal destek algısı / sosyal destek Çalışılan kurumda işbirliğinin önemi Çalışanlarını destekleyici bir kurumda bulunması gereken nitelikler Destekleyici bir kurumda görev yapan öğretmenlerin özellikleri |
| Süreç | Takım çalışmasının faydalarını içeren birkaç dakikalık bir video izletilir. Kurumsal destek algısı ve sosyal destek kavramlarını içeren, destekleyici bir kurumda bulunması gereken nitelikler, destekleyici bir kurumda görev yapan öğretmenlerin özellikleri konularına ilişkin bilgiler verilir. Katılımcılar gruplara ayrılarak, grup üyelerinin bir kasağı işaret parmaklarıyla hep birlikte aşağı doğru hareket ettirmeleri istenir. Bu etkinlik gruptaki üye sayılarını azaltarak devam ettirilir. Ardından her biri yanındaki kişinin bileğinden tutarak eli aynı hareketi yapar ve birlikte çalışmanın farkını anlamaları sağlanır. Katılımcıların çalıştıkları kurumda kendilerini en yalnız hissettikleri ve kurum içi sosyal desteği en çok hissettikleri olayları paylaşabilecekleri bir uygulama kağıdı dağıtılır. Verilen yanıtlara göre bu olaylarda neler hissettikleri ve desteğin artması için neler yapılabileceği tartışılır. Katılımcılar iki gruba ayrılarak her bir grubun ikişer kişi sıraya girmesi istenir. Katılımcılara balon verilerek bu balonu birbirlerinden destek alarak omuzlarında düşürmeden taşımaları söylenir. Yarışı erken bitiren gruba ödül verilir. |
| Değerlendirme | Oturumun sonunda öğretmenlere değerlendirme formu verilerek oturumu değerlendirmeleri istenir. Değerlendirme formunda şu sorular yer almaktadır: Kurumunuzda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden yeterli desteği aldığınıza inanıyor musunuz? Neden? Oturumun olumlu ve olumsuz yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Oturumun size ne gibi yararlar sağlayacağına inanıyorsunuz? Oturumda öğrendiklerinizi hayatınızın geri kalanında uygulamayı düşünüyor musunuz? Neden? |

Ek 10. Öğretmen Güçlendirme Programı Uygulama Örnekleri

Anlatılan hikayelerde yer alan risk faktörleri ile koruyucu faktörleri belirtiniz.

| Risk Faktörleri | | Koruyucu Faktörler |
|------------------------|--|---------------------------|
| Hikaye 1 | | |
| Hikaye 2 | | |

Kendinizi yılmazlık özelliği açısından tanımlayınız.



Bugüne kadar görev yaptığınız kurumlarda karşı karşıya kaldığınız risk faktörlerini belirtiniz.



Bu zorlu süreçleri atlatmanızda neyin veya kimin desteğini hissettiğinizi açıklayınız.



Zorluklarla başa çıkma konusunda kendinizde gördüğünüz güçlü yönleri belirtiniz.



Stresli Durumlarla Nasıl Başa Çıkıyorsunuz?

Kendinizi en stresli hissettiğiniz üç durum veya olayı belirtiniz.

Bu durum/olaylarda ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik belirtiler nelerdir?

Bu durum/olaylar karşısında aklınızdan geçen düşünceleri ve neler hissettiğinizi belirtiniz.

Yaşadığınız bu stresli durum/olaylarla nasıl başa çıktınız?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nurtaç ÜSTÜNDAĞ

Doğum Yeri ve Tarihi : Ünye / 26.06.1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : İlköğretim Matematik Öğretmenliği / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Araştırma Görevlisi (2012-Devam Etmekte) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Efeler / Aydın

İletişim

e-posta Adresi : nurtac.ustundag@adu.edu.tr

Tarih : 09.07.2019