

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN YILMAZLIK DÜZEYLERİ İLE İŞ
DOYUMU, MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
DÜZEYLERİ VE ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİZ DEMİR POLAT

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MURAT İSKENDER

TEMMUZ 2018

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN YILMAZLIK DÜZEYLERİ İLE İŞ
DOYUMU, MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
DÜZEYLERİ VE ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİZ DEMİR POLAT

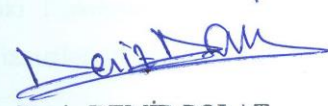
DANIŞMAN

DOÇ. DR. MURAT İSKENDER

TEMMUZ 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Deniz DEMİR POLAT

09.07.2018



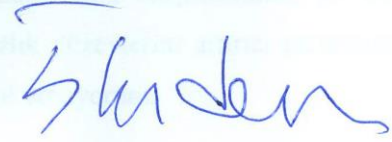
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile İş Doyumu, Mesleki Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mustafa KOÇ



Üye Doç. Dr. Murat İSKENDER (Danışman)



Üye Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

03.08/2018

(İmza)

Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

İnsan hayatında rutini bozacak olumsuz yaşantıların meydana gelmesi an meselesidir ve bu olumsuz yaşantıların insanlar üzerindeki etkileri şimdiye kadar birçok araştırmanın konusu olmuştur. İlginç olan hangi şiddette gerçekleşirse gerçekleşsin her insan bu olumsuz yaşantılardan aynı oranda etkilenmemektedir. Bunun sebebi olarak bireylerin farklı yılmazlık düzeylerine sahip olmaları gösterilmektedir. Bu durum insan psikolojisi açısından bu kadar önemli bir kavram olan yılmazlığın birçok psikolojik olgu ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri incelenerek mesleki tükenmişlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi kavramları ile arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarının yılmazlık konusunda aydınlatıcı bilgiler sağlaması ve öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri konusunda farkındalık oluşturmasını, yılmazlık üzerine yapılan araştırmaların, bireylerin yılmazlık düzeylerini artırıcı çalışmaların yaygınlaşması konusunda motivasyon yaratmasını umuyorum.

Bu vesile ile başta tez danışmanım Doç. Dr. Murat İSKENDER olmak üzere bu güne gelmemde emekleri olan tüm hocalarıma, öğretmenlerime saygılarımı sunuyorum.

Güzel bir tesadüfle Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programına son anda başvuru yapabilmeme vesile olan değerli meslektaşım Fatma Senem BULAT'a teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans derslerimi aldığım her iki dönemde de bana Sakarya'daki evinin kapılarını açan misafirperver arkadaşım Sadriye USLU'ya sevgilerimi gönderiyorum.

Her telefon edişimde beni sabırla dinleyip deneyimlerini ve bilgilerini benimle cömertçe paylaşan sınıf arkadaşlarım Sema CİVAN ve Mehmet Ali PADIR'a minnetlerimi sunuyorum.

Beni, tezimi bitirmem konusunda motive eden Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezinden değerli mesai arkadaşlarım Emine YANIT, Enise KILIÇ ve Zerrin KURUEŞ'e sevgilerimi sunuyorum.

Tezimin verilerinin analiz edilmesi konusunda bana destek olan sevgili meslektaşlarım Asiye DURSUN, Tuğçe ALTUNBAŞ ve Çiğdem SANDIKÇI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Ölçekleri uygulamam sırasında bana yardımcı olan çok kıymetli meslektaşlarıma ve uygulamaya gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Son olarak aldığım tüm kararlarda beni destekleyen, Sakarya'ya gitmek için yola her çıkışında beni arkamdan su dökerek uğurlayan canımdan çok sevdiğim annem, babam ve ailemin tüm üyerine sonsuz sevgilerimi sunarım.



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YILMAZLIK DÜZEYLERİ İLE İŞ DOYUMU, MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

DEMİR POLAT, Deniz

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Murat İSKENDER

Temmuz, 2018. XVIII+128 Sayfa.

Bu araştırma öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Bursa, Sakarya, Yalova illerindeki çeşitli okullarda görev yapan 581 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 415'i (%71,4) kadın, 166'sı (%28,6) erkektir. Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", "İş Doyum Ölçeği", "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu", "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Örgütsel İklim Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler korelasyon, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yılmazlık düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde; yılmazlık düzeyi ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu düzeyi ve örgütsel iklim algıları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin okul kademelerine göre farklılığına ilişkin yürütülen tek yönlü varyans analizi sonucunda lisede çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre yılmazlık düzeyinin alt boyutu olan aile uyumu alt boyutunda anlamlı düzeyde fazla puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca ortaokulda çalışan öğretmenlerin, lise ve ilkokulda çalışan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde düşük puan aldığı bulgulanmıştır. Yılmazlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılığı incelendiğinde ise erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamış, yalnızca kendilik algısı alt boyutundan

elde edilen puanlara bakıldığında erkeklerin ortalama puanlarının kadınların ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların yaş kademesine göre oluşturulan dört farklı yaş düzeyinde (22-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üstü) yapılan tek yönlü varyans analizine göre öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Katılımcıların alışma sürelerine göre (1-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü) yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre dört farklı çalışma süresinde öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yılmazlık, iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi, cinsiyet, meslekte çalışma yılı, yaş, çalışılan okul kademesi

ABSTRACT

EXPLORING TEACHERS' RESILIENCE IN RELATION TO JOB SATISFACTION, BURNOUT, ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL CLIMATE

DEMİR POLAT, Deniz

Master's Thesis, Department of Educational Sciences, Psychological Services in
Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Murat İSKENDER

July, 2018. XVIII+128 Pages.

This study is a descriptive research study investigating the relationship of teachers' resilience levels with job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. Within the scope of the study, teachers' resilience level was also investigated with regard to its relationship with gender, age, experience and the school level they teach. The study group consisted of 581 teachers working in Bursa, Sakarya and Yalova in the 2014-2015 academic year. 415 (71,4%) of the teachers in the study group are female and 166 (28,6%) are male. The data were collected through "Personal Information Form", "The Resilience Scale for Adults", "Job Satisfaction Scale", "The Burnout Measure Short Version", "Organizational Commitment Scale for Teachers" and "The Organizational Climate Description Questionnaire." The data collected in the study were analyzed through correlational analysis, one-way analysis of variance and independent groups t-test. The results revealed a significant negative relationship between teachers' resilience levels and burnout; and significant positive relationships between teachers' resilience levels and organizational commitment, job satisfaction and perception of organizational climate. As a result of the one way analysis of variance regarding the differences between resilience levels of the teachers working at different school levels, it was found out that the resilience level of the teachers working at high schools differ significantly from the ones working at secondary schools in the *family cohesion* subscale, one of the sub dimensions of resilience. Additionally, resilience levels of the teachers who work at secondary schools were found to be significantly

lower compared to the teachers who work at elementary schools and high schools. When the level of resilience was examined in relation to gender, it was concluded that there was no significant difference between the mean scores of the male and female teachers. The only significant difference was found in the *perception of self* subscale, where the mean scores of the male teachers were higher than the female teachers. There was no significant difference in teachers' resilience or sub-scales of it in terms of age and experience of the participants. The findings gathered from the study were discussed in relation to the literature.

Keywords: Resilience, burnout, job satisfaction, organizational commitment, organizational climate, gender, experience, age, school level



Tezimi; çalışmalarımı yaparken onlardan çaldığım zaman ve enerji konusunda hiçbir zaman sitem etmeyen, çalışmamı bitirmemi dört gözle bekleyen sevgili eşim Ertem ve biricik oğlum Emre'ye ithaf ediyorum.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
İTHAF	xii
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLolar LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I	19
GİRİŞ	19
1.1. PROBLEM CÜMLESİ	22
1.2. ALT PROBLEMLER	22
1.3. ÖNEM	22
1.4. VARSAYIMLAR	23
1.5. SINIRLILIKLAR	24
1.6. TANIMLAR	24
BÖLÜM II	25
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ...	25
2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	25
2.1.1. Yılmazlık Kavramı ve Yılmazlıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar	25
2.1.1.1. Masten ve Reed	26
2.1.1.2. Coutu	29
2.1.1.3. Fredrickson	30
2.1.1.4. Tusaie ve Dyer	30
2.1.1.5. Jackson, Firtko ve Edenborough	31
2.1.1.6. Luthans ve Arkadaşları	31
2.1.1.7. Friborg ve Arkadaşları	33
2.1.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Örgütsel Bağlılıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar	35
2.1.2.1. Becker	35
2.1.2.2. Mowday, Steers ve Porter	36

2.1.2.3. Caldwell ve O'Reilly	36
2.1.2.4. Sheldon	37
2.1.2.5. Steers.....	37
2.1.2.6. Wiener.....	38
2.2.7. Allen ve Meyer	38
2.1.3. İş Doyumu Kavramı ve İş Doyumuyla İlgili Kuramsal Açıklamalar	39
2.1.3.1. Kapsam Kuramları	39
2.1.3.1.1. Maslow.....	39
2.1.3.1.2. Herzberg.....	41
2.1.3.1.3. Alderfer.....	41
2.1.3.1.4. McClelland.....	42
2.1.3.2. Süreç Kuramları	43
2.1.3.2.1. Victor Vroom.....	43
2.1.3.2.2. Porter ve Lawler.....	44
2.1.3.2.3. Adams	44
2.1.3.2.4. Locke	45
2.1.3.2.5. Skinner	45
2.1.4. Mesleki Tükenmişlik Kavramı ve Mesleki Tükenmişlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	45
2.1.4.1. Freudenberger	45
2.1.4.2. Maslach.....	46
2.1.4.3. Perlman ve Hartman	47
2.1.4.4. Meier.....	47
2.1.4.5. Suran ve Sheridan	48
2.1.4.6. Edelwich ve Brodsky	49
2.1.4.7. Pines.....	50
2.1.5. Örgüt İklimi Kavramı ve Örgüt İklimiyle İlgili Kuramsal Açıklamalar ..	51
2.1.5.1. Litwin ve Stringer	51
2.1.5.2. Likert.....	52
2.1.5.3. Halpin ve Croft	53
2.1.5.4. Hoy ve Miskel.....	55
2.1.5.5. Batlis	55

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	56
2.2.1. Yılmazlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	56
2.2.2. Mesleki Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar	60
2.2.3. İş Doyumu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	62
2.2.4. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	65
2.2.5. Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	67
BÖLÜM III	70
YÖNTEM	70
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	70
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	70
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	72
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	72
3.3.2. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği.....	72
3.3.3. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	74
3.3.4. İş Doyum Ölçeği	74
3.3.5. Tükenmişlik Ölçeği - Kısa Formu	75
3.3.6. Örgütsel İklim Ölçeği	75
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	76
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	76
BÖLÜM IV	77
BULGULAR.....	77
4.1. ÖĞRETMENLERİN YILMAZLIK İLE İŞ DOYUMU, MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR	77
4.2. ÖĞRETMENLERİN YILMAZLIK DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	80
4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARININ CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	87
4.4. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	96

4.5. ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	99
4.6. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	102
BÖLÜM V	106
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	106
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	106
5.2. ÖNERİLER	116
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	116
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalar İçin Öneriler	117
5.2.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler	117
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	135
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ	146

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örgütsel İklimin Dokuz Boyutu	50
Tablo 2. Örgütsel İklim Tipleri	53
Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri	70
Tablo 4. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık, Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu Düzeyleri ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Değerler	78
Tablo 5. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Kademelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Elde Edilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 6. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Grupla T Testi Sonuçları	81
Tablo 7. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo 8. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri İle Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 9. Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	86
Tablo 10. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Grupla T Testi Sonuçları	90
Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algılarının Yaş Düzeylerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	91
Tablo 12. Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algılarının Çalıştıkları Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	93
Tablo 13. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	95
Tablo 14. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Grupla T Testi Sonuçları	96

Tablo 15. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	97
Tablo 16. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	97
Tablo 17. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	98
Tablo 18. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	99
Tablo 19. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Düzeylerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	99
Tablo 20. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	100
Tablo 21. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	101
Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	102
Tablo 23. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	103
Tablo 24. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çalıştıkları Meslek Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	103

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çoğu olumsuz olmasına rağmen eğitim öğretimi etkileyen şartlar ne olursa olsun her zaman bütün öğretmenlerden iyi ve başarılı bir öğretmen olması beklenir (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010).

Bir öğretmenin iyi olması; başarıyı sevmesi, okuldaki stres faktörlerine karşı dayanıklı olması, gerek okul içinde gerekse okul dışında iletişim halinde olduğu bireylerin olması, işte karşılaştığı problemleri çözebilmesi, zorlu eğitim koşullarına yönelik hem öğrencilere hem velilere önerilerde bulunabilmesi, sorumluluk sahibi aynı zamanda tutarlı olması, öğretmenlik hakkında fikirleri olması, kendini geliştirmek için çabalaması ve iyi bir öğretmen olmayı arzu etmesine dayandırılmaktadır (Bayrak, Yılman, Erdoğan ve ark. 2004).

Öğretmenlerden öğrenciye bilgi öğretme ve aktarmanın yanında, insanları seven, onlarla iyi iletişim kuran, öğrencilerine sorgulamayı, araştırma yapmayı, elde ettiği bilgileri yorumlamayı, sorun çözmeyi öğreten, onların sosyal ve psikolojik sorunları ile ilgilenen ve bunlara çözümler arayan, alan bilgisi yeterli, özgüveni olan, öğrencilerine dersini sevdiren, onlara olumlu model olan, coşkulu insanlar olmaları beklenmektedir (Akbayır ve Taş, 2009).

Bahsi geçen konular dikkate alındığından öğretmenlerin özellikle ruh sağlıklarının önemi ortaya çıkmaktadır. Şu gerçek gözden kaçırılmamalıdır ki ruh sağlığı yüksek olan bireylerin çalışma ortamlarındaki verimleri yüksek olacağından, topluma katkıları da o ölçüde yüksek olacaktır (Ersever, 1994).

Zorlu yaşantılardan olumlu, beklenmedik başarılar elde eden ve bu yaşantılara uyum sağlama becerisine sahip olan bireyler için “resilient” (çabuk iyileşen, kendini çabuk

toparlayan kişi) kavramı, bir kişilik özelliği olarak da “resilience” (çabuk iyileşme gücü, kendini toparlama gücü) kavramı kullanılmaktadır (Terzi, 2008).

“Resilience” kavramı ÷lkemize “yılmaz” olarak Öđ÷lmüş (2001) tarafından kazandırılmıştır. “Yılmazlık” kavramı, karşılaşılan güçlüklerle rağmen başarmayı sağlayan kişisel özellikleri kapsayan bir kavram olarak özetlenmektedir (Gürđân, 2006a). “Resilient” kavramı “psikolojik sağlamlık” olarak da ifade edilmektedir (Gizir, 2004).

Yılmazlık, bireyin zorlu yaşantıların üstesinden gelerek yeniden toparlanabilmesi için sahip olduğu kişisel özellik olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlık düzeyi yüksek olan bireylerin özgüvenli, gelecekte umutlu ve iyimser olmaları; bu sayede de iş yaşantılarında daha başarılı olacakları kabul edilmektedir.

Pek çok faktör öğretmenlerin iş doyumunu etkileyebilir. Bu faktörler çevresel faktörler (iş, çalışma ortamı vb.), demografik faktörler (yaş, cinsiyet vb.) ve öğretmenin psikolojik faktörleri olarak kategorize edilebilir (Crossman ve Haris, 2006). Öğretmenlerin nesil yetiştirmek gibi önemli ve zorlu bir görevi üstlendikleri göz önünde bulundurulduğunda iş doyumlarının incelenmesinin ayrı bir öneme sahip olduğu ortaya çıkacaktır.

İnsanlar hangi işte çalıştıkları, hangi pozisyonda oldukları fark etmeksizin az ya da çok tükenmişlik durumu ile karşılaşabilirler (Mestçioğlu, 2007; Akt. Demir ve Kara, 2014). Tükenmişlik durumuna maruz kalan çalışanlar arasında öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır. Hatta bazı araştırmacılara göre öğretmenler diğer meslek çalışanlarına göre ortalama stresten daha fazlasını yaşamaktalar (Baltaş ve Baltaş, 1998). Dolayısıyla tükenmişlik düzeyleri diğer meslek çalışanlarına göre daha yüksek olmaktadır.

Öğretmenleri tükenmişliğe iten sebeplerden bazılarında sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, gelirin azlığı, iletişim kurmakta zorlanılan veliler, kırtasiye işleri, tehditler, tacizler, diğer öğretmenler ve yöneticilerle ilgili problemler, aile, sağlık problemleri ve aşağlık duygusu örnek gösterilmiştir (Campell, 1983). Öğretmenlerin, mesleklerinin onlara yüklediği bu gibi olumsuzluklar nedeniyle tükenmişliğe yakın oldukları düşün÷lerek mesleki tükenmişlik düzeyleri birçok araştırmaya konu olmuştur.

Örgütün değerlerine sahip çıkma, amacını benimseme, örgüt için istekli bir şekilde çaba gösterme ve örgütte çalışmaya devam etmek isteme gibi özellikler birleşerek örgütsel bağlılığı ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990; O'Reilly ve Chatman, 1986). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ise Tsui ve Cheng (1999), okula dahil olmaları ve kendilerini görev yaptıkları okul ile güçlü bir şekilde özdeşleştirmeleri olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin verimliliğini ölçmek oldukça zordur ve bu nedenle iyi bir öğretimin kaynağı öğretmenlerin bilgisi ve örgütlerine bağlılığı olarak kabul edilmektedir (Firestone ve Pennell, 1993).

Araştırmaya konu edilen kavramların sonuncusu örgüt iklimi kavramıdır. İklim faktöründen bahsederken bu faktörün algılardan oluştuğunu belirtmek gerekir. İklimle ilgili yapılan tanımlamalar bireylerin duygusal ifadelerinden oluşur ve her birey için farklılık gösterebilir (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz, & Çalışkan, 2008). İklim, örgütsel hayatın niteliğini ve örgüt koşullarının o örgütün üyeleri tarafından algılanış biçimini ifade etmektedir. Örgüt iklimi geniş bir kavram olarak nitelendirilir ve üyelerin paylaşılan algılarını yansıtır (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen örgüt içindeki yaşantıları ve örgütün değerleri ile işaret edilen örgütsel özellikler örgüt iklimini oluşturur (Tagiuri, 1968).

Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı; yılmazlık ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi algısı kavramları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmada ele alınan sorular çerçevesinde ikinci bölümde ilk olarak yılmazlık, iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi kavramlarının kuramsal açıklamaları yapılmıştır. Daha sonra yılmazlık düzeyi, iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algısı kavramlarının konu edildiği araştırma bulguları kısaca özetlenmiştir. Son olarak yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulardan yola çıkılarak hazırlanan bazı önerilere yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki nasıldır, çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. ALT PROBLEMLER

- Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik, iş doyumunu düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul kademesi ve meslekteki çalışma sürelerine göre, yılmazlık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul kademesi ve meslekteki çalışma sürelerine göre örgütsel iklim algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul kademesi ve meslekteki çalışma sürelerine göre iş doyumunu düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul kademesi ve meslekteki çalışma sürelerine göre tükenmişlik düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul kademesi ve meslekteki çalışma sürelerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. ÖNEM

Kendilerinden geleceğin mimarı olarak bahsedilen öğretmenler diğer meslek grupları gibi birçok stres faktörüne rağmen mesleklerini yapmak zorunda kalmaktadırlar. Kalabalık ve hazırbulunuşluk düzeyleri birbirinden farklı öğrencilerden oluşmuş sınıflar, eksik materyal, beklenti düzeyi çok yüksek ya da eğitime önem vermeyen veliler, liderlik özellikleri zayıf okul yöneticileri ve özel hayatlarında yaşadıkları maddi manevi sıkıntılar öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini arttırmakta, iş

doyumunu düzeylerini ciddi anlamda düşürmektedir. Bu stres faktörlerine ek olarak okuldaki örgüt ikliminin olumsuz algılanması da eklendiği durumlarda örgütsel bağlılık düzeyi düşmekte ve öğretmenlerin iş verimleri azalmaktadır. Araştırma öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin iş doyumları, mesleki tükenmişlikleri, örgütsel bağlılıkları ve örgütsel iklim algıları ile ilişkili olduğu öngörüsü ile yapılmıştır.

Son yıllarda giderek önem yılmazlık kavramı ile ilgili yapılan bu araştırma eğitim sisteminin olmazsa olmazı ve geçmişten günümüze süregelen eğitim üzerine yapılan tüm tartışmaların ana kahramanı olan öğretmenlerden oluşan örnekleme açısından güncel olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca çalışmadaki değişkenlerin tümünü bir arada ele alan çalışmaların hem Türkiye’de hem de yurt dışında bulunmaması açısından özgün ve ortaya çıkaracağı ilişkilerin sonuçları ile daha sonra yapılacak birçok çalışmaya ışık tutacağından işlevsel olarak nitelendirilebilir. Son olarak araştırmadan elde edilecek olan sonuçların alanda çalışan araştırmacılara birçok yeni kavram keşfedebilmeleri için yol gösterici olması açısından bu çalışmanın oldukça gerekli olduğu söylenebilir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada,

- Kullanılan veri toplama araçlarının istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu;
- Araştırmadaki çalışma grubunun ilgili evreni temsil ettiği;
- Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği;
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği ve Örgüt İklimi Ölçeği’ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında Bursa, Sakarya ve Yalova illerinde bulunan okullarda görev yapan 581 gönüllü öğretmen ile sınırlıdır. Araştırmanın bulgu ve sonuçları ancak benzer özelliklere sahip gruplara genellenebilir.
- Bu araştırmanın bulgu ve sonuçları veri toplama araçları başlığı altında ayrıntılı olarak tanımlanan Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği ve Örgüt İklimi Ölçeği adlı ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Yılmazlık: Biyolojik, psikolojik ve çevresel tehlikeler açısından zorlanma durumlarında başarılı bir şekilde toparlanabilme, zıplu yaşantılarla mücadele etme becerisi, çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü, dirençlilik, esneklik, dayanıklılık, sağlamlık.

Mesleki Tükenmişlik: İş koşulları sonucu meslek çalışanlarında oluşan mesleğine yönelik enerji ve motivasyon azalmasıdır (Özgen, 2007).

İş Doyumu: Bireyin işinden mutlu olması ve haz almasıdır (Izgar, 2008).

Örgütsel Bağlılık: Örgüt değerlerine ve hedeflerine kişisel bir çıkar gözetmeksizin hissedilen duygusal bağlılık.

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1. Yılmazlık Kavramı ve Yılmazlıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Yılmazlık, kavramsal olarak ilk önce 1950 lerde Amerika’da Horatio Alger tarafından yazılan fakir ve evsiz kişilerin kısmet, irade ve çalışkanlıkla zorlukların üstesinden geldiğini anlatan hikayelerin yer aldığı kitaplarda kendini göstermiştir. Daha sonra ise alkolik bir ebeveyne, istismarcı bir eşe veya yaşamı önemli ölçüde tehdit eden bir hastalığa sahip olan bireyler arasından duygusal veya sosyal uyumsuzluklar göstermeden bu güçlüklerin üstesinden gelebilenleri ifade etmek için “ayakta kalanlar” (survivor) terimi kullanılmıştır. 1960’lı yıllardan itibaren ise aynı özellikleri ifade etmek için bilimsel çalışmalarda “yılmazlık” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Tarter ve Vanyukov, 1999; akt. Terzi, 2006).

1970'lerin sonunda psikolog Kobasa (1979), Illinois Bell Telephone şirketi iflas ettikten ve AT & T şirketinin telefon sektörünün tekeli bozduktan sonra yeniden atanan ve çok sayıda stresli olay ile karşı karşıya kalan üst düzey yöneticiler üzerinde stresin etkisi üzerine uzun vadeli bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan tüm yöneticiler için koşullar benzer olmasına rağmen, bazı yöneticiler ve memurların diğerlerinden daha az bedensel ve ruhsal problemler yaşadığı fark edilmiştir (Kobasa, 1979). Kobasa, çalışma grubundaki sağlıklı bireylerin kendilerini yüksek düzeyde stresin olumsuz etkilerinden koruyabilecek bazı kişilik özelliklerine sahip olabileceğini ileri sürmüştür; varoluşçu kişilik teorisine dayanarak bu kişilik özelliklerini “dayanıklılık” (hardness) başlığı altında değerlendirmiştir (Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982; akt. Durak, 2002).

Yerli alanyazına bakıldığında ise “Resilience” kavramından ilk defa “yılmaz” olarak Öğülmüş (2001) tarafından bahsedildiği görülmektedir. “Resilient” kavramı Gizir (2004) tarafından “psikolojik sağlamlık”; Terzi (2008) tarafından ise “kendini toplama gücü” olarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu araştırmada yukarıda bahsi geçenler arasından “yılmazlık” teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

Litaratürde yılmazlık konusunda yapılmış birçok tanıma ve bu tanımlarda vurgulanan birçok farklı noktaya rastlamak mümkündür. Stewart, Reid ve Mangham (1997) bu tanımların ortak temalarını şu şekilde belirlemişlerdir: Çoklu stres içeren yaşam olaylarının meydana getirdiği risk faktörleri ve riskin olumsuz etkisini yatıştıran koruyucu faktörler yılmazlığa katkıda bulunur. Yılmazlık, bireyin sahip olduğu başa çıkma yeteneği ile stres arasındaki bir dengeden oluşur. Birey başarılı oldukça yetenekleri güçlenir. Yılmazlık bireylerin belirli özellikleriyle çevreleri arasında karmaşık ve karşılıklı bir oyundur, dinamiktir, gelişimseldir ve yaşam geçişlerinde en önemli faktördür (akt. Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012).

Yılmazlık özelliğinin birey için önemini daha önce yapılmış birçok araştırma ortaya koymuştur. Maddi ve Kobasa, (1984) yılmazlığı yüksek kişilerin karşılaştıkları sorunlara karşı daha az hassas ve depresif yaklaştıklarını; Just (1999) kolay pes etmeyen, şartlar ne olursa olsun görevlerine devam eden ve işlerini bitirmeye odaklanan kişiler olduklarını; Hanton, Evans ve Neil (2003) ise çevrelerini etkileme kapasitesinin yanında, olumsuz durumlardan avantaj sağlama istek ve gücüne sahip olduklarını belirtmişlerdir (akt. Yalçın, 2013).

2.1.1.1. Masten ve Reed

Masten ve Reed (2002) yılmazlığı en genel olarak olumsuz ve riskli durumlar karşısında bireyin gösterdiği pozitif uyum olarak tanımlamaktadır. Burada belirtilen dışsal faktörlere uyum kadar önemsenilen bir diğer konu ise duygusal stres durumları yaşandığında da bireyin içsel uyuma ulaşmasıdır (Masten, 2001). Bu konuda yapılan araştırmalar Freud’a kadar uzanmaktadır (Masten ve Reed, 2002).

Bir bireyin psikolojik olarak dayanıklı kabul edilebilmesi için hem yaşantısındaki risk seviyesinin hem de uyum sağlama ve başa çıkma seviyesinin yüksek olması gerekmektedir. Aksi halde bireyin psikolojik olarak dayanıklı olduğu söylenemez (Masten ve Reed, 2002).

Bireyin psikolojik gelişimini zorlayan faktörler zorlu yaşam tecrübeleri ve yüksek stres etmenleridir. Bu durumlar karşısında bireyin kullandığı kalkan olarak isimlendirilen koruyucu faktörler, riskli durumlarla karşılaşması durumunda bireyin olumsuz duruma pozitif tepkiler vererek olumsuz durumdan kolayca çıkmasını sağlamaktadır. (Masten ve Reed, 2002).

Yılmazlıkla ilgili iki ana yaklaşım temelli modellerin varlığı dikkat çekmektedir.

2.1.1.1.1. Değişken odaklı yaklaşım

Bireyin zorlu hayat tecrübelerini atlatmasını sağlayan kişilik özellikleri, çevresi ve zorlu olaylara karşı verdiği tepkilerinden oluşan koruyucu faktörleri bulmaya odaklanır (Masten ve Reed, 2002). Değişken odaklı modeller; ilave modeller, etkileşimli modeller ve dolaylı modeller olarak ele alınmaktadır.

- İlave Model: Bu yaklaşıma göre, kullanılan kaynak ve riskler bireyin günlük hayatında karşılaştığı zorlu tecrübelerle karşı verdiği uyum sağlama mücadelesini destekler (Masten ve Reed, 2002). Riskler zorlu tecrübeleri, kaynaklar ise bireyin riskleri dengeleyebilmek için sahip olduklarını ifade etmektedir. Zorlu bir yaşantı karşısında baskın olan kaynak ise çıktının pozitif, baskın olanın risk ise çıktının negatif olacağı şeklinde değerlendirme yapılmaktadır (Masten ve Reed, 2002).
- Etkileşimli Model: Bu modelde, düzenleyici faktörler ile zorlayıcı yaşantının etkisi azaltılmaktadır. Etkileşimli modelde iki tür düzenleyiciden söz edilmektedir. Bunlardan ilki bireyin zorlu yaşantıya karşı gösterdiği dayanma gücü seviyesi olarak ifade edilen basit düzenleyicidir. İkinci düzenleyici ise zorlu yaşantıyla tetiklenen ve bireyi bu yaşantının negatif etkilerinden korumaya yönelik harekete geçen risk aktif düzenleyicidir. Anne babaların kendi yaşadıkları zorlu yaşam tecrübelerinden çocuklarını uzak tutma çabaları ikinci düzenleyici olan risk aktif düzenleyicilere örnek olarak gösterilebilir (Masten ve Reed, 2002).
- Dolaylı Model: Bu model, bir etmenin başka bir etmen aracılığı ile risk veya kaynaklar tarafından şekillendirilmesi veya tüm kaynakların toplam etkisi olarak ifade edilebilir (Masten ve Reed, 2002).

2.1.1.1.2. Birey odaklı yaklaşım

Bu model zorlu yaşantılar karşısında psikolojik olarak dayanıklılık gösteren bireyler ve dayanıklılık gösteremeyen bireyler arasındaki farklılıklar ve bu farklılıkların sebeplerini ele almaktadır (Masten ve Reed, 2002).

Birey odaklı yaklaşım ile ilgili olarak üç model geliştirilmiştir.

- Örnek Olaylar Modeli: Daha önce yaşanmış olaylardaki bireylerin psikolojik dayanıklılık öykülerinin geniş kitleler üzerinde etkili olabileceği görüşü dile getirilmiştir (Masten ve Reed, 2002).
- Klasik Model: Hayatlarında çoğu kez çok zorlu yaşantılar geçirmiş olmasına rağmen son derece başarılı olmuş bireylere dikkat çekilmiştir. Bu modele konu olabilecek araştırmalar uzun vadeli çalışmalarla ortaya çıkarılabilmektedir. (Masten ve Reed, 2002).
- Zorlu yaşantılarla karşılaşma ihtimali daha düşük bireylerin yılmazlıklarını belirleme ve bu ihtimali daha yüksek olan bireylerle karşılaştırma yapan model ise Birey Odaklı yaklaşımın son modeli olarak ifade edilmiştir. (Masten ve Reed, 2002).

Zorlu yaşam olayları karşısında sağlıklı ve mücadeleci bir tavır sergileyebilecek bireyler için yılmazlığın güçlendirilmesi bağlamında üç temel stratejiden söz edilebilir (Masten ve Reed, 2002).

- Risk Odaklı Stratejiler: Belirli bir tecrübe düzeyine ulaşıncaya kadar koruyucu faktörlerin bireyi zorlu yaşam olaylarından uzak tutmasını sağlamak amaçlanmaktadır. (Masten ve Reed, 2002).
- Kaynak Odaklı Stratejiler: Bireyin koruyucu faktörlerini arttırarak ya da var olan koruyucu faktörlerini güçlendirerek bireyin yılmazlığını güçlendirme amaçlanmaktadır (Masten ve Reed, 2002).
- Süreç Odaklı Stratejiler: Diğerlerinin aksine bu stratejiler ile bireyin kendi temel koruyucu faktörlerini harekete geçirmek hedeflenmektedir. Bireyin yılmazlığının güçlendirilmesi için bireyin hayatını değiştirebilecek etkiler yaratarak yılmazlığını güçlendirmek amaçlanmaktadır (Masten ve Reed, 2002).

Yılmazlık, nadir rastlanan ve özel bireylere bağışlanmış bir yetenek değil, her insanın sıradan bedeninden, zihninden, ilişkilerinden ve kültürel özelliklerinden kaynaklanan bir özelliktir (Masten ve Reed, 2002).

Yılmazlık, geliştirilebilir bir özellik olarak ifade edilmekle birlikte yapılan araştırmalarda bireyin yılmazlığa sahip olabilmesi için en az bir destekleyici kimsenin varlığına ihtiyaç duyduğu da ifade edilmektedir (Masten ve Reed, 2002).

Bir zamanlar çok nadir ve hatta sihirli bir özellik olduğu düşünülen yılmazlığın tüm bireylerin ortak özeliği olduğu; fakat asıl önemli olanın bireyler tarafından bu durumun fark edilmesi ve geliştirilmesi olduğu değerlendirilmektedir (Masten ve Reed, 2002).

2.1.1.2. Coutu

Coutu (2002) aynı zorlu yaşantıyla karşılaşmalarına rağmen bazı bireylerin bu yaşantıların üstesinden gelemezken bazı bireylerin de bunun aksine bu yaşantıların üstesinden gelerek başarılı olmalarının nedenlerini sorgulamıştır.

Daha önceleri doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olduğu savunulan yılmazlık, günümüzde öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özellik olarak ifade edilmektedir (Coutu, 2002).

Yapılan çalışmalarda yılmazlığın üç alt boyutu vurgulanmaktadır (Coutu, 2002).

- Gerçeği yalın, olduğu şekilde kabul etmek: Yılmazlığın iyimser bir doğası vardır fakat iyimser bakış açısının bireyin gerçeklik algısını bozmaması gerekmektedir (Coutu, 2002). Aksi halde gerçeği yalın ve olduğu şekilde kabul etme gerçekleşmeyecektir.
- Hayatın değerini anlayabilmek için değerlerle şekillendirilmiş derin bir inanış: Değer sahibi bireyler, çevrelerini ve olayları etkileyebileceklerdir (Coutu, 2002).
- Önemli değişiklikler karşısında doğaçlama bir şekilde uyum sağlayabilme: Bu boyut elde olan imkanlarla en iyi sonucu ortaya koymak, uygun imkanlar olmaksızın bir sorunu çözebilme yeteneği şeklinde tanımlanmıştır (Coutu, 2002).

Bu alt boyutlardan biri veya ikisine sahip olmanın zorlu yaşantıların üstesinden gelmekte başarılı olabileceklerinden bahsedilse de bir birey için “yılmaz” ifadesinin kullanılabilmesi için bu üç özelliğe de aynı anda sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Coutu, 2002).

2.1.1.3. Fredrickson

Mutluluk, huzur, aşk, gurur ve ilgi gibi pozitif duygulanım unsurlarının da zorlu yaşam olayları karşısında bireylerin psikolojik kaynaklarını geliştirip genişletebileceğini ifade eden Fredrickson (2001), “genişlet-oluştur teorisi” ile karşılaşılan zorlu yaşam olayları karşısında bireyin pozitif duygulanım sayesinde bireysel dayanıklılık kaynaklarının oluşturulmasına, bu kaynakların etkilerinin daha kalıcı olacağına ve düşünme-harekete geçme potansiyellerinin genişletilmesini vurgulamaktadır. Pozitif duygulanımı temel alan genişlet-oluştur teorisine göre, pozitif duygulanımın bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal kaynaklarını geliştirmesini sağlayabileceği (Fredrickson, 2001); bu sayede de tekrar eden pozitif duygulanımın uzun vadede yılmazlığı geliştirebileceği ifade edilmektedir (Fredrickson, Tugade, Waugh ve Larkin, 2003).

Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmada pozitif duygulanım düzeyi yüksek olan bireylerin yüksek yılmazlık seviyesine sahip olmalarına paralel olarak, stresli durumlar karşısında bu bireylerin kalp damar durumlarının da yılmazlık seviyeleri düşük olan bireylere kıyasla daha çabuk normale döndüğünü tespit etmişlerdir (Tugade ve Fredrickson, 2004).

Pozitif duygulanımın yılmazlığa katkıları;

- Negatif duyguların sebep olduğu fizyolojik sonuçların ortadan kalkması ile eski sağlıklı hale geri dönme,
- Stres yaratan durumlarda karar vermeyi sağlayan bilişsel yeteneği genişletme ve
- Bireysel psikolojik kaynakları oluşturma şeklinde ifade edilebilir (Fredrickson ve diğ., 2003).

Sonuç olarak pozitif duygulanım bireylerin dikkat, algı, esneklik ve yaratıcı düşünce yeteneği gibi psikolojik kaynaklarını geliştirmektedir. Gelişen bu kişisel özelliklerle birlikte bireysel zorlu yaşantılara dayanma, olumsuz etkilerine karşı koyma ve direnme kaynaklarının da gelişeceği kabul edilmektedir (Fredrickson, 2001).

2.1.1.4. Tusaie ve Dyer

Bireylerin yaşadıkları güçlüklerden sonra hayata tekrar bağlanmalarını sağlayan yetenekler ve özellikler bütünü olarak tanımlanan yılmazlık, her bireyin farklı

seviyede sahip olduğu ve bu seviyenin bireyin kişilik yapısı ve içinde bulunduğu çevresel koşullara göre değiştiği kabul edilen bir kişisel özellik olarak da değerlendirilmektedir (Tusaie ve Dyer, 2004).

Bireyin zorlu yaşam olaylarına maruz kalmasına sebep olabilecek faktörlerin tümü olarak kabul edilen risk faktörleri ile risk faktörlerinin etkilerinden bireyi koruduğu kabul edilen koruyucu faktörler arasındaki ilişki bireyin yılmazlık düzeyini belirlemektedir ve bu denge durumunun dinamik bir süreç olduğu belirtilmektedir (Tusaie ve Dyer, 2004).

Yılmazlık ile ilgili olarak yapılan ilk çalışmalarda, kavramın içsel ve çevresel faktörlerle ilişkisi incelenmiştir (Tusaie ve Dyer, 2004). İçsel faktörler ile ifade edilmek istenen bireyin bilişsel kabiliyetleri ve belirli konulara yönelik yetkinlikleridir. İyimserlik, zeka, yaratıcılık, mizah ve bireyin var oluşuna anlam katan bir inanç ve değer sistemi gibi olgular bilişsel yetenekler olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca sosyal yetenekler, akademik beceriler, fiziksel çekicilik ve ortalamanın üzerinde hafıza gücü gibi olgular da belirli konulara yönelik bireysel yetkinlikler olarak değerlendirilmektedir (Tusaie ve Dyer, 2004).

Algılanan sosyal destek veya yaşamsal olaylara karşı bağlanmışlık hissi yılmazlığı etkileyen çevresel faktörler olarak ifade edilmektedir.

2.1.1.5. Jackson, Firtko ve Edenborough

Yılmazlık; Jackson, Firtko ve Edenborough (2007) tarafından hayatta karşılaşılan olumsuz olaylara uyum sağlayabilme, bilişsel olarak iyilik halini koruyabilme, kontrol hissini devam ettirebilme ve olumsuzluklardan sonra hayata olumlu bir şekilde devam edebilme yeteneği olarak belirtilmektedir. Yılmazlık ile ilgili önceki araştırmalara bakıldığında iki ana nokta göze çarpmaktadır: zorluklar/güçlükler ve hassasiyet (Jackson ve diğ., 2007). Jackson ve arkadaşlarına göre (2007) de bireyin hassasiyeti azaltılarak yılmazlığı geliştirilebilir.

2.1.1.6. Luthans ve Arkadaşları

Ünlü psikolog Martin Seligman'ın başlattığı pozitif psikoloji hareketi; insanların güçlü, iyi ve pozitif olduğu yanlarına psikoloji alanında çok fazla değinilmediği

düşüncesinden hareketle ortaya çıkarak insanların davranışsal ve işlevsel bozukluklarına yönelik çalışmaları içeren psikoloji alanına karşı gelmiştir (Luthans, 2002a).

Psikolojinin hasarı iyileştirme, sorunları önleme ve bireyleri güçlendirme olarak belirtilen üç ana amacı olmasına rağmen sadece ilk iki amaca yöneldiği, bireyleri güçlendirme konusunda yetersiz kalması, pozitif psikolojinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Pozitif psikolojinin amacı, hasta olanı iyileştirmeye çabalamak yerine pozitif ve güçlü olanı daha da güçlü ve pozitif hale getirmektir (Luthans, 2002a).

Yapılan araştırmalarla pozitif örgütsel davranış kriterlerine uygun oldukları tespit edilmiş olan umut, öz yeterlilik, iyimserlik ve yılmazlık kavramları daha üst bir yapı olan psikolojik sermaye kavramının alt boyutlarını oluşturdukları kabul edilmektedir (Luthans, 2002b).

Bireylerin umutsuzluğa kapılmak yerine başarı için farklı alternatif yollar keşfedebilmeleri ve zorlu durumlar karşısında iyimserliklerini muhafaza edebilmeleri ile psikolojik sermaye seviyelerini devamlı yüksek tutabilmeleri mümkündür (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008). Bireylerin özyeterlilik, iyimserlik ve umut düzeylerini en çok etkileyeceği düşünülen kavramın yılmazlık olduğu ifade edilmektedir (Avey ve diğ., 2008; Basım ve Çetin, 2011).

Bununla birlikte, umut, öz yeterlilik ve iyimserlik kavramlarının yılmazlığın kendi başına sağladığı zorlu yaşam olaylarına karşı koyma gücünü arttırdığı da çeşitli araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir (Richardson, 2002). Sonuç olarak yılmazlık, psikolojik sermayenin en önemli alt boyutu olarak ele alınmaktadır (Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005).

Yılmazlık; geliştirilebilen bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004). Yazında yılmazlığın internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim seansları ile geliştirilebileceğine de değinilmektedir (Luthans, Avey ve Patera, 2008a).

Tüm bireylerin yılmazlığa sahip olduğu kabul edilmekle beraber stres yaratan durumlar karşısında var olan bu özelliği kullanma konusunda başarılı veya başarısız oldukları ifade edilmektedir (Luthans, Avey, Clapp-Smith ve Li, 2008b).

Yılmazlığı uygun şekilde kullanabilen birey strese maruz kaldığı durumlarda toparlanmakla kalmamakta aynı zamanda yılmazlık seviyesini de yükseltmektedir (Luthans ve diğ., 2008a). Bu bağlamda bireylerin yaşayıp atlattıkları her stres durumunun ardından psikolojik olarak daha dayanıklı hale geldikleri ifade edilmektedir (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007).

Yılmazlık ve öz yeterlilik arasında önemli bir bağlantı olduğu da vurgulanmıştır. Düşük öz yeterliliğe sahip bireylerin başarısız olacaklarını düşündüklerinden stres ve tükenmişlik hissini daha yoğun hissedebilecekleri, öz yeterlilikleri yüksek bireylerin ise başarısız olmaktan çekinmeyecek, tersine başarısız oldukları durumlarda bile yılmadan daha çok çabalayarak başarılı olmak için çalışacakları ifade edilmektedir (Luthans, 2002a).

Luthans ve Youssef (2004), Coutu (2002) ile benzer şekilde yılmazlığın üç bileşeni bulunduğu dikkat çekmişlerdir. Bu bileşenler;

- “Gerçeği yalın ve olduğu şekilde –tüm çıplaklığıyla– kabul etmek”,
- Hayatın değerini anlayabilmek için değerlerle şekillendirilmiş “derin bir inanış”,
- Önemli değişiklikler karşısında “doğaçlama bir şekilde uyum sağlayabilme” şeklinde ifade edilmektedir (Luthans ve Youssef, 2004).

2.1.1.7. Friborg ve Arkadaşları

Friborg ve arkadaşları, yılmazlığın sağlanması ve ölçülmesinin iki önemli sebebini vurgulamışlardır. Bu sebeplerden birincisi klinik psikoloji açısından bireysel sağlığın sağlanması ve devamlılığı; ikincisi ise stres ve olumsuz tecrübelerin negatif etkileri ile başa çıkabilmedir (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal, 2005).

Bu bağlamda bazı koruyucu faktörlerden bahsedilmiştir. Bunlar;

- Kişisel/eğilimsel özellikler,
- Aile desteği ve aile uyumu,
- Dışsal destek sistemleri şeklinde ifade edilmektedir (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge ve Martinussen, 2003).

Kişisel/eğilimsel nitelikler şeklinde belirtilen özellikler;

- Bireysel yetkinlik

- Sosyal yetkinlik
- Kişisel yapı

olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır (Friborg ve diğ., 2005).

Bireysel yetkinlik düzeyi, umut, öz yeterlilik, özgüven, yaşama gerçekçi bir uyum vb. değişkenlerin seviyeleri dikkate alınarak ölçülmektedir (Friborg ve diğ., 2003).

Sosyal yetkinlik ile dışadönük olma, sosyal başarı, neşeli bir ruh hali ve iletişim becerilerinden bahsedilmektedir (Friborg ve diğ., 2003).

Kişisel yapı ise gündelik faaliyetleri gerçekleştirebilme ve planlama becerisi gibi kavramları kapsamaktadır (Friborg ve diğ., 2003).

Stresli durumlarda bireyi koruyan bir diğer faktör de aile desteği ve uyumdur ve aile içi çatışma, dayanışma, destek, sadakat ve tutarlılık gibi unsurları içermektedir (Friborg ve diğ., 2003).

Koruyucu faktörlerden son ana kategori olan dışsal destek sistemleri; arkadaşlar ve akrabalar gibi dış kaynaklardaki samimiyet ve desteğe işaret etmektedir (Friborg ve diğ., 2003).

Friborg ve arkadaşları (2005) yılmazlığın alt boyutlarını yeniden yorumlamış ve son şeklini vermişlerdir. Buna göre yılmazlığın alt boyutları;

- Bireyin kendi farkındalığının yüksek olmasını işaret eden “kendilik algısı”,
- Bireyin geleceğe karşı geliştirdiği bakış açısının pozitif ya da negatif olmasını işaret eden “gelecek algısı”,
- Bireyin güçlü yanları ve öz disiplini gibi özelliklerini işaret eden “yapısal stil”
- Bireylerin gördükleri sosyal desteği ifade eden “sosyal yeterlilik”,
- Bireyin ailesi ile olan uyumunu belirten “aile uyumu”,
- Bireyin sahip olduğu sosyal ilişkiler ağını vurgulayan “sosyal kaynaklar” olarak belirlenmiştir (Basım ve Çetin, 2011).

Psikometrik açıdan kuvvetli olduğu, ayrıca yılmazlığı açıklamada geniş bir çerçeve sunduğu belirtilen (Çetin ve Basım, 2011) Friborg ve arkadaşlarının (2005) ortaya koyduğu bu model; mevcut çalışmada da benimsenmiştir.

2.1.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Örgütsel Bağlılıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.1.2.1.Becker

Bağlılık kavramını tanımlarken tutarlı olma durumu merkeze alınmıştır (Becker, 1960). Bu doğrultuda örgütsel ya da başka yönlü bir bağlılığın temelinde tutarlı davranışların bulunduğu vurgulanmıştır (Becker, 1960).

Bağlılık kavramı ile ilgili olarak “yan bahis” teorisi, mevcut bağlılıktan yani tutarlı davranışlardan sapılması halinde bazı bedellerle karşı karşıya kalınacağını ifade eder (Becker, 1960).

Yan bahis teorisinin ortaya koyduğu yapı üç bileşenden oluşmaktadır:

- Bireyin tutarlı davranışlar bütününe sarsacak bir dış kaynağın oluşması,
- Bireyin bu sonradan oluşan dışsal ilgi kaynağını mevcut tutarlı davranışlar bütününe tercih etmesi,
- Bireyin tutarlı davranışlar bütününe tamamen terk etmesi (Becker, 1960).

Bir personelin daha iyi imkanlar sunan başka bir örgütten aldığı iş teklifini reddetmesine sebep olarak kültür ile biçimlendirilmiş yan bahis teorisi gösterilebilir. Çok sık iş değiştirmenin, çalışanlara yönelik güvensizlik algısı oluşturabileceği düşüncesi, bu nedenle teklif edilen işin sunacağı iyi imkanların kötü şöhrete tercih edilmemesi durumu yan bahis teorisine bir örnek olarak gösterilebilir (Becker, 1960).

Kültür gibi bürokratik düzenlemelerin de yan bahis teorisini doğrulayacak davranışlar ortaya çıkarabileceği düşünülmelidir. Örneğin çalıştığı işi ile ilgili sorunlar yaşayan ancak mevcut örgütünün kendisine şart koştuğu bazı koşullar nedeni ile işinden ayrılamayan çalışan için de yan bahis teorisinin işlediği söylenebilir (Becker, 1960).

Değişen dönemlerde değişen sosyal statülere bireysel olarak uyum sağlama durumu da yan bahis teorisi ile ilişkilendirilebilir (Becker, 1960).

2.1.2.2. Mowday, Steers ve Porter

Önceki çalışmaları göz önünde bulundurarak yaptıkları incelemede Mowday, Steers ve Porter (1979) örgütsel bağlılık konusunda ortaya atılan yaklaşımların birbirleri ile benzemediğini öne sürmüş, davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki kategoride ifade edilebileceğini belirtmişlerdir.

Sergilenen davranışların sonuçlarına razı gelme ya da ahlaki olmayan davranışlar sonucu ortaya çıkan maliyetlere dikkat çeken yaklaşıma “davranışsal yaklaşım” olarak ifade edilirken; çalışanın örgütün amaçlarını kendi amacı gibi içselleştirmesi ise “tutumsal yaklaşım” olarak değerlendirilmektedir (Mowday ve diğ., 1979).

Örgütsel bağlılığın en önemli özellikleri Mowday ve arkadaşları (1979) tarafından;

- Örgütün amaçlarını kabulleniş ve bu amaçlara güçlü bir inanış,
- Örgüt için gösterilen üst düzey çaba,
- Örgütte olmaya devam etmek için duyulan kuvvetli istek olarak belirtilmiştir.

Örgütsel bağlılığın iş tatmininden daha uzun sürede oluştuğu fakat daha tutarlı bir yapı ortaya koyduğuna ve iş tatmini gibi her durum karşısında değişmediğine de vurgu yapılmaktadır (Mowday ve diğ., 1979).

2.1.2.3. Caldwell ve O'Reilly

O'Reilly ve Cladwell (1981), örgütsel bağlılığı geleceğe ve geçmişe yönelik olmak üzere iki boyut altında incelemiştir.

Geleceğe yönelik yaklaşım çalışanların var olan örgütlerle ilgili bilgileri ve gelecekte beklediklerine göre iş seçimlerini yaptıkları ve örgütler arasındaki değişikliklerin çalışanların iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyinde de farklılaşmaya neden olacağını ileri süren iki duruma dayandırılmıştır (O'Reilly ve Caldwell, 1981).

Geçmişe yönelik yaklaşımda ise çalışanların örgütlerine yaptıkları yatırımlarla bağlandıkları ifade edilmektedir (O'Reilly ve Caldwell, 1981).

Çalışanların geliştirdiği örgütsel bağlılığa neden olan konuları inceleyen O'Reilly ve Caldwell (1981), ilk olarak, işe alım sürecinde örgüt ve çalışan arasında yazılı bir kontrat imzalanmasının çalışana işle ilgili net bilgileri vereceğinden örgütsel

bağlılığının gelişmesine katkı sağlayacağını öne sürmüşlerdir (O'Reilly ve Caldwell, 1981).

Örgütte çalışan bireyin davranışlarının geri döndürülemez olduğunun farkına varması, kendi isteği ile örgüte hizmet etmesi, çalışanın işi ile ilgili aldığı kararları tüm sosyal çevresi ile paylaşmasının örgütsel bağlılığının gelişmesi için önemli olduğu ifade edilmektedir (O'Reilly ve Caldwell, 1981).

2.1.2.4. Sheldon

Sheldon (1971), örgütsel bağlılık kavramını, bireyin çalışan kimliğini örgüte bağlayan ve örgütle birlikte tanımlayan bir davranış veya uyum süreci olarak ifade etmektedir. Bireyin örgüt için yapacağı yatırımlar ve örgüte verdiği hizmetin içselleştirilmesinin çalışanın örgütsel bağlılık geliştirmesine destek olacağı vurgulanmaktadır (Sheldon, 1971).

Örgütte uzun süre çalışan, uzun hizmet sürecinde yaşanan ve çalıştığı süre nedeni ile terfi eden çalışanların örgütsel bağlılıklarının yüksek olacağı vurgulanmaktadır (Sheldon, 1971).

2.1.2.5. Steers

Örgütsel bağlılık, çalışanın hizmet verdiği örgütü içselleştirebilmesi ve kabullenebilmesi için sahip olduğu güç şeklinde ifade edilmektedir (Steers, 1977). Örgütsel bağlılığa etki eden faktörler bireysel özellikler, işin özellikleri ve iş tecrübeleri olarak belirtilmiştir (Steers, 1977). Bireysel özellikler yaş, eğitim durumu ve başarılı olma ihtiyacı gibi unsurların birleşiminden oluşurken; işin yapısı, geliri, çalışma koşulları gibi unsurlar işin özelliklerini oluşturmaktadır. İş tecrübeleri olarak ifade edilen ise çalışanın örgüte verdiği değer ve örgütsel güven ortamı gibi noktalar ifade edilmektedir (Steers, 1977).

Örgütsel bağlılıkları yüksek olan çalışanların örgütte kalmak için büyük bir istek duydukları, daha az devamsızlık yaptıkları ve katılım oranlarının son derece yüksek olduğu, bireysel performanslarının yüksek olmasına paralel örgütsel performansa diğer çalışanlara göre daha fazla katkı sağladıkları ifade edilmektedir (Steers, 1977).

2.1.2.6. Wiener

Wiener (1982), örgütsel bağlılığı ele alırken iş ortamı davranışının temeline faydacı bakış açısından ziyade ahlaki bir çerçeve oluşturur. Örgütsel bağlılığa etki eden faktörler ifade edilirken çalışanın kişilik açısından ihtiyaç duyduğu değişkenler, işin özellikleri, çalışanın iş tecrübeleri ve bireysel demografik özellikleri ele alınmıştır (Wiener, 1982). Örgütsel bağlılık için asıl olan nokta çalışanın içselleştirdiği ahlaki baskıların bütünüdür (Wiener, 1982).

Wiener (1982), örgütsel bağlılık kavramını açıklarken örgütün ilerleyebilmesi adına çalışanın fedakarlık yapması, örgütün başarısı için çalışanın tutarlılık göstermesi ve örgüt başarısı için kaygılanması olmak üzere üç noktayı vurgulamıştır.

2.2.7. Allen ve Meyer

Allen ve Meyer (1990) duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak üç boyutla örgütsel bağlılığı açıklamıştır. Bu boyutlarla ilgili olarak duygusal olarak örgütlerine bağlı hisseden çalışanların “istedikleri için”, devam bağlılığı hisseden çalışanların “ihtiyaçları olduğu için” ve normatif bağlılık hisseden çalışanların ise “mecbur oldukları için” örgütlerinde kalmaya devam ettikleri ifade edilmektedir (Meyer ve Allen, 1991).

Çalışanların bu bağlılık bileşenlerini farklı zaman ve durumlarda farklı derecelerde hissedebilecekleri ifade edilmektedir (Meyer ve Allen, 1991). Örneğin bazı çalışanlar ihtiyaçları olduğu için ya da örgütlerinden ayrıldıklarında sosyal çevrelerinden alacakları olumsuz tepkiler nedeni ile bağlılık duyabilirler. Bu hallerde çalışanlar, örgütlerine karşı duygusal bir bağlılık hissetmeyebilirler fakat yine de bu çalışan için örgütsel bağlılığın varlığından bahsedilebilir (Meyer ve Allen, 1991).

Bireysel özellikler, işin özellikleri, iş tecrübeleri ve yapısal özellikler duygusal bağlılığın temelini oluştururken; devam bağlılığının gelişmesine örgüte yapılan yatırımların büyüklüğü ve algılanan alternatiflerin yokluğu zemin hazırlamaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılık ise örgütlerin çalışanlarından beklentileri oluşturmaktadır (Allen ve Meyer, 1990).

2.1.3. İş Doyumu Kavramı ve İş Doyumuyla İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.1.3.1. Kapsam Kuramları

2.1.3.1.1. Maslow

Abraham H. Maslow, bireyin gereksinimlerini bilimsel açıdan ele alıp inceleyen bilim adamıdır (Eren, 2001). Kuram, direkt olarak örgütsel ortamlardaki güdülenmeyi incelemeye yönelik geliştirilmemiş olsa da 1960'da Gregor'un yayınladığı kitapla gündeme gelmiştir (Luthans, 1995). Maslow yaptığı klinik gözlemler sonucunda insan gereksinimlerini ilk defa 1943 yılında yayınladığı makalesinde dile getirmiştir (Maslow, 1970).

Maslow (1970) yaptığı sınıflandırmayı bazı temel varsayımlara dayandırmıştır:

- Bir alt basamaktan üst basamaktaki gereksinime geçmek için alt basamaktaki gereksinimin yüzde yüz doyuma ulaşması şart değildir.
- Söz konusu gereksinimleri mutlak bir şekilde bilin düzeyinde ya da bilinçaltında diye ayırmak mümkün olmamakla birlikte ortalama bir bireyin bilinçaltının gereksinimlere daha çok yön verdiği söylenebilir.
- Kültürel farklılıkların varlığı yadsınamaz olmakla birlikte ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan gereksinimler temel insanı gereksinimler olarak kabul edilebilir.
- Bireyin sergilediği bir davranış hiyerarşideki sadece bir gereksinimden değil aynı anda farklı birkaç gereksinimden kaynaklanıyor olabilir.
- Bireyin sergilediği bütün davranışların sadece temel gereksinimlerden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir.
- Hiyerarşideki basamakların harekete geçirici gücü her birey için farklı düzeyde olabilmektedir.

Maslow, gereksinimleri aşağıdan yukarıya doğru hiyerarşik bir yapı ile simgelemiştir. Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı olarak bilinen bu yapının alt tarafında bulunan ihtiyaçların daha geniş insan kitleleri tarafından hissedildiğini ve bu ihtiyaçların karşılandıkça gereksinimin azaldığını, üst düzey gereksinimlerin ise karşılandıkça arttığını vurgulamıştır (Hicks, 1973).

Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı;

- Fizyolojik Gereksinimler; solunak, yemek, uyku gibi yaşamı devam ettirmek için temel olan ihtiyaçları,
- Güvenlik Gereksinimi; kendini tehlikeden uzak ve güvenlik altında hissetme ihtiyacını,
- Ait Olma ve Sevgi Gereksinimi; başkaları ile yakın ilişkiler kurma, bir sosyal gruba ait olma, bir sosyal grup tarafından kabul edilme, benimsenme ihtiyacını,
- Değer gereksinimleri; kazanma, rekabet etme, onaylanma ve kabullenme ihtiyacını,
- Bilişsel Gereksinimler; anlama, öğrenme, bilme ve yeni bilgiler keşfetme ihtiyacını,
- Estetik Gereksinimler; güzellik, düzen ve simetri ihtiyaçlarını,
- Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi ise bireyin kendi potansiyelini ortaya çıkarma ihtiyacını içeren yedi basamaktan oluşur.

Maslow iş doyumunu, ihtiyaçların giderilmesi ile bağdaştırmıştır (Akt. Çetinkanat, 2000). Hiyerarşiye göre bireyler alt düzeyde yer alan ihtiyaçta doyum sağlayamadıkça bir üst düzeydeki ihtiyacı gidermeye yönelik davranışlar sergilemeyeceklerdir (Hicks, 1973). Yani kişiler iş ortamında kendilerini güvende hissettikleri zaman görevlerini başarıyla gerçekleştirme ihtiyacının gidermek için harekete geçer. Bir örgütün bütün üyelerinin gereksinim hiyerarşisinin farklı basamaklarında olabilecekleri göz önünde bulundurularak örgütlerin farklı motivasyon sağlayıcı faktörleri kullanabilmeleri gerekmektedir (Çetinkanat, 2002).

Maslow'un çalışmalarını sınamak üzere yapılan araştırmaların sonuçları üç ana konu etrafında toplanabilir. Bunlardan ilki bireyin bütün gereksinimlerinin kategorileştirilebileceği ve bu kategorinin hiyerarşik bir yapıda olduğuna dair açık bir kanıt bulunamamıştır. İkinci nokta ise doyuma ulaşmayan bir gereksinimin bireyi sadece o gereksinime yönlendirdiği yapılan bütün çalışmalarla desteklenmiş bir önerme olamamıştır. Üzerinde durulması gereken son konu ise alt basamaktaki bir gereksinimin giderilmesinin mutlaka üst basamaktaki gereksinimi karşılamak üzere bireyi harekete geçirmeyeceğidir (Porter, Bigley ve Steers, 2003).

2.1.3.1.2. Herzberg

Maslow gibi davranışların temelinde gereksinimlerin olduğunu savunan Frederic Herzberg yaptığı çalışmaları “Çift Etmen Kuramı” olarak isimlendirmiştir. 1950li yıllarda yaptığı araştırmalarla oluşan kuramın araştırmalarında Pittsburgh’daki 200 civarında mühendis ve muhasebeciden oluşan bir grup çalışanla görüşerek bu kişilere geçmişte kendilerini çalışırken doyum sağlamış ve motive olmuş olarak hatırladıkları ve tam tersi durumları göz önünde bulundurarak bu iyi ve kötü duyguların neler olduğunu tanımlamalarını istemiştir. Bu görüşmelerin sonunda çalışanların cevaplarından iş doyumunu konusunda iki etmenin varlığını öne sürmüştür (Moorhead ve Griffin, 1989).

- Koruyucu (Hijyen) Etkenler: Ücret, iş yerinin benimsediği politikası, kişilerarası ilişkiler, iş güvenliği, çalışma koşulları koruyucu etkenler olarak isimlendirilmişlerdir. Bir iş yerinde bu etkenlerle ilgili olumsuzluklar söz konusu ise bireyler için doyumsuzluk söz konusudur. Bunlarda yapılacak iyileştirmeler yaşanan doyumsuzluğu azaltmakla beraber beklentilerin aksine iş doyumunu artırmamaktadır (Tosi, Rizzo ve Carroll, 1990).
- Motive Edici Etkenler: Başarı duygusu, sorumluluk alma, kişisel gelişim, tanınma olanakları, görevde yükselme gibi etkenler motive edici etkenler olarak isimlendirilmişlerdir. Çalışanların bu etkenleri hissetmeleri doyum sağlamlarına sebep olurken bu faktörlerin ortadan kalkması doyumsuzluk hissini ortaya çıkarmamaktadır (Moorhead ve Griffin, 1989).

Çalışma yaşamındaki doyum ve motivasyon üzerine deneysel araştırma isteği uyandırması nedeni ile Herzberg’in kuramı alana önemli katkılarda bulunmuştur. Çalışmalarında kullandığı sistematik dili ve tarzı, ortaya konan verilerin uygulama alanından gelen birçok yöneticinin kuramın öne sürdüğü motive edici düzenlemeleri anlamalarını sağlamıştır. Yapılan bütün eleştirilere rağmen Herzberg’in yaptığı sınıflama günümüzde yöneticiler arasındaki popülerliğini sürdürmektedir (Porter ve Ark., 2003).

2.1.3.1.3. Alderfer

Clayton Alderfer (1972) yaptığı sınıflandırmada Maslow’un daha önce yaptığı sınıflandırmayı başka bir şekilde ifade etmeye çalışmıştır. Alderfer yaptığı

sınıflandırmada örgütlerdeki çalışan bireylerin gereksinimlerine yönelik uyarlamalar yaparak Maslow'un kuramını desteklemeyi ve eksiklikleri gidermeyi amaçlamıştır (Porter ve ark., 2003). Alderfer yaptığı sınıflandırmada gereksinimleri Varoluş (Existence), İlişki Kurma (Relatedness) ve Gelişme (Growth) olarak üç başlıkta toparlamıştır. Bu nedenle yaptığı sınıflandırma birçok kaynakta VIG (ERG) Kuramı olarak isimlendirilmektedir.

- Varoluş Gereksinimi: İnsanın varoluşunu devam ettirebilmesi için gerekli olan fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri bu grupta yer almaktadır (Porter ve ark., 2003).
- İlişki Kurma Gereksinimi: Maslow'un kuramında sevgi ve ait olma basamağına denk gelen diğer insanlarla iletişim halinde olabilme, duyguların ve düşüncelerin paylaşılması ihtiyaçları bu grupta yer almaktadır. Alderfer tarafından bu gereksinimin özellikle açık, doğru ve dürüst etkileşimle doyurulduğu vurgulanmıştır (Johns ve Saks, 2001).
- Gelişme Gereksinimi: Bu alandaki gereksinimler bireyin var olan potansiyelini geliştirmesine yönelik olanlardır (Porter ve ark., 2003). Maslow'un yaptığı sınıflandırmada bu alan "kendini gerçekleştirme" olarak ifade edilmiştir (Johns ve Saks, 2001).

Alderfer, Maslow'dan farklı olarak kendi sınıflandırmasında gereksinimleri somutluk durumlarına göre sıraya koymuştur. Ona göre bir üst düzeydeki gereksinim karşılanamadığında birey alt basamakta bulunan gereksinimi daha çok isteyecektir. Böylece gerçek gereksinim doyurulmaz ama daha kolay ulaşılabilir olan onun yerine geçmiş olur (Onaran, 1981).

2.1.3.1.4. McClelland

Başarı Gereksinimi Kuramı olarak da bilinen bu sınıflandırmada McClelland (1961), başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerini ele almış ve bu gereksinimlerin kişilerarası ilişkiler, akademik başarı, hayat tarzı seçimi ve iş performansında görülecek davranışların belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir.

- Başarı Gereksinimi: Bu gereksinim işini iyi yapma olarak tanımlanmıştır (McClelland, 1961).

- Güç Gereksinimi: Bireyin yaptığı davranışlar yoluyla başkalarını etkileyerek doyum sağlama eğilimi güç gereksinimi olarak tanımlanmıştır (McClelland, 1961).
- Yakın İlişkiler Gereksinimi: Bu gereksinime sahip bireylerin diğer bireylerle olumlu duygusal ilişkiler kurma yolunda oldukları gözlenmiştir. Arkadaşlık olarak isimlendirilen bu ilişkinin yanında diğer bireyleri sevmeye, onlar tarafından kabul görme, affetme/affedilme, bozulan ilişkileri yeniden düzeltmeye çalışma çabalarını da içermektedir (Can, 1985).

Maslow'un aksine McClelland, başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerinin öğrenilebilir olduğunu iddia ederek bu gereksinimlerin hiyerarşik bir sınıflandırmaya uygun düşmeyeceğini savunmuştur. Gereksinim düzeyleri bireyler için farklılık göstermektedir, bu nedenle de bir tatmin dizisi ya da engelleme sonucu bir gerilemede yaşanma durumu söz konusu değildir (Northcraft ve Neale, 1990). Ayrıca Maslow gereksinimlerin büyük oranda içgüdüsel olduğunu savunurken McClelland ise gereksinimlerin oluşmasında iş yaşamı dışındaki sosyal çevrenin önemli olduğunu vurgulamıştır (Brooks, 2003).

2.1.3.2. Süreç Kuramları

2.1.3.2.1. Victor Vroom

1930'larda Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın araştırdığı davranışsal kavramları Victor Vroom tarafından 1960'lı yıllarda yeniden ele alınarak iş motivasyonu üzerine uygulanmıştır. Beklenti ya da Ümit Kuramı olarak da isimlendirilen sınıflandırmasında Vroom, bireylerin tercih ettikleri iş davranışının sonunda elde edecekleri çıktılara bakılarak seçildiğini ileri sürmüştür (Helms, 2006). Vroom, bireylerin yerine getirmiş oldukları görevlerin sonucunda elde edecekleri ödülle olan ilişkisi üzerinde durmuştur (Buchanan ve Huczynski, 2004).

Vroom yaptığı araştırmaları dört temel varsayıma dayandırmıştır:

- Davranışı belirleyen birey ve çevresindeki güçlerin birleşimidir.
- Bireyler, örgütteki davranışları ile ilgili kararları kendileri verirler.
- Bireylerin farklı tiplerde ihtiyaçları, istekleri ve amaçları vardır.

- Bireyler, alternatif davranış seçenekleri arasından beklentilerine göre seçim yaparlar (Hanson, 1996).

Vroom, motivasyonu belirleyen üç unsur olduğunu kabul eder. Bunlardan ilki işin sonunda elde edilecek çıktıya bireyin verdiği değerdir. Değer olarak ifade edilen olgu bireyin iş ortamındaki davranışları neticesinde elde etmeyi beklediği ödüldür. İkinci unsur olan araçsallık bir ödül alma olasılığının davranışın ortaya çıkmasında oynadığı rolü ifade eder. Beklenti kuramın üçüncü unsurudur. Bireyin gösterdiği çabanın istediği hedefe ulaşmasını sağlayacağına dair algısıyla ilgilidir (Keith ve Girling, 1991).

2.1.3.2.2. Porter ve Lawler

Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Kuramı, 1960'ların sonunda Porter ve Lawler tarafından genişletilmiştir. Bu sınıflandırmada bireyin bir işi yapmak için gösterdiği çabanın artmış olmasının performansın da kendiliğinden artmasını sağlamayacağı ileri sürülmüştür. Bunun nedeni olarak da her bireyin yüksek seviyede performans gösterebilmek için ihtiyaç duyulan yeteneklere sahip olamayabileceği gösterilmiştir (Helms, 2006).

2.1.3.2.3. Adams

Stacy Adams tarafından yapılan sınıflandırmada bireylerin yaptıkları iş sonucunda aldıkları ödülleri, başkalarına verilen ödüllere kıyaslamalarda sonucun adil olup olmadığına yönelik öznel yargıları ön plana çıkar (Koontz ve Weihrich, 2007). Eşitlik kuramı olarak adlandırılan bu sınıflamada ayrıca, bireylerin işlerine yaptıkları yatırımlar ile işlerinden elde ettikleri çıktıları kıyaslamaları sonucu oluşturdukları belirli inançlar söz konusudur (Lunenburg ve Orstein, 2011).

Adams'a göre işyerinde eşitsizlik olduğunu düşünen birey eşitsizliği gidermek ya da adaletsizliği düzeltmek adına bazı girişimlerde bulunabilir. Bu davranışlar yatırımları değiştirme, çıktıları değiştirme, bilişsel olarak girdileri ya da çıktıları çarpıtma, kendisi ve başkalarının yaptıklarını kıyaslayarak girdileri ya da çıktıları değiştirme, kendini başkalarıyla kıyaslamadaki algıyı değiştirme, örgütten ayrılma olarak belirtilmiştir (Helms, 2006).

2.1.3.2.4. Locke

Amaç Belirleme Kuramı olarak alan yazında yerini alan Locke'un yaptığı sınıflandırmada bireyin davranışının bilinçli amaç ve eğilimlerin bir sonucu olduğu kabul edilir (Griffin ve Moorhead, 2011). Bu sınıflandırmanın temel yordayıcısı bireylerin kendilerini hedeflerine yaklaştıran davranışları daha sık sergilemeleri, bu davranışları daha çok tercih etmeleri ve bu davranışlara ısrarla devam etmeleridir (Bernstein, 2010).

2.1.3.2.5. Skinner

Skinner, davranışların pozitif ve negatif sonuçları aracılığıyla öğrenildiğini ifade eder (Lussier ve Achua, 2009). Edimsel Koşullanma ismi verilen bu sınıflandırmada dört tip pekiştirme vardır. Olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, son verme, cezalandırma (Ricketts ve Ricketts, 2010).

2.1.4. Mesleki Tükenmişlik Kavramı ve Mesleki Tükenmişlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.1.4.1. Freudenberger

Tükenmişlik kavramı, başarı düzeyinin düşmesi, duyarsızlaşma ve azalan çalışma isteği ile birlikte fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk olarak ilk kez 1974 yılında Freudenberger tarafından dile getirilmiştir (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, “başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu” şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). Freudenberger, bireyin ideal benliğinde yer alan yorulmaz, dinamik, yetenekli ve karizmatik olma arzusunun sonucunu tükenmişlikle ilgili görüşlerinin temeline oturtmuştur (Freudenberger ve Richelson, 1980). Bu ideal benliğe sahip bireyler duygusal kaynaklarını tüketerek ideal imajı korumaya çalışırlar. Tükenme süreci ilişki kesme, uzaklaşma, körlenme ve bitkinlik olarak aşamalandırılmıştır (Cordes ve Dougherty, 1993).

Tükenmişlik yaşayan bireyler iş hayatlarında yetenekli, istekli, yüksek özgüvene sahip, dinamik, çalışma saatini önemsemeyen, uykusuzluğa dayanıklı ve yüksek

performans sergileyebilen bireylerdir. Fakat çalışma hayatında ortaya çıkan bazı nedenler bu bireyleri olumsuz etkilemekte ve duygusal kaynaklarını tüketmektedir. Bu bireylerin enerjilerinin tükenmesi, onların fiziksel açıdan da ciddi sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Freudenberger ve Richelson, 1980).

2.1.4.2. Maslach

Maslach tükenmişliği, işle ilgili tutum ve davranışlardaki değişikliklerle kendini gösteren duygusal tükenmişlik, duyarsızlaştırma ve azalmış başarı duygusu olmak üzere üç bileşene sahip olan, fiziksel kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, negatif benlik algısı ile iş, hayat ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumlar gibi belirtileri olan bir sendrom olarak tarif eder (Maslach ve Pines, 1979; Maslach ve Jackson, 1981).

Maslach (1993), tükenmişliğin ortaya çıkışını çalışan ve hizmet alan bireyler arasındaki ilişkilerin duygusal yükü olmasına dayandırır. Bu sebeple daha çok hekim, hemşirelik, öğretmenlik, avukatlık gibi insanlarla yüz yüze ilişki gerektiren mesleklerde tükenmişliğin daha çok görüldüğünü ifade eder (Maslach ve Leiter, 1997).

Maslach tarafından ortaya atılan bu model “çok boyutlu tükenmişlik modeli” olarak isimlendirilmiştir. Bu modelde tükenmişlik, “genellikle insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde kişilerin, duygusal olarak kendilerini tükenmiş hissetmeleri, karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel yeterlilik duygularının azalması biçiminde görülen sendrom” olarak ele alınır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Kişide tükenmişlik görüldüğünde, çalışma isteğinde azalma olur ve üç olumlu duygu üç olumsuz duyguya dönüşür. Enerjinin yerini duygusal tükenme, aidiyetin yerini duyarsızlaşma, yeterliliğin yerini yetersizlik alır (Maslach ve Leiter, 1997). Bu durum tükenmişliğin üç boyutunu ifade eder:

- **Duygusal Tükenme:** Tükenmişliğin bireysel stres boyutudur. Kişinin duygusal ve fiziksel varlıklarında oluşan azalmayı ifade eder (Maslach ve diğ., 2001). Çalışanların çalışma isteğinde düşüşe ve kendilerini işlerine karşı eskisi kadar sorumlu hissetmemelerine sebep olur (Cordes ve Dougherty, 1993).

- Duyarsızlaşma: Tükenmişliğin bireyler arası boyutudur. Çalışanların hizmet verdikleri kişilere negatif, katı tutumları ve tepkisizleşmelerini içerir (Maslach ve diğ., 2001, Maslach ve Jackson, 1981).
- Kişisel Yetersizlik: Kişisel yeterlilik duygusunda düşüş ve kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğilimini ifade eder (Cordes ve Dougherty, 1993).

2.1.4.3. Perlman ve Hartman

Perlman ve Hartman (1981) tükenmişliğin, bireyin kronik duygusal strese verdiği hem duygusal hem fiziksel tükenme, iş veriminde düşüş ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranışboyutundaki reaksiyonlardan oluşan üç bileşenli bir tepki olduğunu savunmuşlardır. Bu sınıflandırmada dört aşama bulunmaktadır:

- Aşama: Strese yol açan durumların ortaya çıktığı aşamadır. Bireyin işin gereklerini karşılamak için yetersiz olması ve işin, bireyin istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmemesi olmak üzere iki temel durumun strese yol açtığı ifade edilir.
- Aşama: Çalışma hayatında karşılaşılan durumların bireyin kendini stres altında hissettirmesi söz konusudur.
- Aşama: Bireyin strese verdiği üç temel tepki göze çarpar. Bu tepkiler fizyolojik, bilişsel, davranışsal belirtilerdir ve hangisinin ortaya çıkacağını, bireyin kendisine ve işe bağlı değişkenler belirlemektedir.
- Aşama: Son aşamada ise strese verilen kronik duygusal tepkinin sonucunda tükenmişlik oluşur (Perlman ve Hartman, 1981).

2.1.4.4. Meier

Meier (1983), tükenmişliği Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramından yola çıkarak ele almıştır. Tükenmişliği de "Beklenti" kavramı gibi "pekiştirme, sonuçları kontrol etme, yeterli olma ve davranışları anlamlandırma süreci" olmak üzere dört olgu ile açıklamıştır (Meier, 1983).

Pekiştirme beklentileri, kişinin sergilediği davranışlarla amaçlarına ulaşma; sonuç beklentileri, kişinin davranışlarının yol açacağı sonuçlarla; yeterlilik beklentileri ise istenilen davranışı ortaya koyabilmede yetkin olabilmekle ilgilidir. Bu beklentiler,

bireysel ve çevresel faktörlerle ilişkilidir (Meier, 1983). Davranışları anlamlandırma süreci ise beklentilerin ne şekilde öğrenildiği, korunduğu ve değiştiğini açıklamaktadır. Beklentiler, iş hayatında içsel ve dışsal deneyimlerle öğrenilir ve korunurlar (Meier, 1983).

2.1.4.5. Suran ve Sheridan

Eric Erikson'un (1950) psikososyal gelişim kuramını temel alan bu sınıflandırmada Suran ve Sheridan, gözlem ve deneylere dayanarak oluşturdukları modelde erken ve orta yetişkinlik yaşlarına denk gelen dört basamak tanımlamışlardır. Modelde tükenmişliğin her basamakta yaşanan çatışmaların doyuma ulaşamaması nedeniyle ortaya çıktığını savunurlar (Suran ve Sheridan, 1985). Bu aşamalar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

- **Dönem: Ego Kimliği ya da Rol Karmaşası:** Çalışma yaşamına yeni başlamış bireylerde bu dönem, "tüm benliğimle ben kimim?" sorusunun cevabını öğrenme sürecidir. Çalışma hayatına yeni başlamış başarı odaklı çalışan genç bireylerin, başarısız olduklarında tükenmişlik yaşama riski oldukça yüksektir. Bu bireyler destekleyici bir çevrede çalıştıkları ölçüde yüksek performans gösterirken, yoğun stresli ve engelleyici bir çalışma ortamıyla karşılaştıklarında ise yaşadıkları başarısızlık duygusu tükenmişliği beraberinde getirebilir (Suran ve Sheridan, 1985).
- **Dönem: Yeterlilik ya da Yetersizlik:** Bireyin kendisini mesleğiyle ifade ettiği ve çalışma yaşamında artık bir unvan sahibi olduğu dönemdir. Çıraklık dönemi olarak görülen bu dönemde "Yaptığım işte ne kadar iyiyim?" sorusu önem kazanır. Bu sorunun cevabını bulabilmek için bireyin kendisini seviye olarak kendisine yakın diğer çalışanlarla kıyaslaması ve mesleği ile ilgili görevleri yerine getirmek için gerekli en alt düzeydeki yeteneğin ne olduğunu bilmesi gerekir. Bu kıyaslamamanın sonucunun olumsuz olması durumunda birey, yetersizlik ve aşağılık duygusu yaşayabilir. Bireyin işinde kendisini yeterli görmesi isedeğerli hissetmesini sağlayacaktır (Suran ve Sheridan, 1985).
- **Dönem Verimlilik ya da Durgunluk:** Acemilik döneminin ardından içinde bulunulan örgüte bağlılık azalır ve kariyer sürecini yeniden düzenleme girişimleri başlar. Genelde otuzlu yaşlarda maddive kişisel olarak bir statü kazanılmış olur,

artık bir ev sahibi olmak, evlenmek ve çocuksahibi olmak gibi kararlar alınır. İş yaşamında kariyer basamakları yükselmeye başlar ve iş çevreleri tarafından tanınma oranı yükselir. Bireyde sorumluluk alma ve söz sahibi olacağı işler yapma isteği hakim olur. Birey bu dönemde keşfettiği yeteneklerini ortaya koyabileceği uygun bir çalışma ortamı bulamazsa, daha önceki başarıları da önemini kaybeder. Kendisi için mesleki açıdan bir ilerleme olmamasına rağmen, kendisinden daha genç meslektaşların çok hızlı ve daha başarılı bir şekilde ilerlediği gerçeği de söz konusu olacaktır.

Bu dönemde yaşanacak verimlilik ise, bireyin yeteneklerini sergileyebileceği bir ortamda kendi yolunda yürümeyi öğrendiği süreçtir (Suran ve Sheridan, 1985).

- **Dönem: Yeniden Bağlanma ya da Hayal Kırıklığı:** Bireyin şimdiye kadar emek verdiği çalışmalarının beklediği mükemmel hayatı ona kazandırmaması nedeni ile hayal kırıklığı yaşamaya söz konusu olabilir. Bireyin kariyer sürecini daha iyi değerlendirebilmesi için mesleki ihtiyaçlarının yanında kişisel ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurması gerekir. Bu nedenle çalışanın mesleki uğraşlara daha az, eş, aile, hobi, eğlence gibi uğraşlara daha çok vakit ayırması gerekebilir. Yoksa yaşanan hayal kırıklığı nedeni ile çalışan kendisini işe yaramaz hissetmeye başlar. Bu dönemde bireyin iş yaşamında yapacağı değişiklik, olmak istediği kişi olabilmesi için yeni bir sebep bulabilmesi ile mutluluk verici bir durum olacaktır. Bu dönemde yeni bir sebep bulamayan kişi mesleğinden uzaklaşır ve tükenmişlik yaşar (Suran ve Sheridan, 1985).

2.1.4.6. Edelwich ve Brodsky

Edelwich ve Brodsky (1980), tükenmişlik üzerine yaptıkları çalışmalarda tükenmişliği idealist beklentilerin hayal kırıklığına dönüşmesi olarak tanımlamışlardır. Diğer sınıflandırmalarla benzer olarak onlar da tükenmişliğin birbirini izleyen aşamalarla gerçekleşen bir süreç olduğunu savunmuşlardır (Edelwich ve Brodsky, 1980).

- **Coşku Aşaması:** Çalışma hayatına yeni başlayan birey hizmet verdiği insanlar üzerinde olumlu etkiler bırakmak istediği için fazla enerjiye, yüksek beklentilere ve umutlara, seçilen meslekteki amaçlara ulaşabilmek için şiddetli motivasyona sahip olur ve büyük bir çaba ile çalışır. Bu tempo ile çalışan birey çabalarının

karşısında övgü ve takdir beklerken, karşılaştığı olumsuz önyargılar, kurallar ve amaçlarla ilgili sorunlarla karşılaşabilir ve yaşadığı hayal kırıklığı sonucu tükenmişliğin durgunluk aşamasını yaşamaya başlar. Bu durum çalışma hayatına girilen ilk yılın sonunda görülmektedir (Edelwich ve Brodsky, 1980).

- **Durgunluk Aşaması:** Bu aşamada bireycoşku aşamasında önüne çıkan problemleri çözmeye çalışmaktan yorulmuştur. Enerji düzeyi düşmekte, isteği azalmakta, yaşadığı hayal kırıklıkları nedeni ile işinden uzaklaşmaktadır. Bu aşamada bireyin ilgisi, ideallerinden uzaklaşarak daha çok para kazanmak ve boşzaman uğraşlarına yönelmektedir (Edelwich ve Brodsky,1980).
- **Engellenme Aşaması:** Tükenmişlik kavramını açıklarken kullanılan temel kavramlardan biri olan engellenme iki şekilde gerçekleşebilir. Engellenmenin ilki bireyin çalışma hayatında hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı durumda hissedilirken ikincisi bireyin hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçlarını karşılarken kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmesi durumunda yaşanır. Bu engellenme durumu bireyin fiziksel, duygusal ve davranışsal problemler yaşamasına neden olur (Edelwich ve Brodsky, 1980).
- **Apati Aşaması:** Apati, bireyin yaşadığı engellenmeye karşı verdiği bir tepki olarak ortaya çıkar. Bu evrede bireyde duygusal çöküntü, inançların yitirilmesi ve umutsuzluk görülür. İş doyumunun yaşanmaması, şikayetler ve tartışmalar başlar ve iş birey için önemini kaybeder. Çalışanda iş yerinden mesai bitiminden önce ayrılma ve rapor alarak işe gelmeme gibi eğilimler görülür (Edelwich ve Brodsky, 1980).
- **Müdahale Aşaması:** Tükenmişliğin ilk dört aşamasına ya karşı yapılacaklar bu aşamada ifade edilmiştir. Bireyin işinin ve iş tanımının değiştirilmesi, mesleki eğitiminin yenilenmesi, özel hayatında bazı düzenlemelere gidilmesi gibi müdahaleleri içerir (Edelwich ve Brodsky, 1980).

2.1.4.7. Pines

Varoluşçu yaklaşımın yörüngesinde geliştirdiği Tükenmişliğin Motivasyon Yaklaşımı Modelinde Pines, Aranson ve Kafry (1981), iş yaşamında yüksek motivasyonu olan bireylerin aynı zamanda tükenmişliğe en yakın bireyler olduğu yönündeki temel varsayımını savunmuştur. İşin başında motivasyon düzeyi düşük

olan bireyler ise çalışma hayatında stres, depresyon, yorgunluk, yabancılaşma ya da varoluşsal bir kriz yaşadıkları halde tükenmişlik yaşamazlar (Pines, 1993). Pines (1993), tükenmişliği varoluşsal bir kriz olarak nitelendirirken bu krizin, ölümün varlığı nedeni ile hayatlarında anlam arayan bireylerin bu anlama bir türlü ulaşamamalarından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Önceki zamanlarda din insan hayatına anlam kazandırırken; günümüz insanı hayatına anlam kazandırmak için iş yaşamına yönelmekte ve iş yaşamında karşı karşıya gelinen bir başarısızlık ya da işin anlamını yitirmesi durumunda ise varoluşsal kriz olarak tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Pines, 1993). İdealist insanlar, işlerinin varoluşlarına anlam kazandırmasını beklediklerinden çok çalışırlar ve bu yüzden tükenmişlik yaşama riskine en yakın kişiler onlardır.

2.1.5. Örgüt İklimi Kavramı ve Örgüt İklimiyle İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.1.5.1. Litwin ve Stringer

Litwin ve Stringer (1968), örgüt iklimini tanımlarken algı kavramından faydalanmışlardır. Bu tanıma göre örgüt iklimi belli bir çevrede çalışan insanların algılamaları sonucu oluşan ve davranışlarına yol gösterdiği düşünülen ölçülebilir özelliklerin toplamıdır (Litwin ve Stringer, 1968). Litwin ve Stringer (1968), örgütsel iklimin ölçülebilir özelliklerini dokuz boyutta göstermişlerdir. Bu dokuz boyut Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örgütsel İklimin Dokuz Boyutu.

Boyut Adı	Açıklama
Örgütsel Yapı Boyutu	Örgüt içerisinde bürokrasi mi yoksa gayri resmi bir ortam mı hakimdir?
Sorumluluk Boyutu	Örgütte çalışanlar kendilerine verilen görev ve emirlere olduğu gibi uymak zorundalar mı yoksainisiyatif alabilirler mi?

Ödül Boyutu	Örgütün ücret zammı ve terfi politikaları adil midir? Çalışanlar ödüller yoluyla mı güdülenmeye çalışılmaktadır yoksa hakaret etme ve cezalandırma eğilimi mi vardır?
Risk Alma Boyutu	Örgüt çalışanları risk almaktan kaçınmakta mıdır yoksa örgütte risk almak teşvik mi edilmektedir?
Samimiyet Boyutu	Örgüt içerisinde içten bir arkadaşlık ortamı var mıdır?
Destek Boyutu	Çalışanlar birbirlerinden ve yöneticilerinden destek görebilmekte midir?
Performans Standartları Boyutu	Başarı ya da başarısızlık için belirlenmiş herkes tarafından bilinen standartlar var mıdır? Başarılı sayılmak için öne sürülen bu standartlar çok mu yüksektir?
Çatışma Boyutu	Yönetici ve çalışanlar farklı görüşlere ne kadar açıktırlar? Örgüt içerisindeki çatışmalar görmezden mi gelinmektedir yoksa açık bir şekilde yönetilmekte midir?
Örgütsel Kimlik Boyutu	Örgüt içerisinde çalışanların kendilerini örgütün değerli bir üyesi olarak hissetmelerine yönelik çabalar var mıdır?

2.1.5.2. Likert

Likert (1967); psikolojik, çok boyutlu ve karmaşık bir unsur olarak nitelediği ve öğrenme, performans, işgücü devamlılığı üzerindeki etkisini vurguladığı örgüt iklimini dörtlü yaklaşım modeli (Sistem-4 Modeli olarak da isimlendirilmiştir) adını verdiği bir modele göre açıklamıştır. Bu modelde istismarcı otokratik, yardımsever

otokratik, katılımcı yönetim ve demokratik yönetim olmak üzere dört tip örgüt ikliminden bahsedilmektedir (Likert, 1967).

- İstirmarcı Otokratik: Örgüt içinde kararların tamamen üst yönetimce belirlendiği, bilgi akışının emir kumanda zinciri yöntemi ile gerçekleştirildiği iklim türüdür. Bu iklim türünde çalışanlara yönelik korku, tehdit, ceza uygulanır, yöneticiler alt kademelerde çalışanları karar verme sürecine dahil etmez, ast üst arasındaki ilişkilerde mesafe fazla ve güven azdır.
- Yardımsever Otokratik: Yöneticiler astlarına güvenmelerine rağmen örgütle ilgili kararların büyük bir bölümü ve örgüt amaçlarına ilişkin kararlar üst yönetim tarafından alınır. Nadiren bazı kararlar söz konusu olduğunda sınırlar göz önünde bulundurularak alt kademedeki çalışanların fikirlerine yer verilir. Çalışanların motive edilmesinde ödül kullanılmakla beraber örgüt içinde ceza da varlığını sürdürmektedir.
- Katılımcı Yönetim: Örgütün genelini ilgilendiren stratejik kararlar, örgüt politikası ve işleyiş prosedürleri üst düzey yöneticilerce alınırken, alt düzeydeki çalışanları ise sadece teknik kararlar vermesine müsaade edilir. Çift yönlü iletişim sağlanır ve çalışanlar ödüllerle motive edilir.
- Demokratik Yönetim: Sadece üst düzey yöneticilerin değil alt düzeyde çalışanların da örgüt içinde alınan her türlü kararda fikrini belirtebildiği örgüt iklimi türüdür. Yöneticiler ve çalışanlar arasında güven ve samimiyet vardır.

2.1.5.3. Halpin ve Croft

Örgütsel iklim kavramı üzerine yapılan çalışmaların öncülerinden olan Halpin ve Croft (1963) ilkokullarda yaptıkları araştırma sonucunda altı örgütsel iklim tipine işaret etmiştir. Halpin ve Croft (1963) tarafından ortaya konan altı örgütsel iklim tipi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel İklim Tipleri

İklim Tipi	Açıklama
Açık İklim	Yöneticiler ve çalışanlar arasında uyum vardır. Çalışanların motivasyonu yüksektir, işlerini istek ve keyifle yaparlar. Yöneticiler eleştirilere açıktır. Yöneticilerin işe dönüklük ve anlayış gösterme düzeyleri yüksektir. Yöneticiler kişisel kurallar koyma ve çalışanların kararlara katılımına önem verirler.
Bağımsız İklim	Açık iklimle benzer yönleri olmasına karşın bağımsız iklimde açık iklimin tersine yöneticiler çalışanlarla aralarına belirli bir mesafe koyarlar.
Kontrollü İklim	Önemli olan nokta görevlerin yerine getirilmesidir, bu yüzden de kontrol ön plandadır ve sosyal ilişkiler için yeterli zaman yoktur. Sadece yöneticilerin söyledikleri doğrudur ve çalışanların ne düşündüklerini umursamazlar. Yöneticinin koyduğu kuralların dışına çıkılmaz.
Samimi İklim	Yönetici kendisini çalışanlardan biri olarak görür ve çalışanlara karşı aşırı derecede anlayışlıdır. Örgütsel amaçlar söz konusu olduğunda denetimin az olmasına karşın sosyal ihtiyaçların tatmini yüksektir.
Babacan İklim	Babacan iklim çalışanlarla birlik olmak ve onları kontrol etmek isteyen başarısız yönetici ile moralleri düşük çalışanların bulunduğu bir iklim türüdür.
Kapalı İklim	Yönetici emredicidir ve çalışanlara karşı pek anlayışlı davranmaz. Personelin arkadaşlık ve samimi ilişkileri söz konusu değildir.

2.1.5.4. Hoy ve Miskel

Örgüt iklimini 6 boyutta inceleyen Hoy ve Miskel (2010) her bir boyutta aşağıdaki özelliklerden bahsetmiştir:

- Destekleyici müdür davranışı: Okul yöneticisinin öğretmenlere sık ve gerçekçi övgülerde bulunup yapıcı eleştiriler getirdiği, öğretmenleri dinlediği ve öğretmenlerden gelen önerilere açık olduğunu gösteren boyuttur.
- Emredici müdür davranışı: Okul yöneticisinin katı bir şekilde öğretmenleri sürekli yakından takip ettiğini gösteren boyuttur.
- Kısıtlayıcı müdür davranışı: Okul yöneticisinin öğretmenlere kırtasiye ve komisyon işleri gibi angaryalar yüklediğini; öğretmenin işine yardımcı olmak yerine onlara engel çıkardığını gösteren boyuttur.
- İşbirlikçi öğretmen davranışı: Öğretmenlerin profesyonel etkileşim içinde meslektaşlarını kabul edici olduğunu ve onların yeterliliklerine saygı duyduğunu gösteren boyuttur.
- Samimi öğretmen davranışı: Aynı okulda çalışan öğretmenlerin birbirleri ile yakın sosyal ilişkiler içinde olduğunu gösteren boyuttur.
- Umursamaz öğretmen davranışı: Öğretmenlerin birbirlerine yıkıcı eleştiriler yönelttiği, profesyonel etkinliklere odaklanmaktan ziyade zaman doldurmaya çalıştığı boyutu ifade eder.

2.1.5.5. Batlis

Örgüt iklimi üzerine araştırmalar yapan Batlis (1980), kavramın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Örgüt iklimi, o ortamdaki üyelerin izlenimlerinden oluşur. Bu izlenimler üyelerin diğer üyelerle çeşitli kurallar, politikalar ve süreçlerle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar.
- Örgüt iklimi, algıları, olayları ve durumları değerlendirmekten çok tanımlayıcı bir özelliğe sahiptir.
- Örgüt iklimi, yöneticinin liderlik tarzı ve işle ilgili uygulamalar gibi örgütsel özelliklerden etkilenen ve örgüt üyesinin iş davranışını ve işle ilgili tutumunu etkileyen bir değişkendir.

- İklim yapısı çok boyutludur ve bu konuda çok çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur (Batlis, 1980).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yılmazlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Hannah ve Morrisey (1986), araştırmalarında gençlerin yılmazlık puanları ile cinsiyetin ilişkili ve kızların psikolojik dayanıklılık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca yaş ilerledikçe kızların yılmazlık düzeylerinde anlamlı bir düşüşün olduğu sonucuna varmışlardır.

Harrisson ve diğerleri (2002), cinsiyetin ve yaşın yılmazlık üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Aynı araştırmada yılmazlık düzeyinin mesleki kıdemle ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Chan (2003), öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve yılmazlık boyutları üzerinde yaş değişkeninin temel etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna varmıştır.

Özcan (2005) tarafından yapılan araştırmada anne babası evli olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler anne babası boşanmış olan öğrencilere göre daha yüksek bulunurken, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Maddi ve diğerleri (2006), kolej öğrencileri ve çalışan yetişkinlerden oluşan araştırmalarında yılmazlığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; yılmazlık toplam puanının yaş ile anlamlı ilişkiler göstermediği sonucuna varılmıştır.

Gürgân (2006b), “Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında üniversite öğrencilerinde yılmazlık faktörlerini geliştirmeyi amaçlayan bir program geliştirmiştir. Araştırma yılmazlık düzeyi düşük 36 öğrenci ile yürütülmüş, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Terzi (2008) nin “Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi” isimli araştırmasında öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, toplam grup ile kız ve erkeklerde yılmazlık düzeyleri ile iyimserlik, özyeterlik ve problem çözme odaklı

başa çıkma stratejisi puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca toplam grup ile kız ve erkeklerde iyimserlik, özyeterlik ve problem çözme odaklı başa çıkma stratejisi değişkenlerinin yılmazlık üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları değerlendirilmiştir.

Sezgin (2009), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin yılmazlık düzeyi ile yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Kırımoglu, Yıldırım ve Temiz (2010) tarafından 253 beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından yılmazlık düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde yılmazlık alt boyutu olan yaşama bağlı olma puanlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. Medeni durum ve meslekteki hizmet süresinin ise yılmazlık düzeyini anlamlı düzeyde değiştirmedeği tespit edilmiştir.

Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılan “yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması”nda ölçek 350 öğrenci ve 262 çalışandan oluşan örneklem gruplarına uygulanmıştır. Çalışanlardan oluşan örneklem grubunun öğrencilere göre psikolojik dayanıklılık boyutlarından daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Çetin ve Basım’ın (2011) örneğini 257 banka çalışanın oluşturduğu “Psikolojik Dayanıklılığın İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarındaki Rolü” isimli çalışmalarında yılmazlık düzeyleri yüksek kişilerin iş doyumlarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu da yılmazlık düzeyleri yüksek çalışanların örgütsel bağlılıklarının da yüksek olduğudur.

Kaner, Bayraklı ve Güzeller (2011) tarafından 524 anne-baba ile bir çalışma yapılan araştırmada normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babaların kendilerini zihinsel yetersizliği olan çocuklu anne-babalara göre daha yılmaz algıladıkları tespit edilmiştir. Babalara göre annelerin Öz-yetkinlik boyutunda daha yılmaz özelliklere sahip oldukları; artan yaşla birlikte yılmazlığın öğelerinden olan öz-yetkinlik inançlarının ve yaşama bağlılığın anne-babalarda azaldığı ortaya konmuştur.

Sezgin (2012) tarafından ilköğretim okullarında görevli 347 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yılmazlık toplam

puanlarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca birlikte yılmazlık ile yaş ve mesleki kıdem arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Arastaman ve Balcı (2013) tarafından Ankara'daki 24 genel lise ve anadolu lisesinde öğrenim gören 509 öğrencinin katılımı ile yapılan araştırmada öğrencilerin, öğrenci yılmazlığının önemli bileşenleri olan girişimcilik ve iletişim alanlarında yüksek; özyeterlik ve sorun çözme yöntemleri alanlarında ise düşük algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Akademik başarı ve devamsızlığın, öğrenci yılmazlığını düşük düzeyde yordadığı saptanmıştır. Ayrıca algılanan aile ve arkadaş desteği ile öğrenci yılmazlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, bu değişkenlerin, öğrenci yılmazlığının önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Bitmiş, Sökmen ve Turgut'un (2013) araştırma örneklemini 430 kamu çalışanı oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar, yılmazlığın örgütsel özdeşleşmeyi pozitif, işgörenlerin tükenmişlik duygusunu ise negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Bulgular, bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının tükenmişlik seviyeleri üzerindeki doğrudan etkilerine işaret etmektedir.

Yalçın (2013) tarafından 500 ilköğretim öğretmeninin katılımı ile yapılan yüksek lisans tez çalışmasından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, stres, yılmazlık ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, yılmazlık ve akademik iyimserlik algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin yılmazlık ve akademik iyimserlik düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi branş öğretmenlerine nazaran daha düşüktür. Yaş grupları arasında yılmazlık ve akademik iyimserlik algı düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca okuldaki hizmet süresine göre, öğretmenlerin tükenmişlik ve yılmazlık düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin tükenmişlik ile algılanan stres düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmada akademik iyimserlik ile yılmazlık arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki tükenmişliğin, yılmazlık ve akademik iyimserlikle negatif yöne ve anlamlı ilişkili bulunması,

öğretmenlerde yılmazlık ve akademik iyimserlik gibi olumlu özelliklerin mesleki tükenmişlik düzeyini azalttığını göstermektedir. Araştırma sonucunda algılanan stres, yılmazlık ve akademik iyimserliğin, mesleki tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki tükenmişliğin en güçlü yordayıcıları sırasıyla algılanan stres ve yılmazlıktır.

Genç (2014), kamu güvenliğinde hizmet veren 309 çalışandan anket yöntemi ile veri topladığı araştırmasında çalışanların incelenen demografik özelliklerinden (yaş, medeni hal, hizmet süresi) hiçbirinin yılmazlık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gürkan (2014), Prizren Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi'nde okuyan üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halini cinsiyet, sınıf, bölüm ve üniversite değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmaya 682'si kadın, 333'ü erkek toplam 1015 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda iyilik halinin, yılmazlığın %43'ünü açıkladığı ve yılmazlık ile iyilik hali arasında 61 oranında bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Yılmazlık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca Prizren Üniversitesi öğrencilerinin yılmazlık puan ortalamalarının Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin yılmazlık puan ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bozgeyikli ve Şat'ın (2014), yaptığı özel okullarda çalışan % 49'ü (120) si kadın, % 51'(121) i erkek olmak üzere toplam 241 öğretmeni kapsayan çalışmada kadın öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin yılmazlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının 6-10 yıl ve 15 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

Büyüksahin Çevik, Doğan ve Yıldız (2016), Pedagojik Eğitim Sertifika Programına devam eden 155 erkek ve 174 kadın öğrencinin katıldığı araştırmalarında yılmazlık ve tükenmişlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulamamışlardır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin tükenmişlik ile yılmazlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Çelik, Sanberk ve Deveci (2017) tarafından yapılan Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde formasyon eğitimi alan 63'ü kadın, 77'si erkek 140 aday öğretmenin katıldığı araştırmada yaşam doyumu ile yılmazlık arasında pozitif; yaşam doyumu ile umutsuzluk arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, yılmazlık ve umutsuzluğun aday öğretmenlerde yaşam doyumunu yordadığı bulunmuştur.

Karakuş, S. ve Ünsal, S. (2017) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin oldukça yüksek ve mesleki sosyal desteklerinin yüksek düzeyde olduğu; yılmazlık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda mesleki sosyal desteğin psikolojik dayanıklılığı anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur.

2.2.2. Mesleki Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Oruç'un (2007) yaptığı araştırmaya görme, zihinsel ve işitme engelli çocuklarla çalışan 68 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet, medeni durum, mezun olunan alan, iş arkadaşlarından görülen destek, kazanılan ücreti yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yine bu araştırmada yöneticilerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı öğretmenlerden daha fazla yaşadıkları; istekleri dışında öğretmenlik mesleğini yapanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından daha yüksek puan aldıkları; öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulmayanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Emekliliğe kadar özel eğitim alanında hizmet vermek isteyen öğretmenlerin, istemeyenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. İdarecilerden takdir görmediklerini ifade eden öğretmenlerin, takdir gördüklerini ifade edenlerden daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kayabaşı (2008) tarafından yapılan bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelendiği araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile duygusal tükenmişlik düzeyi anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmada etkili olmazken, kişisel başarıda etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada medeni durum, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve branş değişkenleri ile tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir ilişkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Başol ve Altay (2009) tarafından ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılığının incelenmesi amacı ile yapılan 234 okul yöneticisi ve 209 öğretmenin çalışma gurubunu oluşturduğu araştırmada okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda öğretmenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Okul yöneticisi örnekleminde erkeklerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik düzeylerinin kadın meslektaşlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde ve yöneticilerde kıdem ve yaş değişkenine göre farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Boyar (2011)'ın muhasebe meslek mensupları üzerinde yürüttüğü doktora tezi çalışmasında muhasebecilerin tükenmişlik derecelerinin düşük olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmaya göre aşırı iş yükü duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya neden olmakta; rol çatışması duygusal tükenmişliği azaltmaktadır. Mesleki tükenmişlik ve rol belirsizliğinin mesleğin ilk iki yılında yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç iş hayatında en zorlu dönemin 11-15 yılları arasında kalan dönem olduğu ve bu dönemde duygusal tükenmişlik düzeyinin en yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir.

Sat (2011) 206 banka çalışanından toplanan verilere göre banka çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu ve medeni hal açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Banka çalışanlarının yaş düzeyi arttıkça duyarsızlaştıkları ve daha az düşük kişisel başarı hissi yaşadıkları görülmüştür. Ekonomik durum kötüleştikçe tükenmişlik düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırma banka çalışanlarının iş doyumunu ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çetin, Şeşen ve Basım (2013), kamu çalışanları üzerinde yaptıkları araştırmada kişilerin tükenmişlik duyguları ile psikolojik sermayeleri arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada psikolojik dayanıklılığı, iyimserliği ve umudu yüksek kişilerin daha az duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi azalması yaşadıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, psikolojik dayanıklılık faktörünün etkileşimi içerisinde, tükenmişlik duygusunun duygusal tükenme

duygusuyla başladığı, duygusal tükenme duygusunun ise hem duyarsızlaşmayı artırdığı hem de kişisel başarı hissi azalmasına neden olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Dincerol (2013), tarafından yapılan 426 öğretmenin katıldığı tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelendiği yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmenlerde yaş ilerledikçe tükenmişlik düzeyinin arttığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişlik ilişkisinin, erkek öğretmenlere oranla daha fazla yaşandığı görülmektedir. Mesleki tükenmişliğin, sınıf öğretmenlerinde diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.3. İş Doymu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aslan (2006) tarafından farklı mesleklerde çalışan 870 kişinin katılımı ile yapılan araştırmada iş doymu düzeylerine bağlı olarak depresyon düzeyinin, benlik saygısı düzeyinin ve denetim odağı algısının değişip değişmediği incelenmiştir. Buna göre iş doymu ile depresyon düzeyi arasında negatif, iş doymu ile benlik saygısı arasında pozitif korelasyon elde edilmiştir. Ayrıca yüksek iş doyumuna sahip olan grubun, diğerlerine göre daha içten denetimli olduğu bulgulanmıştır. Erkeklerin iş doymu düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu; grupların ortalama iş doymu puanlarının eğitim düzeyi ile birlikte artış gösterdiği görülmüştür. Eğitimleri ile uyumlu işler yapanların eğitimleri ile uyumsuz işler yapanlara göre iş doymu düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş, mevcut işte çalışma süresi, medeni hal değişkenlerinin iş doymu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu söylenememektedir.

Keser (2006) iş doymu ile iş yükü ilişkisini incelediği araştırmasında 101 çağrı merkezi çalışanının bildirimine yer vermiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular çalışanların iş doymu düzeylerinin düşük, iş yükü düzeylerinin ise yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan kadınların iş doymu düzeylerinin erkeklere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 20-24 yaş grubunda yer alan çalışanların iş doymu düzeylerinin 25-29 yaş grubunda bulunan çalışanlardan yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Derin (2007) yüksek lisans tez çalışmasında sağlık çalışanlarının iş doymu düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya göre genel olarak iş

doyumunu etkileyen faktörlerin meslek, çalışılan birim, meslek seçimi, mesleğin uygunluk durumu, mesleğe bağlılık durumu, mesleğinde kendini geliştirmek için yapılan faaliyetler, yönetici görev, ek görevler, çalıştığı kurumun kişisel bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirici olanaklar sağlama durumu, çalışma nedeni, iş yerinde sorun yaşama durumu ve gelir düzeyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, okul öncesi dönemde çocuğu olma durumu, çocuğu dışında bakmakla yükümlü olduğu kimsesinin olması, çalışmakta olduğu birimdeki çalışma süresi ve günlük ortalama çalışma süresinin genel olarak iş doyumunun etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş ve Günay (2007) ın 622 hemşirenin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasından elde edilen veriler hemşirelerin iş doyumunun oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Özel hastanelerde çalışan hemşirelerde genel iş doyum puanı, kamu sektörüne bağlı kuruluşlarda çalışanlardan; mesleğini severek icra eden hemşirelerin genel iş doyum puanı, sevmeden çalıştığını ifade edenlerden daha yüksek bulunmuştur. Hafta sonlarında çalışan hemşirelerde genel iş doyum puanı, sadece hafta içinde çalışanlardan önemli ölçüde düşük bulunmuştur. Hemşirelerin genel sağlık algısı kötüleştikçe, genel iş doyum puanları düşmektedir. Evlilik durumu, haftalık toplam çalışma süresi ve çocuk sahibi olmanın iş doyum puanına etkisi önemli bulunmamıştır.

Yelboğa (2007) tarafından iş doyumunu etkileyen demografik değişkenleri incelemek amacıyla finans sektöründe çalışan 300 kişinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında yaş ilerledikçe iş doyumunun artmakta olduğu bulgulanmıştır. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında iş doyum düzeyi en yüksek olan grup 5 yıl ve altı ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan gruptur. 6-10 yıl arası kıdeme sahip grup doyum düzeyi en düşük olurken, 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlarda bu düzeyin yükselmeye başladığı görülmektedir. Cinsiyet, unvan, öğrenim durumu değişkenlerinin ise genel doyum düzeyine etkisi bulunmamaktadır.

Izgar (2008) tarafından elde edilen bulgulara göre iş doyum ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin iş doyum puan ortalamaları erkek yöneticilerin puan ortalamalarından; 11 yıl ve üzeri kıdemi olan yöneticilerin iş doyum puan ortalamaları ise 6-10 yıl kıdemi olan yöneticilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Şahin (2013) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan 343 öğretmenden elde edilen verilere göre öğretmenlerin genel iş doyumları düzeyleri kısmen düzeyinde bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin birbirlerine benzer iş doyumları düzeylerine sahip oldukları saptanmıştır. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre iş doyumları düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyumları düzeylerinde hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir.

Akkuş (2010) tarafından yapılan “Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mezun oldukları alan, çalışma yılı ve çalışma koşullarının teknolojik yeterliliği değişkenlerine iş doyumları düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Karcıoğlu ve Akbaş (2010) tarafından sağlık çalışanlarının katılımı ile yapılan çalışmada sağlık çalışanlarının psikolojik şiddete maruz kalmaları durumunda iş doyumlarının azaldığı gözlenmiştir. Cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim seviyesi değişkenleri açısından iş doyumları düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Daha önce mesleki tükenmişlik ile ilgili bahsi geçen Sat (2011) tarafından yapılan çalışmada banka çalışanlarının iş doyumları düzeyleri yüksek bulunmuştur. Yaş, çalışma süresi, statünün yükselmesi ile iş doyumları arasında pozitif korelasyon saptanmıştır. Banka çalışanlarının, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise içsel, dışsal ve genel iş doyumları düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Korukoğlu ve diğ. (2013) tarafından yapılan 526 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada ele alınan değişkenlerden cinsiyet, mezun olduğu fakülte, branş, kıdem, yöneticilerle ilişkiler, ekonomik durum, öğrenci seviyesine ilişkin görüşlerine göre öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Sınavla öğrenci alan liselerde çalışan öğretmenlerin sınavsız öğrenci alan liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Çalıştıkları okulun fiziki şartlarının yeterli olduğunu ifade eden öğretmenlerin yetersiz olduğunu belirtenlere göre; meslektaşlarıyla sorun yaşamadıklarını ifade eden öğretmenlerin iş

doyumlarının sorun yaşadıklarını ifade edenlere göre; yenilenen ortaöğretim programını uygun bulanların uygun bulmayanlara ve uygun bulup düzeltilmesi gereken yerlerinin olduğunu belirtenlere göre; hizmet içi eğitim seminerlerine katılıp memnun olduklarını ifade edenlerin katılmak isteyip katılamayanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tekingündüz ve Tengilimoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen Hastane Çalışanlarının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven Düzeylerinin Belirlenmesi isimli çalışmada iş tatmin boyut skorları ortalamanın üzerinde çıkmıştır. İş tatmin boyutları açısından bakıldığında yaş arttıkça ücret, ek imkânlar ve çalışma koşullarındaki tatmin düzeyleri de artmaktadır. Yardımcı sağlık personelinin yükselme, olası ödüller ve çalışma koşulları konusundaki tatmin düzeyi diğer gruplara göre düşük çıkarken, özel şirket elemanlarının yönetici ve yükselme konusundaki tatmini yüksek çıkmıştır. Genelde 1-5 yıl çalışanların tatmin düzeyleri yüksek çıkarken, 6-10 yıl çalışanlarda düşme eğilimine girdiği, sonrasında 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri çalışanlarda giderek yükselmenin devam ettiği görülmektedir.

2.2.4. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Durna ve Eren (2005) tarafından eğitim ve sağlık sektöründe görevli personeller ile yapılan araştırmada çalışanların yaşları ilerledikçe, meslekte geçirdikleri süre arttıkça ve medeni halleri evlilikten yana değiştikçe örgütsel, duygusal ve normatif bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada çalışanların eşlerinin çalışıyor olması ve ek gelir sahibi olmaları ile örgütsel bağlılık ve bağlılık unsurları arasında ilişki bulunmamıştır.

Çetin Gürkan (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında akademisyenlerin cinsiyet, yaş, unvan ve çalıştıkları birimlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarını algılamada farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarının algılanmasında ise yalnızca içsel değer alt boyutunu algılamada örgütte çalışma yıllarının % 10 luk önem seviyesinde bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından 366 akademisyene uygulanan ankettten elde edilen bulgular akademisyenlerin sırasıyla duygusal bağlılık, normatif ve devam bağlılığı ile ilgili ifadelerle katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Evli olan

akademisyenlerin üniversitenin geneline yönelik duygusal bağlılık ve devam bağlılık düzeyleri, bekâr olan akademisyenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Profesör unvanına sahip akademisyenlerin bağlılık düzeyleri, Araştırma Görevlisi unvanına sahip olan akademisyenlere oranla daha düşük bir düzeyde gerçekleşmiştir. Akademisyenlerin çalıştıkları birime duydukları duygusal bağlılıkları, üniversitenin geneline yönelik duydukları duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek gerçekleşmiştir. Ayrıca akademisyenlerin, çalıştıkları birime ve üniversitenin geneline yönelik duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına göre 0,05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık göstermemektedir.

Çolakoğlu, Ayyıldız ve Cengiz (2009) Kuşadası'nda bulunan beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları ile yürüttükleri araştırmalarında farklı cinsiyet, yaş ve medeni durumları gruplarından olan katılımcıların örgütsel bağlılık faktörlerine bakış açılarında istatistiksel önemi olan bir fark bulunmamıştır. Duygusal bağlılık ile turizm eğitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken diğer faktörler arasında ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların, çalıştıkları departman ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ilişki varken normatif bağlılık arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların deneyimleri ile duygusal ve normatif bağlılık arasında ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların, gelir düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel öneme sahip bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Düşük ücret alan katılımcıların düşük, yüksek ücret alan katılımcıların ise yüksek örgütsel bağlılığa sahip oldukları bulgulanmıştır.

Sezgin'in (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını okul kültürü açısından incelediği araştırmasından elde edilen bulgular öğretmenlerin duygusal bağlılığının, devam bağlılığı ve normatif bağlılığına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir ve araştırma kapsamındaki okullarda görev kültürünün daha baskın olarak algılandığına işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının destek ve görev kültürü değişkenleri tarafından yordandığı bulgulanmıştır. Okulun kültürel boyutlarından sadece bürokratik kültürün öğretmenlerin devam bağlılığı ile ilişkili olduğu ve başarı kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilişkili olmadığı bilgisi de araştırma sonunda elde edilmiştir.

Sevinç ve Şahin (2012) Selçuk Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi hastanesinde çalışan hemşire ve doktorların örgütsel bağlılıklarını karşılaştırmalı olarak ortaya

koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında uzun süredir hastanede görev yapan hemşirelerin kurumlarına bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu; doktorların ise hemşirelere oranla kuruma daha bağlı olduklarını bulgulamışlardır.

2.2.5. Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Özdemir (2006) in doktora tezi çalışmasında örgütsel iklim ve iş doyum düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca evlilerin bekarlara göre örgütsel iklim faktörlerinden bağlılık boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Çalışanlarda eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel iklimin daha negatif algılandığı elde edilen bulgular arasındadır. Cinsiyet, yaş ve çalışma süresi değişkenleri açısından ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Doğan ve Üngüren (2012) tarafından yapılan örgüt ikliminin iş doyumunu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan araştırmada örgüt ikliminin temel değişkenleri arasında yer alan örgütsel yapıdaki netlik, sorumluluk almaya teşvik, ödüllendirme, arkadaşlık ortamı ile yönetici ve meslektaş desteğinin çalışanların iş doyumunu olumlu yönde etkilediği bugulanmıştır. Araştırmanın sonucunda iş baskısı ile iş doyumunu arasındaki negatif yönlü ilişki de ortaya konmuştur.

Nur (2012) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde örgüt ikliminin “Yakından Kontrol”, “Engelleme” ve “İlgisiz” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, örgüt ikliminin “Destekleme”, “Mesleki Dayanışma” ve “Samimi” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından algılanan örgüt ikliminin, öğretmenler tarafından algılanan sınıf yönetimi becerilerine etkisine ilişkin yapılan Regresyon analizi sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır.

Kılıç (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında 722 yönetici ve öğretmen anket sorularını cevaplamıştır. Araştırmada örgütsel iklim ölçeğinin tüm alt boyutları ile denetim ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin denetim ve iklim ölçeğinden alınan puanları arasında, yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin denetim ile ilgili görüşlerde genelde kararsız oldukları, iklim ile ilgili görüşlere ise genelde katıldıkları; yöneticilerin ise denetim

ve iklim ile ilgili görüşlere genelde katıldıkları ve olumlu baktıkları görülmüştür. Görev değişkenine göre yöneticilerin denetim ve örgütsel iklim algıları öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur.

Süral Özer, Topaloğlu ve Timurcanday Özmen (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgular, destekleyici örgüt ikliminin daha pozitif algılandığı koşullarda psikolojik sermayenin iş doyumunu geliştirici etkisinin daha yüksek olacağını işaret etmektedir.

Ayık ve Savaş (2014)'ın yaptığı çalışmadan elde edilen bulgular okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel güven algılarını yordadığını göstermiştir. Okul ikliminin boyutlarından işbirlikçi öğretmen davranışları boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut, umursamaz öğretmen davranışları boyutu ise en düşük düzeyde değerlendirilen boyut olmuştur. Araştırma sonucuna göre okul ikliminin destekleyici müdür davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışları boyutları ile örgütsel güvenin yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler; umursamaz öğretmen davranışları boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutu ile okul ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışları boyutu arasında; meslektaşlara güven ile paydaşlara güven boyutları ile okul ikliminin samimi öğretmen davranışları boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmanın önemli bir sonucu da öğretmenlerin örgüt iklimi ile örgütsel güven algılarına ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olmasıdır.

Çağlayan (2014) tarafından hazırlanan doktora tezine bakıldığında öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özelliklerine ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarında, cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamış fakat öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine, okulun yaşına, büyüklüğüne ve statüsüne göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Eğitim enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu gibi çeşitli kurumlarda öğrenim görmüş öğretmenlerin, lisans düzeyinde öğrenim görmüş olanlara göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algıları olduğu belirlenmiştir. Büyük okullarda çalışan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları küçük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre daha olumsuzdur.

Diş (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin örgüt ikliminin emredici müdür davranışları boyutuna ilişkin algı düzeylerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerin örgüt ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışları boyutuna ilişkin algı düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla daha fazladır. Bunun yanında kadın öğretmenlerin örgüt ikliminin samimi öğretmen davranışları boyutuna ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler üzerinde yapılan regresyon analizi sonucunda ise güç tipi ölçeğinin ödül gücü boyutunun örgüt iklimi ölçeğinin destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Güç tipi ölçeğinin yasal güç boyutu, örgüt iklimi ölçeğinin emredici müdür davranışları, kısıtlayıcı müdür davranışları, umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, destekleyici müdür davranışları ile işbirlikçi öğretmen davranışlarını ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Güç tipi ölçeğinin zorlayıcı güç boyutu, örgüt iklimi ölçeğinin emredici müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Güç tipi ölçeğinin kişilik gücü boyutu, örgüt iklimi ölçeğinin destekleyici müdür davranışları, emredici müdür davranışları, işbirlikçi öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, kısıtlayıcı müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Kayar (2015) tarafından örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı faktörlerinin çalışan performansına etkisini incelemek amacıyla yapılan yüksek lisans tez çalışmasında örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışının çalışan performansı üzerinde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin yılmazlık düzeyleridir, bağımsız değişkenler ise iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve okul iklimi algılarıdır. Ayrıca cinsiyet, okul kademesi, çalışma süresi ve yaş grupları ise araştırma kapsamında ele alınan diğer bağımsız değişkenlerdir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evreni Marmara Bölgesindeki okullarda çalışan tüm öğretmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Bursa, Sakarya, Yalova illerindeki çeşitli okullarda görev yapan 581 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu, daha çok öğretmene ulaşabilmek konusunda sağladığı ekonomi göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme”ne göre oluşturulmuştur. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri dikkate alınarak çalışma grubu içerisinde çeşitlilik sağlanmak amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılanların araştırmada incelenen değişkenlerin tablolar halinde dağılımları aşağıda ayrıntılı verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	415	71,42
	Erkek	166	28,57
Yaş	22-30 Yaş	211	36,31
	31-40 Yaş	229	39,41
	41-50 Yaş	117	20,13
	51 Yaş ve Üstü	24	4,13
Çalıştığı Okul Kademesi	Okul Öncesi	29	4,99
	İlkokul	234	40,27
	Ortaokul	156	26,85
	Lise	162	27,88
Meslekteki Çalışma Yılı	1-10 Yıl	308	53,01
	11-15 Yıl	108	18,58
	16-20 Yıl	85	14,62
	21 Yıl ve Üstü	80	13,76

Araştırmaya katılan 581 öğretmenden 415'i (%71,42) kadın, geri kalan 166'sı ise (%28,57) erkektir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 211'inin (%36,31) 22-30 yaş, 229'unun (%39,41) 31-40 yaş, 117'sinin (%20,13) 41-50 yaş aralığında olduğu 24'ünün (%4,13) ise 51 yaş ve üstünde yer aldığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin 29'u (% 4,99) anaokullarında, 234'ü (%40,27) ilkokullarda, 156'sı (%26,85) ortaokulda ve 162'si (%27,88) liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılları incelendiğinde ise 308'i (%53,01) 1-10 yıl, 108'i (%18,58) 11-15 yıl, 85'i (%14,62) 16-20 yıl aralığında yer alırken 21 yıl ve üstü çalışan 80 (13,76) öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmüştür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği, İş Doyum Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu ve Örgütsel İklim Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul kademeleri ve meslekteki çalışma yıllarını belirlemeyi hedeflemiştir.

3.3.2. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Friborg ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiş olup Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Toplam 33 madde içeren ölçek; yapısal stil, gelecek algısı, aile uyumu, kendilik algısı, sosyal yeterlilik ve sosyal kaynaklar olmak üzere toplam altı boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte yapısal stil 3, 9, 15 ve 21'inci maddeler (toplam 4 madde), gelecek algısı 2, 8, 14 ve 20'nci maddeler (toplam 4 madde), aile uyumu 5, 11, 17, 23, 26 ve 32'nci maddeler (toplam 6 madde), kendilik algısı 1, 7, 13, 19, 28 ve 31'inci maddeler (toplam 6 madde), sosyal yeterlilik 4, 10, 16, 22, 25 ve 29'uncu maddeler (toplam 6 madde) ve sosyal kaynaklar da 6, 12, 18, 24, 27, 30 ve 33'üncü maddeler (toplam 7 madde) tarafından ölçülmektedir. Bu maddelerde “Beklenmedik bir olay olduğunda Her zaman bir çözüm bulurum / Çoğu kez ne yapacağımı kestiremem”, “Gelecekteki hedeflerimi Nasıl başaracağımı bilirim / Nasıl başaracağımdan emin değilim”, “Yeni arkadaşlık konusu ... bir şeydir. Kolayca yapabildiğim / Yapmakta zorlandığım” gibi yargı bildiren boşluk doldurmalı ifadeler yer almaktadır. Ayrıca cevaplar için de bu maddelerin altında iki uygun cevap arasında beş ayrı kutucuğun yer aldığı bir de işaretleme bölümü bulunmaktadır. Katılımcılara maddelerde yer alan boşluklara uygun ifadelerden hangisine ne oranda katılıp katılmadıkları sorulmakta ve kendilerine en uygun olduğunu düşündükleri tarafa yakın olan kutucuğu işaretlemeleri istenmektedir. Ek olarak ölçeği cevaplayan

bireylerin önyargılı değerlendirmelerinin önüne geçmek maksadıyla, olumlu ve olumsuz yargılar arz eden cevaplar ölçeğin farklı taraflarına yerleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal halinde serbest bırakılan puanlama ile ilgili olarak bu çalışmada yüksek puanın yüksek psikolojik dayanıklılığa işaret ettiği kabul edilmiştir.

Ölçeğin geçerliliği için Basım ve Çetin (2011) tarafından iki ayrı örneklem kullanılmıştır. Bir örneklemden elde edilen sonuçların diğer örneklemden de doğrulanmasını temel alan bu yaklaşım, bu sayede çalışmanın genellenebilirliğinin artırılmasını amaçlamıştır. Bu maksatla Basım ve Çetin (2011) çalışmalarında 350 öğrenci ve 262 çalışandan oluşan iki örneklem grubu kullanmıştır. Basım ve Çetin (2011) yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirliği için test-tekrar test güvenilirliğini ve iç tutarlılığı incelemiştir. Test-tekrar test güvenilirliği ile ilgili olarak iki örneklem grubu arasında 23 gün arayla uygulanan ölçeğin alt boyutlarının Pearson korelasyon katsayıları; kendilik algısı için 0,72 ($p<0,01$), gelecek algısı için 0,75 ($p<0,01$), yapısal stil için 0,68 ($p<0,01$), sosyal yeterlilik için 0,78 ($p<0,01$), aile uyumu için 0,81 ($p<0,01$) ve sosyal kaynaklar için 0,77 ($p<0,01$) şeklinde ortaya çıkmıştır (Basım ve Çetin, 2011). Ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili olarak da her iki örneklemin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri incelenmiş; alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları öğrenci örneklemini için 0,66 ile 0,81 arasında, çalışan örneklemini için de 0,68 ile 0,79 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Basım ve Çetin, 2011). Ek olarak ölçeğin her iki örneklem grubu için toplam Cronbach Alfa katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır (Basım ve Çetin, 2011).

Basım ve Çetin (2011) söz konusu ölçeğin geçerliliğini hesaplamak için Amos 16.0 programı ile en yüksek olabilirlik kestirim (maximum likelihood) yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizi yapmışlardır. Buna göre ölçeğin altı boyutlu faktör yapısı için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı (χ^2/df [$\chi^2=1008$, $df=480$]) 2,1; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) 0,053; Tucker-Lewis indeks (TLI) değeri 0,91 ve karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri ise 0,92 olarak hesaplanmış ve ölçeğin altı faktörlü yapısı doğrulanmıştır (Basım ve Çetin, 2011). Ayrıca elde edilen bulgulara ek olarak doğrulanan altı boyutlu faktör yapısını çalışanlardan oluşan örnekleme ($n=262$) de uygulayan Basım ve Çetin (2011), ölçeğin altı boyutlu faktör yapısını ayrı bir örneklem üzerinde yeniden doğrulamıştır ($\chi^2=1104$, $df=480$, $\chi^2/df=2,3$; RMSEA=0,055; TLI=0,90; CFI=0,91). Yapılan faktör analizleri sonucunda öğrenci

örnekleme için toplam %55,5, çalışan örnekleme için de toplam %53,5'lik varyans açıkladığı görülmektedir (Basım ve Çetin, 2011). Ayrıca yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin Türkçe olarak kullanıldığı diğer çalışmalarda da ölçeğin geçerliliğine yönelik yeterli kanıt rastlanmaktadır ($\chi^2/df=2,68$, RMSEA=0,061, TLI=0,91, CFI=0,92) (Çetin ve Basım, 2011).

3.2.3. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Üstüner (2009) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparken iki farklı öğretmen grubu ile çalışmıştır. Birinci grup Malatya'daki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli olan öğretmenler arasından ölçme aracını yanıtlamayı gönüllü olarak kabul eden 310 öğretmenden oluşmuştur. İkinci grup ise 20 farklı ilköğretim okulunda çalışan 201 öğretmenden oluşmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için birinci öğretmen grubundan elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi daha sonra ortaya çıkan yapı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliğini, test-tekrar test ve iç tutarlık katsayısını belirlemek için ise ikinci öğretmen grubuna Minnesota Doyum Ölçeği (MDO) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 17 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin MDO ile yüksek düzeyde olumlu yönde bir ilişki gösterdiği, MTE ile orta düzeyde olumsuz yönde bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı “.96”, test tekrar test korelasyon katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçme de geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir (Üstüner, 2009).

3.2.4. İş Doyum Ölçeği

İş Doyum Ölçeği Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş, Silah (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin orijinal

formu Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş olan İş Tanımlama Ölçeğinin bir alt ölçeğidir. Bireyin işle ilgili değerlendirmesini ölçmede kullanılan İş Doyum Ölçeği, 14 maddeden oluşmakta ve her bir ifade likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek, 1-Beni hiç tatmin etmez ve 5-Beni çok tatmin eder, şeklinde cevaplanmaktadır. İş Doyum Ölçeği'nin değerlendirilmesinde puan aralıkları şu şekildedir: “14–24 puan: Çok düşük düzeyde”, “25–35 puan: Düşük düzeyde”, “36–48 puan: Orta düzeyde”, “49–59 puan: Yüksek düzeyde” ve “60–70 puan: Çok yüksek düzeyde tatmin eder”. Taşdan'ın (2008) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu uygulama sonuçlarına göre ölçek tek boyutludur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86, madde toplam korelasyonları ise .66 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 64'tür. Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .95'tir.

3.2.5. Tükenmişlik Ölçeği - Kısa Formu

Pines'in (2005) geliştirdiği Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu (TÖ-KF), 1988 yılında Pines ve Aronson tarafından geliştirilen bir kişinin fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk düzeylerini değerlendiren 21 maddelik Tükenmişlik Ölçeği'nin (TÖ) bağlamsal temeli doğrultusunda oluşmuştur. Oluşan bu ölçek yedi dereceli (1 Hiçbir zaman ve 7 Her zaman) 10 maddeden meydana gelmiştir ve kişilerin mesleki tükenmişlik düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çapri (2013) tarafından yapılmış; bulgular sonucunda tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu tek faktörün özdeğeri 5.52, toplam varyans açıklama oranı ise %55.17 olarak bulunmuştur. Yapılan hesaplamada iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır.

3.2.6. Örgütsel İklim Ölçeği

Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği İlköğretim Formunun (Hoy ve Tarter, 1997) yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin altı faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Orijinal ölçeğe ve Türkçedeki kullanımına dikkat edilerek bu faktörler “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen

Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak adlandırılmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “nadiren olur, bazen olur, genellikle olur ve çok sık olur” seçeneklerinden oluşan Likert tipi dörtlü yanıt seçeneği ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.46 ile 0.82; madde-toplam korelasyonları 0.35 ile 0.77; güvenirlik katsayıları ise 0.70 ile 0.89 arasında değişmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2013).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan ölçekler Bursa, Sakarya, Yalova illerindeki çeşitli okullarda görev yapan ve ölçekleri doldurmak üzere gönüllülük sergileyen 702 öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Ölçekler posta, kargo, sosyal medya ve meslektaş desteğinden yararlanılarak mesai saati ve okul ortamı dışında gönüllü öğretmenlere ulaştırılmış ve geri toplanmıştır. Katılımcıların ölçekleri incelenmiş, boş bırakılan ve okunmadan işaretlendiği tespit edilen 121 ölçek analizlere alınmamıştır. Böylece 581 öğretmenden alınan verinin analize katılmasına karar verilmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık 6 ay sürmüştür.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Öncelikle analize dahil edilen bütün değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yılmazlık, iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel iklim algılarının çalıştıkları okul kademesine, meslekteki çalışma sürelerine ve yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış; öğretmenlerin yılmazlık, iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel iklim algılarının cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Veriler SPSS 23.0 programıyla analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bulgular bölümünde ilk olarak öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilecektir. Daha sonra öğretmenlerin yılmazlık, iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algılarının bazı demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, meslekteki çalışma süresi ve çalıştıkları okul kademesi) göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular belirtilecektir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN YILMAZLIK İLE İŞ DOYUMU, MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde yılmazlık düzeyi ile mesleki tükenmişlik toplam puanı arasında $-.30$, yılmazlık ve örgütsel bağlılık arasında $.25$, yılmazlık ve iş doyumunu düzeyleri arasında $.24$ ve yılmazlık ile örgütsel iklim toplam puanları arasında ise $.17$ düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca yılmazlık ile örgütsel iklimin alt boyutları olan işbirlikçi öğretmen davranışı ile $.21$, samimi öğretmen davranışı ile $.20$ ve umursamaz öğretmen davranışı ile aralarında negatif yönde $.15$ düzeyinde anlamlı korelasyon olduğu bulgulanmaktadır. Yılmazlık düzeylerinin alt boyutu incelendiğinde yapısal stil alt ölçeğinin mesleki tükenmişlik ile negatif yönde $.14$ düzeyinde ve örgütsel iklimin alt boyutlarından samimi

öğretmen davranışı ile arasında .24 düzeyinde korelasyon bulunmaktadır. Yılmazlık düzeylerinin gelecek algısı alt boyutunun örgütsel bağlılık ile aralarında .20, mesleki tükenmişlik ile aralarından negatif yönde .28, iş doyumu düzeyleri arasında .22, örgütsel iklim ile .14 ve örgütsel iklim alt boyutlarından işbirlikçi öğretmen davranışı ile .14 ve umursamaz öğretmen davranışı ile aralarında ise negatif yönde .11 düzeyinde anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Yılmazlık düzeylerinin aile uyumu alt boyutunun örgütsel bağlılık ile .12, mesleki tükenmişlik ile negatif yönde .13, iş doyumu düzeyleri ile .13 ve ayrıca örgütsel iklimin alt boyutlarından samimi öğretmen davranışı alt boyutu ile negatif yönde .11 ve umursamaz öğretmen davranışı ile negatif yönde .13 ve işbirlikçi öğretmen davranışı ile .13 düzeyinde anlamlı korelasyona sahip olduğu bulgulanmaktadır. Yılmazlık düzeylerinin kendilik algısı alt boyutunun örgütsel bağlılık ile .27, mesleki tükenmişlik ile negatif yönde .33, iş doyumu düzeyleri ile .22, ve örgütsel iklim ile .12 düzeyinde anlamlı korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca kendilik algısının örgütsel iklim alt boyutlarından samimi öğretmen davranışı ile negatif yönde .10, umursamaz öğretmen davranışı ile negatif yönde .13 ve de işbirlikçi öğretmen davranışı ile aralarında .18 düzeyinde anlamlı korelasyon olduğu bulgulanmaktadır. Yılmazlık düzeylerinin sosyal yeterlik alt boyutunun örgütsel bağlılık ile .18, mesleki tükenmişlik ile aralarından negatif yönde .19, iş doyumu düzeyleri arasında .16, örgütsel iklim toplam puanı ile .13 ve de örgütsel iklim alt boyutlarından samimi öğretmen davranışı ile negatif yönde .10 düzeyinden anlamlı korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yılmazlık düzeylerinin sosyal kaynakları alt boyutunun örgütsel bağlılık ile .18, mesleki tükenmişlik ile negatif yönde .18, iş doyumu düzeyleri arasında .17, örgütsel iklim ile .14 ve örgütsel iklim alt boyutlarından samimi öğretmen davranışı ile .71, işbirlikçi öğretmen davranışı ile .16 ve de umursamaz öğretmen davranışı ile aralarında negatif yönde .10 düzeyinde anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca yılmazlık düzeyleri ile örgütsel iklim alt boyutlarından destekleyici müdür davranışları .08, emredici müdür davranışları .04 ve de kısıtlayıcı müdür davranışları .02 ile anlamlı korelasyona sahip olmadığı bulgulanmıştır. Örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik, iş doyumu düzeyleri ile örgütsel iklim alt boyutlarından emredici müdür davranışı ile aralarında sırayla .02, .03, .07 anlamlı korelasyon olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık, Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu Düzeyleri ve Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.Yılmazlık Düzeyleri	-																
2. Yapısal Stil	.41**	-															
3. Gelecek Algısı	.62**	.15**	-														
4. Aile Uyumu	.69**	.12**	.31**	-													
5. Kendilik Algısı	.76**	.24**	.50**	.35**	-												
6. Sosyal Yeterlilik	.72**	.17**	.31**	.33**	.46**	-											
7. Sosyal Kaynakları	.77**	.22**	.36**	.50**	.46**	.47**	-										
8. Örgütsel Bağlılık	.25**	.07	.20**	.12**	.27**	.18**	.18**	-									
9.Mesleki Tükenmişlik	-.30**	-.14**	-.28*	-.13**	-.33**	-.19**	-.18**	-.31**	-								
10.İş Doyumu Düzeyleri	.24**	.07	.22**	.13**	.22**	.16**	.17**	.61**	-.41**	-							
11. Örgütsel İklim	.17**	.05	.14**	.09*	.12**	.13**	.14**	.48**	-.12**	.42**	-						
12. Destek. Müdür Dav	.08	-.03	.10*	.04	.09	.05	.04	.68**	-.23**	.46**	.59**	-					
13. Samimi Öğr. Dav.	.20**	.24**	.07	-.11**	-.10**	-.10**	.71**	.18**	.26**	.44**	.57**	.51**	-				
14. Emredici Müd. Dav.	.04	.03	.08	.03	.02	-.01	.02	.02	.03	.07	.48**	-.01	.18**	-			
15. İşbirlikçi Öğr. Dav.	.21**	.07	.14**	.13**	.18**	.17	.16**	.52**	-.27**	.49**	.68**	.41**	.54**	.09*	-		
16. Kısıtlayıcı Müd.Dav.	.02	.06	-.01	-.03	.03	.00	.02	-.13**	.13**	-.11**	.19**	-.14**	-.01	-.02	-.06	-	
17. Umrszmz. Öğr.Dav.	-.15**	-.04	-.11**	-.13**	-.13**	-.09*	-.10**	-.33**	.30**	-.28**	-.09*	-.30**	-.05	.12**	-.25**	.16**	-
\bar{X}	134,94	14,60	16,64	24,43	24,75	24,18	30,34	51,26	28,67	44,54	96,46	24,40	18,52	14,33	18,75	12,10	8,35
Ss	13,77	2,42	2,55	4,02	3,64	4,00	3,59	14,96	9,52	8,94	11,54	5,78	4,30	4,19	3,62	2,82	2,84

(* p< .05, ** p< .01)

4.2. ÖĞRETMENLERİN YILMAZLIK DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Elde Edilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Yılmazlık Düzeyleri	Okulöncesi	29	136,81	Gruplar arası	966,403	3	322,134	1,706	,165
	İlkokul	234	135,74		108967,624	577	188,852		
	Ortaokul	156	132,86	Grup içi	109934,027	580			
	Lise	162	135,42						
	Toplam	581	134,93	Toplam					
Yapısal Stül	Okulöncesi	29	15,24	Gruplar arası	14,935	3	4,978	,848	,468
	İlkokul	234	14,53		3387,039	577	5,870		
	Ortaokul	156	14,66	Grup içi	3401,974	580			
	Lise	162	14,50						
	Toplam	581	14,60	Toplam					
Gelecek Algısı	Okulöncesi	29	16,14	Gruplar arası	12,451	3	4,150	,637	,591
	İlkokul	234	16,77		3757,282	577	6,512		
	Ortaokul	156	16,57	Grup içi	3769,733	580			
	Lise	162	16,61						
	Toplam	581	16,64	Toplam					

Aile Uyumunu	Okulöncesi	29	24,80	Gruplar	212,292	3	70,764	4,449	,004
	İlkokul	234	24,73	arası	9177,698	577	15,906		
	Ortaokul	156	23,44	Grup içi	9389,989	580			
	Lise	162	24,89	Toplam					
	Toplam	581	24,43						
Kendilik Algısı	Okulöncesi	29	25,38	Gruplar	42,301	3	14,100	1,063	,364
	İlkokul	234	24,83	arası	7656,461	577	13,269		
	Ortaokul	156	24,35	Grup içi	7698,761	580			
	Lise	162	24,90	Toplam					
	Toplam	581	24,75						
Sosyal Yeterlilik	Okulöncesi	29	30,82	Gruplar	25,811	3	8,604	,536	,658
	İlkokul	234	30,49	arası	9262,634	577	16,503		
	Ortaokul	156	29,96	Grup içi	9288,445	580			
	Lise	162	30,39	Toplam					
	Toplam	581	30,34						
Sosyal Kaynaklar	Okulöncesi	29	24,43	Gruplar	34,950	3	11,650	,905	,439
	İlkokul	234	24,38	arası	7429,987	577	12,877		
	Ortaokul	156	23,88	Grup içi	7464,938	580			
	Lise	162	24,14	Toplam					
	Toplam	581	24,18						

Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının çalıştıkları okul kademesine ilişkin etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar okul kademesine göre okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Dört farklı okul kademesine ilişkin olarak sadece yılmazlık düzeyleri alt boyutlarından aile uyumu alt boyutunun $p < .05$ düzeyinde anlamlı istatistiksel farklılık bulunmuştur [$F(3, 577) = 4.449, p < .01$]. İstatistiksel olarak anlamlılığa

ulaşmasına rağmen gruplar arasında ortalama puanlardaki gerçek farkın oldukça küçük olduğu görülmektedir. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .002 olarak bulunmuştur. Bu düzey etki düzeyinin oldukça küçük olduğunu işaret etmektedir. Gruplarda farkın hangi okul kademesinden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD kıyaslaması kullanılmış ve lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın (M=24,89, SD= 3,66) ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan (M=23,44, SD= 3,99) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın (M=23,44, SD= 3,99) lise (M=24,89, SD= 3,66) ve ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan (M=24,73, SD= 4,24) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
Yılmazlık Düzeyleri	Kadın	415	135,40	13.73	1.285	579	.199
	Erkek	166	133,78	13.83			
Yapısal Stil	Kadın	415	14.73	2.40	2.172	579	.428
	Erkek	166	14.25	2.44			
Gelecek Algısı	Kadın	415	16.71	2.55	1.127	579	.260
	Erkek	166	16.46	2.54			
Aile Uyumu	Kadın	415	19.09	4.39	5.20	579	.190
	Erkek	166	17.08	3.67			
Kendilik Algısı	Kadın	415	24.67	3.69	-.808	579	.029
	Erkek	166	24.94	3.53			

Sosyal Yeterlilik	Kadın	415	24.21	4.00	.247	579	.804
	Erkek	166	24.11	4.03			
Sosyal Kaynaklar	Kadın	415	30.50	3.47	1.713	579	.087
	Erkek	166	29.93	3.85			

Erkek ve kadın öğretmenlerin yılmazlık düzeylerini kıyaslamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre erkekler ve kadınlardan elde edilen puanlarda kendilik algısı alt boyutunun dışındaki boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kendilik algısı alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında erkeklerin ortalama puanlarının (M:24.94, SD:3.53) ve kadınların ortalama puanlarından (M:24.67, SD:3.69; t:(579):-0.808, p:.029) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yılmazlık düzeylerin puanları incelendiğinde erkekler ile (M:135.40, SD:13.73) kadınların (M:133.78, SD:13.83; t:(579):1.285, p:.199) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Yapısal stil puanlarına bakıldığında erkekler ile (M:14.73, SD:2.40) kadınların (M:14.25, SD:2.44; t:(579); 2.172 p:.428) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Gelecek algısında elde edilen puanlar incelendiğinde erkekler ile (M:16.71, SD:2.55) kadınların (M:16.46, SD:2.54; t:(579); 1.172 p:.260) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Aile uyumu alt boyutundan elde edilen puanlar incelendiğinde erkekler ile (M:19.09, SD:24.39) kadınların (M:17.08, SD:3.67; t:(579); 5.20 p:.190) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Sosyal yeterlik alt boyutundan elde edilen puanlar incelendiğinde erkekler ile (M:24.21, SD:4.00) kadınların (M:24.11, SD:4.03; t:(579); .247 p:.804) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Sosyal kaynaklar alt boyutuna baktığımızda erkekler ile (M:30.50, SD:3.47) kadınların (M:29.93, SD:3.85; t:(579); 1.713 p:.087) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır.

Öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Yılmazlık Düzeyleri	22-30	211	134,83	Gruplar arası	142,686	3	47,562	,250	,861
	31-40	229	134,51	Grup içi	109791,341	577	190,280		
	41-50	117	135,81	Toplam	109934,027	580			
	51-100	24	135,60						
	Toplam	581	134,93						
Yapısal Stil	22-30	211	14,38	Gruplar arası	31,637	3	10,546	1,805	,145
	31-40	229	14,65	Grup içi	3370,337	577	5,841		
	41-50	117	14,67	Toplam	3401,974	580			
	51-100	24	15,52						
	Toplam	581	14,60						
Gelecek Algısı	22-30	211	16,83	Gruplar arası	13,057	3	4,352	,668	,572
	31-40	229	16,52	Grup içi	3756,676	577	6,511		
	41-50	117	16,62	Toplam	3769,733	580			
	51-100	24	16,33						
	Toplam	581	16,64						
Aile Uyumu	22-30	211	24,42	Gruplar arası	12,388	3	4,129	,254	,858
	31-40	229	24,47	Grup içi	9377,602	577	16,252		
	41-50	117	24,54	Toplam	9389,989	580			
	51-100	24	23,76						
	Toplam	581	24,43						
Kendilik Algısı	22-30	211	24,44	Gruplar arası	86,512	3	28,837	2,186	,089
	31-40	229	24,63	Grup içi	7612,250	577	13,193		
	41-50	117	25,46	Toplam	7698,761	580			
	51-100	24	25,11						
	Toplam	581	24,75						

Sosyal Yeterlilik	22-30	211	24,32	Gruplar arası	17,514	3	5,838	,363	,780
	31-40	229	24,03	Grup içi	9270,931	577	16,067		
	41-50	117	24,10	Toplam	9288,445	580			
	51-100	24	24,74						
	Toplam	581	24,18						
Sosyal Kaynaklar	22-30	211	30,45	Gruplar arası	8,326	3	2,775	,215	,886
	31-40	229	30,21	Grup içi	7456,612	577	12,913		
	41-50	117	30,43	Toplam	7464,938	580			
	51-100	24	30,13						
	Toplam	581	30,34						

Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının yaş gruplarına ilişkin etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar yaş kademesine göre 22-30, 31-40, 41-50, 51-100 yaş aralığı olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Dört farklı yaş düzeyinde öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeylerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Yılmazlık Düzeyleri	1-10	308	134,82	Gruplar arası	262,196	3	87,399	,460	,710
	11-15	108	134,99	Grup içi	109671,830	577	190,072		
	16-20	85	133,91	Toplam	109934,027	580			
	21-100	80	136,39						
	Toplam	581	134,93						

Yapısal Stil	1-10	308	14,45	Gruplar arası	36,636	3	12,212	2,094	,100
	11-15	108	14,96	Grup içi	3365,338	577	5,832		
	16-20	85	14,33	Toplam	3401,974	580			
	21-100	80	14,94						
	Toplam	581	14,60						
Gelecek Algısı	1-10	308	16,74	Gruplar arası	11,014	3	3,671	,564	,639
	11-15	108	16,45	Grup içi	3758,719	577	6,514		
	16-20	85	16,45	Toplam	3769,733	580			
	21-100	80	16,71						
	Toplam	581	16,64						
Aile Uyumu	1-10	308	24,51	Gruplar arası	19,921	3	6,640	,409	,747
	11-15	108	24,35	Grup içi	9370,068	577	16,239		
	16-20	85	24,05	Toplam	9389,989	580			
	21-100	80	24,68						
	Toplam	581	24,43						
Kendilik Algısı	1-10	308	24,46	Gruplar arası	66,326	3	21,442	1,621	,183
	11-15	108	24,88	Grup içi	7634,436	577	13,231		
	16-20	85	25,03	Toplam	7698,761	580			
	21-100	80	25,37						
	Toplam	581	24,75						
Sosyal Yeterlilik	1-10	308	24,27	Gruplar arası	24,190	3	8,063	,502	,681
	11-15	108	23,98	Grup içi	9264,254	577	16,056		
	16-20	85	23,83	Toplam	9288,445	580			
	21-100	80	24,47						
	Toplam	581	24,18						
Sosyal Kaynaklar	1-10	308	30,38	Gruplar arası	2,949	3	,983	,076	,973
	11-15	108	30,38	Grup içi	7461,988	577	12,932		
	16-20	85	30,23	Toplam	7464,938	580			
	21-100	80	30,22						
	Toplam	581	30,34						

Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının meslekteki çalışma süresine ilişkin etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar çalışma sürelerine göre 1-10, 11-15, 16-20, 21-100 çalışma süresi olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Dört farklı çalışma süresinde öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ve alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARININ CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının çalıştıkları okul kademesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler		N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Destekleyici	Okulöncesi	29	24.20	Gruplar arası	705,27	3	235,089	7.26	.000
	Müdür Dav.	234	25.72	Grup içi	18683,27	577	32,380		
	Ortaokul	156	23.33	Toplam	19388,53	580			
	Lise	162	23.54						
	Toplam	581	24.39						
Samimi Öğretmen Davranışı	Okulöncesi	29	19,92	Gruplar arası	257,28	3	85,761	4,738	,003
	İlkokul	234	19,00	Grup içi	10444,90	577	18,102		
	Ortaokul	156	18,52	Toplam	10702,18	580			
	Lise	162	17,57						
	Toplam	581	18,52						

Emredici Müdür Davranışı	Okulöncesi	29	15,90	Gruplar arası	98,52	3	32,841	1,875	,133
	İlkokul	234	14,25	Grup içi	10105,91	577	17,515		
	Ortaokul	156	13,98	Toplam	10204,43	580			
	Lise	162	14,53						
	Toplam	581	14,33						
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Okulöncesi	29	20,06	Gruplar arası	332,27	3	110,758	8,762	,000
	İlkokul	234	19,50	Grup içi	7293,99	577	12,641		
	Ortaokul	156	18,26	Toplam	7626,27	580			
	Lise	162	17,92						
	Toplam	581	18,75						
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Okulöncesi	29	11,71	Gruplar arası	113,22	3	37,740	4,830	,002
	İlkokul	234	12,01	Grup içi	4508,71	577	7,814		
	Ortaokul	156	12,79	Toplam	4621,93	580			
	Lise	162	11,65						
	Toplam	581	12,10						
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Okulöncesi	29	7,86	Gruplar arası	104,07	3	34,689	4,372	,005
	İlkokul	234	7,88	Grup içi	4577,56	577	7,933		
	Ortaokul	156	8,77	Toplam	4681,63	580			
	Lise	162	8,69						
	Toplam	581	8,35						

Öğretmenlerin örgüt iklimi algılarına çalıştıkları okul kademesinin etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar okul kademesine göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Dört farklı okul kademesine ilişkin olarak sadece örgütsel iklim algıları alt boyutundan emredici müdür davranışı alt boyutunun $p > .05$ düzeyinde anlamlı istatistiksel farklılık bulgulanmamıştır. Örgütsel iklim algılarının alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı [$F(3, 577)=7.26, p < .01$], samimi öğretmen davranışı [$F(3, 577)=4,738, p < .01$], işbirlikçi öğretmen davranışı [$F(3,$

577)=8,762, $p<.01$], kısıtlayıcı müdür davranışı [$F(3, 577)= 4,830, p<.01$]. ve umursamaz öğretmen davranışı [$F(3, 577)=4,372, p<.01$]. boyutlarında okul kademesine göre anlamlı istatistik farklılık bulgulanmıştır. Gruplarda farkın hangi okul kademesinden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD kıyaslaması kullanılmıştır. Destekleyici müdür davranışı faktöründe ilkökul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=25,72, SD= 5,44$) ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan ($M=23,34, SD= 6,31$) ve lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan ($M=23,54, SD= 5,48$) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=23,34, SD= 6,31$) ilkökul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=25,72, SD= 5,44$) anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. Lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=23,54, SD= 5,48$) ilkökul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=25,72, SD= 5,44$) anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. Samimi öğretmen davranışı faktöründe okul öncesi kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=19,92, SD= 4,50$) lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=17,57, SD= 4,09$) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. İlkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=19,00, SD= 4,31$) lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=17,57, SD= 4,09$) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. Lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=17,57, SD= 4,09$) okul öncesi kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=19,92, SD= 4,50$) ve de ilkökul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=19,00, SD= 4,31$) anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. İşbirlikçi öğretmen davranışı faktöründe okul öncesi kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=20,06, SD= 43,57$) lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=17,92, SD= 3,17$) anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. İlkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=19,50, SD= 3,51$) ortaokul

kademesinde bulunan öğretmen grubundan ($M=18,26$, $SD= 3,98$) ve lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=17,92$, $SD= 3,17$) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=18,26$, $SD= 3,98$) ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=19,50$, $SD= 3,51$) anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. Son olarak lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=17,92$, $SD= 3,17$) ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=19,50$, $SD= 3,51$) ve okul öncesi kademesinde bulunan öğretmen grubundan ($M=20,06$, $SD= 3,57$) ortalama puandan anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. Kısıtlayıcı müdür davranışı faktörünün ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=12,01$, $SD= 2,82$) ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan ($M=12,79$, $SD= 3,01$) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. Ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=12,79$, $SD= 3,01$) ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=12,01$, $SD= 2,82$) ve de lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=11,65$, $SD= 2,54$) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. Lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=11,65$, $SD= 2,54$) ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=12,79$, $SD= 3,01$) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. Umursamaz öğretmen davranışı faktörünün ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=7,88$, $SD= 2,83$) ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan ($M=8,77$, $SD= 2,98$) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. Ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=8,77$, $SD= 2,98$) ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanından ($M=7,88$, $SD= 2,83$) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. Lise kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama puanın ($M=8,70$, $SD= 2,64$) ilkokul kademesinde bulunan öğretmen grubundan elde edilen ortalama

puanından (M=7,88, SD= 2,83) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
Destekleyici Müdür Dav.Fak.	Kadın	415	24,06	5,89	-2,256	579	.024
	Erkek	166	25,25	5,41			
Samimi Öğr. Dav.Fak.	Kadın	415	19,09	4,40	5,619	579	.000
	Erkek	166	17,09	3,67			
Emredici Müdür Dav.Fak.	Kadın	415	14,54	4,13	1,808	579	.071
	Erkek	166	13,84	4,32			
İşbirlikçi Öğr. Dav.Fak.	Kadın	415	18,85	3,70	,992	579	.322
	Erkek	166	18,52	3,42			
Kısıtlayıcı Müdür Dav.Fak.	Kadın	415	12,07	2,89	-.433	579	.665
	Erkek	166	12,18	2,65			
Umursamaz Öğr. Dav.Fak.	Kadın	415	8,21	2,87	-1.823	579	.069
	Erkek	166	8,69	2,74			

Erkek ve kadın öğretmenlerin örgüt iklimi algılarını kıyaslamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre erkekler ve kadınlardan elde edilen puanlarda destekleyici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı faktörlerinde anlamlı farklılık elde edilmiştir (p.<05). Emredici müdür davranışı faktörü, işbirlikçi öğretmen davranışı faktörü, kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü ve umursamaz öğretmen davranışı faktörlerinde erkek ve kadın öğretmenlerin örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır (p.>05). Destekleyici müdür

davranışı faktöründen elde edilen puanlara bakıldığında erkeklerin (M: 25,25, SD:5.41) puan ortalamalarının kadınların puan ortalamalarından (M: 24.06, SD:5.89; $t(579)$, -2.256, $p.024$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Samimi öğretmen davranışı faktöründe kadınların (M: 19,09, SD:4,40) puan ortalamalarının erkeklerin (M: 17,09, SD:3,67; $t(579)$, 5.619, $p.000$) puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Emredici müdür davranışı faktöründe erkeklerin puan ortalamaları ile (M: 13,84, SD:4,32) kadınların puan ortalamaları (M: 14,54, SD:4,13) arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. İşbirlikçi öğretmen davranışı faktöründen elde edilen puanlar incelendiğinde erkeklerin puan ortalaması ile (M: 18,52, SD:3,42) kadınların puan ortalamaları (M: 18,85, SD:3,70) arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Kısıtlayıcı müdür davranışı faktöründe erkeklerin puan ortalaması ile (M: 12,18, SD:2,65) kadınların puan ortalamaları (M: 12,07, SD:2,89) arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Son olarak umursamaz öğretmen davranışı faktörünü ele aldığımızda erkeklerin puan ortalamaları ile (M: 8,69, SD:2,74) kadınların puan ortalamaları arasında (M: 8,21, SD:2,87) anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının yaş düzeylerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algılarının Yaş Düzeylerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Destekleyici	22-30	211	23,66	Gruplar arası	188,56	3	62,853	1,889	,130
Müdür Dav.	31-40	229	24,70	Grup içi	19199,97	577	33,276		
	41-50	117	25,03	Toplam	19388,53	580			
	51-100	24	24,84						
Toplam	581	24,40							

Samimi	22-30	211	19,24	Gruplar arası	212,97	3	70,988	3,905	,009
Öğretmen Davranışı	31-40	229	18,32	Grup içi	10489,22	577	18,179		
	41-50	117	17,91	Toplam	10702,18	580			
	51-100	24	17,07						
	Toplam	581	18,52						
Emredici	22-30	211	14,36	Gruplar arası	80,38	3	26,793	1,527	,206
Müdür Davranışı	31-40	229	14,58	Grup içi	10124,05	577	17,546		
	41-50	117	14,15	Toplam	10204,43	580			
	51-100	24	12,72						
	Toplam	581	14,34						
İşbirlikçi	22-30	211	18,66	Gruplar arası	48,21	3	16,070	1,224	,300
Öğretmen Davranışı	31-40	229	18,56	Grup içi	7578,06	577	13,134		
	41-50	117	19,08	Toplam	7626,27	580			
	51-100	24	19,76						
	Toplam	581	18,75						
Kısıtlayıcı	22-30	211	12,22	Gruplar arası	31,26	3	10,420	1,310	,270
Müdür Davranışı	31-40	229	12,24	Grup içi	4590,67	577	7,956		
	41-50	117	11,70	Toplam	4621,93	580			
	51-100	24	11,67						
	Toplam	581	12,10						
Umursamaz	22-30	211	8,51	Gruplar arası	52,06	3	17,353	2,163	,091
Öğretmen Davranışı	31-40	229	8,46	Grup içi	4629,57	577	8,024		
	41-50	117	8,09	Toplam	4681,63	580			
	51-100	24	7,12						
	Toplam	581	8,35						

Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının yaş düzeylerine ilişkin etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar yaş kademesine göre 22-30, 31-40, 41-50, 51-100 yaş aralığı olmak üzere dört gruba

ayrılmışlardır. Öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı alt boyutunda yaş kademesine ilişkin gruplar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır [F(3, 577)=3,905, p<.01]. Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutlarında ise yaş kademesine ilişkin gruplar arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır (p>.05). Samimi öğretmen davranışı alt boyutunun hangi yaş aralığında anlamlı farklılaştığını belirlemek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. 22-30 yaş aralığından elde edilen ortalama puanın (M:19,24, SD: 4,40), 41-50 yaş aralığından elde edilen ortalama puandan (M:17,91, SD: 4,06) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının meslekteki çalışma sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algılarının Çalıştıkları Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Destekleyici	1-10	308	24,01	Gruplar arası	162,26	3	54,086	1,623	,183
	Müdür Dav.	11-15	108	24,65	Grup içi	19226,27	577	33,321	
		16-20	85	24,38	Toplam	19388,53	580		
		21-100	80	25,57					
		Toplam	581	24,40					
Samimi Öğretmen Davranışı	1-10	308	19,06	Gruplar arası	162,26	3	70,784	3,894	,009
		11-15	108	18,19	Grup içi	19226,27	577	18,180	
		16-20	85	17,56	Toplam	19388,53	580		
		21-100	80	17,89					
		Toplam	581	18,52					

Emredici	1-10	308	14,51	Gruplar arası	48,01	3	16,029	,911	,436
Müdür	11-15	108	14,34	Grup içi	10156,34	577	17,602		
Davranışı	16-20	85	14,37	Toplam	10204,43	580			
	21-100	80	13,64						
	Toplam	581	14,34						
İşbirlikçi	1-10	308	18,61	Gruplar arası	63,99	3	21,331	1,628	,182
Öğretmen	11-15	108	18,47	Grup içi	7562,28	577	13,106		
Davranışı	16-20	85	18,92	Toplam	7626,27	580			
	21-100	80	19,51						
	Toplam	581	18,75						
Kısıtlayıcı	1-10	308	12,22	Gruplar arası	62,44	3	20,813	2,634	,049
Müdür	11-15	108	11,97	Grup içi	4559,49	577	7,902		
Davranışı	16-20	85	12,51	Toplam	4621,93	580			
	21-100	80	11,38						
	Toplam	581	12,10						
Umursamaz	1-10	308	8,52	Gruplar arası	57,56	3	19,185	2,394	,067
Öğretmen	11-15	108	8,44	Grup içi	4624,07	577	8,014		
Davranışı	16-20	85	8,31	Toplam	4681,63	580			
	21-100	80	7,58						
	Toplam	581	8,35						

Öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının meslekteki çalışma sürelerine göre etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar 1-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Samimi öğretmen davranışı alt boyutunda [F(3, 577)=3,894, p<.01] ve kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutunda [F(3, 577)=2,634, p<.01] gruplar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır [F(3, 577)=3,905, p<.01]. Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır

($p > .05$). Samimi öğretmen davranışı alt boyutunun ve kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutunun meslekte çalıştıkları sürelerle göre anlamlı nerede farklılaştığını belirlemek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Samimi öğretmen davranışı alt boyutunun 1-10 yıl süre kademesinin ortalama puanlarının (M:19.06, SD: 4,37), 16-20 yıl süre kademesinin ortalama puanlarından (M:17.56, SD: 4,20) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kısıtlayıcı müdür davranışı alt faktörünün 16-20 yıl süre kademesi ortalamasının (M:12.51, SD: 2,98), 21-100 yıl süre kademesi ortalamasından (M:11,34, SD: 2,85) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler		N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
İş Doyumu	Okulöncesi	29	45.21	Gruplar arası	1519,01	3	506,336	6,523	,000
	İlkokul	234	46.29	Grup içi	44789,20	577	77,624		
	Ortaokul	156	44.02	Toplam	46308,20	580			
	Lise	162	42.39						
	Toplam	581	44.54						

Öğretmenlerin iş doyumları çalıştıkları okul kademesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumlarının çalıştıkları okul kademesine anlamlı farklılık oluşturduğu bulgulanmıştır [F(3, 577)=6,523, p<.01]. İş doyumunu düzeyinin çalıştıkları okul kademesinin hangi düzeyine göre anlamlı farklılaştığını belirlemek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. İlkokul kademesinde bulunan öğretmen grubunun ortalama puanlarının (M:46,29, SD: 8,71) lise kademesinde bulunan öğretmen grubunu ortalama puanlarından ((M:42,39, SD: 8,78) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
İş Doyumu	Kadın	415	44,84	8,82	1,288	579	.198
	Erkek	166	43,79	9,19			

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulgulanmamıştır (p.>05).

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
İş Doyumu	22-30	211	44,73	Gruplar arası	71,71	3	23,902	,298	,827
	31-40	229	44,12	Grup içi	46236,50	577	80,133		
	41-50	117	44,98	Toplam	46308,21	580			
	51-100	24	44,71						
	Toplam	581	44,54						

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yaş kademesine ilişkin etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar yaş kademesine göre 22-30, 31-40, 41-50, 51-100 yaş aralığı olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Dört farklı yaş düzeyinde öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
İş Doyumu	1-10 Yıl	308	44,64	Gruplar arası	975,50	3	325,168	4,139	,006
	11-15 Yıl	108	44,04	Grup içi	45332,70	577	78,566		
	16-20 Yıl	85	42,36	Toplam	46308,21	580			
	21 Yıl ve +	80	47,14						
	Toplam	581	44,54						

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumlarının çalıştıkları okul kademesine anlamlı farklılık oluşturduğu bulgulanmamıştır ($p.>05$).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
Tükenmişlik	Kadın	415	28.89	9.30	.862	579	.389
	Erkek	166	28.13	10.10			

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulgulanmamıştır ($p.>05$).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaş düzeylerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Düzeylerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Tükenmişlik	22-30	211	30,18	Gruplar arası	1171,80	3	390,60	4,385	,005
	31-40	229	28,45	Grup içi	51394,41	577	89,072		
	41-50	117	27,27	Toplam	52566,21	580			
	51-100	24	24,33						
	Toplam	581	28,67						

üzere dört gruba ayrılmışlardır. Öğretmenlerin çalıştıkları meslek sürelerine göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [F(3, 577), 6,208 p<.01]. Öğretmenlerin hangi süreler arasında farklılaştığını belirlemek için ise Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde 1-10 yıl süre kademesi ortalamasının (M:29.65, SD: 9,96), 21-100 yıl süre kademesi ortalamasından (M:24.58, SD: 8,38) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. 11-15 yıl süre kademesi ortalamasının (M:28.88, SD: 8,90) 21-100 yıl süre kademesi ortalamasından (M:24.58, SD: 8,38) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir. 16-20 yıl süre kademesi ortalamasının (M:28.71, SD: 8,77) 21-100 yıl süre kademesi ortalamasından (M:24.58, SD: 8,38) anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu işaret etmektedir.

4.6. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN CİNSİYET, YAŞ, OKUL KADEMESİ VE MESLEKTEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Örgütsel Bağlılık	Okulöncesi	29	50,53	Gruplar arası	5800,92	3	1933,639	8,996	,000
	İlkokul	234	55,07	Grup içi	124024,47	577	214,947		
	Ortaokul	156	48,34	Toplam	129825,38	580			
	Lise	162	48,70						
	Toplam	581	51,26						

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri çalıştıkları okul kademesine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri çalıştıkları okul kademesine anlamlı farklılık oluşturduğu bulgulanmıştır [$F(3, 577) = 8,996, p < .01$]. Örgütsel bağlılık düzeyinin çalıştıkları okul kademesinin hangi düzeyine göre anlamlı farklılaştığını belirlemek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. İlkokul kademesinde bulunan öğretmen grubunun ortalama puanlarının (M:55.07, SD: 14,74) ortaokul kademesinde bulunan öğretmen grubunu ortalama puanlarından (M:48,34, SD: 14,89) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. İlkokul kademesinde bulunan öğretmen grubunun ortalama puanlarının (M:55.07, SD: 14,74) lise kademesinde bulunan öğretmen grubunu ortalama puanlarından (M:48,70, SD: 14,51) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
Örgütsel Bağlılık Düz.	Kadın	415	50,84	15,20	-1.803	579	.279
	Erkek	166	52,32	14,34			

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulgulanmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Örgütsel Bağlılık	22-30	211	49,98	Gruplar arası	1695,23	3	565,076	2,545	,055
	31-40	229	50,62	Grup içi	128130,15	577	222,063		
	41-50	117	54,42	Toplam	129825,38	580			
	51-100	24	53,21						
	Toplam	581	51,26						

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş kademesine ilişkin etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar yaş kademesine göre 22-30, 31-40, 41-50, 51-100 yaş aralığı olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Dört farklı yaş düzeyinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çalıştıkları meslek sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24 'de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çalıştıkları Meslek Sürelerine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	
Örgütsel Bağlılık	1-10 YIL	308	49,53	Gruplar arası	3953,30	3	1317,767	6,041	,000
	11-15 YIL	108	52,86	Grup içi	125872,08	577	218,149		
	16-20 YIL	85	50,11	Toplam	129825,38	580			
	21-100 YIL	80	57,00						
	Toplam	581	51,26						

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcılar yaş kademesine göre 1-10, 11-15, 16-20, 21-100 süre aralığı olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Öğretmenlerin çalıştıkları meslek sürelerine göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır [F(3, 577), 6,041 p<.01]. Öğretmenlerin hangi süreler arasında farklılaştığını belirlemek için ise Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde 1-10 yıl süre kademesi ortalamasının (M:49.53, SD: 14.71), 21-100 yıl süre kademesi ortalamasından (M:57.00, SD: 14,29) anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir. 16-20 yıl süre kademesi ortalamasının (M:50.11, SD: 14.60) 21-100 yıl süre kademesi ortalamasından (M:57.00, SD: 14,29) anlamlı bir biçimde düşük olduğunu işaret etmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Mevcut çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bütün veriler değerlendirilecektir. İlk olarak çalışmanın problem cümleleri doğrultusunda yılmazlık kavramının mesleki tükenmişlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi algısı ile ilişkisi incelenecek; daha sonra öğretmenlerin yılmazlık, mesleki tükenmişlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi algılarının bazı demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süreleri ve çalıştıkları okul kademesi) göre farklılığına değinilecektir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular, ilgili yazında daha önce yapılmış olan çalışmalar ekseninde tartışılacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yılmazlık ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Alanyazında rastlanan yılmazlık tükenmişlik ilişkisini inceleyen diğer araştırmaların da aynı yönde bilgi verdiği görülmüştür (Basım ve Çetin, 2011; Lammers, Atouba ve Carlson, 2013; Büyüksahin Çevik vd., 2016). Ayrıca Bitmiş ve diğerlerinin (2013) gerçekleştirdiği araştırmada yılmazlık düzeyinin tükenmişliği negatif yönde ve doğrudan etkilediği oraya konmuştur. Çetin ve diğerlerinin (2013) gerçekleştirdiği çalışmada örgütsel psikolojik sermayenin tükenmişlik üzerine etkisi araştırılmış ve psikolojik sermaye yapısının bir bileşeni olarak kabul edilen yılmazlık ile tükenmişlik kavramının boyutlarından biri olan duygusal tükenme arasındaki negatif ilişki ortaya çıkarılmıştır.

Yılmazlık düzeyi yüksek bireylerin değişiklikler karşısında uyumlu davranabilmesi ve zorluklar karşısında mücadele etmede başarılı olması beklenmektedir. Bireylerin yılmazlık düzeyleri yükseldikçe iş ortamlarındaki olumsuz koşullardan etkilenme oranları azalacak ve daha az tükenmişlik duygusu yaşayacaklardır. Bu nedenle yılmazlık ve mesleki tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin ortaya çıkması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yılmazlık ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgular yazında yer alan diğer araştırmalarla da desteklenmektedir (Luthans ve Jensen, 2005; Larson ve Luthans, 2006; Youssef ve Luthans, 2007; Genç, 2014). Yapılan çalışmalarda psikolojik dayanıklılık ile örgütsel bağlılığın yanında, ayrıca iş doyumunu ve iş performansı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkarılmıştır. (Basım ve Çetin, 2011; Luthans vd., 2007).

Ortaya çıkan bu sonuçlar yılmazlık düzeyi yükseldikçe bireylerin örgütlerine daha bağlı olacağını göstermektedir. Denilebilir ki yılmazlık düzeyi yüksek bireyler örgüt kurallarını ve örgüt içindeki sorumluluklarını daha içsel algılayıp örgütün diğer üyelerine göre örgütlerine daha fazla katkı sağlamayı isteyeceklerdir. Ayrıca örgütsel bağlılığın artmasıyla birlikte iş performansının yükseleceği, işi bırakma ve işe devamsızlık eğiliminin azalacağını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Abbott, White ve Charles, 2005; Larrabee ve diğ. 2010; Luthans, 2005; Basım ve Çetin, 2011).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yılmazlık ve iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Alanyazında sadece yılmazlık ile iş doyumunu ilişkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamakla beraber yılmazlık kavramı ve pozitif psikolojik sermayenin bir boyutu olarak yılmazlık ile iş doyumunu ve beraberinde başka örgütsel niteliklerle beraber incelenen araştırmalar mevcuttur. Ulaşılan bu çalışmaların araştırmadan elde edilen bulguyu desteklediği görülmüştür (Britton, 2008; Basım ve Çetin, 2011; Luthans vd., 2007; Larrabee, ve diğ., 2010; Larson ve Luthans, 2006; Youssef ve Luthans, 2007). Yılmazlık düzeyleri yüksek kişilerin iş doyumlarının da yüksek olduğu alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Benzer şekilde yılmazlık ve yaşam doyumunu araştıran Çelik,

Sanberk ve Deveci (2017) 63 ü kadın, 77 si erkek 140 aday öğretmenin katıldığı çalışmalarında yaşam doyumu ile yılmazlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yılmazlık ile örgütsel iklim toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yılmazlık ve örgütsel iklim üzerine yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan elde edilen bu bilginin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular çalıştıkları okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinde sadece aile uyumu alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenlerin lise ve ilkokulda çalışan öğretmenlerden daha düşük aile uyumu düzeyine sahip olduklarını işaret etmektedir. Alanyazın taramasında çalışılan okul kademesi değişkeninin yılmazlık düzeyinde farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir veri bulunamamasına karşın Yalçın (2013) ın çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 4+4+4 Eğitim sisteminden önce ilköğretim okullarında hem ilkokul hem ortaokul kademesinin birlikte yer aldığı dikkate alındığında söz konusu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkokul kademesini, branş öğretmenlerinin ise ortaokul temsil ettikleri varsayılabilir. Bu da ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yılmazlığa sahip olduğunu işaret ederek bu araştırmadan elde edilen bilgiyi desteklemektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinde kendilik algısı alt boyutunun dışındaki boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Kendilik algısı alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında erkeklerin ortalama puanlarının kadınların ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından yılmazlık düzeyini araştıran birçok çalışmada (Harrisson ve diğ. 2002; Özcan, 2005; Maddi ve diğ. 2006; Gürgân, 2006b; Terzi, 2008; Kırımoğlu ve diğerleri, 2010; Sezgin, 2012; Yalçın, 2013; Gürgan, 2014; Büyüksahin Çevik ve

diğerleri, 2016) cinsiyetin yılmazlık üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan yılmazlık cinsiyet ilişkisi üzerine farklı sonuçlar içeren araştırmalar da mevcuttur. Hannah ve Morrisey (1986) araştırmalarında kadınların yılmazlık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kaner ve diğerleri (2011) tarafından ise annelerin öz-yetkinlik boyutunda babalara göre daha yılmaz özellikler gösterdikleri tespit edilmiştir. Bozgeyikli ve Şat'ın (2014) öğretmenlerin katılımı ile yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın genelde kadınlar lehine olduğunu gösteren araştırmaların aksine Yalçın (2013) çalışmasında erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde yılmazlığa sahip olduklarını bulgulamıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yaş değişkeninin yılmazlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bu sonuç daha önce yapılan birçok araştırmayla da desteklenmektedir (Harrisson ve diğerleri, 2002; Chan, 2003; Maddi ve diğerleri, 2006; Sezgin, 2009; Sezgin, 2012; Genç, 2014). Elde edilen bilginin aksine Hannah ve Morrisey (1986) yaş ilerledikçe kadınların yılmazlık düzeylerinde anlamlı bir düşüşün olduğu sonucuna varmışlardır. Yine Kaner ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada yaş arttıkça yılmazlığın alt boyutu olan öz yetkinlik inançlarının ve yaşama bağlılığın azaldığı ortaya konulmuştur. Yalçın (2013) ise 41-50 yaş arası öğretmenlerin en yüksek yılmazlık en düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinde meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular Harrisson ve diğerleri (2002), Sezgin (2009), Kırımoğlu ve diğerleri (2010), Sezgin (2012), Yalçın (2013) tarafından yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Diğer taraftan Bozgeyikli ve Şat'ın (2014) yaptığı özel okullarda çalışan öğretmenlerden oluşan örneklemden elde ettikleri çalışmalarında aday öğretmenlerin yılmazlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının 6-10 yıl ve 15 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular çalıştıkları okul kademesi değişkeni açısından retmenlerin örgüt iklimi algılarında emredici müdür davranışı alt boyutu dışında kalan diğer beş alt boyutta anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermiştir. İlkokulda alışan retmenlerin ortaokul ve lisede çalışanlara göre daha yüksek destekleyici müdür davranışı algısına sahip oldukları bulgulanmıştır. Okul ncesi eğitim kurumlarında ve ilkokulda çalışan retmenlerin lisedealışan retmenlere göre daha yüksek samimi retmen davranışı algısına sahip oldukları bulgulanmıştır. Ortaokulda alışan retmenlerin ilkokul ve lisede çalışanlara göre daha ysek kısıtlayıcı müdür davranışı algısına sahip oldukları bulgulanmıştır. İlkokulda alışan retmenlerin ortaokulda çalışanlara göre daha düşük; lisede çalışan üretmenler ise ilkokulda çalışanlardan daha yüksek umursamaz retmen davranışı algısına sahip oldukları bulgulanmıştır. işbirlikçi retmen davranışı faktöründe en yüksek algıya okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan üretmenler sahipken, bu grubu sırasıyla ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan üretmenler takip etmektedir. Örgüt İklimi zerine yapılan alanyazın taramasında retmenlerin örgüt iklimi algılarını araştıran hiçbir çalışmada çalıştıkları okul kademesi değişkenine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bu açıdan elde edilen bu bilginin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni açısından retmenlerin örgüt iklimi algılarında destekleyici müdür davranışı ve samimi retmen davranışı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre erkeklerin destekleyici müdür davranışı algılarının kadınlara göre; kadınlara ise samimi retmen davranışı algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Emredici müdür davranışı faktörü, işbirlikçi retmen davranışı faktörü, kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü ve umursamaz retmen davranışı faktrlerinde erkek ve kadın retmenlerin örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Alan yazında bulunan bazı araştırmalar bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler şekilde cinsiyet değişkeni açısından örgüt iklimi algısında farklılaşmalar olduğunu ortaya koymuştur. Diş (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde erkek retmenlerin örgüt ikliminin emredici müdür davranışları boyutuna ilişkin algı düzeylerinin kadın retmenlere kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya göre erkek retmenlerin örgüt ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışları

boyutuna ilişkin algı düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek samimi öğretmen davranışı algısına sahiptirler. Yine Göcen ve Kaya (2014) erkeklerin kadınlara göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine cinsiyet açısından örgüt iklimi algısında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını bulgulayan araştırmalar da mevcuttur (Özdemir, 2006; Nur, 2012; Çağlayan, 2014).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yaş değişkeni açısından öğretmenlerin örgüt iklimi algılarında sadece samimi öğretmen davranışı alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermiştir. 22 -30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı algısının 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin algısından yüksek olduğu bulgulanmıştır. Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutlarında ise yaş kademesine ilişkin gruplar arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Benzer şekilde Özdemir (2006), Nur (2012), Göcen ve Kaya (2014) tarafından yapılan araştırmalarda yaş değişkeni açısından örgüt iklimi algısında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Alanyazın taramasından elde edilen sonuca bakılarak yaş değişkeninin örgüt iklimi algısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı değerlendirilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular meslekteki çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin örgüt iklimi algılarında sadece samimi öğretmen davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Meslekteki çalışma süreleri 1 -10 yıl arasında olan öğretmenlerin 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek samimi öğretmen davranışı algısına sahip oldukları; meslekteki çalışma süreleri 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ise 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek kısıtlayıcı müdür davranışı algısına sahip oldukları bulgulanmıştır. Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutlarında ise meslekteki çalışma sürelerine göre yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Göcen ve Kaya (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre mesleki kıdeme göre okul iklimi algı ortalaması en yüksek grup ile

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlardır fakat bu istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Özdemir (2006), Nur (2012) Çağlayan (2014) ve Diş (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise çalışma süresi değişkeni açısından örgüt iklimi algılarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaştığını göstermiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun lisede çalışanlara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. İş doyumunu üzerine yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin iş doyumlarını araştıran hiçbir çalışmada iş doyumunu kademe ilişkisine rastlanmamıştır. Bu açıdan elde edilen bu bilginin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu sonuç birçok araştırma (Özdemir, 2006; Yelboğa, 2007; Şahin, 2013; Akkuş, 2010; Karcıoğlu ve Akbaş, 2010; Sat, 2011; Korukoğlu ve diğ., 2013) tarafından desteklenirken iş doyum düzeyinin cinsiyete göre değiştirgi sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Aslan (2006) ve Keser (2006) araştırmalarına katılan erkeklerin iş doyum düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış; buna karşın Izgar (2008) kadın yöneticilerin iş doyumunu puan ortalamalarını erkek yöneticilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Araştırma bulguları Özdemir (2006), Aslan (2006), Derin (2007), Şahin (2013), Akkuş (2010), Karcıoğlu ve Akbaş (2010) tarafından yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. İş doyum düzeyinin yaş değişkenine göre farklılıklar gösterdiğini işaret eden araştırmalara da rastlamak mümkündür. Keser (2006) 20–24 yaş grubundaki çalışanların iş doyum düzeyleri 25–29 yaş grubundan daha yüksek olduğunu; Korukoğlu ve diğ. (2013) ise 41 ve üstü yaş aralığındaki bireylerin iş doyum düzeylerinin 20-40 yaş aralığında bulunan bireylere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yelboğa (2007) ve Sat (2011) in yaptığı çalışmalarda yaş ilerledikçe iş doyumunun artmakta olduğu bulgulanmıştır. Tekingündüz ve Tengilimoğlu (2013) yaş arttıkça ücret, ek imkânlar ve çalışma koşullarındaki tatmin düzeylerinin de birlikte arttığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Meslekteki çalışma süreleri 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere göre düşük olduğu bulgulanmıştır. İş doyum düzeyinin meslekteki çalışma süresine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği yönündeki bulgu alanyazında çok sayıda araştırma tarafından desteklenmiştir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen sonuçların farklı çalışma sürelerini işaret ettiği söylenebilir. Yelboğa (2007) iş doyumunun düzeyinin 5 yıl ve altı ile 16 yıl ve üstünde çalışanlarda en yüksek; 6-10 yıl aralığında çalışanların en düşük olduğunu bulgulanmıştır. 11-15 yıllarını çalışanlarda ise iş doyum düzeylerinin yükselmeye başladığını işaret etmiştir. Izgar (2008) 11 yıl ve üzeri kıdemi olan yöneticilerin iş doyum puan ortalamalarının 6-10 yıl kıdemi olan yöneticilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Sat (2011) çalışma süresi arttıka iş doyumunu düzeyinin yükseldiğini işaret etmiştir. Tekingündüz ve Tengilimoğlu (2013) 1-5 yıl arasında çalışanların iş doyumunu düzeylerini yüksek; 6-10 yıl arasında çalışanların iş doyum düzeylerini düşme eğiliminde; 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri çalışanlarda ise iş doyum düzeyinin giderek yükselmeye devam ettiğini bulgulanmışlardır. Diğer taraftan alanyazında çalışma süresi değişkeni acaısından iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığını işaret eden çalışmalar (Özdemir, 2006; Aslan, 2006; Akkuş, 2010; Korukoğlu ve diğer, 2013) da mevcuttur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Alanyazın taramasında mesleki tükenmişliğin çalışılan okul kademesi değişkeni acaısından daha önce ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte Dincerol (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında mesleki tükenmişliğin branş öğretmenlerinde sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan Yalçın (2013), çalışmasında branş öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmalarda değişken “branş” olarak ifade edilse de araştırmaların 4+4+4 eğitim sisteminden önce 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulayan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılması ve o dönemde okulöncesi, ilkokul ve

ortaokulun birarada bulunması “kademe” ifadesi yerine “brans” ifadesinin kullanıldığını göstermektedir. Bu nedenle her iki araştırmada da bahsi geçen “sınıf öğretmeni” kavramı, bu araştırmadaki ilkökul kademesinde çalışan öğretmenleri büyük ölçüde karşılayacağı varsayılabilir. Her iki araştırmanın sonucu da bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç daha önce yapılan birçok araştırma (Oruç, 2007; Kayabaşı, 2008; Sat, 2011; Yalçın, 2013; Büyükşahin Çevik ve diğerleri, 2016) tarafından da desteklenmiştir. Kadın ve erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin biribiri ile benzerlik gösterdiği büyük ölçüde alanyazın tarafından da desteklenmiştir. Buna karşılık Başol ve Altay (2009) yaptıkları çalışmanın okul yöneticisi örnekleminde erkeklerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik düzeylerinin kadın meslektaşlarından daha yüksek olduğunu tespit ederek kadın ve erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin farklı olduğunu değerlendirmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin 41-50 yaş ve 51 yaş ve üstü olanlardan daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuç Sat (2011) tarafından yapılan araştırma ile desteklenmektedir. Yalçın (2013) tarafından yapılan çalışmada da mesleki tükenmişliğe ilişkin algı düzeyinin en yüksek olduğu yaş grubunun 21-30, en düşük olduğu yaş grubunun ise 41-50 olduğu görülmektedir. Sat (2011) yaş düzeyinin artmasıyla çalışanların daha çok duyarsızlaştıklarını tespit etmiştir. Bunun aksine Dincerol (2013) yaş ilerledikçe tükenmişlik düzeyinin arttığını bulgulamıştır. Diğer taraftan yaş ile tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir ilişkisi olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Kayabaşı, 2008; Başol ve Altay, 2009) da mevcuttur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaştığını göstermiştir. Meslekteki çalışma süreleri 1-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik

yaşadıkları bulgulanmıştır. Bu bulgu Boyar (2011) tarafından desteklenmiştir. Boyar (2011) yaptığı çalışmada mesleğin ilk iki yılında mesleki tükenmişlik düzeyi ve rol belirsizliğinin yüksek olduğunu, meslek yaşamı boyunca en zorlu dönemin 11-15 yılları arası olduğunu ve bu dönemde duygusal tükenmişlik düzeyinin en yüksek değerlerde seyrettiği sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Yalçın (2013) yaptığı çalışmada 1-10 ve 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe ilişkin algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülürken, 21 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerde tükenmişlik algısının düştüğü görülmektedir. Diğer yandan Kayabaşı (2008) ve Başol ve Altay (2009) mesleki kıdem değişkenleri ile tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir ilişkisi olmadığını bulgulamışlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaştığını göstermiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışanlara göre örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık üzerine yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini araştıran hiçbir çalışmada örgütsel bağlılık kademe ilişkisine rastlanmamıştır. Bu açıdan elde edilen bu bilginin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Alanyazında elde edilen bu bulgunun aksini ifade eden bir çalışmaya rastlanmazken, Çetin Gürkan (2006), Boylu ve diğerleri (2007), Çolakoğlu ve diğerleri (2009) cinsiyetin örgütsel bağlılık düzeyinde farklılık yaratmadığı sonucunu destekleyen çalışmalar yapmışlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Alanyazında bulunan çalışmaların çoğunun araştırmadan elde edilen bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Çetin Gürkan (2006), Boylu ve diğerleri (2007), Çolakoğlu ve diğerleri (2009) yaşın örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılık yaratmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Durna ve Eren (2005) ise yaş ilerledikçe örgütsel, duygusal ve normatif bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaştığını göstermiştir. Meslekteki çalışma

süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin 1-10 yıl ve 16-20 arasında olanlara göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgunun alanyazında bulunan bazı araştırmalar tarafından desteklendiği görülmüştür. Durna ve Eren (2005) tarafından yapılan çalışmada çalışanların meslekte geçirdikleri süre arttıkça örgütsel, duygusal ve normatif bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin Gürkan (2006) ise örgütsel bağlılığın yalnızca içsel değer alt boyutunu algılamada örgütte çalışma yıllarının % 10 luk önem seviyesinde bir farklılık yarattığını tespit etmiştir.

Edinilen bulgular neticesinde mevcut çalışmanın esas amacına ulaştığı ifade edilebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen bulgulardan yararlanarak önerilerde bulunulacaktır.

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda yılmazlık kavramı, mesleki tükenmişlikle negatif; iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi algısı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu bilgi ışığında çalışma ortamında yılmaz özelliklere sahip olmanın işteki verimi artıracakı söylenebilir. Öğretmenlerin iş ortamında daha verimli olabilmeleri için yılmazlık özelliklerini artıracak uygulamalar ve faaliyetlere katılmalarının olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Aynı zamanda okul yöneticileri ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin de öğretmenlerin yılmazlık özelliklerini destekleyici organizasyonlar planlamaları eğitim ortamlarındaki verimi artırabilir.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalar İçin Öneriler

Benzer çalışmalar farklı bölgelerdeki farklı illerde karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilebilir.

Medeni durum, branş, çalışılan okulun sosyo ekonomik durumu gibi farklı değişkenler de benzer çalışmalarla incelenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin dışında yine öğretmen evrenine ait bir örneklem üzerinde aynı kavramları ölçen farklı ölçekler kullanılarak yapılacak benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırma imkanı yaratabilir.

Daha geniş örneklem grupları ile yürütülecek çalışmalar, eğitim sistemi politikaları oluşturulurken özellikle üst düzey yöneticilere ışık tutabilir ve öğretmenlerin yılmazlık düzeylerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler ve okul temelli uygulamalar geliştirilmesi yönündeki çalışmalara motivasyon oluşturabilir.

Araştırmacılar ulusal yazında örneğine çok az rastlanan bir konu olarak “yılmazlığın geliştirilmesi” için eğitim programları hazırlanmasına odaklanmaları ve bu programların istenen sonuçlara ulaştırıp ulaştırmadığı konusunda çalışmalar yapmaları eğitim sisteminin mimarı olarak görülen öğretmenlerin sistem içerisindeki verimini artırma noktasında önemli derecede fayda sağlayacaktır.

5.2.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Yılmazlık geliştirilebilen bir özelliğe sahip olduğundan psikolojik danışma ve rehberlik alanında hizmet veren Psikolojik Danışmanların bireysel/grupla psikolojik danışma uygulamaları ve çeşitli eğitim programları yardımıyla öğretmenlerin yılmazlık düzeyini artırmada etkin rol oynayabilirler. Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri yükseldikçe gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinden keyif alacak; okulda karşılaştıkları olumsuz koşullardan daha az etkilenip zorlukları bir fırsat olarak değerlendirecek; işlerinden duydukları tatmin düzeyleri artacak, örgütsel bağlılıkları daha güçlü olacak ve buldukları okulun örgüt iklimini daha pozitif algılayacakları gibi bu iklimin şartlarını iyileştirme yolunda daha çok istekli davranacaklardır.

KAYNAKÇA

- Abbott, G. N., White, F. A. and Charles, M. A. (2005). Linking Values and Organizational Commitment: A Correlational and Experimental Investigation in Two Organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 531-551.
- Akbayır, K., Taş, Z. (2009). Türkiye’de Matematik Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 26, 190-197.
- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alderfer, C.P. (1972). *Existence, Relatedness, And Growth*. Newyork: Free Press.
- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (1990). The Measurement And Antecedents Of Affective, Continuance And Normative Commitment To The Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1) 1-18.
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.
- Aslan, H. (2006). *Çalışanların İş Doyumu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. and Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Ayık, A. ve Savaş, M. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27). 203-220.

- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2000). *Stres ve Başaçıkma Yolları*. (Yirminci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 104-114.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Batlis, N. C. (1980). The Effect of Organizational Climate on Job Satisfaction, Anxiety, and Propensity to Leave. *The Journal of Psychology*, 104, 233-240.
- Bayrak, C., Yılman, M., Erdoğan, İ., ve Ark., (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem Yayınları, Beşinci Baskı, Ankara.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bernstein, D. A. (2010). *Essentials of Psychology*. 5th Edition. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2013). Psikolojik Dayanıklılığın Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2). 27-40.
- Boyar, E. (2011). *Türkiye'de Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44 (511), 55-74.
- Bozgeyikli, H. ve Şat, A. (2014). Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: 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.
- Buchanan Huczynski, A. (2004). *Organizational Behaviour*. Fifth Edition. Spain: Mateu-Cromo, Artes Graficas.
- Büyükşahin Çevik, G., Doğan, İ. ve Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yılmazlık ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3). 971-984.
- Campell, L.L. (1983) Teacher burnout: description and prescription. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 57(3), 111-113.
- Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı*. H. Ü. Yayın No:12. Ankara: İİBF Yayınları
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and Its Role in the Stres-Burnout Relationship Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.
- Cordes, C. L. and Dougherty, T. W. (1993). A Review and Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coutu, D. L. (2002). How Resilience Works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-56.
- Crossman, A. and Haris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt İklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çapri, B. (2013). The Turkish Adaptation of the Burnout Measure-Short Version (BMS) and Couple Burnout Measure-Short Version (CBMS) and the Relationship between Career and Couple Burnout Based on Psychoanalytic Existential Perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1408-1417.

- Çelik, M., Sanberk, İ. ve Deveci, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Dayanıklılık ve Umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654-662.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2011). Psikolojik Dayanıklılığın İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarındaki Rolü. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(3), 79-94.
- Çetin, F., Şeşen, H. ve Basım, N. (2013). Örgütsel Psikolojik Sermayenin Tükenmişlik Sürecine Etkileri: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 95-108.
- Çetin Gürkan, G. (2006). *Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkanat, A. C. (2002). İş Doyumu ve Tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 186-193.
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T. ve Cengiz, S. (2009). Çalışanların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Bağlılık Boyutlarında Algılama Farklılıkları: Kuşadası'ndaki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Demir, M. K. ve Kara, N. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(2), 424-440.
- Derin, N. (2007). *Devlet Hastanelerinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyum Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Diş, O. (2015). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Doğan, H. ve Üngüren, E. (2012). Örgüt İklimi ve İş Tatmini İlişkisi: Hemşirelere Yönelik Karşılaştırmalı Bir Analiz Çalışması. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 4(8), 27-46.

Durak, M. (2002). *Predictive Role Of Hardiness On Psychological Symptomatology Of University Students Experienced Earthquake*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Durmuş, S. ve Günay, O. (2007). Hemşirelerde İş Doyumu ve Anksiyete Düzeyini Etkileyen Faktörler. *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal)*, 29(2), 139-146.

Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğus Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.

Edelwich, J. and Brodsky, A. (1980). *Burn-Out, Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Sciences Press.

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (Yedinci Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Harmondsworth, Middlesex, England: PenguinBooks

Ersever, O. G. (1994). The Open School System As A New Policy Including The Practice Of An Effective Communication Model And A Teacher Education. *Journal of Qafqaz University*, Washington: D. C.

Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Today Yayınları.

- Firestone, W. A. and Pennell, J. R. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, And Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. and Larkin, G. R. (2003). What Good are Positive Emotions in Crisis? A Prospective Study of Resilience and Emotions Following the Terrorist Attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365.
- Freudenberger, H. J (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. and Richelson, G. (1980). *Burn Out, How to Beat The High Cost of Sccess*. USA: Bantam Books.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. and Hjemdal, O. (2005). Resilience in Relation to Personality and Intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. and Martinussen, M. (2003). A New Rating Scale for Adult Resilience: What are The Central Protective Resources Behind Healthy Adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2) 65-76.
- Genç, A. (2014). *Psikolojik Dayanıklılığın Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Görgül Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. (2004). *Akademic Resilience: An Investigation Of Protective Factors Contributing to The Academic Achievement Of Eighth Grade Students in Poverty*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Griffin, R.W. and Moorhead, G. (2011). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. 9th Edition. Mason, OH: South-Western.
- Gürgân, U. (2006a). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(2); 45-74.
- Gürgân, U. (2006b). *Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgân, U. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık ve İyilik Halinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 18-35.
- Hackman, J. R. and Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hannah, T. E. and Morrissey, C. (1986). Correlates of Psychological Hardiness in Canadian Adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 127(4), 339-344.
- Hanson, M. E. (1996). *Educational Administration and Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. 4th Edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hanton S., Evans L. and Neil R. (2003). Hardiness and the Competitive Trait Anxiety Response. Anxiety, Stress and Coping. *An International Journal*, 16, 167-184.
- Harrison, M., Loiselle, C. G., Duquette, A., and Semenic, S. E. (2002). Hardiness, Work Support and Psychological Distress Among Nursing Assistants and Registered Nurses in Quebec. *Journal of Advanced Nursing*, 38(6), 584-591.

- Helms M. M. (2006). *Encyclopedia of Management*. (5th Edition). USA: Thomson Gale.
- Hicks, G. H. (1973). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. Üçüncü Baskı. Çeviren: Osman Tekok ve diğ. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (1997). *The Road to Open And Healthy Schools: A Handbook for Change*. (Secondary Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W., Tarter, C. J., and Bliss, J. (1990). Organizational Climate, School Health and Effectiveness: A comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317 -334.
- Jackson, D., Firtko, A. and Edenborough, M. (2007). Personal Resilience as a Strategy for Surviving and Thriving in the Face of Workplace Adversity: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1-9.
- Johns, G. and Saks, A. M. (2001). *Organizational Behaviour: Understanding and Managing Life at Work*. Fifth Edition. USA: Pearson Education Inc.
- Just, H. D. (1999). Hardiness: Is it still a valid concept? ERIC, ED 436 704.
- Kaner, S., Bayraklı, H. ve Güzeller, C. O. (2011). Anne-Babaların Yılmazlık Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2) 63-78.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi Ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karakuş, S. ve Ünsal, S. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ile Mesleki Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 831-850.
- Karcıoğlu F. ve Akbaş, S. (2010). İşyerinde Psikolojik Şiddet ve İş Tatmini İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 139-161.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kayar, S. (2015). *Örgüt İklimi ve Örgütsel Vatandaşlığın Çalışan Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keith, S. and Girling, R. H. (1991). *Education, Management and Participation: New Directions in Educational Administration*. Boston, MD: Allyn and Bacon.
- Keser, A. (2006). Çağrı Merkezi Çalışanlarında İş Yükü Düzeyi ile İş Doyumu İlişkisinin Araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 100-119.
- Kılıç, Y. (2013). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitsel Denetim ve Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi (Batman İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2010). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İli Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 8897.
- Kobasa, S. (1979). Stressful Life Events, Personality And Health: An Inquiry Into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Koruklu, N. Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119 – 137.
- Koontz, H., Weihrich, H. and Cannice, M. (2010). *Management: A Global and Entrepreneurial Perspective*. 13th Edition. New Delhi: Tata McGraw Hill.

- Lammers, J. C., Atouba, Y. L. and Carlson, E. J. (2013). Which Identities Matter? A Mixed-Method Study of Group Organizational, and Professional Identities and Their Relationship to Burnout. *Management Communication*, online basim [22.08.2013], DOI: 10.1177/0893318913498824.
- Larrabee, J. H., Janney, M. A., Ostrow, C. L., Withbrow, M. L., Hobbs, G. R. and Burant, C. (2003). Predicting Registered Nurse Job Satisfaction and Intent to Leave. *Journal of Nursing Administration*, 33(5), 271-283.
- Larson, M. and Luthans, F. (2006). Potential Added Value of Psychological Capital in Predicting Work Attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(2), 75-92.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization*, New York: McGraw-Hill.
- Litwin, G. and Stringer, R. (1968). Motivation and Organizational Climate. *Division of Research Graduate School Of Business Administration*, Printed United States Of America, Boston.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2011). *Educational Administration: Concepts and Practices*. 6th Edition. Belmont, CA: Cengage.
- Lussier, R. N. And Achua, C. F. (2004). *Leadership: Theory, Application, Skill Development*. 4nd Edition. Mason, OH: Thomson South-Western.
- Luthans, F. (1995). Organizational Behaviour, Seventh Edition. *International Edition*, USA: Mc.Graw-Hill Inc.
- Luthans, F. (2002a). The Need for and Meaning of Positive Organizational Behaviour. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F. (2002b). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72 .
- Luthans, F. (2005). *Organisational Behaviour*. Irwin: McGraw-Hill.
- Luthans, F., Avey, J. B. and Patera, J. L. (2008a). Experimental Analysis of a Web Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221.

- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R. and Li, W. (2008b). More Evidence on The Value of Chinese Workers' Psychological Capital: A Potentially Unlimited Competitive Resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818-827.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., and Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa F. O. and Li, W. (2005). The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring The Relationship With Performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., Luthans, K. W. and Luthans, B. C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2004). Human, Social and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, K. W. and Jensen, S. M. (2005). The Linkage Between Psychological Capital and Commitment to Organizational Mission. *Journal of Nursing Administration*, 35(6), 304-310.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M. and Brow, M. (2006). The Personality Construct of Hardiness, III: Relationships With Repression, Innovativeness, Authoritarianism, And Performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Maddi, S. R. and Kobasa, S. C. (1984). *The Hardy Executive: Health Under Stress*. Homewood: Dow Jones-Irwin.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A Multidimensional Perspective. In Schaufeli, W. B., Maslach, C. And Marek T. (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, USA: Taylor & Francis.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The Measurement Of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99.

- Maslach, C. and Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. and Pines, A.M. (1979). Burnout, the Loss of Human Caring, in Pines, A. and Maslach, C. (Eds.), *Experiencing Social Psychology*. New York: Random House.
- Maslach, C., Schaufeli, W. and Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. USA: Harper and Row Publishers Second Edition.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227.
- Masten, A. S. and Reed, M. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Editors). *Handbook of positive psychology*. UK: Oxford University Press.
- Mcclelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NY: Van Nostrand.
- Meier, S. T. (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Moorhead, G. and Griffin, R. W. (1989). *Organizational Behaviour*. 2. Edition. USA: Houghton Mifflin Company.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. and Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Northcraft, G. B. and Neale, M. A. (1990). *Organizational Behavior- A Management Challenge*. USA: The Dryden Pres.

- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- O'Reilly, C. A. and Caldwell, D. F. (1981). The Commitment and Job Tenure of New Employees: Some Evidence of Postdecisional Justification. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 597-616.
- O'Reilly, C. and Chatman, J. (1986). Organizational Commitment And Psychological Attachment: The Effects Of Compliance, Identification, And Internalization On Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-500.
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öğülmüş, S. (2001) Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*, 29-30 Mart 2001.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özgen, I. (2007). Yiyecek İçecek İşletmeleri Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu: İzmir Adnan Menderes Havalimanı Örneği. *I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikler*. Antalya

- Perlman, B. and Hartman, E. A. (1981). Burnout: Summary and Future Research. *Paper presented at the Annual Convention of the Rocky Mountain Psychological Association, April 29-May 2, Denver, 1-45.*
- Pines, A. M. (1993). *Burnout: An Existential Perspective*. In Schaufeli, W. B., Maslach, C., and Marek, T. (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. USA: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (2005). The Burnout Measure Short Version (BMS). *International Journal of Stress Management, 12*, 78–88.
- Pines, A. M. and Aranson, E. (1988). *Career Burnout*. New York: The Free Press.
- Pines, A. M., Aranson, E. and Kafry, D. (1981). *Burnout From Tedium to Personal Growth*. New York: The Free Press.
- Porter, L., Bigley G. A. and Steers R. M. (2003). *Motivation and Work Behaviour*. USA: McGraw-Hill.
- Ricketts, C. and Ricketts, J. C. (2010). *Leadership: Personal Development and Career Success*. 3rd Edition. Clifton Park, NY: Delmar, Cengage Learning.
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321.
- Sat, S. (2011). *Örgütsel ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki: Alanya'da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sezgin, F. (2009). 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. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 142-159.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 489-502.

- Sevinç, İ. ve Şahin, A. (2012). Kamu Çalışanlarının Örgütsel Bağlılığı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Maliye Dergisi*, 162, 266-281.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 143-150.
- Silah, M. (2002). Sanayi İşletmelerinde Önemli ve Çağdaş Bir Gereksinim: Süreç Danışmanlığı Uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Stewart, M., Reid, G. J. and Mangham, C. (1997). Fostering Children's Resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), 21-31.
- Suran, B. G. and Sheridan, E. P. (1985). Management of Burnout: Training Psychologists in Professional Life Span Perspectives. *Professional Psychology*, 16(6), 741-752.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 10(1), 142-167.
- Tagiuri, R. (1968). *The Concept of Organizational Climate*. In R. Tagiuri, & H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: explorations of a concept*. Division of Research Graduate School of Business Administration, Printed United States of America.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi, İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek ile İlişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekingündüz, S. ve Tengilimoğlu, D. (2013). Hastane Çalışanlarının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sayıştay Dergisi*, 91, 77-103.

- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 77-84.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Tosi, H. L., Rizzo J. R. and Carroll S. J. (1990). *Managing Organizational Behaviour*. Second Edition, USA: Harper&Row Publishers.
- Tsui, K. T. and Cheng, Y. C. (1999). School Organizational Health And Teacher Commitment: A Contingency Study With Multi-Level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Tugade, M. M. and Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320.
- Tusaie, K. and Dyer, J. (2004). Resilience: A Historical Review of the Construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-10.
- Üstüner, M. (2009). Teachers' Organizational Commitment Scale: A Validity and Reliability Study. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10(1), 1-17.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel Demografik Değişkenlerin İş Doyumu İle İlişkisinin Finans Sektöründe İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Investigating Resilience of Adolescents in Different Risk Groups. *Elementary Education Online*, 11(4), 927-944.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

Youssef, C. M. and Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in The Workplace. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.



EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sakarya Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde devam ettiğim Yüksek Lisans programı için hazırladığım tezimde kullanmak üzere ekteki ölçeklere verilecek içten cevaplara ihtiyacım var. Öğretmenlerle ilgili yaptığım bu araştırmaya destek verdiğiniz için teşekkür ederim.

A. Çalıştığınız Okul Kademesi	1. Okul Öncesi ()	2. İlkokul ()	3. Orta Okul ()	4. Lise ()
-------------------------------	-----------------------	-------------------	---------------------	----------------

B. Cinsiyetiniz	1. Kadın ()	2. Erkek ()
-----------------	-----------------	-----------------

C. Yaşınız	1. 22-30 Yaş ()	2. 30-40 Yaş ()	3. 40-50 Yaş ()	4. 50 Yaş Üstü ()
------------	---------------------	---------------------	---------------------	-----------------------

D. Meslekteki Çalışma Yılı	1. 1-10 Yıl ()	2. 10-15 Yıl ()	3. 15-20 Yıl ()	4. 20 yıl Üstü ()
----------------------------	--------------------	---------------------	---------------------	-----------------------

EK 2: İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve her ifadeyi okurken, “beni ne kadar tatmin ediyor?” sorusunu kendinize sorunuz. Mesleğinizden ne derece doyum aldığınızı, “beni hiç tatmin etmez” düzeyinden “beni çok tatmin eder” düzeyine kadar uzanan aralık üzerinde, sizce uygun olan rakamın altındaki **kutucuğu** işaretleyerek belirtiniz. Ölçme aracının, amacına tam olarak hizmet etmesi için **lütfen tüm soruları cevaplayınız**.

İFADELER	1. Beni hiç tatmin etmez. 2. Beni yeterince tatmin etmez. 3. Beni orta düzeyde tatmin eder. 4. Beni oldukça tatmin eder. 5. Beni çok tatmin eder.				
	1	2	3	4	5
1 İşimin bana sağladığı güvenliğin derecesi.....					
2 Aldığım maaş ve ücretin miktarı.....					
3 İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı....					
4 İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim.....					
5 Yöneticilerin bana gösterdiği adil davranış ve saygının derecesi.....					
6 İşimi yaparken hissettiğim takdir edilme duygusu.....					
7 İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansımın olması.....					
8 Yöneticiden gördüğüm destek ve rehberlik.....					
9 Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi.....					
10 İşimde kendime ait bağımsız düşünce ve davranışları uygulayabilme olanağımın olması.....					

11	Okulumun, geleceğe yönelik beklentilerimi gerçekleştirebilme derecesi.....					
12	Okulumdaki çalışma arkadaşlarıma yardım etme fırsatının olması.....					
13	Okuldaki rekabet fırsatı.....					
14	Okulumdaki yönetimin çalışanlara karşı tutumu.....					



EK 3: TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ – KISA FORMU

Değerli Öğretmenim, bu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. **İş ortamınız ve mesleğinizle** ilgili aşağıdaki durumları ne sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra 7 dereceli ölçeği kullanarak her bir maddenin yanındaki boşluğa size en uygun olan rakamı yazın.

ÖRNEK: 5 1- Yorgun

1	2	3	4	5	6	7
Hiçbir Zaman	Sadece Bir Defa	Nadiren	Bazen	Sık sık	Çoğunlukla	Her Zaman

 1- Yorgun

 2- İnsanlar İle İlgili Hayal Kırıklığına Uğramış

 3- Umutsuz

 4- Kapana Kısılmış

 5- Çaresiz

 6- Çökmüş

 7- Zayıf

 8- Güvensiz

 9- Uyuma Güçlüğü

 10- Yeter Artık Dayanamıyorum

EK 4: ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ

Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

SIRA	İFADELER	1. Nadiren olur 2. Bazen olur 3. Genellikle olur 4. Çok sık olur			
		1	2	3	4
1.	Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister				
2.	Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar				
3.	Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar				
4.	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.				
5.	Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir				
6.	Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır				
7.	Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.				
8.	Okul müdürünü anlamak kolaydır				
9.	Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir				
10.	Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir				
11.	Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.)				
12.	Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder				
13.	Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler				
14.	Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder				
15.	Okul müdürü, otokratiktir				
16.	Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder				
17.	Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır				
18.	Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır				

19.	Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür				
20.	Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır				
21.	Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar				
22.	Öğretmeler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar				
23.	Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler				
24.	Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar				
25.	Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler				
26.	Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler				
27.	Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar)				
28.	Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar				
29.	Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler				
30.	Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler				
31.	Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.				
32.	Öğretmenler birbirlerine destek olurlar				
33.	Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar				
34.	Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıncı kolay kabul görürler				
35.	Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar				
36.	Yapılan toplantılar yararsızdır				
37.	Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.				
38.	Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar				
39.	Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.				

EK 5: ÖĞRETMENLER İÇİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenim, aşağıdaki ölçek maddelerini okuyarak kendinizi en iyi ifade eden sütuna işaretleme yapmanız araştırma sonuçlarının daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Özveriniz için teşekkür ederim.

SIRA	MADDELER	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
1	Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum. .					
2	Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.					
3	Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.					
4	Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.					
5	Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.					
6	Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısının olduğunu düşünüyorum.					
7	Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.					
8	Okul müdürümüzün çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.					
9	Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.					
10	Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.					
11	Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.					
12	Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.					
13	Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken bizleri işbirliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.					
14	Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.					
15	Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığımı düşünüyorum.					
16	Bu okulda dikkate alındığımı, hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.					
17	Önerilerim okul yönetiminde dikkate alındığı için kendimi buraya bağlı hissediyorum.					

EK 6: YETİŞKİNLER İÇİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenim, aşağıdaki ölçekte bulunan her ifadeyi tamamlayan cümlecikler aynı hücre içinde sağ ve sol tarafta verilmiştir. İfadeleri tamamlamak için hangi cümlecigi tercih etmek isterseniz cümlecigin sizi ifade etme şiddetine göre 5 kutucuktan birini işaretleyiniz.

Örnek:

Beklenmedik bir olay olduğunda...		
Her zaman bir çözüm bulurum	2 1 0 1 2	Çoğu kez ne yapacağımı kestiremem

1. Beklenmedik bir olay olduğunda...	Her zaman bir çözüm bulurum	2 1 0 1 2	Çoğu kez ne yapacağımı kestiremem
2. Gelecek için yaptığım planların...	Başarılması zordur	2 1 0 1 2	Başarılması mümkündür
3. En iyi olduğum durumlar şu durumlardır...	Ulaşmak istediğim açık bir hedefim olduğunda	2 1 0 1 2	Tam bir günlük boş bir vaktim olduğunda
4. ...olmaktan hoşlanıyorum	Diğer kişilerle birlikte	2 1 0 1 2	Kendi başıma
5. Ailemin, hayatta neyin önemli olduğu konusundaki anlayışı...	Benimkinden farklıdır	2 1 0 1 2	Benimkiyle aynıdır
6. Kişisel konuları ...	Hiç kimseyle tartışmam	2 1 0 1 2	Arkadaşlarımla/Aile-üyeleriyle tartışabilirim
7. Kişisel problemlerimi...	Çözemem	2 1 0 1 2	Nasıl çözebileceğimi bilirim

8. Gelecekteki hedeflerimi...	Nasıl başaracağımı bilirim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Nasıl başaracağımdan emin değilim
9. Yeni bir işe/projeye başladığımda ...	İleriye dönük planlama yapmam, derhal işe başlarım	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ayrıntılı bir plan yapmayı tercih ederim
10. Benim için sosyal ortamlarda rahat/esnek olmak	Önemli değildir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Çok önemlidir
11. Ailemle birlikteyken kendimi ... hissederim	Çok mutlu	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Çok mutsuz
12. Beni ...	Bazı yakın arkadaşlarım/aile üyelerim cesaretlendirebilir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Hiç kimse cesaretlendiremez
13. Yeteneklerim...	Olduğuna çok inanırım	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Konusunda emin değilim
14. Geleceğimin ... olduğunu hissediyorum	Ümit verici	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Belirsiz
15. Şu konuda iyiyimdir...	Zamanımı planlama	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Zamanımı harcama
16. Yeni arkadaşlık konusu ... bir şeydir	Kolayca yapabildiğim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Yapmakta zorlandığım
17. Ailem şöyle tanımlanabilir ...	Birbirinden bağımsız	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Birbirine sıkı biçimde kenetlenmiş
18. Arkadaşlarımın arasındaki ilişkiler ...	Zayıftır	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Güçlüdür
19. Yargılarıma ve kararlarıma ...	Çok fazla güvenmem	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Tamamen güvenirim

20. Geleceğe dönük amaçlarım ...	Belirsizdir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	İyi düşünülmüştür
21. Kurallar ve düzenli alışkanlıklar ...	Günlük yaşamımda yoktur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Günlük yaşamımı kolaylaştırır
22. Yeni insanlarla tanışmak ...	Benim için zordur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Benim iyi olduğum bir konudur
23. Zor zamanlarda, ailem ...	Geleceğe pozitif bakar	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Geleceği umutsuz görür
24. Ailemden birisi acil bir durumla karşılaştığında...	Bana hemen haber verilir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Bana söylenmesi bir hayli zaman alır
25. Diğerleriyle beraberken	Kolayca gülerim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Nadiren gülerim
26. Başka kişiler söz konusu olduğunda, ailem şöyle davranır:	Birbirlerini desteklemez biçimde	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Birbirlerine bağlı biçimde
27. Destek alırım	Arkadaşımdan/aile üyelerinden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Hiç kimseden
28. Zor zamanlarda ... eğilimim vardır	Her şeyi umutsuzca gören bir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beni başarıya götürebilecek iyi bir şey bulma
29. Karşılıklı konuşma için güzel konuların düşünülmesi, benim için ...	Zordur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Kolaydır
30. İhtiyacım olduğunda ...	Bana yardım edebilecek kimse yoktur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Her zaman bana yardım edebilen birisi vardır
31. Hayatımdaki kontrol edemediğim olaylar (ile) ...	Başa çıkmaya çalışırım	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sürekli bir endişe/kaygı kaynağıdır

32. Ailemde şunu severiz ...

İşleri bağımsız olarak
yapmayı

--	--	--	--	--	--

İşleri hep beraber yapmayı

33. Yakın arkadaşlarım/aile üyeleri ...

Yeteneklerimi
beğenirler

--	--	--	--	--	--

Yeteneklerimi beğenmezler



ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Adı Soyadı : Deniz DEMİR POLAT

Doğum Yeri ve Tarihi : Artvin - Yusufeli / 09.07.1985

Yabancı Dili : İngilizce

İletişim : deniz.demir@hotmail.com

Eğitim Durumu

- Lise: Bursa Anadolu Lisesi / 2000-2004
- Üniversite: Uludağ Üniversitesi / 2004-2008

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl

- Bursa Gürsu Zafer İlköğretim Okulu / Psikolojik Danışman / 2008-2011
- Bursa Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi / Psikolojik Danışman / 2011-2015
- Bursa Kestel Musa Amca İlkokulu / Psikolojik Danışman / 2015-...