



**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**POZİTİF PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ
İLE ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Pakize Merve AĞAÇBACAK
(Yüksek Lisans Tezi)**

İSTANBUL-2019



**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**POZİTİF PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ
İLE ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Pakize Merve AĞAÇBACAK
(Yüksek Lisans Tezi)**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Gönül SAKIZ**

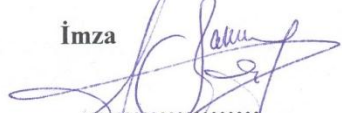
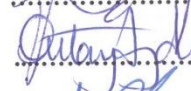

İSTANBUL-2019

**Tüm kullanım hakları
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.
© 2019**



ONAY

Pakize Merve AĞAÇBACAK tarafından hazırlanan ‘Pozitif Psikoloji Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri İle Özyeterlik İnançları ve Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ konulu bu çalışma20/02/2019..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| | Adı Soyadı | İmza |
|---------------|-----------------------------|---|
| TEZ DANIŞMANI | Doç. Dr. Gönül SAKIZ |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Dr. Öğr. Üyesi Asil ÖZDOĞRU |  |

ÖZGEÇMİŞ

Pakize Merve AĞAÇBACAK

| | |
|-------------------|---|
| 2005-2009 | Bahçelievler Lisesi |
| 2009-2013 | Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma |
| 2013 | Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş |
| 2013-2017 | Marmara Eğitim Kurumları Sınıf Öğretmeni |
| 2017(Eylül)-halen | Terakki Vakfı Okulları Sınıf Öğretmeni |

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Terakki Vakfı Okulları

E-Posta : merve_agacbacak@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Tez çalışmamın en başından sonuna kadar, çalışmanın her aşamasında zaman ve emeğini, çok değerli bilgi ve yol göstericiliğini benden hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Gönül SAKIZ'a, sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmama katılarak fikirleriyle ve yorumlarıyla araştırmama katkı sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Asil ÖZDOĞRU'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmamı yürütmede, anketlerin uygulanması aşamasında bana her anlamda yol gösteren ve izin veren Sayın Nevra ÖZTORUN COŞKUN'a çok teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulanma aşamasında bana kolaylık sağlayan başta arkadaşlarıma, okul yöneticilerine ve araştırmaya katılan bütün öğretmenlere teşekkür ederim.

Bana karşı her konuda gösterdiği özen, yardım ve desteklerinden dolayı canım annem Fatma AĞAÇBACAK'a ve fiziksel olarak yanımda olmasa da benim her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, inandığım canım babam Fahrettin AĞAÇBACAK'a sonsuz teşekkürler.

Pakize Merve AĞAÇBACAK

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin örgütsel bağlılık ve özyeterlik ile olan ilişkisini incelemektir. Bu bağlamda demografik değişkenlerin etkisi de araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların, günümüzün rekabetçi dünyasında eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin öğrenme ortamındaki iyi oluş halini ve çalışma verimini artırmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un farklı ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren özel ve devlet okullarında, sınıf öğretmenliği görevini yürütmekte olan 234 öğretmen oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeyini belirlemek için *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği* (PIOÖ), mesleki özyeterlik düzeyini belirlemek için *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği* ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için de *Örgütsel Bağlılık Anketi* kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak *Kişisel Bilgi Formu* da öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmanın temel sorusu olan sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık ilişkisini araştırmak üzere Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayılarından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, demografik özelliklerine bağlı olarak psikolojik iyi oluş, öğretmen özyeterlik ve örgütsel bağlılık puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Yapılan fark analizleri sonucunda; sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, cinsiyet (kadınlarda yüksek), yaş (gençler lehine), eğitim durumu (lisans ve üstü lehine) ve okul türüne (devlet okulu lehine) göre farklılaştığı; öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yaş (51 yaş ve üstü öğretmenler lehine), mesleki kıdem (21 yıl ve üstü süre çalışanlar lehine), sınıftaki öğrenci sayısı (30 ve altında öğrencisi olanlar lehine) ve velilerin sosyo-ekonomik durumuna (velisinin geliri orta ve üstü olanlar lehine) göre farklılaştığı, öğretmenlerin

örgütsel bağıllık düzeyinin ise eğitim durumu (ön lisans mezunları lehine), okuldaki yönetici sayısı (4 ve üstü sayıda yöneticisi olanlar lehine), okuldaki çalışma süresi (11 yıl ve üstü çalışanlar lehine) ve velilerin sosyo-ekonomik durumuna (velisinin geliri orta ve üstü olanlar lehine) göre farklılaştığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeyleri ile öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ve genel özyeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri artıkça psikolojik iyi oluş düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeyleri ile örgütsel bağıllık düzeyleri arasında da pozitif yönde, ancak zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, psikolojik iyi oluş düzeylerindeki artışın örgütsel bağıllık düzeylerindeki artış ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIPS AMONG
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, SELF-EFFICACY BELIEFS AND
ORGANIZATIONAL COMMITMENT BEHAVIORS OF ELEMENTARY
SCHOOL TEACHERS BASED ON POSITIVE PSYCHOLOGY**

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the relationships among primary school teachers' psychological well-being, organizational commitment and self-efficacy beliefs. The effects of demographic variables were also examined. The results of this study will hopefully contribute to the psychological well-being and the work quality of teachers who are one of the primary parts of education in today's competitive world.

The participants of this research were 234 primary school teachers working in private and public schools in the different districts of Istanbul under the Ministry of National Education in the academic year of 2016-2017. The data was collected using *Psychological Well-being Scale*, *Teacher Self-Efficacy Scale* and *Organizational Commitment Questionnaire*. Additionally, the *Demographic Information Form* was administered to the participating teachers.

In the study, the Pearson moment product correlation coefficient was used to investigate the relationships among psychological well-being, self-efficacy and organizational commitment of the primary school teachers. Based on teachers' demographic information, their psychological well-being, teaching self-efficacy and organizational commitment scores were compared using independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and nonparametric Kruskal-Wallis H test.

The analyses of differences showed that the level of psychological well-being of primary school teachers significantly differed based on gender (in favor of women), age (in favor of young people), level of education (in favor of bachelor and above) and school type (in favor of state school). Also, the level of

self-efficacy of primary school teachers varied significantly based on age (in favor of teachers over age 51), years in profession (in favor of those working for 21 years or more), the number of students in the class (in favor of those class with 30 or less students) and parents' socio-economic levels (in favor of middle or high socio-economic level). The results showed that the level of organizational commitment of teachers significantly differed based on the level of education (in favor of college), the number of administrators in school (in favor of four and more), years in profession (in favor of employees over 11 years) and parents' socio-economic levels (in favor of middle or high socio-economic level).

Based on the findings, a significantly positive and medium effect relationship was detected between primary school teachers' level of psychological well-being and their level of self-efficacy (including sub scales; self-efficacy related to student participation, instructional strategies and classroom management). In other words, teachers' self-efficacy levels increased as their level of psychological well-being (or vice versa). A significant but weak positive relationship between psychological well-being and organizational commitment levels of the primary school teachers was also found. The increase in teachers' levels of psychological well-being was related to the increase in their level of organizational commitment.

In light of the research findings, the suggestions for researchers, teachers and policy makers were also provided.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----------|
| ÖZGEÇMİŞ | ii |
| ÖNSÖZ | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| KISALTMALAR LİSTESİ | xi |
| TABLolar LİSTESİ | xii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 3 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 6 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlıkları | 7 |
| 1.5. Araştırmanın Sayıltıları | 8 |
| 1.6. Tanımlar..... | 8 |
| 2. ALANYAZIN | 9 |
| 2.1. Pozitif Psikoloji | 9 |
| 2.1.1. Öznel İyi Oluş | 10 |
| 2.1.2. Psikolojik İyi Oluş..... | 11 |
| 2.2. Özyeterlik | 15 |
| 2.2.1. Özyeterlik Kavramı | 15 |
| 2.2.2. Özyeterlik Algısını Etkileyen Faktörler | 17 |
| 2.2.3. Özyeterlik Algısının Önemi | 18 |
| 2.2.4. Öğretmen Özyeterliği | 19 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 2.3. | Örgütsel Bağlılık..... | 20 |
| 2.3.1. | Örgütsel Bağlılık Kavramı | 21 |
| 2.3.2. | Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler | 25 |
| 2.3.2.1. | Bireye özgü özellikler ve bireysel beklentiler..... | 26 |
| 2.3.2.2. | Örgüte bağlı etmenler..... | 29 |
| 2.3.3. | Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık | 30 |
| 3. | YÖNTEM..... | 32 |
| 3.1. | Araştırmanın Modeli..... | 32 |
| 3.2. | Çalışma Grubu..... | 32 |
| 3.3. | Ölçme Araçları..... | 34 |
| 3.3.1. | Kişisel Bilgi Formu | 35 |
| 3.3.2. | Psikolojik İyi Oluş Ölçeği | 35 |
| 3.3.3. | Öğretmen Özyeterlik Ölçeği | 39 |
| 3.3.4. | Örgütsel Bağlılık Ölçeği..... | 41 |
| 3.4. | Araştırma Süreci | 42 |
| 3.5. | Verilerin Analizi | 42 |
| 4. | BULGULAR..... | 45 |
| 4.1. | Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgular | 45 |
| 4.2. | Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular | 51 |
| 4.3. | Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.. | 65 |
| 4.4. | Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile Özyeterlik ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular | 72 |
| 5. | SONUÇ..... | 74 |
| 5.1. | Yargılar | 74 |
| 5.2. | Tartışma | 80 |
| 5.3. | Öneriler | 93 |
| 5.3.1. | Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 93 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 94 |
| KAYNAKÇA | 96 |
| EKLER..... | 106 |
| EK-1. İzinler | 106 |
| EK-2. Araştırma Anketi..... | 111 |



KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|--------------|--|
| ANOVA | : Analysis of Variance |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| SED | : Sosyo-ekonomik Düzey |
| SPSS | : Statistics Package for Social Sciences |



TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 3.1 Çalışma grubunun oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları | 34 |
| Tablo 3.2 Psikolojik İyi Oluş Ölçeğine ilişkin madde analizi | 37 |
| Tablo 3.3 Psikolojik İyi Oluş Ölçeğine ilişkin madde analizi (Devamı)..... | 38 |
| Tablo 3.4 Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin madde analizi | 40 |
| Tablo 3.5 Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin madde analizi..... | 41 |
| Tablo 3.6 Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine bağlı olarak ölçek puanları üzerindeki normallik dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi .. | 43 |
| Tablo 3.7 Araştırmanın fark analizlerine ilişkin kullanılan istatistik teknikler | 44 |
| Tablo 4.1 Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarına ilişkin betimsel istatistikler | 46 |
| Tablo 4.2 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi..... | 46 |
| Tablo 4.3 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının yaşa göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi..... | 47 |
| Tablo 4.4 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi | 47 |
| Tablo 4.5 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi..... | 48 |
| Tablo 4.6 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi..... | 48 |
| Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 49 |
| Tablo 4.8 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 49 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4.9 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi | 50 |
| Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t testi | 50 |
| Tablo 4.11 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 51 |
| Tablo 4.12 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının velilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 51 |
| Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarına/düzeylelerine ilişkin betimsel istatistikler..... | 52 |
| Tablo 4.14 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi..... | 53 |
| Tablo 4.15 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının yaşa göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi..... | 55 |
| Tablo 4.16 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi | 56 |
| Tablo 4.17 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının mesleki kıdem süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 58 |
| Tablo 4.18 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi | 59 |
| Tablo 4.19 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 60 |
| Tablo 4.20 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 61 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.21 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi | 62 |
| Tablo 4.22 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t testi | 63 |
| Tablo 4.23 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 64 |
| Tablo 4.24 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 65 |
| Tablo 4.25 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarına/düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler..... | 66 |
| Tablo 4.26 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t testi | 67 |
| Tablo 4.27 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının yaşa göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi..... | 67 |
| Tablo 4.28 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının eğitim durumlarına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi | 68 |
| Tablo 4.29 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 68 |
| Tablo 4.30 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi | 69 |
| Tablo 4.31 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 69 |
| Tablo 4.32 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okul büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısına) göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 70 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.33 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi | 70 |
| Tablo 4.34 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi | 71 |
| Tablo 4.35 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 71 |
| Tablo 4.36 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okul velilerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi | 72 |
| Tablo 4.37 Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon testi | 73 |
| Tablo 5.1 Araştırma sonucunda ulaşılan anlamlı farklılaşma belirlenen değişkenler..... | 79 |

1. GİRİŞ

Psikoloji, canlı varlıkların duyuş, düşünüş ve davranışlarını inceleyen, insan davranışını anlamak amacıyla, her insanın farklı düşünme yapısına sahip olduğu göz önünde bulundurularak, zihinsel yapıların da incelendiği bir bilim dalıdır (Ünlü, 2001). İnsanı bütünüyle anlamaya çalışan psikoloji bilimi altında birçok araştırma alanı vardır. Bunlardan bir tanesi de pozitif psikolojidir. Özellikle 2000 yılında Seligman ve Csikszentmihalyi'nin bu yöndeki çalışmaları bu alanla ilgili farkındalığın artmasını sağlayarak bu alanın tanıtılmasına katkıda bulunmuştur.

Dünyada yaşayan bazı insanlar yaşadıkları bazı olaylarda, durumlarda kendilerini başkalarından daha kötü, daha şanssız hissedip yine bu anlamda kendilerini suçlu görüp yargılayabilirler. Fakat pozitif psikolojide durum daha farklı olabilmektedir. Pozitif psikolojiye göre insanlar olayları daha olumlu olarak algılayabilirler. Bu algılama durumunda kişinin yaşadıkları olaylar ve çevresi de kişiyi son derece etkilemektedir. Bu anlamda olumlu bir çevreye sahip olan bireyler kendilerini de daha pozitif değerlendirebilmektedirler. Bu durum kişilerin yaşamlarında daha etkin rol almalarında avantaj sağlayabilmektedir (Aydın, 2008; Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013).

Pozitif psikoloji iyi olanı ortaya çıkarırken gerçekleri göz ardı etmez. Polyannacı bir tutum ya da gerçeklerin üzerini örtme yoktur (Gable ve Haidt, 2005). İnsanın güçlü yönlerinden hareket ederek daha iyiyi ortaya çıkartma ve potansiyelini keşfetmesi vardır. Bu anlamda sadece psikolojik sorun yaşayan bireye değil tüm bireylere yöneliktir. Pozitif psikolojinin bu amacı ve insanların mutlu olmak istemesi ve her zaman iyiye yönelme durumu bu alanın günümüzde hızla önem kazanmasını sağlamıştır.

Eğitim bir devletin, devleti oluşturan toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin devamı, mutluluğu için en önemli olguların başında gelmektedir. Okullar bu anlamda hem eğitim hem de öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerlerdir. Eğitim-öğretim sürecinde hem akademik hem de psikolojik olarak bilgi ve becerilerle donanmış olan öğrenciler de eğitimin önemli çıktılarındandır. O nedenle öğrencilerin alacağı tüm eğitim-öğretim faaliyetleri bu anlamda bir önem

teşkil etmektedir (Eryılmaz, 2013). Okullarda akran zorbalığı, saldırganlık gibi olumsuz duyguların yanı sıra motivasyon, iyimserlik ve özsaygı gibi pozitif davranışlarda yer almaktadır. Olumsuz duyguların fazla olması başarısızlığa neden olmaktadır. Bu durum bireylerin gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Seligman, 2002). Bu nedenle olumlu duygulardan hareket edip bireyleri birçok alanda geliştirmek eğitimin amaçlarından biri olmalıdır. Bu gelişimde de öğretmenlere büyük pay düşmektedir.

Eğitimin önemli olduğu aşamada öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Öğretmenler hem bilgi, beceri hem de ortaya koydukları davranış boyutunda öğrencilerine rol model olmaktadır. Çünkü eğitimde istenilen davranışlar haricinde öğrencilerin dolaylı olarak da kazandıkları istenmeyen davranışlar vardır. Mesela 1. Sınıfta öğretmenin matematik dersinde vermek istediği konu ritmik saymalar, hedefte 1'den 20'ye kadar 2'şerli sayma olsun. Öğrenciler bu konuyu öğrenirken aynı zamanda öğretmenin kullandığı sözcükler, beden dili, ses tonu, öğrenciye yaklaşımı, derse motive etmesi her anlamda öğrenciyi etkileyecektir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrenci üzerinde dolaylı ya da doğrudan bir etkisi olmaktadır (Yıldırım, 2008). Öğretmenlerin özyeterlikleri kendilerini iyi hissetmeleri açısından oldukça önemlidir. Bandura (1997) özyeterliği; bireyin, belirli etkinlikleri gerçekleştirmesinde kapasitesinin farkında olup kendine ilişkin yargısı şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Uysal, 2013). Bireyin kendine olan inancı, onu ya kötümser ya da tam zıddı iyimser bir düşünceye sürükler. Bu inanç bireyin motivasyonunu, inançlarını, geleceğe ilişkin hedeflerini, isteklerini, beklentilerini ve pozitif iyi oluş halini etkiler. Eğer bir birey düşük bir özyeterliğe sahipse, denemek için çaba sarf etmez. Çünkü başaramayacağına odaklanmış ve inanmış durumdadır. Kolayca pes eder. Yüksek bir özyeterliğe sahip bir birey ise denemekten korkmaz, kolay pes etmez. Öz güveni yüksektir ve kendi içinde başaracağına ilişkin bir inancı hep vardır. Bandura (1997), bu durumu karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayandırmış ve kişisel faktörler, bireyin içinde bulunduğu çevre ve bu bireyin ortaya koyduğu davranışların karşılıklı olarak birbirini etkileyerek bir sonraki davranışı belirlediği şeklinde tarif etmiştir (Akt. Sakız, 2013).

Öğretmen özyeterliği yani öğretmeye yönelik özyeterlik inancı, öğretmenlerin öğrencilerini başarıya ulaştırmada kendilerine olan güveni olarak ifade edilebilir. Bu anlamda öğrencilerin öğrenme motivasyonları öğretmenlerin özyeterlik inançlarına bağlı olabilmektedir (Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014). Bu anlamda öğretmen özyeterlik inancının davranış üzerindeki etkileri büyüktür. Öğrenciler bu anlamda öğretmenlerinin davranış ve tutumlarından son derece etkilenirler. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerini başarıya ulaştırmadaki motivasyonları da yüksek olmaktadır. Dolayısıyla öğrenci başarısı da bu durumdan doğrudan etkilenmektedir (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Öğretmenlerin kendilerini mutlu hissetmelerinde çalıştıkları okulların etkisinin büyük olduğu ifade edilmektedir. Bir öğretmenin çalıştığı okulda mutlu olup olmaması, davranışlarına büyük ölçüde yansır. Buna bağlı olarak okulda sunulan eğitim, okuldaki çalışma ortamı, okulun sunduğu olanaklar (maaş, verilen eğitimler, çalışma süresi...) bir öğretmenin okula bağlılığını etkileyen faktörlerdir. Bu anlamda bu faktörlerin olumlu olarak sağlandığı bir okulda çalışan öğretmenin performansı ve motivasyonu da bu durumdan olumlu olarak etkilenmektedir (Sezgin, 2010).

1.1. Problem Durumu

Pozitif psikoloji günümüzde önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Pozitif psikoloji bağlamında ortaya çıkan bulgular insanlarda var olan potansiyeli ortaya çıkarma açısından önem teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda insanların hep mutlu olma eğilimine sahip oldukları ortaya konmaktadır. Ancak insan pek çok farklı şeyden etkilenen bir varlıktır. İnsanın kendine yönelik benliğini algılaması, motivasyonu, psikolojik iyi olma hali, çalıştığı kurum ve çevresindeki kişilerin bu mutluluk eğilimini değiştirdiği düşünülmektedir. Örneğin ilk ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Buluç ve Demir (2015), öğretmenlerin özyeterlik algılarının iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ve ikisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri yetiştirdikleri öğrencileri ve öğrencilere bağlı

faktörleri de etkilemektedir. Çoban ve Demirtaş'ın (2011) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik derecelerinin daha yüksek olduğunu, bunun sebebinin ise sınıflarına her anlamda daha hâkim olmaları ve öğrencileri daha iyi tanımları olarak açıklamışlar ve bu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir . Yorgancı ve Bozgeyikli' de (2016) benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi ile örgütsel güvenin tüm alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenlerin kendilerini mutlu hissetmeleri kendi özyeterlik algılarına ve çalıştıkları kuruma olan örgütsel bağlılığına etki edecek niteliktedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş halleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmadaki temel soru şudur: Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi olma düzeylerini saptayarak, öğretmenlerin psikolojik iyi olma düzeylerinin örgütsel bağlılık ve özyeterlikle olan ilişkisini araştırmaktır. Bu bağlamda demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, öğrenci sayısı, okul büyüklüğü, toplam öğretmen ve yönetici sayısı, çalışma süresi) etkisi de incelenmiştir. Bu amaçlara bağlı olarak şu sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır:

A) Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilgili amaçlar

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Genel psikolojik iyi oluş düzeyleri nasıldır?
2. Psikolojik iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Psikolojik iyi oluş düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Psikolojik iyi oluş düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Psikolojik iyi oluş düzeyleri mesleki kıdeme (deneyimlerine) göre farklılaşmakta mıdır?
6. Psikolojik iyi oluş düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
7. Psikolojik iyi oluş düzeyler sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Psikolojik iyi oluş düzeyleri okul büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
9. Psikolojik iyi oluş düzeyleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Psikolojik iyi oluş düzeyleri okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Psikolojik iyi oluş düzeyleri okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Psikolojik iyi oluş düzeyleri öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

B) Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri ile ilgili amaçlar

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Genel özyeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özyeterlik düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özyeterlik düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Özyeterlik düzeyleri mesleki kıdeme (deneyimlerine) göre farklılaşmakta mıdır?
6. Özyeterlik düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
7. Özyeterlik düzeyler sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Özyeterlik düzeyleri okul büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
9. Özyeterlik düzeyleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Özyeterlik düzeyleri okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Özyeterlik düzeyleri okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

12. Özyeterlik düzeyleri öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

C) Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilgili amaçlar

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Genel örgütsel bağlılık düzeyleri nasıldır?
2. Örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Örgütsel bağlılık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Psikolojik iyi oluş düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Örgütsel bağlılık düzeyleri mesleki kıdeme (deneyimlerine) göre farklılaşmakta mıdır?
6. Örgütsel bağlılık düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
7. Örgütsel bağlılık düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Örgütsel bağlılık düzeyleri okul büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
9. Örgütsel bağlılık düzeyleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Örgütsel bağlılık düzeyleri okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Örgütsel bağlılık düzeyleri okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Örgütsel bağlılık düzeyleri öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

D) Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Giderek anlaşılması ve hazırlıklı olunması daha da güçleşen, teknolojik gelişmelerin hızla büyüyerek karşımıza çıktığı bir dünyada eğitimin önemi daha da artmaktadır. Teknolojinin, üretimin ve tüketimin her alanında kendisine daha çok yer bulması, bizim eğitime daha az değil sadece daha farklı bir şekilde ihtiyaç

duyar hale gelmemize neden olmuştur. Tüm gelişmelere rağmen okul ve diğer eğitim kurumlarında öğretmen hala eğitimin en önemli saçı ayağı olarak varlığını sürdürmektedir. Sınıflarda, kara tahta, tepegöz ve sonrasında projeksiyonların yerini artık internete bağı olan akıllı tahtalara bırakmaya başladığı günümüzde öğretmenlerin önemi azalmamış sadece yeni yeterlik ve araçlarla geleceğın nesillerini yetiştirmeye devam etmektedirler (Balkaş ve Barış, 2015; Görhan ve Öncü, 2015; Kaya ve Yılayaz, 2013; Polat ve Özcan, 2014). Öğretmenlerin rolleri sadece yeni araç gereçler ve bunların kullanımı ile de sınırlı değildir. Eğitim-öğretimdeki düşünce de çok değişmiş, her bireyin farklı yetenek, zekâ ve özelliklere sahip olduğu daha çok kabul görmüştür. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile birlikte yeterlik düzeylerine ilişkin beklentiler yükselmiştir. Ancak öğretmenlerden beklentilerin arttığı bir yüzyılda unutulmaması gereken fakat genelde ihmal edilen öğretmenlerin kendisidir.

Öğretmenlerin de bir araç olarak görülme tehlikesi eğitim ve öğretim sisteminde ciddi bir sorundur. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları, mesleklerinde kendilerini yeterli hissetmeleri ve en önemlisi görev yaptıkları kurum veya okula ilişkin aidiyet hisleri onların kendilerine yönelik beklentileri karşılamaları açısından büyük önem taşır. Literatürde öğretmenlerin örgütsel bağılıklarına ilişkin pek çok araştırma bulunurken, psikolojik iyi oluş ve özyeterlik inançlarına ilişkin çalışma oldukça azdır. Literatürde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, özyeterlik inançları ve örgütsel bağıllık davranışlarını beraber inceleyen bir araştırma tespit edilememiştir. Bu çalışma ile birbirinden farklı görülen ve her biri kendi başına önemli bu üç olgunun birbirleri ile ilişkilerinin de son derece önemli olduğu ve bu ilişkilerin ortaya çıkarılmasının, üç olgunun birbirleriyle etkileşimlerini incelemenin eğitim ve öğretimin tüm paydaşları açısından faydalı olacağı, buna uygun olarak çalışma ve iş ortamlarının eğitimdeki başarıyı önemli derecede etkilediği için buna yönelik düzenlemeler yapılacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırma ve ölçeklerle toplanan veriler üzerinde yapılan analizler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilindedir.

Bu araştırma,

1. Amaç bakımından belirtilen problem ve alt problemlerle sınırlıdır.
2. Zaman bakımından, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Örneklem bakımından, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır (İstanbul ili).
4. Veri toplama araçları bakımından, kişisel bilgi formu ve adı geçen ölçeklerle sınırlıdır.
5. Veri analiz yöntemleri bakımından t-testi, ANOVA ve Kruskal Wallis testleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ölçeklere verdikleri cevaplarda samimi oldukları ve cevapların gerçekte var olan durumu yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Psikolojik iyi oluş: “Psikolojik iyi oluş, yaşamda karşı karşıya kalınan varoluşsal meydan okumaları (anlamli amaçları sürdürme, kişisel gelişim ve diğerleri ile nitelikli ilişkiler kurma gibi) yönetme” olarak tanımlanmıştır (Telef, 2013, s. 375).

Özyeterlik: Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Kuramı'na bağlı olarak kavramlaştırdığı özyeterlik, “...davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır” (Akt. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009, s. 2).

Örgütsel Bağlılık: Porter ve arkadaşlarına (1974) göre örgütsel bağlılık; “Bireyin, örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi ve onlara inanması, örgüt adına çaba göstermesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirmek için güçlü bir istek duyması” şeklinde tanımlanır (Akt. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010, s. 102).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın temel kavramları olan pozitif psikoloji bağlamında psikolojik iyi oluş, özyeterlik ve örgütsel bağlılığa ilişkin literatürde kullanılan genel açıklama ve çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.Pozitif Psikoloji

Psikoloji Bilimi ilk zamanlarda daha çok insan davranışlarının sorunları üzerine odaklı bir yaklaşımken, günümüzde bu durum biraz daha farklı bir süreç halini almıştır. Şuan psikoloji bilimiyle ilgilenen uzmanlar daha çok çözüm odaklı ve insanların yapabildikleri üzerinden giden olumlu bir yaklaşım eğilimine sahiptirler (Kararımak ve Siviş, 2008). 1940'lı yıllara kadar psikolojinin yoğunlaştığı temaların üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu temalar; insan yaşantılarının üretici ve doyurucu hale getirilmesi, bireylerin üstün yeteneklerinin tanımlanması ve geliştirilmesi ile akıl hastalıklarının iyileştirilmesi olarak belirtilmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası psikoloji insan hayatında daha farklı bir yer edinerek, iyileştirmenin bilimi olarak görülmeye başlanmıştır. Sağaltım yöntemi olarak kullanılan psikoloji bilimi akıl hastalıklarının tedavisinde önemli bir etken haline gelmiştir. Bireyleri iyi hale getirme noktasında kısa zamanda büyük ilerlemeler kaydedilmiş olup, günümüz koşulları ile 14 bozukluğu tam olarak iyileştirebilecek noktaya geldiği görülmüştür. Ancak gelişen toplumla bireye gereken önemin verilemediği görülmüştür (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Psikoloji Bilimindeki eski yapılan araştırmalara bakıldığında ruh sağlığını olumlu yönde etkileyen çalışmaların daha az olduğu karşımıza çıkarken , tam tersine ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür (Seligman, 2002). Bu yaklaşımın değişimi ile daha farklı konular üzerinde durulmaya başlanmış ve farklı araştırma konuları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan önce Bu alanların başını çeken alan olarak, pozitif psikolojiyi ifade edebiliriz. Bu alan sorun yerine olumlu özelliklerden yola çıkarak çözüme ulaşmayı hedeflemektedir. Çözüme ulaşmak içinde insanların olumlu yönlerinin

nasıl ortaya konulacağı aslında bu alanın önemli araştırma konularından biri haline gelmiştir. Bir çok alanda insanlardaki olumlu özellikleri ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalara başlanmıştır. Mesela medyanın insanlar üzerindeki etkisinden yola çıkılarak bu alanda düzenlemelerin önemli olabileceği üzerinde durulmuştur. İnsanların izledikleri programların, dizilerin, reklamların içeriklerinin insanlardaki olumlu özellikleri ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesinin etkili olabileceği ifade edilmiştir (Gregory, 2013; Özen Kutanis ve Yıldız , 2014).

Literatürde, pozitif psikoloji alanının daha çok kişisel deneyimle ilgili olarak incelendiği görülmektedir. Pozitif psikolojinin geçmişi temsil eden yapıları olarak görünen memnuniyet ve yaşam doyumu kavramı iyi oluş kavramına denk gelirken; şimdi ve şuanı temsil eden mutluluk ve akış, geleceği temsil eden yapılar ise umut ve iyimserlik olarak tanımlanmaktadır (Timur, 2008). Pozitif psikoloji insanın hep iyi olma haline odaklanmaktadır. Bu durum öznel iyi oluş ile psikolojik iyi oluş kavramlarını karşımıza çıkarmaktadır.

2.1.1. Öznel İyi Oluş

Binlerce yıldır bir çok düşünür 'iyi yaşam nasıl olmalıdır?' sorusunun cevabını aramaya çalışmıştır. İyi yaşam denildiğinde bir çok kriter belirlemişlerdir. Zevk almak, mutlu olmak, sevmek... Ancak iyi yaşam bunlara ulaşmadan da olsa bunları arzulamaktan geçmektedir. İnsanlar olumsuz duygularda yaşamaktadırlar. Önemli olan düşüncede pozitif olabilmektedir. Bu şekilde düşünce de öznel iyi oluş kavramını karşımıza çıkarmaktadır (Diener, 2000). Öznel iyi oluş, bireyin kendisini ilgilendiren tüm alanlarda olumlu duygulara yönelen ve yaşamın tüm alanına hakim olan bir kavram olarak ifade edilebilir. Bu kavramda bireyin mutlu olma hali gözlemlenir. Ancak bu mutluluk hem gerçek hem de psikolojik anlamda ifade edilir ve bu mutlu olma haline bir çok faktör etki eder (Diener, 1984). Bu çalışmalarla birlikte öznel iyi oluşa etki eden demografik ve dışsal değişkenler üzerine odaklanılmıştır. Öznel iyi oluş ile ilgili ilk olarak ekonomik faktörlerin etkisi özellikle araştırılmaya başlanmıştır. Öznel iyi oluş ve gelir düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığı üzerine çalışmalar yapılmıştır. Fakir ülkeler ile zengin ülkelerde yaşayan bireyler arasındaki öznel iyi oluş yönünden yapılan karşılaştırmalarda, fakir ülkelerde yaşayan vatandaşların zengin ülkelerin

vatandaşlarına göre daha düşük öznel iyi oluş düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Myers ve Diener, 1995). Diener ve Seligman (2004) ise toplumlar zenginleştikçe öznel iyi oluş düzeylerinde meydana gelen değişimlerin daha çok kişilerarası ilişkilere ve yapılan işten duyulan memnuniyet durumuna kaydığını saptamışlardır.

Yaş değişkeninin iyi oluş üzerindeki etkisine bakıldığında, mutluluk düzeyinin genç ve yaşlı bireyler arasında büyük farklar göstermemesinin, yaşlıların daha az miktarda para kazanma, emeklilik, dul kalma, sağlık durumunda meydana gelen olumsuzluklar gibi yaşa bağlı olarak bozulan ve değişen yaşam koşullarına daha kolay adapte olabilmeleri, yaşlıların uyum sağlama açısından zaman sorunu yaşamamaları, yaşla birlikte dine olan ilginin artması gibi sebeplere bağlanabildiğini ancak bu konunun netleşmediğini söylemektedir (Argyle, 1999).

Ekonomi, günümüzde politikacıların çok fazla ele aldığı ve gündemde olan bir konudur. Televizyonlarda, gazetelerde bu alana geniş ölçüde yer verilmektedir. Medyada ele alınan haberlerde ve bu ölçüdeki programlarda işsizlik, ulusal borç gibi konulardaki bilgilere yer verilmekte ve tartışma ortamları oluşturulmaktadır. Bu anlamda en büyük refah ölçüsü olarak para görülmektedir. Ancak paranın refah düzeyi için yeterli bir konu olduğu tartışılmaktadır. Yani ekonomik durumun iyi oluş hali üzerinde etkili olma durumu incelenmiştir. Mesela yapılan incelemelerde bazı ülkelerin ekonomik gelişme oranı yüksek olmasına rağmen kaygı düzeyleri yüksek çıkmıştır (Diener ve Seligman , 2004).

2.1.2. Psikolojik İyi Oluş

İnsanlarda genel olarak olumsuz duygudan uzaklaşma hakimdir. Depresyon, sorun, stres insanların hoşlanmadığı duygulardır. Bu duygular iyi olma halini de son derece etkilemektedir. Günlük yaşamda insanların farklı uğraşlarının olması, belirli hobiler edinmesi onların iyi oluş halini de olumlu ölçüde etkilemektedir. Bu şekilde bir uğraşın olması insanların kendilerinde olumlu duygular yaratmasına yardımcı olmakta ve iyi olma haline katkı sağlamaktadır (Sezer, 2013).

Psikolojik iyi oluş kavramının günümüzde kullanıldığı şekilde ilk kez Ryff'ın (1989) kullandığı bilinmektedir. Ancak Ryff iyi oluşun tek bir kavramla açıklamaya yeterli olmadığını ifade etmiştir. Mesela iyi oluş sadece yaşam doyumu değildir ya da sadece mutlu olmak değildir. Buna bağlı olarak da mutluluğu sadece olumlu - olumsuz duygularla açıklamanın araştırmayı derin bir boyuta taşımadığını belirtir. Üzerinde yapılmış fazlaca çalışma bulunan yaşam doyumu kavramını Ryff, deneysel anlamda yetersiz bulduğunu ve psikolojik iyi oluş kavramının içinde bulunan bileşenlere yer verilmediğini belirtmiştir. Bu anlayışa göre iyi oluşun bir çok bileşeni etkilediğini ve bir çok bileşenden etkilendiğini ifade etmiştir (Ryff, 1989; Ryff ve Singer, 1996).

Psikolojik iyi oluşun bileşenlerine baktığımızda bunlardan ilki kişinin kendisine karşı olumlu tutumlarını içeren 'kendini kabul'dür. Kendini kabul etme aynı zamanda olgunluk ve kendini gerçekleştirme adımları için son derece önemlidir. Kendini kabul eden inanan kendi sınırlılıklarının bilincinde olarak eylemlerini ve seçimlerini ona göre belirler (Ryff, 1989; Ryff ve Singer, 1996; Timur, 2008). Diğer bir bileşen diğerleriyle olumlu ilişkiler' kavramıdır. Diğerleri ile olumlu ilişkiler kavramı; öznenin diğer kişilerle ile olumlu ilişkiler geliştirebilme potansiyeli anlamına gelmektedir. Allport ise bir öteki ile geliştirilen pozitif ilişkilerin olgunluğun bir parçası olduğunu öne sürmüş ve olgun insanın karşı cins ile yakın ilişkiye girmekte rahat olduğunu, bunun yanında arkadaşları ve aile bireyleri ile olan ilişkilerinin de olumlu nitelik taşıdığını, aynı zamanda kurduğu ilişkilerde kabul, takdir ve acıma duygularının olduğunu belirtmektedir. Erikson'a göre yetişkinlik dönemi çatışmaları daha çok kişiler arası ilişkilere odaklanmakta olup, bireyin kurduğu yakın ilişkilerdeki başarısı ile birlikte başkalarına yol gösterme ve gerektiğinde onları yönlendirebilme becerisini de içermektedir. Jahoda'nın kuramında ise bireyin bir diğerini sevme yeterliliği ve bir öteki ile iyi ve olumlu ilişkiler geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Ryff, 1989; Ryff ve Keyes, 1995; Ryff ve Singer, 1996).

Psikolojik iyi oluşun önem teşkil eden bir diğer bileşeni ise otonomidir. Otonomi bağımsız hareket edebilme becerisini, bireyin benlik durumuna dair varsayımları

ve ortaya koyduğu davranışları bu durumlara göre düzenlemek anlamına gelmektedir. Maslow, otonominin bağımsızlığı ve kültürleşmeye karşı koymayı simgelediğini söyler; kendini gerçekleştiren bireyin toplumsal baskıların yönlendirmesine takılmadan kendi düşünce ve inanç sistemine göre hareket edebilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Rogers kuramında değerlendirmenin içsel odaklı olması olarak tanımladığı otonomiye, başkalarının onayını alma gereği hissetmeyen ancak kendini kişisel standartlarına göre hareket etmeyi bilen kişiler olarak tanımlamıştır. Jung, kişilik gelişimini, bireyin toplumun kabul ettiği kurallardan, inançlardan ve korkulardan kurtulma isteği olarak görmektedir. Neugarten ise genç yaşlarda gerçekleşebileceği otonomiye, bireyin başkalarının değerlendirmelerini içselleştirmesi sonucu bu süreçten kurtulma çabası olarak görmekteyken; Jahoda akıl sağlığının bir bileşeni olarak kabul etmektedir. Loevinger' in ego gelişimi teorisine göre otonomi, gelişimin son basamaklarında vurgulanmıştır (Ryff, 1989).

İnsanlar doğdukları çevreden etkilenen ve çevreyi etkileyebilen varlıklardır. İnsanların genelde çevreye oldukça hakim, çevreyi kontrol etme ve değiştirme içgüdüsünün yoğun olduğu ve ailevi, kişisel ve iş hayatında kontrolü elinde tutmaya çalıştığı görülmektedir. Kişilerin çevreleriyle olan bu etkileşimi onların iyi oluş hallerini de etkileyen bir bileşen olmasına sebebiyet vermiştir. Buhler kişinin zihinsel ve fiziksel aktiviteler ile yaşanılan dünyayı daha iyi bir yer haline getirmeyi amaçladığını belirtmiş ve bu kavramı 'yaratıcı genişleme' olarak adlandırmıştır. Allport ise olgun insanın tanımını yaparken çevreye ilgisi yoğun, kişisel anlamda anlamlı aktivitelere katılım sağlayan kişi ifadesini kullanmıştır. Jahoda'ya göre kişinin çevresini seçerken ya da yapılandırırken kendi ruhsal durumunu dikkate almak anlamına gelmektedir (Ryff, 1989).

Her bireyin kendi hayatlarında gerçekleştirmek istediği belirli hedefleri vardır. Bazı insanlar bu hedeflerini gerçekleştirmeyi bir çok şeyden üstün tutarlar. En büyük amaçları hedeflerini gerçekleştirmek olur. Böyle insanların hayattaki amaçlarını karşılaması onların iyi oluşlarını son derece etkileyebilmektedir. Buna bağlı olarak Rogers işlevselliği olan bireyin varoluşsal ve her dakikası dolu dolu bir hayat yaşama arzusu olduğunu belirtmektedir. Allport, olgunluğun yaşam

felsefesinin bir bütünü olduğunu ve hayat gayesi, amaçlılık ve direk yönelim duygusu da içinde barındırdığını düşünmektedir. Jahoda' ya göre yaşama bütün olarak bakabilmek, içinde doğal olarak yaşam amacını da barındırmaktadır (Ryff, 1989; Ryff ve Singer, 1996).

Günlük hayat içerisinde yaşayan bireylerin belirli alan ve konularda çeşitli bilgi ve birikime sahip olarak donanımlı olmaları onların iyi oluş halini etkileyen önemli bileşendir. Kişisel gelişim olarak adlandırılan bu bilgi, beceri ve donanımlar bireylerin kendi çabalarıyla ulaşmaları kaynaklı olduğu için kişisel tatmin daha yüksektir. Rogers' a göre kişisel gelişim işlevsellik kazanmış bireyin tecrübeye açık olması demektir. İşlevsellik kazanmış birey için Rogers, sorunlarını çözüme ulaştırmış, aynı yerde takılıp kalmayan ve kişisel gelişimi için çabalayan kişi ifadesini kullanmaktadır. Maslow kendini gerçekleştiren birey tanımlamasında hedef olarak gelişmeyi ve gelişmenin bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Jahoda' ya göre kendini gerçekleştirmiş işlevselliğini kazanmış bir birey her alanda kendine yatırım yapma eğilimde olmaktadır. Buhler kişisel gelişimin bireyin potansiyelini yaratıcı bir şekilde geliştirmek olduğunu söylerken Erikson da kuramındaki psikososyal gelişim bakış açısı ile kişinin hayatı boyunca edindiği deneyimlerle bu yapıya dikkat çekmektedir (Ryff, 1989; Ryff ve Singer, 1996).

Psikolojik iyi oluşun yukarıda belirtildiği şekilde farklı bileşenlerden etkilendiği için bu alana yönelik ölçme aracı da bu bileşenleri içine alarak geliştirilmiştir. Bu şekilde 6 bileşen ele alınarak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı ile birlikte demografik özellikler ve tanımı yapılan bu yeni yapı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bireylerin gelir durumu ile sağlık durumlarının belirleyici bir yeri olduğu görülmüştür. Bunun yanında yaş ve eğitim durumu arasındaki iyi oluş ilişkisi en düşük ilişki olarak karşımıza çıkmıştır (Ryff, 1989).

Türkiye'de bu anlanda yapılan çalışmalara bakıldığında Ertürk, Keskinilic Kara ve Zafer Güneş (2016) çalışmasını söyleyebiliriz. Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş üzerine yaptıkları bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cenkseven Önder ve Mukba (2017) üniversite öğrencileri üzerindeki yaptıkları çalışmada öğrencilerin psikolojik iyi

oluş düzeylerini ölçerek iyi oluşun etk alanı ile ilgili bir araştırma ortaya koymuşlardır. Cenkseven ve Akbaş psikolojik ve öznel iyi oluşu etkileyen demografik değişkenleri inceleyerek alan yazına bu araştırmalarıyla katkıda bulunmuşlardır.

2.2. Özyeterlik

2.2.1. Özyeterlik Kavramı

1947 yılında Julian Rotter tarafından ilk defa kullanılan sosyal öğrenme kavramı, insanı kendi yaşam deneyimlerini etkileyebilme potansiyeline sahip bir sosyal varlık olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde kişinin bilişsel süreçlerinin önemli olduğu Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ilk akla gelen isim Albert Bandura'dır (Aksoy, 2008). Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı'nda, bireylerin sahip oldukları bilgi ve yeterlilikleri etkin biçimde kullanabilmeleri için, ilk olarak, ilgili alanda kendi yeterliklerine güven duymaları gerektiğini savunmaktadır (Pajares, 2002). Bu kuramda öğrenilen davranışların performans dönüşme sürecini etkileyen en önemli kavramın özyeterlik olduğunu ifade eder (Bandura, 1986). Özyeterlik kavramı, ilk olarak 1977 yılında Bandura tarafından ortaya atılmış, sonrasında birçok araştırma ve yayına konu edilmiştir (Özerkan, 2007).

Özyeterlik belirli bir olay ya da durum karşısında bireyin performansını davranışa dönüştürmedeki inancı olarak ifade edilebilir (Ekinci, 2015). Bandura'ya (1986) göre özyeterlik, bireyin belirli bir davranışı ortaya koyabilmesine yönelik kendi davranışlarına ilişkin ifadesidir. Çubukçu ve Girmen'e (2007) göre bireyin yaşadığı çevreyi denetim altına almasında, yaşam hedeflerini belirlemesinde, kendi kişisel özelliklerini kontrol ederken edilgen yerine etken bir yapı içerisinde olmasında özyeterlik inançlarının önemli olduğu ifade edilir. Buna göre özyeterlik inançları bireylerin amaçlarını, bu amaçları gerçekleştirmedeki çabalarını, başarı ve başarısızlık karşısındaki davranışlarını etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Özyeterlik, bireyin kendi yeteneklerinin farkında olup bu yetenekleri farklı durumlarda yönetebilme kararında olmak ile ilgilidir. Burada önemli olan bireyin yapabilecekleri ya da kapasitesi dışında kendini nasıl algıladığıdır. Bu durumda

algılanan özyeterlik olarak nitelendirilmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007; Senemoğlu, 2004).

Özyeterlik Kuramı'nın temeli, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri alanlardaki eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının yüksek; yeterli görmedikleri alanlardaki eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının düşük olduğu yönündedir (Arseven, 2016). Ancak birey, ortaya konulan davranış ve çevre birbirinden etkilenerek, bireyin bir sonraki davranışının belirlenmesini sağlar. Bandura'ya göre insan davranışlarının kaynağı bireylerin kendilerini ve çevrelerini algılama düzeyine dayanmaktadır ve otokontrol düzeneğine yönlendirilmektedir. Bu kurama göre Bandura bireylerin içinde yer aldıkları çevrenin ve toplumsal sistemin ürünü ve üreticisi olduğunu söylemektedir (Senemoğlu, 2004; Pajares, 1996).

Özyeterlik inançları, kişilerin yaşamlarını değiştirebilecek eylemleri de etkilerken insan davranışlarının ve motivasyonunda önemli bir parçasını oluşturur (Arseven, 2016). Bandura, kişinin belli bir alanda ortaya koyabileceği yeterliliğine ilişkin inancının bir takım güçlükler karşısında baş etme davranışlarını etkileyeceğini söyler. Kişisel yeterlik beklentileri engelleyici ve hoş olmayan deneyimlere rağmen davranışın ne kadar süre devam edeceğini etkiler. Bu anlamda beklenti de davranışın oluşması için yeterli tek öge değildir. Beklenti dışında kişinin o davranışa ilişkin yeteneği ya da yapabilecek kapasiteye sahip olması da son derece önemlidir (Aypay, 2010).

Her birey birbirinden benzer ya da farklı alanlara ilişkin bilgi ve becerilere sahiptir. Bilgi ve becerileri farklı olan bireylerin kendilerini güçlü hissettikleri alanlarda farklıdır. Bu farklılık özyeterliklerine de etki etmektedir. Bu şekilde bireyler farklı alan ve durumlara ilişkin özyeterlik algıları geliştirirler. Bu farklılığı Zimmerman (1995) şu şekilde özetlemiştir:

- Özyeterlik bireyin bir işi gerçekleştirme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir.
- Özyeterlik algısı, bireyin kendi özellikleri içinde bile farklılık gösterir.
- Bireylerin özyeterlikleri buldukları ortama göre değişkenlik gösterebilir.

- Özyeterlik ölçümü yapılırken farklı ölçütler vardır ve her durumda değişkenlik gösterir (Akt. Özerkan, 2007).

2.2.2. Özyeterlik Algısını Etkileyen Faktörler

Özyeterlik algısı, birçok faktörün etkisi ile çocukluktan itibaren gelişmeye başlar. Bandura'ya (1986) göre, özyeterlik algısının en çok etkilendiği konu başarı ve başarısızlık deneyimleridir. Olumsuz deneyimlerle özyeterlik algısının zayıfladığını ifade etmiştir (Özerkan, 2007). Bandura (1986; 1997), özyeterlik algısına etki eden faktörleri, doğrudan elde edilen kişisel deneyimler, dolaylı yoldan edinilen deneyimler, sosyal onay ve bireyin sahip olduğu fizyolojik ve duygusal durum olmak üzere dört alt başlıkta sıralamıştır. Bu dört etmen göz önünde bulundurulduğunda, özyeterlik algısı üzerinde en büyük etkiye sahip olan faktörün kişisel deneyimler olduğunu ileri sürer. İnsanlar ortaya koydukları eylemleri ve bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir. Bu değerlendirme sonuçlarını da aynı davranışları ortaya koyma kapasiteleri bakımından bir yeterlik algısı oluşturmak amacı ile kullanır. Daha sonra ortaya koyacakları davranışlarında da oluşturdukları bu inanca uygun hareket etme eğilimindedirler (Bandura, 1986; 1997; Pajares, 2002).

Yaşanılan başarılı deneyimler özyeterlik algısını artırırken, yaşanılan başarısız durumlar ise özyeterlik algısında azalmaya sebep olur. Bu yazarlara göre güçlü bir özyeterlik algısı başarılı tecrübeler sonucunda gelişmekte, özyeterlik algısı bir kez oluştuğunda ise ara sıra yaşanan başarısızlık durumlarından kolay etkilenmeyip kararlı bir nitelik kazanmaktadır. Birey elde ettiği başarının kendi yetenek ve çabası sonucu gerçekleştiğini düşünür ve buna inanırsa ya da kendi içsel ve denetlenebilir nedenlerinden kaynaklandığı fikrine sahip olursa, başarının özyeterlik algısına olumlu bir katkı sağlaması söz konusudur. Buna karşın birey elde ettiği başarının şansa ya da başkalarının yardımı gibi sebeplere bağlarsa, bu durum özyeterliğe olumlu bir katkı sağlayamayabilir (Pajares ve Schunk, 2001).

Mahatma Gandhi'nin "Yapabileceğime inanırsam, başlangıçta sahip olmasam bile onu yapacak gücü kendimde bulurum." sözü özyeterlik kuramında anlatılmak istenen ile son derece örtüşmektedir. Buna bağlı olarak Bandura (1989),

özyeterliğin altında yatan temel özellikleri, bilişsel süreçler yani kişilerin günlük hayattaki hedeflerini belirleme ve buna ilişkin davranışları tahmin etme, duygusal süreçler yani kişinin kendi yeteneklerine olan inancı ve denetim süreci yani kişinin olayların temel nedenlerine ilişkin algısı başlıkları altında incelemiştir (Arseven, 2016). Henson (2001), özyeterliğin tek bir nedenden etkilenmediğini kişinin duygusal durumu, bilgi birikimi ve yaşadığı çevrenin etkisi altında olabileceğini ifade etmiştir.

2.2.3. Özyeterlik Algısının Önemi

Bireyin bir işe başlarken "Üstesinden gelebilecek miyim?" sorusu kendine yönlendirdiği ilk soru cümlesi olabilir. Bireyin bu cümleye verdiği cevap bireyin işe başlama ya da başlamama durumunu etkiler. Bu soruya bireyin verdiği olumlu yanıt bireyin performansını ve iş motivasyonunu da aynı yönde olumlu olarak etkiler. Tam tersi şekilde verilen olumsuz yanıt motivasyonu ve performansı olumsuz olarak etkiler (Erol, Avcı Temizer, 2016).

İnsanların özyeterlik algısını geliştirmesinin yolu olarak kendi deneyimlerinin sonuçlarını değerlendirmesinin dışında başkalarını gözlemleyerek ya da diğer insanların verdikleri tepkiler de etkili olabilir. Bu yolla edinilen yargılar bireysel deneyimler kadar etkili olmasa da bireyin özyeterliğini ortaya koyduğu başarı-başarısızlık ya da zorluklarla karşılaştığı durumlardaki sergilediği duruş, çaba, kararlılık tutumunu etkilemektedir. Kişinin içinde bulunduğu durumdaki yeterliklerine dair çevredeki kişilerden aldığı yorumların niteliği bireyin özyeterlik algısını etkiler. İşe başlamadan önce ya da zorluklarla karşı karşıya gelindiğinde, çalışma arkadaşları ve yakın çevresinin sözel geri bildirimleri, bireyin özyeterlik algısını ve işi yapmak için ortaya koyacağı çabaya etki eder (Bandura, 1997; Schunk ve Pajares, 2001).

Özyeterlik inancı bireylerin kendi davranışlarına yönelik olduğundan yanlış ya da doğru olabilir. Dolayısıyla birey bir konuda kendisini olduğundan daha yeterli olarak algılayabilir. Bu durumda konuyla ilgili gerçek bir yüzleşmede hayal kırıklığına yol açabilir. Bu durumun tam tersinde de bireyin kendisini olduğundan daha az yeterli görmesi, başarılı olabileceği gereken durumlarda başarısız

olmasına neden olabilir. Önemli olan bireyin kendi algısıyla gerçek kapasitesi arasında bir uyumun sağlanabilmesidir. Bu uyumun sağlanması durumunda bireyin performansı olumlu yönde etkilenebilir. Bu anlamda özyeterlik algısı son derece önemlidir (Berkant, 2017).

Eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenirken hedeflerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilme durumunda öğrencilerin ve öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algıları göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur (Öncü, 2012). Aynı zamanda öğretmen adaylarının da meslekte başarılı olabilmelerini etkileyen önemli özelliklerden birisidir (Berkant, 2017). Bu şekilde özyeterlik eğitimin paydaşları olan öğrenci ve öğretmen üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu etkide eğitimin kalitesini ve ortaya çıkan ürünleri etkilemektedir.

2.2.4. Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik inançları, bireylerin kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Ayrıca bu inancının insan yaşamında önemli bir yere sahip olan bilişsel süreçleri, motivasyonel süreçleri, duygusal süreçleri ve seçim yapma süreçleri gibi dört temel psikolojik süreci de etkilediği belirtilmektedir (Bandura, 1997).

Özyeterlik kavramı birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalar içerisinde öğretmen özyeterliği de yer almaktadır. Öğretmen özyeterliği bireylerin eğitilmesinde önemli bir husustur. Öğretmenin özyeterlik inancı yetiştirdiği bireyler üzerinde etkili olmaktadır (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bireylerin özyeterlik inancı ne kadar fazla olursa, olaylar karşısındaki pes etme durumu azalır, başaracağına ilişkin inancı yüksek olur. Bu açıdan bakıldığında sabır ve özveri gerektiren öğrencilerle çalışan öğretmenlerde özyeterlik kavramı daha bir önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin kendilerine yönelik özyeterlik düzeyinin yüksek olarak kendisine yönelik algısının pozitif olması eğitimin kalitesini de etkilemektedir (Karahana ve Balat, 2011; Pajares ve Schunk, 2002).

Öğretmen özyeterliği öğretmenlerin öğrencilerini başarıya ulaşması noktasında kendilerine güven duyması olarak ifade edilebilir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenmesi üzerinde öğretmen özyeterliğinin etkisi kaçınılmazdır. Bu noktada öğretmenlerin kişisel olarak bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014). Özyeterlik inancı, öğretmenlerin istekli, özverili ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen öğrenciler yetiştirmesi açısından katkı sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2013).

Özyeterlik bireyin kendi yeteneklerini ortaya koyarak yapabildiklerine ilişkin yargısıdır. Bireyin bu yargıları doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucu oluşur (Senemoğlu, 2015). Birey bu yargılarını ortaya koyarken çevresindeki olaylar ve kişilerden de etkilenir. Öğretmenlerde bu anlamda öğrencilerdeki özyeterliğin oluşmasında doğrudan ya da dolaylı olarak etki sahibi olurlar. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerde öğrencilerinin başarılı olacağına dair bir inanç vardır. Bu inanç doğrultusunda bu öğretmenler, öğrencilerini bu yönde teşvik edici motive eden davranışlarda bulunur. Dolayısıyla öğretmenlerdeki yüksek özyeterlik öğrencilerin olumlu davranışlar edinmesinde ve bu yönde başarılı olmasında etkili olur (Bandura, 1997).

Ross'a (1988) göre öğretmenler üzerinde yapılan özyeterlik araştırmalarını inceleyerek belirli sonuçlara ulaşarak yargılar ortaya koymaya çalışmıştır. Ross'a göre özyeterlik algıları yüksek olan öğretmenler; öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri kullanmaya, uygulamaya ve öğrenmeye isteklidir. Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler için farklı yöntem ve teknikler geliştirmeye açıktırlar. Öğrencilerini akademik anlamda oldukça sıkı takip ederler. Bu şekilde özyeterlik algıları yüksek öğretmenler kendilerine ulaşılabilir hedefler koymaya yatkındırlar. Sorunları çözüme ulaştırma davranışları gösterirler. Bu konuda kararlı davranırlar (Akt. Özerkan, 2010).

2.3. Örgütsel Bağlılık

Bağlılık kavramının kökeni Latince ve Fransızcadan gelmektedir. İlk akla gelen anlamıyla kanunlara saygılı olmayı ifade ederken, çoğu kez de 'sadakat' kavramı ile birlikte veya onun yerine kullanılır (Gilmer, 1968). Bağlılık duygusu bir

kavram ve anlayış olarak toplum olma ve aidiyet hissini yaşadığı yerlerde kendine yer bulmuştur. Genel anlamda bağlılık, toplumsal içgüdünün duygulara dayalı anlatım biçimi olarak bilinmekte ve tanımlanmaktadır. Bağlılık farklı kişilere, duruma, bir işe, bir düşünceye ilişkin olabilir. Bu şekildeki bağlılık durumu yerine getirmek zorunda olduğumuz bir söz ya da bir göreve dönüşebilir (Ergun, 1975).

2.3.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütler, iki ya da daha fazla kişinin ortak amaç ya da amaçları doğrultusunda bir araya gelmesi ile oluşmuş topluluklardır. Amaçlarına ulaşma noktasında yalnızca bu örgütsel yapıyı oluşturmak yeterli değildir. Grubun içinde olan bireylerin bu ortak amaçlar doğrultusunda istekle hareket etmelerinin önemi büyüktür. Ortak amaç doğrultusunda istekle hareket edebilmek için örgütün içinde bulunan bireylerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

Alanyazına bakıldığında çok farklı bağlılık tanımlamaları görülmektedir. Araştırmacıların bir bölümü bağlılığı, sadakatli olmak olarak tanımlamıştır. Ancak örgütsel sadakatin kültürel değerlere dayalı olduğu bilinirken örgütsel bağlılığın iş ve başarıya dayandığı bilinmektedir. Bunun yanında bağlılık, evlilik gibi üst düzey bir sadık olma durumunu da içine alan daha güçlü bir duygudur (Yılmaz ve Dil, 2008).

Wiener (1982), örgütsel bağlılığı normatif baskıların toplamı olarak ifade ederken (Akt. Balay, 2000), Reichers (1985) ise örgütsel bağlılığı bir örgüt toplumunun bütün öğelerinin amaçlarının hiyerarşik bakış açısıyla örtüşmesi olarak ifade etmektedir (Çoban, 2010). Mayer ve Allen örgütsel bağlılık türlerini ön planda tutmuş, Luthans bağlılıkta sadakat kavramına vurgu yapmıştır. Swailes, Robbins, Mowday, Steers ve Porter ve O'Reilly ve Chatman'ın tanımlarında ise örgütsel amaçlara bağlılık ön plana çıkmıştır. Bütün bu tanımlardan yola çıkarak, örgütsel bağlılık kavramını iş görenlerin sadakatle örgütün amaçlarına bağlanması ve bu amaçlarla özdeşleşmesi olarak ifade etmiştir (Nayir, 2013).

Örgütler varlıklarını sürdürebilmek için insan faktörüne ihtiyaç duymaktadırlar. İşletmeler, rakipleri ile olan rekabetini yürütmek ve niteliğini ve varlığını güçlü

kılabilmek için nitelikli işgörene ihtiyaç duymaktadır. Nitelikli işgören; örgütte kalmalı, örgüte bağlı olmalı, örgütün ulaşmak istediği hedefleri benimseyerek içinde bulunduğu örgütün bir üyesi olduğunu bilmeli ve bu bilinçle hareket etmelidir (Yavuz ve Tokmak, 2009).

Örgüt içinde yaşanan olumsuz durumlar, işi yapan kişileri, örgütsel faaliyetlerin verimliliğini ve performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde çalışanların örgüte duyduğu ilginin, hissettiği bağlılığın ve örgüte olan sorumluluk hissini azalması, işte yapılan hatalar ve bunun sonucu ortaya çıkan yetersizlik duygusu kişinin verimli çalışmasını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Bunun yanında işe geç kalma, aniden işten ayrılma-ani emeklilik kararı, işe gelmeme, zaman zaman işten erken ayrılma, işinde gerekli tatmini sağlayamama ve yaptığı işe dikkatini verememe durumu ise bireyi dolaylı olarak ortaya çıkan durumlardır (Cemaloğlu, 2007).

Örgütsel bağlılık ifadesi, sadakat durumunu, işe katılma performansını ve örgütün değerlerine olan inançla beraber gelen psikolojik bağlılığını yansıtmaktadır. Örgütün devamlılığını sağlayabilmesi için içinde olan bireylerin ayrılmasını önlemesi gerekmektedir. Bunun için çalışanın terfi etmesini sağlama, maaşına zam yapma ve işini yapmasını sağlayacak özendiriciler sunulmaktadır (Çetin, 2004).

Toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimi olan bağlılık, sadakat ve sadık olma anlamına gelmektedir ve üst düzey bir duygudur. Bağlılık kavramı özünde ait olma duygusunu barındırır ve örgüt ile çalışan arasında kurulan bağ sayesinde örgüt çalışanlarının ortak değer ve amaç uğruna çalışmalarına katkı sunmaktadır. İnsanın güdülenmesini iyi anlamak için bağlılık önemli bir komplimandır. İnsan gücünü ve örgütün sahip olduğu tüm kaynakları örgütün amaçları için etkili ve yerinde kullanmak yönetimin en önemli görevidir (Özdemir, 1995).

1950'li yıllardan bugüne kadar pek çok araştırmacı örgütsel bağlılığın çeşitli boyutlarını inceleyen çalışmalar yapmıştır. Yapılan bu çalışmaların günümüz koşullarında öneminin daha da arttığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri olarak; istenen çalışma davranışının örgütsel bağlılık ile ilişkisi, işten ayrılma nedenleri ile ilgili iş doyumundan daha etkin araştırmalar yapılması, örgütsel

bağlılığı yüksek olan kişilerin düşük bağlılık gösteren kişilere göre performanslarının daha iyi olması, örgütsel bağlılık ifadesinin örgütsel etkililik bağlamında bir gösterge niteliği taşıması, fedakârlık, dürüstlük gibi örgüt çalışanlarının ortaya koyduğu örgütsel bağlılık davranışlarına dikkat çekmesi sayılabilir (Bayram, 2006).

1970'lerde Rosabeth Moss Kantor'un yaptığı çalışmalar sonucunda bağlılık kavramı dikkat çekmeye başlamıştır. Amerikalı yöneticiler 1980'li yıllarda başarılı olduklarını gördükleri ve bu başarının kaynaklarından birinin de sadık iş gücü olduğunu farkettileri Japon şirketlerini izlemeye almışlardır. 1980'li yıllarda örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok işgörenin gösterdiği performans, işgörenin işe devamlılık durumu ve işten kendi isteği ile ayrılma gibi davranışların örgütsel bağlılığa etkisi üzerinde durulmuştur. 1990'lı yıllarla birlikte çalışanın işteki performansının daha önem kazanan bir konu olduğu görülmüştür. Hızlı gelişen Dünya ekonomisi, örgütsel bağlılık ile çalışanların hareketliliği arasındaki ilişkiye odaklanmaya başlamış ve bu durumun 1990'lı yıllarda artış gösterdiği görülmüştür (Yılmaz ve Dil, 2008).

Örgütsel bağlılığın literatürde farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Jaros ve arkadaşları (1993) örgütsel bağlılığı; duygusal, devam ve ahlaki olmak üzere üç boyutta incelemiştir. O'Reilly ve Chatman'a (1986) göre ise örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleştirme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutu vardır. Mayer ve Schoorman (1992) örgütsel bağlılığı değer ve devam bağlılığı olmak üzere iki boyutta açıklarken, Katz ve Kahn (1977) tarafından işgörenin örgüte bağlılığı araçsal ve anlatımsal olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Mowday, Steers ve Porter (1979) örgütsel bağlılığı tutum ve davranış bağlılığı boyutlarında incelemiştir (Kesen, 2015; Nayir, 2013).

Literatürde daha çok karşılaşılan ve çok boyutlu model olmasından dolayı çalışanların örgütsel bağlılıklarını değerlendirmede daha kullanışlı olduğu düşünülen Meyer ve Allen (1987) de örgütsel bağlılığı; duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Duygusal bağlılık, çalışanın duygusal yönden örgüte bağlanmasını, örgütle özdeşleşmesini ifade eder. Bu bağlılıkta çalışan örgütüyle etkileşim halindedir ve örgütün üyesi

olmaktan mutludur. Devamlılık bağıllığı, daha çok ekonomik anlamda açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağıllık türünde çalışan maddi sebeplerden dolayı örgütte çalışmaya devam etmektedir. Normatif bağıllık ise çalışanların farklı nedenlerden dolayı örgütte kalmaları ve bu nedenle zorunlu bir bağıllık geliştirmeleridir. Bu bağıllık türünde çalışanların, örgütten ayrılma durumunda sahip oldukları yatırımları kaybedeceklerine inanmaları ve iş seçeneklerinin sınırlı olması nedeni ile zorunluluk hissederek çalışmaya devam etmeleri seçenekler arasındadır (Kesen, 2015; Nayir, 2013; Örucü ve Kışlalıoğlu, 2014; Özutku, 2008).

Geçmişten günümüze kadar yapılan örgütsel bağıllıkla ilgili çalışmalara bakılacak olursa bağıllıkla ilişkili tutumlar ve bağıllıkla ilişkili davranışlar olmak üzere temel iki yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir.

Bağıllıkla ilişkili tutumlar yaklaşımı örgütsel bağıllığı örgütün hatırı için örgüte olan bağıllık olarak tanımlamaktadır. Burada sadece kişinin örgüte olan bağıllığında kendi istekleri, ihtiyaçları, çıkarları da bu bağıllığın nedenleri arasında sayılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen Porter, Crampton ve Smith (1976) örgütsel bağıllığı, örgüt amaçlarını ve değerlerini her şeyin üzerinde görme ve kabul etme olarak ele almışlardır. Mowday, Steers ve Porter'a göre (1979) örgütsel bağıllığı, daha farklı ele almışlardır. Burada daha çok kişinin kendi istekleri, ihtiyaçları ile örgütün amaçları ve isteklerinin özdeşleştirilmesi durumu olarak ifade etmişlerdir (Akt. Çoban, 2010).

Bağıllıkla ilgili davranışlar yaklaşımında bireyin örgütün hedefleri ve ilgilerine yönelik olarak yönlendiren normatif baskıların benimsenmesi sonucu meydana gelen davranışlarına odaklanılmaktadır. Wiener ve Gechman (1977) yaptıkları çalışmada bağıllık ile ilgili sonuca ulaşılan davranışın örgüt için yapılan kişisel çabayla, sürekli olarak, örgüte yönelik olumlu bir tutuma sahip olması gerektiği ve bununla hiçbir zorlama yani dışsal faktörlerin etkisi altında olmadan olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Yılmaz ve Dil, 2008).

Düşük örgütsel bağıllık düzeyine sahip bir birey, kendisini örgüte bağlı kılan güçlü değer ve tutumlardan yoksun kalmaktadır. Bunun yanı sıra bu bağıllık düzeyindeki bireylerde yaratıcılık ve gelişmeye açıklık durumu da ortaya

çıkabilmektedir. Düşük bağlılık düzeyine sahip birey için alternatif iş olanakları açık olduğundan bu durum, insan kaynakları yönetiminin aktif çalışma güdüsünü geliştirebilmektedir. Örgütsel yapı doğasında bulunan ve resmiyeti olmayan bu iletişim sisteminden gerekli şekilde faydalanabilirse fazla maliyetli olacak sorunları daha kolay atlatma şansına sahip olacaktır (Balay, 2000). Ayrıca, örgüte bağlılık düzeyi düşük olan çalışanlar verilen görevleri yapma ve grup birliğinin sağlanması noktasında konusunda daha az çaba sarf etmektedir. Bu şekilde davranan bireyler yapı içerisinde ‘duygusuz çalışanlar’ olarak tanımlanmaktadır. Düşük örgütsel bağlılık düzeyi sonuç olarak fazla şikâyet ve tepki aldığından örgütün adına zarar getirmekte, talepte bulunan müşterilerin güvenini kırmakta, oluşan yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve maddi olarak kayıplara sebebiyet vermektedir. Örgütsel yapıya zarar veren bu iletişim tarzı, örgütün otoritesini tehdit ederken, yönetim kadrosunun da ne kadar meşru olduğunu sorgulatmaktadır (Randall, 1990).

Orta örgütsel bağlılık düzeyinde çalışanların bağlılığı tam değildir. Çalışanlar örgütün beklentilerini yerine getirirken aynı zamanda örgütün tam olarak kendilerini şekillendirmesine karşı çıkarlar. Bu nedenle bazı durumlarda çalışanlar örgütün düşüncesiyle kendi fikirleri arasında çatışma yaşayabilirler. Bu durum çalışanların örgüt işleyişinde verimsiz olabilme durumuna yol açabilir (Bayram, 2005).

2.3.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ile ilgili yapılmış çok sayıda araştırma olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda ilk sırayı çeken Hrebiniak ve Alutto (1972), Buchanan (1974), Morrow (1983), Blau ve Boal (1987), Salancik (1977) ve Angle ve Perry'nin (1981) yaptıkları çalışmalardır. Bu araştırmacılar, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri sınıflandırırken farklı yöntemlerden faydalanmışlardır (İnce ve Gül, 2005).

Örneğin, Oliver'ın (1990) örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler üzerine yaptığı bir araştırmada, örgütsel bağlılık üzerinde sosyo-demografik faktörlerin nispeten daha az etkisinin olduğu; bunun yanında çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri ile işe

ilişkin değerleri arasında anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Oliver, 1990).

Örgütsel bağlılık ve kişisel faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile çok sayıda araştırma yapılmıştır. Çalışmalarda genellikle örgütsel bağlılıkla kişisel faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Kişisel faktörlerin bireylerin örgütün amaçlarını içselleştirme, örgüte bağlılığı artırma, örgütte uzun yıllar çalışabilme noktasında etki etmektedir. Fakat 1993 yılında Morris ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada kişisel faktörlerin örgüte bağlılıkta etkili olmadığı ortaya konulmuştur. Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörlerin dışında farklı özelliklerde kişilerin örgüte bağlılığını etkilemektedir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılık kavramı işgörenin içinde yer aldığı örgütün amaçlarını benimseme ve hedeflerin gerçekleştirilmesi yönünde katkıda bulunma derecesi olmakla birlikte, işgörenin örgüte duygusal bağlılığının ne durumda olduğunu da kapsamaktadır. Bu duygusal bağlılık çalışanın örgütteki devamlılığını ya da işten ayrılma durumunu etkilemektedir ve çalışanın farklı bir yerde çalışmak yerine, halihazırdaki işinde devamlılığının getireceği yararları değerlendirmesine katkıda bulunmaktadır. Örgütlerin devamlılığı, genişleme durumu ve dayanıklılığı, uygun ve deneyimli işgücünün sağlanması ve değerlendirilmesi açısından örgütsel bağlılığın önemi büyüktür (Yılmaz ve Dil, 2008).

2.3.2.1. Bireye özgü özellikler ve bireysel beklentiler

Kişilerin genel olarak örgüt ya da gruplara katılma amaçları, tek başlarına ulaşamayacakları amaçlarını işbirliği içerisinde gerçekleştirmektir. Bireyler bir yandan kendi amaçları için örgüt içinde bir rol alırken, örgüt de bireylerin örgüt amaçlarını gerçekleştirme düzeyine bağlı olarak onu ödüllendirmektedir. Örgütler insanların gitgide artan ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla varlıklarını sürdürmektedirler. Bu anlamda bireyin iş beklentileri örgütte yaşamını devam ettirmesiyle ve aynı şekilde örgütün ihtiyaçlarına cevap bulabilmesiyle son derece ilişkilidir (Zaccaro ve Dobbins, 1989).

Kişisel özellikler açısından incelendiğinde, yapılan çok sayıda çalışmada duygusal bağlılıkla arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Kişisel özellikleri konu edinen

araştırmalarda değişken olarak cinsiyet, yaş, çalışma suresi, eğitim seviyesi gibi demografik özellikler incelenmiştir. Bunlar demografik faktörlerden yaş, çalışma suresi ve eğitim seviyesi üzerine daha fazla odaklanılmıştır (İnce ve Gl, 2005).

Cinsiyet, yaş, köken, kişinin eğitim durumu ve kıdem gibi kişisel özellikler, örgütsel bağlılık ile ilişkili kavramlardır. İnsanların kişisel özelliklerinin farklı olmasının örgütsel bağlılık üzerinde farklı sonuçları vardır. Aynı zamanda kişisel özellikler farklı bağlılık türlerine göre değişiklik göstermektedir. Geniş anlamda bakıldığında demografik değişkenler ve duygusal bağlılık arasında uyumlu ya da güçlü bir ilişki bulunamamıştır (Meyer ve Allen, 1984). Buna bağlı olarak bireyin niversite mezunu olmasının , müdür olmasının yahut erkek ya da bayan olmasının duygusal bağlılığını etkileme düzeyi o derece düşüktür.

Duygusal bağlılık üzerine yapılan çalışmalarda eğitim, yaş, cinsiyet gibi kişisel özelliklerin bu bağlılık çeşidiyle ilişkinin çok yüksek olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmalar, işgörenlerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmalara göre başarı ihtiyacı çok olan ve iş ahlakının yüksek olduğu bilinen çalışanların bağlılığının daha etkin olduğu belirtilmektedir (Buchanan, 1974). Mathieu ve Zajac'a (1990) göre yetenek ve duygusal bağlılık arasındaki ilişki pozitif niteliktedir. Yeteneklerine çok güvenen bireylerin, yeteneklerine onlara nazaran daha az güvenen bireylere göre daha etkin bağlılık gösterdikleri görülmektedir.

Mottaz (1988) bir incelemesinde bağlılık faktörüne etki eden gerçek ve gerçek olmayan ödüllerin ve değerlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine yer vermiştir. Aynı zamanda örgütsel bağlılık kavramının üzerinde demografik değişkenlerin etkisi üzerine çalışmalar yapmıştır. Yaptığı araştırmada farklı görevlerde çalışan 1385 kişiyi inceleyerek, bağlılık üzerinde iş ödüllerinin güçlü ve olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çeşitli araştırma bulgularına bakıldığında erkeklerin örgüte olan bağlılığının kadınlardan daha fazla olduğu ve bağlılık türlerinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Cinsiyet ve bağlılık ilişkisinin kadınlardan ziyade erkek çalışanlara yönlendiği görülmektedir (Aven, 1993). Daha sonraki zamanlarda

bağlılık ve kadın cinsiyeti arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar artmış ve bunun neticesinde ortaya çıkan bulgular, araştırmacıları kadınların bağlılığının yüksek olduğunu bulanlar ile bağlılığın düşük olduğunu bulanlar olarak iki gruba bölünmüştür. Araştırmacılar, kadınların ailedeki rollere verdikleri önem derecesi ve iş hayatına katılmalarının önündeki engellerin, örgütsel bağlılık düzeyinin kadın çalışanlarda erkeklere nazaran daha düşük olmasının nedenleri olarak öne sürmektedir. Buna karşılık olarak kadın çalışanların erkek çalışanlara kıyasla bağlılık derecelerinin daha yüksek olduğu görüşünü savunan araştırmacılar ise; kadın çalışanların içinde buldukları örgütlerde daha azimli oldukları ve karşılıklarına çıkan güçlüklerin motivasyonunu artırdığı yönünde inançlara sahiptir (İnce ve Gül, 2005).

Eğitim durumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye bakıldığında iki değişken arasında birbirini farklı yönde etkileyen bir ilişki olduğu sonucu gözlemlenmiştir. Yani kişinin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse örgütsel bağlılığının da aynı derece düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olarak eğitim düzeyi yüksek olan çalışanın, örgütün kapasitesine göre daha fazla beklenti içinde olduğu söylenmektedir. Farklı iş imkânlarının da eğitim düzeyine paralel olarak artması bu konuda önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim düzeyinin artması durumu bireylerin örgüte bağlılık durumunu olumsuz etkilemektedir.

Örgütsel bağlılığı etkileyen diğer bir faktör de kişinin bir kurumdaki çalışma yılı ve kıdemidir. Kişinin kurumdaki eski ya da yeni oluşu ve görev tanımı o kuruma bağlılığında önemli bir rol oynar (Mathieu ve Zajac, 1990). Çalışma süresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, büyük oranda doğru orantılı bir şekilde devam etmektedir. Bunun yanında çalışanların çalışma sürelerinin fazlalığı, örgütten elde ettikleri kazançta da olumlu anlamda yansımaktadır. Kişinin hizmet süresi aynı zamanda örgüte yapılan bir yatırım gibi görüldüğünden, çalışan bireylerin örgüte daha fazla bağlanma sebebi olarak kazançlarını kaybetmek istememeleri de sayılabilir.

Örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenlerden biri olan yaş değişkeni ele alındığında bu değişkenin örgütsel bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bazı çalışmalar da yaş arttıkça örgütsel bağlılığın da arttığı gözlemlenirken bazı çalışmalarda yaş azaldıkça örgütsel bağlılığın azaldığı ifade edilmiştir. Bu sonuca

bakınca yaş etkili fakat değişebilir bir değişken olarak ifade edilebilir. Mesela Meyer ve Allen örgütsel bağlılığın yaş ile ilişkisini inceledikleri çalışma da duygusal bağlılık ile yaş arasında bir ilişki olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır (İnce ve Gül, 2005) .

2.3.2.2.Örgüte bağlı etmenler

Örgüte bağlı etmenlerden biri olarak bireylerin çalışmaları sonucunda aldıkları, kazandıkları maaşı ifade edebiliriz. Günümüz koşullarında iş doyumunu ön plana çıkaran maddi unsur olan para, bireylerin çalıştıkları işyerine bağlılıklarını son derece etkileyen bir faktör olmaktadır. Yüksek maaşla çalışan bireyler bazı nedenlerle işlerinden memnun olmasalar bile maddi anlamdaki tatmin onların işyerlerine devam bağlılığını etkilen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. (İnce ve Gül, 2005)

Çalışan için rollerin tanımlanmış olması, sınırlarının net bir şekilde belirlenmiş olması durumu bireylere işlerini nasıl yapacakları noktasında netlik kazandırır. Bunun yanında rollerin çalışan için tanımlanmamış, yetki ve sorumluluk sınırları çizilmemiş olması durumunda ise bireyde karmaşa, belirsizlik ve güvensiz bir ortam oluşmuş olur. Güvensiz ortam beraberinde stresi getirir ve örgüte karşı tepkilerin oluşmasına neden olur. Örgütsel bağlılığa iş stresinin etkileri ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. İş stresi yaratan durumların başında, rol çatışması ve rollerin belirsizliği gelmektedir (Yousef, 2002). Çalışanların baskıyla denetim altında tutan, demokratik yönetimi benisemeyen ve kendi çıkarlarını ön planda tutan yöneticiler, çalışanlarının kendilerine güven, sorumluluk alma ve örgüte bağlanma duygularını etkilemektedir. Bu durumda çalışanlar yaşadığı zorluktan kurtulmak için çabalamak yerine sorumluluktan kaçmayı tercih etme eğiliminde olmakta, bunun sebebini de yönetim ekibinin baskıcı tavrına dayandırmaktadır (Varoğlu, 1993).

Yöneticilik görevindeki kişilerin benimsedikleri yönetim ve liderlik tarzı, örgütsel hedef ve örgütsel bağlılık noktasında önemli bir yere sahiptir. Üst yönetimin örgütsel kültüre ve değerlere verdiği önem, yenilikçi düşüncelerde ve iş verimliliği ile doğru orantılı bir durum sergilemektedir. Birçok araştırmada bu nedenlerden dolayı liderlik tarzı ve tutumu ile örgüt kültürüne yönelik çalışmalara

yer verilmiştir (Zefaane, 1994). Bağlılığı etkileyen bir diğer etmen de işin nitelik ve önemidir. Yapılan bir işin insan hayatı üzerindeki etkisi işin önemini ifade etmektedir (Sökmen, 2000). Örgütsel bağlılık kapsamında yapılan çalışmalarda işin niteliği değişkeni, her zaman geçerliliğini ve önemini korumaktadır. Araştırmalar ortaya koymaktadır ki örgütsel bağlılık ve örgütsel özellikler ilişkisi oldukça güçlü bir ilişkidir.

Örgütsel kültürün bileşenlerinden olan ideolojiler, değerler, inançlar, beklentiler, tutumlar ve normlara göre hareket eden bir örgütte çalışanların örgütsel bağlılık durumunun da yüksek olması beklenmektedir. Çalışan bireylerin örgüt içerisindeki uygulama ve kaynağın paylaşımı noktasında adil bulunduğu düşüncesinde olması örgüte olan tutumları üzerinde yüksek öneme sahiptir. İşgörenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen bir diğer unsur, alınan ücret, kıdem durumu ve bu gibi durumlara ilişkin düşünceleri ile kararlarını verme sürecindeki düşünceleri arasında uyum olması durumudur (Halis, 2004).

Örgütsel bağlılık üzerindeki örgütsel ödüllerin etkisinin olumlu nitelikte olduğu ifade edilmektedir. (Balay, 2000). Örgüt çalışanlarının yüksek bağlılık düzeyi kendilerine sunulan ödül ve değerlerle bağlantılı bir durum sergilemektedir. Diğer yandan çalışanların kurduğu arkadaşlıkların samimi bir ortamda sürdürülmesini olumsuz etkileyen takım çalışması örgütsel bağlılığa etki etmektedir. İş arkadaşları ile aralarındaki ilişkinin olumlu ya da olumsuz olması durumu bireylerin örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir (Balay, 2000; Leiter ve Maslach, 1988). İlişkilerin olumlu nitelik taşıması durumunun örgütsel bağlılığa katkısı da olumlu olacaktır.

2.3.3. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kişinin kendisine ait bir takım özelliklerden ya da çalışılan kuruma ait bazı özelliklerden etkilenebilir. Örgüt yapısını ve amacını içselleştirme ve özdeşleşme ,örgütün devamını isteme ve bu konuda fedakarlıkta bulunabilme bir çalışanın örgütüne bağlılık gösterebilme durumunu ortaya koymada yardımcı olabilecek niteliklerdendir (İbicioğlu, 2000). Önemli bir örgüt olarak ele alabileceğimiz eğitim kurumları olan okulların belirli amaçları vardır. Bu amaçları gerçekleştirmede bu kurumların bir parçası olan yönetici, görevli ve öğretmenlere

bir çok görev düşmektedir. Bu çalışanların kuruma bağlılığı kurumun başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu anlamda eğitimin önemli paydaşları olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri önem teşkil etmektedir (Uğurlu ve Üstüner, 2011).

Örgütsel bağlılık öğretmenler için iş performansı anlamında olumlu sonuçları da beraberinde getirecektir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun eğitim-öğretim ile ilgili misyon ve vizyonunu benimseyip kabul etmesi, okul içindeki çalışmalarını şevkle yürütmesi gibi konulara yapılan araştırmalar sonucunda odaklanıldığını göstermektedir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenler daha motive çalışırlar. Onların bağlılıklarının yüksek olması çalıştıkları ortamı da olumlu yönde etkiler. Çalışma ortamında olumlu bir atmosferin olması öğretmenlerin birbirleriyle, çalışan görevlilerle ve yöneticilerle olan ilişkisine etki eder. Görevlilerin ve yöneticilerinde öğretmenlerle olan pozitif yöndeki ilişkileri onların iş akışını da olumlu yönde etkiler (Bağrıyanık, 2016). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin örgütsel bağlılığını tek bir nedene bağlanmamak gerekmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı bir çok nedene bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Mesela yöneticiyle iyi ilişkilere sahip bir öğretmen okulda çalışan bir görevliyle belirli sorunlar yaşayabilir ya da okulda sevmediği farklı bir şey olabilir. Bu anlamda örgütsel bağlılığı tek bir nedene bağlı olarak incelemek doğru sonuca ulaşmayı engelleyebilir (Balay, 2000).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ile psikolojik iyi olma düzeylerinin örgütsel bağlılık ve özyeterlikle olan ilişkisini incelemek amacıyla kullanılan araştırma modeli, çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler üzerinden yapılan istatistikî işlemlere dair bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 1991, s. 81).

Çalışmada ayrıca, sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri, özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalarına da yer verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak İstanbul’un farklı ilçelerinde faaliyet gösteren özel ve devlet okullarında, sınıf öğretmenliği görevini yürütmekte olan 234 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %76.1’i kadındır. Öğretmenlerin %29.5’i 30 yaş ve altı, %34.6’sı 31-40, %20.1’i 41-50 ve kalan %15,8’i 51 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin, %67.1 evli olup, %77.3’ü çocuk sahibidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 67.5’u lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bakıldığında, % 24.4’ünün 5 yıl ve altı,

%17.5'inin 6-10 yıllık, %16.2'sinin 11-15 yıllık, %20.9'unun 16-20 yıllık ve yine %20.9'unun 21 yıl ve üstü bir süredir mesleklerini yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde ise %65.8'inin 5 yıl ve daha az süredir, %21.8'inin 6-10 yıldır ve kalan %12.4'ünün 11 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %56.4'ü bir devlet okulunda çalışırken %43.6'sı özel bir okulda görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların öğrenci sayısına bakıldığında, %15.8'inin 500 ve daha az, %41.9'unun 501-1000 ve %42.3'ünün 1001 ve üstü sayıda öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %34.2'sinde 1-3, %65.8'inde ise 4 veya daha fazla sayıda yönetici vardır. Okullardaki öğretmen sayısına bakıldığında, %6.8'inde 20 ve daha az, %12.0'sinde 21-30 ve kalan %81.2'sinde 31 ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı sorulduğunda, %30.8'inde 20 ve daha az, %41.9'unda 21-30 ve %27.4'ünde 31-40 öğrenci olduğu belirtilmiştir. Son olarak, çalışmaya katılan okullardaki öğretmenlere öğrenci velilerinin ortalama sosyo-ekonomik düzeyleri sorulduğunda, velilerin %28.2'sinin düşük ve ortanın altı, %23.5'inin orta ve %48.3'ünün ortanın üstü ve yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma grubunun oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| Değişken | Grup | f | % |
|--|---------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 178 | 76.1 |
| | Erkek | 56 | 23.9 |
| Yaş | 30 yaş ve altı | 69 | 29.5 |
| | 31-40 | 81 | 34.6 |
| | 41-50 | 47 | 20.1 |
| | 51 yaş ve üstü | 37 | 15.8 |
| Medeni durum | Evli | 157 | 67.1 |
| | Bekâr | 77 | 32.9 |
| Çocuk sayısı | Çocuk yok | 96 | 41.0 |
| | 1 çocuk | 53 | 22.6 |
| | 2 çocuk | 71 | 30.3 |
| | 3 ve üstü çocuk | 14 | 6.0 |
| Eğitim düzeyi | Ön Lisans | 26 | 11.1 |
| | Lisans | 158 | 67.5 |
| | Yüksek Lisans/Doktora | 50 | 21.4 |
| Mesleki kıdem | 5 yıl ve altı | 57 | 24.4 |
| | 6-10 yıl | 41 | 17.5 |
| | 11-15 yıl | 38 | 16.2 |
| | 16-20 yıl | 49 | 20.9 |
| | 21 yıl ve üstü | 49 | 20.9 |
| Okuldaki çalışma süresi | 5 yıl ve altı | 154 | 65.8 |
| | 6-10 yıl | 51 | 21.8 |
| | 11 yıl ve üstü | 29 | 12.4 |
| Okul türü | Devlet | 132 | 56.4 |
| | Özel | 102 | 43.6 |
| Okuldaki öğrenci sayısı | 500 ve altı | 37 | 15.8 |
| | 501-1000 | 98 | 41.9 |
| | 1001 ve üstü | 99 | 42.3 |
| Okuldaki yönetici sayısı | 1-3 yönetici | 80 | 34.2 |
| | 4 ve üstü sayıda yönetici | 154 | 65.8 |
| Okuldaki öğretmen sayısı | 20 ve daha az öğretmen | 16 | 6.8 |
| | 21-30 öğretmen | 28 | 12.0 |
| | 31 ve daha fazla öğretmen | 190 | 81.2 |
| Sınıftaki öğrenci sayısı | 20 ve daha az öğrenci | 72 | 30.8 |
| | 21-30 öğrenci | 98 | 41.9 |
| | 31-40 öğrenci | 64 | 27.4 |
| Velilerin ortalama sosyo-ekonomik düzeyi | Düşük ve ortanın altı | 66 | 28.2 |
| | Orta | 55 | 23.5 |
| | Ortanın üstü ve yüksek | 113 | 48.3 |

Not: N = 234

3.3. Ölçme Araçları

Bu araştırmada temel veri toplama araçları olarak, bir kişisel bilgiler formu ve üç ölçme aracı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeyini belirlemek için *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği*, mesleki yeterlik düzeyini belirlemek

için *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği* ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için de *Örgütsel Bağlılık Anketi* kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan kişisel bilgiler formu ve ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmenlerinin, demografik özelliklerini belirlemek üzere toplam 14 sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Bu formda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı, eğitim durumu, mesleki kıdemi, şu an buldukları okulda çalışma süresi, okul türü, okulun İstanbul'da bulunduğu ilçe, öğrenci sayısı, yönetici sayısı, öğretmen sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğrenci velilerinin ortalama sosyo-ekonomik düzeyleri sorulmuştur.

3.3.2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Ryff (1989) tarafından geliştirilen ve Cenkseven (2004) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Psychological Well-being Scale)* 6'lı Likert türünde olup toplam 84 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri '1' *hiç katılmıyorum* ile '6' *tamamen katılıyorum* arasında değerlendirilmekte olup, 44 maddesi olumlu ve 40 maddesi olumsuz yüklemli (ters) olarak hazırlanmıştır. Bireylerin toplam puanın yüksek oluşu, olumlu yönde psikolojik durumu, düşük oluşu ise olumsuz bir psikolojik durumu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 84 ve yüksek puan 504'tür. 475 üniversite öğrencisi ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ile korelasyonlarının .25 ile .57 arasında değiştiği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin toplam iç tutarlık katsayısının (Cronbach Alpha) .93 olduğu bulunmuştur.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin bu çalışma için güvenilirlik düzeyini saptamak üzere, ölçekte yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli kullanılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

“ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir ” (Kalaycı, 2006, s. 405).

Tablo 3.2’den görüleceği üzere Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nin güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s alpha) .93 olarak tespit edilmiş olup bu değer yüksek derecede güvenilirliğe işaret etmektedir. Ölçeğin maddelerinin ölçeğin geneli ile olan korelasyon katsayıları ise .302 ile .631 arasında değişmekte olup ölçekten çıkarılması gereken madde yoktur. Bu nedenle, Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin bu araştırma için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.2 Psikolojik İyi Oluş Ölçeğine ilişkin madde analizi

| Madde | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı | Ölçeğe Ait α Katsayısı |
|----------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| pio1 | .428 | .932 | .933 |
| r_pio2* | .344 | .933 | |
| pio3 | .380 | .931 | |
| r_pio4* | .381 | .932 | |
| pio5 | .524 | .932 | |
| r_pio7* | .494 | .932 | |
| pio6 | .395 | .933 | |
| pio8 | .429 | .933 | |
| r_pio9* | .433 | .932 | |
| pio10 | .375 | .933 | |
| r_pio11* | .305 | .933 | |
| pio12 | .382 | .932 | |
| r_pio13* | .536 | .932 | |
| pio14 | .327 | .933 | |
| r_pio15* | .422 | .932 | |
| pio16 | .408 | .932 | |
| r_pio17* | .376 | .933 | |
| r_pio18* | .461 | .932 | |
| pio19 | .363 | .933 | |
| r_pio20* | .500 | .932 | |
| pio21 | .424 | .932 | |
| r_pio22* | .382 | .932 | |
| pio23 | .369 | .933 | |
| r_pio24* | .341 | .933 | |
| pio25 | .373 | .933 | |
| pio26 | .353 | .930 | |
| r_pio27* | .363 | .933 | |
| pio28 | .320 | .931 | |
| r_pio29* | .467 | .932 | |
| pio30 | .406 | .933 | |
| r_pio31* | .493 | .932 | |
| r_pio32* | .304 | .930 | |
| pio33 | .396 | .933 | |
| r_pio34* | .341 | .931 | |
| r_pio35* | .534 | .932 | |

Tablo 3.3 Psikolojik İyi Oluş Ölçeğine ilişkin madde analizi (Devamı)

| Madde | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı | Ölçeğe Ait α Katsayısı |
|----------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| pio36 | .302 | .930 | .933 |
| pio37 | .482 | .933 | |
| pio38 | .489 | .932 | |
| pio39 | .366 | .933 | |
| pio40 | .414 | .933 | |
| r_pio41* | .503 | .932 | |
| r_pio42* | .617 | .931 | |
| r_pio43* | .470 | .932 | |
| r_pio44* | .302 | .933 | |
| r_pio45* | .417 | .931 | |
| pio46 | .524 | .932 | |
| pio47 | .619 | .932 | |
| pio48 | .575 | .932 | |
| pio49 | .368 | .933 | |
| pio50 | .435 | .932 | |
| pio51 | .507 | .932 | |
| pio52 | .515 | .932 | |
| pio53 | .631 | .932 | |
| r_pio54* | .522 | .932 | |
| r_pio55* | .605 | .931 | |
| r_pio56* | .365 | .933 | |
| pio57 | .419 | .932 | |
| r_pio58* | .458 | .933 | |
| pio59 | .390 | .932 | |
| r_pio60* | .464 | .932 | |
| r_pio61* | .441 | .932 | |
| r_pio62* | .352 | .933 | |
| r_pio63* | .539 | .932 | |
| pio64 | .426 | .933 | |
| r_pio65* | .404 | .931 | |
| r_pio66* | .508 | .932 | |
| pio67 | .345 | .933 | |
| pio68 | .394 | .932 | |
| pio69 | .452 | .932 | |
| pio70 | .395 | .933 | |
| pio71 | .419 | .932 | |
| pio72 | .322 | .931 | |
| r_pio73* | .351 | .933 | |
| r_pio74* | .438 | .933 | |
| r_pio75* | .562 | .931 | |
| r_pio76* | .539 | .932 | |
| pio77 | .431 | .933 | |
| pio78 | .453 | .932 | |
| pio79 | .537 | .932 | |
| pio80 | .497 | .933 | |
| pio81 | .414 | .933 | |
| r_pio82* | .478 | .932 | |
| r_pio83* | .574 | .931 | |
| r_pio84* | .622 | .931 | |

* Ölçekte yer alan ters maddeler

3.3.3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre mesleki yeterlik düzeylerini araştırmak üzere Tschannen Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan 24 maddelik ve üç alt boyuttan oluşan *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği* kullanılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin orjinalinde önerilen üç faktörlü yapıya sahip olduğu bulunmuş, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* boyutu için Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı .82; *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* alt boyutu için .86; *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu için .84 ve ölçeğin geneli için .93 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik alt boyutu; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgili ve *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* alt boyutu ise öğretmenlerin farklı değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 9'lu Likert tipi düzenlenmiş olup '1' *yetersiz* ile '9' *çok yeterli* arasında değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 8 ve en yüksek puan 72 iken ölçeğin genelinden en az alınabilecek puan 24 ve en yüksek puan 216'dır. Yüksek puan o boyut için yüksek yeterlik düzeyini, düşük puan ise düşük yeterlik düzeyini belirtmektedir. Tablo 3.3'de üç boyuttan oluşan *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği* için yapılan güvenirlik analizinin sonucu özetlenmiştir.

Bu araştırmada, ölçeğin ilk alt boyutu olan ve sekiz maddeden oluşan *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* boyutuna ait genel güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .89$ olarak, yine sekiz maddeden oluşan *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* alt boyutuna ilişkin genel güvenirlik katsayısı $\alpha = .91$ ve yine sekiz maddeden oluşan *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda yer alan ve çıkarılması durumunda boyutun güvenirliğini artıracak bir madde tespit

edilmemiştir. Boyutlarda yer alan maddelerin boyutun toplam puanı ile olan korelasyon katsayıları da .60 ile .79 arasında değişmekte olup oldukça yüksektir. Son olarak, 24 maddenin hepsi birlikte analize sokulduğunda, *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*'ne ait iç güvenirlik katsayısının $\alpha = .96$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, ölçeğin geneli bakımından da maddeler arası güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutları için yapılan madde analizleri sonrası ölçek ve alt boyutlarının güvenirlilik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3.4 Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin madde analizi

| Boyut/Ölçek | Madde | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı | Ölçeğe Ait α Katsayısı |
|---|-------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | öy1 | .603 | .889 | .894 |
| | öy2 | .620 | .885 | |
| | öy4 | .697 | .878 | |
| | öy6 | .703 | .878 | |
| | öy9 | .699 | .878 | |
| | öy12 | .664 | .881 | |
| | öy14 | .728 | .875 | |
| | öy22 | .696 | .878 | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | öy7 | .681 | .896 | .906 |
| | öy10 | .711 | .894 | |
| | öy11 | .697 | .895 | |
| | öy17 | .736 | .891 | |
| | öy18 | .698 | .895 | |
| | öy20 | .671 | .897 | |
| | öy23 | .746 | .890 | |
| | öy24 | .693 | .896 | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | öy3 | .700 | .894 | .906 |
| | öy5 | .627 | .900 | |
| | öy8 | .621 | .901 | |
| | öy13 | .743 | .890 | |
| | öy15 | .794 | .886 | |
| | öy16 | .700 | .894 | |
| | öy19 | .696 | .894 | |
| | öy21 | .723 | .892 | |
| Özyeterlik (genel) | | | | .960 |

3.3.4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okula ilişkin algılarına bağlı olarak örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek üzere, Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından, çalışanların örgüte bağlılık derecelerini belirlemek amacıyla geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan *Örgütsel Bağlılık Ölçeği* kullanılmıştır. 5'li likert tipi düzenlenen anketin 9'u olumlu olmak üzere toplam 15 maddesi, bireyler tarafından '1' *hiç katılmıyorum* ile '5' *tamamen katılıyorum* arasında değerlendirilmektedir. Bireyin anketten aldığı yüksek puan yüksek düzeyde örgütsel bağlılığı, düşük puan ise düşük örgütsel bağlılığı ifade etmektedir.

Tek boyuttan oluşan Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin yapılan güvenilirlik analizinin sonucunda (Tablo 3.4) ölçeğe ait genel güvenilirlik katsayısının (Cronbach's Alpha) .81 olduğu, güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin maddelerinin ölçeğin geneli ile olan korelasyon katsayıları .316 ile .740 arasında değişmekte olup ölçekten çıkarılması gereken madde yoktur. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin bu araştırma için yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5 Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin madde analizi

| Boyut/Ölçek | Madde | Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı | Ölçeğe Ait α Katsayısı |
|--------------------------|---------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| Örgütsel Bağlılık Ölçeği | öb1 | .411 | .798 | .807 |
| | öb2 | .730 | .774 | |
| | r_öb3* | .603 | .781 | |
| | öb4 | .473 | .792 | |
| | öb5 | .650 | .779 | |
| | öb6 | .684 | .778 | |
| | r_öb7* | .318 | .806 | |
| | öb8 | .565 | .785 | |
| | öb10 | .740 | .772 | |
| | r_öb11* | .585 | .782 | |
| | r_öb12* | .316 | .807 | |
| | öb13 | .520 | .804 | |
| | öb14 | .640 | .777 | |
| | r_öb9* | .338 | .801 | |
| | r_öb15* | .493 | .791 | |

*Ölçekte/boyutta yer alan ters maddeler

3.4. Araştırma Süreci

Araştırmanın ilkokullarda aktif olarak öğretmenlik yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uygulanabilmesi için İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2016 Aralık ayında gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Alınan izinleri takiben hem basılı olarak hem de elektronik ortam aracılığıyla ulaşılan öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin toplanması 2016–2017 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiş olup İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda çalışan 234 sınıf öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları bu araştırmada isimleri alınmayarak kişisel bilgilerin gizli tutulmasına önem verilmiştir. Veri toplama sürecinde yeterli sayıya ulaşıncaya verilerin analizi işlemine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere çalışmaya katılan öğretmenlerden Kişisel Bilgiler Formu, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanan verilerin tümü bir istatistik paket programından faydalanılarak işleme sokulmuştur.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce bu verilerin anket ile belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra ise çalışmanın amaç ve alt amaçlarına bağlı olarak uygulanacak istatistikî analizlerin seçimi için veri sayısı göz önünde bulundurularak Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmış ve veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir (Tablo 3.6). Çalışma için uygulanacak istatistikî testlere (parametrik veya parametrik olmayan) aşağıda sonuçları özetlenen K-S testi sonrasında karar verilmiştir (Tablo 3.6).

Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için p değerinin .05'in üzerinde olması beklenir (Pallant, 2005). Tablo 3.6'dan da görüleceği gibi araştırmaya

katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durumu, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki yönetici sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerinin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanları üzerindeki dağılımları normallik gösterirken ($p > .05$), eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri ölçek ve alt boyut puanları üzerinde normallik dağılımı göstermemektedir ($p < .05$). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir (Tablo 3.6).

Tablo 3.6 Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine bağlı olarak ölçek puanları üzerindeki normallik dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi

| Değişkenler | Psikolojik İyi Oluş | Özyeterlik | | | Örgütsel Bağlılık | |
|------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------|---------------|-------------------|------------------|
| | | Öğrenci katılımına y. | Öğretim stratejilerine y. | Sınıf yön. y. | | Genel Özyeterlik |
| Cinsiyet | .217 | .193 | .200 | .302 | .226 | .195 |
| Yaş | .099 | .081 | .111 | .102 | .116 | .079 |
| Eğitim durumu | .023* | .019* | .012* | .016* | .020* | .002** |
| Mesleki kıdem | .326 | .319 | .402 | .445 | .395 | .200 |
| Okul türü | .021* | .026* | .022* | .029* | .018* | .037* |
| Sınıftaki öğrenci s. | .122 | .320 | .326 | .347 | .401 | .206 |
| Okuldaki öğrenci s. | .189 | .102 | .106 | .156 | .203 | .105 |
| Okuldaki öğretmen s. | .036* | .032* | .024* | .021* | .030* | .003** |
| Okuldaki yönetici s. | .450 | .289 | .245 | .274 | .268 | .096 |
| Okulda çalışma süresi | .101 | .148 | .126 | .200 | .214 | .089 |
| Okul velilerinin SED'i | .412 | .254 | .263 | .291 | .260 | .106 |

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, demografik özelliklerine bağlı olarak Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ile alt boyutları) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında Tablo 3.7’de belirtilen istatistikî teknikler kullanılmıştır. Fark analizlerinden ayrı olarak sınıf öğretmenlerinin iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmak üzere ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.7 Araştırmanın fark analizlerine ilişkin kullanılan istatistik teknikler

| Değişkenler | Psikolojik İyi Oluş | Özyeterlik | | | | Örgütsel Bağlılık |
|------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| | | Öğrenci kat. özy. | Öğretim str. özy. | Sınıf ynt. özy. | Genel Özyeterlik | |
| Cinsiyet | t-test | t-test | t-test | t-test | t-test | t-test |
| Yaş | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA |
| Eğitim durumu | K-W | K-W | K-W | K-W | K-W | K-W |
| Mesleki kıdem | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA |
| Okul türü | t-test | t-test | t-test | t-test | t-test | t-test |
| Sınıftaki öğrenci s. | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA |
| Okuldaki öğrenci s. | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA |
| Okuldaki öğretmen s. | K-W | K-W | K-W | K-W | K-W | K-W |
| Okuldaki yönetici s. | t-test | t-test | t-test | t-test | t-test | t-test |
| Okulda çalışma süresi | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA |
| Okul velilerinin SED'i | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA | ANOVA |

t-test: Bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testi

K-W: Kruskal-Wallis H testi

ANOVA: tek yönlü varyans analizi

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın konusu olan, sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile psikolojik iyi oluş düzeylerinin örgütsel bağlılık ve özyeterlikle olan ilişkisini araştırmak üzere yapılan analizlerle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun olarak sıra ile sunulmuştur. İlk alt bölümde, sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği, ikinci alt bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik düzeyleri ve bu özyeterlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği, üçüncü alt bölümde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği ve son bölümde ise sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgular

Seksen dört maddeden oluşan 6'lı Likert tipi ölçüme sahip Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 84 ve yüksek puan 504'tür. Bireylerin toplam puanın yüksek oluşu, olumlu yönde psikolojik durumu, düşük toplam puan ise olumsuz bir psikolojik durumu/hali göstermektedir (Cenkseven, 2004).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları en düşük toplam iyi oluş puanı 274 ve en yüksek 477 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin ortalama iyi oluş puanı ise 395.05 ± 46.90 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ortalama iyi oluş puanını değerlendirmek üzere bir kesme puanı olmamakla birlikte, ölçekten alınabilecek en düşük ve yüksek puanlar düşünüldüğünde (84 - 504) öğretmenlerin ortalama iyi oluş puanlarının orta noktadan (252 puan) oldukça yüksek çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.1 Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Ölçek/Boyut | Olası Sınırlar | En düşük | En Yüksek | \bar{X} | ss |
|----------------------------------|----------------|----------|-----------|-----------|-------|
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 84-504 | 274 | 477 | 395.05 | 46.90 |

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı, okul büyüklüğü (okuldaki öğrenci sayısı), öğretmen sayısı, okuldaki yönetici sayısı, okulda çalışma süresi ve velilerin ortalama sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(232)} = 2.12$; $p = .033$]. Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde, kadın sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Kadın}} = 403.27$; $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 379.98$).

Tablo 4.2 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi

| Ölçek/Boyut | Cinsiyet | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|----------------------------------|----------|---------------|-----------|-------|--------|-----|-------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | Kadın | 178 | 403.27 | 44.55 | 2.12 | 232 | .033* |
| | Erkek | 56 | 379.98 | 52.75 | | | |

Not: * $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre yaş değişkeni anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$F_{(3, 230)} = 6.10$; $p = .021$] (Tablo 4.3). Hangi yaş grupları arasında öğretmenlerin iyi oluş puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 1-2) iyi oluş puanları, 41-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}} = 402.86$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}} = 401.72$; $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}} = 387.19$ ve $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}} = 385.11$).

Tablo 4.3 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının yaşa göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Yaş | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|----------------------------------|--------------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|---------------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 30 yaş ve altı (1) | 69 | 402.86 | 45.20 | 6.10 | .021* | 1, 2 ile 3, 4 |
| | 31-40 yaş (2) | 81 | 401.72 | 45.23 | | | |
| | 41-50 yaş (3) | 47 | 387.19 | 47.79 | | | |
| | 51 yaş ve üstü (4) | 37 | 385.11 | 51.94 | | | |

Not : * p < .05

Tablo 4.4'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testine göre eğitim durumu anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$X^2_{(2)} = 7.69$; p = .046]. Hangi eğitim durumu grupları arasında öğretmenlerin iyi oluş puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin (Grup 1) iyi oluş düzeyleri, diğer öğretmenlerden (Grup 2 ve 3) daha düşüktür (Sıra Ortalaması Ön lisans = 83.54; Sıra Ortalaması Lisans=121.92 ve Sıra Ortalaması Y.L./Doktora=119.06).

Tablo 4.4 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

| Ölçek/Boyut | Eğitim durumu | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | | M-W |
|----------------------------------|------------------|---------------|-----------|----------------|----|-------|---------------|
| | | n | Sıra Ort. | X^2 | sd | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | Ön Lisans (1) | 26 | 83.54 | 7.69 | 2 | .046* | 1 ile 2, 3 |
| | Lisans (2) | 158 | 121.92 | | | | |
| | Y.L./Doktora (3) | 50 | 119.06 | | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri (süresi) onların iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .657) (Tablo 4.5). Başka bir deyişle, farklı mesleki kıdem süresine sahip sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.5 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Mesleki kıdem | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|----------------------------------|--------------------|---------------|-----------|-------|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | Ss | F | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 5 yıl ve altı (1) | 57 | 391.44 | 43.06 | .61 | .657 | - |
| | 6-10 yıl (2) | 41 | 392.71 | 51.86 | | | |
| | 11-15 yıl (3) | 38 | 404.45 | 45.48 | | | |
| | 16-20 yıl (4) | 49 | 391.08 | 45.92 | | | |
| | 21 yıl ve üstü (5) | 49 | 397.65 | 49.34 | | | |

Not:* p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(232)} = 2.18$; $p = .028$]. Okul türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet} = 409.56$; $\bar{X}_{Özel} = 379.14$).

Tablo 4.6 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi

| Ölçek/Boyut | Okul türü | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|----------------------------------|-----------|---------------|-----------|-------|--------|-----|-------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | Devlet | 132 | 409.56 | 46.30 | 2.18 | 232 | .028* |
| | Özel | 102 | 379.14 | 47.25 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının dersine girdikleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre sınıftaki öğrenci sayısı öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p = .870$) (Tablo 4.7). Başka bir deyişle, farklı sayıda öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Sınıftaki öğrenci sayısı | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------------------|--------------------------|---------------|-----------|-------|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 20 ve daha az (1) | 72 | 397.07 | 42.29 | .14 | .870 | - |
| | 21-30 öğrenci (2) | 98 | 393.24 | 48.83 | | | |
| | 31-40 öğrenci (3) | 64 | 395.52 | 49.37 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının okulun büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısına) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre okulun büyüklüğü, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .115) (Tablo 4.8). Başka bir deyişle, farklı sayıda öğrencisi olan okullardaki sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.8 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki öğrenci sayısı | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------------------|-------------------------|---------------|-----------|-------|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 500 ve altı (1) | 37 | 396.30 | 49.67 | 2.18 | .115 | - |
| | 501-1000 (2) | 98 | 387.84 | 48.65 | | | |
| | 1001 ve üstü (3) | 99 | 401.78 | 43.34 | | | |

Not: * p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testine göre okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .614) (Tablo 4.9). Başka bir deyişle, farklı sayıda öğretmeni olan okullardaki sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.9 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

| Ölçek/Boyut | O. öğretmen sayısı | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | | M-W |
|----------------------------------|---|-----------------|----------------------------|----------------|----|------|-----|
| | | n | Sıra Ort. | χ^2 | sd | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 20 ve daha az 21-30 öğretmen 31 ve daha fazla | 16 28 190 | 101.59 112.14 117.81 | .97 | 2 | .614 | - |

Not: * $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre okuldaki yönetici sayısı, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p = .112$) (Tablo 4.10). Başka bir deyişle, farklı sayıda yöneticisi olan okullardaki sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki yönetici sayısı | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|----------------------------------|---------------------------|---------------|------------------|----------------|--------|-----|------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 1-3 yönetici 4 ve üstü | 80 151 | 388.30 398.62 | 47.92 46.10 | 1.60 | 229 | .112 |

Not: * $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının okuldaki çalışma süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre okulda çalışma süresi, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p = .097$) (Tablo 4.11). Başka bir deyişle, okullarda farklı sürelerde çalışan sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.11 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki çalışma süresi | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|----------------------------------|-------------------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 5 yıl ve altı (1) | 154 | 390.20 | 46.13 | 2.36 | 0.097 | - |
| | 6-10 yıl (2) | 51 | 404.08 | 52.23 | | | |
| | 11 yıl ve üstü (3) | 29 | 404.41 | 37.78 | | | |

Not: *p<.05

Sınıf öğretmenlerinin, iyi oluş puanlarının velilerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre velilerin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .999) (Tablo 4.12).

Tablo 4.12 Sınıf öğretmenlerinin iyi oluş puanlarının velilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okul velilerinin SED'i | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|----------------------------------|------------------------|---------------|-----------|-------|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | Düşük-Orta (1) | 66 | 394.86 | 46.17 | .00 | .999 | - |
| | Orta (2) | 55 | 395.20 | 50.39 | | | |
| | Orta-Yüksek (3) | 113 | 395.08 | 45.99 | | | |

Not: *p < .05

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre mesleki yeterlik düzeylerini araştırmak üzere 24 maddelik ve üç alt boyuttan oluşan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. *Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* alt boyutu; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden, *Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgili ve *Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* alt boyutu ise öğretmenlerin farklı değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin

maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 9’lu Likert tipi düzenlenmiş olup ‘1’ (Yetersiz) ile ‘9’ Çok yeterli arasında değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 8 ve en yüksek puan 72 iken ölçeğin genelinden en az alınabilecek puan 24 ve en yüksek puan 216’dır. Yüksek puan o boyut için yüksek yeterlik düzeyini, düşük puan ise düşük yeterlik düzeyini belirtmektedir (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri incelendiğinde alt boyutlara ilişkin hesaplanan ortalama puanların oldukça birbirine yakın ve yüksek çıktığı söylenebilir (Tablo 4.13). Öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı *Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu için ($\bar{X} = 58.82 \pm 7.73$), daha sonra *Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* alt boyutu için ($\bar{X} = 58.05 \pm 7.72$) ve daha sonra *Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* alt boyutu için ($\bar{X} = 56.53 \pm 8.05$) bulunmuştur. Öğretmenlerin, kendi algılarına göre genel özyeterlik puanları ise $\bar{X} = 173.40 \pm 22.08$ olarak hesaplanmıştır. Tüm değerler birlikte ele alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki olarak oldukça yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarına/düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

| Ölçek/Boyut | Olası Sınırlar | En düşük | En Yüksek | \bar{X} | ss |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-------|
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 8-72 | 22 | 72 | 56.53 | 8.05 |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 8-72 | 24 | 72 | 58.05 | 7.72 |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 8-72 | 22 | 72 | 58.82 | 7.73 |
| Genel Özyeterlik Puanı | 24-216 | 75 | 216 | 173.40 | 22.08 |

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının/düzeylerinin, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı, okul büyüklüğü (okuldaki öğrenci sayısı), öğretmen sayısı, okuldaki yönetici sayısı, okulda çalışma süresi ve velilerin ortalama sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığı aşağıda incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin/puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre öğretmenlerin cinsiyeti (kadın veya erkek olmaları) özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (Tablo 4.14). Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin, öğrenci katılımına ($p = .757$), öğretim stratejilerine ($p = .509$), sınıf yönetimine yönelik ($p = .831$) ve genel özyeterlik ($p = .675$) düzeylerine ilişkin algı düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.14 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi

| Ölçek/Boyut | Cinsiyet | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|---|----------|---------------|-----------|-------|--------|-----|------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | Kadın | 178 | 56.44 | 7.93 | .31 | 232 | .757 |
| | Erkek | 56 | 56.82 | 8.47 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | Kadın | 178 | 57.86 | 7.84 | .66 | 232 | .509 |
| | Erkek | 56 | 58.64 | 7.36 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | Kadın | 178 | 58.76 | 7.92 | .21 | 232 | .831 |
| | Erkek | 56 | 59.02 | 7.14 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | Kadın | 178 | 173.06 | 22.32 | .42 | 232 | .675 |
| | Erkek | 56 | 174.48 | 21.45 | | | |

Not: * $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre öğretmenlerin yaşı, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.14). Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 5.65$; $p = .049$). Hangi yaş grupları arasında öğretmenlerin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 4) *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3) daha yüksektir ($\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}} = 55.52$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}} = 56.06$; $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}} = 56.19$ ve $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}} = 59.86$).

Sınıf öğretmenlerinin, *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* düzeylerinin de yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 5.67$; $p < .049$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 4) *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3) daha yüksektir ($\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}} = 56.65$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}} = 56.21$; $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}} = 57.51$ ve $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}} = 62.97$).

Sınıf öğretmenlerinin, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeylerinin de yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 6.25$; $p = .023$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 4) *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3) daha yüksektir ($\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}} = 57.03$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}} = 58.58$; $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}} = 58.04$ ve $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}} = 62.51$).

Son olarak, sınıf öğretmenlerinin, *genel özyeterlik* düzeylerinin de yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 6.04$; $p = .030$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 4) *genel özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3) daha yüksektir ($\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}} = 169.20$; $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}} = 173.85$; $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}} = 171.74$ ve $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}} = 182.35$).

Tablo 4.15 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının yaşa göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Yaş | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|---|--------------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 30 yaş ve altı (1) | 69 | 55.52 | 9.02 | 5.65 | .049* | 4 ile 1, 2, 3 |
| | 31-40 yaş (2) | 81 | 56.06 | 7.09 | | | |
| | 41-50 yaş (3) | 47 | 56.19 | 7.94 | | | |
| | 51 yaş ve üstü (4) | 37 | 59.86 | 7.69 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 30 yaş ve altı (1) | 69 | 56.65 | 7.61 | 5.67 | .049* | 4 ile 1, 2, 3 |
| | 31-40 yaş (2) | 81 | 56.21 | 6.59 | | | |
| | 41-50 yaş (3) | 47 | 57.51 | 8.69 | | | |
| | 51 yaş ve üstü (4) | 37 | 62.97 | 8.38 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 30 yaş ve altı (1) | 69 | 57.03 | 7.85 | 6.25 | .023* | 4 ile 1, 2, 3 |
| | 31-40 yaş (2) | 81 | 58.58 | 6.40 | | | |
| | 41-50 yaş (3) | 47 | 58.04 | 8.31 | | | |
| | 51 yaş ve üstü (4) | 37 | 62.51 | 8.66 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | 30 yaş ve altı (1) | 69 | 169.20 | 23.25 | 6.04 | .030* | 4 ile 1, 2, 3 |
| | 31-40 yaş (2) | 81 | 173.85 | 18.20 | | | |
| | 41-50 yaş (3) | 47 | 171.74 | 23.72 | | | |
| | 51 yaş ve üstü (4) | 37 | 182.35 | 23.63 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre öğretmenlerin eğitim durumu, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin sadece *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.16). Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($X^2_{(2)} = 7.62$; p = .027). Hangi eğitim durumu grupları arasında öğretmenlerin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; yüksek lisans/doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin (Grup 3) *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer öğretmenlerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması_{Ön lisans} = 118.06; Sıra Ortalaması_{Lisans} = 117.70 ve Sıra Ortalaması_{Y.L./Doktora} = 129.77).

Tablo 4.16 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

| Ölçek/Boyut | Eğitim durumu | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | | M-W |
|---|------------------|---------------|-----------|----------------|----|-------|------------|
| | | n | Sıra Ort. | X ² | sd | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | Ön Lisans (1) | 26 | 118.06 | 7.62 | 2 | .027* | 3 ile 1, 2 |
| | Lisans (2) | 158 | 117.70 | | | | |
| | Y.L./Doktora (3) | 50 | 129.77 | | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | Ön Lisans (1) | 26 | 122.90 | .27 | 2 | .872 | - |
| | Lisans (2) | 158 | 116.04 | | | | |
| | Y.L./Doktora (3) | 50 | 119.29 | | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | Ön Lisans (1) | 26 | 116.94 | .65 | 2 | .722 | - |
| | Lisans (2) | 158 | 115.44 | | | | |
| | Y.L./Doktora (3) | 50 | 124.29 | | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | Ön Lisans (1) | 26 | 122.23 | 1.08 | 2 | .582 | - |
| | Lisans (2) | 158 | 114.35 | | | | |
| | Y.L./Doktora (3) | 50 | 124.99 | | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının mesleki kıdem süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre öğretmenlerin mesleki kıdemi, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.17). Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(4, 229)} = 5.44$; $p = .048$). Hangi kıdem grupları arasında öğretmenlerin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının/düzeylerinin farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin (Grup 5) *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3-4) daha yüksektir ($\bar{X}_{5 \text{ yıl ve üstü}} = 55.04$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 55.32$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 53.32$; $\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 55.12$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 63.41$).

Sınıf öğretmenlerinin, *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* düzeylerinin de mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(4, 229)} = 5.52$; $p = .042$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin (Grup 5) *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3-4) daha yüksektir ($\bar{X}_{5 \text{ yıl ve altı}} = 56.75$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 56.59$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 55.87$; $\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 56.35$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 64.49$).

Sınıf öğretmenlerinin, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeylerinin de mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(4, 229)} = 5.97$; $p = .020$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin (Grup 5) *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3-4) daha yüksektir ($\bar{X}_{5 \text{ yıl ve altı}} = 56.82$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 57.22$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 56.89$; $\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 57.35$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 65.96$).

Son olarak, sınıf öğretmenlerinin, *genel özyeterlik* düzeylerinin de mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(4, 229)} = 5.74$; $p = .029$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin (Grup 5) *genel özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2-3-4) daha yüksektir ($\bar{X}_{5 \text{ yıl ve altı}} = 169.61$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 170.12$; $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 167.08$; $\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 170.82$ ve $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}} = 188.86$).

Tablo 4.17 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının mesleki kıdem süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Mesleki kıdem | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|---|--------------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|------------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 5 yıl ve altı (1) | 57 | 55.04 | 8.57 | 5.44 | .048* | 5 ile 1, 2, 3, 4 |
| | 6-10 yıl (2) | 41 | 55.32 | 7.97 | | | |
| | 11-15 yıl (3) | 38 | 53.32 | 7.10 | | | |
| | 16-20 yıl (4) | 49 | 55.12 | 7.79 | | | |
| | 21 yıl ve üstü (5) | 49 | 63.41 | 7.97 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 5 yıl ve altı (1) | 57 | 56.75 | 7.72 | 5.52 | .042* | 5 ile 1, 2, 3, 4 |
| | 6-10 yıl (2) | 41 | 56.59 | 6.71 | | | |
| | 11-15 yıl (3) | 38 | 55.87 | 8.84 | | | |
| | 16-20 yıl (4) | 49 | 56.35 | 7.52 | | | |
| | 21 yıl ve üstü (5) | 49 | 64.49 | 7.30 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 5 yıl ve altı (1) | 57 | 56.82 | 8.06 | 5.97 | .020* | 5 ile 1, 2, 3, 4 |
| | 6-10 yıl (2) | 41 | 57.22 | 6.14 | | | |
| | 11-15 yıl (3) | 38 | 56.89 | 8.50 | | | |
| | 16-20 yıl (4) | 49 | 57.35 | 6.74 | | | |
| | 21 yıl ve üstü (5) | 49 | 65.96 | 8.20 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | 5 yıl ve altı (1) | 57 | 169.61 | 23.28 | 5.74 | .029* | 5 ile 1, 2, 3, 4 |
| | 6-10 yıl (2) | 41 | 170.12 | 19.23 | | | |
| | 11-15 yıl (3) | 38 | 167.08 | 22.62 | | | |
| | 16-20 yıl (4) | 49 | 170.82 | 20.58 | | | |
| | 21 yıl ve üstü (5) | 49 | 188.86 | 22.34 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin/puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre okul türü, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin sadece *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.18). Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(232)} = 2.18$ ve $p = .042$]. Okul türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerini *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Devlet}} = 54.67$ ve $\bar{X}_{\text{Özel}} = 58.65$).

Tablo 4.18 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının görev yaptıkları okul tür farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi

| Ölçek/Boyut | Okul türü | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|---|-----------|---------------|-----------|-------|--------|-----|-------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | Devlet | 132 | 54.67 | 8.24 | 2.18 | 232 | .042* |
| | Özel | 102 | 58.65 | 7.70 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | Devlet | 132 | 58.38 | 7.87 | .75 | 232 | .456 |
| | Özel | 102 | 57.62 | 7.54 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | Devlet | 132 | 58.85 | 7.95 | .05 | 232 | .958 |
| | Özel | 102 | 58.79 | 7.47 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | Devlet | 132 | 172.89 | 22.68 | .40 | 232 | .690 |
| | Özel | 102 | 174.06 | 21.36 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre sınıftaki öğrenci sayısı, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* alt boyutu hariç diğer iki alt boyutu ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.19). Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 5.50$; $p = .024$). Hangi öğrenci sayısı grupları arasında öğretmenlerin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 31 - 40 öğrencisi olan öğretmenlerin (Grup 3) *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2) daha düşüktür (\bar{X}_{20} ve daha az öğrenci = 58.03; \bar{X}_{21-30} öğrenci = 58.40 ve \bar{X}_{31-40} öğrenci = 52.64).

Sınıf öğretmenlerinin, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeylerinin de sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 5.57$; $p = .022$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 31-40 öğrencisi olan öğretmenlerin (Grup 3) *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerinden (Grup 1-2) daha düşüktür (\bar{X}_{20} ve daha az öğrenci = 61.81; \bar{X}_{21-30} öğrenci = 60.36 ve \bar{X}_{31-40} öğrenci = 54.03).

Son olarak, sınıf öğretmenlerinin, *genel özyeterlik* düzeylerinin de mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 6.61$; $p = .016$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 31-40 öğrencisi olan öğretmenlerin (Grup 3) *genel özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 1-2) daha düşüktür (\bar{X}_{20} ve daha az öğrenci = 177.07; \bar{X}_{21-30} öğrenci = 176.05 ve \bar{X}_{31-40} öğrenci = 165.72).

Tablo 4.19 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Sınıftaki öğrenci sayısı | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|---|--------------------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 20 ve daha az (1) | 72 | 58.03 | 8.15 | 5.50 | .024* | 3 ile 1, 2 |
| | 21-30 öğrenci (2) | 98 | 58.40 | 8.24 | | | |
| | 31-40 öğrenci (3) | 64 | 52.64 | 7.43 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 20 ve daha az (1) | 72 | 57.24 | 7.18 | 2.24 | .109 | - |
| | 21-30 öğrenci (2) | 98 | 58.30 | 8.23 | | | |
| | 31-40 öğrenci (3) | 64 | 57.05 | 7.34 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 20 ve daha az (1) | 72 | 61.81 | 7.82 | 5.57 | .022* | 3 ile 1, 2 |
| | 21-30 öğrenci (2) | 98 | 60.36 | 7.91 | | | |
| | 31-40 öğrenci (3) | 64 | 54.03 | 7.38 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | 20 ve daha az (1) | 72 | 177.07 | 21.92 | 6.61 | .016* | 3 ile 1, 2 |
| | 21-30 öğrenci (2) | 98 | 176.05 | 22.97 | | | |
| | 31-40 öğrenci (3) | 64 | 165.72 | 20.58 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre okuldaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin, özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (Tablo 4.20). Sınıf öğretmenlerinin okuldaki öğrenci sayısına bağlı olarak, öğrenci katılımına ($p = .685$), öğretim stratejilerine ($p = .532$), sınıf yönetimine yönelik ($p = .890$) ve genel özyeterlik ($p = .899$) düzeylerine ilişkin algı düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.20 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki öğrenci sayısı | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|---|-------------------------|---------------|-----------|-------|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 500 ve altı (1) | 37 | 55.70 | 8.77 | .38 | .685 | - |
| | 501-1000 (2) | 98 | 57.00 | 7.97 | | | |
| | 1001 ve üstü (3) | 99 | 56.37 | 7.90 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 500 ve altı (1) | 37 | 58.08 | 7.12 | .63 | .532 | - |
| | 501-1000 (2) | 98 | 57.42 | 8.19 | | | |
| | 1001 ve üstü (3) | 99 | 58.66 | 7.47 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 500 ve altı (1) | 37 | 58.27 | 8.13 | .12 | .890 | - |
| | 501-1000 (2) | 98 | 58.88 | 8.01 | | | |
| | 1001 ve üstü (3) | 99 | 58.98 | 7.36 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | 500 ve altı (1) | 37 | 172.05 | 22.44 | .11 | .899 | - |
| | 501-1000 (2) | 98 | 173.30 | 22.88 | | | |
| | 1001 ve üstü (3) | 99 | 174.01 | 21.32 | | | |

Not: *p<.05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin, özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (Tablo 4.21). Sınıf öğretmenlerinin okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak, öğrenci katılımına ($p = .611$), öğretim stratejilerine ($p = .623$), sınıf yönetimine yönelik ($p = .594$) ve genel özyeterlik ($p = .614$) düzeylerine ilişkin algı düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.21 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

| Ölçek/Boyut | O. öğretmen sayısı | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | | M-W |
|---|--------------------|---------------|-----------|----------------|----|------|-----|
| | | n | Sıra Ort. | X ² | sd | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 20 ≤ | 16 | 112.38 | .99 | 2 | .611 | - |
| | 21-30 | 28 | 106.64 | | | | |
| | 31 ≥ | 190 | 119.53 | | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 20 ≤ | 16 | 107.19 | .95 | 2 | .623 | - |
| | 21-30 | 28 | 109.45 | | | | |
| | 31 ≥ | 190 | 119.56 | | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 20 ≤ | 16 | 107.72 | .69 | 2 | .707 | - |
| | 21-30 | 28 | 111.32 | | | | |
| | 31 ≥ | 190 | 119.23 | | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | 20 ≤ | 16 | 108.50 | 1.04 | 2 | .594 | - |
| | 21-30 | 28 | 107.91 | | | | |
| | 31 ≥ | 190 | 119.67 | | | | |
| Psikolojik İyi Oluş Toplam Puanı | 20 ≤ | 16 | 101.59 | .97 | 2 | .614 | - |
| | 21-30 | 28 | 112.14 | | | | |
| | 31 ≥ | 187 | 117.81 | | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t testine göre okuldaki yönetici sayısı, öğretmenlerin, özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (Tablo 4.22). Sınıf öğretmenlerinin okuldaki yönetici sayısına bağlı olarak, öğrenci katılımına ($p = .139$), öğretim stratejilerine ($p = .072$), sınıf yönetimine yönelik ($p = .255$) ve genel özyeterlik ($p = .117$) düzeylerine ilişkin algı düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.22 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t testi

| Ölçek/Boyut | O. yönetici sayısı | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|---|--------------------|---------------|-----------|-------|--------|-----|------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 1-3 yönetici | 80 | 55.45 | 8.14 | 1.48 | 232 | .139 |
| | 4 ve üstü | 154 | 57.09 | 7.97 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 1-3 yönetici | 80 | 56.79 | 7.54 | 1.81 | 232 | .072 |
| | 4 ve üstü | 154 | 58.70 | 7.76 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 1-3 yönetici | 80 | 58.03 | 8.00 | 1.14 | 232 | .255 |
| | 4 ve üstü | 154 | 59.24 | 7.57 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | 1-3 yönetici | 80 | 170.26 | 21.97 | 1.57 | 232 | .117 |
| | 4 ve üstü | 154 | 175.03 | 22.02 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre okuldaki çalışma süresi, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin sadece *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.23). Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeylerinin okuldaki çalışma süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 3.14$; $p = .045$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; okulda 5 yıl ve daha az bir süredir çalışan öğretmenlerin (Grup 1) *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeyleri, daha uzun zamandır okulda çalışan diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 2-3) daha düşüktür ($\bar{X}_{5 \text{ yıl ve altı}} = 57.93$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 60.76$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}} = 60.17$).

Tablo 4.23 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki çalışma süresi | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|---|-------------------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | 5 yıl ve altı (1) | 154 | 55.82 | 8.11 | 1.79 | .169 | - |
| | 6-10 yıl (2) | 51 | 57.67 | 7.51 | | | |
| | 11 yıl ve üstü (3) | 29 | 58.28 | 8.41 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | 5 yıl ve altı (1) | 154 | 57.29 | 7.13 | 2.53 | .082 | - |
| | 6-10 yıl (2) | 51 | 60.04 | 8.32 | | | |
| | 11 yıl ve üstü (3) | 29 | 58.55 | 9.17 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | 5 yıl ve altı (1) | 154 | 57.93 | 7.26 | 3.14 | .045* | 1 ile 2, 3 |
| | 6-10 yıl (2) | 51 | 60.76 | 7.30 | | | |
| | 11 yıl ve üstü (3) | 29 | 60.17 | 10.02 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | 5 yıl ve altı (1) | 154 | 171.05 | 21.06 | 2.64 | .073 | - |
| | 6-10 yıl (2) | 51 | 178.47 | 21.70 | | | |
| | 11 yıl ve üstü (3) | 29 | 177.00 | 26.48 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre velilerin sosyo-ekonomik durumu, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* alt boyutu ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.24). Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin velilerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2, 231)} = 9.51$; $p < .001$). Hangi sosyo-ekonomik gruplar arasında öğretmenlerin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; sosyo-ekonomik düzeyi düşük-orta olan velilerin öğretmenlerinin (Grup 1) *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 2-3) daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Düşük-orta}} = 53.08$; $\bar{X}_{\text{Orta}} = 57.09$ ve $\bar{X}_{\text{Orta-yüksek}} = 58.27$).

Sınıf öğretmenlerinin, *genel özyeterlik* düzeylerinin de velilerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur

($F_{(2, 231)} = 3.84$; $p = .023$). Yapılan post-hoc Scheffe testine göre; sosyo-ekonomik düzeyi düşük-orta olan velilerin öğretmenlerinin (Grup 1) *genel özyeterlik* düzeyleri, diğer sınıf öğretmenlerden (Grup 2-3) daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Düşük-orta}} = 167.14$; $\bar{X}_{\text{Orta}} = 175.09$ ve $\bar{X}_{\text{Orta-yüksek}} = 176.24$).

Tablo 4.24 Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okul velilerinin SED'i | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|---|------------------------|---------------|-----------|-------|-------|---------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik | Düşük-Orta (1) | 66 | 53.08 | 8.72 | 9.51 | .000*** | 1 ile 2, 3 |
| | Orta (2) | 55 | 57.09 | 7.22 | | | |
| | Orta-Yüksek (3) | 113 | 58.27 | 7.43 | | | |
| Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik | Düşük-Orta (1) | 66 | 56.52 | 8.87 | 1.89 | .154 | - |
| | Orta (2) | 55 | 58.95 | 6.22 | | | |
| | Orta-Yüksek (3) | 113 | 58.50 | 7.60 | | | |
| Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik | Düşük-Orta (1) | 66 | 57.55 | 9.13 | 1.31 | .271 | - |
| | Orta (2) | 55 | 59.05 | 6.79 | | | |
| | Orta-Yüksek (3) | 113 | 59.46 | 7.22 | | | |
| Genel Özyeterlik Puanı | Düşük-Orta (1) | 66 | 167.14 | 25.19 | 3.84 | .023* | 1 ile 2, 3 |
| | Orta (2) | 55 | 175.09 | 18.86 | | | |
| | Orta-Yüksek (3) | 113 | 176.24 | 21.01 | | | |

Not: * $p < .05$, *** $p < .001$

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okula ilişkin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek üzere, 5'li likert tipi, 9'u olumlu ve 6'sı olumsuz yüklemli (ters madde) olmak üzere toplam 15 maddelik Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri, bireyler tarafından '1' (Hiç katılmıyorum) ile '5' (Tamamen katılıyorum) arasında değerlendirilmektedir. Bireyin anketten aldığı yüksek puan yüksek düzeyde örgütsel bağlılığı, düşük puan ise düşük örgütsel bağlılığı ifade etmektedir (Buluç, 2009). Ölçeğin maddelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki seçenek ve puan aralıkları dikkate alınmıştır.

| <u>Secenek</u> | <u>Puan Aralığı</u> |
|---------------------|---------------------|
| Hiç katılmıyorum | 1.00 - 1.80 |
| Katılmıyorum | 1.81 - 2.60 |
| Biraz katılıyorum | 2.61 - 3.40 |
| Katılıyorum | 3.41 - 4.20 |
| Tamamen katılıyorum | 4.21 - 5.00 |

Sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları okula bağlı olarak örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin ortalama puanı 3.46 ± 0.57 olarak hesaplanmıştır ('Katılıyorum' düzeyinde) (Tablo 4.25). Bu ortalama puan, sınıf öğretmenlerinin çok yüksek olmasa da çalıştıkları okula dair örgütsel bağlılık düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.25 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarına/düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

| Ölçek/Boyut | Olası Sınırlar | En düşük | En Yüksek | \bar{X} | ss |
|-------------------------|----------------|----------|-----------|-----------|-----|
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 1-5 | 1 | 5 | 3.46 | .57 |

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı, okul büyüklüğü (okuldaki öğrenci sayısı), öğretmen sayısı, okuldaki yönetici sayısı, okulda çalışma süresi ve velilerin ortalama sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı aşağıda incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t-testine göre cinsiyet öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p = .317$) (Tablo 4.26). Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin ortalama puanları biraz daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir. Başka bir deyişle, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.26 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t testi

| Ölçek/Boyut | Cinsiyet | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|-------------------------|----------|---------------|-----------|-----|--------|-----|------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | Kadın | 178 | 3.44 | .60 | 1.00 | 232 | .317 |
| | Erkek | 56 | 3.53 | .44 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre yaş, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .136) (Tablo 4.27).

Tablo 4.27 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının yaşa göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Yaş | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------|--------------------|---------------|-----------|-----|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 30 yaş ve altı (1) | 69 | 3.50 | .54 | 1.87 | .136 | - |
| | 31-40 yaş (2) | 81 | 3.42 | .61 | | | |
| | 41-50 yaş (3) | 47 | 3.35 | .50 | | | |
| | 51 yaş ve üstü (4) | 37 | 3.62 | .59 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis testine göre eğitim durumu anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ($X^2_{(2)} = 6.61$; p = .037) (Tablo 4.28). Hangi eğitim durumu grupları arasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin (Grup 1) örgütsel bağlılık düzeyleri, diğer öğretmenlerden (Grup 2 ve 3) daha yüksektir (Sıra Ortalaması_{Ön lisans} = 136.29; Sıra Ortalaması_{Lisans} = 112.30 ve Sıra Ortalaması_{Y.L./Doktora} = 108.57).

Tablo 4.28 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının eğitim durumlarına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

| Ölçek/Boyut | Eğitim durumu | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | | M-W |
|-------------------------|------------------|---------------|-----------|----------------|----|-------|------------|
| | | n | Sıra Ort. | X^2 | sd | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | Ön Lisans (1) | 26 | 126.29 | 6.61 | 2 | .037* | 1 ile 2, 3 |
| | Lisans (2) | 158 | 117.30 | | | | |
| | Y.L./Doktora (3) | 50 | 113.57 | | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının/düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre mesleki kıdem değişkeni de öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .137) (Tablo 4.29). Başka bir deyişle, farklı mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri birbirine yakın bulunmuştur.

Tablo 4.29 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Mesleki kıdem | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------|--------------------|---------------|-----------|-----|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 5 yıl ve altı (1) | 57 | 3.48 | .53 | 1.77 | .137 | - |
| | 6-10 yıl (2) | 41 | 3.46 | .56 | | | |
| | 11-15 yıl (3) | 38 | 3.44 | .56 | | | |
| | 16-20 yıl (4) | 49 | 3.31 | .63 | | | |
| | 21 yıl ve üstü (5) | 49 | 3.61 | .54 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t-testine göre okul türü de öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .184) (Tablo 4.30). Özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin ortalama puanları biraz daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir.

Tablo 4.30 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi

| Ölçek/Boyut | Okul türü | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|-------------------------|-----------|---------------|-----------|-----|--------|-----|------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | Devlet | 132 | 3.42 | .61 | 1.33 | 232 | .184 |
| | Özel | 102 | 3.52 | .50 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .748) (Tablo 4.31).

Tablo 4.31 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Sınıftaki öğrenci sayısı | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------|--------------------------|---------------|-----------|-----|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 20 ve daha az (1) | 72 | 3.47 | .49 | .29 | .748 | - |
| | 21-30 öğrenci (2) | 98 | 3.43 | .65 | | | |
| | 31-40 öğrenci (3) | 64 | 3.50 | .52 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının okulun büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısına) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre okulun büyüklüğü, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .742) (Tablo 4.32). Başka bir deyişle, farklı büyüklükteki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 4.32 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okul büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısına) göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki öğrenci sayısı | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------|-------------------------|---------------|-----------|-----|-------|------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 500 ve altı (1) | 37 | 3.50 | .49 | .30 | .742 | - |
| | 501-1000 (2) | 98 | 3.43 | .60 | | | |
| | 1001 ve üstü (3) | 99 | 3.48 | .56 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre okuldaki öğretmen sayısı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p = .428) (Tablo 4.33).

Tablo 4.33 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

| Ölçek/ Boyut | Öğretmen sayısı | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | | M-W |
|-------------------------|-----------------|---------------|-----------|----------------|----|------|-----|
| | | n | Sıra Ort. | X^2 | sd | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 20 ≤ | 16 | 96.91 | 1.70 | 2 | .428 | - |
| | 21-30 | 28 | 122.88 | | | | |
| | 31 ≥ | 190 | 118.44 | | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki yönetici sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(232)} = 2.42$ ve $p = .017$]. Yönetici sayısına göre ortalama puanlar incelendiğinde, 4 ve daha fazla yöneticinin olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin, daha az sayıda (1-3 yönetici) yöneticinin olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1-3 \text{ yönetici}} = 3.30$ ve $\bar{X}_{4 \text{ ve üstü sayıda yönetici}} = 3.57$).

Tablo 4.34 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki yönetici sayısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki yönetici sayısı | Betimsel İst. | | | t-test | | |
|-------------------------|--------------------------|---------------|-----------|-----|--------|-----|-------|
| | | n | \bar{X} | ss | t | sd | p |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 1-3 yönetici | 80 | 3.30 | .63 | 2.41 | 232 | .017* |
| | 4 ve üstü | 154 | 3.57 | .52 | | | |

Not: *p < .05

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre okuldaki çalışma süresi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ($F_{(2, 231)} = 8.29$; $p = .007$) (Tablo 4.35). Hangi çalışma süresi grupları arasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 11 yıl ve üstü bir süredir okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin (Grup 3) örgütsel bağlılık düzeyleri, diğer öğretmenlerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir ($\bar{X}_{5 \text{ yıl ve altı}} = 3.34$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 3.36$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}} = 3.83$).

Tablo 4.35 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okuldaki çalışma süresi | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------|-------------------------|---------------|-----------|-----|-------|--------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | 5 yıl ve altı (1) | 154 | 3.34 | .59 | 8.29 | .007** | 3 ile 1, 2 |
| | 6-10 yıl (2) | 51 | 3.36 | .57 | | | |
| | 11 yıl ve üstü (3) | 29 | 3.83 | .41 | | | |

Not: **p < .01

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık puanlarının/düzeylerinin okul velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre velilerin sosyo-ekonomik düzeyi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ($F_{(2, 231)} = 6.25$, $p = .015$) (Tablo 4.36). Hangi sosyo-ekonomik düzey grupları arasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarının farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; orta ve orta-yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerin ağırlıkta olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin (Grup 2 ve 3)

örgütsel bağlılık düzeyleri, diğer öğretmenlerden (Grup 1) daha yüksektir (\bar{X} Düşük-orta = 3.31; \bar{X} Orta= 3.48 ve \bar{X} Orta-yüksek = 3.52).

Tablo 4.36 Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanlarının okul velilerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testi

| Ölçek/Boyut | Okul velilerinin SED'i | Betimsel İst. | | | ANOVA | | Scheffe Testi |
|-------------------------|------------------------|---------------|-----------|-----|-------|-------|---------------|
| | | n | \bar{X} | ss | F | p | |
| Örgütsel Bağlılık Puanı | Düşük-Orta (1) | 66 | 3.31 | .62 | 6.25 | .015* | 1 ile 2, 3 |
| | Orta (2) | 55 | 3.48 | .57 | | | |
| | Orta-Yüksek (3) | 113 | 3.52 | .51 | | | |

Not: *p < .05

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile Özyeterlik ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar Tablo 4.37'de sunulmuştur. Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelasyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

| r | İlişki |
|-----------|-----------|
| 0.00-0.10 | Yok |
| 0.10-0.30 | Zayıf |
| 0.30-0.50 | Orta |
| 0.50-0.70 | Güçlü |
| 0.70-1.00 | Çok güçlü |

(Büyükoztürk, Çokluk ve Köklü, 2013)

Sınıf öğretmenlerinin, *psikolojik iyi oluş* düzeyleri ile *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* ($r_{\text{Psikolojik iyi oluş* Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik}} = .444$ ve $p < .001$), *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* ($r_{\text{Psikolojik iyi oluş* Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik}} = .435$ ve $p < .001$), *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* ($r_{\text{Psikolojik iyi oluş* Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik}} = .472$ ve $p < .001$) ve *genel özyeterlik düzeyleri* ($r_{\text{Psikolojik iyi oluş*Özyeterlik (genel)}} = .479$ ve $p < .001$) arasında ise pozitif yönde ve orta derecede anlamlı bir

ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, özyeterlik düzeyleri artıkça psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, *psikolojik iyi oluş* düzeyleri ile *örgütsel bağlılık* düzeyleri arasında da pozitif yönde ve ancak zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r_{\text{Psikolojik iyi oluş*Örgütsel bağlılık}} = .190$ ve $p = .004$). Öğretmenlerin, psikolojik iyi oluş düzeyleri artıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 4.37 Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon testi

| Ölçek/Boyut | | Psikolojik İyi Oluş |
|-------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Özyeterlik Ölçeği | Öğrenci katılımına yönelik | r .444*** p .000 |
| | Öğretim stratejilerine yönelik | r .435*** p .000 |
| | Sınıf yönetimine yönelik | r .472*** p .000 |
| | Genel Özyeterlik Puanı | r .479*** p 0.000 |
| | Örgütsel Bağlılık Ölçeği | r .190** p .004 |

Not: ** $p < .01$, *** $p < .001$

5. SONUÇ

Bu araştırmada pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri, özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişki ve çeşitli demografik değişkenlerin bu değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bölümde, bir önceki bölümde elde edilen bulgular ışığında araştırmanın amaçları ile bağlantılı olarak öncelikle yargılar sunulmuş, sonrasında elde edilen yargılar ve alanyazın ilişkilendirilerek tartışma bölümü yazılmış ve son olarak araştırma sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Yargılar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin psikolojik olarak kendilerini olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadın sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, 41-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeylerinin eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, diğer öğretmenlerden (lisans ve yüksek lisans/doktora) daha düşük olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin onların psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, farklı mesleki kıdem süresine sahip sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakınlık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin dersine girdikleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir deyişle, farklı sayıda öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin okulun büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısına) göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Farklı sayıda öğrencisi olan okullardaki sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısına ve okuldaki yönetici sayısına göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir deyişle, farklı sayıda öğretmen ve yöneticisi olan okullardaki sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin okuldaki çalışma süresine bağlı olarak da anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin, psikolojik iyi oluş düzeylerinin velilerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak özyeterlik düzeyleri incelendiğinde, alt boyutlara ilişkin hesaplanan ortalama puanların oldukça birbirine yakın ve yüksek çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı *Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu için daha sonra *Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* alt boyutu için ve daha sonra *Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* alt boyutu için bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, hem alt boyutlar, hem de genel özyeterlik puanlarının alınabilecek üst sınır puanlara yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle, tüm değerler birlikte ele alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki açıdan oldukça yeterli algıladıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik

düzeylelerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan analiz sonrası, öğretmenlerin yaşının, *öğrenci katılımına yönelik*, *öğretim stratejilerine yönelik*, *sınıf yönetimine yönelik* ve *genel özyeterlik* bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin diğer (daha genç) öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sadece *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve yüksek lisans/doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin, diğer öğretmenlerden (ön lisans ve lisans mezunu) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan analiz sonrası, öğretmenlerin mesleki kıdeminin, *öğrenci katılımına yönelik*, *öğretim stratejilerine yönelik*, *sınıf yönetimine yönelik* ve *genel özyeterlik* bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik*, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* ve *genel özyeterlik* düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ve 31-40 öğrencisi olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin daha az öğrencisi olan diğer sınıf öğretmenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin okuldaki öğrenci sayısına, okuldaki öğretmen sayısına ve okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin okuldaki çalışma süresinin, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin sadece *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve okulda 5 yıl ve daha az bir süredir çalışan öğretmenlerin *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeylerinin okulda daha uzun süredir çalışan diğer sınıf öğretmenlerden düşük olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* ve *genel özyeterlik* düzeylerinin velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük-orta olan velilerin öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* ve *genel özyeterlik* düzeylerinin, diğer sınıf öğretmenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okula bağlı olarak örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin ortalama puanı 'Katılıyorum' düzeyinde olmuştur. Bu ortalama puan, sınıf öğretmenlerinin çok yüksek olmasa da çalıştıkları okula dair örgütsel bağlılık düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine bakılmaksızın örgütsel bağlılık düzeylerinin birbirine yakın olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer öğretmenlerden (lisans ve yüksek lisans/doktor) daha yüksek olduğu düzeylerinin mesleki kıdeme, görev yaptıkları okulun türüne, sınıftaki öğrenci sayısına, okuldaki öğrenci sayısına (okul büyüklüğüne) ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki yönetici sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, 4 ve daha fazla yöneticinin olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha az

sayıda (1-3 yönetici) yöneticinin olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki çalışma süresine göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 11 yıl ve üstü bir süredir okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin okul velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve orta ve orta-yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerin ağırlıkta olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer öğretmenlerden (düşük SED'li velilerin olduğu) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, *psikolojik iyi oluş* düzeyleri ile *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik*, *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik*, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* ve genel *özyeterlik* düzeyleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, özyeterlik düzeyleri arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, *psikolojik iyi oluş* düzeyleri ile *örgütsel bağlılık* düzeyleri arasında da pozitif yönde, ancak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 5.1 Araştırma sonucunda ulaşılan anlamlı farklılaşma belirlenen değişkenler

| | Psikolojik iyi oluş | Özyeterlik | Örgütsel bağlılık |
|---|---------------------|------------|-------------------|
| Cinsiyet | * | | |
| Yaş | * | * | |
| Eğitim durumu | * | * | * |
| Mesleki kıdem | | * | |
| Okul türü (devlet-özel) | * | * | |
| Sınıftaki öğrenci sayısı | | * | |
| Okuldaki öğrenci sayısı | | | |
| Okuldaki öğretmen sayısı | | | |
| Okuldaki yönetici sayısı | | | * |
| Okuldaki çalışma süresi | | * | * |
| Öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik durumu | | * | * |
| Psikolojik iyi oluş | | * | * |
| Özyeterlik | * | | * |
| Örgütsel bağlılık | * | * | |

5.2. Tartışma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ortalama toplam iyi oluş puanına bakıldığında, ölçekten alınabilecek en düşük ve yüksek puanlar düşünüldüğünde, öğretmenlerin puanlarının orta noktadan oldukça yüksek çıktığı görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin psikolojik olarak kendilerini olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadın sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özden (2014), yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yılmaz (2013), üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada kız öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öztürk ve Çetinkaya (2015), yaptıkları çalışmada öznel iyi oluşla cinsiyet arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Kadınların yaşam doyumu öznel iyi oluş bakımından erkeklerin yaşam doyumundan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Timur (2008), cinsiyet faktörünün psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymuştur. Bu görüşle aynı olan bir başka çalışma Tuzgöl Dost'a (2010) aittir. Bu çalışmada da cinsiyet psikolojik iyi oluş düzeylerinde bir etki yaratmamıştır. Göcen (2013), psikolojik iyi olmanın birçok faktöre bağlı olduğunu bu nedenle cinsiyetinde etkisinin yaşanan zamana, duruma, ortama göre değişebileceğini ortaya koymuştur. Ancak Tatlılıoğlu (2015) psikolojik iyi oluşa çok sayıda değişkenin etkide bulunduğunu yaş ve cinsiyetten kişilik ve kültüre kadar birçok değişkenin iyi oluşu etkilediğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, 41-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Eryılmaz ve Ercan (2011), öznel iyi oluş düzeyleriyle ilgili yaptıkları çalışmada daha genç yaştaki (19-25 yaş

grubunda olan) bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaş değişkeninin psikolojik iyi oluş düzeyinde etkili olduğunu gösteren bir çalışma olarak Ertürk ve diğerleri (2016) çalışmasını söyleyebiliriz. Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş üzerine yaptıkları bu çalışmada; 30 ve altı yaş grubu psikolojik iyi oluş düzeyini, 41 ve üstü yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu yaş değişkeninin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyinde anlamlı bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, diğer öğretmenlerden (lisans ve yüksek lisans/doktora) daha düşük olduğu bulunmuştur. Yetim (2011), eğitimin öznel iyi olma üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Filiz (2014), öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında doktora mezunlarının lisans ve ön lisans, lisans mezunlarının ise ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha daha fazla duygusal doyum sağladıklarını tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin onların psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, farklı mesleki kıdem süresine sahip sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla da tutarlıdır ancak psikolojik iyi oluş ve mesleki kıdemle ilgili net bulgulara rastlanmamakla beraber Tümlü ve Reçepoğlu (2013), hizmet yılı arttıkça akademik personelin psikolojik dayanıklılığın arttığını, 6-10 yıl arası hizmet yılı olan akademik personelin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ise en düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ertürk ve diğerleri (2016), mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri için anlamlı bir belirleyici olmadığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Taşdan ve Tiryaki

(2008) de yaptıkları çalışmada özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak Ertürk ve diğerleri (2016), okul türü değişkeninin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri için anlamlı bir belirleyici olmadığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin dersine girdikleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Çınar (2004), sınıf kalabalıklığının öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik bir çalışmada kalabalık sınıfların öğretmenlerin motivasyonunu azalttığını, sınıf yönetiminin sınıfı derse hazırlamayı zorlaştırdığını, öğretmeni strese soktuğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin okulun büyüklüğüne (okuldaki öğrenci sayısına) göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (farklı sayıda öğrencisi olan okullardaki sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır).

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısına göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel vatandaşlık üzerine bir çalışma yapan Yılmaz (2012), daha az öğretmeni bulunan (1-40 öğretmen) okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, daha çok öğretmeni bulunan (41 ve üstü) okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin okuldaki yönetici sayısına, okuldaki çalışma süresine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, farklı sayıda yöneticisi olan okullardaki sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri birbirine yakındır. Okuldaki çalışma süresi öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Velilerin

sosyo-ekonomik durumundaki farklılaşmalar öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde etkilememektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Tuzgöl Dost (2010), algılanan ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Eroğlu ve Parlar (2018), evli kadın ve erkeklerde psikolojik iyi oluşun ebeveyn tutumuna etkisinin incelenmesi çalışmasında, psikolojik iyi oluş ve gelir ilişkisini incelemiştir. Gelir seviyesi arttıkça psikolojik iyi oluşta da bir artışın meydana geleceği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak özyeterlik düzeyleri incelendiğinde, alt boyutlara ilişkin hesaplanan ortalama puanların oldukça birbirine yakın ve yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, hem alt boyutlar, hem de genel özyeterlik puanlarının alınabilecek üst sınır puanlara yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle, tüm değerler birlikte ele alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki açıdan oldukça yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır. Yılmaz, Yılmaz ve Türk'ün (2010) beden eğitimi öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerinin kendilerini mesleklerine ilişkin yeterlik boyutunda yüksek gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin, öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine, sınıf yönetimine yönelik ve genel özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeyleri birbirine yakındır. Bu sonuca benzer Karahan ve Balat (2011), eğitimcilerin özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada eğitimcilerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz (2012), öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inanç puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Korkut ve Babaoğlu (2012), sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmuşlardır. Erkek öğretmenlerin özyeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yine benzer sonuçlar Demirtaş, Cömert ve Özer'de (2011) görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına

göre, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına oranla hem özyeterlik ölçeğinin alt boyutları hem de toplamında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları ortaya konmuştur. Uysal ve Kösemen (2013), erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, yapılan analiz doğrultusunda çok az bir oranla erkek öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarının, kadın öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarından yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeşilyurt (2013), yaptığı çalışmada cinsiyet ile özyeterlik düzeyi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bulgu sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademisyenlerin genel özyeterlik inançları üzerinde bir çalışma yapan Uysal'da (2013) erkek akademisyenlerin özyeterlik inançlarının kadın akademisyenlerden daha yüksek olduğunu raporlamaktadır. Bu çalışmalardan farklı olarak Çoban ve Demirtaş (2011), ilk ve ortaöğretim okullarında öğretmenler üzerinde yaptıkları akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinin incelendiği araştırmalarında kadınların özyeterlik düzeylerini erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının yaşa göre bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan analiz sonrası, öğretmenlerin yaşının, özyeterlik bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin diğer (daha genç) öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uysal ve Kösemen (2013), öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarının yaşa göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta örneklemelerin yaş grup aralıklarıdır. Bu araştırma da yaş aralıkları 18-19, 20-21, 22 ve üstü olarak 3 grupta ele alınmıştır. Oğuz (2012), sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inanç puanları arasında yaşa göre anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 22 yaş ve üstü öğretmen adaylarının özyeterlik algıları daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada da örneklem öğretmen adayları olduğu için yaş grupları Uysal ve Kösemen (2013)'deki yaş grup aralıklarıyla aynıdır. Koç (2013), sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarını incelerken yaşa

bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Yine benzer sonuçlar Aksoy (2008)'un rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını tespit amaçlı yaptığı araştırmada da görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, rehber öğretmenlerin özyeterlikleri yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Etki büyüklüğüne bakıldığında da farkın çok küçük olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sadece *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve yüksek lisans/doktora mezunu sınıf öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin, diğer öğretmenlerden (ön lisans ve lisans mezunu) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan tamamen farklı olarak Tepe (2011), okulöncesi öğretmenlerinin üzerinde yaptığı çalışmada ön lisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini lisans ve lisansüstü öğretmenlerinkinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saracaloğlu, Karasakaoğlu ve Gencel (2010), Türkçe öğretmenlerinin çeşitli etkenlere göre öz yeterliklerini inceledikleri araştırmada öğretmenlerin özyeterlik puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır. Uysal (2013), akademisyenler üzerinde yaptığı çalışmada mesleki derecelerin özyeterlik inançları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının eğitim durumuna göre etkisinin farklı örneklem ve koşullarda farklı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan analiz sonrası, öğretmenlerin mesleki kıdeminin, *öğrenci katılımına yönelik*, *öğretim stratejilerine yönelik*, *sınıf yönetimine yönelik* ve *genel özyeterlik* bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2002), mesleki kıdemin öz yeterliği arttırdığını ifade etmişlerdir. Saracaloğlu ve diğerleri (2010), öğretmenlerin özyeterlik ölçeği “öğretim stratejilerinde yeterlik” ve “sınıf yönetiminde yeterlik” alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlarının, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını öte yandan

öğretmenlerin “öğrenci katılımını sağlama” alt ölçeği puanları ile ölçeğin toplamından elde etmiş oldukları puanların anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koymuşlardır. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, öğrenci katılımını sağlama ve toplam puanlarda en yüksek puanı elde etmişlerdir. Wolters ve Daugherty (2007) ,tarafından öğretmenlerin öğretim deneyimi ve akademik düzeylerinin incelenmesi ile ilgili yapılan araştırmada öz yeterlik algısının kıdeme göre farklılaştığı, mesleki deneyim arttıkça öz yeterlik algısında da artış olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Korkut ve Babaoğlu (2012), sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), araştırmalarında öz yeterlik inançlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet sürelerine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* düzeylerinin okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* puanlarının, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Karaköse ve Kocabaş (2006), özel okul öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken kendilerini daha fazla stres altında hissettiklerini, devlet okulundaki öğretmenlerin ise işlerini yaparken kendilerini daha az stres altında hissettiklerini çalışmalarında sonuç olarak ifade etmişlerdir. Taşdan ve Tiryaki (2008), iş doyumunu üzerine yaptıkları araştırmalarında özel okulda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çoban ve Demirtaş (2011), ilk ve ortaöğretim okullarında öğretmenler üzerinde yaptıkları bir çalışmada ise ortaöğretim okul öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin ilköğretim okul öğretmenlerinden daha yüksek bulmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik*, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* ve *genel özyeterlik* düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve 31-40 öğrencisi olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin daha az öğrencisi olan diğer sınıf öğretmenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Çınar (2004), kalabalık sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada kalabalık sınıfların, öğretmenlerin motivasyonunu

azalttığını, sınıf yönetimini, sınıfı derse hazırlamayı zorlaştırdığını, öğretmen öğrenci ilişkilerini olumsuz etkilediğini, bu sınıflarda ders yapmanın öğretmene sıkıcı geldiğini, öğrencilerin derse katılım oranını düşürüp öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini ve öğretmeni strese soktuğunu ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Nie, Tan, Liau, Lau ve Chua (2013), öğretmen etkiliği üzerinde durarak didaktik ve yapılandırmacı yaklaşımı ele aldıkları bu çalışmada öğretmen özyeterliği ile yapılandırmacı yaklaşım arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Bu durumda yapılandırmacı sınıf ve okul ortamlarındaki öğrenci sayısını düşünürsek dolaylı olarak özyeterlilik ve öğrenci sayısı arasında bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Işık ve Gümüş (2017), yönetici özyeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırması sonucunda, öğrenci sayısı ile yönetici özyeterliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Çoban ve Demirtaş (2011), ilk ve ortaöğretim okullarında öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında daha az öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki özyeterlik düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin okuldaki yönetici sayısına göre de anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin, okuldaki çalışma süresinin, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin sadece *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve okulda 5 yıl ve daha az bir süredir çalışan öğretmenlerin *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* düzeylerinin okulda daha uzun süredir çalışan diğer sınıf öğretmenlerden düşük olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* ve *genel özyeterlik* düzeylerinin velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük-orta olan velilerin öğretmenlerinin *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* ve *genel özyeterlik* düzeylerinin, diğer sınıf öğretmenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Işık ve Gümüş (2017), yönetici

özyeterliğinin öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmaya göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça yöneticilerin özyeterliği de artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları okula bağlı olarak örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin ortalama puanı 'Katılıyorum' düzeyinde olmuştur. Bu ortalama puan, sınıf öğretmenlerinin çok yüksek olmasa da çalıştıkları okula dair örgütsel bağlılık düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Çolakoğlu, Ayyıldız ve Cengiz (2009), otel çalışanları üzerinde yaptıkları analiz çalışmasında farklı cinsiyet gruplarından olan katılımcıların örgütsel bağlılık faktörlerine bakış açılarında istatistiksel önemi olan bir fark bulamamışlardır. Benzer sonuçlar Boylu, Pelit ve Güçer'de (2007) karşımıza çıkmaktadır. Akademisyenler üzerinde yaptıkları çalışma sonuçlarına göre, akademisyenlerin çalıştıkları birime ve üniversitenin geneline yönelik duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yine benzer sonuçlar Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) tarafından bulunmuştur. Öğretmenlerin bağlılıklarının ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olmadığı dolayısıyla, bağlılık değişkeninin cinsiyete dayalı bir değişiklik göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Gören ve Yengin Sarpkaya (2014), cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin normatif ve devam bağlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmezken, duygusal bağlılıklarında fark bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Erkek öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin yaşa göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Meyer ve Allen (1984), duygusal bağlılık ile yaş arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Gören ve diğerleri (2014), duygusal ve normatif bağlılığa ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark görmelerine karşın devam bağlılığı boyutunda anlamlı bir fark görmemişlerdir. Kurşunoğlu ve arkadaşlarının

(2010) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeni ile öğretmenlerin duygusal bağlılıklarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken devam ve normatif bağlılıklarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer öğretmenlerden (lisans ve yüksek lisans/doktor) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer sonuçlar Aslan ve Bakır'da (2014) karşımıza çıkmaktadır. Öğrenim düzeyleri lisansüstü olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ön lisans ve lisans mezunu meslektaşlarından düşük çıkmıştır. Resmi okullarda ise ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında öğrenim düzeyi değişkeni açısından ön lisans lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Tayfun, Palavar ve Çöp (2010) yaptıkları araştırmada eğitim seviyesinin arttıkça örgütsel bağlılığın azaldığı sonucuna varmışlardır. Onlar çalışmalarının sonucunda eğitim seviyesi arttıkça çalışanların kendilerine güvenlerinin arttığını, farklı iş imkânlarına daha kolay ulaştığını ve bu nedenle örgütsel bağlılığın azaldığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara benzer Seyhan'ın (2014) yüksek lisans tezinde karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya göre ön lisans mezunlarının örgütsel bağlılık düzeyi lisans ve lisansüstü mezunlarının örgütsel bağlılık düzeyinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündoğan (2009) ilköğretim, lise ve ön lisans, lisans ve lisansüstü mezun grubundaki katılımcıların duygusal bağlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılık gösterdiğini ve eğitim durumu arttıkça duygusal bağlılık düzeyinin düştüğünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aslan ve Bakır (2014) da resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Bu sonuca farklı olarak Karakaya ve Karademir (2013), örneklem grubunun mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak örgütsel bağlılık derecelerinde göreceli olarak en yüksek puan ortalamasının 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarda olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan daha farklı olarak Topaloğlu ve diğerleri (2008) çalışmasını ifade edebiliriz.

Mesleğinde yeni sayılabilecek öğretmenlerin çevresel faktörlerin olumsuz olmasına rağmen bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu yıllar ilerledikçe bağlılıklarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Buna karşın mesleğinin sonuna doğru gelen öğretmenlerinde bağlılık düzeylerinin bir parçada olsa arttığı da ifadelerine eklemiştirlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin ortalama puanları biraz daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir. Buna karşın Aslan ve Bakır (2014), resmi ve özel okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları arasında bir bütün olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin resmi okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki öğrenci sayısına (okul büyüklüğüne) göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgunun aksine Çağlar 'da (2013) rastlamaktayız. Öğrenci mevcudu 250'nin altında olan okullarda çalışan öğretmenlerin bağlılık düzeyinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aksoy ve Özkan (2016), örgüt büyüklüğünün küçük veya büyük olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Küçük ölçekli örgütlerde çalışan sayısının az olmasından dolayı, çalışanların birbirleri arasındaki dayanışması büyük ölçekli işletmelere göre daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak temelde okuldaki öğrenci sayısı ile bir kurumda çalışan kişi farkını da atlama gerekmez. Nayir (2013) okul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışma da okul büyüklüğü değişkenine göre öğrenci sayısı fazla olan okullarda çalışan yöneticiler daha fazla uyum bağlılığı gösterirken, öğrenci sayısı az olan okullarda çalışan yöneticilerin özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak

Çoban (2010) 1-25 arası öğretmene sahip okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki yönetici sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, 4 ve daha fazla yöneticinin olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin, daha az sayıda (1-3 yönetici) yöneticinin olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin okuldaki çalışma süresine göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 11 yıl ve üstü bir süredir okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer sonuçlar Ağca ve Ertan'da (2008) görülmektedir. Çalışmalarında çalışanların duygusal, devamlılık, normatif ve genel örgütsel bağlılıkları işyerlerindeki çalışma sürelerine bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Mevcut işyerinde 6-15 yıl çalışanların duygusal bağlılıkları 5 yıldan az zamandır çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Balay (2000), bir çalışanın örgütteki hizmet süresinin uzunluğunun çalışanın görevleri yerine getirme olasılığını arttırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir. Örucü ve Kışlalıoğlu (2014), örgütsel bağlılık üzerine yaptıkları çalışmada çalışanların duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri arasında çalışma süresinin sadece duygusal bağlılığa etki ettiğini ifade etmişlerdir. Çalışanların çalışma sürelerine göre normatif ve devam bağlılığı düzeyleri arasında farklılık bulamamışlardır. Aksoy ve Özkan (2016), kurumdaki ikinci ve dördüncü yıllar arasında çalışanların mevkisini ilerletmeye yönelik çaba harcadığını ve başarısız olma endişesi hissettiğini ifade etmişlerdir. Beşinci yıldan itibaren ise olgunluk aşamasına gelinmekte ve bu aşama itibarıyla bağlılık arttığını söylemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin okul velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve orta ve orta-yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerin ağırlıkta olduğu okullarda

görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer öğretmenlerden (düşük SED’li velilerin olduğu) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, *psikolojik iyi oluş* düzeyleri ile *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik*, *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik*, *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* ve genel *özyeterlik* düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, özyeterlik düzeyleri artıkça psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, *psikolojik iyi oluş* düzeyleri ile *örgütsel bağlılık* düzeyleri arasında da pozitif yönde ve (ancak) zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeyleri artıkça psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Doğan ve Eryılmaz (2013), araştırmalarında benlik saygısı(kendini sevme/ özyeterlik) ve öznel iyi oluşun pozitif yönde birbirini etkilediği sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol (2015) ile paralellik göstermektedir. Araştırmalarında özyeterlik ile iyi oluşun birbirini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bireyin özyeterliliğini geliştirmenin iyi oluşa katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örgütsel bağlılık ve iyi oluş bağlamında ise Doğan, Eryılmaz ve Ercan’ın (2014) araştırmalarına rastlamaktayız. Araştırmalarında işe bağlılığın iyi oluşla pozitif yönde ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yurcu (2014) doktora tezinde iş doyumunu ile iyi oluşun birbirini pozitif yönde etkilediğini ifade etmiştir. Akdağ ve Çankaya’da (2015) yer alan araştırma bulguları incelendiğinde, benlik saygısı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve benlik saygısı değişkeninin psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu sonuçlar bizim araştırmamızda bulduğumuz sonuçları destekler niteliktedir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da mutlaka bir sınırlılığı vardır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar o gün, o an ki duygusal-ruhsal durumlarıyla ilişkilidir. Bu anlık yaşantılarının cevaplarını etkilemiş olması dahi bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında benzer çalışmalar yürütecek olan araştırmacı ve uygulayıcılara yararlı olması açısından bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında benzer konularda çalışmayı düşünen araştırmacılara şu şekilde önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında yalnızca İstanbul ilindeki sınıf öğretmenleri örneklem olarak alınmıştır. Örneklem grubu farklı illerden de seçilerek araştırma genişletilebilir.
- Sınıf öğretmenleri üzerinde yürütölen bu çalışma farklı branş öğretmenlerinde de uygulanarak yapılan araştırmalar arttırılabilir.
- Araştırmada psikolojik iyi oluş, özyeterlik ve örgütsel bağlılığa yönelik 3 adet ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden psikolojik iyi oluş ölçeği madde sayısı bakımından diğerlerine göre daha fazladır. Bu durumda ölçeği uygulayan kişilerin dikkatlerini, motivasyonunu ve zamanını etkileyebilir. Farklı bir çalışma olarak bu anlamda daha öz ve kısa maddelerden oluşan bir ölçek geliştirilebilir.
- Bu araştırmadaki sonuçlara öğretmenlerin ölçeklere doğru ve objektif yanıtlar verdikleri düşünölererek ulaşılmıştır. Bu verilerin doğruluğunu ve objektifliğini arttırmak adına ölçeklerin yanında öğretmen gözlemine ve mülakatlara yer verilebilir.
- Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar sayısal olarak ifade edilip, ölçölebildiğinden nicel bir araştırmadır. Verileri elde etme sürecinde farklı yöntemlere yer verilerek (gözlem, görüşme) nitel verilerde elde edilebilir.
- Bu araştırmada sadece öğretmenlerin bakış açlarına yer verilmiştir. Yine öğretmen değerlendirmesinde performans ve bağlılık boyutlarında

öğrencilerin ve okulda çalışan yönetici ve personelin görüşleri mülakat, özlem gibi tekniklerle alınabilir.

- Araştırma sonuçları ve literatür incelemeleri sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılığın azaldığına ulaşılmıştır. Bu durumun ayrıntılı olarak nedenleriyle incelenebileceği ve hatta bu durumun farklı branş öğretmenlerinde de nasıl olacağına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan araştırmalarda hem psikolojik iyi oluş hem de öznel iyi oluş kavramlarına rastlanmaktadır. Ancak bu iki kavram tanımında netlik olmadığından literatürde daha çok öznel iyi oluş kavramına rastlanmaktadır. Bu nedenle psikolojik iyi oluş kavramıyla daha çok araştırmalar yapılarak alan yazına katkı sağlanabilir.
- Örgütsel bağlılık çalışmaları incelendiğinde daha çok kurumlardaki çalışanlar ve yöneticiler üzerinde yapılan araştırmalar yer almaktadır. Bu anlamda okul çalışanlarının(öğretmen, müdür ve yardımcıları, hizmetli personeli) örgütsel bağlılıkları incelenip bu bağlılığa etkileyen olumlu-olumsuz etmenler araştırılabilir.
- Diğer araştırmalardan farklı olarak velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı incelenmiştir. Bu inceleme sonuçlarından yola çıkılarak bu çalışmaya tez ya da antitez oluşturacak farklı araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) tarafından, çalışanların örgüte bağlılık derecelerini belirlemek amacıyla geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek dışında Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılabilir ya da bu iki ölçeğin etkiliğinin karşılaştırması şeklinde bir çalışma da yapılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara şu şekilde önerilerde bulunulabilir:

- Psikolojik iyi oluş düzeyiyle hem özyeterlik hem de örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olmasından yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin hem mesleki hem de kişisel gelişmelerine yönelik kurs, seminer ve hizmet içi eğitimler gibi destekleyici ve teşvik edici çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve hatta okul personelinin birbiriyle kaynaşması ve çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmak açısından sene başı, ortası ve sonu gibi zamanlarda kaynaşma ve iletişimi sağlama amaçlı kahvaltı, gezi, yemek gibi organizasyonlar yapılabilir.
- Sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de kendilerini psikolojik ve yeterlik boyutunda doğru tanımları için okuldaki rehberlik biriminden yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda rehberlik servisi öğretmene her anlamda yardımcı olacak etkinlikler ve konuşma zamanları düzenlenebilir.
- Eğitimin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, öğretmenlerin kendilerini iyi oluş ve özyeterlik anlamında güçlü hissetmesini sağlar. Bu nedenle yıllık ve günlük planlar, kazanımlar, seçilen öğretim yöntem ve stratejileri, oluşturulan sınıf ortamları ve materyaller hazırlanarak öğretmenlerin kendilerini her anlamda öğretmeye hazır hissetmesi sağlanmalıdır.
- Eğitim alanında karar veren politikacılarının ,okul sürecini öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar olarak çok boyutlu düşünerek uygulanabilir hedefler ortaya konması daha başarılı olunmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Çalışanların örgütsel bağlılıklarının demografik özelliklerine bağlı olarak değişmesi: Antalya’da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 389-408.
- Akdağ, F. G. ve Çankaya, Z.C. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 646-662.
- Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, C. ve Özkan, F. (2016). Çalışan-örgüt etkileşiminde oluşan psikolojik bağ: örgütsel bağlılık. *International Journal of Social Academia*, 1(1), 37-55.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Deiner and N. Schwarz (Eds.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 353-373). California: Sage Publications.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80.
- Aslan, M. ve Bakır, A. A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25, 189-206.
- Aven, F. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta analysis. *The Journal of Business Research*, 26, 63-73.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz yeterlik ölçeği’nin (GÖYÖ) Türkçe’ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balkaş, S. R. ve Barış, M.F. (2005). Etkileşimli akıllı tahta kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 206-222.
- Bağrıyanık, H.(2016). Öğretmenlerin iş değerleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1),69-84.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. UK: Cambridge University Press.

- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bayram, L. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenleri çoklu regresyon ile analizi, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 105-120.
- Berkant, G., H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Bıkmaz, F. (2004). *Özyeterlik inançları, eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44, 55-73.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig*, 42, 111-126.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Cenkseven Önder, F. ve Mukba, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide yaşam amacının aracı rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 103-116.
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, S. ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Çınar, O. (2004). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Malatya.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T. ve Cengiz, S. (2009). Çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılık boyutlarında algılama farklılıkları: Kuşadası'ndaki beş yıldızlı konaklama işletmeleri örneği. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*. 55 (1), 34- 43.
- Diener, E., & Myers, D. G. (1997). The science of happiness (Cover story). *Futurist*, 31(5), 1-7.
- Diener, E., & Seligman E.P. (2004). Beyond money. *American Psychological Society*. 5(1), 1-31.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-117.
- Doğan, T., Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2014). İşe bağlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü: Akademisyenler üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 48-57.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Erol, M. ve Avcı Temizer, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör “öz yeterlik algısı”: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 711-723.

- Ergun, T. (1975). Uluslar Arası, Örgütlerde Bağlılık Kavramı, *TODAİE*, 8 (4), 97-106.
- Eroğlu, F. ve Parlar, H. (2018). Evli kadın ve erkeklerde psikolojik iyi oluşun ebeveyn tutumuna etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 89-101.
- Ertürk, A., Keskinçelik Kara, S. B. ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-19.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171.
- Gable, L. S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gilmer, J. H. (1968), Memur ve Siyaset: Yönetime bağlılık (Çev. V. Pekiner). *TODAİE*, 1(1), 91-92.
- Gregory, E. M. (2013). Çocukların medya kullanımı: pozitif psikoloji yaklaşımı. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (cilt2)*, 91-117.
- Göcen, G. (2013). Pozitif psikoloji düzleminde psikolojik iyi olma ve dini yönelim ilişkisi: yetişkinler üzerine bir araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 97-130.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Gören, T. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Görhan, M. F. ve Öncü, S. (2015). Öğretmen ve idareci gözünde etkileşimli tahta: kullanım kolaylığı ve yarar algısı üzerine bir durum çalışması, *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 53-77.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması* (Uzmanlık yeterlilik tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Halis, M. (2004). *İşletmelerde iç müşteri memnuniyeti: Ölçülmesi ve yönetimi*. Roma Yayınları. Ankara.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Paper presented at the Annual Meeting of the*

Educational Research Exchange, Texas, USA.
<https://eric.ed.gov/?id=ED452208>

- Howell R. T., & Howell, J. C. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 536–560.
- Işık, A. N. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 419-434
- İbicioğlu, H. (2000). Örgütsel bağlılıkta paradigmatik uyumun yeri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 158 (1), 13-22.
- İnce, M., ve H. Gül (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Çizgi Yayınevi. Konya.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (2. baskı)*. Ankara: Asil Yayınları.
- Karahan Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Kararımak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 30(3), 102-115.
- Karakaya, Y. E. ve Karademir, T. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 24(1), 37–44.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (8), 57-83.
- Kesen, M. (2015). Örgütsel bağlılığın işkoliklik üzerindeki etkisi: Görgül bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(4), 53-68.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, B. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psikoeğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), Özel Sayı (1), 240-255.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, Vol. 9(4)*, 297-308.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review of meta analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychology Bulletin, 108*, 951–995.
- Mcdonald, D. J., & Makin P. J. (2000). The psychological contract, organizational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization Development Journal, 21(2)*, 84–91.
- Meyer, J. S., & Allen, N. J. (1984). Testing the side–bet theory of organizational commitment: some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology, 69*, 372– 378.
- Mottaz, C. J. (1988). Determinants of organizational commitment. *Human relations, 41(6)*, 467-482.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *American Psychological Society. 6(1)*, 10-17.
- Nayir, F. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online, 12(1)*, 179-189.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research Policy Practices, 12*, 67-77.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2(2)*, 15-28.
- Oliver, N. (1990). Work rewards, work values and organizational commitment in an employee owned firm: Evidence from the UK. *Human Relations, 43(6)*, 513–526.
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1)*, 183-206.
- Örücü, E. ve Kışlalıoğlu, R.S. (2014). Örgütsel bağlılık üzerine bir alan çalışması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(22)*, 45-65.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi, *Eğitim Yönetimi Dergisi, 3*, 377-388.
- Özden, K. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcılarının sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Özen Kutanis, R. ve Yıldız, E . (2014) . Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*. 5(11), 135-154.
- Özutku, H. (2008). Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79-97.
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 , 335-356.
- Pajares, F. (1996): Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 533-578.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001): Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 5 - 25). New York: Academic Press.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Polat, S. ve Özcan, A.(2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603–609.
- Randall, D. M. (1990). Commitment and organization: The organization man revisited, *Academy of Management Review*, 12(1), 460-471.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, H.B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14-23.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2006). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.

- Saracaloğlu, A. S., Karasakaoğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman E. P. M., & Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55(1), 5-14.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara, Gazi Kitabevi
- Seyhan, M. (2014). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler: gümrük memurları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Edirne.
- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4),489-504.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sökmen, A. (2000). *Ankara'daki beş yıldızlı konaklama işletmelerinde örgütsel bağlılık ile işgören performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 120-133.
- Taşdan M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tatlıoğlu, K. (2015). Üniversite öğrencilerinin aylık gelir ve harcama düzeyi ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bingöl Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 1-15.
- Tayfun, A., Palavar, K. ve Çöp, S. (2010). İşgörenlerin eğitim ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: belek bölgesindeki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 3-18.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Programı, Burdur.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Timur, M. S. (2008). *Boşanma sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş*, 9(4).
- Tuzgöl Dost, M.(2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Tümlü, G. Ü. ve Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 217-226.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin Genel Öz-Yeterlik İnançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2*, 144-151.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji*. Anadolu Üniversitesi. Yayın No:1288, Eskişehir
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.
- Yavuz, E. ve Tokmak C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 1(2), 18-35.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimler*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

- Yıldırım, İ. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K.(2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, M. F. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının problemleri internet kullanımı ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, A., ve Dil, M. (2008). Örgüte bağlılık mı bağımlılık mı? *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 36, 113-132.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir İli örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.
- Yousef, D. A. (2002). Job satisfaction as a mediator of the relationship between job stressors and affective, continuance and normative commitment: a path analytical approach, *International Journal of Stress Management*, 9(2), 101–102.
- Yurcu, G. (2014). *Konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş doyumunu ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Aydın.
- Zaccaro, S. J., & Dobbins, G. H. (1989). Contrasting group and organizational commitment: Evidence for differences among multilevel attachments. *Journal of Organizational Behavior*, 10(3), 267-273.
- Zefaane, R. (1994). Patterns of organizational commitment and perceived management style: a comparison of public and private sector employees, *Human Relations*, 47, 8, 977–1007.

EKLER**EK-1. İzinler**

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.13906300
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

09/12/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesi'nin 15.11.2016 tarihli ve 16110545-300-1600329373 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.11.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Pakize Merve AĞAÇBACAK'ın "**Pozitif Psikoloji Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile Özyeterlilik İnançları ve Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında; İlimizde bulunan Müdürlüğümüze bağlı resmi İlkokullarda anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

09/12/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER
Ek 1 Genelge
Ek-2 Komisyon Tutanağı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.13935355
Konu: Anket Araştırma İzni

09.12.2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a)15.11.2016 tarihli ve 16110545-300-1600329373 sayılı yazınız
b) Valilik Makamının 08.12.2016 tarihli ve 59090411-20-E.13859784 sayılı oluru.

Üniversitesiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Pakize Merve AĞAÇBACAK'ın "**Pozitif Psikoloji Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile Özyeterlilik İnançları ve Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezi hakkında ilgil (a) yazınız ilgil (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul İdarecilerinin denetim gözetim ve sorumluluğunda eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgil (b) Valilik onayı doğrultusunda uygulanması iş ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim

Yıl maz KAYA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



Bekir Buluc <buluc@gazi.edu.tr>

16.02.2016 Sal 21:01

Siz ▾



örgütsel bağlılık.doc

45 KB

Merhaba Merve,

Anket ekdedir. Başarı dileklerimle.

Doç.Dr. Bekir Buluç

From: [merve ağaçbacak](#)

Sent: Tuesday, February 16, 2016 10:48 PM

To: buluc@gazi.edu.tr

Subject: Örgütsel Bağlılık Anketi

Bekir Hocam merhabalar. Ben Merve Ağaçbacak. İstanbul'da bir özel okulda sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda Marmara Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Şuan tez aşamasındayım. Araştırmamda sizin tarafınızdan Türkçeye çevrilen Örgütsel Bağlılık Anketini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Ölçeğe ulaşma noktasında yardımcı olursanız çok sevinirim. Teşekkür ederim. Sevgiler.



Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>

14.02.2016 Paz 23:02

Siz ▾



Merhaba,

Tarafimizdan adapte edilen Ogretmen Ozyeterlik Olcegi'ni kullanmanizda hicbir sorun yoktur. Calismanizda basarilar dilerim.

Yesim Capa Aydin

Quoting merve ağaçbacak <merve_agacbacak@hotmail.com>:

- > Yeşim Hocam merhabalar. Ben Merve Ağaçbacak. İstanbul'da bir özel
- > okulda sınıf öğretmeniym. Aynı zamanda Marmara Üniversitesinde
- > yüksek lisans yapmaktayım. Şuan tez aşamasındayım. Tezimde
- > ölçeğinizden yararlanmak istiyorum. Kullanabilir miyim? Sevgiler
- >
- > Sent from my iPhone



fulya cenkseven <fulyac@gmail.com>

4.02.2016 Per 09:25

Siz ▾



PWB-Puanlama.doc

23 KB



3 ekin (11 MB) tümünü göster Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba,

Ölçme aracı, puanlama bilgisi ve doktora tezime ekte. Çalışmada kolaylıklar diliyorum.

Sevgiler..

Fulya Cenkseven Önder

4 Şubat 2016 10:01 tarihinde merve ağaçbacak

<merve.agacbacak@hotmail.com> yazdı:

Fulya Hocam merhabalar. Ben Merve Ağaçbacak. İstanbul'daki bir özel okulda sınıf öğretmeni olarak çalışıyorum. Aynı zamanda Marmara Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. Şuan tez aşamasındayım. Tezimde pozitif psikolojiden hareketle bir çalışma yapmayı planlamaktayım. Muhtemelen öğretmenler üzerine yapmayı düşündüğüm bu çalışmada Ryff tarafından geliştirilen ve Türkçeye çevrilen ölçeğe ihtiyacım var. Bu konuda destek olursanız çok sevinirim. Sevgiler.

EK-2. Araştırma Anketi

Değerli Katılımcılar,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olarak Dr. Gönül SAKIZ danışmanlığında yürütmekte olduğum tez çalışmam için değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Paylaşacağınız kişisel bilgi ve görüşlerinize ait veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Destekleriniz için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Pakize Merve AĞAÇBACAK

KİŞİSEL BİLGİLER(I. BÖLÜM)

- Cinsiyet:** () Kadın () Erkek
Yaş: () 30 yaş ve altı () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 yaş ve üstü
Medeni Durum: () Evli () Bekar
Çocuk Sayısı (varsa): () 1 () 2 () 3 () 4 veya daha fazla
Eğitim Durumu: () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Mesleki Kıdem: () 5 yıl ve daha az () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve daha fazla
Bu okuldaki çalışma süreniz: () 5 yıl ve daha az () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve daha fazla
Okul türü: () Devlet () Özel
Okulunuz İstanbul'un hangi ilçesinde yer almaktadır?
Okul Büyüklüğü(Öğrenci Sayısı): () 100 kişiden az () 100-500 kişi () 500-1000 kişi () 1000 kişiden fazla
Okulunuzdaki yönetici sayısı (müdür ve müdür yardımcıları): () 1 () 2 () 3 () 4 veya daha fazla
Okulunuzdaki öğretmen sayısı : () 5 veya daha az () 6-10 () 11-20 () 21-30 () 31 veya daha fazla
Sınıftaki öğrenci sayısı: () 20 öğrenci veya daha az () 21-30 () 31-40 () 41 öğrenci veya daha fazla
Okulunuzdaki öğrenci vellerinin ortalama sosyo-ekonomik düzeyi: () Düşük () Orta-düşük () Orta
() Orta-yüksek () Yüksek

| II. BÖLÜM | HİÇ Katkıyorum (1) | Katkıyorum (2) | Biraz Katkıyorum (3) | Katkıyorum (4) | Tamamen Katkıyorum (5) |
|---|-----------------------|----------------|-------------------------|----------------|---------------------------|
| 1. Bu okulun başarılı olmasına katkıda bulunmak için, normalde beklenenden fazla çaba göstermeye hazırım. | () | () | () | () | () |
| 2. Arkadaşlarıma bu okuldan, çalışılacak önemli bir okul olarak övgüyle söz ediyorum. | () | () | () | () | () |
| 3. Bu okula çok az bağlılık hissediyorum | () | () | () | () | () |
| 4. Bu okulda çalışmaya devam edebilmek için mesleğimle ilgili hemen her tür görevlendirmeyi kabul ediyorum. | () | () | () | () | () |
| 5. Benim değerlerimin ve okulun değer yargılarının benzerlik ve uyum gösterdiğini söyleyebilirim. | () | () | () | () | () |
| 6. Bu okulda çalıştığımı diğer insanlara söylemekten gurur duyuyorum. | () | () | () | () | () |
| 7. Yaptığım işin türü benzer olduğu sürece, başka bir okulda da çalışabilirim. | () | () | () | () | () |
| 8. Okulun öngördüğü iş yapma yöntemlerinin çok iyi olduğunu söyleyebilirim. | () | () | () | () | () |
| 9. Bu okuldan ayrılmayı düşünmemeye neden olan etmenler düzelse bile, şimdiki durumumda çok az bir değişiklik olabilir. | () | () | () | () | () |
| 10. Bu okulda çalışmaya başladığım, diğerleri arasından bu okulu seçtiğim için memnunum. | () | () | () | () | () |
| 11. Bu okulda çalışmaya devam ettiğim takdirde elde edebileceğim fazla bir şey yok. | () | () | () | () | () |
| 12. Çoğu kez, personele ilişkin önemli konularda örgütsel kararları kabul etmem zordur. | () | () | () | () | () |
| 13. Bu okulun geleceği hakkında endişe duyuyorum. | () | () | () | () | () |
| 14. Bu okul benim için, diğerlerine kıyasla çalışabileceğim en iyi okuldur. | () | () | () | () | () |
| 15. Bu okulda çalışmaya karar vermek, benim için bir hataydı. | () | () | () | () | () |

III.BÖLÜM

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

| IV.BÖLÜM | | | | | | |
|--|------------------|--------------------|---------------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayı işaretleyiniz. | Hiç katılmıyorum | Biraz katılmıyorum | Çok az katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Biraz katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 1. İnsanların çoğu beni sevgi dolu ve şefkatli biri olarak görür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Bazen etrafımdaki insanlara daha fazla benzemek için düşünce ve davranış tarzımı değiştiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Genellikle yaşadığım durumlardan sorumlu olduğumu hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Ufkumu genişletecek aktivitelerle ilgilenmiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Geçmişte yaptıklarımı ve gelecekte yapacaklarımı düşündüğümde kendimi iyi hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Yaşamımı gözden geçirdiğimde, yaşamımdaki olayların sonuçlanış şekline memnuluk duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Yakın arkadaşlıkları devam ettirmek benim için zor ve başarısızlıkla sonuçlanan bir süreçtir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Birçok insanın görüşlerinin tersi olduğu zaman bile görüşlerimi ifade etmekten korkmam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Günlük yaşamın talepleri karşısında genellikle kendimi mutsuz hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Genellikle her geçen gün kendimle ilgili daha fazla şey öğrendiğimi hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. İçinde bulunduğum günü yaşarım ve geleceği gerçekten düşünmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Genellikle kendimi güvenli ve olumlu hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Sorunlarımı paylaşabileceğim az sayıda yakın arkadaşım olmasından dolayı çoğunlukla kendimi yalnız hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Kararlarım genellikle başkalarının kararlarından etkilenmez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Etrafımdaki insanlarla ve içinde bulunduğum toplumla çok uyumlu değilimdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Yeni şeyleri denemekten hoşlanan biriyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Gelecek bana hemen hemen her zaman problemler getireceğinden içinde yaşadığım ana odaklanmayı tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Tanıdığım birçok kişinin yaşamdan benim elde ettiğimden daha çok şey elde ettiğini hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Aile üyeleri ya da arkadaşlarla kişisel ve karşılıklı konuşmalar yapmaktan hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Diğer insanların benimle ilgili düşünceleri hakkında endişe duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Günlük yaşamımdaki sorumlulukların çoğunun üstesinden gelmekte oldukça başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. Yaptığım şeylerde yeni yolları denemeyi istemem. Yaşamım bu şekilde güzeldir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. Yaşamımın yönünü ve amacımı belirledim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. Fırsat olursa kendimle ilgili değiştirmeyi düşündüğüm bir çok şey var. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. Yakın arkadaşlarım problemleri hakkında benimle konuştuklarında iyi bir dinleyici olmak benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. Benim için kendi mutluluğum başkalarının beni onaylayıp onaylamamasından daha önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27. Sık sık sorumluluklarımın altında ezildiğimi hissedirim. | | | | | | |
| 28. Kendim ve yaşam hakkındaki düşüncelerime meydan okuyan yeni deneyimler yaşamamın önemli olduğunu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. Günlük etkinliklerim bana sık sık dikkate değmez ve önemsiz gibi görünür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. Kişiliğimin pek çok yönünden hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31. Konuşmaya ihtiyacım olduğunda çevremde beni dinlemek isteyen çok insan yoktur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. Güçlü fikirleri olan insanlardan etkilenmeye yatkınım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. Yaşadığım durumdan mutsuz olsaydım, onu değiştirmek için etkili önlemler alırdım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34. Bir birey olarak yıllardır gerçekten ilerleme kaydetmediğimi düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. Yaşamda başarmaya çalıştığım şeylerle ilgili olarak akılcı davranma yetisine sahip değilim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36. Geçmişte bazı hatalar yaptım, ancak her şeyin olabileceği en iyi şekilde sonuçlandığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. Arkadaşlarımdan çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38. İnsanlar bana yapmak istemediğim şeyleri nadiren yaptırabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39. Bireysel ve mali işlerimi yürütmeye genellikle başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. Bence insan her yaşta olgunlaşmaya ve gelişmeye devam edebilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41. Eskiden kendim için amaçlar koyardım, fakat şimdi bu zaman kaybı gibi görünüyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42. Birçok yönden yaşamımdaki kazançlarıma ilişkin hayal kırıklığı hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43. Diğer insanların çoğunun benden daha fazla arkadaşı olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44. Benim için başkalarıyla uyum sağlamak ilkelerimle tek başına ayakta durmaktan daha önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 45. Her gün yapmak zorunda olduğum şeylere yetişemem bende gerginlik yaratır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46. Zamanla, beni daha güçlü ve yetenekli kılan bir yaşam anlayışına sahip oldum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47. Gelecek için planlar yapmaktan ve onları gerçekleştirmeye çalışmaktan hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 48. Birçok açıdan kim olduğumla ve sürdürdüğüm yaşamla gurur duyuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 49. İnsanlar beni zamanımı başkalarıyla paylaşmada istekli, verici bir kişi olarak tanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50. Genel fikirlere ters düşse bile kendi görüşlerime güvenirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 51. Yapılması gerekenleri yapabilmek için zamanımı planlama konusunda başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52. Zamanla bir birey olarak çok geliştiğimi düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53. Kendim için yaptığım planları gerçekleştirmede etkinimdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54. Birçok insanın yaşam biçimine imrenirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55. Başkalarıyla çok sıcak ve güvenli ilişkilerim olmadı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56. Tartışmalı konularla ilgili düşüncelerimi ifade etmek benim için güçtür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 57. Günlük yaşamım hareketlidir, fakat her şeye yetişmek bana mutluluk verir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 58. Daha önceden alıştığım tarzdan farklı olan ve değişimi gerektiren yeni durumlarda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| bulunmaktan hoşlanmam. | | | | | | |
| 59. Bazı insanlar yaşamları boyunca amaçsız gezinirler, fakat ben onlardan biri değilim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 60. Kendime ilişkin düşüncelerim muhtemelen çoğu insanın kendisi hakkında hissettiği kadar olumlu değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 61. Arkadaşlıklar konusunda kendimi genellikle dışardan bakan birisiymiş gibi hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 62. Eğer ailem veya arkadaşlarım kararlarımı katılmıyorsa genellikle fikrimi değiştiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 63. Günlük yaşam aktivitelerimi planlamayı denediğim zaman hüsrana uğrarım, çünkü yapmayı tasarladığım şeyleri asla tamamlayamam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 64. Benim için yaşam devam eden bir öğrenme, değişme ve büyüme sürecidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 65. Bazen kendimi yaşamda yapılabilecek her şeyi yapmış gibi hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 66. Çoğu sabah, yaşam tarzım konusunda umutsuzluk duygusuyla uyanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 67. Arkadaşlarıma güvenebileceğimi biliyorum, onlar da bana güvenebileceklerini bilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 68. Belirli bir biçimde düşünmemi veya davranmamı gerektirecek sosyal baskılara boyun eğen biri değilim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 69. İhtiyacım olan etkinlik ve ilişkileri bulma çabalarımda oldukça başarılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 70. Yıllar geçtikçe görüşlerimin nasıl değiştiğini ve olgunlaştığını görmekten hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 71. Yaşamdaki amaçlarım benim için hayal kırıklığı yaratmaktan çok doyum kaynağı olmuştur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 72. Geçmişim iniş çıkışlarla doludur, fakat genellikle geçmişimi değiştirmeyi istemem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 73. Başkalarıyla konuşurken onlara gerçekten açılmakta zorlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 74. Yaşamımda yaptığım seçimlerin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 75. Yaşamımı beni tatmin edecek biçimde düzenlemekte zorlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 76. Yaşamımda büyük gelişmeler ya da değişiklikler yapmayı denemekten uzun zaman önce vazgeçtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 77. Yaşamda neyi başardığımı düşünmeyi doyum verici bulurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 78. Kendimi arkadaşlarım ve tanıdıklarım ile karşılaştırdığımda kim olduğumla ilgili olarak kendimi iyi hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 79. Ben ve arkadaşlarım sorunlarımızı birbirimizle paylaşıyoruz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 80. Kendimi başkalarının önem verdiği değerlerle değil, kendi önem verdiğim şeylerle değerlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 81. Zevklerime uygun bir ev ve yaşam tarzı oluşturabildim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 82. Bence "Yaşlı bir köpeğe yeni numaralar öğretilemez" özdeyişi doğrudur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 83. Bir sonuç değerlendirmesi yaptığımda, yaşamımda çok fazla kazançlarım olduğundan emin değilim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 84. Herkesin zayıf olduğu yönler vardır, fakat benim payıma daha fazlası düşmüş gibi görünüyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |