

İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BELİRSİZLİKLER KARŞISINDA OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DAYANIKLILIKLARI

DERYA ŞAP

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. HANİFİ PARLAR

İSTANBUL, 2023

İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BELİRSİZLİKLER KARŞISINDA OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DAYANIKLILIKLARI

DERYA ŞAP

TEZ DANIŞMANI
ASSOC. PROF. HANİFİ PARLAR

İSTANBUL, 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Bu tez tarafımızca okunmuş olup kapsam ve nitelik açısından, Eğitim Kurumları İşletmeciliği alanında Yüksek Lisans alabilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri

Unvan – Ad Soyad	Kanaati	İmza
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bu tezin İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından konulan tüm standartlara uygun şekilde yazıldığı teyit edilmiştir.

Teslim Tarihi

Mühür/İmza

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, çalışmada özgün olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı:

İmza:

ÖZ

BELİRSİZLİKLER KARŞISINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAYANIKLILIKLARI

Şap, Derya

Eğitim Kurumları İşletmeciliği Yüksek Lisans Programı

Öğrenci Numarası: 214058004

Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0002-8979-4884

Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası: 10553494

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hanifi Parlar

Ağustos 2023, 126 sayfa

Bu araştırma, Türkiye genelindeki ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde özel ve devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin belirsizliklere karşı dayanıklılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda sürdürülen çalışma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan okul yöneticilerinden, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemiyle seçilen 355 kişi çalışmaya katılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara kişisel bilgi formu, “Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ve “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre psikolojik dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında çeşitli ilişkiler belirlenmiş; okullardaki örgütsel belirsizlik ile psikolojik dayanıklılık arasında ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim ve branş gibi demografik faktörlerin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak için sosyal destek sistemlerini güçlendirmek, aile uyumunu teşvik etmek ve örgütsel belirsizliği azaltmaya yönelik önlemler almak gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Belirsizlik, Dayanıklılık, Okul, Okul Yöneticileri.

ABSTRACT

RESILIENCE OF SCHOOL ADMINISTRATORS AGAINST UNCERTAINTIES

Şap, Derya

Eğitim Kurumları İşletmeciliği Yüksek Lisans Programı

Student ID: 214058004

Open Researcher and Contributor ID (ORCID): 0000-0002-8979-4884

National Thesis Center Reference Number: 10553494

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Hanifi Parlar

August 2023, 126 pages

This research aims to examine the resilience of school administrators working in private and public schools at primary, secondary and high school levels across Turkey against uncertainties. In this direction, the study was carried out using the quantitative research method. 355 people selected by non-random sampling method from school administrators who constituted the research population participated in the study. Personal information form, “Scale for Determining the Level of Organizational Uncertainty in Schools” and “Resilience Scale for Adults” were applied to the participants within the scope of the research. According to the findings obtained, various relationships were determined between the psychological resilience scale and its sub-dimensions. Relationships were also found between organizational uncertainty in schools and psychological resilience. The effects of demographic factors such as gender, age, marital status, professional experience and branch on psychological resilience were also examined. The results of the research reveal that in order to increase the psychological resilience of school administrators, it is necessary to strengthen social support systems, encourage family harmony and take measures to reduce organizational uncertainty.

Keywords: Resilience, School, School Administrators, Uncertainty.

TEŞEKKÜR

Elhamdulillahî Rabbi'l-âlemin,

İmam-ı Âzam Hazretlerinin duasından açılımla, Rabbim şükredilmeye en layık olan sensin. Sana hakkıyla şükredemedim. Acizâne fakirâne şükürlerimi, şükründen razı olduğun şâkirlerinin şükürlerindenmişcesine indinde, tahtında katında kabul buyur diyerek başlıyorum teşekkürüme.

“Kula teşekkür etmeyen Rabbine şükretmezmiş” hadîs-i şerîfi mucibince şükredeceğim tüm nimetlere kavuşmama vesile olan, yanına geldiğim andan itibaren yaradılış amacımı öğreten ve can siperâne gayretlerle o amacı gerçekleştirebilme yolunda maddi-manevi, ruhî-bedenî, dünyevi-uhrevi, zahirî ve bâtnî olarak bütüncül bir şekilde hiçbir karşılık beklemeden emeğini bir an olsun üzerimden çekmeyen, Rabbi Rahimime, Habibi Edibine, Sırat-ı Müstakîmine hâdimlik yolunda faydalı ilmin önemine binaen yönlendirmeleriyle bu âna geldiğim Muhterem Hüseyin Tamgüney Hoca’ma cânı gönülden teşekkür ediyorum. Geçirdiğimiz sıkıntılı bir sürecin ardından beş arkadaş olarak danışman ve tez konusu aradığımız bir dönemde “Ben beşinize de gönüllü danışmanlık yaparım.” diyerek hiçbir karşılık beklemeden işine gönlünü koyarak ileriki süreçte nasıl bir örneklik sergilememiz gerektiğini bizlere yaşayarak öğreten kıymetlidanışmanımız Doç. Dr. Hanifi Parlar’a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Küçük yaştan beri eğitim için evlatlarına her imkânı sağlayan ve sınavlarımda heyecanla beni kapıda bekleyen kıymetli babacığma, ilk öğretmenim ve ilk arkadaşım olan varlığımın her zerresine işleyen canım anneme, bütün sorumluluklarını aşkla yerine getirdiği halde benden hiçbir karşılık beklemeden maddi-manevi desteğini üzerimden esirgemeyen eşime, daha küçücük yaşta benim sorumluluklarımı üstlenecek kadar büyüyerek evin küçük annesi olan yavrum Zehra’ma, her zaman destekçilerim olan ablama ve kardeşlerime, akademik alandaki tüm tecrübelerini benimle paylaşan ve her konuda seve seve destek olan kardeşlerim Doktorant Büşra Coşkun’a ve Doktorant Kübra Özdemir’e ve etrafımdaki bütün güzel insanlara desteklerinden dolayı cânı gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
BÖLÜM II KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR	6
2.1. Belirsizlik	6
2.1.1. Belirsizlik Kavramı	6
2.1.2. Klasik Fizik ve Kuantum Fiziği Perspektifinden Belirsizlik.....	8
2.1.3. Belirsizlik ve Kaotik Sistem.....	9
2.1.4. Okul Yöneticilerine Göre Belirsizliğin Sebepleri	10
2.1.5. Belirsizlik Türleri	12
2.1.6. Belirsizlik Yönetimi	13
2.1.7. Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri	15
2.2. Dayanıklılık	17
2.2.1. Dayanıklılık Kavramı	17
2.2.2. Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler	21
2.2.2.1. Dayanıklılık ve Risk Faktörleri	21
2.2.2.2. Dayanıklılık ve Koruyucu Faktörleri.....	22

2.2.3. Dayanıklılık Boyutları	24
2.2.3.1. Bağlanma Boyutu	25
2.2.3.2. Denetim Boyutu	25
2.2.3.3. Meydan Okuma Boyutu	26
2.2.4. Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler	26
2.2.4.1. İyimserlik.....	27
2.2.4.2. Bilişsel Yeniden Değerlendirme	27
2.2.4.3. Aktif Başa Çıkma	28
2.2.4.4. Sosyal Destek	29
2.2.4.5. Mizah.....	29
2.2.4.6. Fiziksel Egzersiz.....	29
2.2.4.7. Prososyal Davranış	30
2.2.4.8. Bilinçli Farkındalık.....	31
2.2.4.9. Manevi İyi Oluş	31
2.2.4.10. Dindarlık.....	32
2.2.5. Dayanıklı Bireylerin Özellikleri	32
2.2.6. Dayanıklılıkla İlgili Yaklaşımlar	35
2.3. Okul Yöneticiliği	38
2.3.1. Okul Yönetimi	38
2.3.2. Okul Yöneticisi.....	39
2.3.3. Yönetim Etkinliğinin Belirsizliği	43
2.4. Önceki Araştırmalar	44
BÖLÜM III YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği	52
3.3.3. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	53
3.4. Güvenirlilik Analizi	53
3.5. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi	54
BÖLÜM IV BULGULAR.....	58
4.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	58
4.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi	61
4.2.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	61
4.2.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	63
4.2.3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi	65
4.2.4. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	68
4.2.5. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	72
4.2.6. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	77
4.2.7. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	79
4.2.8. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi	81
4.3. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi..	84

4.3.1. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	85
4.3.2. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	86
4.3.3. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi	87
4.3.4. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	89
4.3.5. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	92
4.3.6. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	95
4.3.7. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	97
4.3.8. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi	98
4.4. Katılımcıların Yanıtları Doğrultusunda Oluşturulan Kelime Bulutlarına Dair Görsel Çıktıları	99
BÖLÜM V SONUÇ.....	102
REFERANSLAR.....	109
ÖZGEÇMİŞ.....	126

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Resilience Kavramının Türkçe Karşılıkları ve Çalışma Yapıldığı Alanlar....	17
Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri.....	50
Tablo 3.2. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 3.3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları	54
Tablo 3.4. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	56
Tablo 3.5. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	56
Tablo 4.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutları ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Spearman Korelasyon Analizi.....	59
Tablo 4.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	62
Tablo 4.3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.4. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	63
Tablo 4.5. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	64
Tablo 4.6. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları	65
Tablo 4.7. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	66
Tablo 4.8. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	67
Tablo 4.9. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutların Medeni Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 4.10. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	68

Tablo 4.11. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 4.12. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları	71
Tablo 4.13. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	72
Tablo 4.14. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 4.15. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları	75
Tablo 4.16. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	77
Tablo 4.17. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	78
Tablo 4.18. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları	79
Tablo 4.19. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.20. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	81
Tablo 4.21. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	82
Tablo 4.22. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	83
Tablo 4.23. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 4.24. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	85

Tablo 4.25. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	86
Tablo 4.26. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	87
Tablo 4.27. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	88
Tablo 4.28. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	88
Tablo 4.29. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	90
Tablo 4.30. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	91
Tablo 4.31. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	92
Tablo 4.32. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	94
Tablo 4.33. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	95
Tablo 4.34. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	96
Tablo 4.35. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.36. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	98
Tablo 4.37. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okul Yöneticilerinin Belirsizlikle Başa Çıkma Yolları.....	11
Şekil 2.2. Belirsizliğin Dereceleri	13
Şekil 2.3. Belirsizlik Yönetme Biçimleri	14
Şekil 4.1. Katılımcılara Göre Belirsizlik.....	100
Şekil 4.2. Katılımcılara Göre Dayanıklılık	100
Şekil 4.3. Katılımcılara Göre Okul Yöneticisi	101

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	Aktaran
çev.	Çeviren
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
TDK	Türk Dil Kurumu
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi ve araştırmanın amacı yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünyada eğitim politikalarının öncelikli konularından biri okul yöneticiliğidir. Başarılı bir okul ve eğitim sisteminin anahtarı, etkili okul yöneticiliğinden geçmektedir (Balcı, 2007). Son dönemde yaşanan hızlı değişim eğitimden, okul yöneticilerinden beklentileri arttırmış (Hannah, Balthazard, Waldman, Jennings ve Thatcher, 2013) ve geleneksel rollerin değişimine sebep olmuştur. Okul yöneticiliği, eğitimin verimliliğini ve eşitliğini geliştirmede kilit bir role sahiptir (Özmuşul, 2017). Bununla birlikte fiziksel, duygusal ve entelektüel enerji gerektirmektedir.

Okul yönetiminin başında bulunan kişiler olarak okul yöneticileri, ilgili mevzuat ve programlar doğrultusunda okulun bütün işlerini yürütme, düzenleme ve denetleme sorumluluklarını yerine getirmekle mesuldür (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007). Türü ve kademesi her ne olursa olsun, bir okulun başarısındaki en büyük pay okul yöneticilerindir (Buluç, 2009).

Okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca pek çok zorlu duruma karşı dayanıklılık göstermesi gerekmektedir (Bobek, 2002). Dayanıklılık “insanın trajedi, travma, sıkıntı, zorluk karşısında uyum sağlama yeteneği” (Newman, 2005) ve “kişisel kırılganlıkları ve çevresel stres faktörlerini başarılı bir şekilde aşma, potansiyel riskler karşısında “geri sıçramak” ve refahı sürdürmek” (Oswald vd., 2003), olarak nitelendirilmektedir. Değişen dünya da bireylerin mesleklerinde etkin olabilmeleri için esnek ve öğrenmeye açık olmalarını gerektirmektedir. Bir bireyin dayanıklılığı zorluk deneyimleriyle güçlenmekte, dayanıklılığın önemi ise yaşanan belirsizlikler karşısında ortaya çıkmaktadır.

Etkili bir okul yönetimi için mukavemet gösterilmesi, başa çıkılması ve bunların ötesinde fırsata dönüştürülmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkan belirsizlik; hayatın her safhasını kaplayan bir olgudur ve bundan kaçınmaya çalışmak daha fazla bilinmeyi beraberinde getirmektedir. Yöneticiler, belirsizlik durumlarında doğru karar alma süreçlerinin işlevini yitirdiğini ve belirsizliklerin görmezden gelinemeyeceğini kabul etmektedir (Demirel, 2014).

Bireyler için kaygı ve stres kaynağı oluşturan belirsizlik durumunda, değişken şartlar ve muğlaklık söz konusudur. Bu durum ise hedef belirlemeyi ve bu hedefler doğrultusunda hareket etmeyi zorlaştırmaktadır. Ne kadar iyi yönetilirse yönetilsin bir okulun, kaçınılmaz olarak birçok zaman belirsizliklerle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin; bütçe sıkıntısı, nitelikli çalışan eksikliği, çevresel faktörlerin yetersizliği, asılsız şikâyetler, öğrenci, öğretmen, eğitim mevzuatı ve programlardaki değişimler ve materyal eksikliği gibi pek çok krizlerle karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Mevcut sorunları görmezden gelmek, belirsizlikleri inkâr etmek ve karşılaşılabilecek zorlukların üstünü örtmek tehlikeli bir durum olup tüm bu durumların ani bir şekilde başlaması, okul yöneticilerinin bu belirsizlikler karşısında gösterdikleri dayanıklılıklarını gündeme getirmektedir.

- **Problem Cümlesi:** Yaşanılan değişimler sonucunda kaçınılmaz olarak karşı karşıya kalınan belirsizlik durumları, enerjisi ile tüm paydaşlarını etkileme potansiyeline sahip olan okul yöneticilerinin dayanıklılıklarını ne düzeyde etkilemektedir?
- Bu düzey yöneticinin cinsiyet, yaş, medeni durum, yöneticilikteki kıdem ve görev yaptığı kuruma göre (resmî-özel) farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile bireyin olumlu yönlerini, güçlü yanlarını merkeze alan konularda yapılan çalışmalara katkı sağlamak; bu bağlamda, idaresindeki öğretmen ve öğrencilerin enerjisini doğrudan etkileyen, birçok belirsizlik karşısında doğru kararlar almak, uygulamak ve her türlü değişime uyum sağlamak durumunda olan okul yöneticilerinin bu belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıklarını incelemek amaçlanmaktadır. Ayrıca çeşitli değişkenlerin, okul yöneticilerinin belirsizlikler

karşısındaki dayanıklılıklarına etkisini araştırmak, okul yöneticilerinin yaşadığı belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıklarını tespit etmek, dayanıklılık vasfının okul yöneticilerindeki önemini okuyucunun istifadesine sunmak da bu çalışmanın amaçlarındandır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Katılımcıların belirsizlikler karşısında göstermiş oldukları dayanıklılık düzeyleri nedir?
- Katılımcıların dayanıklılık düzeyleri ile karşı karşıya kaldığı belirsizlik durumlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Katılımcıların belirsizlikler karşısındaki dayanıklılık düzeyleri, yöneticilikteki kıdemleri doğrultusunda değişiklik göstermekte midir?
- Katılımcıların belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıkları cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
- Katılımcıların belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıkları, medeni durumları doğrultusunda değişiklik göstermekte midir?
- Katılımcıların belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıkları, görev yaptıkları kurum türü doğrultusunda değişiklik göstermekte midir?
- Katılımcıların belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıkları yaş değişkenine bağlı olarak değişim göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişen dünya düzeni ile birlikte insanlar ve dolayısıyla kurumlar da hızla değişmekte; hayatın akışı, özü ve kaçınılmaz gerçeklerinden biri olan değişim her geçen gün ivmesini arttırmaktadır. Bu hızlı değişime ve dönüşüme maruz kalan ve bu değişimden etkilenen en temel kurumlardan biri ise okullardır. Bu durumu görmezden gelmenin ve seyirci kalmanın mâl olacağı zararlar, eğitim kurumları tarafından bilinmektedir. Bu nedenle en temelinde insanı çevreleyen ve sarıp sarmalayan okullar yine insana hizmet sunan ve insanla değişen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsana bu denli bağlı olan okulların yine insanla birlikte bir değişim ve dönüşüm içerisine girmesi olağan görülmektedir.

Bir vakıa veya davranış sonucunda ne ile karşılaşılacağının bilinmemesi olarak tanımlanan “belirsizlik” hayatın her safhasını kaplayan bir olgu olmakla beraber bundan kaçınmaya çalışmak daha fazla bilinmeyi beraberinde getirmektedir. Artan belirsizlik ortamlarında dayanıklılık; en genel anlamda bir sistemin, toplumun ya da bireyin değişken durumlar sonucunda rahatsızlık, karışıklık ve şaşkınlık oluşturan olayların nasıl üstesinden geldiğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Mitchell ve Harris, 2012). Olayların önceden tahmin edilemeyeceği şekilde her an değiştiği bir belirsizlik ortamında, yeni düzenin gerektirdiği ihtiyaçlar karşısında olması gereken esnekliğin gösterilememesi ise içinde bulunulan toplumda kaosa sebebiyet vermektedir (Diker Çamlıbel, 2003).

Değişimin bu denli hızını artırdığı bir dönemde okul yönetimi; belirsizlikler, stres kaynakları ve buna bağlı olarak birçok zorlukları beraberinde barındırmaktadır. Belirsiz koşullarda, son derece hızlı kararlar almak zorunda kalan okul yöneticileri için bu durumlarla baş edebilmek çok önemli bir vasıftır. Eğitim kurumlarının kalbi mesabesindeki okul yöneticilerinin belirsizlikler ile başa çıkabilme seviyelerinin belirlenmesi, bu alanda görev yapan kişiler için bir ölçüt olacaktır.

Demirel’in (2014), okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algıları ile ilgili yaptığı araştırmada; uygulayıcılara danışmadan bakanlığın kararlar almasının, eğitim sistemindeki istikrarsızlıkların, mevzuattaki yoruma açık ifadelerin bulunmasının, üst yöneticilerin şifahen yaptıkları açıklamaların ve kullandığı iletişim dilinin yetersizliğinin belirsizliklere yol açtığı; bu belirsizliklerin stres ve gelecek kaygısı oluşturduğu, motivasyonu düşürdüğu görülmüştür. Yöneticilerin, karar verme süreçlerinde geçmişin olumsuz deneyimleri, önyargı ve psikolojik sebeplerden hataya düşebildikleri saptanmış ve belirsizlik olgusunun etkili bir yönetim ile desteklendiğinde bir fırsata dönüşeceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu etkili yönetim ise yöneticilerin sahip olacakları dayanıklılık vasfı ile mümkündür.

Buna göre bu çalışmanın; okul yöneticilerinin belirsizlikler karşısında göstermiş olduğu dayanıklılık deneyimlerinin tespit edilmesine, değişmekte olan ve bir dizi problemle baş etmek durumunda kalınan okul ortamlarında, yönetimin niteliğinin arttırılmasına katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Çalışmanın nicel bir desenle yürütülecek olması, verilerin toplanmasında geniş bir kitleye ulaşılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte toplanan verilerin kişisel yorum ve önyargıdan uzak olmasının da araştırmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir. Bu anlamda okulların öğretan vasfının yanında öğrenen ve her daim gelişen ve geliştiren bir kurum olma özelliğine kavuşmasının, yöneticilerin belirsizliğe karşı dayanıklılık seviyelerinin arttırılması ile örgütün enerjisinin arttırabileceği ve bir takım ruhunu her daim diri tutmanın teşvik edilebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu temellendirmek amacıyla değişkenler üzerine kavramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda belirsizlik kavramına ilişkin tanımlamalar ve yaklaşımlar incelenmiş, dayanıklılık kavramına yönelik farklı bakış açıları ve kuramsal değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Son olarak ise okul yönetimi ve yöneticileri ile ilgili kavramsal açıklamalar değerlendirilmiştir.

2.1. Belirsizlik

Bu başlıkta belirsiz kavramına ve kavramla ilişkili olan diğer unsurlara dair bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Belirsizlik Kavramı

Niteliği hakkında tam bilgi edinilemeyen durumları ifade eden belirsizlik kavramı, günlük yaşamda içinde bulunulan zamana ve geleceğe yönelik olmak üzere sıklıkla karşı karşıya kalınan bir durumdur (Sarıçam, 2014). Kelime anlamı incelendiğinde belirsizlik “belirsiz olma durumu, belgisizlik, müphemiyet, vuzuhsuzluk” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023). İngilizcede belirsizlik kavramı “uncertainty” ve “ambiguity” kelimeleriyle ifade edilmektedir. Kelime anlamları aynı gibi gözükse de bu kavramlar birbirlerinden farklıdır. Uncertainty, bilinmeyen ve çıkarsama yapılamayan durumları tanımlarken ambiguity, bir durumun iki farklı anlama gelmesinden kaynaklı olarak belirsiz olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Buhr, 2001). Ambiguity kavramı muğlaklık, uncertainty kavramı ise belirsizlik olarak Türk diline çevrilebilir.

Gerçekleşen herhangi bir olayın ya da davranışın sonucunda ne olacağına dair çıkarımda bulunulamaması olarak açıklanan belirsizlik (Sarı, 2007), bireyler için tehlike oluşturan bir durum olarak ifade edilebilir (Budner, 1962).

Belirsizlik kavramını açıklayan benzer tanımlamalar mevcuttur. Belirsizlik durumunu Crigger (1996), karşılaşılan olayları açıklamadaki eksikliğe bağlı olarak gerçekleşen bilişsel bir durum olarak ifade etmiştir.

Sarıçam vd. (2014), geleceğin veya geleceğe dair beklentilerin belirgin olmaması durumunu belirsizlik olarak açıklamışlardır. Keren ve Gerritsen (1999), belirsizliği henüz gerçekleşmemiş ya da gerçekleşen bir olay ve durum hakkında kuşku duyma olarak nitelemişlerdir.

Belirsizlik ilk kez karşılaşılan, ipucu içermeyen, karmaşık olaylarda ve bilgilerin tutarsız olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Budner, 1962). Rosen vd., (2007) belirsizlik durumunun, eksik bilgiler ve belirsiz durumu çözmeye yetebilecek olası bilginin olmaması sonucu meydana geldiğini ifade etmektedir. Pek çok araştırma sonucu ile yaşanan bu belirsizlik durumu araştırmacılar tarafından huzursuzluk, üzüntü, stres, rahatsızlık sözcükleriyle ifade edilmiştir (Carleton vd. 2007; Ladouceur vd., 2000). Budner'e (1962) göre bir durumun belirsizlik olarak ifade edilebilmesi için durumun yeni olması, karmaşa oluşturması ve bireyin durumu çözümsüz olarak görmesi gerekmektedir.

Birey tarafından tehdit olarak algılanan belirsizlik durumunda birey iki tip tepki göstermektedir. Bu tepkiler olgusal ve işlemsel olarak sınıflandırılmaktadır. Olgusal tepkiler algılama ve hissetme durumlarını kapsarken işlemsel tepkiler davranış ve çevreyle etkileşim tarzını kapsamaktadır. Belirsizlik durumunda verilen tepkilerin bir diğer boyutu da inkâr etme ve boyun eğmedir. Boyun eğme, kişinin belirsizlik durumunu değiştiremeyeceğine inandığı için kabul etmesi; inkâr etme ise belirsizlik durumunu inkar ederek değiştirmesidir (Çardak, 2012).

Olgusal-işlemsel ve boyun eğme-inkâr boyutlarının etkileşimiyle dört tip tepki meydana gelmektedir. Bu tepkiler olgusal inkâr (bastırma ve inkâr), işlemsel inkâr (yıkıcı ya da yeniden yapılandırıcı davranış), olgusal boyun eğme (kayı ve huzursuzluk) ve işlemsel boyun eğme (kaçıncı davranış) şeklinde sıralanmaktadır.

2.1.2. Klasik Fizik ve Kuantum Fiziği Perspektifinden Belirsizlik

1687 yılında yayınlanan Principia adlı eseri ile fizik biliminin kurucusu olan Newton, klasik fiziği tahmin edilebilirlik, düzenlilik ve etkililik ana prensipleri üzerine bina etmiş ve dengeli başarının anahtarı olarak nitelendirmiştir.

Newtoncu paradigmaya göre dünyanın saat gibi düzenli işleyen bir yapıda olduğu ve olayların eninde sonunda kestirilebildiği benimsenmekte doğanın basit, kurallara tabi, kontrol edilebilir ve kesin koşullar altında işlediği fikri kabul edilmekteydi. Klasik bilim adamları olayların sonucunu tahmin etmek için doğanın değişmeyen yasalarına güveniyor, o sistemin nasıl davranacağını doğru bir şekilde ve kesin olarak tahmin edebiliyordu (Marshall & Zohar, 2006; Singer, 2004). Fakat 1900 yılına gelindiğinde Max Plack'ın kuantum fiziği ile bilim adamlarının dünyaya bakış açıları değişti. Kuantumcu paradigmaya göre, doğa tasviri karmaşık, kaotik ve kesinlikten uzak olarak nitelendirilmekte, bilim karmaşıklıkla yaşayabilmeyi ve bundan faydalanmayı öğrenmeyi hedeflemektedir.

Klasik fizik düşüncesinde kesinlik, öngörülebilirlik, tek biçimlilik, değişmezlik ve tek doğru vardır. Kuantum fiziği ise, güven ve sadakate gerek duyar, değerlere önem verir, farklılıkları kabul eder, belirsizliğe değer verir (Zohar, 1998). Neticeler kesin olmamakla birlikte, belirsizlik sınırlarının içerisinde bir anlam ifade etmektedir. Klasik fizik ile kuantum fiziğini birbirinden ayıran en belirgin özellik, belirsizlik ilkesidir.

Dünyadaki bütün değişimler gibi bilim de bir paradigma kayması içindedir. Arslan (2013), geçmişte dünya ve doğanın basit algılanmasının sebebinin dünyaya klasik fizik perspektifinden bakılması olduğunu düşünür ve kuantum fiziği ile bu bakış açısının kökten değiştiğini aktarır. Axley ve Mc Mahon (2006) klasik fizikte düzenlilik, etkililik ve tahmin edilebilirliği ana değer; denge ve stabilliği başarının anahtarı; kontrole dayalı hiyerarşik liderliği de başarıya giden yolda bir zorunluluk olarak aktarmaktadır. Değişen paradigmayla Fris ve Lazaridou (2006) kuantum fiziğini bütüncül, esnek, belirsiz, gelişen, kendini örgütleyen, değerleri önemseyen, belirsizlik ve farklılıkları kabul eden kavramlarıyla açıklamaktadır.

Doğal bilimlerdeki gelişmeler sosyal bilimlere de esin kaynağı oluşturmakta; bilimdeki bu paradigmatik kayma psikoloji, politika, iktisat, eğitim, yönetim ve tüm yaşayan sistemlerde kendini göstermektedir (Arslan, 2013).

2.1.3. Belirsizlik ve Kaotik Sistem

Belirsizlik, bireyleri ya da kurumları tehdit eden bir durum gibi görünse de aynı zamanda modern dönemlerdeki bireyler için fırsatlar da doğurmaktadır (Bauman, 2017). Postmodern dünyanın içinde kaotik sistemler tehdit unsurları oluşturmaktayken hem bireyler hem de kurumlar için yeni fırsatların da ortaya çıktığı olasılıkları beraberinde getirmektedir.

Kaos ortamı içinde ortaya çıkan belirsizlik bireylerin nasıl yol alacaklarıyla ilgili konuları öne çıkartmaktadır. Bu bağlamda kaosun ve belirsizliğin yönetimiyle ilgili Kotler ve Caslione (2017), belirsizliklerin tespiti ve analizinin, çalkantılar ve ortaya çıkan kaosa karşı ortaya konulan tepkilerin sistematik yaklaşımları olduğunu ifade etmiştir.

Turunç (2017)'a göre kaos yaklaşımıyla bireyler hem bütüncül hem de dinamik yaklaşımlarla çevrelerindeki hızlı değişimlere uyum sağlamaya çalışmalı, bununla birlikte de güçlü savunma mekanizmaları oluşturmaları olmalıdır.

Belirsizlik ve kaosun yönetilmesinde kullanılan stratejilerin en temel unsurlarından biri, bireylerin karar alma güdüleriyle beraber karşılaşılabilecekleri olası senaryoları öngörmeleri ve tepki geliştirmeleridir. En iyi, en kötü ya da en beklenen senaryolar oluşturularak belirsizlik ve kaos barındıran durumlara karşı hazırlıklar yapılmalıdır.

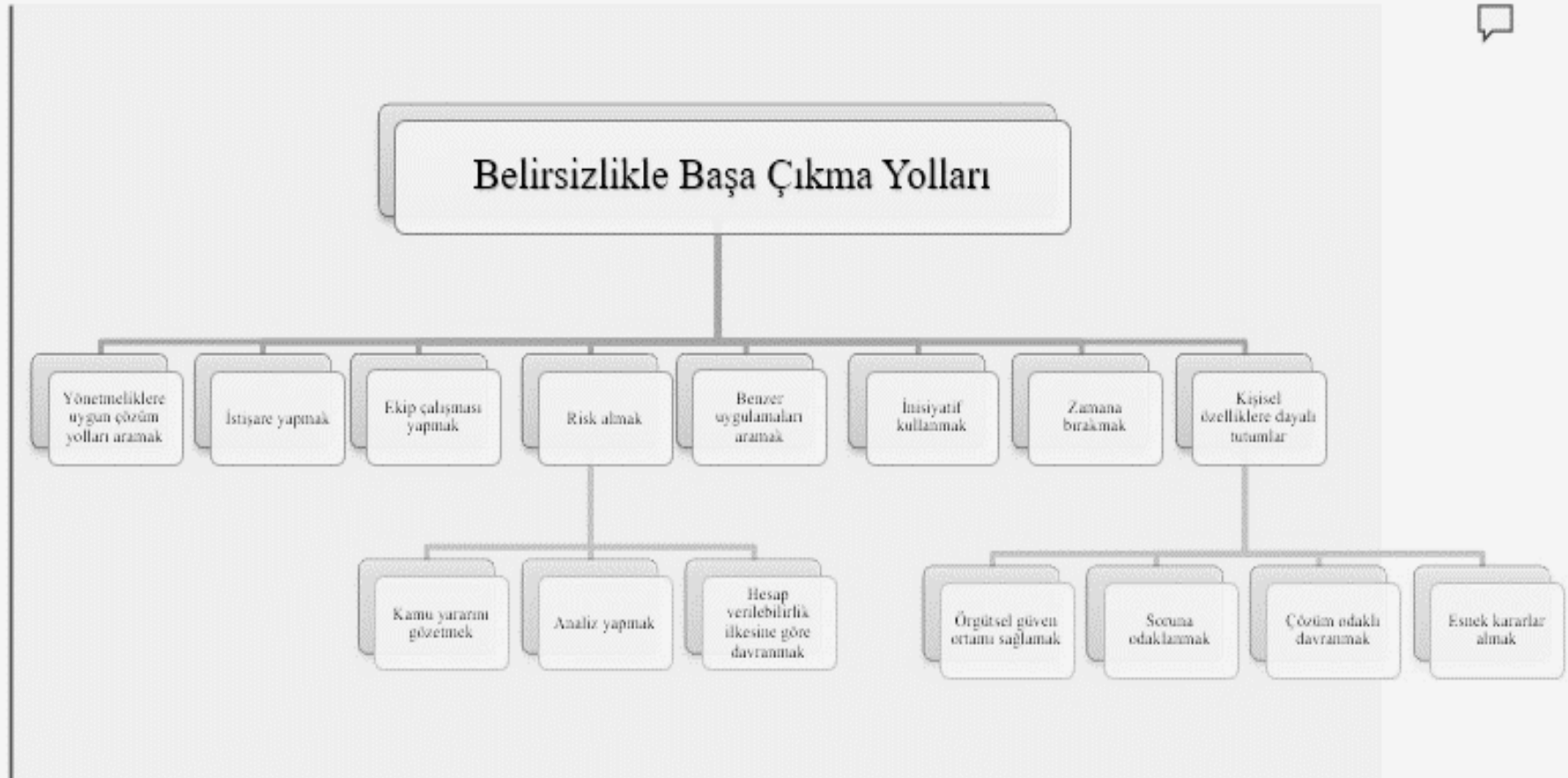
Belirsizliklerin hâkim olduğu sistemlerde krizler, çoğunlukla geçici değil süregelen süreçlerdir. Bu durum ise yeni bir normalite ortaya çıkartmaktadır. Bu durumda ise kaos teorisinin ortaya koyduğu yaklaşımlar, belirsizlik olgusunun varlığında bireylere yeni bakış açıları kazandırabilmektedir. Kaos teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, Soydaş (2002)'a göre zıtlar aynı anda var olabilmektedir. Bu doğrultuda ise bireyler, belirsizlik içinde uzun vadede planlamalar geliştirmeli ve buna karşın esnek davranabilmelidir.

2.1.4. Okul Yöneticilerine Göre Belirsizliğin Sebepleri

Demiral'ın (2014) okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algıları ve başa çıkma yolları isimli araştırmasında, 30 okul müdürü ile yaptığı görüşmelere göre ortaya çıkan veriler sonucunda okul müdürleri belirsizliklerin sebeplerini aşağıdaki başlıklarla açıklamaktadır.

- Planlama eksikliği (30/30)
- İstikrarsızlık (18/30)
- Yönetimin merkezden olması (15/30)
- Ekonomik sebepler (12/30)
- Eğitim mevzuatından kaynaklı sebepler (11/30)
- Üst yöneticilere bağlı sebepler (11/30)
- Bürokrasinin fazla olması (6/30)

Aynı araştırmada, okul yöneticilerinin başvurduğu belirsizlikle başa çıkma yolları aşağıdaki tablodaki gibidir



Şekil 2.1. Okul Yöneticilerinin Belirsizlikle Başa Çıkma Yolları

Kaynak: Demiral, 2014.

2.1.5. Belirsizlik Türleri

Esfehani (2014) farklı belirsizlik türlerinin modellenenilmesi ve farklı yaklaşımlar üretilebilmesi için belirsizliklerin sınıflandırılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Van Den Bos (2009) belirsizlik türlerini bütüncül bir şekilde ele alarak bilgi kaynaklı belirsizlik ve kişisel belirsizlik olmak üzere iki ana madde altında toplamaktadır.

- Bilgi kaynaklı Belirsizlik: “ideal olandan daha az bilgi sahibi olmak” olarak açıklanır. İnsanların yargıya ulaşmalarında sahip olmaları gereken en önemli şey olan bilginin eksikliği örgütlerde tehdit ve tehlike unsurudur.
- Kişisel Belirsizlik: Bireylerin kendileri hakkında belirsizlik yaşadığı bu belirsizlik türünde kişisel deneyimler ve bakış açısı gibi etkenler kişilerin belirsizliğe karşı tepkilerini farklılaştırır. Bireyin etrafın olumsuz etkileriyle hissettikleri, düşündükleri kişisel belirsizliğe örnek teşkil edebilir (Van Den Bos ve Lind, 2002).

Lipstizh ve Strauss (1997) belirsizlik türlerini konusuna ve kaynağına göre sınıflandırarak iki başlık altında incelemiştir. Konuları sonuca, şartlara ve seçeneklere göre üç bölümde tasnif etmiş; kaynağını ise yetersiz algılama, tamamlanmamış bilgi, farklılaşmamış seçenekler olarak üç bölüme ayırmıştır.

Morone ve Tartiu (2015) belirsizliğin türünü aynı zamanda belirsizliğin kaynağı olarak değerlendirdiği bir taksonomi oluşturmuştur. Bu taksonomiye göre belirsizlikleri şu başlıklar altında toplamıştır: teknolojik belirsizlik, piyasa belirsizliği, kurumsal düzenlemeyle ilgili belirsizlik, politik belirsizlik, meşruiyet belirsizliği, yönetsel belirsizlik, zamanlama belirsizliği, kaynak belirsizliği. Bu taksonomiye göre belirsizliğe sebep olan unsurlar aynı zamanda belirsizliğin türlere ayrılmasına da hizmet etmektedir. Örneğin teknoloji kullanımını sırasında ortaya çıkan belirsizlikler teknolojik belirsizlik türünü oluşturmaktadır.

Belirsizliğin dereceleri ise aşağıdaki görselde gösterildiği gibidir.



Şekil 2.2. Belirsizliğin Dereceleri

Kaynak: Gürsakal, 1989.

2.1.6. Belirsizlik Yönetimi

Belirsizliğin kontrol ve tahmin edilemeyen tehlikeli yapısından dolayı bireyler, hayatta kalarak hedeflerini gerçekleştirmek için belirsizliğin etkilerini azaltarak kontrol etme ihtiyacı duymaktadır. Basit işleri gerçekleştirebilmek dahi belirlilikler üzerine kurulmaktadır.

Günlük hayatta belirsizliklerle başa çıkabilmek için farklı yöntemler kullandığımızı belirten Küçükkömürler (2017), çalışmasında bu yöntemleri:

- Belirsizliği oluşturan uyaran hakkında bilgi toplama
- Gerçekle aynı olmamalarına rağmen yanlısamaların birey üzerindeki etkisinden faydalanma
- Hızlı bir genellemeye baş vurma
- Kısa süreli planlarla yakın geleceği belirli hale getirme
- Belirsizlik karşısında şüphe ve güvensizlik temasını seçme şeklinde aktarmaktadır.

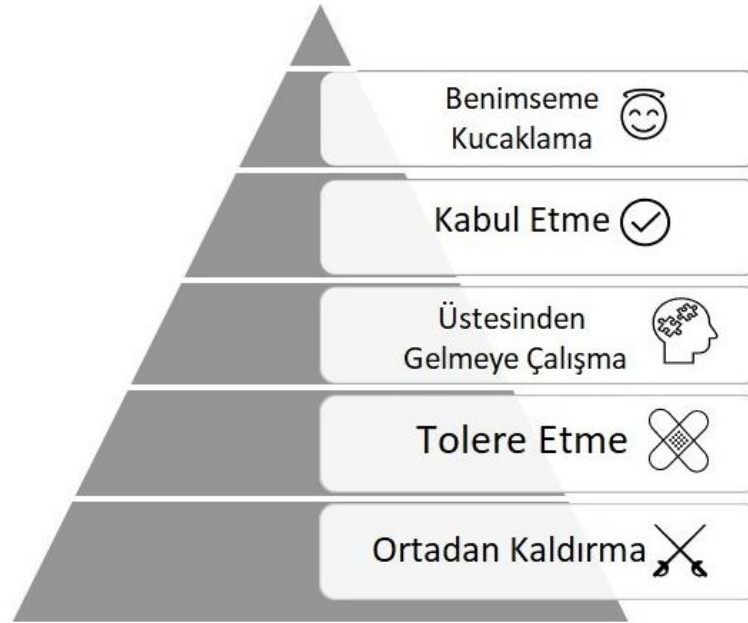
Küçükkömürler (2017) çalışmasında belirsizliği azaltma ihtiyacı üzerine dehşet yönetimi ve belirsiz kimlik kuramından bahsetmektedir.

- **Dehşet yönetimi kuramı:** Ölümlü olduklarının idrakinde bulunan canlılar olan insanlar, bu kaygı ile baş edebilme yolu olarak kıymet verdiği değerlere uygun yaşamaya çalışarak içinde buldukları belirsizlikleri azaltma yöntemine başvurmaktadır (Greenberg ve ark.,1986; Pyszczynski ve ark., 2004).

- **Belirsiz kimlik kuramı:** Kişiler bir belirsizlikle karşılaştıklarında, değer yargıları netleşir, katılışır ve kişi, değerlerine daha bağlı hale gelir. (Van den Bos, 2001; Van den Bos, 2009). Kendi görüşündeki kişilerle aralarında olumlu tepkiler geliştirirler. Hogg (2007)'un yaptığı çalışmalarda belirsizliklerin artışına paralel olarak grup aidiyetinin arttığı, bireyin belirsizlik durumlarını çözmek ve belirliliğe ulaşma yolunda grup aidiyetini geliştirdiği gözlemlenmektedir.

Lipshitz ve Strauss (1997) belirsizliğin kavramasallaştırılmasının karar verme süreçlerine etki eden üç özelliğinden bahsetmektedir:

- Belirsizlik durumlarında farklı bireyler, aynı durumlar karşısında farklı haller sergiler. Belirsizlik subjektiftir.
- Belirsizlik türleri tam anlamıyla belirtilemez, kapsayıcıdır
- Belirsizlik, oluşturduğu etki doğrultusunda kavramlaştırılır.



Şekil 2.3. Belirsizlik Yönetme Biçimleri

Kaynak: Clampitt ve DeKoch, 2001.

2.1.7. Belirsizlikle Baş Etme Stratejileri

İnsani çabalardan biri olan belirsizlikle başa çıkma eğilimi, belirsizlik durumunda karar vermek konusunda insanı güçlü kılan bir yönelimdir (Holdgraf, 2014).

Alinyazında birçok alanda belirsizlikle baş edebilme yöntemleri bulunmaktadır. Bu bölümde eğitim sistemi ve örgütsel davranış bağlamında etkili olabilecek davranış ve yöntemler ele alınacaktır. Mazlum (2019), belirsizlik yönetimi ile ilgili yaptığı çalışmasında belirsizlikle baş etme stratejileri başlığı altında aşağıdaki maddelere yer vermektedir.

- **Esnek Olma:** En başarılı örgütler, esnek olma yaklaşımını bilinçli şekilde arttıran örgütlerdir (Syrett ve Devine, 2012).
- **Senaryolar Planlama:** Eğitimcilerin uzun vadeli hedefleri doğrultusunda belirsizlikle yüzleşmeleri, bilinmeyenler için geniş bir olasılık yelpazesi oluşturmaları gerekmektedir.
- **Örüntünün Farkına Varma:** Elde bulunan veriler doğrultusunda örüntüler oluşturmak, bilinmezlik seviyesini düşürerek karmaşıklık düzeyini azaltır. Örüntü oluşturmak çalışanın farkında olmasına sebep olur (Syrett ve Devine, 2012).
- **Çevik Olma:** Günümüz toplumunda örgütlerin hayatta kalabilmeleri için çevik davranmaları ve zamanın gerisinde kalmamaları gerekmektedir (Wu, Tseng, Chiu ve Lim, 2017). Çeviklik, tehditleri fırsata çevirmek ve uyum sağlamak için atik ve esneklikle hareket edebilme kabiliyetidir.
- **Dirençli Olma:** Direnç oluşturmak, zorlu tecrübeler sonucunda elde edilir (Bartolo, 2014). Liderlerin zorlu koşullarda hayatta kalabilmeleri, normale dönebilmeleri ve bu koşullarla başa çıkabilmeleri için dirençlilik vasfına sahip olmaları gerekmektedir.
- **Şeffaflık:** Belirsizlik yönetiminde stratejik bir öneme sahiptir. Şeffaflık yanlış yorumlanma ve konudan sapma ihtimalini ortadan kaldırarak durumun açıkça anlaşılmasını sağlar. Bu nedenle liderin hesap verebilir ve şeffaf bir yapı oluşturması, belirsizlikler sonucunda yanlış yorumların sebebiyet vereceği karmaşanın önüne geçmektedir.

- **Kılavuz Liderliği Yapma:** Belirsizlik durumlarında liderlerin değişimleri ve riskleri yönetebilmek gibi birçok kabiliyete sahip olması gerekmektedir. Cicero, Pierro ve Van Knippenberg (2010), belirsizlik durumlarında yöneticinin grubun bir üyesi olarak görülerek etrafındakilere güven telkin etmesinin, belirsizlik etkisini azaltacağını belirtmektedir.
- **Stratejik Hazır Bulunuşluk:** Değişimi yönetecek olan liderlerin, örgüt üyelerini stratejik hazır bulunuşluk elde etmesi yönünde etkilemesi bu doğrultuda gerekli ilham, enerji ve desteği sunması büyük önem taşımaktadır. Örgütünde hazır bulunuşluğu oluşturmak isteyen lider var olan hedef, tutum, inançları ve değişimin ardından beklenenleri etkileme adına öngörülü girişimlerde bulunmalıdır (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993).
- **Yönetişim:** Bazı belirsizlik durumlarında, hiyerarşik yönetim planları yerine az kademeli yönetim planlamasının daha esnek bir anlayışı benimsediği ortaya koyulmuştur (Barney ve Lee, 1998). Örgüt içi belirsizliğin temel nedeni iş birliği yetersizliğidir.
- **Taklitçi Eşbiçimlilik:** Örgütler belirsizlik durumlarıyla karşılaştıklarında maliyetlerini ve harcadıkları çabayı azaltmaya çalışarak diğer örgütleri taklit etmeye uğraşırlar (Haveman, 1993). Bu doğrultuda belirsizlikle başa çıkma yöntemlerinde öne çıkan özelliklerden biri de taklit davranışta bulunmaktır. Örgütler başka örgütleri taklit ettiği gibi geçmişteki kendi davranışlarını da taklit edebilmektedir. Heniz ve Delios'a (2001) göre geçmişteki davranışlar, belirsizliğin boyutunu küçültmeye imkânlar sunmaktadır.
- **İş birliği Yapma:** Mazlum'a (2019) göre iş birliği, geniş bakış açıları geliştirme ve gelişimle beraber yeniliği üst seviyeye çıkarma için sınırları ortadan kaldırabilme, bağlantılar oluşturma yoluyla dış dünyaya ulaşma, duvarları yıkma yolundaki örgütün birlikte sergilediği yeteneğini ifade eder. Belirsizlik ortamlarında örgüt üyeleri iş birliği vasıflarıyla kayda değer kazançlar elde edebilir.

2.2. Dayanıklılık

2.2.1. Dayanıklılık Kavramı

Dayanıklılık kavramının kökeni incelendiğinde, Latince “geri dönme, geri sıçrama” anlamına gelen “resilio ve resilire” kelimesinden türediği görülmektedir (Glare, 1982: 1629). Kavramın İngilizce anlamı incelendiğinde ise “insanların olumsuz deneyimlerinin ardından kendilerini iyi hissetme yeteneği”, “nesnelerin baskıyla bükülmesinin veya kıvrılmasının ardından orijinal şekline yeniden dönmesi, esnek ve elastik özellik” anlamlarına gelen “resilience” kelimesiyle karşılaşılmaktadır (Wehmeier, McIntosh, Turnbull, Ashby, 2005). Literatürde “resilience” kavramının “dayanıklılık” (Basım ve Çetin, 2011; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Tümlü ve Recepoğlu, 2013), “psikolojik sağlamlık” (Doğan, 2015; Gizir, 2007; Kararımak ve Çetinkaya, 2011), “kendini toparlama gücü” (Kaya ve Demir, 2017; Terzi, 2006) ve “yılmazlık” (Çelik, 2013; Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydoğulları, 2019; Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011) olarak Türkçe’ye çevrildiği görülmektedir.

Gerçek ve Börekçi’nin (2018) Yükseköğretim Kurulu (YÖK) veri tabanında 2000-2017 yılları arasında resilience kavramının Türkçe karşılıklarına ve hangi alanlarda yapıldığına dair araştırmasının sonucu olarak ulaştığı veriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.1. Resilience Kavramının Türkçe Karşılıkları ve Çalışma Yapıldığı Alanlar

TÜRKÇE KARŞILIK	ALAN						YÜZDE(%)
	EĞİTİM	FELSEFE	İŞLETME	PSİKOLOJİ	SİYASAL BİLGİLER	TOPLAM	
Dayanıklılık	22	3	12	32	0	69	47,6
Dirençlilik	3	0	1	1	2	7	4,8
Direniş	0	0	1	0	0	1	0,7
Esneklik	0	0	0	1	0	1	0,7
Kendini Toparlama	2	0	0	4	0	6	4,1
Sağlamlık	16	2	0	23	0	41	28,3

Tablo 2.1. (devamı)

Yılmazlık	14	0	0	6	0	20	13,8
Toplam	57	5	14	67	2	145	100,0

Kaynak: Gerçek ve Börekçi 2018.

Farklı veri tabanlarında yapılan araştırmalar, dayanıklılığa atıf yapan araştırmaların 1940’larda ortaya çıkmaya başladığını göstermektedir. Bu dönemdeki araştırmalar askeri alanlarla sınırlı kalmış ve askeri personellerin travmatik olduğu öngörülen deneyimlerinin ardından, psikolojik sağlıklarını koruyup korumadığını ifade etmek amacıyla dayanıklılık kavramına değinilmiştir.

Alanyazında kavramın kullanımına ilişkin inceleme yapıldığında, kavramın kullanımı ve sistematik olarak çalışılması arasında tarihsel bir geçiş mevcuttur. 1970’lerden itibaren literatürde, zorlu durumlarda ayakta kalabilen ve bu konuda güçlük yaşayan bireylerin incelenmesi ile dayanıklılık araştırmalarına ilişkin çalışmalar hız kazanmıştır. Murphy ve Moriarty (1976), çocuklara ilişkin hastalık vakalarını incelediği çalışmasında çocukların iyileşme süreçlerini ve iyileşme sonrası fizyo-psikolojik durumlarını göz önünde bulundurarak dayanıklılık kavramına dikkat çekmiştir. Bu çalışmasında dayanıklılığı, anında iyileşme olarak değil bir süreç içinde iyileşme ve geri dönme şeklinde açıklamıştır. White (1978) başa çıkma, büyüme ve hassaslık konularında literatüre ilişkin incelediği çalışmalardan yola çıkarak dayanıklılık kavramına değinmiş ve dayanıklılığı “stres oluşturan durumlar ve deneyimlerin ardından fiziksel ve psikolojik dengenin iyileşmesi (dengenin yeniden sağlanması)” olarak tanımlamıştır.

Diğer yandan Bonanno (2004), dayanıklılık ve iyileşme kavramlarının doğalarının birbirinden farklı olduğu varsayımını ileri sürmüştür. İyileşme, normal işleyişin yani yaşam döngüsünün, psikopatoloji ile karşılaştıktan sonra bir süre seyrine devam etmesi ve daha sonra yavaş yavaş eski haline dönmesi süreci olarak açıklanmıştır. Dayanıklılık ise dengenin düzenlenmesi yeteneği olarak ifade edilmektedir.

Dayanıklılık kavramı, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Kaplan’a (2002) göre bu tanımların farklılaşmasının, dayanıklılığın doğası ve sonuçları arasındaki ilişki ve farklılara dayanan birkaç sebebi

vardır. Bazı araştırmacılar, dayanıklılığı arzu edilen sonuçlara yönelik olarak değerlendirirken bazıları, sonuçlara değil bireylerin dayanıklılık özelliklerine göre değerlendirme yapmaktadırlar. Benzer olarak bazı araştırmacılar, dayanıklılığın durum veya olayların sonuçlarına olan etkisine ve varsayılan risk faktörlerine yönelik olarak tanımlanmasına odaklanmaktadır.

Masten'e (2001) göre dayanıklılık risk faktörleri, olumlu sonuçlar ve bozulan dengenin yeniden düzenlenerek uyumun sağlanması içeren bir bağlamdır. Dayanıklılık kavramından söz edebilmek için bu bağlamın oluşması gerekmektedir. Dayanıklılık bireylerin, yaşam boyu gelişim süreci içerisinde gelişimin seyrini değiştirebilme etkisine sahip bir tehdit veya risk durumundan sıyrılarak olumlu sonuçlar elde edebilmesini, içsel ve çevresel uyum sağlayabilmesini karşılayan bir fenomendir. Masten'e (2001) göre dayanıklılık, sıradışı veya olağanüstü bir özellik değildir; aksine öğrenilebilir ve geliştirilebilir davranışlardan oluşmaktadır. Nitekim American Psychological Association (APA) tarafından dayanıklılık üzerine başlatılan bir eğitim kampanyasında, dayanıklılığın insanların sahip olabiledeği veya olamadığı bir kişilik özelliği olmadığı; bireylerin öğrenmeleri sonucunda geliştirebiledeği davranış, düşünce ve eylemler olduğu vurgulanmaktadır. Programa yönelik hazırlanan broşürde dayanıklılık, "travma, tehdit, sağlık sorunları, finansal problemler, çevresel risk faktörleri gibi stres kaynakları karşısında iyi uyum sağlama süreci" olarak tanımlanmıştır (Masten, 2001).

Rutter (1999), dayanıklılığı sıkıntı ve stresin üstesinden gelme olarak tanımlamaktadır. Bireylerin, psikopatolojiye yol açabilecek riskli durumların ve örselleyici yaşam deneyimlerine karşı nispeten iyi bir sonuç elde etmesi ve durumun üstesinden gelmesidir. Dayanıklılığın odak noktasını, mevcut risk faktörlerine karşı gösterilen direnç olarak açıklamaktadır. Bireyler çevrelerini ve içsel potansiyellerini yöneterek riskli durumlar karşısında direnç gösterebilirler. Bu durum dayanıklılığı başa çıkmadan ayıran noktadır. Dayanıklılık mücadeleyi de içeren aktif bir süreç olarak değerlendirilirken; bireylerin rahatsız edici durumlardan kaçınması da başa çıkma tekniği olarak değerlendirilebilmektedir. Bireylerin sahip olduğu genetik faktörler ve göreceli olarak dayanıklılık üzerinde daha fazla etkiye sahip olan çevresel özelliklerden kaynaklı farklılıklar, dayanıklılığın etkilerinin ve düzeyinin farklılaşmasına sebep olmaktadır.

Masten ve Powell'a (2003) göre bir kişiyi dayanıklı olarak tanımlamak uygun bir eşleştirme değildir. Bireyler dayanıklı olarak tanımlandığı zaman bu, onların dayanıklı bir kişiliğe veya kişilik özelliğine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Bireyler dayanıklılık özelliklerini bir örüntü altında performansa dönüştürürler. Spesifik olaylar ve durumlar karşısında, bireylerin her zaman sahip olduğu dayanıklılık özelliklerini sürdürmesi söz konusu değildir. Bu açıdan değerlendirildiğinde “dayanıklılık özelliklerini taşıyan bireyler” veya “dayanıklı bir yapıya sahip olan bireyler” nitelemesi daha uygun bir genelleme olmaktadır.

Luthar (1991), son yıllarda psikopatoloji ve gelişimsel alanlarda yapılan çalışmaların büyük oranda dayanıklılık ve risk faktörlerine odaklandığını vurgulamaktadır. Dayanıklı yapıdaki bireyleri, “ciddi stres kaynaklarına rağmen kendilerinden beklenenden daha iyi uyum sağlayan bireyler” olarak tanımlamıştır.

Bonanno'ya (2004) göre dayanıklılık, “bireyin bozulan dengeyi yeniden düzenleme yeteneğidir.” Dayanıklılık konusunda yapılan çalışmaların, dayanıklılığın sadece örseleyici yaşantılara maruz kalan, önemli psikolojik güçlükler yaşayan, sıkıntılar içerisinden sıyrılmaya çalışan bireylerin incelendiği bir araştırma sahası olduğu fikrine karşı çıkmaktadır. Dayanıklılığın sanıldığı gibi sadece zorluklar karşısında iyi uyumu sağlayabilen bireylerde değil aynı zamanda popülasyonun genelinde görülen bir özellik olduğunu vurgulamaktadır.

Yukarıda farklı şekillerde tanımları yapılan dayanıklılık kavramından yola çıkarak araştırmacılar dayanıklı yapıdaki bireylerin ortak özelliklerini inceleyen çalışmalar ortaya koymuşlardır.

Alanyazında dayanıklılık konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmada ele alınan iki ortak kavramın risk faktörleri ve koruyucu faktörler olduğu görülmüştür. Dayanıklılık kavramına ilişkin bu iki faktör bir sonraki başlıkta incelenmiştir.

2.2.2. Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler

2.2.2.1. Dayanıklılık ve Risk Faktörleri

Risk faktörleri, genel olarak çocuk veya yetişkin bir bireyin olumsuz şeyler yaşama olasılığını arttıran bir ya da daha fazla faktör olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca risk faktörleri, bireyin yaşamında devam etmekte olan olumsuz sonuçları sürdürmeye ve şiddetini arttırmaya neden olan faktörlerdir. Risk faktörleri, biyolojik ve karakteristik özellikler ya da çevresel koşullar gibi sınıflandırılmanın yanı sıra yaşanan olumsuz durumla doğrudan ilişkili olan veya olmayan faktörler olarak da sınıflandırılabilir. Örneğin, okul başarısızlığı veya niteliksiz ebeveyn varlığı gibi faktörler olumsuz durumlarla doğrudan ilişkili değildir fakat bu faktörler, çocuğun gelişiminde çeşitli olumsuz gelişimsel sonuçlara yol açmaktadır. Bunun yanı sıra bazı faktörler ise belirli olumsuz sonuçlarla doğrudan bağlantılıdır. Örneğin Benard (1991), ebeveynlerin alkole olan aşırı düşkünlüğünün, çocukların da alkole yönelmesiyle doğrudan ilişkili bir faktör olduğunu savunmaktadır. Risk faktörlerini inceleyen araştırmalar ise faktörlerin genel olarak birden fazla olumsuz duruma yol açabileceğini göstermektedir (Richman ve Fraser, 2001: 2-4).

Riskler ile ilgili dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. İlk olarak çocuğun veya gencin risk faktörleri tek bir alanla sınırlı değildir, bireyin yaşamında çok çeşitli risk faktörleri olabilmektedir. İkincisi “risk altında” olma kavramı temel olarak bir olayın olma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmek için kullanılıyor olsa da riskler nadir olarak sayısal olarak değerlendirilir. Sayısal olarak değerlendirme yapılsa bile risk ve olasılık kavramlarının ayrımının yapılması nadirdir. Örneğin bireyin herhangi bir bozukluk geliştirme olasılığı diğer bireylerden daha yüksek olsa bile bozukluk geliştirmeyebilir. Son olarak “risk altında” olma kavramı, bir olayın veya durumun olma olasılığını arttıracak etmenlerle zayıf bir ilişki içerisindedir (Little, Axford ve Morpeth, 2004: 106). Risk faktörlerini bireysel, ailesel ve çevresel faktörler başlığı altında üç bölümde inceleyen araştırmalar da mevcuttur.

Bireysel Faktörler: Bradley, Whiteside Munford, Pope, Kelleher ve Casey’in (1994) “prematüre olarak dünyaya gelmek”, Werner’in (1993) “kronik bir hastalığı

olmak” ; Hawkins, Catalano ve Miller’ın (1992) “akademik olarak başarısızlık duygusu” Masten, Best ve Garnezy’nin (1990) “yaşam şartlarının olumsuzluğu” Werner ve Smith’in (1982) “çocuk denecek yaşta ebeveyn olma” Aisenberg ve Herrenkohl’in (2008) “ istismara uğrama” Odgers, Moffitt, Broadbent, Dickson, Hancox, Harrington ve Caspi’nin (2007) “hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı problemleri” Hawkins’in (1992) “kendine güvensizlik, iyimser olmayan bir karaktere sahip olmak, uyuşturucu, alkol türü bağımlılık yapan zararlı madde kullanımı” tespitleri bireysel risk faktörleri çatısı altında toplanmaktadır.

Ailesel Faktörler: Kumpfer ve Barye’un (2004) “ebeveynin bir hastalık sahibi olması” Stanley-Hagan’in (1999) “ebeveynin ayrılmış olması, üvey ebeveynle yaşama mecburiyeti, öksüz veya yetim olma durumu”, West ve Farrington’un (1973) “ebeveynin aşırı otoriter davranışı,” Hawkins’in (1992) “suç işlemiş bir ebeveynin çocuğu olma, ebeveynin zararlı bağımlılıklarının (alkol, uyuşturucu) olması” tespitleri risk faktörlerinin ailesel boyutunun maddelerini oluşturmaktadır.

Çevresel Faktörler: Luthar, Cicchetti ve Becker’ın (2000) “ekonomik şartların yetersizliği”, Hawkins’in (1992) “uygunsuz davranış sergileyen bir arkadaş çevresine sahip olarak çevresi tarafından reddedilen bir tutum görmesi”, O’Donnell, Schwab-Stone ve Mueeed’in (2002) “yaşanan yerdeki şiddet içerikli olaylara maruz kalma” tespitleri ise risk faktörlerinden çevresel faktörler çatısının maddelerini oluşturmaktadır.

2.2.2.2. Dayanıklılık ve Koruyucu Faktörleri

Koruyucu faktörler, yetişkinlerin maruz kaldıkları risk faktörlerine karşı direnmeye veya farklı yollarla karşı koymalarına yardımcı olan karakteristik özellikler ya da çevresel koşullardır. Koruyucu faktörlerin, karakteristik özellikler ya da çevresel koşullar olarak sınıflandırılmasına bakılmaksızın iki farklı etkisi bulunmaktadır. Dengeleyici etkide koruyucu faktörler, risk faktörleri ve olumsuz sonuç olasılığı üzerinde doğrudan etkilidir. Örneğin Farrington’a (1996) göre zekâ, suçluluk üzerinde doğrudan etkisi olan bir koruyucu faktördür. Bireyin herhangi bir risk faktörü ile etkileşime girmesi halinde ise koruyucu faktörler tampon etkisi göstermektedir. Örneğin yüksek zekâ, yoksulluğa maruz kalan çocukları

koruyabilmektedir. Yüksek zekânın yoksulluk üzerinde etkisinin daha büyük olduğu varsayılırsa; yüksek zekâ, düşük gelirli çocukların suç işleme olasılığını azaltarak tampon görevi görmektedir (akt. Richman ve Fraser, 2001: 4).

Koruyucu faktörler, bireylere yönelik etkilerini açıklayan süreçler bakımından incelenebilir. Koruyucu faktörlerin dayanıklılıkla ilgili sonuçlara yol açan süreçleri aşağıda sıralandığı gibidir (Cummings, Davies ve Campbell, 2000: 145; Cummings, Braungart- Rieker ve Rocher-Schudlich, 2003: 233):

- Olumsuz durumların veya stres faktörlerinin tehlikeliliğini azaltma,
- Stres faktörleriyle karşı karşıya kalma durumunu azaltma,
- Herhangi bir stres faktörünün yol açtığı olumsuz olay zincirlerini kırma,
- Olumlu benlik saygısı ve güven duygusu geliştirme,
- Olumlu fırsat ve seçeneklerin çeşitliliğini artırma,
- Duyguları düzenleme ve başa çıkma becerilerini kolaylaştırma

Koruyucu faktörler ve dayanıklılık kavramı tanımları arasında bir ayrım yapılmaktadır. Koruyucu faktörler, bireyin yaşamının tamamında süregelen durumlar iken dayanıklılık ise yalnızca olumsuz durumlar yaşandığı zaman ortaya çıkmaktadır. Dayanıklılık kavramı genel olarak kişisel özellikler olarak tanımlansa da bireyin kendisinden bağımsız olan ve olumsuz durumlarla başa çıkmada yardımcı olan dış faktörler de dayanıklılık kavramı içerisindedir. Bu dış faktörler hem koruyucu faktörler hem de dayanıklılık faktörleri olarak sınıflandırılabilir. Örneğin bireyin geniş bir ailede yaşıyor olması, aile-çocuk bağına daha da güçlendirerek koruyucu faktör olarak sınıflandırılabilir; ayrıca bireyin geniş bir ailede yaşıyor olması olası kriz anlarında duygusal destek sağlama yoluyla dayanıklılık faktörü haline gelebilir (Beauvais ve Oetting, 1999: 104).

Koruyucu faktörler, bireyin içinde bulunduğu şartlara veya zamana göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin otoriter bir aileye sahip olma veya dinî değerlere olan bağlılık, yetişkinlik döneminde koruyucu faktörlere örnek verilebilirken aynı faktörler ergenlik döneminde risk faktörü olarak ifadelendirilebilir. Bu nedenle kişisel özellikler veya çevresel faktörler, risk faktörleri ya da koruyucu faktörler olarak sınıflandırılırken değişiklik gösterebilmektedir. Faktörleri risk veya koruyucu

faktör olarak sınıflandırırken hata yapılmaması için faktörlerin derece açısından incelenmesi daha uygun olabilir (McCubbin, 2001: 14). Koruyucu faktörleri bireysel ailesel ve çevresel faktörler şeklinde üç başlık altında toplayan araştırmalar mevcuttur.

- **Bireysel Faktörler:** Masten'in (1999) "zekâ, öz saygı, öz yeterlik, kişiliğin farkında olmak ve kendini kabul", Gordon ve Song'un (1994) "olumlu kişilik özellikleri", Luthar'ın (2000) "iç kontrol odağına sahip olmak", Werner'in (1995) "etkili problem çözme becerileri", Yalım'ın (2007) "iyimserlik ve umut" tespitleri bireysel koruyucu faktörleri oluşturmaktadır.
- **Ailesel Faktörler:** Ebeveynle veya bir aile bireyiyle uyumlu birliktelik ve destekleyici tutum, ailesel faktörleri ifade etmektedir (Aisenberg ve Herrenkohl, 2008).
- **Çevresel Faktörler:** Sosyal çevre ile uyumlu olma ve destek olacak bir yetişkinle faydalı ilişkiler kurma, "Toplumsal kaynakların etkisini gösterecek şekilde varlığı" çevresel faktörleri ifade etmektedir (Baltacı ve Hamarta, 2013).

2.2.3. Dayanıklılık Boyutları

Psikolojik dayanıklılığın boyutlarını Friborg vd. (2003) ise kendine güven, gerçekçi hedefler, planlama becerisi, sosyal yeterlilik, sosyal kaynaklar ile aile desteği ve uyumu boyutu olarak sıralandırmaktadır.

- Kendine güven boyutu, aniden gelişen stres durumları ile karşılaşan bireyin bu durumla baş edebilme becerisinden oluşmaktadır.
- Gerçekçi hedefler boyutu, kişinin kendisi için gerçekçi ve olası amaçlar belirleyerek bu amaçlar yolunda nasıl ilerleyeceğini bilmesinden oluşmaktadır.
- Planlama becerisi boyutu, bireyin amacı doğrultusunda planlar yapabilmesinden ve zamanını etkili kullanarak başarıya ulaşacağına dair inançlarından oluşmaktadır.
- Sosyal yeterlilik boyutu, bireyin diğer bireylerle sosyal ilişkiler kurabilmesine ilişkin becerilerden oluşmaktadır.

- Sosyal kaynaklar boyutu, bireyin aile ve arkadaş gibi sosyal destek gruplarından destek alabilme becerilerinden oluşmaktadır.
- Aile desteği ve uyumu boyutu, bireyin değer sistemi ile ailesinin değer sisteminin örtüşmesi ve ailesi ile birlikte mutlu hissetmesinden oluşmaktadır. Maddi (2007) ise psikolojik dayanıklılığın boyutlarını bağlılık, kontrol ve güçlük şeklinde sıralarken Kobasa (1979), psikolojik dayanıklılığın boyutlarını bağlanma, denetim ve meydan okuma boyutu olarak ifade etmektedir. Psikolojik dayanıklılığın boyutlarının net bir şekilde ayrışmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Funk ve Houston, 1987; Sezgin, 2012).

2.2.3.1. Bağlanma Boyutu

Bağlanma boyutu kişinin yaşama aktif bir şekilde katılım sağlaması ile ilgilidir (Sezgin, 2012). Bağlanma boyutunu Kobasa (1979), bireyin yaşamın farklı alanları ile ilgilenme eğilimi olarak tanımlarken Maddi (2004), kişinin kendine inanması ve önem vermesi bununla beraber yaşamında aktif bir rol alarak gerektiğinde duygusal destek alması ve vermesi olarak tanımlamaktadır. Bağlanma boyutunda, bireyin yaşamında anlam bulmasıyla birlikte yaşamına bağlı olması beklenmektedir. Bu bağlılıkla birlikte kişi yaşamında aktif rol üstlenerek yaşamını daha iyi hale getirmek için olumlu bir performans sergiler (Durak, 2002). Bağlanma boyutuna sahip kişiler aile, sosyal ve iş yaşamına bağlı olarak stresli durumlara karşı mücadelede daha güçlü olmaktadır (Maddi, 2004; Terzi, 2005). Bu stres durumlarıyla karşılaştıklarında, kaçmak yerine problemlerin üstesinden gelmektedirler (Holt vd., 1987). Bağlanma boyutuyla birlikte kişinin yaşamda karşılaşılan olumsuz durumlara karşı iyimser yaklaşması beklenmektedir (Klag ve Bradley, 2004).

2.2.3.2. Denetim Boyutu

Denetim boyutu, kişinin yaşamındaki olaylara etkisi olduğuna ve bu olayları değiştirebileceğine olan inancına bağlı düşünce ve davranışlarından oluşmaktadır (Maddi, 2004). Denetim boyutuna göre yaşamının kontrolü kişinin elindedir, bu sebeple problemlerle karşılaşıldığında birey mücadele etmektedir. Denetim boyutu kişinin özgür seçimler yapabilmesini, cesareti, öz disiplini, özdenetimi, özerkliği,

motivasyonu ve başarıyı içinde barındırmaktadır (Maddi, 2004; Motan ve Gençöz, 2009). Bu sebeple denetim boyutuna sahip kişiler zorlayıcı yaşam olayları karşısında umutsuzca beklemek yerine olayların seyrini değiştirmeyi amaçlar (Maddi, 2004).

2.2.3.3. Meydan Okuma Boyutu

Meydan okuma boyutunda bireyin yaşamındaki değişime yönelik inancın, bireyin gelişimine destek olduğu ve bu şekilde bireyin hayatı keşfetmesine yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Kurt, 2011; Maddi, 2004). Meydan okuma boyutunda birey, yaşamdaki değişimleri kendini geliştirmek için fırsat olarak görmeli ve bu değişimlere uyum sağlayabilmelidir (Kobasa, 1982). Meydan okuma boyutuna sahip kişiler, yaşamlarında oluşan değişiklikleri hayatın normal akışı içinde değerlendirmekte ve bu değişiklikleri önemseyerek stres durumlarında stresle nasıl baş edeceğini hangi kaynaklardan yararlanacağını bilmektedir (Terzi, 2005). Meydan okuma boyutuyla birlikte birey çevresi ile etkileşim içinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmeler kazanmaktadır. Meydan okuma boyutu yeniliklere açık olma, azim, iyimserlik ve kararlılık gibi kişilik özellikleriyle bağlantılıdır (Motan ve Gençöz, 2009). Bu sebeple meydan okuma boyutu düzeyi yüksek kişiler diğer insanlara göre daha esnek, daha aktiftir ve bu kişilerin problem çözme beceri düzeyleri daha yüksektir (Holt vd., 1987).

2.2.4. Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler

Travmatik ya da olumsuz bir olayın veya deneyimin savunmasızlığa mı yoksa dayanıklılığa mı yol açacağını belirlemede önemli rol oynayan belli faktörler bulunur. Bu faktörlerden biri de kişinin stresör üzerinde sahip olduğu kontrol derecesidir (Feder vd., 2011).

Erken kontrol edilemeyen stres faktörleri, kişinin içinde bulunduğu durumun koşullarını değiştiremeyeceğine inandığı “öğrenilmiş çaresizliğe” yol açabilir (Overmier ve Seligman, 1967). Öğrenilmiş çaresizlik, hayvanlarda depresyon için bir model olarak da kullanılmaktadır. Kaçınılmaz ve düzensiz şoklar uygulandığında, hayvanlar yüksek kaygı durumları ve korku tepkileri geliştirme eğilimindedir (Overmier ve Seligman, 1967). Ayrıca daha sonraki stresörlerle karşı karşıya

kaldıklarında aktif başa çıkmaları azalır. Hayvanlarda öğrenilmiş çaresizliğin serotonerjik nöronların düzensizliğine (Greenwood ve ark., 2003) ve ayrıca hipokampusta hücrelerin azalmasına yol açtığı belirtilmektedir (Ho ve Wang, 2010). Bu düzensizliklerin hem biliş hem de ruh hali üzerinde ciddi olumsuz etkileri söz konusudur. Olumsuz durum ve ortamlarla karşılaşan ergenlerde stresle etkin bir şekilde başa çıkma kabiliyetinin, ilerleyen dönemlerde psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Richardson, 2002).

2.2.4.1. İyimserlik

Birçok çalışmada, pozitif duygulanımın stres karşısında koruyucu olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, iyi sonuç beklentisi olarak tanımlanan iyimserlik; aktif başa çıkma stratejileri, öznel iyi oluş, fiziksel sağlık ve daha geniş ve tatmin edici sosyal ağlar ve bağlantılar ile ilişkilendirilmiştir (Gonzalez-Herero ve Garcia-Martin, 2012; Colby ve Shifren, 2013). Kötümserlerin aksine iyimserler daha az umutsuzluk ve çaresizlik duygusuna sahiptir ve baskı altındayken bile kaçınmayı bir başa çıkma mekanizması olarak kullanma olasılıkları daha düşüktür (Carver ve ark., 2010). Psikolojik dayanıklılık açısından pozitif duygulanımın önemini vurgulayan araştırmalarda, iyimser olan bireylerde dayanıklılığı sürdürme kabiliyetinin daha fazla olduğu bilinmektedir.

2.2.4.2. Bilişsel Yeniden Değerlendirme

Dayanıklılık ile güçlü bir şekilde ilişkili olan, olumsuz düşünceleri izleme ve değerlendirme ve onları daha olumlu olanlarla değiştirme, bilişsel yeniden değerlendirme becerisidir (McRae ve ark., 2012). Bilişsel esneklik veya bilişsel yeniden çerçeveleme olarak bilinen bu duygu düzenleme stratejisi, kişinin olaylara veya durumlara bakışını değiştirmeyi içermektedir. Olumsuz ya da travmatik olayları bilinçli olarak yeniden değerlendirmek, dayanıklılık ile ilişkilidir (Gross, 2002).

İnsanın Anlam Arayışı'nin yazarı ve logo terapinin kurucusu Viktor Frankl, dayanıklılığını ve toplama kamplarında hayatta kalmasını temel olarak “anlam bulma”ya bağlamış; kişinin hayatında bir anlam bulma çabasının en önemli, en güçlü

inanç olduğunu ve inancın yaşamaya devam etmek için motive edici ve itici güç olduğunu belirtmiştir (Frankl, 2006).

Stres karşısında bilişsel koruyucu faktörleri inceleyen bir çalışmada, bilişsel yeniden değerlendirme becerisi yüksek olan kadınlar, düşük olan kadınlara göre daha az depresif belirtiler sergilemiştir (Troy ve ark., 2010).

Bağlanma stili, yeniden değerlendirme becerisi ve dayanıklılıkta da rol oynayan bir faktör olarak bulunmuştur. 632 kadın ve erkek üzerinde yapılan bir çalışmada, araştırmacılar güvenli bağlanmanın daha yüksek bilişsel yeniden değerlendirme ve dayanıklılık ile ilişkili olduğunu ve bu iki faktörün bireylerin iyi oluşlarına kısmen aracılık ettiğini bulmuşlardır (Karreman ve Vingerhoets, 2012).

Güvenli bağlanan katılımcıların, durumları duygusal olarak yeniden çerçeveleme ve duygusal ifadeyi bastırma olasılıkları daha düşük bulunmuştur. Beklendiği gibi saplantılı bağlanmanın, bilişsel yeniden değerlendirmenin daha az kullanılması nedeniyle iyi oluş ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır.

Duygusal düzenleme/bilişsel yeniden değerlendirmede cinsiyet farklılıkları dikkat çekmektedir. Nörolojik veriler, kadınların duygularını erkeklerden daha fazla düzenlemelerine yardımcı olmak için olumlu duygular kullandıklarını göstermektedir (McRae ve ark., 2008).

2.2.4.3. Aktif Başa Çıkma

Stresi azaltmak veya üstesinden gelmek için kullanılan davranışsal veya psikolojik teknikleri kapsayan başa çıkma, bireylerde dayanıklılık ile ilişkilendirilmiştir (Feder ve ark., 2009). Literatür, stres faktörünün niteliklerini, kendisini veya nasıl algılandığını değiştirmek için davranışsal ve/veya psikolojik stratejiler içeren aktif başa çıkmayı incelemiştir. Diğer yandan, doğrudan başa çıkmak yerine, stresi tetikleyen durumlara karşı kaçınmacı başa çıkmayı da ele almıştır (Chesney ve ark., 2006). Öncelikle kaçınan başa çıkma uygulayan bireyler psikolojik problemler yaşama riski altındayken, aktif başa çıkma ise uyum sağlama ve psikolojik dayanıklılık ile ilişkilendirilmiştir (Moos ve Schaefer, 1993).

2.2.4.4. Sosyal Destek

Hem sosyal desteğin varlığı hem de sosyal destek arama davranışı, olumsuz yaşam olayları karşısında psikolojik dayanıklılık ve gelişme ile ilişkilendirilmiştir (Özbay ve ark., 2008). Öte yandan, daha zayıf sosyal destek, TSSB dahil olmak üzere psikiyatrik bozukluklarla ilişkilendirilmiştir (Tsai ve ark., 2012). Kanser hastalarıyla yapılan araştırmalar, depresyonun zayıf sosyal destek ve daha yüksek dış kontrol odağı ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Grassi ve ark., 1997). Kanser tanılı depresif hastalar sürekli olarak aileden, arkadaşlardan algıladıkları sosyal desteğin düşük olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, sosyal desteği düşük olan ve depresif belirtileri olan kanser hastalarının tedavi uyumunun düşük olduğu görülmüştür (Grassi ve ark., 1997).

2.2.4.5. Mizah

Mizah, gerilimi azaltma ve aynı zamanda sosyal desteği artırma nedeniyle dayanıklılığa katkıda bulunan bir aktif başa çıkma biçimi olarak tanımlanmıştır (Vaillant, 1992). Mizah, yaygın olarak kullanılmaktadır ve mizahın strese karşı koruyucu olduğu gösterilmiştir (Southwick ve Charney, 2012). Cameron ve meslektaşları (2010), dayanıklılığı iyi düzeyde olan ergenlerin günlük sosyal işlevlerinde mizahın rolünü ve türünü incelemiş; mizahın çeşitli sosyo-duygusal işlevlere hizmet ettiğini ve riskli durumlarda tampon görevi gördüğünü bulmuşlardır (Cameron ve ark., 2010). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada mizahın, öğrencilerin yeni kültüre uyum sağlama ve kültürel stres karşısında başarılı olmaları konusunda önemli bir işlevi olduğu bulunmuştur (Cheung ve Yue, 2012).

2.2.4.6. Fiziksel Egzersiz

Fiziksel egzersizin ruh hali, klinik depresyon ve benlik saygısının yanı sıra psikolojik iyi oluş üzerinde de olumlu etkileri vardır. Fiziksel egzersizin hayvanlarda (Fleshner ve ark., 2011) ve insanlarda (Wittert ve ark., 1996; Winter ve ark., 2007) dayanıklılığın nörobiyolojik faktörlerini etkilediği gösterilmiştir.

424 depresif yetişkin hasta üzerinde yapılan bir çalışmada, Harris ve arkadaşları (2006) fiziksel aktivite, egzersizle başa çıkma ve depresyon arasındaki ilişkiyi 1 yıllık, 4 yıllık ve 10 yıllık takip noktalarında incelediler (Harris ve ark., 2006).

Fiziksel aktivite ile sonraki depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, fiziksel aktivite ile eşzamanlı depresyon arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Bu araştırmadan yola çıkarak fiziksel aktivitenin, depresyonda olan veya büyük stresörlerle karşı karşıya kalanlar için etkili bir başa çıkma becerisi olduğu söylenebilir (Bjornebeek ve ark., 2006).

2.2.4.7. Prososyal Davranış

Sosyal bir varlık olan insan tek başına yaşayamaz. İnsanların topluluklar halinde yaşamaları, bir takım gönüllülük esaslarını da beraberinde getirmektedir. Hiçbir karşılık beklenmeden, karşısındakilerin menfaatini düşünerek ve gönüllü olarak gerçekleştirilen davranışlar prososyal davranışlar olarak isimlendirilmektedir (Esmer ve Özdaşlı, 2018)

Başkalarının mutluluğu ve yararına olan olumlu sosyal davranışlar olarak da geçen prososyal kavramı, ilk kez Auguste Comte tarafından kullanılan, “başkalarına gösterilen ilgi” olarak tanımlanmaktadır (Uzmen ve Mağden, 2002; Rosenhan, 1978) Prososyal davranışlar hem yetişkinlerde hem de çocuklarda dayanıklılık ile ilişkilendirilmiştir (Leontopoulou, 2010). Staub ve Vollhardt (2008), bireylerin mağduriyetlerinin ve ıstırap çekmelerinin sonucunda prososyal davranışlar geliştirdiğini ve travma sonrası müdahalelerin “acıdan doğan fedakarlığı” teşvik edebileceğini öne sürmüştür.

Yunanistan'da 232 ilkokul çocuğu üzerinde yapılan bir araştırma, daha yüksek özgeciliğin daha düşük rekabet gücü ile sonuçlandığını ve daha yüksek empati ve dayanıklılık ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Leontopoulou, 2010).

2.2.4.8. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık, dayanıklılıkla ilişkili başka bir faktördür. Bireyin hayatına birçok olumlu etkisi bulunduğu düşünülen bilinçli farkındalık, kişinin önyargısız olarak “şimdi ve burada”ya odaklanması; geçmişe takılmak veya gelecekte endişelenmekten ziyade anda kalabilmesi ve ânı yaşayabilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Bilinçli farkındalık üzerine yapılan araştırmalar, güçlü travma öncesi bilinçli farkındalık becerilerinin koruyucu faktör olabileceğini göstermektedir (Thompson ve ark., 2011). Yapılan bir araştırma, bilinçli farkındalığın strese tepki olarak kaçınmayla başa çıkmayı azaltabileceğini ve dayanıklılığa katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir (Smith ve ark., 2011).

2.2.4.9. Manevi İyi Oluş

Fisher’a (2017) göre manevi iyi oluş insanın yaratıcı, diğerleri, doğa ve kendi benlikleri ile kurulan münasebetleri doğrultusunda kazanılan nitelikli iletişim ve kendisinde ortaya çıkan kaliteli algı anlamına gelmektedir. Dayanıklılığı etkileyen önemli değişkenlerden biri de manevi iyi oluştur. Dayanıklılık ile manevi iyi oluş arasında pozitif, doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda, manevi iyi oluşun artmasıyla dayanıklılığın artacağı gözlenmektedir. Kayma’nın (2000) 105 üniversite öğrencisi üzerinde dayanıklılık, özsaygı ve manevi iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda üç değişkenin birbirini kuvvetli bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Aynı sonucu destekleyici bir çalışma olarak Sedighehi, Bitar ve Mahdi (2017) tarafından 104 hasta üzerinde yürütülen araştırmada, manevi iyi oluş ve bağlanma boyutu (dayanıklılığın boyutlarından) yüksek olan katılımcıların umut düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

2.2.4.10. Dindarlık

Üniversite öğrencilerinin dayanıklılık ve dindarlık boyutlarını inceleyen Sezgin (2016), yaptığı araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin dayanıklılık seviyelerinin yüksek olduğunu, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek dayanıklılık seviyesine sahip olduğunu, dayanıklılığın anne eğitim seviyesinin yükselmesi ile orantılı olduğunu ve baba eğitim seviyesine göre değişim göstermediğini; dayanıklılık ve dindarlık seviyeleri arasında pozitif doğrultuda kuvvetli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

2.2.5. Dayanıklı Bireylerin Özellikleri

Dayanıklılıkla ilgili ortaya atılan bazı model ve kuramlarla, dayanıklı bireylerin özellikleri saptanmaya çalışılmıştır. Henderson ve Milstein (1996) dayanıklı bireylerle yaptıkları çalışmada, onların olaylar karşısında çok çabuk pes etmediklerini, direndiklerini ve olumsuz koşullardan bir şeyler öğrenerek eskisinden daha da güçlü bir yapıya ulaştıklarını belirtmektedirler. Kumpfer (1999) de dayanıklı bireylerin özelliklerini incelemiş ve bu özelliğe sahip olan bireylerin geleceğe daha umutla baktıklarını ve orta derecede mutlu bireyler olduklarını bulmuştur. Kyriacou (2000) ise dayanıklı bireylerin sorun çözmek için çeşitli kaynaklardan yararlandığını açıklamış ve bunları kişisel ve sosyal kaynaklar olarak tanımlamıştır. Kişisel kaynaklar arasında sorun çözme stratejilerini kullanma ve kişiler arası ilişkilerden faydalanma yer alırken sosyal kaynaklar arasında resmi ve resmi olmayan ağlar bulunmaktadır.

Dayanıklılık özelliği gösteren bireyler; suçlu veya kötü alışkanlığa sahip akranlarla çok ilişki kurmazlar, genelde normal-yüksek zekâ düzeyine sahiptirler, suç işlemekten uzak dururlar ve genel olarak inançlı kişilerdir (Demir, 2017; Öğülmüş, 2001). Johnson vd. (2011), dayanıklı bireylerin suç işlemeye eğilimleri hakkında bazı görüşler ileri sürmüştür. Örneğin, kişiler yüksek risk altında bile bulunsun suç işleme olasılıkları yüksekse dayanıklılık özelliklerinin az olduğu belirtilir. Ancak yüksek riskli ortamlarda bulunan bireyler tüm olumsuz etmenlere karşın suç işlemeye meyilli değilse yüksek dayanıklılık özelliğinin varlığından bahsedilir.

Henderson ve Milstein (1996) dayanıklılığı kolaylaştıran bireysel özellikleri; bir amaç belirleme ve başkalarına hizmet etme, doğru kararlar vererek girişken olma, sosyal olma, iyi bir mizaha sahip olma, içsel denetim odağına sahip olma, özerk olma, geleceğe olumlu bakma, esnek olma, kolay öğrenme ve öğrendiklerini uygulama, içsel güdülenmeye sahip olma, yetkinliği hedefleme ve kendine güvenme olarak sıralamaktadır. Dayanıklı bireylerin etrafındakilerin sahip olduğu özellikler olarak tanımlanan çevresel etmenler ise kişisel bağ kurmayı destekleme, eğitime önem verme, samimi olma ve sert dille eleştiriden uzak durma, sınırları belirleyip sınır içinde serbest bırakma, yardımseverliği öğütme, çeşitli sosyal olaylar konusunda destek olma, başarı için ulaşılabilir ancak kolay olmayan hedefler koyma, amaç belirlemeyi teşvik etme, başarıya ulaşıncaya kadar tebrik etme, liderliği destekleme şeklinde sıralanabilir (Henderson ve Milstein, 1996).

Krovet (1999), dayanıklı bireylerin dört önemli özellik gösterdiğini belirtmektedir. Bu özellikler şu şekildedir: Sosyal yetkinlik (başkalarıyla olumlu iletişim kurabilme), sorun çözme becerisi (olaylara işe yarayan çözümler bulabilme), özerklik (çevreden bağımsız bir birey olabilme), hedefleri olma ve gelecek duygusu (bazı amaçlara sahip olma ve onlara ulaşabileceği konusunda umut besleme yeteneği). Christiansen, Christiansen ve Howard (1997) ise dayanıklı bireylerin özelliklerini yine dört kategori altında açıklamaktadır:

- Dayanıklı bireylerin sorun çözme becerileri yüksektir, bu da onların öz güven ve öz yeterlilik duygularını pekiştirir.
- Dayanıklı bireyler genelde uyumlu bir mizaca sahiptir, çevreyle uyumu kolay olur. Ayrıca dayanıklı bireylerin mizah anlayışı oldukça gelişmiştir.
- Dayanıklı bireyler, yaşadıkları olumsuzlukları doğrudan kabul edip bunun üzerinde çalışabilmektedir.
- Dayanıklı bireylerin kendi hayatlarını kontrol edebileceklerine dair bir inançları vardır.

Çocukların sahip olduğu dayanıklılık düzeyleri ile ilgili çalışmalar yapan Bernard, yapılan araştırmaları incelediğinde (Henderson ve Milstein, 2003; Gürkan, 2006b) bu özelliğin büyüklere de atfedilebileceğini belirtilerek dört özellik üzerinde durmaktadır.

- Sosyal yeterlilik
- Sorun çözüme kabiliyeti
- Özerklik
- Amaçlara sahip olan bir gelecek duygusu

Dayanıklı bireylerin üç temel özelliğini olduğunu belirten Coutu (2002) bu bireyleri;

- Kabullenilmesi zor şartları soğukkanlılıkla kabul eden
- En zor zamanlarda dahi “Böyle olaylar neden hep beni buluyor?” diye şikâyet etmek yerine olayı dayanılabilir hale getiren
- Ellerindeki en mükemmel şekilde kullanma yetisine sahip özellikleriyle aktarmaktadır.

Conner (1998) dayanıklı bireyleri; olumlu, amaç odaklı, vizyon sahibi, stresi dışı yansıtmayan, örgütlü, aynı anda birçok işi yürütebilen ve proaktif özellikleriyle açıklamaktadır. Dayanıklı bireylerin beş özelliğine dikkat çeken Higgs (1996) ise bu bireylerin;

- Problem çözebilmeye yetisi
- Gelişim isteklisi
- İlişkilerinde olumlu
- Aktif sosyalliğe sahip,
- Yaşadıkları her durumu iyimser yaklaşımla ele alabilen yanlarını konu almıştır.

Haynes (2005) ise dayanıklı bireylerin özelliklerini 3 boyutta incelemiştir.

- Sosyal boyut: insan ilişkileri pozitif ilişkiler, etkili iletişim, yardım istemek ve etmekten çekinmeyen bir yapı
- Duygusal boyut: güçlü bir özgüven, öz yeterlilik, öz saygı, duygu dengesi, endişe ile başa çıkabilen bir yapı
- Bilişsel boyut: başarı güduları yüksek, mücadeleci, çevreyi yarar sağlayacak hale getirerek kontrol edebilme kabiliyetine sahip bir yapıda olduklarını belirtmektedir.

Everly, McCormack ve Strouse (2012) dayanıklılık özelliklerini taşıyan insanları betimlemede “dayanıklı bireyler” ifadesini kullanmayı tercih etmiştir. Bu çalışmada dayanıklılık özelliklerini taşıyan bireylerin yedi karakteristik ortak özelliği belirlenmiş ve ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya göre dayanıklı bireylerin karakteristik özellikleri:

- Soğukkanlı, yenilikçi ve analitik düşünme
- Kararlı davranışlar sergileme
- Azimli olma
- Kişiler arası ilişki becerilerine sahip olma
- Dürüstlük
- Kendini kontrol edebilme
- İyimserlik, umutlu olma ve hayata dair olumlu bakış açısına sahip olmalarıdır.

Kısaca özetlemek gerekirse dayanıklılık geçmiş yıllardan beri ilgi duyulan bir araştırma konusu olmuş, araştırmacılar bazı ortak noktalarda birleşmeler de dayanıklılık hakkında farklı tanımlamalar yapmışlardır. Bu farklılıklar da dayanıklı bireylerin sahip olduğu özelliklerin çeşitli şekillerde açıklanmasını sağlamıştır.

2.2.6. Dayanıklılıkla İlgili Yaklaşımlar

Dayanıklılıkla ilgili ortaya atılan farklı görüş ve modeller bulunmaktadır. Bu modellerin her biri dayanıklı bireylerin ayrı bir yönüne odaklanarak konuyu açıklamaya çalışmıştır. Bu bölümde modeller hakkında özet bilgiler verilecektir.

İlk olarak Kobasa'nın (1979) Arabuluculuk Modeli'ne göre psikolojik sağlamlılık/dayanıklılık, zor olaylara karşı bazı fırsatları olumlu bir yaklaşımla değerlendirmeyi sağlayarak ruhsal dengeyi korumayı kolaylaştırmaktadır. Dayanıklılıkla ilgili ortaya atılan bir diğer kuram Benson'un (1989) geliştirdiği Özellikler Kazandırma Kuramı'dır (Akt., Gürgan, 2006). Bu kurama göre toplum, gençlere işlevsel özellikler kazandırmaya çalışmalıdır. Dayanıklılık ve Meta Kuramı, Richardson vd. (1990) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram kişilerin değişen koşullara biyolojik, psikolojik ve duygusal bir denge içinde uyum sağlamasına

odaklanır. Benzer biçimde Benard'ın (1991) modeline göre de dayanıklılık kişisel ve çevresel etmenlerin etkileşiminden oluşur. Ona göre dayanıklı bireylerin sonradan kazandığı ve doğuştan getirdiği özellikler vardır. Sakin bir mizaç ile başkalarından olumlu tepki alma özelliği doğuştan getirilen özelliklerdir. Sonradan kazanılan özelliklerse başkalarına karşı empatik olmak, iyi iletişim becerilerine sahip olmak, başına gelen olaylar hakkında esprî yapabilmek, güçlü bir mizah anlayışına sahip olmak, bağımsız bir şekilde hareket edebilmek, kimlik duygusu taşımak, sağlıksız ortamlardan uzak durabilmek, bir hedefe ve gelecek duygusuna sahip olmak olarak sıralanabilir.

Brown ve Rhodes'un (1991) ortaya attığı model ise dayanıklılık kavramının çeşitli etkenlerden nasıl beslendiğini açıklamaktadır. Bu modele göre dayanıklılık, işlev bozukluğundan kaçınarak buna uyum sağlayacak ortamlar oluşturmakla ilgilidir. Dayanıklılık konusunda ortaya atılan başka bir görüş de Wolinler'in Modeli olarak adlandırılır. Bu model Wolin ve Wolin (1993) tarafından ortaya atılmıştır ve onların modeli Benard'dan farklı olarak direkt gözleme dayanmaktadır. Psikiyatrist olan ve bu alanda geleneksel tıbbi yöntemleri artık uygulamak istemeyen Wolin ve çocuk gelişim uzmanı olan eşi, psikolojik bozukluk yaşayan bireylerin toparlanma sürecindeki özelliklerini gözlemlemiş ve kaydetmişlerdir. Bu özelliklere "Wolinlerin Yedi Dayanıklılığı" adı verilir. Bu özellikler; bağımsızlık, girişim, iç görü, mizah, ilişkiler, ahlak ve yaratıcılık şeklinde sıralanabilir. Wolin ve Wolin (1993) ayrıca Zarara Karşı Mücadele modelini de geliştirmişlerdir. Zarar modeline göre insanlar tıbbi olarak yardım bekleyen hastalardır, Mücadele modeline göre ise hastalıkla uğraşan ve güçlenen bireylerdir. Wolin ve Wolin'e (1993) göre insanlar geçmiş acılar ve şimdiki acıların birleşiminden oluşmaktadır ve her zorluktan güçlenerek çıkmayı bilmelidir. Henderson ve Milstein'in (1996) dayanıklılığı artırmak ve risk faktörlerini azaltmak için geliştirdiği modelin adı Dayanıklılık Çemberi'dir. Bu modele göre dayanıklılık kişiden kişiye değişebilir ve aynı kişi üzerinde zaman içinde artabilir veya azalabilir. Dayanıklılık çemberi altı alt ögeden oluşur. Bu ögeler; anlamlı katılım fırsatları sağlamak, sosyal bağları artırmak, açık ve tutarlı sınırlar koymak, yaşam becerilerini öğretmek, ilgi ve destek sağlamak, yüksek beklentiler belirlemek ve iletmek olarak sıralanabilir. Bu modele göre altı öge sağlandığı zaman daha dayanıklı bireyler yetiştirilebilir.

Krovetz'in (1999) geliştirdiği ve Krovetz Dayanıklılık Kuramı olarak adlandırılan modele göre dayanıklılık, birtakım koruyucu faktörler içerir ve bu koruyucu faktörlerin bir kısmının bireylerde var olması onların olumsuzluklarla başa çıkma özelliğini artırabilir. Farklı bir yaklaşım olarak geliştirilen Süreklilik Kuramı, ğrencinin gelişiminde ve öğrenme sürecinde etkin konumda bulunan sosyal faktörlerin belirlenmesi için önemlidir (Wasonga, 2002). Bu kurama göre sosyal destek ve sosyal çevreden gelen olumlu yaklaşımların bir arada ve sürekli olması dayanıklılığı geliştiren bir durumdur.

Constantine, Benard ve Diaz'a (1999) göre Süreklilik Kuramı'nın öğrencilere dayanıklılık kazandırmadaki rolü çocuğun yüksek beklentilerine, anlamlı katılım fırsatlarına ve Őekvatli ilişkilerinin gllğne bağlıdır. Diğer yandan kişisel özellikler üzerinde çevrenin de çok büyük etkisi olduğunu vurgulamak üzere Ekolojik Kuramı ortaya atan Bronfenbrenner'in (1979) modeli dayanıklılık çalışmalarına uyarlanmıştır (Ungar, 2011). Buna göre bireyin dayanıklılığı değerlendirilirken birey tek başına ele alınmaz, çevresiyle birlikte değerlendirilir.

Son olarak Cole ve Goodley (2013) tarafından geliştirilen dayanıklılık modeline göre dayanıklılığı etkileyen temelde sekiz etken vardır. Bunlar: kaynaklara erişim, ilişkiler, kimlik, vücut ve zihin, g ve kontrol, toplumsal katılım, toplumsal adalet, toplumsal uyum olarak sıralanmıştır. Bu faktörlerin her birinde bireyler yeterince başarı gösterdikleri takdirde dayanıklılık özelliği kazanırlar. Bu faktörlerin bir araya gelmesiyle oluşan modele de Dayanıklılık Ağı denir.

Yukarıda sayılan kuramlar dışında bu tezin dayandığı ve dayanıklılıkla akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi net bir Şekilde ortaya koyan kuram Weinstein'in (1991) Beklenti İletişimleri Modeli'dir. Bu model, öğrencilerin yüksek beklentilere sahip olması için ğretim programlarında olması gereken sekiz özelliği açıklamıştır. Bu zellikler; değerlendirme sistemi, grup çalışmaları, öğrenmede sorumluluk almak, ğretim programı, sınıf-ebeveyn ilişkileri, sınıf-okul ilişkileri, ğrenci-ğretmen ilişkileri ve güdülenme olarak sıralanabilir. Bu model öğrencilerin içsel güdülenmesine atıf yapmakta (Deci ve Ryan, 1980) ve bu bağlamda güdülenme kuramlarıyla da yakından ilişkili olmaktadır. Model tarafından ortaya konan grup çalışmaları, sorumluluk verme veya ilişkilere dikkat etme gibi özellikler, kişilerin

içsel güdülenmelerini artıran ve kişileri başarıya odaklayan değil öğrenme odaklı yapan etmenlerdir. Tüm bunların yanında öğrenme veya ustalık amaçlı bireylerin ders konusunda daha ısrarcı ve çaba gösteren bireyler olduğunu kanıtlayan pek çok çalışma vardır (Buluş, 2011; Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Kaplan ve Midgley, 1997; Üzbe ve Bacanlı, 2015). Bu kurama göre öğrenciler ilgi alanlarına göre derslerde aktif görevler alıp seçim yapabiliyor ve farklı öğrenim yöntemlerini uygulayabiliyor ve aynı zamanda öğrencilerle ilişkiler kurulup herkesin içinde yer aldığı etkinlikler düzenleniyorsa öğrencilerde dayanıklılık gelişir ve akademik başarı artar (Benard, 1991). Kısacası Beklenti İletişimleri Modeli'nde ele alınan etmenlerin kişilerin hem içsel güdülenmesini artıracığı hem de gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerin dayanıklılığa katkıda bulunacağı ileri sürülmektedir.

Dayanıklılık kavramı, ortaya atıldığından bu yana farklı araştırmacılar tarafından irdelenmiş ve kavramın farklı konularla ilişkisi bulunmaya çalışılmıştır. Yukarıda bahsedilen çok sayıdaki model de dayanıklılığın üzerinde yoğun olarak çalışıldığının bir göstergesidir.

2.3. Okul Yöneticiliği

2.3.1. Okul Yönetimi

Yönetim, en genel tanımıyla insan ve madde kaynakları ile zamanın en etkili ve verimli şekillerde kullanılması sürecidir. Farklı bir tanıma göre ise yönetim, belirlenmiş amaçlara ulaşmak ve hedefleri gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim süreçleri ile kaynakların etkili ve verimli şekillerde kullanılmasıdır. Her iki tanımda da ortak olan nokta sahip olunan kaynakların etkili, verimli bir şekilde kullanılmasının söz konusu olmasıdır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013).

Okullar da eğitim ve öğretimdeki kaynakların etkili ve verimli şekillerde kullanılması amacıyla kurulan kurumlardır. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlıdır (Alıç, 1991). Bu bağlamda okul yönetimi, okuldaki tüm kaynakların okul örgütünün yararına en etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir (Ağaoğlu, 2005). Demirtaş'a (2005) göre ise okul

yönetimi, okullarda önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için okuldaki tüm maddi ve manevi kaynakların okul örgütündeki bireylerin ve okulun faydasına olacak şekilde kullanılması, belirlenen amaçlarla uyumlu olacak politikaların belirlenmesi sürecidir.

2.3.2. Okul Yöneticisi

Okul yöneticileri, okuldaki başarıyı etkileyen yapılardan en etkili olanı belirleyebilmeli ve okul bünyesindeki bütün personelleri yapılacak çalışmalar için sürece aktif bir şekilde dahil etmeli ve güçleri tek noktada toplayabilmelidir. Böylece çalışan herkes ne amaç uğruna çaba gösterdiğinin farkında olacak ve dolayısıyla yapılan işten daha yüksek verim alınmış olacaktır (Özden, 2010).

Rekabet ortamının giderek yaygınlaştığı yirmi birinci yüzyılda, verimlilik ve etkililik anlayışına göre eğitim kurumlarında yöneticilik önem kazanmaya başlamıştır. Eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirebilmeleri noktasında yöneticilerin rolü büyüktür. Okulda yönetici denildiğinde okul müdürü ve yardımcıları anlaşılmaktadır. Okul yöneticisi okulun, amaçlarına ulaşabilmesi için okul örgütünü koordine eden, çalışanlarını yönlendiren ve denetleyen kişidir (Gürsel, 1997).

Okullarda eğitim-öğretim için yapılacak olan düzenleme işlemlerinin uygulanması aşamasında okul yöneticisinin önemli görevleri vardır. Herhangi bir organizasyonun planlanması ve uygulanmasında yönetici olan kişinin liderlik rolüne ihtiyaç vardır. Aynı zamanda okullardaki organizasyonların verimli bir şekilde başlaması, değişimin yönetilmesi, personelin işini içselleştirmesi, okuldaki işlerin yürütülmesi ve eğitim-öğretim sürecinin sonunda elde edilecek olan verimin yüksek düzeyde olması için de okul yöneticilerinin rolleri çok önemlidir (Cafoğlu, 1992). Bu süreçte yöneticiler farklı sorunlarla karşılaşmaktadır ve bu sorunların çözülebilmesi için tasarlanan bilimsel araştırma sürecine öğretmenler de aktif olarak katılmalı ve yöneticilerle öğretmenler arasında bilgi alışverişi sağlanmalıdır (Özan ve Erten, 2008).

Bu kurumlar çevresinde olan değişimlerden bir yandan etkilenmekte diğer yandan da çevresini etkilemektedir. Okul örgütünün çevresindeki değişimlere kolay uyum sağlaması ve gelişebilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi, ihtiyaçlarını karşılayıp

devamlılığının sağlanabilmesi örgüt yönetimi süreciyle doğrudan ilgilidir. Okulu amaçları çerçevesinde yönetecek olan kişiler ise okul yöneticileridir (Ünal ve Korkmaz, 1998).

Bu bağlamda okul yöneticilerinin sergiledikleri tutum ve davranışlar büyük önem taşımaktadır. Çünkü okul yöneticileri sergiledikleri tutum ve davranışlarla, okuldaki öğretmenler ve öğrencilere rol model olmakta ve okul örgütü için gereken kaynakları sağlama, amaçlara ulaşma ve ulaştırma, okulun ihtiyaçlarını karşılama, çatışmaları adil bir yaklaşımla çözümlenme noktasında en yetkili kişidir (Pehlivan, 2001). Bundan dolayı da okul yöneticisinin sahip olduğu kişilik özellikleri, bilgi ve becerisinin yanında, sergilediği tutum ve davranışların da çalışanlar üzerinde büyük önemi vardır. Okullarda genellikle birbirinden çok farklı özelliklere ve donanımlara sahip bireyler vardır. Bu farklılıktan dolayı da etraftaki değişimler, meydana gelen olaylar bireyleri eşit şekillerde etkilemeyecektir. Ancak farklılık da olsa aynı mesleğe sahip bireyler birbirleriyle ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymak zorundadırlar. Okuldaki işlerin yürütülmesi hususunda okul yöneticilerinin önemli görevleri olduğu gibi, okuldaki etkililik hususunda okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik özelliklerinin önemli rolleri vardır (Şişman, 2002). Bundan dolayı okul yöneticilerinin lider olma çabaları okulun hedeflerine ulaşması, amaçlarını gerçekleştirme açısından çok önemlidir (Korkmaz, 2005).

Okul yöneticilerinin, üstlendiği bu sorumlulukların dışında yaşanan küreselleşme, örgütsel öğrenme, demokrasi gibi yeniliklerle beraber farklı ve yeni roller de üstlenmeleri gerekmektedir (Çelik, 2000). Müdür, okul yönetiminde en önemli öge ve okulun amaçlarını belirleyip gerçekleştiren, formal yetkilerden güç alan kişidir (Bursalıoğlu, 2000). Okul yöneticisi, okulda çalışan bütün örgüt üyelerine ihtiyaç duydukları her türlü bilgiyi ulaştırmada en etkili unsurdur. Bunların dışında bir okul yöneticisi, okulun çevresiyle de sürekli iletişim halinde olmalı ve gerektiği zaman okulun faydasına olan bilgileri çevreye iletmeli ve çevreden de gerekli bilgileri almalıdır. Bu nedenle iletişim için gerekli olan hedef kitleleri de tanıma sorumluluğuna sahip olan kişidir (Buluç, 2007). Bu doğrultuda eğitim yöneticisi bilgiyi, etik sınırları göz önünde bulundurarak tüm çalışanlarına aynı şekillerle ulaştırmalıdır.

Okul yöneticileri okuldaki iklimi yönetme sorumluluğunda olan kişilerdir. Okul yöneticilerinin okullardaki öğretim kalitesini artırma konusunda liderliğin etik liderlik yönü daha da önem kazanmıştır (Uğurlu, 2009). Bir okul yöneticisinin uygulanacak öğretim programlarının planlamasını yapmak, öğrencilerin potansiyellerinin geçerli ve güvenilirliği olan ölçeklerle değerlendirilip yorumlanmasını sağlamak gibi görevleri vardır. Okulun amaçları doğrultusunda ilerleyebilmesi için okul yöneticisinin liderlik vasıflarını taşıması gerekmektedir. Yönetici, grubun lideri olarak takip edilmeli ve gerçekleştirdiği eylemlerin çalışanları tarafından içselleştirilmesini sağlamalıdır (Kaya, 1991).

Geleneksel okul yöneticisi, okulun kaynaklarını korumak, resmi görevini yerine getirmek için çabalar ancak günümüzde geleneksel okul yönetimi anlayışı yetersiz kalmaktadır (Şişman, 2002: 24). Bu sebeple okul yöneticilerinin uluslararası bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir; çünkü bilginin ve bilgi teknolojisinin bu kadar hızla kullanılması, geleceğin dünyasında entelektüel sermayenin de önemini arttıracaktır. Günümüzdeki okul yöneticilerinden daha çok çağdaş davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Çağdaş bir okul yöneticisi öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmış ve öğrencilerin, bilginin gücünden en etkili ve verimli bir şekilde yararlanabilmelerini sağlayarak bilginin gücünden etkin bir şekilde yararlanabilen toplum meydana gelmesini sağlamalıdır (Çelik, 1998). Bunların dışında okul yöneticiliği sadece bireylere yönelik değil tüm kuruma yönelik olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000).

Millî Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin görevini, “Eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak, etkili bir biçimde işler duruma koymak” şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2021). Bu tanım dışında okul yöneticilerinin bazı görev ve sorumlulukları vardır. Bunlar:

- Yönetim demokratik olmalı ve okul yöneticileri bu yönetimi geliştirmeli.
- Kurumu düzenlemeli.
- Eğitimdeki ihtiyaç duyulan ve gereksinim olan etkenleri doğru olarak belirlemeli.
- Diğer yöneticilerle iş birliği içinde olmalı.

- Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği hedef ve amaçlara uygun olarak çalışmalı.
- Eğitim ve yönetime katkıda bulunmalı, katkı sağlamalı.
- Etkili bir yönetim geliştirmelidir.

Bursalıoğlu (2000) ise okul yöneticilerinin davranışlarını şöyle sıralamaktadır:

- Fırsat eşitliği sağlamak,
- Halkı gerekli olan durumlarda aydınlatmak,
- Kararların alınması ve uygulanmasında mantık kullanmak,
- Karar alırken ilgili kişilerin ve kuruluşların da bu sürece katılmasına olanak sağlamak,
- Grup çalışmalarına önem vermek ve bu çalışmalardan faydalanmak,
- Tek yönlü etkileşimden ziyade karşılıklı bir etkileşim kurmak.

Bunların dışında okul yöneticilerinin rolleri arasında; eğitim-öğretim niteliğini arttırmak, okul bünyesindeki tüm çalışanların çift yönlü iletişim kurabilmelerini sağlamak, ilişkilerde açıklığı ön planda tutmak gibi sorumluluklar vardır. Bu sorumluluklar; okul yöneticilerinin davranışlarında eğitsel-öğretimsel destek, iş birliği ve açıklık olarak ifade edilebilir (Beycioğlu vd., 2018).

Okul yöneticilerinin davranışlarında olması gereken eğitimsel ve öğretimsel destek olarak okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli yürütülmesi yer almaktadır (Recepoglu ve Özdemir, 2013). Okul yöneticisi davranışlarında iş birliği ise okul yöneticilerinin, okulun ortak hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanlarını motive etmeleri, onlara güven duymaları, olaylara karşı soğukkanlı yaklaşımları, risk alabilmeleri ve uzmanlık gibi özelliklere sahip olmalarını kapsamaktadır (Can, 2009).

Okul yöneticiliği davranışlarında açıklık olgusu bağlamında ise öncelikli olarak görev ve sorumlulukları, yapılacak işleri paydaşlarıyla paylaşması, öğretmenlere fikirlerini açıklıkla ifade etmesi, yapılacak çalışmaları net bir üslupla çalışanlarla paylaşması ifade edilmektedir (Polat ve Arabacı, 2014).

Tüm bunların dışında bir okul yöneticisi, okuldaki uyumsuzluklardan, olumsuzluklardan ve çatışmalardan haberdar olmalı ve bu çatışmaları doğru algılayabilmelidir. Bu durum yönetici tarafından doğru algılanmadığı ve çözümlenmediği takdirde olumsuz durum daha da büyüyecek, okul bünyesinde iletişim fonksiyonları yitirilecektir. Bir okul yöneticisinin çatışma çözme yeteneği olmazsa olumlu havalardan olumsuz havaya dönüşümü ya da olumsuz havalardan olumlu havaya dönüşmemesi gibi durumlar ortaya çıkabilir (Aytekin, 2009).

Yani sonuç olarak yapılan çalışmalar gösteriyor ki okul yöneticileri; zamanlarını makam odalarında değil eğitim-öğretim işinin yapıldığı sınıf ve koridorlarda geçirmekte ve ortaya çıkacak olan sorunlara yerinde müdahaleler yapmaktadır. Bu işin başarıyla sürdürülebilmesi için de bazı görevlerini astlarını yetkilendirerek onlara devretmektedir. Bu sayede yönetici dikkatini okuldaki eğitim-öğretimin daha etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için toplar ve bu süreçte yetki ve görevlerini gerektiği şekilde kullanır (Özden, 2010).

2.3.3. Yönetim Etkinliğinin Belirsizliği

Smithson (2008)'a göre belirsizlik, yönetim ve denetimde özgün açmazlara yol açabildiği gibi özgün çözümlere de neden olabilmektedir. Belirsizliğin birçok metafora göre olumlu veya olumsuz algılandığı durumlar vardır. Kimileri için güvensiz, istikrarsız, öngöründen uzak bir ortam olarak olumsuz karşılanırken; belirsizliğin doğasını anlamak isteyenler için sorunları çözme becerisini arttırmakta, girişimciler açısından ise üreticiliği hat safhaya çıkaran ortamlar olarak son derece olumlu karşılanmaktadır.

Power (2007)'a göre belirsizlik yönetim işi ile ilgiliyse “risk” e dönüşmekte, organize edilebildiğinde ise “yönetilebilecek risk” durumunu almaktadır. Buna karşılık bütün riskler yönetilebilecek şeklide olamayabilir. Bu durum ise yöneticilerin belirsizlikler karşısındaki dayanıklılığının önemini daha da arttırmaktadır.

2.4. Önceki Araştırmalar

Literatür incelendiğinde dayanıklılık kavramının Türkçe'ye farklı şekillerde uyarlandığı görülmektedir. “Resilience” ve “psychological resilience” kavramlarının “psikolojik dayanıklılık” (Basım ve Çetin, 2011; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Tümlü ve Recepoğlu, 2013), “psikolojik sağlamlık” (Doğan, 2015; Gizir, 2007; Kararımak ve Çetinkaya, 2011), “kendini toparlama gücü” (Kaya ve Demir, 2017; Terzi, 2006) ve “yılmazlık” (Çelik, 2013; Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydooğulları, 2019; Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011) olarak Türkçe'ye çevrildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise bu kavram “dayanıklılık” olarak işlenmektedir. Aşağıda ise ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Kırımlıoğlu, Yıldırım ve Temiz (2010), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 253 öğretmenin dayanıklılık düzeylerini inceleyen bir araştırma yürütmüşler ve öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete, okul türüne (ilkokul veya ortaokul), çalışma yılına ve medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Belknap (2012), öğretmenlerin kendilerini hangi durumlarda daha dayanıklı hissettiklerini belirlemek amacıyla, dokuz öğretmenle, görüşme tekniği kullanarak nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en çok, mesleklerinde desteklendiklerini hissettiklerinde ve mesleklerinde bir farklılık oluşturduklarını algıladıkları zaman kendilerini dayanıklı hissetmektedirler.

Merril (2013), öğretmenlerin dayanıklılıklarının kaynağını belirlemek amacıyla, 23 öğretmenle, görüşme tekniği kullanarak nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul içerisindeki dayanıklılıklarının ana kaynağı, öğrencilerinin üzerinde olumlu etkilere sahip olmalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin rollerini değiştirebilme ve kariyerlerini geliştirebilme yetenekleri, onların dayanıklılıklarına olumlu katkıda bulunmaktadır.

Irmak ve Izgar (2015), ortaokul ve liselerde görev yapan 245 matematik öğretmenin dayanıklılık düzeylerini inceleyen bir araştırma yürütmüş ve

sonucunda matematik öğretmenlerinin dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Flores (2016), öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ile öğrencilere yardım edebilme yeteneklerine dair inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 50 öğretmen ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğrencilerine yardım edebilme becerilerine dair inanç düzeyleri ile dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yıldırım (2016), 200 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin dayanıklılığının bazı alt boyutlarının mesleklerini sevip sevmemeleri, meslektaş desteğinin ve yönetici desteğinin olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bulgulara göre mesleğini seven öğretmenler, sevmeyenlere oranla kendilerini anlamlı bir şekilde daha güçlü hissetmektedirler. Meslektaş desteğini hisseden öğretmenlerin, hissetmeyenlere oranla girişimcilik becerileri anlamlı bir şekilde daha fazladır. Son olarak yönetim desteğini hisseden öğretmenlerin amaca ulaşma algısı hissetmeyenlere oranla anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Arslan (2018), yürüttüğü çalışmada okullarda görev yapmakta olan 263 öğretmenin dayanıklılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin sigara kullanımı, alkol kullanımı ve madde deneyimi durumlarına göre dayanıklılıkları arasında anlamlı farklılıklar bulmazken internet kullanım süresine göre dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin internet kullanım süresi azaldıkça dayanıklılık düzeyleri artmaktadır.

Harris (2019), öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla 133 öğretmenle bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin %43'ü, bilinçli farkındalık ve vicdanlılık özelliğinin birleşimiyle açıklanmaktadır. Ayrıca dayanıklılık düzeylerinin %34'ü gözlem becerisi ve vicdanlılık özelliğinin, %38'i açıklama becerisi ve vicdanlılık özelliğinin, %25'i bilinçli şekilde hareket etme ve vicdanlılık özelliğinin %29'u içsel deneyimleri yargılamama özelliği ile vicdanlılık özelliğinin,

%34'ü ise içsel deneyimlere karşı tepkisiz olma özelliği ile vicdanlılık özelliğinin birleşimiyle açıklanmaktadır.

Özkapu (2019), çeşitli devlet okullarında, geçici eğitim merkezlerinde ve çadır kentlerde Suriyeli çocuklarla çalışan 275 öğretmen ile yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri cinsiyete, yaşa, kardeş sayılarına, doğum sırasına ve görev yapılan okul türüne göre (çadır kent, geçici eğitim merkezi veya devlet okulu) anlamlı farklılaşmamaktadır.

Leatherbarrow (2019), öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla sekiz öğretmenle, görüşme tekniği uygulayarak, nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre kendine güvenen, öğrenci merkezli ve liderlik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin dayanıklılıkları olumlu şekilde etkilenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul içerisinde ve/veya okul dışında destekleyici ilişkiler kurması ve zamanı dengelemeyi (örneğin zamanı yönetmek veya zaman ayırabilmek) öğrenmesi, onların dayanıklılıklarını koruyan faktörlerdendir.

Çerkez ve Öztörel (2019), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) bulunan ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dayanıklılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve sonuç olarak psikolojik danışman adaylarının dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Doğan (2020), çeşitli okullarda görev yapmakta olan 406 öğretmenle yürüttüğü ve dayanıklılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında, öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete, okul türüne ve kademesine göre (anaokulu, ilkokul, ortaokul veya lise), okulda bulunan öğrenci sayısına ve okul yönetiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini destekleme düzeylerine göre anlamlı farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin ise görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine ve meslekî yeterlilik düzeyine göre dayanıklılık düzeylerinde anlamlı farklılık bulmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri, onların dayanıklılık düzeylerini olumlu etkilemektedir. Ayrıca

sosyoekonomik düzeyleri yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri, diğerlerine oranla anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Burhan (2021), yürüttüğü araştırmada okullarda görev yapmakta olan 418 öğretmenin dayanıklılık düzeylerini incelemiş ve öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, yaşa, eğitim durumuna, gelir durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaştığını bulmuştur. Bulgulara göre erkek katılımcılardan, evli, 35 yaşının üzerinde olan, doktora eğitimi olan, yüksek gelire sahip ve meslekte 5 veya daha az süredir çalışan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri diğerlerinden anlamlı bir şekilde daha fazladır.

Güzel (2021), çeşitli okullarda görev yapmakta olan 310 öğretmenin dayanıklılığını çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, görev yaptığı kurum türüne, mezuniyet durumuna, branşına, görev yaptığı örgüt düzeyine (ilkokul, ortaokul, lise veya rehberlik araştırma merkezleri) ve görev süresine göre dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulmamışken; öğretmenlerin görev aldığı örgüt dışında başka örgütlerde görev alıp almama durumuna göre dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Bulgulara göre görev yaptığı örgüt dışında başka örgütlerde görevlendirilen öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri, görevlendirme almayan öğretmenlere oranla anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Ok Taş (2021), çeşitli okullarda görev yapmakta olan 508 öğretmenin dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve cinsiyete, yaşa, mezuniyet durumuna ve meslekte çalışma süresine göre dayanıklılık düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir. Bulgulara göre erkeklerin ve 32-37 yaş aralığında olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri, diğerlerine oranla anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Meslekte çalışma aralığı 0-5 yıl olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri, 23- 28 yıl arası çalışan öğretmenlerden; lisans mezunu olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri de yüksek lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı şekilde daha düşüktür.

Nartgün ve Mor (2015) tarafından ilköğretim kurumlarında görev yapan 110 öğretmen ile yürütülen araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik

liderlik davranış? düzeyleriyle öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi çalışmalarında; öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle okul yöneticilerinin etik liderlik davranışını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik, verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamaları ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni ile yürütülmüştür. İlişkisel araştırma, benzer olmayan iki nicel değişken arasında bir ilişki ya da tepkinin korelasyon katsayısının ortaya çıkarılmasıdır (Fraenkel vd., 2012). İlişki kurularak korelasyon oluşturulan çalışmalarda amaçlanan durum ise değişkenlerin bir arada iken anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmaktır (Bekman, 2022).

Okul yöneticilerinin belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıklarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen mevcut çalışma, nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. Modern bilimin temelini nicel yöntemler ve bilimsel yöntem oluşturmaktadır (Richard vd., 2009). Nicel teoride sayısal girdiler sonucunda üretilen sayısal çıktılar üretilmekte ve toplanan veriler analiz edilerek bir rapor oluşturulmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Elde edilen verilerin analiz sonuçlarının geçerli olacağı grup, evreni oluşturmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Buna göre araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde 2022-2023 öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde, özel veya devlet okulları bünyesinde çalışmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışmadaki örneklem seçimi, evrenin tam ve kesin olarak belirlenme imkânının zor ve imkânsız olmasından dolayı, tesadüfi olmayan örneklem seçim yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Kolayda (uygun) örnekleme, sosyal

bilimlerde en çok tercih edilen örnekleme yöntemlerinden biridir. Kolayda örnekleme yönteminde, katılımcılar yapılacak çalışma için elverişli, kolay ulaşılabilen ve gönüllü kişilerden seçilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Özetle kolayda örnekleme, araştırma için uygun olan örneklemin tercih edilmesidir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda örneklemin hem büyüklüğü hem de temsil gücü değerlendirilmiştir. Evrenin tümüne ulaşma imkânı olmadığı için çalışma, belli bir örneklem üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçekler, yukarıda açıklanan gerekçeler göz önüne alınarak çevrimiçi formlar aracılığı ile örneklem grubuna ulaştırılmış ve çalışma amacı ve temsil gücüne ulaşıncaya değin veri toplama süreci devam etmiştir. Örneklemdaki katılımcı sayısı 175 kadın ve 180 erkek olmak üzere toplam 355 kişiden oluşmaktadır. Ülke genelinde uygulanan bu ölçeği dolduran okul yöneticilerinin, 222'si devlet okullarında yöneticilik yaparken 133'ü özel okullarda yöneticilik yapmaktadır.

Örneklemi oluşturan okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, okul türü ve görev süreleri özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	175	49,3
Erkek	180	50,7
Toplam	355	100
Yaş Aralığı		
20-29 yaş	43	12,1
30-39 yaş	85	23,9
40-49 yaş	138	38,9
50 yaş ve üzeri	89	25,1
Toplam	355	100
Medeni Durum		
Bekar	80	22,5
Evli	221	62,3
Dul/Boşanmış	54	15,2
Toplam	355	100
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	165	46,5

Tablo 3.1. (devamı)

6-10 yıl	84	23,7
11-15 yıl	52	14,6
16-20 yıl	26	7,3
21 yıl ve üzeri	28	7,9
Toplam	355	100
Branş		
Sınıf öğretmeni	101	28,5
Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	20,8
Fen Bilimler Öğretmeni	59	16,6
Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	15,8
Yabancı Dil Öğretmeni	46	13,0
Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	5,4
Toplam	355	100
Öğrenim Durumu		
Lisans	201	56,6
Yüksek lisans	140	39,4
Doktora	14	3,9
Toplam	630	100
Görev Yaptığı Okul Türü		
Resmi Okul	222	62,5
Özel Okul	133	37,5
Toplam	355	100
Görev Yaptığı Eğitim Kademesi		
İlkokul	127	35,8
Ortaokul	114	32,1
Lise	114	32,1
Toplam	355	100

Araştırma örnekleminde 175 kadın ve 180 erkek okul yöneticisi olmak üzere toplam 355 yönetici yer almaktadır. Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, örnekleme katılan okul yöneticilerinin %49,3’ünün kadın, %50,7’sinin erkek olduğu görülmektedir. Yine veriler incelendiğinde örneklem grubunda yer alan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine bakıldığında, (N 165) %46,5’inin 1-5 yıl, (N 84) % 23,7’sinin 6-10 yıl, (N 52) %14,6 11-15 yıl, (N 26) %7,3’ünün 16-20 yıl, (N 28) %7,9’unun 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin branşları incelendiğinde, (N 101) %21,5’inin sınıf öğretmeni, (N 74) %20,8’inin sosyal bilgiler öğretmeni, (N 59) %16,6’sının fen bilimleri öğretmeni, (N 56) %15,8’inin uygulamalı dersler öğretmeni, (N 46) %,13,0’ünün yabancı dil öğretmeni, (f 19) %5,4’ünün diğer (PDR, din kültürü ve ahlak kültürü) branşlarında yer aldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenim durumları incelendiğinde ise (N 201)

%56,6'sının lisans, (N 140) %39,4'ünün yüksek lisans, (N 14) %3,9'unun ise doktora mezunu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik yaptıkları okulların (N 222) %62,5'ini devlet okulları oluştururken (N 133) %37, 5'ini özel okulların oluşturduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademesi incelendiğinde ise (N 127) %35,8'i ilkokul, (N 114) %32,1'i ortaokul ve (N 114) %32,1'i lise kademesinde yöneticilik yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada veriler çevrimiçi formula toplanmıştır. Veri toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde kişisel bilgi formu, 2. Bölümde Toytok ve Yavuz (2020) tarafından geliştirilen “Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği 3. Bölümde ise Basım ve Çetin (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanan “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacına göre araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sosyo-demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. İçeriği, “cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü, okul seviyesi” değişkenlerinden oluşmaktadır.

3.3.2. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği

Araştırmada Toytok ve Yavuz (2020) tarafından geliştirilen “Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, 25 maddeli ve Örgütsel Belirsizliğe Dayalı (ÖBD) Örgütsel Olumsuzluklar, ÖBD Yönetimsel Uygulamalar ve ÖBD Bireysel Olumsuzluklar olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Toytok ve Yavuz (2020)'un yaptığı geliştirme çalışmasında elde edilen ölçeğin istenilen teorik yapıyı yüksek oranda ölçtüğü saptanmıştır.

3.3.3. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Kullanılan diğer bir ölçek olan Basım ve Çetin (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanan *Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği*'nin kullanılması planlanmıştır. Bu ölçeğin özelliklerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı Basım ve Çetin'in (2011) çalışmasında, iki ayrı ulusal örneklemden elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ile iç tutarlılığı araştırılmış, geçerliği için ölçüt bağımlı geçerliği ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve geliştirmeler tamamlanmıştır. Bu bağlamda ölçek araştırmamıza uygun görünmektedir.

3.4. Güvenirlik Analizi

Toytok ve Yavuz (2020) tarafından geliştirilen *Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği*'nin güvenilirlik analizine dair veriler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Örgütsel Olumsuzluklar Alt Boyutu	5	,817
Yönetsel Uygulamalar Alt Boyutu	15	,925
Bireysel Olumsuzluklar Alt Boyutu	5	,829
Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Tüm Boyutlar)	25	,835

Basım ve Çetin (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanan *Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği*'nin güvenilirlik analizine dair veriler Tablo 3.3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına
Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Kendilik Algısı Alt Boyutu	6	,666
Gelecek Algısı Alt Boyutu	4	,772
Yapısal Stil Alt Boyutu	4	,792
Sosyal Yeterlilik Alt Boyutu	6	,620
Aile Uyumu Alt Boyutu	6	,627
Sosyal Kaynak Alt Boyutu	7	,730
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Tüm Boyutlar)	33	,674

Cronbach Alfa analizi, ölçeklerin güvenirliliğini değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, ölçekten alınan toplam puanın ve ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri hesaplanır. Cronbach Alfa değeri, ölçeğin iç tutarlılığını ölçen bir istatistiksel ölçüdür. Değerlendirme kriterine göre, Cronbach Alfa değeri 0.5'ten küçükse, ölçeğin güvenirliliği yok olarak kabul edilir. 0.5 ile 0.6 arasında ise ölçeğin güvenirliliği zayıftır. 0.6 ile 0.7 arasında olan değerler kabul edilebilir bir güvenirlilik düzeyini gösterir. 0.7 ile 0.9 arasında ise ölçeğin güvenirliliği iyi olarak değerlendirilir. 0.9'dan büyükse, ölçeğin güvenirliliği mükemmel kabul edilir (Kılıç, 2016).

3.5. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırma için kullanılacak olan ölçekler, katılımcılara elektronik posta yoluyla ulaştırılmış ve verilerin araştırmada kullanılması için katılımcılardan izin alınmıştır. İzinleri alınan ölçekler çevrimiçi olarak Google Form aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Oluşturulan form, çeşitli sosyal medya araçları, e-posta yolu ve katılımcılar aracılığıyla hedef kitleye ulaştırılmıştır. Hedeflenen sayıya ulaşıldığında Google Form kapatılarak ilgili veriler Excel dosyasına aktarılmıştır. Excel üzerindeki veriler, IBMM SPSS Statistics programına uygun hale getirilerek düzenlenmiştir. Veri analiz sürecinde IBM SPSS Statistics 28.0 programı kullanılarak veriler üzerinde istatistiksel testler yapılmıştır.

Araştırmada psikolojik dayanıklılığı ölçmek amacıyla kullanılan psikolojik dayanıklılık ölçeğine ait toplam puanları ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla, normal dağılan alt boyutlara T-test yöntemi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Üç ve daha fazla seçeneklere sahip olan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken bakımından incelenip bir farklılık olup olmadığını analiz etmek için One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Eğik dağılım gösteren alt boyutların ve ölçek toplam puanının değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır.

Okullardaki örgütsel belirsizlik ölçeğine ait toplam puanları ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla T-test yöntemi uygulanmıştır. Okullardaki örgütsel belirsizlik ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, yönetsel uygulamalar ve bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin alt boyutlarına dair tanımlayıcı istatistik değerlerine Tablo 3.4'te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Örgütsel Olumsuzluklar	Yönetmel Uygulamalar	Bireysel Olumsuzluklar	Ölçek (Toplam)
Ortalama	1,9735	3,0535	1,7639	40,8287
Medyan	2,0000	3,0667	1,8000	40,8000
Çarpıklık	,682	-,228	,588	,284
Ss Hatası (Çar.)	,129	,129	,129	,129
Basıklık	,926	-,037	,448	,433
Ss Hatası (Bas.)	,258	,258	,258	,258
Min. Değer	1,00	1,00	1,00	25,00
Maks. Değer	4,00	4,00	4,00	80,00

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar alt boyutunda (ortalama=1,97, medyan=2 min=1, max=4), örgütsel belirsizliğe dayalı yönetmel uygulamalar alt boyutunda (ortalama=3,05, medyan=3,06, min=1, max=4) ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutunda (ortalama=1,76 medyan=1,80, min=1, max=4) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanının da (ortalama=40,82, medyan=40,80, min=25, max=80) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin alt boyutlarına dair tanımlayıcı istatistik değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Kendilik Algısı	Gelecek Algısı	Yapısal Stil	Sosyal Yeterlilik	Aile Uyumu	Sosyal Kaynak	Ölçek (Toplam)
Ortalama	3,1437	3,0310	2,9979	3,1836	2,8906	2,8813	103,4817
Medyan	3,1667	3,0000	3,0000	3,1667	2,8333	2,8571	102,0000
Çarpıklık	1,033	,952	,406	,947	,369	1,121	2,472
Ss Hatası (Çar.)	,129	,129	,129	,129	,129	,129	,129
Basıklık	3,209	2,655	,942	2,429	,558	5,028	11,138
Ss Hatası (Bas.)	,258	,258	,258	,258	,258	,258	,258
Min. Değer	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	75,00
Maks. Değer	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	168,00

Tablo 3.5’de görüldüğü üzere ölçeğin kendilik algısı alt boyutunda (ortalama=3,14, medyan=3,16 min=1, max=5), gelecek algısı alt boyutunda (ortalama=3,03, medyan=3, min=3, max=5), yapısal stil alt boyutunda (ortalama=2,99, medyan=3, min=1, max=5), sosyal yeterlilik alt boyutunda (ortalama=3,18, medyan=3,16, min=2, max=5), aile uyumu alt boyutunda (ortalama=2,89, medyan=2,83, min=1, max=5) ve sosyal kaynaklar alt boyutunda (ortalama=2,88 medyan=2,85, min=1, max=5) gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik ve aile uyumu alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği saptanırken yapısal stil ve aile uyumu alt boyutlarının eğik dağılım gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanının da (ortalama=103,48, medyan=102 min=75, max=168) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olmadığı ve normal dağılım göstermediği görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizinden sonra araştırma sorularına cevap aranmış ve araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği arasındaki korelasyon ilişkisinin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı Analizi gerçekleştirilmiştir. Tabloda verildiği üzere analiz sonuçlarında; psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ile aynı ölçeğin gelecek algısı alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,200, $p<0,01$), yapısal stil alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,292, $p<0,01$), sosyal yeterlilik alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,202, $p<0,01$), ölçeğin sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,299, $p<0,01$), *Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği* arasında pozitif yönlü (0,474, $p<0,01$) orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından gelecek algısı ile aynı ölçeğin yapısal stil alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,422, $p<0,01$), sosyal yeterlilik alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,162, $p<0,05$), ölçeğin sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,136, $p<0,05$), *Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği* arasında pozitif yönlü (0,451, $p<0,01$) orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutları ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Spearman Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Kendilik Algısı	Korelasyon											
	p	.										
Gelecek Algısı	Korelasyon	,200**										
	p	,000	.									
Yapısal Stil	Korelasyon	,292**	,422*									
	p	,000	,000	.								
Sosyal Yeterlilik	Korelasyon	,202**	,162*	,315*								
	p	,000	,002	,000	.							
Aile Uyumu	Korelasyon	,053	,136*	,150*	,105*							
	p	,317	,011	,005	,048	.						
Sosyal Kaynaklar	Korelasyon	,299**	,137*	,246*	,158**	-,032						
	p	,000	,010	,000	,003	,544	.					
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	Korelasyon	,474**	,451*	,610*	,526**	,593**	,405*					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.				
Okullarda Örgütsel Belirsizliğe Dayalı Örgütsel Olumsuzluklar	Korelasyon	,010	-,034	,047	-,096	-,062	-,081	-,098				
	p	,858	,524	,381	,071	,243	,125	,066	.			
Okullarda Örgütsel Belirsizliğe Dayalı Uygulamalar	Korelasyon	-,017	,043	,008	,105*	,210**	,000	,174**	-,501**			
	p	,749	,424	,883	,048	,000	,997	,001	,000	.		
Okullarda Örgütsel Belirsizliğe Dayalı Bireysel Olumsuzluklar	Korelasyon	-,038	-,054	,050	-,062	-,033	-,074	-,103	,474**	-,436**		
	p	,471	,312	,347	,244	,530	,164	,052	,000	,000	.	
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Korelasyon	,019	-,048	,013	-,116*	-,173**	-,022	-,164**	,705**	-,959**	,538*	
	p	,723	,368	,811	,028	,001	,685	,002	,000	,000	,000	.
** $p < 0.01$												
* $p < 0.05$												

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından yapısal stil ile aynı ölçeğin sosyal yeterlilik alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,315, $p<0,01$), aile uyumu alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,150, $p<0,01$), sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,246, $p<0,01$), Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,610, $p<0,01$) orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından sosyal yeterlilik ile aynı ölçeğin aile uyumu alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,105, $p<0,05$), sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,158, $p<0,05$), Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,526, $p<0,01$) düşük ve orta şiddette, istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından aile uyumu ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,593, $p<0,01$), okullarda örgütsel belirsizlik ölçeğinin alt boyutlarından belirsizliğe dayalı uygulamalar alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,210, $p<0,05$), Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile arasında negatif yönlü (-0,116, $p<0,05$), düşük şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından ‘sosyal kaynaklar’ ile ‘Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’ arasında pozitif yönlü (0,405, $p<0,01$) orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

‘Psikolojik dayanıklılık ölçeği’ ile okullarda örgütsel belirsizlik ölçeğinin alt boyutlarından ‘belirsizliğe dayalı uygulamalar’ alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,105, $p<0,05$), ‘Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği’ ile arasında negatif yönlü (-0,164, $p<0,05$), düşük şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okullarda örgütsel belirsizlik ölçeği alt boyutlarından okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar ile okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı uygulamalar arasında negatif yönlü (-0,501, $p<0,01$), okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutu ile arasında pozitif yönlü (0,474, $p<0,01$), Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile arasında pozitif yönlü (0,705, $p<0,05$), yüksek şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okullarda örgütsel belirsizlik ölçeği alt boyutlarından okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı uygulamalar ile okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar ile arasında negatif yönlü (-0,436, $p<0,01$), Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile arasında negatif yönlü (-0,959, $p<0,05$), yüksek şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okullarda örgütsel belirsizlik ölçeği alt boyutlarından okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,538, $p<0,05$), yüksek şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

4.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanları ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından aldıkları puanların Sosyodemografik Bilgi Formu'nda yer alan değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadıklarına yönelik yapılan analizlerin bulgularına yer verilmektedir.

4.2.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada psikolojik dayanıklılığı ölçmek amacıyla kullanılan Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanların ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılan alt boyutlara T-test yöntemi uygulanmıştır. Eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla da Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Ss Hatası	T-test	
						T	p
Kendilik Algısı	Kadın	175	3,0981	,36541	,02762	-2,065	,048
	Erkek	180	3,1880	,44916	,03348		
Gelecek Algısı	Kadın	175	3,0129	,42402	,03205	-,760	,263
	Erkek	180	3,0486	,46082	,03435		
Sosyal Yeterlilik	Kadın	175	3,1933	,41359	,03126	,430	,891
	Erkek	180	3,1741	,42894	,03197		
Sosyal Kaynaklar	Kadın	175	2,8808	,38780	,02931	-,020	,416
	Erkek	180	2,8817	,46490	,03465		

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere; katılımcıların kendilik algısı ($p = ,048$; $p > 0,05$), gelecek algısı ($p = ,263$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,891$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklar ($p = ,416$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yapısal Stil	Kadın	175	175,74	30754,00	15354,000	,678
	Erkek	180	180,20	32436,00		
Aile Uyumu	Kadın	175	161,73	28303,50	12903,500	,003
	Erkek	180	193,81	34886,50		
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Genel	Kadın	175	170,78	29886,00	14486,000	,191
	Erkek	180	185,02	33304,00		

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanları ($U = 14486,000$, $p > 0,05$) ile yapısal stil ($U = 15354,000$, $p > 0,05$) alt

boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Aile uyumu alt boyutunda ise erkeklerin (sıra ort.= 193,81) kadınlara kıyasla (sıra ort.= 161,73) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir (U=12903,500, p<0,05).

4.2.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanların ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılan alt boyutlara tek yönlü ANOVA testi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Kendilik Algısı	20-29 yaş	43	3,1163	,30109	,04592
	30-39 yaş	85	3,1098	,40463	,04389
	40-49 yaş	138	3,1498	,39885	,03395
	50 yaş ve üzeri	89	3,1798	,48215	,05111
	Toplam	355	3,1437	,41191	,02186
Gelecek Algısı	20-29 yaş	43	2,9360	,35394	,05398
	30-39 yaş	85	2,9618	,44572	,04835
	40-49 yaş	138	3,0380	,44996	,03830
	50 yaş ve üzeri	89	3,1320	,45241	,04796
	Toplam	355	3,0310	,44280	,02350
Yapısal Stil	20-29 yaş	43	3,0174	,49520	,07552
	30-39 yaş	85	2,9735	,52045	,05645
	40-49 yaş	138	2,9475	,56708	,04827
	50 yaş ve üzeri	89	3,0899	,58296	,06179
	Toplam	355	2,9979	,55282	,02934

Tablo 4.4. (devamı)

Sosyal Yeterlilik	20-29 yaş	43	3,1512	,34468	,05256
	30-39 yaş	85	3,0980	,34339	,03725
	40-49 yaş	138	3,2053	,46329	,03944
	50 yaş ve üzeri	89	3,2472	,44389	,04705
	Toplam	355	3,1836	,42096	,02234
Aile Uyumu	20-29 yaş	43	2,8953	,53331	,08133
	30-39 yaş	85	2,8059	,55685	,06040
	40-49 yaş	138	2,9227	,53285	,04536
	50 yaş ve üzeri	89	2,9195	,62113	,06584
	Toplam	355	2,8906	,56165	,02981
Sosyal Kaynaklar	20-29 yaş	43	2,9535	,28008	,04271
	30-39 yaş	85	2,8840	,42658	,04627
	40-49 yaş	138	2,8364	,44763	,03810
	50 yaş ve üzeri	89	2,9133	,45514	,04824
	Toplam	355	2,8813	,42802	,02272
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	20-29 yaş	43	102,8605	6,89921	1,05212
	30-39 yaş	85	101,5294	8,74995	,94907
	40-49 yaş	138	103,3333	10,74885	,91500
	50 yaş ve üzeri	89	105,8764	12,86805	1,36401
	Toplam	355	103,4817	10,58789	,56195

Tablo 4.5. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendilik Algısı	Gruplar arasında	,251	3	,084	,491	,689
	Gruplar içinde	59,811	351	,170		
	Toplam	60,062	354			
Gelecek Algısı	Gruplar arasında	1,710	3	,570	2,956	,033
	Gruplar içinde	67,699	351	,193		
	Toplam	69,409	354			
Sosyal Yeterlilik	Gruplar arasında	1,092	3	,364	2,074	,103
	Gruplar içinde	61,639	351	,176		
	Toplam	62,732	354			
Sosyal Kaynaklar	Gruplar arasında	,594	3	,198	1,081	,357
	Gruplar içinde	64,261	351	,183		
	Toplam	64,854	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görülen analiz sonuçlarına göre, katılımcıların, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ($p = ,689$; $p > 0,05$), gelecek algısı ($p = ,033$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,103$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklar ($p = ,357$; $p > 0,05$)

aldıkları puanların yaş aralıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.6. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	Sıra Ort.	Sd	KW	p
Yapısal Stil	20-29 yaş	43	185,80	3	3,947	,267
	30-39 yaş	85	181,09			
	40-49 yaş	138	165,33			
	50 yaş ve üzeri	89	190,92			
	Toplam	355				
Aile Uyumu	20-29 yaş	43	185,79	3	2,617	,454
	30-39 yaş	85	163,01			
	40-49 yaş	138	184,34			
	50 yaş ve üzeri	89	178,72			
	Toplam	355				
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	20-29 yaş	43	181,99	3	6,663	,083
	30-39 yaş	85	160,54			
	40-49 yaş	138	173,70			
	50 yaş ve üzeri	89	199,43			
	Toplam	355				

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere; katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği toplam puanları ve yapısal stil, aile uyumu alt boyutu puanlarının yaş aralıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (Sırasıyla KW=3,94; KW=2,61; KW=6,66).

4.2.3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanları ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılım alt boyutlara tek yönlü ANOVA testi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Kendilik Algısı	Bekar	80	3,2146	,29908	,03344
	Evli	221	3,1365	,46531	,03130
	Dul/Boşanmış	54	3,0679	,29588	,04026
	Toplam	355	3,1437	,41191	,02186
Gelecek Algısı	Bekar	80	2,9938	,34899	,03902
	Evli	221	3,0486	,49332	,03318
	Dul/Boşanmış	54	3,0139	,33792	,04599
	Toplam	355	3,0310	,44280	,02350
Yapısal Stil	Bekar	80	2,9906	,44906	,05021
	Evli	221	3,0192	,59774	,04021
	Dul/Boşanmış	54	2,9213	,49958	,06798
	Toplam	355	2,9979	,55282	,02934
Sosyal Yeterlilik	Bekar	80	3,1354	,35090	,03923
	Evli	221	3,1855	,46059	,03098
	Dul/Boşanmış	54	3,2469	,33450	,04552
	Toplam	355	3,1836	,42096	,02234
Aile Uyumu	Bekar	80	2,7292	,50690	,05667
	Evli	221	2,9827	,59783	,04021
	Dul/Boşanmış	54	2,7531	,38273	,05208
	Toplam	355	2,8906	,56165	,02981
Sosyal Kaynaklar	Bekar	80	2,9268	,31331	,03503
	Evli	221	2,8636	,49050	,03299
	Dul/Boşanmış	54	2,8862	,27244	,03707
	Toplam	355	2,8813	,42802	,02272
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	Bekar	80	102,0625	6,71357	,75060
	Evli	221	104,2941	12,37774	,83262
	Dul/Boşanmış	54	102,2593	6,18942	,84227
	Toplam	355	103,4817	10,58789	,56195

Tablo 4.8. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendilik Algısı	Gruplar arasında	,724	2	,362	2,146	,118
	Gruplar içinde	59,338	352	,169		
	Toplam	60,062	354			
Gelecek Algısı	Gruplar arasında	,196	2	,098	,497	,609
	Gruplar içinde	69,214	352	,197		
	Toplam	69,409	354			
Sosyal Yeterlilik	Gruplar arasında	,403	2	,202	1,138	,322
	Gruplar içinde	62,329	352	,177		
	Toplam	62,732	354			
Sosyal Kaynaklar	Gruplar arasında	,236	2	,118	,643	,526
	Gruplar içinde	64,618	352	,184		
	Toplam	64,854	354			

* $p < 0,05$

Tablodaki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ($p = ,118$; $p > 0,05$), gelecek algısı ($p = ,609$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,322$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklardan ($p = ,526$; $p > 0,05$) aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.9. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutların Medeni Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sd	KW	p
Yapısal Stil	Bekar	80	176,65	2	,745	,689
	Evli	221	180,96			
	Dul/Boşanmış	54	167,87			
	Toplam	355				
Aile Uyumu	Bekar	80	151,42	2	14,005	,001
	Evli	221	193,80			
	Dul/Boşanmış	54	152,72			
	Toplam	355				
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	Bekar	80	174,04	2	,154	,926
	Evli	221	179,19			
	Dul/Boşanmış	54	179,01			
	Toplam	355				

* $p < 0,05$

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere katılımcıların psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanları ve yapısal stil boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. (Sırasıyla KW=,689; KW=,926). Aile uyumu alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. ($p=001$, $p<0,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testinin ikili karşılaştırmalarına bakılmıştır. Evli katılımcıların aile uyumu puanının (sıra ort.=193,80), bekar (sıra ort.=151,42) ve dul/boşanmış (sıra ort.=152,72) katılımcılara kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.4. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanları ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılan alt boyutlara tek yönlü ANOVA testi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Kendilik Algısı	1-5 yıl	165	3,1212	,33148	,02581
	6-10 yıl	84	3,1270	,37990	,04145
	11-15 yıl	52	3,0705	,33876	,04698
	16-20 yıl	26	3,4167	,67536	,13245
	21 yıl ve üzeri	28	3,2083	,61968	,11711
	Toplam	355	3,1437	,41191	,02186

Tablo 4.10. (devamı)

Gelecek Algısı	1-5 yıl	165	2,9773	,37836	,02946
	6-10 yıl	84	3,0030	,45173	,04929
	11-15 yıl	52	2,9327	,38703	,05367
	16-20 yıl	26	3,4038	,57479	,11273
	21 yıl ve üzeri	28	3,2679	,50428	,09530
	Toplam	355	3,0310	,44280	,02350
Yapısal Stil	1-5 yıl	165	2,9636	,50550	,03935
	6-10 yıl	84	2,9048	,57417	,06265
	11-15 yıl	52	2,9423	,50637	,07022
	16-20 yıl	26	3,3269	,59904	,11748
	21 yıl ve üzeri	28	3,2768	,63223	,11948
	Toplam	355	2,9979	,55282	,02934
Sosyal Yeterlilik	1-5 yıl	165	3,1455	,36121	,02812
	6-10 yıl	84	3,1766	,44613	,04868
	11-15 yıl	52	3,1635	,37990	,05268
	16-20 yıl	26	3,4231	,57971	,11369
	21 yıl ve üzeri	28	3,2440	,51616	,09755
	Toplam	355	3,1836	,42096	,02234
Aile Uyumu	1-5 yıl	165	2,7455	,50725	,03949
	6-10 yıl	84	2,9008	,54706	,05969
	11-15 yıl	52	3,0353	,51167	,07096
	16-20 yıl	26	3,2692	,62196	,12198
	21 yıl ve üzeri	28	3,0952	,67040	,12669
	Toplam	355	2,8906	,56165	,02981
Sosyal Kaynaklar	1-5 yıl	165	2,8996	,33733	,02626
	6-10 yıl	84	2,8486	,40488	,04418
	11-15 yıl	52	2,8214	,39895	,05532
	16-20 yıl	26	2,9945	,77247	,15149
	21 yıl ve üzeri	28	2,8776	,57369	,10842
	Toplam	355	2,8813	,42802	,02272
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	1-5 yıl	165	101,5879	7,63895	,59469
	6-10 yıl	84	103,0238	10,57956	1,15432
	11-15 yıl	52	103,3077	6,76072	,93754
	16-20 yıl	26	112,6538	18,49960	3,62807
	21 yıl ve üzeri	28	107,8214	15,64905	2,95739
	Toplam	355	103,4817	10,58789	,56195

Tablo 4.11. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendilik Algısı	Gruplar arasında	2,440	4	,610	3,705	,006
	Gruplar içinde	57,622	350	,165		
	Toplam	60,062	354			
Gelecek Algısı	Gruplar arasında	6,230	4	1,558	8,628	,000
	Gruplar içinde	63,179	350	,181		
	Toplam	69,409	354			
Sosyal Yeterlilik	Gruplar arasında	1,859	4	,465	2,672	,032
	Gruplar içinde	60,873	350	,174		
	Toplam	62,732	354			
Sosyal Kaynaklar	Gruplar arasında	,665	4	,166	,906	,460
	Gruplar içinde	64,190	350	,183		
	Toplam	64,854	354			

* $p < 0,05$

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ($p = ,006$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,032$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklardan ($p = ,460$; $p > 0,05$) aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Gelecek algısı ($p = ,000$; $p < 0,05$) alt boyutunun ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüş ve farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey Post Hoc testi uygulanmıştır. Post hoc sonuçlarına göre gelecek algısı puanlarının 16-20 yıl (ort.=3,40±0,57) arasında mesleki deneyime sahip katılımcılarda, 11-15 yıl (ort.=2,93±0,38) ve 1-5 yıl (ort.=2,97±0,37) arasında mesleki deneyime sahip katılımcılara oranla anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.12. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	KW	p
Yapısal Stil	1-5 yıl	165	174,71	4	17,814	,001
	6-10 yıl	84	155,46			
	11-15 yıl	52	172,75			
	16-20 yıl	26	231,77			
	21 yıl ve üzeri	28	224,84			
	Toplam	355				
Aile Uyumu	1-5 yıl	165	152,88	4	27,043	,000
	6-10 yıl	84	178,82			
	11-15 yıl	52	206,25			
	16-20 yıl	26	240,85			
	21 yıl ve üzeri	28	212,79			
	Toplam	355				
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	1-5 yıl	165	163,84	4	18,571	,001
	6-10 yıl	84	168,97			
	11-15 yıl	52	187,08			
	16-20 yıl	26	248,25			
	21 yıl ve üzeri	28	206,45			
	Toplam	355				

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği toplam puanları, yapısal stil ve aile uyumu alt boyutları puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testinin ikili karşılaştırmalarına bakılmıştır. 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcıların yapısal stil puanının (sıra ort.= 231,77), 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip (sıra ort.= 155,46) katılımcılara kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu; 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcıların aile uyumu puanının (sıra ort.= 240,85), 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip (sıra ort.= 152,88) katılımcılara kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu; 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcıların

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği toplam puanının (sıra ort.= 248,25), 1-5 yıl arası (sıra ort.= 163,84) ve 6-10 yıl arası (sıra ort.= 168,97) mesleki deneyime sahip katılımcılara kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.5. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada psikolojik dayanıklılığı ölçmek amacıyla kullanılan psikolojik dayanıklılık ölçeğine ait toplam puanların ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılan alt boyutlara tek yönlü ANOVA testi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Kendilik Algısı	Sınıf Öğretmeni	101	3,1386	,39021	,03883
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	3,1779	,47729	,05548
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	3,2006	,35122	,04572
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	3,1280	,49236	,06579
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	3,1268	,33182	,04892
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	2,9474	,30958	,07102
	Toplam	355	3,1437	,41191	,02186

Tablo 4.13. (devamı)

Gelecek Algısı	Sınıf Öğretmeni	101	3,0371	,40833	,04063
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	3,0405	,53319	,06198
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	3,0508	,38501	,05012
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	3,0000	,48148	,06434
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	3,0380	,42481	,06264
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	2,9737	,36223	,08310
	Toplam	355	3,0310	,44280	,02350
Yapısal Stil	Sınıf Öğretmeni	101	2,9554	,54703	,05443
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	3,1385	,54763	,06366
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	2,9831	,56642	,07374
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	2,8705	,59923	,08007
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	3,0054	,49298	,07269
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	3,0789	,49338	,11319
	Toplam	355	2,9979	,55282	,02934
Sosyal Yeterlilik	Sınıf Öğretmeni	101	3,1469	,37215	,03703
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	3,2207	,48815	,05675
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	3,1921	,41037	,05343
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	3,1964	,46613	,06229
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	3,1594	,40209	,05928
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	3,2281	,34788	,07981
	Toplam	355	3,1836	,42096	,02234

Tablo 4.13. (devamı)

Aile Uyumu	Sınıf Öğretmeni	101	2,9571	,53263	,05300
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	2,8851	,59355	,06900
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	2,7655	,57078	,07431
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	2,8274	,62762	,08387
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	2,9167	,48528	,07155
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	3,0702	,48214	,11061
	Toplam	355	2,8906	,56165	,02981
Sosyal Kaynaklar	Sınıf Öğretmeni	101	2,8303	,38211	,03802
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	2,9189	,48407	,05627
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	2,9104	,36653	,04772
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	2,8852	,53273	,07119
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	2,9503	,36789	,05424
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	2,7368	,38173	,08758
	Toplam	355	2,8813	,42802	,02272
Psikolojik Dayanırlılı k Ölçeği (Toplam)	Sınıf Öğretmeni	101	103,4554	8,56099	,85185
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	104,6216	12,77487	1,48505
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	103,3051	9,76138	1,27082
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	102,3393	13,22295	1,76699
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	103,5652	9,83791	1,45052
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	102,8947	6,52257	1,49638
	Toplam	355	103,4817	10,58789	,56195

Tablo 4.14. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendilik Algısı	Gruplar arasında	1,039	5	,208	1,229	,295
	Gruplar içinde	59,023	349	,169		
	Toplam	60,062	354			
Gelecek Algısı	Gruplar arasında	,152	5	,030	,153	,979
	Gruplar içinde	69,257	349	,198		
	Toplam	69,409	354			
Sosyal Yeterlilik	Gruplar arasında	,316	5	,063	,354	,880
	Gruplar içinde	62,416	349	,179		
	Toplam	62,732	354			
Sosyal Kaynaklar	Gruplar arasında	1,034	5	,207	1,131	,343
	Gruplar içinde	63,820	349	,183		
	Toplam	64,854	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görülen analiz sonuçlarına göre katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ($p = ,295$; $p > 0,05$), gelecek algısı ($p = ,979$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,880$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklardan ($p = ,343$; $p > 0,05$) aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.15. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ort.	Sd	KW	p
Yapısal Stil	Sınıf Öğretmeni	101	173,83	5	12,340	,030
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	206,14			
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	171,66			
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	146,46			

Tablo 4.15. (devamı)

	Yabancı Dil Öğretmeni	46	180,07			
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	198,24			
	Toplam	355				
Aile Uyumu	Sınıf Öğretmeni	101	193,98	5	10,433	,064
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	174,15			
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	149,80			
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Bedem)	56	166,59			
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	183,83			
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	215,16			
	Toplam	355				
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	Sınıf Öğretmeni	101	183,76	5	3,192	,670
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	182,10			
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	178,37			
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Bedem)	56	156,74			
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	178,45			
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	191,82			
	Toplam	355				

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği toplam puanları ve yapısal stil, aile uyumu alt boyutu puanlarının, branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. (Sırasıyla $KW=12,34$; $KW=10,43$; $KW=3,19$).

4.2.6. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanların ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılan alt boyutlara tek yönlü ANOVA testi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Kendilik Algısı	Lisans	201	3,1534	,34293	,02419
	Yüksek lisans	140	3,1464	,50238	,04246
	Doktora	14	2,9762	,28388	,07587
	Toplam	355	3,1437	,41191	,02186
Gelecek Algısı	Lisans	201	3,0149	,43203	,03047
	Yüksek lisans	140	3,0500	,46766	,03952
	Doktora	14	3,0714	,34570	,09239
	Toplam	355	3,0310	,44280	,02350
Yapısal Stil	Lisans	201	2,9900	,53784	,03794
	Yüksek lisans	140	3,0071	,59141	,04998
	Doktora	14	3,0179	,35981	,09616
	Toplam	355	2,9979	,55282	,02934
Sosyal Yeterlilik	Lisans	201	3,1633	,41532	,02929
	Yüksek lisans	140	3,2071	,44339	,03747
	Doktora	14	3,2381	,23310	,06230
	Toplam	355	3,1836	,42096	,02234
Aile Uyumu	Lisans	201	2,8408	,55410	,03908

Tablo 4.16. (devamı)

	Yüksek lisans	140	2,9750	,55545	,04694
	Doktora	14	2,7619	,65930	,17621
	Toplam	355	2,8906	,56165	,02981
Sosyal Kaynaklar	Lisans	201	2,9062	,37598	,02652
	Yüksek lisans	140	2,8592	,50194	,04242
	Doktora	14	2,7449	,29212	,07807
	Toplam	355	2,8813	,42802	,02272
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	Lisans	201	102,9751	8,76153	,61799
	Yüksek lisans	140	104,4357	13,00039	1,09873
	Doktora	14	101,2143	6,72742	1,79798
	Toplam	355	103,4817	10,58789	,56195

Tablo 4.17. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Kendilik Algısı	Gruplar arasında	,413	2	,206	1,218	,297
	Gruplar içinde	59,649	352	,169		
	Toplam	60,062	354			
Gelecek Algısı	Gruplar arasında	,125	2	,063	,318	,727
	Gruplar içinde	69,284	352	,197		
	Toplam	69,409	354			
Sosyal Yeterlilik	Gruplar arasında	,202	2	,101	,567	,568
	Gruplar içinde	62,530	352	,178		
	Toplam	62,732	354			
Sosyal Kaynaklar	Gruplar arasında	,453	2	,227	1,239	,291
	Gruplar içinde	64,401	352	,183		
	Toplam	64,854	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görülen analiz sonuçlarına göre katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ($p = ,297$; $p > 0,05$), gelecek algısı ($p = ,727$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,568$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklardan ($p = ,291$; $p > 0,05$) aldıkları

puanların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.18. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	KW	p
Yapısal Stil	Lisans	201	177,34	2	,115	,944
	Yüksek lisans	140	178,07			
	Doktora	14	186,82			
	Toplam	355				
Aile Uyumu	Lisans	201	169,75	2	3,802	,149
	Yüksek lisans	140	191,07			
	Doktora	14	165,75			
	Toplam	355				
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	Lisans	201	178,57	2	,240	,887
	Yüksek lisans	140	178,49			
	Doktora	14	164,86			
	Toplam	355				

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanları ve yapısal stil, aile uyumu alt boyutu puanlarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. (Sırasıyla KW=0,11; KW=3,80; KW=0,88).

4.2.7. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanların ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılım alt boyutlara T-test

yöntemi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	Ss	Ss Hatası	T-test	
						T	p
Kendilik Algısı	Resmi okul	222	3,1502	,43908	,02947	,383	,139
	Özel okul	133	3,1328	,36339	,03151		
Gelecek Algısı	Resmi okul	222	3,0631	,48328	,03244	1,769	,004
	Özel okul	133	2,9774	,36079	,03128		
Sosyal Yeterlilik	Resmi okul	222	3,2027	,45119	,03028	1,107	,067
	Özel okul	133	3,1516	,36437	,03160		
Sosyal Kaynaklar	Resmi okul	222	2,8507	,45961	,03085	-	,413
	Özel okul	133	2,9323	,36531	,03168	1,744	

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların kendilik algısı ($p = ,139$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,067$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklar ($p = ,413$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Gelecek algısı ($p = ,004$; $p < 0,05$) alt boyutunda ise resmi okulda görev yapan katılımcıların (ort.=3,06±0,48), özel okulda görev yapan katılımcılara kıyasla (ort.=2,97±0,36) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.20. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yapısal Stil	Resmi okul	222	179,97	39953,00	14326,000	,636
	Özel okul	133	174,71	23237,00		
	Toplam	355				
Aile Uyumu	Resmi okul	222	186,50	41403,50	12875,500	,043
	Özel okul	133	163,81	21786,50		
	Toplam	355				
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	Resmi okul	222	182,51	40516,50	13762,500	,285
	Özel okul	133	170,48	22673,50		
	Toplam	355				

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanları ($U=13762,500$, $p > 0,05$), aile uyumu ($U=12875,500$, $p > 0,05$) ve yapısal stil ($U=13762,500$, $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.2.8. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ait toplam puanların ve kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarından alınan puanların görev yaptığı okul seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normal dağılım alt boyutlara tek yönlü ANOVA testi; eğik dağılım gösteren yapısal stil, aile uyumu alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının görev yaptığı okul seviyesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Kendilik Algısı	İlkokul	127	3,1667	,44642	,03961
	Ortaokul	114	3,1418	,41436	,03881
	Lise	114	3,1199	,36937	,03459
	Toplam	355	3,1437	,41191	,02186
Gelecek Algısı	İlkokul	127	3,0591	,47293	,04197
	Ortaokul	114	2,9737	,42899	,04018
	Lise	114	3,0570	,41943	,03928
	Toplam	355	3,0310	,44280	,02350
Yapısal Stil	İlkokul	127	3,0059	,54959	,04877
	Ortaokul	114	2,9890	,55693	,05216
	Lise	114	2,9978	,55703	,05217
	Toplam	355	2,9979	,55282	,02934
Sosyal Yeterlilik	İlkokul	127	3,1654	,40744	,03615
	Ortaokul	114	3,1579	,41294	,03868
	Lise	114	3,2295	,44312	,04150
	Toplam	355	3,1836	,42096	,02234
Aile Uyumu	İlkokul	127	2,8924	,59076	,05242
	Ortaokul	114	2,8889	,54658	,05119
	Lise	114	2,8904	,54800	,05133
	Toplam	355	2,8906	,56165	,02981
Sosyal Kaynaklar	İlkokul	127	2,8819	,42936	,03810
	Ortaokul	114	2,8534	,45947	,04303
	Lise	114	2,9085	,39462	,03696
	Toplam	355	2,8813	,42802	,02272
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	İlkokul	127	103,5669	10,87781	,96525
	Ortaokul	114	102,9123	10,63186	,99577
	Lise	114	103,9561	10,27876	,96269
	Toplam	355	103,4817	10,58789	,56195

Tablo 4.22. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendilik Algısı	Gruplar arasında	,132	2	,066	,388	,679
	Gruplar içinde	59,930	352	,170		
	Toplam	60,062	354			
Gelecek Algısı	Gruplar arasında	,552	2	,276	1,410	,246
	Gruplar içinde	68,858	352	,196		
	Toplam	69,409	354			
Sosyal Yeterlilik	Gruplar arasında	,358	2	,179	1,011	,365
	Gruplar içinde	62,374	352	,177		
	Toplam	62,732	354			
Sosyal Kaynaklar	Gruplar arasında	,173	2	,087	,472	,624
	Gruplar içinde	64,681	352	,184		
	Toplam	64,854	354			

* $p < 0,05$

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ($p = ,679$; $p > 0,05$), gelecek algısı ($p = ,246$; $p > 0,05$), sosyal yeterlilik ($p = ,365$; $p > 0,05$) ve sosyal kaynaklardan ($p = ,624$; $p > 0,05$) aldıkları puanların, görev yaptığı okul seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 4.23. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Eğik Dağılım Gösteren Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

	Görev Yaptığı Okul Seviyesi	N	Sıra Ort.	Sd	KW	p
Yapısal Stil	İlkokul	127	182,48	2	,464	,793
	Ortaokul	114	173,65			
	Lise	114	177,36			
	Toplam	355				
Aile Uyumu	İlkokul	127	178,15	2	,042	,979
	Ortaokul	114	176,54			
	Lise	114	179,30			
	Toplam	355				
Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Toplam)	İlkokul	127	175,41	2	,455	,797
	Ortaokul	114	175,55			
	Lise	114	183,33			
	Toplam	355				

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere; katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği toplam puanları ve yapısal stil, aile uyumu alt boyutu puanlarının, görev yaptığı okul seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. (Sırasıyla KW=0,464; KW=0,042; KW=0,455).

4.3. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından aldıkları puanların Sosyodemografik Bilgi Formu'nda yer alan değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadıklarına yönelik yapılan analizlerin bulgularına yer verilmektedir.

4.3.1. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla T-test yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Ss Hatası	T-test	
						T	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Kadın	175	1,9246	,52678	,03982	-1,703	,778
	Erkek	180	2,0211	,54084	,04031		
Yönetsel Uygulamalar	Kadın	175	3,0644	,50352	,03806	,398	,989
	Erkek	180	3,0430	,50897	,03794		
Bireysel Olumsuzluklar	Kadın	175	1,6914	,41948	,03171	-2,658	,017
	Erkek	180	1,8344	,57928	,04318		
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Kadın	175	40,3486	9,54139	,72126	-,946	,720
	Erkek	180	41,2956	9,31961	,69464		

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p = ,778$; $p > 0,05$), yönetsel uygulamalar ($p = ,989$; $p > 0,05$), bireysel olumsuzluklar ($p = ,017$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinden aldığı toplam puanların ($p = ,720$; $p > 0,05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.3.2. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Örgütsel Olumsuzluklar	20-29 yaş	43	2,0047	,46289	,07059
	30-39 yaş	85	2,0494	,52636	,05709
	40-49 yaş	138	1,9783	,57321	,04880
	50 yaş ve üzeri	89	1,8787	,50956	,05401
	Toplam	355	1,9735	,53539	,02842
Yönetsel Uygulamalar	20-29 yaş	43	2,9085	,51783	,07897
	30-39 yaş	85	2,9859	,50679	,05497
	40-49 yaş	138	3,0551	,51977	,04425
	50 yaş ve üzeri	89	3,1858	,45008	,04771
	Toplam	355	3,0535	,50569	,02684
Bireysel Olumsuzluklar	20-29 yaş	43	1,7860	,37896	,05779
	30-39 yaş	85	1,7953	,50988	,05530
	40-49 yaş	138	1,7884	,55356	,04712
	50 yaş ve üzeri	89	1,6854	,49899	,05289
	Toplam	355	1,7639	,51117	,02713
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	20-29 yaş	43	43,1814	9,59413	1,46309
	30-39 yaş	85	42,2541	9,06571	,98331
	40-49 yaş	138	40,8536	9,77999	,83253
	50 yaş ve üzeri	89	38,2921	8,66703	,91870
	Toplam	355	40,8287	9,42818	,50040

Tablo 4.26. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	1,335	3	,445	1,560	,199
	Gruplar içinde	100,136	351	,285		
	Toplam	101,471	354			
Yönetmel Uygulamalar	Gruplar arasında	2,850	3	,950	3,803	,010
	Gruplar içinde	87,676	351	,250		
	Toplam	90,525	354			
Bireysel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	,736	3	,245	,939	,422
	Gruplar içinde	91,762	351	,261		
	Toplam	92,498	354			
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Gruplar arasında	983,443	3	327,814	3,775	,011
	Gruplar içinde	30483,824	351	86,849		
	Toplam	31467,267	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p = ,199$; $p > 0,05$), yönetmel uygulamalar ($p = ,010$; $p > 0,05$), bireysel olumsuzluklar ($p = ,422$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinden aldığı toplam puanların ($p = ,011$; $p > 0,05$), yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.3.3. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetmel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşma

gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Örgütsel Olumsuzluklar	Bekar	80	2,0100	,45884	,05130
	Evli	221	1,9810	,56873	,03826
	Dul/Boşanmış	54	1,8889	,49855	,06784
	Toplam	355	1,9735	,53539	,02842
Yönetmel Uygulamalar	Bekar	80	2,9233	,49129	,05493
	Evli	221	3,0878	,51314	,03452
	Dul/Boşanmış	54	3,1062	,47114	,06411
	Toplam	355	3,0535	,50569	,02684
Bireysel Olumsuzluklar	Bekar	80	1,6875	,33047	,03695
	Evli	221	1,8172	,56847	,03824
	Dul/Boşanmış	54	1,6593	,45744	,06225
	Toplam	355	1,7639	,51117	,02713
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Bekar	80	42,8875	8,98566	1,00463
	Evli	221	40,4054	9,54238	,64189
	Dul/Boşanmış	54	39,5111	9,29968	1,26553
	Toplam	355	40,8287	9,42818	,50040

Tablo 4.28. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	,506	2	,253	,881	,415
	Gruplar içinde	100,966	352	,287		
	Toplam	101,471	354			
Yönetmel Uygulamalar	Gruplar arasında	1,765	2	,883	3,500	,031
	Gruplar içinde	88,760	352	,252		

Tablo 4.28. (devamı)

	Toplam	90,525	354			
Bireysel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	1,686	2	,843	3,267	,039
	Gruplar içinde	90,813	352	,258		
	Toplam	92,498	354			
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Gruplar arasında	472,433	2	236,216	2,683	,070
	Gruplar içinde	30994,834	352	88,054		
	Toplam	31467,267	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p=,415$; $p > 0,05$), yönetsel uygulamalar ($p=,031$; $p > 0,05$), bireysel olumsuzluklar ($p=,039$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinden aldığı toplam puanların ($p=,070$; $p > 0,05$) medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.3.4. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Örgütsel Olumsuzluklar	1-5 yıl	165	2,0097	,46842	,03647
	6-10 yıl	84	1,9405	,52391	,05716
	11-15 yıl	52	1,9423	,61909	,08585
	16-20 yıl	26	1,9769	,62309	,12220
	21 yıl ve üzeri	28	1,9143	,69374	,13110
	Toplam	355	1,9735	,53539	,02842
Yönetmelik Uygulamaları	1-5 yıl	165	2,9568	,48079	,03743
	6-10 yıl	84	3,0310	,50512	,05511
	11-15 yıl	52	3,2026	,45846	,06358
	16-20 yıl	26	3,1590	,54490	,10686
	21 yıl ve üzeri	28	3,3167	,55530	,10494
	Toplam	355	3,0535	,50569	,02684
Bireysel Olumsuzluklar	1-5 yıl	165	1,7273	,43901	,03418
	6-10 yıl	84	1,7190	,40135	,04379
	11-15 yıl	52	1,7385	,56366	,07816
	16-20 yıl	26	2,0000	,71330	,13989
	21 yıl ve üzeri	28	1,9429	,76567	,14470
	Toplam	355	1,7639	,51117	,02713
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	1-5 yıl	165	42,4242	8,92078	,69448
	6-10 yıl	84	40,9571	9,39151	1,02470
	11-15 yıl	52	38,4115	8,67897	1,20356
	16-20 yıl	26	39,5000	10,26298	2,01274
	21 yıl ve üzeri	28	36,7643	11,20014	2,11663
	Toplam	355	40,8287	9,42818	,50040

Tablo 4.30. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	,457	4	,114	,396	,812
	Gruplar içinde	101,014	350	,289		
	Toplam	101,471	354			
Yönetmel Uygulamalar	Gruplar arasında	4,971	4	1,243	5,084	,001
	Gruplar içinde	85,555	350	,244		
	Toplam	90,525	354			
Bireysel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	2,770	4	,693	2,701	,031
	Gruplar içinde	89,728	350	,256		
	Toplam	92,498	354			
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Gruplar arasında	1233,701	4	308,425	3,570	,007
	Gruplar içinde	30233,566	350	86,382		
	Toplam	31467,267	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p = ,812$; $p > 0,05$) ve bireysel olumsuzluklar ($p = ,031$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinden aldığı toplam puanların ($p = ,007$; $p > 0,05$) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanırken yönetmel uygulamalar alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve post hoc testi uygulanmıştır. Tukey post hoc sonuçlarına göre yönetmel uygulamalar alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan katılımcıların puanlarının (ortalama= $3,3167 \pm ,55530$), 1-5 yıl (ortalama= $2,9568 \pm ,48079$) ve 6-10 yıl

(ortalama=3,0310±,50512) mesleki deneyime sahip katılımcılara kıyasla anlamlı biçimde yüksek olduğu saptanmıştır.

4.3.5. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Örgütsel Olumsuzluklar	Sınıf Öğretmeni	101	2,0911	,61743	,06144
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	1,9486	,46589	,05416
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	1,8983	,51911	,06758
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	1,8929	,46077	,06157
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	1,9130	,41666	,06143
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	2,0632	,74253	,17035
	Toplam	355	1,9735	,53539	,02842
Yönetsel Uygulamalar	Sınıf Öğretmeni	101	3,0713	,55171	,05490
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	3,0919	,49555	,05761

Tablo 4.31. (devamı)

	Fen Bilimler Öğretmeni	59	3,0147	,46618	,06069
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	3,1060	,45727	,06111
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	3,0101	,42906	,06326
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	2,8807	,69658	,15981
	Toplam	355	3,0535	,50569	,02684
Bireysel Olumsuzluklar	Sınıf Öğretmeni	101	1,8337	,58724	,05843
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	1,7919	,48023	,05583
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	1,6271	,33519	,04364
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	1,7143	,50143	,06701
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	1,6565	,33642	,04960
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	2,1158	,78405	,17987
	Toplam	355	1,7639	,51117	,02713
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Sınıf Öğretmeni	101	41,2198	10,18990	1,01393
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	74	40,1568	8,91852	1,03676
	Fen Bilimler Öğretmeni	59	40,8983	9,02650	1,17515
	Uygulamalı Dersler (Resim/Müzik/Beden)	56	39,5893	8,48180	1,13343
	Yabancı Dil Öğretmeni	46	41,0696	7,97454	1,17578
	Diğer (PDR, Din Kültürü ve Anlak Kültürü...)	19	44,2211	13,69670	3,14224
	Toplam	355	40,8287	9,42818	,50040

Tablo 4.32. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	2,461	5	,492	1,735	,126
	Gruplar içinde	99,010	349	,284		
	Toplam	101,471	354			
Yönetmel Uygulamalar	Gruplar arasında	1,038	5	,208	,809	,544
	Gruplar içinde	89,488	349	,256		
	Toplam	90,525	354			
Bireysel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	4,674	5	,935	3,715	,003
	Gruplar içinde	87,824	349	,252		
	Toplam	92,498	354			
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Gruplar arasında	356,493	5	71,299	,800	,550
	Gruplar içinde	31110,774	349	89,143		
	Toplam	31467,267	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p = ,126$; $p > 0,05$), yönetmel uygulamalar ($p = ,554$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve okullarda örgütsel belirsizlik ölçeğinden aldığı toplam puanların ($p = ,550$; $p > 0,05$) branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanırken bireysel olumsuzluklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve post hoc testi uygulanmıştır. Tukey post hoc sonuçlarına göre bireysel olumsuzluklar alt boyutunda PDR ve din kültürü alanı başta olmak üzere diğer branşlardan olan katılımcıların puanlarının (ortalama= $2,1158 \pm ,78405$), fen bilimleri branşında

(ortalama=1,6271±,33519) olan katılımcılardan anlamlı biçimde yüksek olduğu saptanmıştır.

4.3.6. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Örgütsel Olumsuzluklar	Lisans	201	1,9940	,50036	,03529
	Yüksek lisans	140	1,9729	,58970	,04984
	Doktora	14	1,6857	,37387	,09992
	Toplam	355	1,9735	,53539	,02842
Yönetsel Uygulamalar	Lisans	201	3,0375	,49508	,03492
	Yüksek lisans	140	3,0719	,52955	,04475
	Doktora	14	3,1000	,42947	,11478
	Toplam	355	3,0535	,50569	,02684
Bireysel Olumsuzluklar	Lisans	201	1,7502	,46595	,03287
	Yüksek lisans	140	1,7929	,58735	,04964
	Doktora	14	1,6714	,25549	,06828
	Toplam	355	1,7639	,51117	,02713
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Lisans	201	41,1582	8,94733	,63110
	Yüksek lisans	140	40,5786	10,23560	,86507
	Doktora	14	38,6000	7,81281	2,08806
	Toplam	355	40,8287	9,42818	,50040

Tablo 4.34. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	1,244	2	,622	2,185	,114
	Gruplar içinde	100,227	352	,285		
	Toplam	101,471	354			
Yönetmel Uygulamalar	Gruplar arasında	,129	2	,065	,252	,778
	Gruplar içinde	90,396	352	,257		
	Toplam	90,525	354			
Bireysel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	,275	2	,137	,524	,593
	Gruplar içinde	92,224	352	,262		
	Toplam	92,498	354			
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Gruplar arasında	100,122	2	50,061	,562	,571
	Gruplar içinde	31367,145	352	89,111		
	Toplam	31467,267	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p = ,114$; $p > 0,05$), yönetmel uygulamalar ($p = ,778$; $p > 0,05$) ve bireysel olumsuzluklar ($p = ,593$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinden aldığı toplam puanların ($p = ,571$; $p > 0,05$), öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.3.7. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla T-test yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	Ss	Ss Hatası	T-test	
						T	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Resmi okul	222	2,0063	,55287	,03711	1,919	,167
	Özel okul	133	1,9188	,50214	,04354		
Yönetsel Uygulamalar	Resmi okul	222	3,1084	,49755	,03339	,066	,797
	Özel okul	133	2,9619	,50774	,04403		
Bireysel Olumsuzluklar	Resmi okul	222	1,7946	,56052	,03762	7,635	,006
	Özel okul	133	1,7128	,41294	,03581		
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Resmi okul	222	40,2000	9,18506	,61646	,180	,671
	Özel okul	133	41,8782	9,76555	,84678		

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p = ,167$; $p > 0,05$), yönetsel uygulamalar ($p = ,797$; $p > 0,05$) ve bireysel olumsuzluklar ($p = ,006$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinden aldığı toplam puanların ($p = ,671$; $p > 0,05$) okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.3.8. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeğine ait toplam puanların ve örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar, örgütsel belirsizliğe dayalı yönetsel uygulamalar ve örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutlarından alınan puanların görev yaptığı okul seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		N	Ortalama	Ss	Ss Hatası
Örgütsel Olumsuzluklar	İlkokul	127	2,0898	,58321	,05175
	Ortaokul	114	1,9439	,48372	,04530
	Lise	114	1,8737	,50852	,04763
	Toplam	355	1,9735	,53539	,02842
Yönetsel Uygulamalar	İlkokul	127	3,0105	,53316	,04731
	Ortaokul	114	3,0819	,46722	,04376
	Lise	114	3,0731	,51242	,04799
	Toplam	355	3,0535	,50569	,02684
Bireysel Olumsuzluklar	İlkokul	127	1,8457	,58293	,05173
	Ortaokul	114	1,7772	,46980	,04400
	Lise	114	1,6596	,44755	,04192
	Toplam	355	1,7639	,51117	,02713
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	İlkokul	127	42,1370	9,81465	,87091
	Ortaokul	114	40,2684	8,63046	,80832
	Lise	114	39,9316	9,67082	,90576
	Toplam	355	40,8287	9,42818	,50040

Tablo 4.37. Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Yaptığı Okul Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	2,953	2	1,476	5,275	,006
	Gruplar içinde	98,518	352	,280		
	Toplam	101,471	354			
Yönetmel Uygulamalar	Gruplar arasında	,370	2	,185	,723	,486
	Gruplar içinde	90,155	352	,256		
	Toplam	90,525	354			
Bireysel Olumsuzluklar	Gruplar arasında	2,108	2	1,054	4,105	,017
	Gruplar içinde	90,390	352	,257		
	Toplam	92,498	354			
Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği (Toplam)	Gruplar arasında	344,918	2	172,459	1,951	,144
	Gruplar içinde	31122,349	352	88,416		
	Toplam	31467,267	354			

* $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların örgütsel olumsuzluklar ($p=,006$; $p > 0,05$), yönetmel uygulamalar ($p=,486$; $p > 0,05$) ve bireysel olumsuzluklar ($p=,017$; $p > 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinden aldığı toplam puanın ($p=,144$; $p > 0,05$), görev yaptığı okul seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.4. Katılımcıların Yanıtları Doğrultusunda Oluşturulan Kelime Bulutlarına Dair Görsel Çıktıları

Katılımcıların, “Sadece bir kelime ile ‘belirsizlik’ sizin için ne anlam ifade ediyor?” sorusuna verdiği cevaplardan elde edilen kelime bulutu aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.1. Katılımcılara Göre Belirsizlik

Katılımcıların, “Sadece bir kelime ile ‘dayanıklılık’ sizin için ne anlam ifade ediyor?” sorusuna verdiği cevaplardan elde edilen kelime bulutu aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.2. Katılımcılara Göre Dayanıklılık

Katılımcıların, “Sadece bir kelime ile ‘okul yöneticisi’ sizin için ne anlam ifade ediyor?” sorusuna verdiği cevaplardan elde edilen kelime bulutu aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.3. Katılımcılara Göre Okul Yöneticisi

BÖLÜM V

SONUÇ

Belirsizlik dönemlerinde örgütte güç unsuru olan ve en çok başvurulan kişi, okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, öğrenci performansını ve öğrenmesini etkileyebilecek en önemli unsurlardan biridir (Rosenhotz, 1985). Sürekli değişkenlik gösteren gündemler, karmaşık ortamlar okul yöneticilerinin belirlilik beklentisi olmadan yeni yöntemler ve beceriler geliştirmesini gerekli kılmaktadır (Fidan ve Balcı 2017). Okullar, belirsizlik ortamlarının en üst seviyede yaşandığı çalkantılı ortamlarda faaliyet göstermekte olup barındırdığı bireylerle orantılı olarak bir belirsizlik içermektedir. Tüm örgütlerdeki gibi eğitim örgütlerinde de başarıya giden yolda sabit formüller bulunmamaktadır.

Bazı araştırmacılar, bu duruma rağmen okulların; sınıfları, programları ders planları, konuları, sınavlarıyla tahmin edilebilir düzenli mükemmel bir makina şeklinde yapılandırma çabalarının söz konusu olduğunu, böyle bir makinayı oluşturmak için öğrencileri yok saymak gerektiğini belirtmektedir. Onlara göre öğrenciler bu makinanın başına geçerler ve bu makinayı on iki yıl sürerler. Araştırmacılar bunca belirsizliğe rağmen bireylerin yüksek düzeyde kesinlik ve belirlilik konusunda eğitildiğini söylerken düşük düzeyde de değişim, belirsizlik ve karmaşık problemlerin çözümü konusunda eğitildiğine dikkat çekmektedir (Aram ve Noble, 1999; Axley ve Mc Mahon, 2006; Baker, 1995).

Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin bıraktığı etkiler daha çok olumsuz yöndedir. Bu doğrultuda, belirsizliklerin yönetsel süreçlerde ve etkisini gösterdiği her alanda okul yöneticileri ve paydaşları üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır.

Belirsizliğin sınırlı da olsa olumlu etkileri de bulunmaktadır. Problem çözme yeteneği geliştirmesi, kişisel gelişimi arttırması, tehditleri fırsata çevirebilme kabiliyeti, fırsatları yakalama ile iş birliğini geliştirme belirsizliğin olumlu etkileri olarak zikredilebilir.

Okul yöneticileri, belirsizliğin ekseriyetle olumsuz yönlerine odaklanmakta; kendisi ve oluşturduğu etkilere hoşgörü geliştirememektedir. Bu sebeple belirsizlik kavramını kaygı, endişe, problem, stres şeklinde ifade etmektedirler. Bu belirsizlikler karşısındaki direnç ve geri dönebilme hali olan dayanıklılık ise sabır, azim, irade ve güç kavramları ile öne çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılığı ile okullarda örgütsel belirsizlikler arasındaki ilişki Spearman Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Buna göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından kendilik algısı ile aynı ölçeğin gelecek algısı alt boyutu arasında pozitif yönlü, yapısal stil alt boyutu arasında pozitif yönlü, sosyal yeterlilik alt boyutu arasında pozitif yönlü, ölçeğin sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinin belirli alt boyutları arasında ilişkiler saptanmıştır.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından gelecek algısı ile aynı ölçeğin yapısal stil alt boyutu arasında pozitif yönlü, sosyal yeterlilik alt boyutu arasında pozitif yönlü, ölçeğin sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından yapısal stil ile aynı ölçeğin sosyal yeterlilik alt boyutu arasında pozitif yönlü, ölçeğin aile uyumu alt boyutu arasında pozitif yönlü, ölçeğin sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından sosyal yeterlilik ile aynı ölçeğin aile uyumu alt boyutu arasında pozitif yönlü, ölçeğin sosyal kaynaklar alt boyutu arasında pozitif yönlü ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü, düşük ve orta şiddette, istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından aile uyumu ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü, Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinin alt boyutlarından belirsizliğe dayalı uygulamalar alt boyutu arasında pozitif yönlü, Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile arasında negatif yönlü düşük şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından sosyal kaynaklar ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği arasında pozitif yönlü, orta şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile okullarda örgütsel belirsizlik ölçeğinin alt boyutlarından belirsizliğe dayalı uygulamalar alt boyutu arasında pozitif yönlü, Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile arasında negatif yönlü, düşük şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği alt boyutlarından okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar ile okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı uygulamalar alt boyutu arasında negatif yönlü, okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile arasında pozitif yönlü, yüksek şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği alt boyutlarından okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı uygulamalar alt boyutu ile okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutu arasında negatif yönlü, Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile arasında negatif yönlü, yüksek şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği alt boyutlarından, okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı bireysel olumsuzluklar alt boyutu ile Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği arasında pozitif yönlü, yüksek şiddette ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi ile okullarda örgütsel belirsizlik arasında da ilişkiler bulunmuştur. Örneğin, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile belirsizliğe dayalı uygulamalar arasında pozitif yönlü bir ilişki; Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeği ile ise negatif yönlü bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca Okullarda Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinin alt boyutlarından olan okullarda örgütsel belirsizliğe dayalı örgütsel olumsuzluklar ile diğer alt boyutlar arasında da ilişkiler tespit edilmiştir.

Demografik değişkenlerin, yani cinsiyet, yaş ve medeni durum gibi faktörlerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, bu değişkenlerin genellikle Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Kırımlioğlu, Yıldırım ve Temiz (2010) de çalışmalarında, dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete, okul kademesine, çalışma yılına ve medeni duruma göre anlamlı farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ancak bu çalışmada kullanılan ölçeğin aile uyumu alt boyutunda, erkeklerin daha yüksek puan aldığı ve medeni durum değişkeninin aile uyumu alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Burhan'ın (2021) çalışması da medeni duruma göre dayanıklılığın arttığını göstermektedir. Buna göre aile sahibi olan bireylerin daha dayanıklı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde mesleki deneyim ve branş gibi faktörlerin psikolojik dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bulgular, mesleki deneyim değişkeninin yapısal stil, aile uyumu ve psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Leatherbarrow (2019) çalışmasında, okul içerisinde ve/veya okul dışında destekleyici ilişkiler kurmanın dayanıklılığı arttırdığını göstermektedir. Öte yandan branş değişkeninin, psikolojik dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguları destekleyecek başka bir çalışma ise Güzel (2021) tarafından yapılmıştır. Güzel'e (2021) göre çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin dayanıklılıkları, çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, görev yaptığı kurum türüne, mezuniyet durumuna, mezuniyet branşına, görev yaptığı örgüt düzeyine (ilkokul, ortaokul, lise veya rehberlik araştırma merkezleri) ve görev süresine göre dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda iki çalışmanın da araştırmamız ile doğrudan benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Ancak Ok Taş (2021), yapmış olduğu

çalışmaya göre çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve cinsiyete, yaşa, mezuniyet durumuna ve meslekte çalışma süresine göre dayanıklılık düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir. Bulgulara göre erkeklerin ve 32-37 yaş aralığında olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri diğerlerine oranla anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Meslekte çalışma yılı 0-5 yıl olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri, 23- 28 yıl arası çalışan öğretmenlerden ve lisans mezunu olan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri, yüksek lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı şekilde daha düşüktür. Bunun sebebi olarak örneklem grubunun farklı olması gösterilebilmektedir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak için öncelikle sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar gibi faktörlerin psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olduğunu göz önünde bulundurmak önemlidir. Doğan (2020) yapmış olduğu çalışmada, çalışılan okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğretmenlerin meslekte yeterlik düzeyi ile dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri, onların dayanıklılık düzeylerini olumlu etkilemektedir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyleri yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri diğerlerine oranla anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bağlamda sosyal kaynakların ve sosyal yeterliliğin dayanıklılık üzerinde gözle görülür bir etkisi olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar da bunu desteklemektedir.

Okul yöneticilerine; sosyal destek sistemlerini güçlendirmek, aile uyumunu teşvik etmek ve sosyal kaynakları kullanmaya teşvik etmek gibi destekleyici önlemler sunulmalıdır. Bununla birlikte, okullarda örgütsel belirsizliği azaltmak da okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılığını arttırabilmektedir. Sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması, rollerin netleştirilmesi ve karar verme süreçlerinin şeffaf hale getirilmesi gibi önlemlerin alınmasıyla örgütsel belirsizliği azaltmak mümkündür. Sonuç itibari ile okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerinin, psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve yöneticilere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Ülkemizin coğrafi konumu düşünüldüğünde bir afet bölgesi olduğu görülür. Buna göre okul yöneticilerinin afet öncesi ve afet sonrasında belirsizlik algılarının araştırılması değerli araştırmacılara tavsiye edilmektedir. Elde edilen veriler, afet yönetimi psikososyal destek programları tasarımında kullanılabilir. Bununla birlikte okul yöneticilerine düzenlenecek olan hizmet içi bir eğitim programı ile doğal afetler karşısındaki belirsizliklere dayalı dayanıklılıklarının desteklenmesi sağlanabilir.
- Okul yöneticilerinin belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıklarına ilişkin okul içerisindeki paydaşların da yer aldığı nitel veya karma desenli bir çalışma tasarlanabilir.
- Devlet okullarında görev yapan yöneticilerin gelecek algısının, özel okullarda görev yapan yöneticilere göre kuvvetli olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu anlamak için, özel okul yöneticilerinin gelecek algısını etkileyen faktörlerin ve bu faktörlerin öğretmen motivasyonu, başarıları ve inovasyonları üzerine etkisini araştıran bir çalışma yapılabilir.
- Örgütsel Belirsizlik Ölçeğinin bireysel olumsuzluklar alt boyutunda branş değişkeni doğrultusunda anlamlı bir değişim tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, PDR ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin bireysel olumsuzluklarının tespit edilmesi için bir araştırma yapılabilir. PDR ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel belirsizlik altında yaşadığı stres, motivasyon eksikliği ve diğer olumsuz etkenlerin belirlenerek bu konuda destek hizmetlerinin nasıl sunulması gerektiği araştırılabilir.
- Evli katılımcıların bekar katılımcılara oranla aile uyumu puanının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu anlamak için bekar ve dul yöneticilerin aile içindeki iletişim sorunları ve çatışmaları belirlenmeli, bu sorun ve çatışmaların sebepleri analiz edilmeli ve aile uyumu puanını yükseltmek için araştırmalar yapılmalıdır.
- Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öncelikle sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar gibi faktörlerin psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılıklarını

artırmak için eğitim politikası geliştiricilerinin ve uygulayıcılarının, yöneticilerin grup rehberliği, psiko-eğitsel grup çalışmaları ve sosyalleşmelerine imkân verecek kaynakları hizmete sunması tavsiye edilmektedir.

- Mesleki deneyimin psikolojik dayanıklılık üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Buna göre mesleğe yeni başlayan okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimler ve oryantasyon eğitimleri ile belirsizlikler karşısındaki dayanıklılıklarını arttırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

REFERANSLAR

- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. (Ed.), Kaya, Z. Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aisenberg, E., & Herrenkohl, T.I. (2008). Community Violence in Context. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 296 – 315.
- Alıç, M. (1991). Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aram, E. & Noble, D. (1999). Educating prospective managers in the complexity of organizational life. *Management Learning*, 30(3), 321-342.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness For Organizational Change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- Arslan, H. (2018). Psikolojik danışmanların mutluluk, psikolojik sağlamlık ve bağımlılık durumları Arasındaki İlişkiler. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 1(1), 17-35.
- Arslan, Y. (2013). Belirsizlik yönetimi (BELYÖN) programının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine etkisi: Kadın öğretmen adayları üzerine deneysel bir araştırma (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Axley, S. R., & McMahon, T. R. (2006). Complexity: A frontier for management education. *Journal of Management Education*, 30(2), 295-315.
- Aytekin, Z. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda öğretmenlerin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, S. B. (1995). Chaos theory in educational systems: Principals' perceptions of sensitive dependence on initial conditions. Unpublished Dissertation, East Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Balcı, A. (2007). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. PEGEM Yayınları Ankara.
- Baltacı, Önder & Hamarta, Erdal. (2013). Analyzing the relationship between social anxiety, social support and problem solving approach of university students. *Education and Science*. 38. 226-240.
- Barney, J. B., & Lee, W. (1998, August). Governance Under Uncertainty: Transaction Costs, Real Options, Learning and Property Rights. In Annual Meeting Of The Academy of Management, San Diego (pp. 9-12).

- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bauman, Z. (2017). *Modernlik ve Müphemlik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Beauvais, F., & Oetting, E. R. (1999). "Drug use, resilience and the myth of the golden child". M. D. Glantz, and J. L. Johnson (eds.). *Resilience and development positive life adaptations* (s. 101-108). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Bekman, M. (2022), Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: ilişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.
- Belknap, B. M. (2012). *Fostering resilience in beginning special education teachers*. Unpublished Doctoral Thesis, The George Washington University, Washington.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, Oregon, Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Beycioğlu, K., Özer, N., Uğurlu, C. T., & Köybaşı, F. (2018). Okul Liderliği Ölçeği (OLÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 21-42.
- Bjørnebekk, Gunnar. (2007). Reinforcement Sensitivity Theory and major motivational and self-regulatory processes in children. *Personality and Individual Differences*. 43. 1980-1990.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely a versive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bradley, R. H., Whiteside, L. Munford, D. J., Casey, P. H., Kelleher, K. J., & Pope, S. K. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65(2), 346-360.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Brown, W. K., & Rhodes W. A. (1991). Factors that promete invulnerability and resiliency in at-risk children. W. A. Rhodes & W. K. Brown (Ed), *Why some children succeed despite the odds içinde* (pp.171-177). New York: Praeger Publishers.

- Budner, N. Y. S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29-50.
- Buhr, K. E. M. (2001). Examination of the relationship between intolerance of uncertainty and worry, Masters, Concordia University.
- Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49 (49), 7-30.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Burhan, S. (2021). Psikolojik danışmanlarda şefkat yorgunluğu ve ikincil travmatik stres arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı okul yönetiminde liderlik. *Eğitim Dergisi*. 1, 49–57.
- Cameron, Jessica & Stinson, Danu & Gaetz, Roslyn & Balchen, Stacey. (2010). Acceptance is in the eye of the beholder: Self-esteem and motivated perceptions of acceptance from the opposite sex. *Journal of personality and social psychology*. 99. 513-29.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Carleton, R. N., Norton, M. A., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale, *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105-117.
- Chen, C. M., & Tsai, Y. N. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. *Computers & Education*, 59(2), 638-652.
- Chesney, M., Neilands, T. B., Chambers, D. B., Taylor, J. M., Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the Coping Self-Efficacy Scale. *British Journal of Health Psychology*, 11(3), 421-437.
- Cheung, C. K., & Yue, X. D. (2012). Idol worship as compensation for parental absence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(1), 35-46.

- Christiansen, J., Christiansen, J. L., & Howard, M. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. *Intervention in School and Clinic, 33*(2), 86-89.
- Cicero, L., Pierro, A., & van Knippenberg, D. (2010). Leadership and uncertainty: How role ambiguity affects the relationship between leader group prototypicality and leadership effectiveness. *British Journal of Management, 21*(2), 411–421.
- Clampitt, P. G., & Dekoch, R. J. (2001). *Embracing uncertainty: The essence of leadership*. ME Sharpe.
- Colby, D. A., & Shifren, K. (2013). Optimism, mental health, and quality of life: A study among breast cancer patients. *Psychology, Health & Medicine, 18*(1), 10-20.
- Cole, K. R., & Goodley, D. (2013). Resilience: A disability studies and community psychology approach. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 67-78.
- Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. *Sevent Hannual Meeting of The Society for Prevention Research, 1*,3-15.
- Coutu, D.L. (2002) How Resilience Works. *Harvard Business Review, 80*, 46-55.
- Cresswell, J. W. (2012). *Education al research (4. bs.)*. Boston: Pearson.
- Crigger, N. J. (1996). Testing an uncertainty model for women with multiple sclerosis. *Advances in Nursing Science, 18*(3), 37-47.
- Cummings, E. M., Braungart-Rieker, J. M., & Rocher-Schudlich, T. D. (2003). "Emotion and personality development in childhood". R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, and J. Mistry (eds.). *Handbook of psychology: development psychology (s. 211-239)*. United States of America: John Wiley & Sons Publishers.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process, theory, research, and clinical implications*. New York: The Guilford Press.
- Çardak, M. (2012). Affedicilik yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelik, E. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerinin Duygusal Dışavurum Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 221-236.

- Çelik, V. (1998). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çerkez, Y., & Öztörel, İ. (2019). Resilience, life satisfaction and forgiveness of prospective psychological counselors. *Revista San Gregorio*, 1(32), 84-91.
- Çiftçi Arıdağ, N., & Ünsal Seydoğulları, S. (2019). Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Yılmazlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarıyla İlişkisi Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Demir, Y. (2017). Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demiral, S. (2014). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algıları ve belirsizlikle başa çıkma yolları, Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931.
- Demirtaş, H. (2005). Etkili sınıf yönetimi. (Ed.) Kıran, H., Sınıf yönetiminin temelleri. Ankara: Anı Yayınevi.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 51(51), 421-455.
- Diker Çamlıbel, N. (2003). Belirsizlik ortamında planlama düşüncesi 'sinerjetik toplum-sinerjik yönetim ve sinerjist yönetim ve sinerjist planlama modeli' örnek olay: 17 Ağustos-12 Kasım 1999 depremleri sonrası kaos ve kendi kendine organizasyon süreci. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Doğan, B. B. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerinin) psikolojik sağlık, öz yeterlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

- Durak, M. (2002). Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563.
- Erkan, Serdar & Özbay, Yaşar & Çankaya, Zeynep & Terzi, Ş. (2012). University Students' Problem Areas and Psychological Help-Seeking Willingness. *Eğitim ve Bilim*. 37. 94-107.
- Esmer, Y., & Özdaşlı, K. (2018). Akademik yönetimde psikolojik sözleşme ihlali, etik liderlik ve prososyal davranışlar. Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Everly, G., McCormack, D., & Strouse, D. (2012). Seven characteristics of highly resilient people: Insights from Navy SEAL stothe' Greatest Generation'. *International Journal of Emergency Mental Health*, 14(2), 137-143.
- Fisher, C. D. (2017). Padlet An Online Tool for Learner Engagement and Collaboration. *Academy of Management Learning & Education*, 16, 163-165.
- Flores, M. A. (2016). Teacher personality and belief systems: a study of the relationship between teacher resilience and teachers' beliefs in their ability to help students in a high school environment. Unpublished Doctoral Thesis, St. Thomas University, Fredericton.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Boston, Beacon Press.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International journal of methods in psychiatric research*, 12(2), 65-76.
- Fris, J., & Lazaridou, A. (2006). Organizational life and leadership: the quantum perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (48), 5
- Funk, S. C., & Houston, B. K. (1987). A critical analysis of the Hardiness Scale's validity and utility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 572-578.
- Gerçek, M., & Yılmaz Börekçi, D. (2019). “Resilience” Kavramına Örgüt Bağlamında Türkçe Karşılık Önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 198-213.

- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Glare, P. G. (1982). *Oxford Latin dictionary* (22012). Oxford.
- Gonzalez-Herero, V., & García-Martín, M. A. (2012). Personality, activities, and well-being: A study based on women in late adulthood. *Journal of Women & Aging*, 24(2), 152-168.
- Gordon, E. W., & Song, L. D. (1994). Variations in the experience of resilience. (Ed: M. C. Wang ve E. W. Gordon) *Educational Resilience In Inner-City America: Challenges and Prospects*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.
- Grassi L, Indelli M, Marzola M, Maestri A, Santini A, Piva E, et al. Depressive symptoms and quality of life in home-care-assisted cancer patients. *J Pain Symptom Manage* 1996;12:300-7.
- Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. *Public self and private self*, 189-212.
- Greenwood, R., & Empson, L (2003). 'The professional partnership: Relic or exemplary form of governance?', *Organization Studies*, 24(6), 909-933
- Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (Beşinci Baskı). Seçkin
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Gürsakil, N. (1989). Belirsizlik açıklayan kelimelerin belirsizlik dereceleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 105-116.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Güzel, H. (2021). Psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Hannah, S. T., Balthazard, P. A., Waldman, D. A., Jennings, P. L., & Thatcher, R. W. (2013). The psychological and neurological bases of leader self-complexity and effects on adaptive decision-making. *Journal of applied psychology*, 98(3), 393.
- Harris, A. T. (2019). The effect of mindfulness techniques on teacher resilience as moderated by conscientiousness. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University, Minneapolis.
- Haveman, H. A. (1993). Follow The Leader: Mimetic Isomorphism and Entry into New Markets. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 593-627.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Haynes, N. M. (2005). Personalized leadership for effective schooling, 04 Temmuz 2016 tarihinde www.atdp.berkeley.edu/haynes_keynote_04.ppt adresinden elde edilmiştir.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (Updated ed.). Corwin Press.
- Henisz, W. J., & Delios, A. (2001). Uncertainty, Imitation, and Plant Location: Japanese Multinational Corporations, 1990-1996. *Administrative Science Quarterly*, 46(3), 443-475.
- Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 129-140.
- Hogg, M. A. (2007). Uncertainty-identity theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 39, 69-126
- Holdgraf, C. (2014). The importance of uncertainty. <https://berkeleysciencereview.com/importance-uncertainty/>
- Holt, P., Fine, M., & Tollefson, N. (1987). "Mediating Stress: Survival of the Hardy". *Psychology in the Schools* 24(1), 51-58.
- Irmak, M., & Izgar, H. (2015). Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 446-459.
- Johnson J., Wood, A.M., Gooding, P., Taylor, P.J., & Tarrier, N. (2011). Resilience to suicidality: The buffering hypothesis. *Clinic Psychology Review*, 31(4), 563-591.

- Kaner, S., Bayraklı, H., & Güzeller, C. O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2), 63-83.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 415– 435.
- Kaplan, H. B. (2002). Resilience and development: Positive life adaptations. Meyer D. Glantz ve Jeannette L. Johnson (Ed.). *Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models* (s.17-83). New York: Springer New York.
- Kararımk, Ö., & Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.33.Baskı. Ankara: Nobel
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821–826.
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821–826.
- Kaya, Ö. S., & Demir, E. (2017). Kendini toparlama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 18-33.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*, Eğitim Yönetimi. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keren, G., & Gerritsen, L. E. M. (1999). On the robustness and possible accounts of ambiguity aversion. *Acta Psychologica*, 103(1), 149-172.
- Kırımlioğlu, H., Yıldırım, Y., & Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 88-97.
- Klag, S., & Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9(2), 137-161.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11.

- Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 707-717.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.
- Kotler, P., & A. Caslione, J. (2017). *Kaos Yönetimi Çalkantılar Çağında Yönetim ve Pazarlama*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Krovetz, M. L. (1999). Resiliency: A key element for supporting youth at risk. *The Clearing House*, 73(2), 121-123.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. M. D. Glantz & J. L. Johnson, (Ed), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation içinde* (pp. 179-224). New York: Plenum Publishers.
- Kumpfer, K. L., & Barye, B. (2004). Parent/child transactional processes predictive of resilience or vulnerability to 'substance abuse disorders. *Substance Use and Misuse*, 39, 671-698.
- Kurt, N. (2011). Çevik kuvvet personelinin stresle başa çıkma tutumları, psikolojik dayanıklılıkları ve iş doyumunu düzeyleri. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükkömürler, S. (2017). Belirsizliğin psikolojik etkileri. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 5(10), 329-344.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Stanley Thornes Ltd.: United Kingdom.
- Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research and Therapy*, 38(9), 933-941.
- Leatherbarrow, C. R. (2019). *Teacher resilience: a multiple case study analysis of resilient national board certified teachers in Pennsylvania*. Unpublished Doctoral Thesis. East Stroudsburg University, Pennsylvania.
- Leontopoulou, S. (2010). An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. *Psychology*. 1. 377-385.
- Lipshitz, R., & Strauss, O. (1997). Coping With Uncertainty: A Naturalistic Decision- Making Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69(2), 149-163.
- Little, M., Axford, N., & Morpeth, L. (2004). Research review: risk and protection in the context of services for children in need. *Child and Family Social Work*, 9, 105-117.

- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high- risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Dev Psychopathol*, 12:857–885.
- Maddi, S. (2007). Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*, 19, 61-70.
- Maddi, S. R. (2004). Hardiness: an operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279-298.
- Marshall, I., & Zohar, D. (2006). Kim korkar Schrödinger'in kedisinden: A'dan Z'ye yeni bilimin kılavuzu, çev: Orhan Düz, İstanbul: Paradigma Yayıncılık
- Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In M. D. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 281–296). Kluwer Academic Publishers.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A.S., & Powell, L. (2003). Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. Suniya S. Luthar (Ed.). *A resilience framework for research, policy and practice içinde* (s. 1-25). Cambridge University Press: Cambridge.
- Masten, A.S., Best, K.M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Mazlum, M.M. (2019). Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitim Sisteminde Kısır Döngü. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Ankara, Türkiye.
- McCubbin, L. (2001). Challenges to the definition of resilience. *American Psychological Association*, 24, 2-19.
- Mcrae, Kateri & Gross, James & Weber, Jochen & Robertson, Elaine & Sokol-Hessner, Peter & Ray, Rebecca & Gabrieli, John & Ochsner, Kevin. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social cognitive and affective neuroscience*. 7. 11-22.
- MEB (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği 31213 sayılı yönetmelik <https://orgm.meb.gov.tr/>

- Memduhoğlu, H., & Yılmaz, K. (2013). Yönetimde yeni yaklaşımlar (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Merril, K. M. (2013). Teacher resilience in high-poverty schools: how do high-quality teachers become resilient? Unpublished Doctoral Thesis. University of California, San Diego.
- Mitchell, T., & Harris, K. (2012). Resilience: A risk management approach. ODI background note, 1-7.
- Monika Fleshner, Steven F. Maier, David M. Lyons & Murray A. Raskind (2011) The neurobiology of the stress-resistant brain, *Stress*, 14:5, 498-502,
- Moos, R.H., & Schaefer, J.A. (1993) Coping Resources and Processes: Current Concepts and Measures. In: Goldberger, L. and Breznitz, S., Eds., *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*, 2nd Edition, The Free Press, New York, 234-257.
- Morone, P., & Tartiu, V. E. (2015). Addressing Uncertainty in Complex Systems. The Case of Bio-Based Products Derived from Urban Bio-Waste Valorisation. (pp 151-172) In (Eds. G. Dellino and C. Meloni) *Uncertainty Management in Simulation-Optimization of Complex Systems Volume 56*. New York: Springer.
- Motan, İ., & Gençöz, F. (2009). Psikolojik dayanıklılığı nasıl ölçebiliriz? Bir Türk örneğinde Kişisel Görüşü Ölçeği II'nin geçerlik-güvenirlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 17(1), 1-11.
- Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping and growth from infancy to adolescence*. Yale University Press: London.
- Nartgün, Ş. S., & Mor, K. D. (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Etik Liderlik ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 269-290.
- Newman, R. (2005). APA's resilience initiative. *Professional psychology: research and practice*, 36(3), 227.
- O'Connor, M. (2002). Social cost and Sustainability. In D. W. Bromley & J. Paavola (Eds.), *Economics, Ethics, and Environmental Policy: Contested Choices* (pp. 181–201). Oxford: Blackwell Publishing.
- Odgers, C. L., Caspi, A., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ..., & Moffitt, T. E. (2007). Prediction of differential adult health burden by conduct problem subtypes in males. *Archives of General Psychiatry*, 64, 476-484.

- Ok Taş, Ş. (2021). Mesleki doyumun yordayıcıları olarak psikolojik sağlamlık, öz yeterlilik ve ikincil travmatik stres. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in education*, 70(1), 50-64.
- Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(1), 28–33.
- Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(1), 28–33.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. 1. Ulusal çocuk ve suç sempozyumu: Nedenler ve önleme çalışmaları. Ankara.
- Özan, M. B., & Erten, P. (2008). Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elâzığ İli Örneği). *GAU Journal of Social & Applied Sciences*, 3(6), 67-81.
- Özden, Y. (2010). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkapu, Y. (2019). Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların, kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmuş, M. (2017). We need resilient school leaders in the face of chaos and complexity. *Education Reform Journal*, 2(1), 17-25.
- Pehlivan, İ. (2001). Yönetmel mesleki örgütsel Etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(1), 257-275.
- Power, M. (2007). Organized uncertainty, designing a world of risk management, New York: Oxford University Press
- Recepoglu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.

- Richman, J. M., & Fraser, M. W. (2001). "Resilience in childhood: the role of risk and protection". J. M. Richman, and M. W. Fraser (eds.). The context of youth violence resilience, risk and protection (s. 1-12). London: Prager Publishers.
- Rosen, N. O., Knäuper, B., & Sammut, J. (2007). Do individual differences in intolerance of uncertainty affect health monitoring? *Psychology & Health*, 22(4), 413-430.
- Rosenhan, D. L. (1978). Toward Resolving the Altruism Paradox: Affect, Self-Reinforcement, and Cognition. In L. Wispe (Ed.), *Altruism, Sympathy, and Helping* (pp. 101-113). New York, NY: Academic Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.
- Sarıçam, H. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğa etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 1-12.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157.
- Sedighehi, H., Biti, N., & Mahdi, A. (2017). Prediction of Hope of Life Based on Spiritual Well-being and Psychological Hardiness in Women With Breast Cancer. *Archives of Breast Cancer*, 4(4), 136-140.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 489-502.
- Sezgin, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır
- Singer, M. D. (2004). *Shifting worlds: Leading educational change in a quantum universe*, Unpublished Dissertation, University of Hampshire, New Hampshire, USA.
- Smithson, M.(2008). The many faces and masks of uncertainty. Bammer, G.& Smithson, M. (Ed.), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives*, London, Cromwell Press.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.
- Soydaş, A. U. (2002). Halkla İlişkiler Uygulamaları ve Yönetim Kavramına Farklı Bir Yaklaşım: Kuantum ve Kaos Teorisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 660-661.

- Staub, E., & Vollhardt, J. (2008). Altruism born of suffering: The roots of caring and helping after victimization and other trauma. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 267–280.
- Sürücü, M., & Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 375-396.
- Syrett, M., & Devine, M. (2012). *Managing uncertainty: Strategies for surviving and thriving in turbulent times*. London: Profile Books Ltd.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Terzi, Ş. (2005). İyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Toytok, E., & Yavuz, M. (2020). Okullardaki Örgütsel Belirsizlik Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 799-823.
- Troy A. S., Wilhelm F. H., Shallcross A. J., Mauss I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10, 783–795.
- Turunç, Ö. (2017). Uluslararası Güvenlik Düzlemine Yönetim Bilimi Penceresinden Farklı Birbakış Stratejik Kaos Yönetimi Yaklaşımı. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 45-73.
- Tümlü, G. Ü., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 205-213.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Belirsizlik ne demek TDK Sözlük anlamı. <https://sozluk.gov.tr>
- Uğurlu, C.T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ungar M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1– 17.

- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (15), 193-212.
- Ünal, S., & Korkmaz, T. (1998). Yönetici davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkileri. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(2), 45-74.
- Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Gücü. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 13(1), 33-50.
- Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. American Psychiatric Association.
- Van den Bos, K. (2001). Uncertainty management: the influence of uncertainty salience on reactions to perceived procedural fairness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 6, 931-941.
- Van den Bos, K. (2009). Making sense of life: The existential self trying to deal with personal uncertainty. *Psychological Inquiry*, 20, 197-217.
- Van den Bos, K., & Lind, E. A. (2002). Uncertainty management by means of fairness judgments. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 34, pp. 1-60). Academic Press.
- Walker, J. F. (1987). *A Partial Theory of Organizational Control*. Department Of Administration and Higher Education University of Louisville (Doctor of education). University of Louisville. Louisville, Kentucky.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory Approach. *Gender Issues*, 20, 43-54.
- Weinstein, R. (1991). Expectations and high school change: Teacher-researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 333-363.
- Werner, E. (1993). Risk, Resilience and Recovery: Perspectives From The Kauai Longitudinal Study, *Development and Psychopathology*, 5 (1993), 503-515.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 81-85.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

- West, D. J., & Farrington, D. P. (1973). Who becomes delinquent? Second report of the Cambridge Study in Delinquent Development. Crane, Russak.
- White, R. W. (1978). Review of Vulnerability, coping and growth: From infancy to adolescence, adolescent coping and young girls: A portrait of adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48(2), 353–355.
- Winter G., Hart R.A., Charlesworth R.P.G., Sharpley C.F. Gut microbiome and depression: what we know and what we need to know. *Rev. Neurosci.* 2018;29(6):629–643.
- Wolin, S., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Wu, K. J., Tseng, M. L., Chiu, A. S., & Lim, M. K. (2017). Achieving Competitive Advantage Through Supply Chain Agility Under Uncertainty: A Novel Multi- Criteria Decision-Making Structure. *International Journal of Production Economics*, 190, 96-107.
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Turkish Studies*, 11(14), 811-826.
- Zohar, D. (1998). What would a quantum organization look like? *Management Review*, 87(3).

ÖZGEÇMİŞ

Ad ve Soyad:

Derya Şap

İletişim Bilgileri:

E-posta (1):

Eğitim:

2016-2017 Çocuk Gelişimi Ön Lisans, Atatürk Üniversitesi

2017-2018 İlahiyat Ön Lisans, Anadolu Üniversitesi

2019-2021 İslami İlimler Lisans, Sabahattin Zaim Üniversitesi

İş Deneyimi:

2003- Sultan Baba İlim ve Hizmet Vakfı