T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OLUMLU PSİKOLOJİK SERMAYE ALGILARININ İŞ DOYUMLARI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI

HAZIRLAYAN
Meltem SÜNKÜR

2014

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OLUMLU PSİKOLOJİK SERMAYE ALGILARININ İŞ DOYUMLARI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN	HAZIRLAYAN
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI	Meltem SÜNKÜR

Jürimiz, …… tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1....…….. ……..
2. ……..... ……..
3. …… ……
4. …… ……
5..... ……..

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun……. .. tarih ve ……. sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç Dr. İ. Bakır ARABACI danışmanlığında hazırlamış olduğum "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Olumlu Psikolojik Sermaye Algılarının İş Doyumları ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımı kabul edeceğimi beyan ederim.

Meltem SÜNKÜR

../../..

ÖZET

Doktora Tezi

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Olumlu Psikolojik Sermaye Algılarının İş Doyumları ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi

Meltem Sünkür

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

ELAZIĞ - 2014; Sayfa: XV + 208

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının, iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Betimsel nitelikte ve ilişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma evrenini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 9102 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla Cochran'ın örneklem büyüklüğü belirleme formülünden yararlanılmış ve belirlenen sayı minimum değer olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda 1495 ölçek dağıtılmış ve geri dönen 1035 ölçekten 900 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Luthans vd., (2007) tarafından geliştirilen "Psikolojik Sermaye Ölçeği" (Psychological Capital Scale); Weiss vd., (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği (Minnesota Satisfaction Questionnaire) ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile parametrik ve non-parametrik testler uygulanmış, AMOS (Analysis of Moment Structures) programı ile model oluşturulmuş ve böylece öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının, iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Betimleyici ve temel analizlerin sonuçlarına göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının genel olarak "yüksek" düzeyde olduğu, bu düzeyin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına ve branşlarına göre farklılık göstermediği, ancak mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği;

öğretmenlerin iş doyumlarının genel olarak "orta" düzeyde olduğu, bu düzeyin öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve branşlarına göre farklılık göstermediği, ancak yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ve son olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının genel olarak "orta" düzeyde olduğu, bu düzeyin öğretmenlerin medeni durum ve branşlarına göre farklılık göstermediği, ancak cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi aracılığı ile yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının, iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeylerini pozitif yönde etkilediği ve anlamlı bir şekilde yordadığı; ayrıca aracılık testi sonuçlarına göre iş doyumunun, psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık arasında aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sermaye, İş doyumu, Örgütsel bağlılık.

ABSTRACT

Doctoral Dissertation

Effect of Perceived Positive Psychological Capital of Primary School Teachers on Their Job Satisfaction and Organization Commitment

Meltem SÜNKÜR

Fırat University

The Institute of Education Sciences

The Department of Educational Administration Supervision Planning and Economics

ELAZIĞ - 2014; Pages : XV + 208

The aim of this study is to assess the influence of perceived positive psychological capital of primary school teachers on their job satisfaction and organizational commitment level. The target population of this research, which falls in descriptive and relational screening model, is 9102 teachers working in primary schools in the city of Diyarbakır during 2012-2013 educational year. In order to determine research sample, Cochran's sample size formula was employed and the outcome was taken as the minimum number. In this regard, 1495 questionnaires were distributed and 900 out of the 1035 returned questionnaires were evaluated.

The research used as data collection tools Psychological Capital Scale, developed by Luthans et al. (2007), Minnesota Satisfaction Questionnaire, developed by Weiss et al. (1967), and Organizational Commitment Questionnaire for Teachers, developed by Üstüner (2009). Parametric and nonparametric tests were applied through SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) to analyse collected data, and a model was developed through AMOS (Analysis of Moment Structures) program in order to assess the effect of perceived psychological capital of teachers on their job satisfaction and organizational commitment level.

Results of descriptive and basic analyses show that teachers' perception of psychological capital is generally "high" and the level does not vary according to their gender, age, marital status and field, yet it varies depending on their professional seniority and the type of school they work in. Furthermore, the level of job satisfaction among teachers is generally "intermediate" and the level does not vary according to

their gender, marital status and branch, but it varies depending on their age, professional seniority, educational background and the type of school they work in. Finally, the level of organizational commitment of teachers is mostly “intermediate” and it does not vary according to their marital status and branch, yet it varies depending on their gender, age, professional seniority, educational background and the type of school they work in. Results of structural equation modelling indicate that teachers’ perception of psychological capital positively influences and significantly predicts their job satisfaction and organizational commitment. According to the results of mediation test, job satisfaction has mediation effect between psychological capital and organization commitment.

Keywords: Psychological capital, Job satisfaction, Organizational commitment

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
ÖNSÖZ xv
BİRİNCİ BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 6
İKİNCİ BÖLÜM 7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
2.1. POZİTİF PSİKOLOJİ 7
2.2. SERMAYE TÜRLERİ 13
2.2.1. Ekonomik Sermaye 14
2.2.2. Kültürel Sermaye 14
2.2.3. Sosyal Sermaye 15
2.2.4. Entelektüel Sermaye 16
2.2.5. Beşeri Sermaye 17
2.2.6. Psikolojik Sermaye 18
2.3. POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE 19
2.3.1. Pozitif Psikolojik Sermaye Kavramı ile İlişkili Faktörler 22
2.3.2. Pozitif Psikolojik Sermayenin Etki Alanları 23
2.4. POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE YAPISININ BİLEŞENLERİ 24
2.4.1. Özyeterlilik 25
2.4.1.1. Psikolojik Sermaye Özyeterliliği 30
2.4.1.2. Öğretmen Özyeterliliği 32
2.4.2. İyimserlik 36

2.4.2.1. İyimserlik Kavramının Etki Alanları 40
2.4.2.2. İyimser Bireyler 41
2.4.3. Umut 42
2.4.3.1. Umut Kavramı ile İlişkili Faktörler 45
2.4.3.2. Umut Kavramının Etki Alanları 45
2.4.4. Dayanıklılık 47
2.4.4.1. Dayanıklılık Kavramının Etki Alanları 50
2.4.4.2. Psikolojik Sermaye Dayanıklılığı 52
2.5. İŞ DOYUMU 54
2.5.1. Kapsam Teorileri 56
2.5.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi 56
2.5.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi 57
2.5.1.3. McClelland'ın İhtiyaç Kazanım Teorisi 57
2.5.2. Süreç Teorileri 58
2.5.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi 58
2.5.2.2. Adams'ın Eşitlik Teorisi 58
2.5.3. İş Doyumu Kavramının Etki Alanları 59
2.5.4. Yüksek Seviyede İş Doyumu 60
2.5.5. Öğretmenlerin İş Doyumları 61
2.5.6. Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Türkiye'de Yapılan Araştırmalar ... 63
2.6. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK 64
2.6.1. Davranışsal Bağlılık 66
2.6.1.1. Becker'in Yan-bahis Kuramı 66
2.6.1.2. Salancik'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı 67
2.6.2. Tutumsal Bağlılık 67
2.6.2.1. Etzioni'nin Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı 68
2.6.2.2. Kanter'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı 69
2.6.2.3. Penley ve Gould'un Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı 70
2.6.2.4. Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı 70
2.6.2.5. O'Reilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı 71
2.6.3. Devam Bağlılığı 72
2.6.4. Normatif Bağlılık 72
2.6.5. Örgütsel Bağlılık Kavramının Etki Alanları 73

2.6.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları 77
2.6.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 78
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 79
YÖNTEM 80
3.1. Araştırma Modeli 80
3.2. Evren ve Örneklem 80
3.3. Veri Toplama Araçları 83
3.3.1. Psikolojik Sermaye Ölçeği 84
3.3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği 87
3.3.3. Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği 89
3.4. Verilerin Toplanması 91
3.5. Verilerin Analizi 91
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 95
BULGULAR VE YORUM 95
4.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular 95
4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri 96
4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri 97
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri 98
4.5. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu 98
4.6. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu 110
4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu 118
4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Konusundaki Algılarının, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkisi ... 123
4.9. Psikolojik Sermaye ve İş Doyumu Modeli 123
4. 10. Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Bağlılık Modeli 125
4.11. Psikolojik Sermaye-İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Modeli 126
BEŞİNCİ BÖLÜM 129
SONUÇ VE ÖNERİLER 130
5.1. Sonuçlar 130

5.1.1. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri 130

5.1.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi 132

5.1.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi 134

5.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi 136

5.1.5. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi 138

5.2. Öneriler 140

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 140

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 142

KAYNAKLAR 142

EKLER 202

EK 1- Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni **202**

EK 2- Kişisel Bilgi Formu **202**

EK 3- Psikolojik Sermaye Ölçeği **202**

EK 4- Minnesota İş Doyum Ölçeği **202**

EK 5- Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği **202**

ÖZ GEÇMİŞ 208

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Diyarbakır İli Dört Merkez İlçede Ölçek Uygulanan Resmi Okullar* 82
Tablo 2. *Diyarbakır İli Dört Merkez İlçede Ölçek Uygulanan Özel Okullar* 83
Tablo 3*. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları* 85
Tablo 4. *Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları* 87
Tablo 5. *Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Cronbach-Alpha Katsayısı* 90
Tablo 6. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri* 96
Tablo 7. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 97
Tablo 8. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 97
Tablo 9. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 98
Tablo 10. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları* 98
Tablo 11. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizine ilişkin Anova Testi Sonuçları* 100
Tablo 12. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizine ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 102
Tablo 13. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizine ilişkin Anova Testi Sonuçları* 105
Tablo 14. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine ilişkin t Testi Sonuçları* 107
Tablo 15. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizine ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 108
Tablo 16. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine ilişkin t Testi Sonuçları* 109
Tablo 17. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine ilişkin t Testi Sonuçları* 110
Tablo 18. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizine ilişkin Anova Testi Sonuçları* 111
Tablo 19. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem*

*Değişkenine Göre Analizine ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*_____ 113
Tablo 20. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizine ilişkin Anova Testi Sonuçları*_____114
Tablo 21. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları*_____ 115
Tablo 22. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*_____ 116
Tablo 23. *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları*_____ 117
Tablo 24. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları*_____ 118
Tablo 25. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları*_____118
Tablo 26. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları*_____ 119
Tablo 27. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları*_____ 121
Tablo 28. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları*_____ 121
Tablo 29. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*_____ 122
Tablo 30. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları*_____ 122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. *Pozitif Psikolojik Sermaye Yapısının Bileşenleri*_____ 24
Şekil 2. *Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı*_____ 86
Şekil 3. *Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi*_____ 89
Şekil 4. *Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi*_____ 91
Şekil 5. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkide, İş Doyumunun Aracılık Etkisine İlişkin Model*_____ 123
Şekil 6. *Psikolojik Sermaye ve İş Doyumu Modeli*_____ 124
Şekil 7. *Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Bağlılık Modeli*_____ 125
Şekil 8. *Psikolojik Sermaye-İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Modeli*_____129

ÖNSÖZ

Günümüzde her alanda yaşanan değişim örgütlerin etkililiğini sağlayan sermaye türlerine de yansımıştır, geleneksel olarak kabul edilen finansal, fiziksel ve teknolojik sermaye türleri sürdürülebilir rekabet için gerekli olsalar da, artık yeterli olmamaktadır. Bu sebeple insan faktörünü ön plana çıkaran beşeri, sosyal ve pozitif psikolojik sermaye gibi yeni sermaye türlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bireyin kendine güveni, hayata iyimser ve umutlu yaklaşımı, sorunlar karşısında dayanıklılık göstermesi gibi özellikleri ifade eden ve pozitif psikolojik gelişim durumunu yansıtan psikolojik sermaye kavramı, çalışanların iş doyumu, örgütsel bağlılık ve performans düzeyleri gibi birçok örgütsel sonucu etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ve bu algıların iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini belirlemek, eğitim örgütlerinin etkililiğini arttıracak çalışmalar yapılmasını kolaylaştıracaktır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının; iş doyumları ile örgütsel bağlılık düzeylerini ne derecede etkilediği araştırılmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumları veya örgütsel bağlılıkları ile ilgili zengin bir alanyazın olmasına karşın, psikolojik sermaye algılarının etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Bu anlamda, bu çalışmanın öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışma sürecinin her aşamasında ilgi ve desteğini yanımda bulduğum çok değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. İ. Bakır Arabacı'ya en içten saygı ve sevgilerimi sunarım. Değerli önerileri ve yardımları ile katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Cemal Aküzüm'e teşekkürlerimi sunarım. Desteklerini her daim hissettiğim kıymetli annem ve babama, sevgi ve şükranlarımı sunarım. Son olarak ölçeklerin uygulanmasında yardımını esirgemeyen dostlarıma teşekkür ederim.

Elazığ – 2014 **Meltem SÜNKÜR**

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çalışma hayatında bireyler, örgütlerin en değerli varlıklarını oluşturmaktadır. Sahip oldukları psikolojik kapasite ve zihinsel becerileri örgütlerine taşıyan çalışanlar, örgütlerin gelişmesini ve güçlenmesini sağlamakta, bu sayede örgütün etkililiği ve verimliliğine katkıda bulunmaktadır. İnsan faktörü olmadan, diğer kaynakların çok fazla değeri olmamaktadır.

Hayatın her alanında yaşanan değişim, örgütlerin etkililiğini sağlayan sermaye türlerine de yansımıştır, geleneksel olarak kabul edilen finansal, fiziksel ve teknolojik sermaye türleri sürdürülebilir rekabet için gerekli olsalar da, artık yeterli olmamaktadır. Bu sebeple insan faktörünü ön plana çıkaran beşeri, sosyal ve pozitif psikolojik sermaye gibi yeni sermaye türlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004).

Bireylerin ve örgütlerin sahip olduğu sermaye türlerinden biri olan ve son yıllarda birçok araştırmaya konu olan psikolojik sermaye kavramı, bireyin pozitif psikolojik gelişim durumudur ve şu boyutlarla ifade edilmektedir: *(1) Zorlayıcı görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı gösterecek güvene sahip olmak (özyeterlilik), (2) şimdi ve gelecekte başarılı olmak için pozitif yüklemelerde bulunmak (iyimserlik), (3) amaçlar doğrultusunda azimle devam etmek ve gerekli olduğunda başarmak için yeni yollar belirlemek (umut), (4) sorunlar ve tersliklerle karşılaşıldığında kendini toparlamak ve devam etmek (dayanıklılık)* (Luthans, Youssef, Avolio, 2007: 3). Bu özelliklerin birlikteliği bireyin pozitif psikolojik sermayesini oluşturmaktadır.

Özyeterlilik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisine dayanan özyeterlilik, bireyin güdüleri, bilişsel kaynakları ve bir görevi tamamlamasını sağlayacak yeteneklerine duyduğu inanç ve güvenidir (Stajkovic ve Luthans, 1998b: 66). Bireylerin olayları anlama ve yorumlama şekillerini de etkileyen özyeterlilik inancı düşük olan bireyler, zor durumlarda çaba sarf etmenin anlamsız olduğuna kolayca ikna olur ve stres yaşarken, özyeterlilik inancı yüksek olan bireyler, yeterli yetenek ve çabayla zor durumların üstesinden gelinebileceğini düşünmektedirler (Avey, Luthans ve Jensen, 2009: 680).

İyimserlik, Seligman tarafından "Atfetme teorisi" olarak adlandırılmıştır. İyimserler, olumlu olayları içsel, kalıcı ve yaygın nedenlere bağlarken, olumsuz olayları dışsal, geçici ve belirli durumlara bağlamaktadırlar, böylece öz-değerlerinin farkında olur ve morallerini yüksek tutarlar, ayrıca yaşamdaki olumsuz olaylardan, suçluluk duygusu ve umutsuzluktan kendilerini uzak tutarlar (Luthans ve Youssef, 2004: 153). Psikolojik sermaye iyimserliği, bir çalışanın ne yapıp ne yapamayacağını hesaba katan gerçekçi bir yapıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Umut, bireyin hedeflere ulaşma yolunda gösterdiği çaba, kararlılık ve bu hedeflere ulaşırken kullanabileceği alternatif yolları belirlemesidir (Jensen ve Luthans, 2006: 261). Pozitif psikolog Rick Snyder'in çalışmaları sonucunda önem kazanan bu kavram, hedefler, eylemlilik ve yolların etkileşimine dayanan güdüleyici bir durumu ifade etmektedir. Umut kavramı, değerli amaçlar belirleyebilme (istenç) ve bu amaçları elde etmede kişinin engellerin üstesinden gelebilme inancını (başarma gücü) kapsayan bir durumdur (Harter, 2002).

Dayanıklılık, tehlike ve üzüntü ile başa çıkmanın pozitif bir yolu, stres, çatışma, başarısızlık, değişim veya artan sorumluluktan sonra bireyin kendini toparlaması olarak tanımlanmıştır. Sadece olumsuz durumlar değil görevde yükselme gibi pozitif durumların da üstesinden gelmeyle nitelendirilen (Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008: 222) dayanıklılığa sahip bireyler, yaşadıkları olumsuzlukları atlattıktan sonra eski performans seviyelerini yakalamakla kalmayıp, eskisinden daha başarılı olabilmekte, yaşamlarını sorgulayarak bir anlama ulaşıp köklü değişimlere kolay uyum sağlayabilmektedirler (Luthans ve Youssef, 2004: 154).

Bileşenlerinin (özyeterlilik, iyimserlik, umut, dayanıklılık) toplamından daha büyük bir yapı oluşturan (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007) psikolojik sermaye, ne bildiğiniz (beşeri sermaye) veya kimi tanıdığınız (sosyal sermaye) değil (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004: 46), gelişimsel bir yönde 'kim olmaya başladığınız' ile ilgili bir kavramdır (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010: 42); ayrıca kavramın ana yapısını oluşturan pozitif psikolojik kaynaklar temelde bireyin bilişsel doğasını oluşturmaktadır (Avey, Luthans, Smith ve Palmer, 2010: 20). Bandura'ya göre insanlar zorluklarla karşılaştıklarında, eylemlerinin bir etkisi olacağına inanana dek harekete geçmek için az bir güdüye sahip olmaktadırlar, bu amaca yönelik hareket etme inancı, insanların amaca ulaşmak için güdülenip çaba göstermelerini sağlayan psikolojik sermaye birikimlerinden kaynaklanmaktadır (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010: 48).

Teori ve araştırma tabanlı, ölçülebilir, durumsal, gelişime açık ve pozitif iş sonuçlarıyla ilişkili bir yapı olan psikolojik sermaye (Luthans, 2002a), özellikle kişisel ve örgütsel performansın geliştirilmesi ve yönlendirilmesine yönelik olarak, tecrübeyle veya eğitimle değişebilen ve gelişebilen bir özellikler bütünüdür (Luthans, 2002a; Youssef ve Luthans, 2007). Diğer bir tabirle, yönetici ve çalışanların güveni, umudu, iyimserliği ve dayanıklılığını arttırmak için çeşitli müdahaleler geliştirmek mümkündür, böylece pozitif psikolojik sermaye, yönetilebilir, etkililiği objektif olarak değerlendirilebilir, sermayenin geleneksel yapılarına benzer olarak yatırımın getirisi ve rekabetçi avantaja etkisi anlamında değerlendirilebilir bir yapı olarak öne çıkmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004:152-153).

Yıllar içinde yapılan araştırmalar psikolojik sermaye yapısı ile birçok bireysel ve örgütsel faktörün ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bazı araştırmalarda psikolojik sermaye ile ilişkilendirilen iki faktör olarak **iş doyumu** (Cheung, Tang ve Tang, 2011; Luthans vd., 2007; Larson ve Luthans, 2006; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008; Youssef ve Luthans, 2007; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007) ve **örgütsel bağlılık** (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011; Hodges, 2010; Larson ve Luthans, 2006; Luthans, vd., 2008; Luthans, Norman, vd., 2008) öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, bilgi ve becerilerine ek olarak, amaç belirleme becerilerini iyileştirecek, güvenli davranmalarını, iyimser kalmalarını ve zorluklardan sonra toparlanmalarını sağlayacak bir dizi psikolojik kapasite ile okullarına katkıda

bulunmaları beklenen bir durumdur. Olumlu psikolojik sermaye algısına sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumlarının yüksek olacağı varsayılabilir. Ancak ülkemizde öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ve bu algının iş doyumu veya örgütsel bağlılık düzeylerine etkisine yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Okul ve sınıf çevresini tasarlayan özneler olarak öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ve bu algıların iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarına etkisini araştırmak, bütün olarak eğitim sistemine olumlu katkılar sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının, iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye konusundaki algıları ne düzeydedir?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu konusundaki algıları ne düzeydedir?

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık konusundaki algıları ne düzeydedir?

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye, iş doyumu ve örgütsel bağlılık konusundaki algıları, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul türü ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye konusundaki algılarının, iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeylerine nasıl bir etkisi vardır?

Bu doğrultuda, alanyazından yola çıkılarak geliştirilen hipotezler aşağıda sunulmuştur:

H1: Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, iş doyumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler.

H2: Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, iş doyumlarını anlamlı olarak açıklar.

H3: Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler.

H4: Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, örgütsel bağlılıklarını anlamlı olarak açıklar.

H5: Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve iş doyumu algıları birlikte örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyler kararları, eylemleri, motivasyon ve performans durumları ile örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını sağlayan en etkili unsuru oluşturmaktadır, bu nedenle örgütlerin sahip olduğu en değerli kaynak insan gücüdür. Bu açıdan okulların sahip olduğu en değerli ve etkili kaynak öğretmenlerdir. Okulların amaçlarına ulaşmasında benzersiz katkıları olan öğretmenlerin, mesleklerine dair moral ve motivasyona sahip olmaları ve etkili performans göstermeleri, görev yaptıkları okula bağlılık duymaları ve işlerinden memnun olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin işlerinden memnun olmalarını ve okullarına bağlılıklarını sağlamak, oldukça etkili olmakla beraber sadece okulun sahip olduğu fiziksel kaynakları ve şartları iyileştirmek ile mümkün olmamaktadır, öğretmenlerin psikolojik durumları da önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda bireyin kendine güveni, hayata iyimser ve umutlu yaklaşımı, sorunlar karşısında dayanıklılık göstermesi gibi özellikleri ifade eden psikolojik sermaye kavramı, bireyin pozitif psikolojik gelişim durumunu yansıtmaktadır. Yapılan araştırmalara göre psikolojik sermaye, çalışanların iş doyumu, örgütsel bağlılık ve performans düzeyleri gibi birçok örgütsel sonucu etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ve bu düzeyin iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemek, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada ve bu sayede okulların etkililiğini sağlamada önemli veriler elde edilmesini sağlayacaktır.

1.4. Sayıltılar

1. Alanyazında en çok kullanılan Cochran'ın örneklem büyüklüğü formülü, uygun örneklem büyüklüğünü saptayabilecek yeterliliktedir.
2. Araştırma için belirlenen veri toplama araçları, araştırmanın amacına ulaşmayı sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtıcı niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ili merkez ilçelerde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Pozitif Psikolojik Sermaye: Psikolojik sermaye özyeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık olmak üzere dört bileşenden oluşan, üst seviyede pozitif bir yapıdır (Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007; Luthans, Avolio, Walumbwa & Li, 2005).

Sermaye: Belli bir bedel karşılığı üretim sürecinde üretim faktörlerinden biri olarak yer alan birden çok dönemde kullanılan, emeğin verimliliğini artıran ve kendisi de üretilmiş olan her türlü araç gereç veya gelir yaratma yeteneğine sahip ulusal ve uluslararası düzeyde her türlü mali veya fiziksel varlık (www.tdk.gov.tr).

İş Doyumu: Bireyin işini değerlendirmesi sonucu hissettiği pozitif duygulardır Locke (1976).

Örgütsel Bağlılık: Örgütsel bağlılık, bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesi, örgüte hissettiği bağın gücü ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için üyeliğini sürdürmeye istekli olmasıdır (Mowday, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; pozitif psikoloji, sermaye türleri, psikolojik sermaye, psikolojik sermaye yapısının bileşenleri, iş doyumu ve örgütsel bağlılık konuları ile yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. POZİTİF PSİKOLOJİ

Psikoloji bilimi, insan davranışları ve bu davranışların altında yatan süreçleri inceleyen bir alandır. Bireylerin davranışlarını tanımlamayı, nedenini belirlemeyi ve bu davranışları önceden kestirmeyi amaçlayan bu çalışma alanı, uzun yıllar insana dair normal olmayanı tedavi etmeye odaklanmıştır. Bu konuda çok gelişme kaydetmiş, zihinsel hastalıklar ve davranış bozukluklarını tedavi etmede başarılar sağlamış olsa da psikoloji bilimi, bir bütün olarak büyüme, gelişme ve kendini gerçekleştirme anlamında sağlıklı bireylere çok az ilgi göstermiştir. Tıp biliminden ayrılarak ayrı bir bilim dalı olan, ancak tıp biliminin yöntemlerini kullanmaya uzun zaman devam eden psikoloji biliminin, ikinci dünya savaşından önce üç görevi bulunmaktaydı; zihinsel hastalıkları iyileştirmek, insanların hayatını daha üretken ve doyurucu hale getirmek ve onların üstün yeteneklerini belirleyip geliştirmek.

Savaştan sonra savaş gazilerine yardımcı olacak araştırmaların yapılması öncelik kazanmıştır ve iki olay psikoloji alanında büyük değişime yol açmıştır; 1946 yılında 'Eski Muharipler İdaresi' kurulmuş ve çok sayıda psikolog zihinsel hastalıkları iyileştirerek hayatlarını kazanabileceklerini keşfetmiştir. Aynı zamanlarda klinik psikoloji uzmanlığı oluşmuş, 1947 yılında 'Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü' kurulmuş ve akademisyenler araştırmaları patoloji (hastalık bilimi) ile ilgili bulunursa bağış alabileceklerini keşfetmişlerdir. Bu gelişmelerle birlikte psikoloji bilimi, daha çok bireylerle ilgili normal olmayanı iyileştirmeye adanmış ve ortaya çıkan zararları tedavi etmeye odaklanmıştır (Seligman, 2002:4).

Bu dönemde araştırmacılar küresel ölçekler kullanarak insanların mutluluk ve yaşam doyumlarını ölçmeye çalışmıştır, 1969 yılında N. Bradburn hoş ve nahoş duyguların

bağımsız olduğunu ve farklı ilişkilere sahip olduklarını kanıtlamıştır. Bu bulgu klinik psikolojide savunulanın aksine, bireyin yaşamındaki olumsuz durumları ortadan kaldırma girişimlerinin, olumlu durumları geliştirmeye yardımcı olmadığını ortaya çıkarmıştır (Diener, Lucas ve Oishi, 2002), böylelikle psikologlar 'önleme' (prevention) meselesini tartışmaya başlamış ve 1998 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nin (American Psychological Association) teması olarak belirlemişlerdir (Seligman, 2002:4). Bu bağlamda önleme terimi; depresyon, madde bağımlılığı, okullardaki şiddet ve yetersiz ebeveyn desteği gibi sorunların nasıl önleneceği anlamında kullanılmıştır. Bu düzenlemenin zihinsel hastalıkları anlamada ve tedavi etmede önemli yararları olmuştur ancak psikolojinin diğer iki ana görevi unutulmuştur; psikoloji sadece bireylerdeki hastalık, zayıflık veya zararlı yönlerin araştırılması değildir, psikoloji güçlü yönleri ve erdemleri de araştırma alanıdır. İyileştirmek sadece yanlış olanı düzeltmek değil aynı zamanda doğru olanı inşa etmektir. Bu bağlamda bireylerin zihinsel sağlık ve mutluluklarını sağlamak sadece anormallikleri veya hastalıkları tedavi etmekle değil aynı zamanda bireylerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmelerini sağlamak ile mümkün olmaktadır.

İlerleyen yıllarda psikoloji biliminin bireye yaklaşımında değişiklikler olmuştur. Amerikan Psikoloji Derneği'nin eski başkanlarından ve 'öğrenilmiş çaresizlik' kavramının mucidi M. Seligman ve meslektaşlarının, 21. yüzyıl başında gerçekleştirdikleri psikoloji araştırmaları pozitif psikoloji olarak bilinen alanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Seligman ve meslektaşları psikolojinin unutulan iki misyonunun teorik alt yapısı ve ampirik araştırmasına yönelmiştir, bu misyonlar; sağlıklı insanları daha mutlu ve üretken yapmak ve insan potansiyelini gerçekleştirmektir. Pozitif psikoloji çalışmalarında Seligman'a; Peterson (2000), Snyder (2002), Vailiant (2000) ve Csikszentmihalyi (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) gibi psikologlar yön vermiştir. Bu araştırmacıların liderliği altında pozitif psikoloji çıkarımlarını bilimle temellendirmiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: 10).

Bireyin hayat kalitesini arttırmak amacıyla oluşturulan pozitif duygular, pozitif kişilik özellikleri ve pozitif kurumlar çalışması olan pozitif psikoloji (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), bireyin doyumu, motivasyonu ve üretkenliğini arttırmak için bir metodoloji sağlamaktadır (Martin, 2005). Bireylerin, grupların ve kurumların ilerlemesine veya uygun hareket etmesine katkı yapan şartlar ve süreçlerin incelenmesi olan pozitif psikoloji, neyin işe yaradığını, neyin doğru olduğunu ve neyin gelişmekte olduğunu bulmaya yönelik bir ilgi ile ortalama insanı yeniden değerlendirmektedir (Sheldon & King,

2001:216). Bu açıdan pozitif psikologlar, Maslow ve Erickson gibi öncü araştırmacıların çalışmalarından yola çıkarak, nasıl, neden ve hangi şartlar altında, bireylerin pozitif duygular ve pozitif özellikler geliştirdiğinin ve bu özelliklerin gelişmesini sağlayan kurumların kavranmasını sağlamışlardır (Cameron, Dutton, Quinn, 2003; Vailliant, 2000).

Pozitif psikoloji akımında hayatla ilgili iyi olan durumlar kötü olan durumlar kadar gerçektir ve eşit ilgiyi hak etmektedir. Bu sebeple pozitif psikoloji, zayıf yönler kadar güçlü yönlere, kötü yönleri iyileştirmek kadar iyi yönleri geliştirmeye, sorunları olan bireyleri iyileştirmek kadar sağlıklı bireylerin hayatlarından tatmin olmasını sağlamaya dikkat çekmektedir (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu açıdan pozitif psikoloji üç odak noktasına sahiptir:

- ✓ Mutluluk, memnuniyet, neşe ve tatmin gibi pozitif deneyimler,
- ✓ Karakter, yetenekler ve ilgiler gibi pozitif bireysel özellikler,
- ✓ Aile, okul, iş, topluluk ve toplumlar gibi pozitif kurumlar (Snyder ve Lopez, 2002; Seligman, 2002).

Pozitif psikoloji hareketinin kökleri hümanistik psikolojidedir, hümanistik psikoloji insan farkındalığı, etkili ve pozitif değişime proaktif bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Maslow hümanist hareketi belirginleştiren kişi olarak anılsa da, 1950'li yılların ortalarında Maslow'dan önce bu hareketi birçok araştırmacı desteklemiştir. Psikoloji biliminin kurucusu W. Wundt, daha yüksek bilişsel süreçlerin ve kültürel bir hayatın erdemlerini ilan etmiş, W. James 1902'de 'sağlıklı zihin' (healthy-mindedness) terimini kullanmış ve zengin insan deneyimlerinin çalışılmasını tanımlamış, J. Dewey bütüncül insan gelişimi ve öz-yönetimi vurgulamıştır. Hümanist harekete ilk katkı yapanlardan biri olarak C. Rogers, psikoterapi ve rehberliği dönüştürmekle anılmış ayrıca insanların bağımsız olduklarını ve hayatın zorluklarına içsel, pozitif kaynaklarla yönelme yeteneğine sahip olduklarını ifade etmiştir (Babinchak, 2012: 29).

İlerleyen yıllarda pozitif psikoloji araştırması olarak kabul edilebilecek birçok psikolojik araştırma yapılmıştır; Diener (1984) mutluluk, Masten (2001) çocuklar arasında dayanıklılık ve kırılganlık (vulnerability), Fredrickson (1998) pozitif duygular üzerinde psikolojik etkiler, Baltes ve Staudinger (1993) ile Sternberg (1998) akıl ve Schwartz'ın (1994) değerler çalışmaları bunlardan bazılarıdır.

Zamanla gelişen pozitif psikoloji hareketinin örgüt ortamına yansıması, çalışan ve örgütsel davranışa dair doğrulara odaklanan iki alt akım aracılığıyla ortaya çıkmıştır (Luthans, 2002a; Luthans ve Youssef, 2007a; Cameron, Dutton ve Quinn, 2003):

- ✓ Pozitif Örgütsel Bilim (Positive Organizational Scholarship) (Cameron & Caza, 2004; Cameron, Dutton, & Quinn, 2003),
- ✓ Pozitif Örgütsel Davranış (Positive Organizational Behavior) (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans & Youssef, 2007a; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007).

Pozitif Örgütsel Bilim: Başlangıçta pozitif kurumları anlamakla ilgili olan Pozitif Örgütsel Bilim, Michigan Üniversitesi araştırma grubunun araştırmalarından doğmuş (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003), zamanla çok-seviyeli analizler yoluyla bireyler, gruplar ve örgütler arasındaki etkileşimler ve süreçlere odaklanmıştır (Dutton ve Sonenshein, 2009; Cameron vd., 2003). Pozitif Örgütsel Bilim, kriz ve olumsuz koşullarda örgütün yaşamını devam ettirmesi için pozitif özellikler, iyilik fikri ve pozitif insan potansiyelini vurgulamaktadır, bununla birlikte pozitif çıktılar, süreçler, örgütler ve örgüt üyelerinin atıflarıyla ilişkilidir. Pozitif Örgütsel Bilim'in odak noktasını örgüt içinde yaşanan olumlu olaylar ve bu olayların yorumlanması oluşturmaktadır, ancak bu yaklaşım olumsuz olayları yok saymamakta, olumlu olayları açığa çıkarabilmek için olumsuz olayların, diğer bir tabirle zorluk ve engellerin yorumlanması, yönetilmesi ve dönüştürülmesi gerekliliğini savunmaktadır (Cameron ve Caza, 2004). Bu yaklaşıma göre örgüt, birey ve toplumların, güç ve kapasite inşa eden birimler olmasını sağlamak amacıyla eksiklikleri gidermeye çalışmak yerine, en iyiyi başarmaya ve yetkinlikleri geliştirmeye odaklanmak daha büyük bir gereklilik göstermektedir (Dutton, Glynn ve Spreitzer, 2007).

Pozitif Örgütsel Davranış: Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) tarafından geliştirilen psikolojide pozitif odak yaklaşımı, psikolojik pratik ve araştırma alanında bir paradigma dönüşümü ile sonuçlanmıştır. Bu yaklaşımdan etkilenen Luthans (2002a) ve meslektaşları, pozitifliği vurgulayan bu anlayışı, örgütsel davranış alanına uyarlamış ve 'Pozitif Örgütsel Davranış' olarak adlandırmışlardır (Luthans, Avey, Avolio, Norman & Combs, 2006, Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Nebraska Üniversitesi Gallup Liderlik Enstitüsü tarafından yapılan araştırmalarından kaynaklanan Pozitif Örgütsel Davranış kavramı (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans ve Avolio, 2003) ilk defa Luthans (2002b: 59)

tarafından kullanılmıştır ve kavram: "Günümüz çalışma hayatının gelişimi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkin bir şekilde yönetilebilir pozitif yönelimli insan kaynaklarına ilişkin güçlü yönler ve psikolojik kapasiteler üzerine yapılan çalışma ve uygulama" olarak tanımlamıştır (Luthans, 2002b: 59; Turner, Barling ve Zaharatos, 2002). İşyerinde bireyden beklenen davranışları pozitif bir yaklaşımla analiz etmenin ve popüler kültür ile bilimsel bilgi arasında ihtiyaç duyulan köprüleri inşa etmenin ilk adımı olarak kabul edilebilecek olan (Luthans, 2002a) Pozitif Örgütsel Davranış akımı, bireysel-seviyeye odaklanmaktadır, ayrıca bireysel çaba ve dış müdahale yoluyla, gelişime açık ve esnek olan özel psikolojik durumları araştırmaktadır (Dutton ve Sonenshein, 2009).

Pozitif Örgütsel Bilim ve Pozitif Örgütsel Davranış akımları, birbirlerini tamamlamakla birlikte analiz seviyeleri ve araştırdıkları durumsal (state-like) ve karakteristik (trait-like) yapılar yönünden birbirlerinden ayrılmaktadır (Cameron, Bright ve Caza, 2004). Bu iki alanın farklılaştığı nokta şudur; Pozitif Örgütsel Davranış alanı, mikro ve bireysel düzeyi vurgulamakta ve var olan çalışan tabanında pozitif özellikler geliştirmeye odaklanmaktadır. Pozitif Örgütsel Bilim alanı ise daha makro ve örgütsel düzeyi vurgulamakta ve amaç belirlemede pozitif özellikleri tanımlamaya odaklanmaktadır, ayrıca şefkat ve erdemlilik gibi yapılarla, gelişime açık olabilecek performans etkisiyle ilgilenmektedir (Cameron, Bright & Caza 2004; Cameron & Caza 2004).

Pozitif Örgütsel Davranış alanındaki pozitif kapasiteler, değişim ve gelişime açık, esnek bir yapıdadır (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans & Youssef, 2007a; Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Bu nedenle bir psikolojik güçlü yön veya kapasitenin, Pozitif Örgütsel Davranış alanına dahil olması için pozitif olması, örgütsel davranış alanında benzersiz olması gerekmektedir ancak daha önemlisi teori-araştırma temelli olma, ölçülebilir olma, durumsal (state-like), gelişimsel ve iş performansı sonuçlarıyla ilgili olma gibi bilimsel kriterleri karşılaması gerekmektedir (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans & Avolio, 2003). Bu kriterlerden durumsallık (state-like) kriteri, pozitif örgütsel davranış alanının pozitif psikolojiden en büyük farklılığını oluşturmaktadır (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Bu kriterler ile birlikte Pozitif Örgütsel Davranış alanı, diğer ilgili ancak farklı pozitif yaklaşımlardan ayrılmaktadır, ayrıca Peterson ve Seligman (2004)'ın işaret ettiği üzere, bu gibi tanımsal dahil olma kriterleri, ortaya çıkan bir alanın araştırma ve pratiğinin geliştirilmesi için gerekli olan çalışma sınırlarını belirlemektedir.

Luthans ve meslektaşları, durumsal (state-like) terimini, Pozitif Örgütsel Davranış alanındaki pozitif kapasiteleri, pozitif durumlardan ayırmak için kullanmaktadır (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans & Youssef, 2007a; Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Bu bağlamda kapasiteler, durumlardan daha sabit ve zamanla değişmez bir nitelik göstermektedir, durumlar ise daha sabit ve değişmesi zor olan karaktere kıyasla daha esnek ve değişken bir nitelik taşımaktadır. Durumsal (state-like) pozitif kapasiteler, pozitif karakter ve karakteristik (trait-like) pozitif yapılardan daha esnek, değişim ve gelişime açık bununla birlikte anlık durumlardan daha sabit bir özellik göstermektedir (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans &Youssef, 2007a; Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Yıllar içinde ampirik kanıtlar, pozitif durumlar ve durumsal yapıların, örgütsel davranış ve sonuçlarıyla ilişkili olduğu ve onlar üzerinde etkiye sahip olduğu sonucunu desteklemiştir (Stajkovic & Luthans, 1998b).

Araştırmalar Pozitif Örgütsel Davranış alanına dahil olma kriterlerini en iyi karşılayan pozitif psikolojik kapasiteler olarak şu dört kapasiteyi belirlemiştir:

- ✓ Özyeterlilik,
- ✓ Umut,
- ✓ İyimserlik,
- ✓ Dayanıklılık (Luthans, 2002a; Luthans & Avolio, 2003; Luthans, Avolio, vd., 2006; Luthans & Jensen, 2002; Luthans, vd., 2004; Luthans, Vogelgesang, & Lester, 2006; Luthans & Youssef, 2004; Peterson & Luthans, 2003).

Bu psikolojik kapasiteler örgütsel değil mikro seviyedir ve ayrı ayrı veya bir arada Pozitif Örgütsel Davranış alanında ampirik çalışmaların büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır (Avey, Patera ve West, 2006; Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2007; Luthans, Avolio, Avey, Norman, 2007; Luthans, Norman, Avolio, Avey, 2008; Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005; Peterson, Luthans, 2003; Youssef ve Luthans, 2007). Ayrıca bu pozitif psikolojik kapasiteler, **pozitif psikolojik sermaye** olarak adlandırılan kavramın bileşenlerini oluşturmaktadır.

Pozitif-tabanlı araştırmaya odaklanan Pozitif Örgütsel Davranış akımının, bir araştırma alanından uygulama için teoriye geçişi, psikolojik sermaye yapıları yoluyla kanıtlanması ile başlamaktadır. Pozitif psikolojinin çığır açıcı araştırmasına dayanarak (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) Luthans, Pozitif Örgütsel Davranış alanı çalışması ile pozitif psikoloji yaklaşımını işyerine uygulamıştır (Luthans, 2002a, 2002b). Klinik psikoloji

alanında ortaya çıkan pozitif odak ve yaklaşım, hem bireylerde mikro-yönlü pozitiflik değeri (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007) hem de örgütlerde ve toplumlarda makro-yönlü pozitiflik değerine odaklanarak iş yerine uyarlanmıştır (Cameron ve Caza, 2004; Cameron, Dutton ve Quinn, 2003).

Psikolojik sermaye yapısı ve boyutlarının tanımlanması ve incelenmesinden önce bireylerde ve örgütlerde var olan diğer sermaye türlerinin gözden geçirilmesi, kavramın bütünüyle anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

2.2. SERMAYE TÜRLERİ

İnsan emeği ve doğal kaynaklarla birlikte ele alındığında, üç temel üretim faktöründen birini oluşturan sermaye kavramı, genel olarak bina, tesis, makina ve donanım gibi üretimde kullanılan araç ve gereçlerin tümünü ifade etmek için kullanılmaktadır. İşletmecilik alanında sermaye kavramı, sadece işletmenin toplam mal varlığını değil, marka, patent gibi gayri maddi haklarını da kapsamaktadır. Günümüzde beşeri sermaye ve sosyal sermaye gibi somut nitelik taşımayan varlıklar da sermaye kavramına dahil edilmektedir.

Bir örgütün başarısı veya değerini belirlemenin birçok yolu bulunmaktadır. Bunlardan biri sermaye yapılarını ölçmektir, sermaye kavramı belirli bir amaç için uygun olan varlıklar ve kaynakların değerini ifade etmektedir. Örgütlerin sahip olduğu sermaye türleri; klasik ekonomik sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, beşeri sermaye ve entelektüel sermaye olarak sınıflandırılmaktadır. Geleneksel olarak kabul gören finansal, fiziksel ve teknolojik sermaye türleri çalışma hayatında gereklidir ancak günümüzde yeterli olmamaktadır. Örgütlerde insan faktörünü öne çıkaran beşeri, sosyal ve pozitif psikolojik sermaye gibi yeni sermaye türlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır.

Bourdieu (1986) sermayeyi üç ana tür ile sınırlandırmıştır; ekonomik sermaye (para, mülk), kültürel sermaye (bilgi, beceri ve eğitimsel nitelikler) ve sosyal sermaye (bağlantılar ve grup üyelikleri). İlerleyen yıllarda ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye ek olarak entelektüel, beşeri ve psikolojik sermaye yapıları da sermaye alanyazınına eklenmiştir. Bourdieu'ya göre, (1986: 245) sermayenin farklı türleri birbirleri ile tamamlayıcı, bütünleyici ve dönüştürücü nitelik taşımaktadır ayrıca kültürel ve sosyal sermaye oluşumları sembolik sermaye olarak da kabul edilebilmektedir (Bourdieu, 1986: 257). Birey ve örgütlerde var olan sermaye yapıları şu şekilde sınıflandırılabilir:

- ✓ Ekonomik sermaye,
- ✓ Kültürel sermaye,
- ✓ Sosyal sermaye,
- ✓ Entelektüel sermaye,
- ✓ Beşeri sermaye,
- ✓ Psikolojik sermaye.

2.2.1. Ekonomik Sermaye

Geleneksel / fiziksel sermaye olarak da adlandırılan ekonomik sermaye, makine ve donanım biçimindeki fiziksel araçlardan oluşmaktadır. Ekonomik sermaye bireylerin ve örgütlerin sahip oldukları maddi ve mali varlıkları, kaynakları ifade etmektedir. Bourdieu'ya göre (1986: 243) ekonomik sermaye, doğrudan doğruya, ilk elden nakit olarak dönüştürülebilir ve mülkiyet haklarının oluşumunda kurumsallaştırılma imkânı olan tüm değerleri ifade etmektedir. Finansal değer bütün örgütler için önemlidir ve bireylerin iş yaşamında hem kendileriyle hem başkalarıyla olan ilişkilerinin doğrudan sonucu olarak artmakta veya azalmaktadır, ancak örgütleri sadece bu noktadan idare etmek gerekli olmakla birlikte günümüzde artık mümkün görünmemektedir.

2.2.2. Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye kavramı, Bourdieu'nun 'kültürel yeniden üretim teorisi'nden kaynaklanmaktadır (Bourdieu, 1984). Bourdieu, 1960'ların başında farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların eğitim alanındaki başarılarına dair eşitsizlikleri açıklamada, bu çocukların sahip olduğu ekonomik engellerin yetersiz kaldığına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda kültürel sermaye kavramını geliştirmiş ve kavramı bir nesilden diğerine aktarılan genel kültürel birikim, bilgi ve beceriye atfen kullanmıştır. Bourdieu, birey ve ailelerin kültürel kaynaklarının farklı bir tür sermaye oluşturduğunu ve bunun ekonomik kaynaklar (ekonomik sermaye), sosyal ağlar ve bağlantılar (sosyal sermaye) ile aynı derecede önemsenmesi gerektiğini belirtmiştir (Bourdieu 1986; Bourdieu ve Passeron, 1990).

Bireylerin eğitim başarılarına katkıda bulunan en önemli kaynak olan kültürel sermaye, aile ve bireylerde var olmakta ve diğer nesillere aktarılmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990). Akademik başarı ve eğitime erişim ile pozitif ilişkili (De Graaf, de Graaf

ve Kraaykamp, 2000) olan kültürel sermaye, avantajlı sosyal pozisyonlar ve yüksek-statülü gruplardan diğer bireyleri dışlamak amacıyla, birey ve ailelere kurumsallaşmış yüksek statülü kültürel işaretler (tutum, tercih, formal bilgi, davranış, mal ve yeterlilik) sağlamaktadır (Lamont ve Lareau, 1988:156).

Eğitim yoluyla edinilmiş kabulleri ve davranış kalıplarını içeren kültürel sermaye kavramını Bourdieu, formal eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan 'okul sermayesi' ile aileden kaynaklanan ve aile içinde bir kültürleme süreci olarak kazanılan nitelikleri ifade eden 'miras niteliğinde kültürel sermaye' olmak üzere iki sınıfa ayırarak incelemektedir. De Graaf ve meslektaşları (2000) yaptıkları araştırmada, özellikle ailede var olan okuma alışkanlığı başta olmak üzere eğitim seviyesinin yüksekliği ve bununla ilişkili olarak sahip olunan kültürel sermayenin, öğrencilerin eğitim başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu yönünde bulgular elde etmişlerdir.

2.2.3. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye kavramının ilk ne zaman ve nerede kullanıldığına dair bir fikir birliği bulunmamaktadır (Woolcock & Narayan, 2000) ve bu durum birçok ampirik araştırmanın yapılmasına neden olmuştur (Renzulli, Aldrich, & Moody, 2000). Bununla birlikte sosyal sermaye kavramının kökleri sosyoloji klasiklerine, Durkheim'in sosyal bütünleşme, yabancılaşma ve anomi ile ilgili fikirlerine kadar uzanmaktadır (Berkman, Glass, Brissette, & Seeman, 2000). Kavramın modern hali Bourdieu ve Coleman tarafından bireysel bir özellik olarak tanımlanmıştır, Putnam da toplum seviyesinde kaynaklar olarak sosyal sermayenin önemini vurgulamıştır.

Alanyazına göre sosyal sermaye kavramı, 1980'li yıllarda Pierre Bourdieu (1984, 1986)'nın çalışmalarından doğmuştur, sonrasında Coleman kavramı geliştirmiş, Putnam kavrama popülerlik kazandırmış (Vermaak, 2006: 19) ve Fukuyama da çalışmalarıyla katkıda bulunmuştur. Sosyal sermaye kavramının tanımı konusunda araştırmacılar çeşitli yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Bourdieu (1986: 248) sosyal sermayeyi: "Devamlı bir ağın varlığına bağlı gerçek ve potansiyel kaynakları bütünleştirmek" olarak tanımlamıştır ve kavramı belirli bir bağlamdaki eylemleri kolaylaştıran sosyal etkileşimler, sosyal bağlar, güven ilişkileri, değer sistemleri gibi farklı toplumsal alanları kapsayacak anlamda kullanmıştır (Anderson ve Jack, 2002). Coleman (1994: 300)'a göre sosyal sermaye, güven,

karşılıklı yükümlülük, bilgi, normlar ve yaptırımlardan oluşan, aile ve toplumda var olan ve gençlerin gelişimi için yararlı olan bir dizi kaynaktır ayrıca sosyal ve çevresel olarak izole olmuş toplumlarda mümkün olmaktadır.

Putnam (1993)'ın teorisi sosyal sermaye yapısını, kişilerarası güven, karşılıklılık normları gibi sosyal örgüt özellikleri ile toplumu ve sosyal katılımı geliştiren, çok sayıda yararlı sonuç elde etmek için kullanılabilecek sosyal sorumluluk olarak kavramsallaştırmıştır. Fukuyama sosyal sermayeyi: "Bireyin, grup ve örgüt içinde ortak amaçlar için birlikte çalışma yeteneği" olarak tanımlamıştır, bununla birlikte bir organizasyon açısından sosyal sermaye, sosyal ve kültürel ilişkiler yoluyla elde edilen kaynaklar anlamını taşıyabilmektedir (Trigilia, 2001).

Sosyal sermaye kavramına dair çeşitli alanlarda farklı tanımlar yapılmıştır, ancak kavramın bireyin sosyal ilişkilerinden elde ettiği yararlara karşılık geldiğine dair genel bir fikir birliği bulunmaktadır (Lin, 1999). Bireyler sahip oldukları sosyal bağlantıları kullanarak kişisel veya çalışma yaşamı ile ilgili işlerini yürütmekte ya da karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmaktadır. Bu bağlamda kişilerarası ilişkilerin bireylerin başarılarında hayati rol oynadığı giderek artan bir kabul görmektedir.

2.2.4. Entelektüel Sermaye

Entelektüel sermaye kavramı, ilk olarak 1969 yılında Galbraith tarafından Kalecki'ye yazılan bir mektupta kullanılmıştır, ancak 1991'de Stewart kavramı popüler hale getirmiş ve sonrasında Kaplan ve Edvinson, entelektüel sermayenin standart teorisinin temellerini kurmuşlardır (Kaplan ve Norton, 1992; Bontis, 1998). Entelektüel sermaye kavramı ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen evrensel kabul edilip kullanılan bir tanımı bulunmamaktadır (Bukh vd., 2001).

Magrassi (2002), entelektüel sermaye kavramının somut varlıklar ile (fiziksel ve finansal) pazar değeri arasındaki değer farkına karşılık geldiğini belirtmekte, Davenport ve Prusak (2000), kavramı 'oluşturulan, ele geçirilen ve güçlendirilen' entelektüel kaynaklara atfen kullanmaktadır. Stewart (1991), entelektüel sermaye için 'soyut veya birlik varlıklar' ifadesini kullanırken, Lev (2001), bu soyut varlıkların gelecekte değer yaratabilecek ancak fiziksel veya finansal yapısı olmayan kaynaklar olduğunu ifade etmektedir. Entelektüel

sermaye kavramını sınıflandırmada birçok alternatif sunulmuştur. Bu yaklaşımlar genelde entelektüel sermayeyi üç sınıfa ayırmaktadır:

- ✓ İnsan sermayesi,
- ✓ Yapısal sermaye,
- ✓ Müşteri sermayesi.

İnsan sermayesi, örgüt çalışanlarının beceri ve uzmanlık uygulayarak sağladığı bir değerdir ve örgüt problemlerini çözmek üzere bir araya gelmiş bireylerin yeteneklerinden oluşmaktadır. *Yapısal sermaye*, insan sermayesinin işlev göstermesini sağlayan, örgütün destekleyici süreçler ile veritabanları altyapısıdır (Maddocks ve Beaney, 2002), binalar, donanım, yazılım, süreçler, patentler ve markalar gibi geleneksel varlıklar ile örgütün imajı, örgüt, bilgi sistemi ve tescilli veritabanlarını içermektedir. *Müşteri sermayesi* veya ilişkisel sermaye; tanımlanabilir olarak markalar, lisanslar, acentelik ve daha az tanımlanabilir olarak müşteri etkileşimleri ve ilişkilerinden oluşmaktadır (Skyrme, 2007).

Alanyazında entelektüel sermaye kavramına dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ülkelerin entelektüel sermaye düzeylerini karşılaştıran araştırmalar da yapılmıştır. Bunlardan biri olan ve 1994-2005 yılları arasında 40 ülkede yapılan entelektüel sermaye araştırmasında; İsveç, Finlandiya, İsviçre, Danimarka, ABD, Norveç, İzlanda sırasıyla en yüksek seviyede entelektüel sermaye sahibi ülkeler olarak belirlenmiştir (Lin ve Edvinsson, 2008). Avrupa genelinde yapılan diğer bir araştırmaya göre, en yüksek entelektüel sermaye yatırımı ve varlığı sırasıyla İsveç, Danimarka ve Finlandiya'da belirlenmiştir. Bu araştırmalarda İskandinav ülkelerinin ulusal entelektüel sermaye seviyelerinin yüksekliği dikkat çekicidir. Bununla birlikte genel olarak Avrupa'nın entelektüel sermayesi Amerika'dan oldukça düşük ancak Japonya'dan nispeten yüksek bulunmuştur (Andriessen ve Stam, 2005).

2.2.5. Beşeri Sermaye

İlk olarak Adam Smith tarafından 1776 yılında kullanılan beşeri sermaye kavramı, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek, yeterlik ve niteliklerin, bireysel, sosyal ve ekonomik değerlerin yaratılmasına yaptığı katkıyı ifade etmektedir (OECD, 2001: 18). Beşeri sermaye kavramı, ekonomik faaliyetlerle ilgili olarak bireylerde oluşan bilgi, beceri ve diğer nitelikler gibi bireyin üretken olarak ortaya koyabileceği tüm nitelikleri

içermektedir. 1960'lı yıllarda T. W. Schultz tarafından yeniden kullanılan beşeri sermaye kavramı, gelir artışına bağlı olarak kazanılmış insani özellikleri, insanların bilgileri, becerileri, yetenekleri ve kısmen eğitim boyunca elde ettikleri kazanımları içermekle birlikte onların sağlık ve beslenmelerine bağlı olarak elde ettikleri güç ve canlılığı da kapsamaktadır (Appleton ve Teal, 1998).

Bununla birlikte, bireylerin organizasyonlara aynı zamanda ve aynı düzeyde beşeri sermayeye sahip olarak (zekâ, eğitim, beceriler ve deneyim) girmelerine rağmen, birbirlerinden farklı düzeyde performans göstermeleri, çalışma ortamında gösterilen performansın sadece 'beşeri sermaye birikimi' ile değil, sahip olunan beşeri sermayenin özellikle sosyal sermaye ile ilişkisi (işyerinde kurulan sosyal bağlar, ilişki biçimleri ve güven yaratmak) çerçevesinde anlam bulduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.6. Psikolojik Sermaye

Örgütler, mali sermaye (varlıklar) veya fiziki sermayeyi (sahip olduğu mülkiyeti); insan kaynakları yöneticileri, insan sermayesi (ne bildiğiniz) veya sosyal sermayeyi (kimi tanıdığınız) ölçmektedirler (Hitt, Bierman, Shimizu ve Kochhar, 2001; Leanna ve Van Buren III,1999). Bu yaklaşımlar etkili olmakla birlikte, bireylerin psikolojik ve tutumsal güçlü yönlerini ölçmek için yeterli değildir. Motivasyon, güven, iş ahlakı ve tutku gibi özellikler, bir örgütün çalışanlarının değerini ölçmede kullanılan var olan paradigmalarla uyuşmamaktadır, bu sebeple yeni bir sermaye formu tanımlanmıştır; *psikolojik sermaye* (Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008). Hosen ve meslektaşları (2003), çalışmalarında sermaye türleri içinde psikolojik sermayenin en temel sermaye formu olduğu ve sosyal, ekonomik ve politik sermayeye katkıda bulunduğu sonucuna varmışlardır.

Psikolojik sermaye kavramı ilk olarak iktisat, yatırım ve sosyoloji belgelerinde ortaya çıkmış ve ücretlerle ilişkisi anlamında araştırılmıştır (Goldsmith, Darity ve Veum,1998). Goldsmith vd. (1998: 15)'ne göre: "Psikolojik sermaye, verimliliği etkilemesi beklenen sayısız kişisel özelliği kapsamaktadır. Bireyin psikolojik sermayesinin birçok özelliği onun kendi bakış açısını ve özsaygısını yansıtmaktadır." Psikolojik sermaye kavramına dair son yıllarda birçok araştırma yapılmıştır, bu araştırmalar ışığında kavramın tüm yönleriyle incelenmesi, yapının anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

2.3. POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) tarafından savunulan psikolojide pozitif odak yaklaşımı, psikolojik pratik ve araştırmada bir paradigma dönüşümü ile sonuçlanmış ve bu durum Luthans (2002a) ve meslektaşlarına ilham vermiştir (Luthans, Avey, Avolio, Norman & Combs, 2006; Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Luthans ve bazı ekonomistler 2002 yılında, ekonomik sermaye, insan sermayesi ve sosyal sermayeyi karşılaştırıp analiz ettikten sonra pozitif psikolojiyi merkeze alan ve pozitif örgütsel davranış alanına dayanan 'Pozitif Psikolojik Sermaye' kavramını ilk defa kullanmışlardır. Bu sayede klinik psikoloji alanında ortaya çıkan pozitif odak yaklaşımı, hem bireylerde mikro-yönlü pozitiflik değeri (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007) hem de örgütlerde ve toplumlarda daha makro-yönlü pozitiflik değerine odaklanarak iş yerine uygulanmıştır (Cameron ve Caza, 2004; Cameron, Dutton ve Quinn, 2003).

Psikolojik sermayenin temeli ve açıklayıcı mekanizmaları, pozitif psikoloji (Lopez ve Snyder, 2009), çalışma motivasyonu (Stajkovic, 2006), Bandura'nın sosyal biliş ve aracılık (agentic) teorilerine dayanmaktadır (1997; 2008). Psikoloji disiplininden evrimleşen (Luthans vd., 2007), Pozitif Örgütsel Davranış alanının temel ve kriterlerinden doğan (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans & Youssef, 2004), teori inşası ve araştırma yoluyla ampirik olarak geliştirilen, pozitif durumsal (state-like) bir kapasite olan (Cameron, Dutton, Quinn, 2003) *psikolojik sermaye, özyeterlilik / güven, iyimserlik, umut ve dayanıklılık olmak üzere dört bileşenden oluşan, üst seviyede pozitif bir yapıdır* (Luthans, Avey, Avolio, Norman & Combs, 2006; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007; Luthans, Avolio,Walumbwa, & Li, 2005). Bu dört kapasitenin bir bileşimi olarak psikolojik sermaye, çalışanların tutumsal özellikleri ile bireysel değişkenlerin sahip olduğundan daha önemli bir ilişkiye sahiptir (Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008).

Psikolojik sermaye, bilgi, beceri, teknik kabiliyet, deneyim ve 'kim olduğunuz'un parçası olan sosyal destek ağ ilişkileri gibi grup düzeyinde meta-yapılar içerebilmektedir. Psikolojik sermayenin farklılığı, insan sermayesi ve sosyal sermayede göz ardı edilen psikolojik kapasitelerde yatmaktadır; bu bağlamda 'kime dönüştüğünüz' psikolojik sermayenin gelişimsel parçasını oluşturmaktadır. Bu sayede psikolojik sermaye, bugünün örgütlerinde insan değerini anlamak ve arttırmak için daha kapsamlı, yüksek düzeyde kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Luthans, Luthans, vd., 2004; Luthans & Youssef, 2004;

Luthans, Youssef, vd., 2007). Luthans ve Avolio (2003)'ya göre pozitif psikolojik sermaye, bireyin kim olduğunun kanıtını sağlamakta ve bireyin öz gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan psikolojik sermaye kapasiteleri yenilenebilir, bütünleştirici ve hatta sinerjik bir yapıya sahip olabilmektedir.

Psikolojik sermaye yapısını geliştirme aşamasında, Luthans ve meslektaşları için en önemli kriter bu yapıya dahil olan kapasitelerin esnek ve gelişime açık olmasıdır; bu nedenle bu kapasiteleri, değişmesi zor ve daha sabit olan 'karakteristik' (trait-like) yapılar yerine daha değişken olan 'durumsal' (state-like) yapılar olarak adlandırmışlardır. Bu durumsallık kriteri, psikolojik sermaye kavramını, ana öz-değerlendirmeler (Judge ve Bono, 2001), güçlü yönler ve erdemler (Peterson ve Seligman, 2004) gibi diğer pozitif araştırma akımlarından ayırmaktadır. Bu bağlamda psikolojik sermaye, 'durumsal' (state-like) geçici sınırlamaya sahiptir ve bu geçici sınırlama yaklaşık altı aydır (Youssef ve Luthans, 2007; Luthans, Avolio, Avey, Norman, 2007).

Durumsal (state-like) ve karakteristik (trait-like) özelliklerin farklılığı tartışması uzun yıllardır devam etmektedir. Bu sebeple Luthans ve meslektaşları bir durum-karakter süreci önermektedir (Luthans, Avey vd., 2006; Luthans ve Youssef, 2007a):

- ✓ Sürecin bir ucunda, anlık ve değişken, görece saf durumlar yer almakta ve duyguları temsil etmektedir (memnuniyet, ruh halleri ve mutluluk gibi),
- ✓ Diğer basamakta, daha esnek ve gelişime açık durumsal (state-like) yapılar yer almakta ve psikolojik sermaye yapısında bulunan pozitif psikolojik kaynakları temsil etmektedir (yeterlilik, umut, direnç ve iyimserlik gibi),
- ✓ Sonraki basamakta, daha sabit ve değişmesi zor karakteristik (trait-like) yapılar yer almakta ve kişilik ile güçlü yönleri temsil etmektedir (büyük beş kişilik boyutları, ana öz-değerlendirmeler, karakter güçlü yönleri ve erdemleri gibi),
- ✓ Sürecin diğer bir ucunda, çok sabit ve değişmesi çok zor görece saf özellikler yer almaktadır (zeka, yetenek ve kalıtsal özellikler gibi).

Psikolojik sermaye kavramı, bileşenlerinin tümüyle birlikte Law ve meslektaşlarının (1998) çok boyutlu yapı tanımına uymaktadır; Hobfoll (2002), bu çok boyutlu yapıları psikolojik kaynaklar olarak ifade etmektedir. Bireyin psikolojik sermayesini oluşturan pozitif kaynaklar, değişken durumlar ile karakteristik (trait-like) sabit yapılar arasında bir

yerde kalmaktadır, diğer bir tabirle, *psikolojik sermaye kaynakları ruh hali ve duygular gibi anlık ve değişken durumlardan daha sabit bir özellik göstermektedir ancak vidanlı olma veya ana öz-değerlendirme gibi kişilik özellikleri kadar sabit ve değişmez değildir*. Psikolojik sermaye kapasiteleri, karakter (trait) değil durumlardır (state), bu nedenle zamanla değişebilmekte, değerlendirildiği zamanın şartlarına ve çevreye bağlı olarak artıp azalabilmektedir. Bu bağlamda, özyeterlilik ve umut daha çok bireyin kendisinden kaynaklanmakta ancak iyimserlik ve dayanıklılık daha çok başkalarına ve çevreye dayanmaktadır.

Uzun yıllar süren analizler sonucunda, psikolojik sermaye yapısının zeka gibi karakteristik (trait-like) yordayıcılara nazaran zamanla değişmeye eğilimli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte psikolojik sermaye gelişimsel olması sebebiyle kültürel bağlamlardan etkilenebilmektedir, bu açıdan psikolojik sermaye kapasitelerini geliştirmeleri için bireylerin cesaretlendirilmeleri aşamasında, bireyci ve toplumcu kültürler arasında farklılıklar olabilmektedir. Temel olarak psikolojik sermaye tüm bireylerde var olmakta, ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir bir yapıya sahip olmakta ve eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir (Eeuwijk, 2009).

Bireylerin, bir örgütün en değerli ve stratejik kaynağını oluşturduğu günümüzde sağlıklı psikolojik sermaye inşa eden ve sürdüren bir kültür yaratmak örgütler için büyük önem taşımaktadır (Owen ve Cole, 2012); bu sayede psikolojik sermaye, örgütler için sürdürülebilir rekabetçi avantaj sağlamaktadır (Hodges, 2010). Bugünün çalışma dünyasında bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmesini sağlamak, insan sermayesi, sosyal sermaye ve psikolojik sermayeyi sinerjik olarak bütünleştirme ile mümkün olmaktadır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: 19-25). Bu noktada çalışanların performansı ile liderin performansının pozitif ilişkili olması sebebiyle (Walumbwa, Avolio ve Hartnell, 2010) liderlere büyük görev düşmektedir. Bu sebeple grup üyelerinin psikolojik sermaye ve güven seviyesini yükseltmek için etkili bir lider, bilgi paylaşımı, karar alma süreçlerine grup üyelerini katma ve genel olarak grup üyeleri ile ilişkilerinde etik, açık ve güvenilir olmak gibi boyutlara odaklanmalıdır (Avey, Luthans ve Youssef, 2008). Bu bağlamda çalışanlarda pozitif psikolojik sermaye yapısının geliştirilmesi amacıyla kavramın ilişkili olduğu faktörleri incelemek gerekmektedir.

2.3.1. Pozitif Psikolojik Sermaye Kavramı ile İlişkili Faktörler

Yıllar içinde yapılan çok sayıda araştırmada, pozitif psikolojik sermaye yapısı ile çeşitli faktörlerin ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre psikolojik sermaye yapısı:

- ✓ **İş doyumu** (Cheung, Tang ve Tang, 2011; Luthans vd., 2007; Larson ve Luthans, 2006; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008; Youssef ve Luthans, 2007; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007),
- ✓ Performans (Hodges, 2010; Luthans, Avey, Clapp-Smith, Li, 2008; Luthans, vd., 2007; Avey, 2007; Luthans, vd., 2005; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008; Avey, Luthans ve Youssef, 2008; Avey, Nimnicht ve Pigeon, 2010; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007; Yousssef ve Luthans, 2003; Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005; Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006),
- ✓ **Bağlılık** (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011; Hodges, 2010; Larson ve Luthans, 2006; Luthans, vd., 2008; Luthans, Norman, vd., 2008) ile ilişkilidir.

Psikolojik sermaye, ayrıca çalışan iyiliği (Avey, Luthans, Smith, Palmer, 2010), duygusal katılım (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008), iyi sosyal ilişkiler (Taylor ve Brown, 1994), stres etkenleri ile başa çıkma (Avey, Luthans ve Jensen, 2009), gönüllü ve gönülsüz devamsızlık (Avey, Patera ve West, 2006), tükenmişlik, kendine yabancılaşma (Cheung, Tang ve Tang, 2011), işgücü devri, örgütsel vatandaşlık, sapma, katılım ve sinizm davranışları (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008; Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011; Avey, Luthans ve Jensen, 2009; Avey, Luthans, Mhatre, 2008; Avey, Luthans vd., 2010; Avey, Luthans, ve Youssef, 2008; Fatih ve Çetin, 2011), öğrenen örgütün yedi boyutu (sürekli gelişme, araştırma, diyalog, işbirliği, takım öğrenmesi, sistem paylaşımı, güçlendirme), ortam, stratejik ve otantik liderlik, örgüt iklimi, amaç erişimi (Sweet, 2012; Jensen ve Luthans, 2006; McMurray, Merlo, Sarros ve Islam, 2010), sağlık ve sosyal eğlence etkinliği (Firestone, 2010) gibi bireysel, örgütsel ve çevresel faktörler ile ilişkili bulunmuştur.

Yıllar içinde, psikolojik sermaye düzeyinin birey üzerindeki etkilerine dair çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre, yüksek düzeyde psikolojik sermaye

sahibi bireyler daha yaratıcıdır (Rego, Sousa, Marguez, Cunha, 2012). Görev performansı boyunca daha çok çaba harcayan ve bu çabada görev tamamlanana dek ısrarcı olan (Stajkovic ve Luthans, 1998b) bu bireyler yüksek düzeyde performans ve doyum yaşamaktadırlar (Gohel, 2012; Avey, Nimnicht ve Pigeon, 2010). Yüksek seviyede psikolojik sermaye sahibi bu bireyler, örgütsel vatandaşlık davranışlarını en yüksek seviyede, sapma davranışlarını ise en düşük seviyede göstermektedirler (Norman, Avey, Nimnicht ve Pigeon, 2010), bu sayede çalışma alanında kişisel amaçlarını etkili şekilde takip etmekte ve bu amaçlara ulaşmak için yollar geliştirmektedirler (Snyder vd., 2002b; Avey, Patera ve West, 2006). Ayrıca bu bireyler, daha pozitif duygulara sahip olmakta ve bunun sonucunda daha yüksek düzeyde bağlılık, daha düşük düzeyde sinik davranış (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008), dedikodu, zorbalık ve pasif-agresif davranışlar gibi anormal davranışlar göstermektedirler (Millard, 2011). Bununla birlikte daha yüksek düzeyde psikolojik sermaye sahibi liderler daha farklı beyin aktivitesi kalıpları sergilemektedir (Peterson, Waldamn, Balthazard ve Thatcher, 2008).

2.3.2. Pozitif Psikolojik Sermayenin Etki Alanları

Özsaygı, özgüven, sorumluluk, duygusal istikrar, dayanıklılık, iyimserlik ve umut gibi kişinin çalışma performansını etkileyen kişilik özelliklerini ifade eden psikolojik sermaye kavramı, bireyin işe karşı tutumu, takım çalışması becerileri ve üretkenliği, sağlık, iyilik ve yaşam kalitesi (Owen ve Cole, 2012) ayrıca iş performansını etkilemektedir (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007; Walumbwa, Luthans, Avey ve Oke, 2011; Walumbwa, Peterson, Avolio ve Hartnell, 2010). Bununla birlikte, bireyin psikolojik iyilik hali de, dayanıklılık (Keyes, 2007; Williams ve Cooper, 1998), özyeterlilik (Axtell vd., 2000; Meier, Semmer, Elfering ve Jacobshagen, 2008) ve iyimserlikten (Carver vd., 2005) etkilenmektedir.

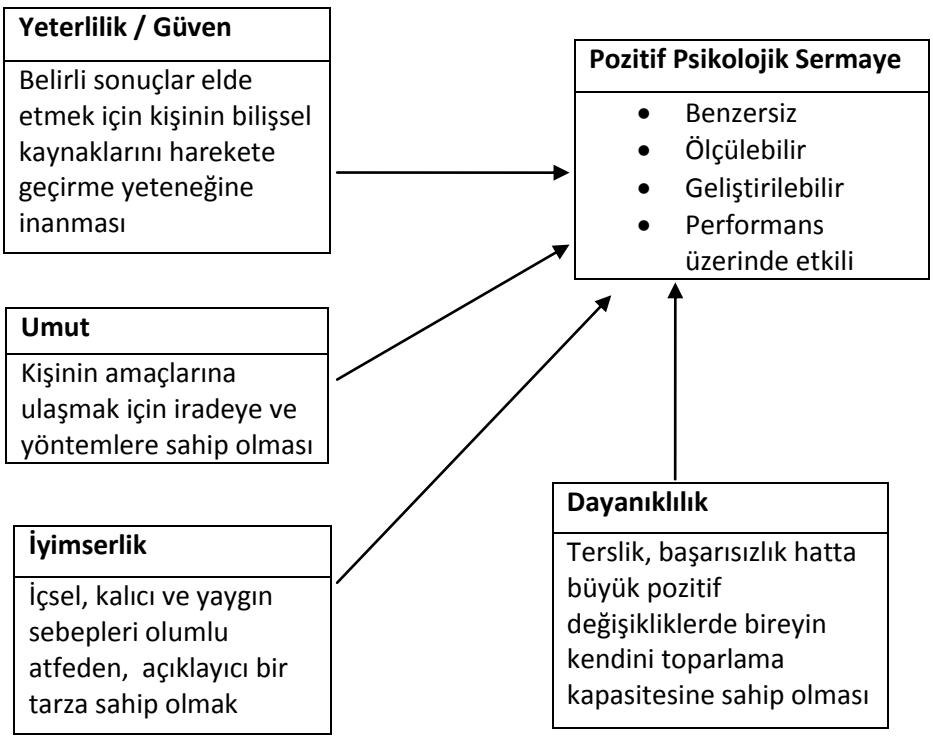
Yapılan araştırmalara göre çalışanların psikolojik sermaye düzeyi zamanla değişmektedir (Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa ve Zhang, 2011), bu bağlamda Luthans ve meslektaşlarının (2006) yaptığı araştırmada, psikolojik sermayenin grup eğitimi boyunca kısa süreli uygulamalar ile geliştirilebileceği ortaya çıkmıştır (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010; Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006). Psikolojik sermaye yapısı, eğitim, çeşitli alan uygulamaları ve internet yoluyla da geliştirilebilmektedir (Avey, 2007), ayrıca Schulman (1999), psikolojik sermaye yapısı geliştirmek amacıyla

uygulanabilecek iyimserliği inşa etmek için yöntemler önermiş; Reivich ve Shatte (2002), katılımcıların dayanıklılık becerilerini geliştirmek için interaktif, aktivite-tabanlı eğitim programları yürütmüşlerdir.

2.4. POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE YAPISININ BİLEŞENLERİ

Law, Wong ve Mobley (1998) tarafından ifade edildiği gibi çok boyutlu bir yapı olan psikolojik sermaye kavramı, bireyin pozitif psikolojik gelişim durumudur ve şu dört boyutla betimlenmektedir:

1. Zorlayıcı görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı üstlenmek ve ortaya koymak için güven duymak (özyeterlilik),
2. Şimdi ve gelecekte başarılı olmakla ilgili pozitif yüklemede bulunmak (iyimserlik),
3. Amaçlar doğrultusunda azimle devam etmek ve gerekli olduğunda başarmak için amaçlara giden yolları yönlendirmek (umut),
4. Sorunlar ve tersliklerle kuşatıldığında, başarıya ulaşmak için devam etmek, toparlanmak ve eskisinden daha iyi duruma gelmek (dayanıklılık).



Şekil 1: Pozitif Psikolojik Sermaye Yapısının Bileşenleri (Luthans ve Youssef, 2004)

Bununla birlikte psikolojik sermaye kavramı, bileşenlerinin toplamından (özyeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık) daha büyük bir yapı özelliğini göstermektedir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: 19). Ampirik ve istatistiki kanıtlar, dört kapasitenin her birinin insan davranışını açıklamada benzersiz katkısı olduğunu (Youssef ve Luthans, 2007), bu dört yapı arasında ayırdedici geçerlilik ve uyuşum geçerliliği olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bandura ve Locke, 2003; Luthans ve Youssef, 2004; Luthans, Avolio vd., 2007; Luthans vd., 2005; Luthans, Avolio vd., 2007; Youssef, 2004).

Luthans, Avolio vd. (2007: 550) bu yapılar arasındaki önemli ortaklıkları: "Durumları pozitif değerlendirme ve motivasyon, çaba ve azme dayanan başarı olasılığı" olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda amaçlarına ulaşmak için gerekli eylemleri (agency) ve yöntemleri (pathways) uygulama bilincine sahip olan umutlu bireyler, karşılaştıkları sorun ve tersliklerin üstesinden gelmede daha yetenekli ve daha yüksek seviyede motivasyona sahip olmaktadırlar, tersliklerin üstesinden gelen bu bireyler bu sayede daha dayanıklı olmaktadırlar. Elde ettikleri bu başarılar sayesinde kendilerine güvenleri artan ve özyeterlilikleri gelişen bireyler, umut, iyimserlik ve dayanıklılıklarını hayatlarının belli alanlarındaki görevlere aktarma ve uygulamada daha yetenekli olmaktadırlar. Ayrıca dayanıklılığı artan bu bireyler, gerçekçi ve esnek bir iyimserlik yaklaşımını hayatlarına uygulamak adına uyum mekanizmalarından faydalanabilmektedirler. Bu noktada, pozitif psikolojik sermaye kavramına dair dört boyutun ayrı başlıklar halinde incelenmesi, kavramın bütünüyle anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

2.4.1. Özyeterlilik

Özyeterlilik kavramı ünlü psikolog A. Bandura'nın çalışmalarına dayanmaktadır. Bandura (1982: 122; 1997: 3)'ya göre özyeterlilik: "Başarı için gerekli olan eylemler dizisini organize etmek ve yönetmek için kişinin yeteneklerine olan inancıdır." Özyeterlilik inanışları bireylerin seçimleri, amaçları, belirli bir görev için harcadıkları çaba, başarısızlık ve zorluk karşısında bir görevde ne kadar uzun süre azimle devam ettikleri, ayrıca stres ve depresyona karşı hassasiyet düzeyleri üzerinde merkezi ve yaygın bir etkiye sahiptir (Bandura, 1991: 257). Kişinin kendi yeteneklerine dair bilgisini tartma, bütünleştirme ve değerlendirme sürecinin bir sonucu olarak düşünülen ve bireylerin kararlarını ve gösterdikleri çabayı düzenleyen (Gist, 1987: 472) özyeterlilik inançları, zorlukları seçmek ve

onlarla karşılaşmada, güçlü yönleri ve becerileri kullanmada, amaçların peşinden gitme, zaman ve çaba harcamada bireyleri motive etmekte ve cesaretlendirmektedir.

Özyeterlilik kavramı, Bandura (1977)'nın Sosyal Öğrenme Teorisi ile ortaya çıkmış ve 1986'da 'Sosyal Bilişsel Teori' (Social Cognitive Theory) olarak adlandırılmıştır. Sosyal Bilişsel Teori, Miller ile Pollard'in 1941'de önerdiği Sosyal Öğrenme Teorisi'nden (Social Learning Theroy) türetilmiştir. Bu teoriye göre bireyler, belirli bir davranışı öğrenmeye motive oldukları zaman, gözlem ve taklit yoluyla öğrenmektedirler. Bu yaklaşım bireyin çevresine pasifçe tepki vermediğini, onu aktif bir şekilde yapılandırdığını kabul eden, insanın biliş, eylem, motivasyon ve duygularını anlamaya yönelik bir yaklaşımdır.

Bandura (1977)'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'ne göre, bireyler öz-düşünüm (self-reflection) yoluyla kendi deneyim ve düşünce süreçlerini değerlendirmekte ve bu kendine-başvuran (self-referent) düşünce yoluyla kendi çevreleri ve sosyal sistemlerini değiştirmektedirler, sözkonusu değerlendirmeler özyeterlilik algıları içermektedir. Yeni bilgi ve deneyim temelinde zamanla değişen dinamik bir kavram olan (Gist ve Mitchell, 1992: 184) ve gelişimi bebeklikte başlayıp hayat boyu devam eden özyeterlilik yapısı, hayatın ve sağlığın farklı alanlarında önemli bir yere sahiptir (Maddux, 2002), ayrıca bireylerin düşünme, karar verme ve problemlerle başa çıkma becerileri, depresyon ve endişe durumlarında başlıca role sahiptir. Özyeterlilik aşamalı olarak bireyin biriktirdiği deneyimler yoluyla ortaya çıkmakta ve başarı veya başarısızlığa göre artmakta veya azalabilmektedir, ancak bireysel yeterlilik bir defa oluştuğunda başarısızlık çok etkili olmamaktadır.

Bandura (1993:118)'ya göre, yeterlilik inançları insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, kendilerini motive ettiğini ve davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle bir durum, görev veya zorluk karşısında bireylerin harekete geçmesini sağlayan veya pasif davranmasına sebep olan, yine bireylerin kendi yetenek ve yeterliliğine dair inançlarıdır. Genellikle karşılaştıkları durumlar konusunda kendilerini yeterli görmeyen bireyler, kötümser ve umutsuz bir yaklaşım sergilemekte, başarısız olacağını düşünmekte ve çoğu zaman etki göstermeyecek bir davranışta bulunmayı veya davranışta bulunmamayı seçmektedir. Bu durum özyeterliliğin gelişmesini sağlayacak fırsatları kaçırmakla sonuçlanmaktadır. Aksine özyeterlilik algıları güçlü olan bireyler, olaylara ve kendilerinden beklenen görevlere daha iyimser ve umutlu bir yaklaşım sergilemekte, başarılı olacaklarını düşünmekte ve geliştirdikleri stratejiler sayesinde çoğu zaman olumlu sonuç almaktadırlar.

Özyeterlilik inancı, belirli bir göreve özgü olabileceği gibi bir kişilik özelliği olarak çok farklı ortamlara genellenebilir bir inanç anlamında da incelenebilmektedir (Judge, Locke ve Durham, 1997; Judge, Erez, Bono, 1998). Bu bağlamda genel özyeterlilik, çeşitli durumlarda bir görevi başarıyla yerine getirmek için, bireyin yetenek sahibi olduğuna dair beklentilerini yansıtan sabit bir bilişi yansıtırken; göreve-özgü özyeterlilik ise, bir görevin başarılı şekilde yerine getirileceği ihtimali hakkında bir beklenti veya yargıdır. Bu görevleri yerine getirmede kendini yeterli hisseden bireyler, değişimle daha etkili şekilde başa çıkmaktadırlar**.** Bununla birlikte, genel yeterlilik bir karakter (trait) olarak, özyeterlilik ise durumsal (state) bir olgu olarak ele alınmaktadır (Judge, Locke ve Durham, 1997).

Pozitif Örgütsel Davranış alanında ise özyeterlilik: "Belirli bir bağlamda belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilmek için bireyin ihtiyaç duyduğu motivasyon, bilişsel kaynak ve eylem dizisini harekete geçirmesini sağlayacak yeteneklerine olan inançları" olarak tanımlanmıştır (Stajkovic ve Luthans, 1998b). Luthans tarafından 'güven' olarak da ifade edilen özyeterlilik kavramı (2002a, 2002b), psikolojik sermaye bileşenleri içinde Pozitif Örgütsel Davranış kriterlerine en iyi uyan ve bu yapılar için en yaygın teorik temel ve araştırma desteğine sahip olan kavramdır. Alanyazında özyeterlilik kavramının; büyüklük, genellik ve güç olmak üzere üç boyutu tanımlanmıştır (Gist, 1987: 472). Bu bağlamda, *büyüklük* bireyin ulaşacağına inandığı görevin zorluk derecesi; *güç* verili bir görev performans seviyesinin ulaşılabilir olduğuna dair inanç derecesi ve *genellik* verili bir özyeterlilik yapısının farklı durumlara uygulanması derecesi olarak tanımlanmaktadır (Applebaum ve Hare, 1996).

Yapılan araştırmalarda özyeterlilik inançlarının mesleki yeterlilik, kariyer seçimi ve gelişimi üzerindeki etkisi kanıtlanmıştır (Bandura vd., 2001; Lent, Brown, Nota ve Soresi, 2003) ayrıca özyeterlilik inançlarının farklı kültürel sistemlerde aynı özellik gösterdiği de ortaya çıkmıştır (Pastorelli vd., 2001). Bu açıdan kültürden bağımsız olarak, algılanan özyeterlilik seviyesi yükseldikçe, performans erişimleri de yükselmektedir (Lent vd., 2003). Bununla birlikte, özyeterlilik ile performans araştırmaları çeşitlilik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda özyeterlilik:

- ✓ Performans (Judge ve Bono, 2001; Bandura,1982),
- ✓ Görev performansı ve amaç seçimi (Locke, Frederick, Lee ve Bobko,1984),
- ✓ Çalışma ilişkili performans (Stajkovic ve Luthans, 1998a),

- ✓ Amir değerlendirmesi performans (Lee ve Gillen,1989: 80),
- ✓ Akademik performans (Salanova, Schaufeli, Martinez ve Breso, 2010) ile ilişkili bulunmuştur.

Ayrıca özyeterliliğin işyerinde eğitim yoluyla geliştirilebilir olduğuna dair araştırmalar, özyeterliliğin dönüt (Kluger ve DeNisi, 1996), Büyük Beş kişilik özellikleri (Barrick ve Mount,1991) ve iş doyumu (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001) gibi diğer örgütsel davranış yapılarına kıyasla işe bağlı performans ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Özyeterlilik kavramına dair alanyazın oldukça geniştir. Yapılan araştırmalarda özyeterlilik, yaratıcılık (Prabhu, Sutton ve Sauser, 2008), girişimcilik (Luthans ve Ibrayeva, 2006), akademik başarı (Bandura,1993), çalışan bağlılığı (Hurter, 2008), kararlılık, dayanıklılık, etkili problem çözme ve öz-kontrol (Stajkovic ve Luthans,1998b), özsaygı (Azar ve Vasudeva, 2006) ve karar alma (Lam, Chen ve Schaubroeck, 2002) gibi bireysel faktörler ile ilişkili bulunmuştur.

Bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karara ait süreçler yoluyla insan eylemliliğini düzenleyen, ayrıca pozitif ve negatif duyguları ve kişiler arası ilişkileri yöneten özyeterlilik inanışları, iyimserlik, yaşam doyumu ve pozitif duygular deneyimlemeye katkı sunmaktadır (Vittorio ve Steca, 2006). Bu açıdan özyeterlilik, bireylerin kendilerine dair inançlarını geliştiren veya zayıflatan yollardan düşünüp düşünmediğini, kendilerini nasıl motive ettiklerini, zorluklar karşısında nasıl dayanıklı kaldıklarını, duygusal durumları, stres ve depresyona karşı hassaslıklarını, sorunlara karşı dayanıklılık düzeyleri ve önemli noktalarda aldıkları kararları etkilemektedir (Benight ve Bandura, 2004).

Özyeterlilik algıları, bireylerin sosyal yaşamının yanında iş yaşamını da etkilemektedir. Araştırmalara göre daha yüksek seviyede özyeterlilik sahibi çalışanlar:

- ✓ Kendilerine sunulan talepleri tehdit olarak değil aksine becerilerini geliştirme ve aşma fırsatı olarak görmekte; iyi sonuçlar almak için çaba göstermekte ve başarılarını kendi çabalarının sonucu olarak kabul etmektedirler.
- ✓ Bu sayede mesleki öz-gelişimlerinde daha çok insiyatif almakta ve çalışma süreçlerini geliştirmeye yardım edecek fikirler üretmektedirler (Speier ve Frese, 1997).

Çalışma hayatında yüksek düzeyde yeterliliğe sahip bireyler, iyi performans göstermek için kendilerine pozitif rehberlik sağlayacak başarı senaryolarını zihinlerinde canlandırmaktadırlar**.** Bu sayede negatif zihinsel modları değiştirme yeteneğine sahip olan bu bireyler (Kim, 2003), yüksek seviyelerde çalışan bağlılığı göstermekte ve zorluklar karşısında çaba göstermeye eğilimli olmaktadırlar (Hurter, 2008). Ayrıca bu bireyler, daha yüksek seviyede **doyum ve bağlılık** göstermekte, başarısızlıklardan daha az korkmaktadırlar ancak tedbirsiz riskler almaya daha fazla eğilimli olmaktadırlar (Kontos, 2004). Aksine kendini yetersiz gören bireyler, performanslarını düşürecek başarısızlık senaryolarını zihinlerinde canlandırmaya daha eğilimli olmaktadırlar. Ayrıca yüksek düzeyde yeterliliğe sahip bireyler, yaşadıkları başarısızlığı gösterdikleri çabanın yetersizliğine bağlarken, kendini yetersiz gören bireyler yaşadıkları başarısızlığı yeteneksizliklerine ve beceri yetersizliğine bağlamaktadırlar (Bandura, 1991: 258).

Bu açıdan bireyler yüksek düzeyde özyeterlilik inançlarına sahip oldukları zaman görevleri için daha çok zaman ve çaba harcamakta ve daha yüksek performans düzeyine erişmektedirler. Stresli durumlardan daha az etkilenen bu bireyler, çevrenin taleplerini tehdit değil zorlayıcı olarak görmekte (Chemers, Hu ve Garcia, 2001), daha düşük tükenmişlik düzeyi göstermekte ve üstleri ile iyi ilişkileri kurmaktadırlar. Ayrıca bu bireyler kendilerini daha zorlayıcı amaçlara bağlamaya, sabit ve kontrol edilebilir faktörlere pozitif sonuçlar atfetmeye ve oldukça karmaşık görevlerle başa çıkmada üstün stratejiler geliştirmeye eğilimli olmaktadırlar.

Bandura ve Locke (2003), araştırmalarında özyeterlilik seviyeleri ile bireysel motivasyon, performans ve doyum arasında ilişki olduğunu doğrulayan kanıtlar bulmuşlardır. Bandura'ya göre (1989) düşük özyeterlilik seviyesine sahip çalışanlar, zor görevlerden kaçınmakta, kendi yeteneklerinden şüphe duymakta ve kendileri için belirledikleri amaç ve isteklere daha az bağlı olmaktadırlar; ayrıca yeteneklerinin olmadığına ikna edilen bu bireyler zorlayıcı ve potansiyel geliştiren etkinliklerden kaçınmaya ve zorluk karşısında hemen vazgeçmeye eğilimli olmaktadırlar (Bandura, 1977a). Bu açıdan düşük seviyede özyeterlilik sahibi çalışanlar, düşük seviyede özsaygıya, ayrıca başarıları ve kişisel gelişimleri hakkında kötümser düşüncelere sahip olmaktadırlar.

2.4.1.1. Psikolojik Sermaye Özyeterliliği

Psikolojik sermaye özyeterliliği, alana özgüdür, pratik ve ustalığa dayanmaktadır. Birey kendini bir alanda ne kadar güvenli hissetse de başka alanlarda kendinden emin olmayabilir, bu sebeple bireyin kendini en güvenli hissettiği alanlar sık sık pratik yapıp ustalaştığı alanlardır. Bireyin kendini güvenli hissetmediği görevler ya kaçındığı ya da az deneyim sahibi olduğu görevlerdir. Ayrıca bireyin kendine güvendiği alanlarda bile rahat olmadığı görevler olabilmektedir. Psikolojik sermaye özyeterliliği değişken bir yapıdır ve çevreden etkilenmektedir, bu açıdan başka insanların söyledikleri bireyin öz-değerlendirmesini etkilemektedir. Bununla birlikte özyeterlilik seviyesi birçok faktöre dayanmaktadır, bu faktörlerden bazıları bireyin kontrolü altındadır, diğer faktörler ise ulaşılacak amaç için gerekli olan adımları atmaya ihtiyaç duyulan bağlamdır (Luthans, Youssef, Avolio, 2007: 36-37). Gelişime ve değişime açık bir yapı olan psikolojik sermaye özyeterliliği, birey dört ana kaynaktan bilgi edindikçe hayat boyunca gelişmeye devam etmektedir. Bu kaynaklar:

- ✓ Performans deneyimleri,
- ✓ Temsili deneyimler,
- ✓ Sözel ikna,
- ✓ Psikolojik durumdur (Luthans, vd., 2001; Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans & Youssef, 2004; Maddux, 2002; Stajkovic & Luthans, 1998a, 1998b).

Performans deneyimleri: Bireyin çevresini kontrol etmek için girişimlerde bulunması, özyeterlilik için en güçlü bilgi kaynağıdır (Bandura 1977, 1997). Bireyin kendi çabalarına atfettiği başarılı kontrol girişimleri bu davranış ve alan için özyeterliliği güçlendirmekte, kontrol girişimlerinde başarısızlık algısı genelde özyeterliliği zayıflatmaktadır. Ustalık deneyimleri olarak da adlandırılan performans deneyimleri, en etkili yeterlilik kaynağıdır ve bireyler görevleri yerine getirmede başarılı olduğunda ortaya çıkmaktadır (Blackburn ve Robinson, 2008). Performans deneyimleri başarmak için ne gerekirse gereksin kişinin devam edip etmeyeceğinin en otantik kanıtını sağlamaktadır (Bandura, 1982). Ayrıca pozitif performans deneyimleri özyeterliliği güçlendirirken, negatif olanlar zayıflatmaktadır (Gist,1987; Hurter, 2008).

Temsili deneyimler: Özyeterlilik inanışları aynı zamanda bireyin başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemlemesinden de etkilenmektedir. Genellikle birey gözlemlediği insana benzediğine inandığı dereceye bağlı olarak, kendi davranışları ve sonuçları hakkında beklentiler oluşturmak için bu bilgiyi kullanmaktadır. Bireylerin kendilerine benzeyen insanların sabırlı bir çabayla başarılı olduğunu görmeleri, kendi yeterliliklerine olan inançlarını güçlendirmektedir (Schunk, 1987). Benzer şekilde yoğun çabayla başarısız olduklarını görmek de gözlemci kişinin kendi yeterliliğine ilişkin yargısını olumsuz etkilemekte ve motivasyon seviyesini düşürmektedir. Ancak bu etki daha çok gözleyen ile gözlenen modelin benzerliğinden etkilenmektedir, varsayılan benzerlik ne kadar büyükse gözlenen bireyin başarı ve başarısızlıklarının ikna ediciliği o derece yüksektir. Bu açıdan bireyler gözlenen modelin kendilerine benzediğini düşünmedikleri takdirde, modelin davranışları ve bu davranışların yarattığı sonuçlardan fazla etkilenmemektedirler. Ancak benzer yeteneklere sahip birinin gösterdiği yoğun çabaya rağmen başarısız olduğunu görmek, gözlem yapanın kendi yeteneklerine dair yargılarını olumsuz etkilemektedir (Brown ve Inouye, 1978).

Sosyal ikna: Yeterlilik inanışları bireyin neyi yapabileceği ve yapamayacağına dair başka insanların söylediklerinden de etkilenmektedir. Özyeterlilik beklentileri kaynağı olarak sosyal ikna potansiyeli, bireyin yeteneklerine dair yorum yapan kaynağın uzmanlığı, güvenirliği ve çekiciliği gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda zorlayıcı bir görevle karşılaştığı zaman birey, çevresinde güven duyduğu birinden başarılı olacağına dair güçlü cesaretlendirme ve destek aldığı takdirde kendine daha çok güvenmekte ve yeteneklerine olan inancı güçlenmektedir. Bu açıdan ustalaşma kabiliyetine sahip olduklarına dair sosyal olarak ikna edilen bireyler, daha çok çaba göstermekte ayrıca kendileri ile ilgili şüpheleri olduğu takdirde çaba göstermeye devam etmektedirler (Schunk,1989). Sosyal ikna, performans deneyimleri ve temsili deneyimlere kıyasla özyeterlilikte değişimi sürdürmenin daha az etkili bir kaynağıdır (Maddux, 2002: 277).

Psikolojik durum: Bireyler kısmen kendi psikolojik ve duygusal durumlarına dayanarak yeteneklerini yargılamaktadırlar, bu açıdan güç ve dayanıklılık içeren etkinliklerde bireyler yorgunluk, ağrı ve acıları fiziksel zayıflık olarak görmektedirler. Ayrıca stres tepkileri ve gerilim de düşük performansa yol açabilecek bir işaret olarak yorumlanmaktadır. Bunun yanında ruh hali de bireylerin kişisel yeterlilik yargılarını etkilemektedir, bu açıdan pozitif ruh hali algılanan özyeterlilik seviyesini yükseltmekte,

umutsuz ruh hali ise düşürmektedir. Bireylerin davranışta bulunacakları zaman ortaya çıkan duygusal durumları, stres düzeyleri, fiziksel tepkileri, onların kendi yeteneklerini ve yeterliliklerini algılamaları üzerinde etkide bulunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin kendileri ile ilgili özyeterlilik algıları ne kadar güçlü ise belirledikleri amaçlar ve bu amaçlara bağlılıkları da o derecede yüksek olmaktadır (Bandura, 2002). Ayrıca cesaretlendirici veya tehdit edici ortamlar da bireylerin özyeterlilik algılarını etkilemektedir.

Psikolojik sermaye özyeterliliği alana özgü olmasına rağmen çeşitli işyeri uygulamalarında yapının pozitif etkisini gösteren sayısız çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında; liderlik yeterliliği (Luthans, Luthans, Hodgetts, & Luthans, 2001), iş değiştirme yeterliliği (Cunningham, vd., 2002), katılım yeterliliği (Lam, Chen, & Schaubroeck, 2002), kariyere karar verme yeterliliği (Nilsson, Schmidt, & Meek, 2002), girişimsel yeterlilik (Luthans & Ibrayeva, 2006) yer almaktadır. Bu bağlamda çalışma hayatına dair öğretmen özyeterliliği kavramının incelenmesi önem taşımaktadır.

2.4.1.2. Öğretmen Özyeterliliği

Öğretmen yeterliliği yapısının kökleri Rand kurumunun 1976-1977 yıllarında yapılan araştırmalarından kaynaklanmaktadır (Berman vd., 1977). Bu çalışmalara göre öğretmenlerin özyeterlilik inançları, öğrenci başarısı ile pozitif ilişkilidir ve öğrencilerin öğrenme konusunda motivasyonlarını arttırmakta, ayrıca daha yüksek düzeyde benlik algısı oluşturmalarını sağlamaktadır.

Öğretmen özyeterliliği araştırmacılar tarafından farklı yollarla kavramsallaştırılmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen özyeterliliğini: "Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır. Öğretmen özyeterliliği bir öğretmenin kendine sorduğu: "Görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünce ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği cevap olarak da ifade edilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin performansını etkileme kapasitelerine veya öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları, öğretmen özyeterlilik inancını oluşturmaktadır.

Öğretmen özyeterliliği, öğretmen etkililiği veya başarılı öğretim ile aynı anlama gelmemektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). "Öğretmenin, öğrencinin performansını etkileyecek kapasiteye sahip olduğuna inandığı derece" olarak tanımlanan (Bergman vd., 1977: 137) kavram, öğrenci başarısı ile ilişkili öğretmen özelliklerinden biridir. Öğretmen özyeterliliği ve eğitsel yeterlilik, zor öğrencilerin bile öğrenmelerine yardım edebileceğine dair öğretmenin kendine duyduğu inançtır ve çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Whittington vd., 2006: 35).

Bandura (1997), öğrencilerin başarılı olmasına olanak sağlayan öğrenme ortamlarının, öğretmenlerin öğrencilerde öğrenme isteği oluşturma ve öğrencilerin özyeterliliklerini etkileme ve geliştirmeye dair kendi yeteneklerine olan inançları tarafından yaratılmakta olduğunu ifade etmiştir (Lewandowski, 2005). Ayrıca öğretmenlerin yeterlilik duyusu, öğrencilerin başarısı ile ilişkilidir (Ross, 1992). Bu sebeple öğretmenler, okulların sahip olduğu en önemli kaynaktır ve bu kaynağın merkezini öğretmen özyeterliliği oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin özyeterlilik inançları, onların öğretim sürecine dair öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, planlama, sınıf yönetimini sağlama, uygun ölçme metotlarını seçme ve öğretme için hevesli olma (Pajares,1992), eğitsel süreçlere karşı genel uyumu etkilemektedir. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve okul seviyelerinde yeterlilik duyusu akademik gelişime katkı sağlamaktadır (Pajares ve Schunk, 2001).

Genel olarak özyeterlilik inançları, bireyin amaçlarını ve davranışlarını etkilemekte ve çevredeki şartlardan ve kişinin eylemlerinden etkilenmektedir (Schunk ve Meece, 2006). Bu açıdan öğretmenlerinin özyeterlilik inançları onların performans ve motivasyonlarını (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), **iş doyumlarını** (Ryan ve Deci, 2000), okula **bağlılıklarını** (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petita, Rubinacci, 2003), yenilik ve değişime karşı tutumlarını (Guskey,1987) etkilemektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin özyeterlilik inançları, liderlik, yönetim desteği, mesleki gelişim deneyimleri ve sağlıklı okul iklimi gibi faktörlerden etkilenmektedir (McLaughlin ve Bergman vd., 1977). Ayrıca öğretmen özyeterliliği, sınıf düzeni ve disiplini sağlamada ve iş yerinde destek almada tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısıdır (Brouwers ve Tomic, 1998).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin özyeterlilik duyularının, kişisel başarı, **iş doyumu**, mesleki **bağlılık** seviyesi, okul müdürünün değerlendirmesi (Brouwers ve Tomic, 1998; Capelleras, 2005), stres, kendine yabancılaşma ve tükenmişlik ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Brouwers ve Tomic, 2000). Bununla birlikte bazı araştırma sonuçlarına göre, önceki öğretme deneyimlerini ustalık deneyimi olarak kullanma, öğretmenlerin özyeterlilik inançlarını olumlu etkilemekte (Gurvitch ve Metzler, 2009), olumsuz etkilemekte veya etkide bulunmamaktadır (Capa Aydin ve Woolfolk Hoy, 2005).

Türkiye'de yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile cinsiyet, akademik başarı, mesleki kıdem, mesleği tercih etme nedeni, mesleğe karşı tutum, staj deneyimi, mezun olunan lisans programı, özel eğitim deneyimleri, uzman desteği ve sınıf içi davranışlar arasında ilişki bulunmuştur (Aksoy ve Diken, 2009; Kan, 2007; Çakır ve Alıcı, 2009; Atay, 2007; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Ancak özyeterlilik algıları ile eğitim seviyesi, kıdem, hizmet içi eğitim, branş ve cinsiyet arasında ilişki olmadığı sonucuna varan araştırmalar da bulunmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Saraçoğlu ve Yenice, 2009; Coşgun ve Ilgar, 2004; Cora, 1997). Bununla birlikte, Coladarci ve Breton (1997) tarafından yapılan araştırmaya göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlilik düzeylerine sahipken, Say (2005)'ın araştırmasına göre de erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlilik düzeyine sahiptir.

Bir örgüt olarak okulun özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin özyeterlilik inançlarını diğer psiko-sosyal belirleyicilerden bağımsız düşünmek mümkün değildir; bu açıdan başarılı ve kabul gören tutumlara sahip öğrencilerin olduğu okullarda çalışan (Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992), çalışma ortamında rahat olan, yönetimin desteğini hisseden (Hipp,1996) ve öğrencilerin başarı ve davranışlarının eğitim yoluyla değiştirilebileceğine inanan öğretmenler daha yüksek seviyede yeterlilik duyusu sergilemektedirler. Öğretmen özyeterliliği ayrıca öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretmeye harcadığı çaba ve belirlediği amaçları etkilemektedir. Bu açıdan, güçlü bir yeterlilik duyusuna sahip öğretmenler yeni fikirlere açıktır ve bu sayede öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni metotlar denemeye istekli olurlar (Berman vd., 1977), ayrıca planlama ve organizasyon yapmaya eğilimli olur (Milner, 2001), öğrencilerin ilgi ve akademik yönelimlerinin gelişimine destek verirler.

Bir örgüt olarak okulların sahip olduğu en önemli kaynak öğretmenlerdir. Öğretmenler hem eğitim ortamını hem öğrenci tutum ve davranışlarını etkileyebilecek konumdadır. Bu açıdan öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilik duyusu, adanmışlık ve kişisel başarıları, etkili bir öğrenme ortamı yaratmanın bileşenlerini oluşturmaktadır. Yüksek seviyede eğitsel yeterlilik duygusuna sahip öğretmenler, akademik öğrenmeye daha fazla zaman ayırmakta, öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere başarılı olmak için ihtiyaç duydukları yardımı sağlamakta ve başarıları için onları takdir etmektedir. Bunun aksine düşük seviyede eğitsel yeterlilik duyusuna sahip öğretmenler, akademik olmayan uğraşlara daha çok zaman ayırmakta, hemen sonuç alamazlarsa öğrencilerden vazgeçmekte ve başarısızlıkları için onları eleştirmektedir. Benzer şekilde kendi eğitsel yeterliliklerine güçlü şekilde inanan öğretmenler, öğrencileri için ustalık deneyimleri yaratmaktadırlar; kendi yeterliliklerinden şüphe duyanlar ise öğrencilerin yeterlilik duyusu ve bilişsel gelişimlerinin zayıflamasına sebep olacak ortamlar oluşturmaktadırlar (Bandura, 1993). Bu açıdan gelişmiş öğretmen özyeterliliği ile gelişmiş öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Yüksek seviyelerde özyeterlilik algısına sahip öğretmenler güçlü bir akademik ve sosyal yönelimine de sahip olmaktadır (Kinzie ve Delcourt, 1991). Bu öğretmenler, öğrencileri için yüksek beklentiler oluşturmakta, öğrenmeleri için sorumluluk hissetmekte, amaçlara ulaşmada stratejiler geliştirmekte ve öğrenmeye dair pozitif tutumlara sahip olmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenmesine daha fazla zaman ayıran, amaçlarına ulaşmada onları destekleyen ve içsel motivasyonlarını güçlendiren (Bandura, 1993:140) bu öğretmenler, sınıfta öğretici yenilikler uygulamaya, öğrencilerin özerkliğini cesaretlendirecek, koruyucu kontrolü azaltacak yeterli öğretim metotları ve sınıf yönetimi yaklaşımları kullanmaya (Guskey,1988), sınıf problemlerini yönetmeye (Chacon, 2005), eğilimlidirler. Öğretmek için coşku duyan ve mesleklerine daha bağlı olan bu öğretmenlerin, yeterlilik duyuları öğrenci başarısından olumlu etkilenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Kendi yeterliliğinden şüphe duyan öğretmenler ile karşılaştırıldığında özyeterlilik sahibi öğretmenler, müdür, meslektaş, çalışan, öğrenci ve ebeveynlerin yükümlülükleri ile uyumlu davranmaya daha istekli (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petita ve Rubinacci, 2003), kendi çalışma doyumlarını arttıracak ve sürdürecek şartları yaratmada ve kişiler arası ağlar geliştirmede daha yeteneklidirler. Bu öğretmenler daha çok bağlılık göstermektedir (Rots, Aelterman, Vlerick ve Vermeulen, 2007).

2.4.2. İyimserlik

İkiyüzyıldan uzun bir süredir Batı düşüncesinin bir parçasını oluşturan iyimserlik ve kötümserlik kavramları ile ilgili bilinenlerin çoğu kötümserliği sosyal olarak reddeden (Helweg-Larsen, Sadeghian ve Webb, 2002) Kuzey Amerika ve Avrupa'dan kaynaklanmaktadır (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010). Bu açıdan iyimserlik kavramına dair alanyazın daha çok bu ülkelerde yapılan çalışmalara dayanmaktadır. İyimserlik kavramının tanımı için araştırmacılar farklı yaklaşımlarda bulunmuştur.

Genel olarak iyimserlik; "Sosyal veya maddi gelecek hakkında bir beklenti ile ilişkili ruh hali veya tutum, değerlendirenin kendi avantajı veya zevki için sosyal olarak arzu edilir kabul ettiği"dir (Forgeard ve Seligman, 2012). Psikolojik açıdan iyimserlik, önemli yaşam alanlarında problemlerle karşılaşıldığında iyi sonuçların ortaya çıkacağına dair genellenmiş bir beklentiyi ifade etmektedir. İyimserlik iyi sonuçlara dair genel bir inançtır, bu açıdan iyimserler gelecekle ilgili pozitif hisseden ve düşünen insanlardır. İyimserliği, Seligman (1990): "Bireyin pozitif olayları içsel, sabit ve genel sebeplere; negatif olayları dışsal, sabit olmayan ve belirli sebeplere atfettiği bir açıklama tarzı", Marko ve Savickas (1998:107): "Geleceğin pozitif duygusal değerlendirmesi" olarak ifade etmişlerdir. Gillham, Shatte, Reivich ve Seligman (2001), iyimserlik kavramını negatif yaşam olaylarına karşı belirli açıklama tarzı anlamında kullanmaktadır, genel olarak iyimserlik gelecek veya başarılı sonuçlara dair umut ve güven sahibi olmak şeklide tanımlamaktadır.

İyimserlik, genel olarak bir kişilik yapısı ve pozitif bir gelecek bekleme kapasitesidir (Schutte, Valerio ve Carrillo, 1996). İyimserlik kavramı, bilişsel, duygusal ve motivasyonel bir yapı olarak kabul edilmektedir (Peterson, 2000). Bireysel psikolojik farklılık olarak iyimserlik iki şekilde kavramsallaştırılmış ve uygulanmıştır:

- ✓ İyimser açıklama tarzı,
- ✓ İyimserliğe yatkınlık (dispositional optimism).

İyimser açıklama tarzı: İyimserliği kavramsallaştırmak ve ölçmek için ilk yol olan iyimser açıklama tarzı, Seligman vd. tarafından Pensilvanya Üniversitesi'nde geliştirilmiş (Seligman, 1990: 2011) ve bireyin kötü olayların sebebini açıklama tarzına odaklanmıştır (Peterson, 2000). Bu bakış açısı 'öğrenilmiş çaresizlik' olarak adlandırılan fenomenden ilham almıştır; öğrenilmiş çaresizlik yaklaşımına göre hayvanların (Seligman ve Maier,

1967) ve insanların çoğu (Peterson ve Steen, 2009), kontrol edilemez stres etkenlerine maruz kaldıklarında çaba göstermekten vazgeçmekte ve çaresiz kalmaktadır, sonrasında stres etkenleri kontrol edilebilir olduğu zaman bile (Maier ve Seligman, 1976) çaresiz davranmaya devam etmektedirler. Seligman vd. (1984), bireylerin yüz yüze kaldıkları kontrol edilemez durumları nasıl açıkladıklarını inceleyerek, bazı bireylerin stres etkenlerine maruz kaldıktan sonra neden asla vazgeçip çaresiz kalmadıklarını araştırmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik gösteren bireyler, 'kötümser açıklama tarzı' kullanmaya eğilimli olup, negatif olayların sabit ve genel sonuçları olduğuna inanmakta ve kendilerini suçlamaktadırlar, ayrıca bu bireyler olumlu olaylardan kendilerine pay çıkarmamakta, bu olayların fazla uzun sürmeyeceğini ve hayatlarının sadece bir yönünü etkilediğini düşünmektedirler. Bu kötümser açıklama tarzının yüksek derecede fiziksel ve zihinsel bozukluklarla ilişkili olduğu araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Peterson, Seligman, Yurko, Martin ve Friedman, 1998), ayrıca bu kötümser yaklaşım, motivasyon ve kararlılığı azaltabilmekte ve depresyon ihtimalini arttırabilmektedir.

İyimser açıklama tarzı ise sağlık ve başarı anlamında daha iyi sonuçlarla ilişkilendirilmiştir, problem çözmeye ilham vermekte ve zorluklar karşısında dayanıklılığı geliştirebilmektedir. Kendini çaresiz hissetmeyen bireyler, 'iyimser açıklama tarzı' kullanmaya eğilimli olmakta, kötü olayların sabit ve belirli olmadığını düşünmektedirler (Peterson ve Steen, 2009; Seligman, 1990). Bu bakış açısına göre iyimserlik, negatif olayların varlığını kabullenmekte ancak onları kaderci olmayan, yapıcı bir yoldan düşünmekte, dışsal ve kişisel kontrolün dışında kabul etmektedir, pozitif olayları ise içsel ve iç kontrol odağı dahilinde tanımlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Luthans ve Youssef, 2007b).

İyimserliğe yatkınlık: Scheier ve Carver tarafından yürütülen araştırmadan doğan (Carver vd., 2009) ve 'Beklenti-değer Modeli'ne dayanan bu yaklaşıma göre, bireyler kendileri için önemli olan (değer) ve ulaşacaklarına dair güvenli hissettikleri (beklenti) amaçları takip etmektedirler (Scheier ve Carver, 2001). Bu bakış açısı, bireylerin geçmiş değil gelecek hakkındaki inançlarını değerlendirerek iyimserliği ölçmektedir, bu sebeple 'Beklentisel İyimserlik' yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır (Forgeard ve Seligman, 2012).

İyimserliğe yatkınlık, girişimci karar alma (Baron, 2004) ve girişimci performansı etkilemektedir (Hmieleski ve Baron, 2009) ayrıca iyimserliğe yatkın bireylerin önemli bir özelliği hem laboratuarda hem doğal ortamlarda ısrarla ve etkili şekilde amaçlarını takip etmeleridir (Aspinwall ve Richter, 1999). Bu tür iyimserlik, ebeveynler (Seligman vd., 1984), öğretmenler (Heyman vd., 1992) ve medya (Peterson ve Steen, 2009) gibi kısmen çevresel etkiler tarafından belirlenmektedir.

İyimserlik ve kötümserliğin aynı temel boyutun zıt uçları veya kavramsal olarak ilişkisiz yapılar olduğuna dair bir fikir birliği bulunmamaktadır (Scheier vd., 1994). Bir görüşe göre iyimserlik ve kötümserlik iki ayrı yapı değildir, diğer bir görüşe göre ise iyimserlik ve kötümserlik iki tek kutuplu boyutu temsil eden, güçlü şekilde ilişkili olan iki bağımsız yapıdır (Herzberg vd., 2006). Bu yaklaşıma göre, iyimserliğin zıddı kötümserlik değil, iyimserliğin yokluğudur. İyimserlik kavramına dair alanyazında ayrıca şu farklı türler tanımlanmıştır:

- ✓ Esnek iyimserlik,
- ✓ Gerçekçi iyimserlik,
- ✓ Gerçekçi olmayan iyimserlik,
- ✓ İyimserliğe ve kötümserliğe yatkınlık (dispositional optimism & pessimism),
- ✓ İyimser ve kötümser yükleme veya açıklama tarzı,
- ✓ Gerçekçi kötümserlik,
- ✓ Savunucu kötümserlik ve stratejik iyimserlik (Schneider, 2001; Peterson ve Seligman, 1987; Scheier ve Carver, 2001; Peterson, 2000).

Schneider (2001), gerçekçi kalırken pozitif bir bakış açısına sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Gerçekçi iyimserlik, motivasyonel ve duygusal yararlar sağlamaktadır (Shapiro, Dorman, Burkey ve Welker, 1999) ancak Zhang ve Fishbach (2010), bireylerin engellerle karşılaştıklarında kasıtlı olarak gerçekçi olmayan iyimser tahminler yapmaya eğilimli olduklarını ifade etmiştir. Gerçekçi olmayan iyimserlik, duygu durumlarından etkilenmekte (Helweg- Larsen ve Shepperd, 2001) ve kültürlerarası farklılık göstermektedir (Heine ve Lehman, 1995). Ayrıca gerçekçi olmayan iyimserlik, bireylerin pozitif durumlarla daha çok kendilerinin negatif durumlar ile daha çok başkalarının karşılaşacağını düşünmeleri ile sonuçlanabilmektedir (Otten ve van der Pligt, 1996). Gerçekçi olmayan iyimserlik, hayal kırıklığı ve risk alma gibi sonuçlara yol açmaktadır. Bu sonuçlara sebep olan etken, gerçekçi

olmayan iyimserlerin, riskleri önemsememeleri ve önleyici tedbir davranışlarını azaltmalarıdır.

Diğer bir iyimserlik türü olan stratejik iyimserlik, belirli bir alanda endişe hissetmeyen bireyler tarafından kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiyi kullanan bireyler, negatif olası sonuçlar hakkında düşünmekten kaçınmakta, karşılaştıkları sonuçlara dair kontrol hissetmektedirler. Ayrıca kendilerine dair algıları ile eş değerde yüksek beklentiler belirleyen (Norem, 2001) bu bireyler, günlük hayatta problemlerden kaçabileceklerini veya problemlerin ortaya çıkmasını engelleyebileceklerini düşünmektedirler; bu sayede kötümserlere göre stresli durumlarla daha başarılı şekilde başa çıkmaktadırlar (Aspinwall, Richter, Hoffman, 2001).

Genel olarak iyimserlik, dünyayı algılamanın sabit bir tavrı olarak bir kişilik yönüdür (Peterson vd., 1982) ve dayanıklılığa katkı yapan ayrıca yaşamdaki stres etkenlerinin etkisini azaltan en etkili bilişsel faktördür. Davranışın bir yordayıcısı olarak iyimserlik, motivasyon ve öz-düzenleme çalışmalarına odaktır (Bandura, 1977); fiziksel ve zihinsel iyilik için geçerli sonuçların bir yordayıcısı olarak iyimserlik, sağlık psikologlarının ilgi alanıdır (Scheier ve Carver,1992). Fiziksel ve zihinsel sağlığı, günlük sosyal ve iş hayatı ile başa çıkmak kadar etkileyen iyimserlik, genel sağlık üzerinde pozitif etkiye sahiptir (Rasmussen vd., 2009).

Bir kişilik yönü olmasına rağmen, iyimserlik öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir (Seligman, 1990). Bu bağlamda Seligman ve meslektaşları yetişkinleri daha iyimser yapmak için bir program hazırlamıştır (Seligman vd., 2009); bu programın etkililiği İngiltere ve Çin'de en az 17 çalışma ile test edilmiştir (Gillham vd., 1995). Ayrıca nörobilim alanındaki bir araştırma da, iyimserlik ve kötümserlik seviyelerinin beynin belli bir bölümündeki bir etkinlikten düzenlendiğini öne sürmektedir (SIRC İyimserlik raporu, 2009).

İyimserlik ve iyimser yargılara dair en eski araştırmalarından itibaren, iyimser beklentilerin çevresel ve genetik etkenler (Mossing vd., 2009), sosyo-ekonomik kaynaklar (Schutte, Valeiro ve Carrillo, 1996), sosyo-ekonomik statü (Korkeila vd., 2004) ve kültür gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği ifade edilmiştir (Lee ve Seligman, 1997), ancak sonraki yıllarda iyimserlik psikolojik araştırmada bağımsız bir değişken olarak kabul edilmiştir.

Geçerli ve güvenilir şekilde ölçülebilen iyimserlik yapısı (Lopez & Snyder, 2003; Scheier & Carver, 1992), çalışma ortamında performans üzerinde etkiye sahiptir (Luthans vd., 2005; Seligman, 1990). Bu açıdan elde ettikleri sonuçları çabalarının eseri olarak gören iyimser bakış açısına sahip çalışanlar, kariyer amaçları belirleme ve planlamaya daha eğilimlidirler (Patton, Bartrum ve Greed, 2004). Bireyin iyiliği, yaşam doyumu ve sağlık durumunu yordayan bir yapı olarak iyimserlik kavramına dair, İsveçli kadınlar üzerinde yapılan otuz yıllık bir araştırmaya göre yetişkinlikteki iyimserlik, orta yaştaki yaşam doyumunun en iyi yordayıcısıdır (Daukantaite ve Zukauskiene, 2011). Bu açıdan yaşamlarında bir anlam duygusuna sahip olan bireyler, daha yüksek iyimserlik seviyeleri gösterme eğiliminde olmaktadırlar.

2.4.2.1. İyimserlik Kavramının Etki Alanları

Araştırmalara göre iyimserlik, aşağıdaki psikolojik sermaye boyutları ile ilişkilidir:

- ✓ Umut,
- ✓ Dayanıklılık,
- ✓ Özyeterlilik (Gist ve Mitchell, 1992).

Daha iyi fiziksel, zihinsel sağlık ve psikolojik uyum ile ilişkilendirilen (Scheier ve Carver,1992; Peterson, 1988) iyimserlik kavramı, ayrıca duygusal bağlılık, iş doyumu, görev performansı ve iş mutluluğu faktörleri ile ilişkilidir (Youssef ve Luthans, 2007; Luthans vd.,2005; Schulman, 1999; Scheier vd., 1994).

İyimserlik alanyazınında öne çıkan kavramlardan biri de akademik iyimserliktir ve bu konuda birçok çalışma yapılmıştır (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Woolfolk-Hoy vd., (2008), bu kavramı ilk keşfedenler olarak akademik iyimserliğin, bütün öğrencilere öğretme, öğrenci ve ebeveynlerle güvenli ilişkiler oluşturma ve akademik görevler hakkında pozitif bir inanç olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca kavram öğrenci başarısı için çaba gösteren, enerjik, dayanıklı ve özenli öğretmenleri de kapsamaktadır, bununla birlikte öğretmenler akademik iyimserlik derecesi bakımından birbirinden farklılaşmaktadır.

2.4.2.2. İyimser Bireyler

Genel olarak insanlar ilerde karşılaşacakları kişisel riskler (Weinstein, 1989: 1232) ve gelecek hakkında aşırı iyimserdirler (Chambers, Windschitl ve Suls, 2003: 1343), sadece büyükler değil çocuklar da gelecekleri hakkında iyimserdir. Bununla birlikte iyimserliğin ifade edilmesi (Lee ve Seligman, 1997) ve iyimser yargılar (Heine ve Lehman, 1995), Batı'da Doğu'daki örneklerinden daha yaygındır. Dünya geneline bakıldığında Amerikalılar en iyimser insanlardır (Seligman, 1990).

Kavramın yaygın kullanımına bakıldığında, iyimserler günlük hayatlarında iyi durumlar veya olaylar ile karşılaşacağını düşünen, kötümserler ise kötü durumlar veya olaylarla karşılaşacağını düşünen insanlardır (Carver ve Scheier, 2002: 231). Bu tanımla birlikte bireyler günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri geçici, belirli ve dışsal sebeplere atfettikleri zaman iyimser, kalıcı, genel ve içsel sebeplere atfettikleri zaman da kötümser olarak adlandırılmaktadırlar. İyimser ve kötümser bireyler, problemlerle yüzleşme ve zorluklarla başa çıkma yolları ile hem sosyal hem sosyo-ekonomik kaynaklar bakımından farklılaşmaktadır ve dünyaya yaklaşımlarında farklılaştıkları bu noktalar bireylerin hayatları üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Genellikle iyimserler, daha pozitif bireylerdir ve daha yüksek kalitede bir yaşam sürer (Scheier ve Carver, 1992) ve daha düşük ölüm riski yaşarlar (Powers vd., 2004). Diğer bireylere göre daha çok ve uzun süreli arkadaşlıklara sahip olan ve daha popüler olan (Helweg-Larsen, Sadeghian ve Webb, 2002) iyimser bireyler, bu sayede daha fazla sosyal destek arar ve alırlar (Abend ve Williamson, 2002). Ayrıca iyimserler, üniversitede daha iyi performans gösterirler, okulu bırakmaları (Chemers, Hu ve Garcia, 2001) ve stres etkenleri ile karşılaştıklarında negatif sonuç yaşamaları daha az muhtemeldir (Grote vd., 2007).

Genel olarak daha iyi fiziksel sağlık, daha düşük stres, depresyon ve intihar eğilimi gösteren (Chang vd., 2000) iyimser bireyler, aktif ve problem-odaklı başa çıkma (Taylor ve Stanton, 2007) ve planlılık göstermekte ayrıca durumlar, eylemler ve olayların olumlu yönlerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte iyimser bireyler, karşılaştıkları sorunları çok büyütmemekte ve gerçeği kabul etmeye daha hazır olmaktadırlar (Taylor, Collins, Skokan ve Aspinwall, 1989).

Olumlu özellikleri ile öne çıkan iyimserlerin aksine kötümser bireyler, stresli durumlara karşı daha hassas, kötümser ve depresyona eğilimli olmaktadırlar (Gilham, Shatte, Reivich ve Seligman, 2002). Olayların kendi kontrollerinin dışında geliştiğini düşünme eğiliminde olan bu bireyler, daha zayıf direnç ve bağışıklık sistemine sahiptirler ve iyimserlere göre fiziksel olarak daha çabuk yaşlanmaktadırlar (Scheier vd., 1994). İyimserler, daha iyi sonuçlar beklemeleri sebebiyle daha pozitif bir duygu karışımı yaşamakta, kötümserler ise kötü sonuçlar beklemeleri sebebiyle endişe, kızgınlık, üzüntü ve umutsuzluk gibi daha negatif duygular yaşamaktadırlar (Scheier vd., 2001). Bununla birlikte insanlar, iyimserler bireylerle olan etkileşimlerine kötümser bireylerle olan etkileşimlerinden daha pozitif bir şekilde karşılık vermektedirler (Patton, Bartrum ve Greed, 2004).

Geleceği pozitif gören iyimser düşünme tarzı, ayrıca risklerin önemsenmemesi ile ilişkilidir, bu nedenle iyimser bireyler, risklere karşı önleyici davranışta bulunmada veya uygun önlemler almada başarısız olabilmektedirler. Bu açıdan aşırı iyimser bakış açısı, etkisiz karar alma, eylemler için sorumluluk kabul etmeme ve uyumsuz stratejide ısrarcı olma gibi sorunlara yol açabilmektedir. Bu sebeple Seligman (1990), başarısızlığın maliyetinin çok yüksek olacağı durumlarda bireyin iyimser bir bakış açısı kullanmamasını tavsiye etmiştir.

2.4.3. Umut

Umut kavramı ile ilgili çalışmalar 13. yüzyıla dek uzanmaktadır, din bilimcisi Aquinas, Hume ve Kant, umudu insan doğasında var olan temel duygulardan biri olarak ele almışlardır (Akman ve Korkut, 1993). 1959 yılında Menninger, umudun gücünün tekrar keşfedilmesi için meslektaşlarına çağrı yapmış ve bu çağrıya 1975 yılında Jerome Frank karşılık vermiştir, sonrasında pozitif zihinsel tutumun avantajları pek çok araştırma ile doğrulanmıştır (Scheier ve Carver, 1992).

Frank, umudu duygu ve düşüncenin anlamlı bir karışımı olarak tanımlayarak umudun bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutu olduğunu ilk vurgulayan kuramcıdır. Hem şartlardan etkilenen bir durum hem de öğrenilen bir özellik veya bir eğilim (disposition) olan umut, pozitif motivasyonel bir durumdur, karşılıklı türemiş başarılı *(a) amaca güdülenme* (agency) ve *(b) yollar belirleme* (pathways) duyusuna dayanmaktadır (Snyder, 2002: 250).

Ancak umut sadece bir duygu değildir, dinamik, güçlü ve yaygın bilişsel bir süreçtir ve formal örgütler dahil sayısız bağlamda gözlemlenebilmektedir.

Umut kavramı ile ilgili araştırmaların çoğu 20. yüzyıl başında tıp uzmanlığı alanında başlamıştır ve 1950'lerin sonundan bugüne çok sayıda doktor umudun nitelendirdiği düşünce ve duyguların yararlarını bildirmiştir. 1990'larda pozitif psikoloji akımı, psikolojideki umut çalışmalarını yönlendirmiş ve bu sayede umut teorisi daha çok psikolojide tanımlanmış ve araştırılmıştır (Seligman, 2002).

Psikoloji alanında Snyder'ın (2002) teori ve araştırmasına dayanan umut kavramı, istenen bir amaca ulaşılacağına dair bir beklentiyi ifade etmektedir (Bruininks ve Malle, 2005). Bu açıdan Snyder umudu, bireylerin istenen amaca ulaşmak için yollar ve bu yolları kullanmak için gerekli motivasyonu yaratabileceklerine inandıkları amaç-yönelimli düşünce olarak tanımlamıştır (Lopez, Snyder, & Teramoto-Pedrotti, 2003: 94). Umut teorisini geliştirirken Snyder, insan eylemlerinin amaç yönelimli olduğu varsayımıyla başlamıştır (Snyder, 2002), bu nedenle amaç umut teorisini sağlama bağlayan bilişsel bir unsurdur (Snyder, 1994; Snyder, Sympson, Michaal ve Cheavens, 2000). Bazı bireyler için bu zihinsel amaçlar görsel imajlar olurken, bazıları için sözel tanımlamalar olabilmektedir. Kişinin oluşturduğu bu amaçları takip etmesi engellenmediğinde, bu durum pozitif duygular ve psikolojik iyilik ile sonuçlanmaktadır (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002). Sonuç olarak amaca güdülenme (agency) ve yollar belirleme (pathways) bileşenlerinden oluşan umut teorisi, klinik ve pozitif psikolojide yaygın kabul görmüş ve önemli araştırma desteğine sahip olmuştur (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002).

Snyder'in araştırmalarında umut kavramı, bireyin gerçekçi ama zorlayıcı amaçlar ve beklentiler oluşturabildiği, sonrasında kararlılık, enerji ve içsel-kontrol yoluyla bu amaçlara ulaşabildiği, bilişsel veya düşünsel bir durumdur; bu yaklaşımda bireyler, amaçlarına ulaşmaları engellendiği zaman alternatif yollar üretme yeteneğine sahip olmaktadırlar (Snyder, 1995a, 2000; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002). Snyder, umut kavramını iki boyutlu olarak ele almaktadır:

- ✓ Birinci boyut: "Amaca ulaşmayı isteme ve amaca ulaşmak için kendinde güç hissetme" olarak tanımlanan '*amaca güdülenme'* (agency) boyutudur (Larson ve Luthans, 2006). Amaca güdülenme, insanların amaçları doğrultusunda

seçtikleri yolda hareket etmeye başlamaları ve devam etmeleri için sahip oldukları yeteneğe ilişkin görüşleridir.

- ✓ İkinci boyut: "Kişinin amaçlarına giden bilişsel rotaları üretme kapasitesine ilişkin algısı" olarak tanımlanan, amaca ulaşabilmek için yollar bulabilme becerisi olan '*yollar belirleme'* (pathways) boyutudur (Bailey vd., 2007). Yüksek düzeyde umuda sahip bir birey, karşılaştığı bir durumda amacına ulaşmak için bir veya birden fazla yol üreten bireydir.

Bu 'yollar belirleme' (pathways) unsuru, psikolojik sermaye umut boyutunu, günlük hayattaki kullanımından ve dayanıklılık, özyeterlilik ve iyimserlik gibi diğer psikolojik sermaye bileşenlerinden ayırmaktadır. Bu açıdan iyimserlik, özyeterlilik, iyilik ve dayanıklılık dahil diğer pozitif psikolojik yapılar arasında umut, ayırt edici geçerliliğe sahiptir (Luthans ve Jensen, 2002; Youssef ve Luthans, 2007). Umut ve iyimserlik kavramları günlük hayatta birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da (Maier, Peterson ve Schwartz, 2000), bu iki durum birbirinden farklıdır; bireyler genel sonuçlar hakkında iyimserdirler ancak belirli sonuçlara dair umutludurlar. Bununla birlikte, umut ve iyimserlik kavramları birbiriyle önemli derecede ilişkilidir, ortak noktaları gelecek beklentileridir, bu açıdan hem umut hem iyimserlik depresyonu ve yaşam doyumunu önemli derecede yordamaktadır. Ancak umut kavramı; atletizm (Curry, Snyder, Cook, Ruby ve Rehm, 1997), ve çalışma (Luthans, 2002a, 2002b) gibi çeşitli alanlarda gerekli bir başa çıkma stratejisi olarak kurulmuştur.

Başlangıçta doğuştan (dispositional), karakteristik (trait-like) bir yapı olarak geliştirilen umut kavramının, Snyder ve arkadaşları tarafından daha sonra gelişimsel ve durumsal (state-like) olma potansiyeli kabul edilmiştir (Snyder, 1995a, 1995b; Snyder, Tran, vd., 2000). Yapılan araştırmalarda, umut geliştirmek için birçok strateji sunulmuştur (Lopez vd., 2004); amaç belirleme, esnek amaçlar, kademelendirme, ödül sistemleri, eğitim ve stratejik sıralama, grup içinde umut geliştirme, iş yerinde umut geliştirme, zorlayıcı amaçlar, olası durumlar planlaması ve sahte umuttan kaçınmak için gerekli olduğunda tekrar amaç belirleme (Luthans, 2002a; Luthans, Avey, vd., 2006) bunlardan bazılarıdır.

2.4.3.1. Umut Kavramı ile İlişkili Faktörler

Alanyazında umut ve performans ilişkisine dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre umut:

- ✓ *Performans* (Luthans vd., 2005; Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997; Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005; Luthans & Jensen, 2002; Luthans, Van Wyk, & Walumbwa, 2004; Peterson & Luthans, 2003; Snyder, 1995b; Youssef & Luthans, 2007; Peterson ve Byron, 2007; Youssef, 2004; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2006),
- ✓ *İş yeri performansı* (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005; Luthans & Jensen, 2002; Luthans, Van Wyk, & Walumbwa, 2004; Luthans & Youssef, 2004; Peterson & Luthans, 2003; Snyder, 1995b; Peterson ve Byron, 2008),
- ✓ *Spor performansı* (Curry vd., 1997) ile ilişkili bulunmuştur.

Umut, ayrıca **iş doyumu** (Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005; Larson ve Luthans, 2006), çalışma mutluluğu ve **örgütsel bağlılık** (Youssef ve Luthans, 2007), motivasyon (Combs ve Luthans, 2007), özsaygı (Curry, Snyder, Cook, Ruby ve Rehm, 1997), yapılandırmacı problem odaklı başa çıkma (Luthans, Avolio,Walumbwa ve Li,2005; Peterson ve Byron, 2008), yönetim, liderlik (Snyder, 1995; Luthans vd., 2005), eğitsel yeterlilik (Snyder vd., 2002) ve psikoterapi ile ilişkilidir (Snyder, Michael ve Cheavans, 1999).

Bu sonuçların yanında umut, fiziksel ve zihinsel sağlık, hayatta kalma, uyumsal ve aktif başa çıkma tarzları, planlama, akademik, atletik başarı, pozitif bakış açısı, kabul, kendini avutma, din, duygusal ve araçsal destek ve diğer arzu edilir pozitif hayat ve iyilik sonuçları gibi çok sayıda bireysel, örgütsel ve çevresel faktörler ile ilişkili bulunmuştur (Snyder vd., 1997; 2000; Curry vd., 1997). Umutsuzluk ise, depresyon, endişe, intihar ve zihinsel hastalık faktörleri ile ilişkili bulunmuştur (Bradley vd., 2004).

2.4.3.2. Umut Kavramının Etki Alanları

Pozitif Örgütsel Bilim (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003) ve Pozitif Örgütsel Davranış (Luthans, 2002a, 2002b) teorileri, umudun çalışan performansını etkilediğini

ortaya çıkarmıştır (Shorey ve Snyder, 2004, akt. Peterson & Byron, 2008), bu açıdan daha umutlu olan çalışanların performansı daha yüksek olmaktadır. Bu bağlamda, iş yerinde umudun pozitif yönünü destekleyen birçok çalışma yapılmıştır (Larson & Luthans, 2006; Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005; Peterson & Byron, 2008; Peterson & Luthans, 2003; Peterson, Walumbwa, Byron, & Myrowitz, 2009; Youssef, 2004; Youssef & Luthans, 2007). Alanyazında yüksek düzeyde umut sahibi çalışanların kazancı, doyumu, bağlılığı, performansı ve umut seviyelerinin farklılıkları konusunda çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Luthans ve Jensen, 2003). Umut, ayrıca bireylerin akademik, atletik, iş performansı, başarı ve yaratıcılığı, amaç beklentileri, algılanan kontrol ve pozitif duygu durumlarını etkilemektedir (Day vd., 2010; Snyder vd., 2002; Peterson ve Byron, 2008; Curry vd.,1997).

Yapılan araştırmalarda umut sahibi bireylerle ilişkili birçok pozitif özellik ortaya çıkmıştır; umutlu bireyler enerjik ve yaratıcı olmakta, amaç takip etmekten keyif almakta (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007; Shalley ve Gilson, 2004) ve bu amaçlara ulaşmada başarılı olmaktadırlar (Snyder, Harris vd., 1991). Çabalarını hem bireysel hem de kolektif amaçlara odaklayan (Snyder, Cheavens, Sympson, 1997: 114-115) umutlu bireyler, zorluklarla daha etkili şekilde baş edebilmekte (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007), daha çok iş doyumu yaşamakta ve daha büyük duygusal bağlılık geliştirmektedirler (Shalley ve Gilson, 2004). Daha hoşgörülü olan umutlu bireyler, daha yüksek iş performansına sahip olmakta, daha iyi kalitede çözümler bulmakta, işlerinde daha başarılı olmakta (Peterson ve Byron, 2008) ayrıca stresli durumlar ve zorlayıcı görevlere daha iyi karşılık vermektedirler.

Bu sonuçlarla birlikte, yüksek seviyede umut sahibi bireyler, çeşitli performans alanlarında daha başarılı olarak amaçlarına ulaşmakta (Snyder, Cheavens ve Michael, 1999), engellerle karşılaştıklarında alternatif amaçlar ve yollar üretmede daha etkili olmaktadırlar (Snyder, Harris, vd., 1991), daha pozitif seviyelerde psikolojik sağlık bekleyen ve bu sayede daha yüksek seviyede güven oluşturan umutlu bireyler, ayrıca bu yaklaşımın onları gelecekte stres etkenlerine karşı koruyacağını düşünmektedirler (Snyder, Feldman vd., 2000). Ek olarak yüksek seviyede umut sahibi bireyler, diğer insanlarla daha çok bağlantı kurmakta, onların bakış açılarını edinmede daha gelişmiş bir sosyal yeteneğe sahip olmakta ve bu etkileşimlerden gerçekten keyif almaktadırlar (Snyder, Hoza vd., 1997), bu açıdan umutlu bireyler, kendi amaçları ve diğer bireylerin amaçlarıyla ilgilidirler (Snyder, 1994; Snyder, Cheavens, & Sympson, 1997). Bunun sonucu olarak umutlu bireyler, daha az

yalnızlık yaşamakta ve daha güçlü arkadaş desteğine sahip olmaktadırlar (Barnum vd., 1998).

Öğretmenler açısından moralin düşük endişenin yüksek olduğu günümüzde (Byrd-Blake, 2010), öğretmen olarak çalışmaya devam edebilmek için umut gereklidir. Çoğu öğretmen öğrenci disiplini ile ilgili gerilimler, düşük ücret ve yetersiz kaynaklar gibi zor öğretme şartlarını dengelemek ayrıca mesleğini sürdürmek için öğretmen olarak yaptığında yeterli olduğuna inanmak zorundadır (Klassen ve Chiu, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

2.4.4. Dayanıklılık

Dayanıklılık kavramı, başlangıçta uyum ve başa çıkma ile ilişkili nadir bir kişilik özelliği olarak ele alınmış olsa da, bir durum olarak günümüzde geçerli olan dayanıklılık kavramsallaştırılması, 1970'lerde yürütülen şizofren hastası anneler ile çocukları araştırmasından kaynaklanmıştır. Yüksek riskli ortamlarda yaşayan bu çocukları inceleyen araştırmacılar, çoğu çocuğun olumsuz deneyimlere rağmen pozitif gelişimsel sonuçlara ulaştığını gözlemlemiş (Garmezy, 1974, akt. Yates ve Masten, 2004), bu bireyleri 'dayanıklı' (resillient) olarak adlandırmış ve sonrasında dayanıklılık araştırmalarının bu çalışmalardan doğmasını sağlamışlardır. Hastalık ve zayıflık yerine güçlü yönleri vurgulayan (Rak ve Patterson, 1996) dayanıklılık teorisi, hayatın zorluklarına maruz kalındığında, bireylerin yaşadığı pozitif sonuçlarla ilişkili özelliklere odaklanmaktadır (Tugade ve Fredrickson, 2004). Başlangıçta dayanıklılık teorileri, zorluklar karşısında pozitif sonuçlarla ilişkili olan çocuk özelliklerinin tanımlanmasını öne çıkarmaktayken (Rutter, 1985), sonraki araştırma çizgisi, etkili okullar ve destekleyici yetişkinlerle ilişkiler gibi dayanıklılığı yükselten dışsal koruyucu faktörleri içerecek şekilde genişletilmiştir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).

Masten ve Reed (2002: 75), dayanıklılık kavramını: "Karşılaşılan önemli bir sorun veya risk bağlamında pozitif uyum gösterme" olarak tanımlamışlardır, bu açıdan dayanıklılık, önemli stresli durumlar ve travmayı aşma, yönetme ve ona uyum sağlama sürecidir. Bireyin hayatı, çevresi, sahip olduğu varlık ve kaynaklar, bireyin bir zorluk karşısında gösterdiği uyum ve toparlanma kapasitesini etkilemektedir, bu sebeple dayanıklılık, yaşam boyunca ve belirli şartlara dayanarak bir durumdan diğerine değişiklik gösterebilmektedir (Staudinger, Marsiske ve Baltes,1993).

Dayanıklılık araştırmalarında üç anahtar alan bulunmaktadır; ilk alan Rutter'in ebeveynlerine zihinsel hastalık teşhisi konulan çocuklarla ilgili on yıllık araştırmasıdır ve bu çalışmalarda dayanıklılık kavramı: "Stres ve tersliğe karşı bireyin verdiği pozitif karşılık" olarak tanımlamıştır (Rutter, 1985). İkinci alan Garmezy ve arkadaşlarının olumsuz aile çevreleri olan ve düşük sosyo-ekonomik statüden gelen çocuklarla ilgili olan araştırmasıdır. Bu çalışmada dayanıklılık kavramı: "İyileşme kapasitesi ve yetersizliğini takiben uyumlu işlev sağlama" olarak tanımlanmıştır. 'Şimdiye kadar yapılan en önemli ve uzun süreli dayanıklılık araştırması' olarak adlandırılan (Masten ve Reed, 2002: 80) üçüncü öncü araştırmada Werner ve arkadaşları (Werner, 1993), maddi yokluk içinde doğmuş ve sorunlu çevrelerde yaşamış, yüksek düzeyde riskli bir grup çocuğu 30 yıl boyunca izlemiş ve dayanıklılığın zaman içinde değiştiği sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada Werner'in dayanıklılık kavramı, stres altında sürdürülen yeterliliği vurgulamaktadır.

Alanyazında dayanıklılık kavramı için çok sayıda tanım bulunmaktadır; tersliklerden sonra iyi şekilde kendini toplayanlar ile yıkılmış kalan ve ilerleyemeyenler arasındaki fark (Block ve Kremen,1996), dönüşmek ve değişmek için tüm bireylerde bulunan insani kapasite (Lifton, 1994) bu tanımlardan bazılarıdır.

İkibinli yıllarda yapılan dayanıklılık araştırmalarında kavram için farklı tanımlar önerilmiştir. Bu tanımlardan bazılarına göre dayanıklılık; önemli tehdit veya tersliğe maruz kalma ve buna rağmen iyi sonuçlara ulaşma (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000), insanların ve sistemlerin zorlukların üstesinden gelmelerine olanak sağlayan güçlü yönler (Van Breda, 2001), pozitif başa çıkma ve uyum (Masten, 2001; Masten ve Reed, 2002), zorluk veya aksama yoluyla gelişmek için bireyi yönlendiren süreç veya güç (Richardson, 2002), odaklanma ve azim gerektiren durumlarla başa çıkmak için sahip olunan bir içsel metanet seviyesi, olaylar dizisi boyunca bireylerin sabit zihinsel fonksiyon sürdürme yeteneği (Bonanno, 2004), zorluk karşısında daha çok iyimserlik için istek duyma (Rutter, 2006), problem-çözme becerileri gibi belirli becerilerle birlikte kişilik ve mizaç gibi yapısal değişkenlerden oluşan çok boyutlu bir yapı ve zor koşullara başarılı uyum (Zautra, Hall ve Murray, 2010) olarak ifade edilmektedir.

Dayanıklılık kavramı, farklı araştırmacılar tarafından ayrıca: "Değişim, terslik veya riskle karşılaşıldığında başarıyla başa çıkmak için bireylerin sahip olduğu yetenekler" (Stewart, Reid ve Mangham, 1997: 22), "Bazı bireylerin risk deneyimleri yaşamalarına

rağmen nispeten iyi psikolojik bulgulara sahip olması" (Rutter, 2007), "Önemli sıkıntı ve travma deneyimlerine rağmen bireylerin pozitif uyum gösterdiği dinamik bir süreç" (Luthar ve Cicchetti, 2000: 858), "Oluşması strateji, zaman, çaba ve kişisel ilerleme gerektiren bir dizi öğrenilmiş davranış" (Murray, 2003:42) olarak da tanımlanmaktadır.

Yıllar içinde yapılan çalışmalarda, dayanıklı bireylerin öne çıkan kişisel özellikleri araştırmacılara göre farklılık göstermektedir. Rutter'e (1985) göre dayanıklı bireyler; iyi huylu, öz-hakimiyet, özyeterlilik sahibi, becerilerini planlayabilen, bir yetişkinle sıcak, samimi, kişisel ilişki kurabilen bireylerdir. Harvey (1996), dayanıklılık özellikleri olarak; travmayla ilgili duyguların düzenlenmesi, anılar ve duyguların bütünleşmesi, düşünce, duygu ve eylemlerin içsel uyumu, güvenli bağlantıların kurulması, pozitif bir anlam geliştirme ve özsaygı sahibi olmayı kabul etmiştir. Bu bağlamda dayanıklı bireyler, genel olarak pozitif duygular yaşamakta ve negatif duyguları yapıcı bir şekilde düzenlemektedirler, ayrıca görev yönelimli bir başa çıkma tarzı kullanan bu bireyler, esnek bilişsel yeterlilikleri sayesinde karşılaştıkları sorunlara dair pozitif anlamlar yaratabilmekte ve böylelikle zihinlerini zinde tutup, yıkıcı etkenlere karşı korumuş olmaktadırlar.

Hem klinik hem gelişimsel psikolojiye göre dayanıklılık, doğuştan (dispositional), karakteristik (trait-like) ve sabit olabileceği gibi, durumsal (state-like) ve gelişime açık bir özellik de taşımaktadır (Coutu, 2002; Reivich ve Shatte, 2002; Bonanno, 2004; Masten, 2001; Masten ve Reed, 2002; Garmezy,1974; Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006). Bu açıdan dayanıklılığın gelişmesi, bireylerin sahip olduğu varlıkları ve koruyucu sistemleri harekete geçirirken, riske maruz kalmayı azaltmak için stratejiler içermektedir (Masten, 2001; Masten, Cutuli, Herbers ve Reed, 2009; Masten ve Reed, 2002). Bireyin yaşamında karşılaştığı zorluklar, riskler ve günlük hayatın stresini yönetmesiyle zaman içinde kendiliğinden gelişen dayanıklılık yapısı, birey ve örgütlerin terslikleri atlattıktan sonra sahip oldukları ek kaynaklar ve güçlü yönler sayesinde toparlanmasını sağlamaktadır. Bu açıdan Bonanno'ya göre dört farklı kişilik boyutu olan pozitif duygu, öz-geliştirme, atfetme veya kontrol odağı ve atılganlık, bireysel dayanıklılığı geliştirmek için yollar inşa etmeyle sonuçlanabilmektedir. Özellikle pozitif duygular, bireylerde dayanıklılığı inşa etmede pekiştirmede ve güçlendirmede anahtar bir bileşen olabilmektedir (Bonanno, Noll, Putnam, O'Neill & Ticket, 2003).

Bazı araştırmacılar, dayanıklılığı bireysel bir özellik (Ong, Bergeman, Bisconti ve Wallace, 2006), uyumlu bir karakter (Wachs, 2006) olarak araştırmıştır, bu sebeple kavramın azalmış 'kırılganlık' (vulnerability) (Schneiderman, Ironson ve Siegel, 2005), karşılaşılan zorluğa uyum yeteneği (Stanton, Revenson ve Tennen, 2007) veya zorlukla başa çıkmanın eş anlamlısı olarak (Taylor ve Stanton, 2007) kullanılabileceğini önermişlerdir. Bu açıdan geleceğe dair iyimser bakış açısı (Howard ve Johson, 2000), problem-çözme yeteneği (Anthony,1987) dayanıklılık için önemli unsurlardır.

Yapılan araştırmalarda, dayanıklılık kavramında önemli bir içerik olarak kültürel kimlik ve etnik şema ortaya çıkmıştır, ayrıca farklı dayanıklılık yapıları ve zorluklar karşısında tüm kültürlerin dayanıklı ve başarılı olduğu yollar ve kültürler arası dayanıklılık farkları araştırılmıştır (Hanline ve Daley, 1992). Eğitim konusunda ise dayanıklılık kavramı, hem öğrenci hem öğretmen bakış açısından çalışılmıştır (Le Cornu, 2009).

2.4.4.1. Dayanıklılık Kavramının Etki Alanları

Dayanıklılık kavramı ile iş yerinde performans (Coutu, 2002; Luthans vd., 2005; Luthans, Vogelgesang, & Lester, 2006; Youssef ve Luthans, 2007), dışadönüklük ve insaflılık (Sills vd., 2004), cana yakınlık ve yeni deneyimlere açıklık (Davey, Eaker, Walters, 2003), **iş doyumu**, **örgütsel bağlılık** ve psikolojik iyilik, yeterlilik ve etkililik, amaçlara ve potansiyele ulaşmak (Pryce-Jones, 2010: 74-75), kırılganlık (vulnerability) ve psikolojik bozukluklar (Bonanno, 2004) gibi bireysel faktörler arasında ilişki bulunmuştur.

Dayanıklılık kavramının etkilendiği faktörlere bakıldığında, psikolojik özellikler (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000), pozitif duygular (Tugade, Fredrickson ve Barret, 2004; Tugade ve Fredrickson, 2004), kişilik, bilişsel karar alma süreçleri, kültürel ve bağlamsal faktörler (Ungar, 2008), öz-geliştirme (Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006), algılanan risk seviyesi ve kişisel varlıklar (Masten, 2001) gibi genetik, biyolojik, psikolojik özellikler ve ailesel, toplumsal, sosyal ve çevresel etkenler araştırmalarda öne çıkmaktadır.

Araştırmalara göre dayanıklı bireylerin tutum ve davranışları benzerlik göstermektedir. Dayanıklı bireyler, tersliklerle karşılaştıklarında daha çok duygusal istikrar göstermekte (Bonanno, Papa & O'Neill, 2001) bu sayede stres etkenleriyle başa çıkmada daha donanımlı olmaktadır (Tugade ve Fredrickson, 2004), bu stresli durumlarda daha pozitif duygular yaşamakta (Ong, Bergeman, Bisconti, Wallace, 2006) ayrıca hızlı ve etkili

şekilde toparlanabilmektedir (Carver, 1998). Ayrıca dayanıklı bireyler, çevrenin değişen taleplerine karşı esnek ve yeni deneyimlere açık olmaktadır (Tugade & Fredrickson, 2004; Tugade, Fredrickson ve Barret, 2004) bu sayede hayata karşı daha keyifli ve enerjik bir yaklaşıma (Masten, 2001) ve içsel kontrol odağına sahip olan bu bireyler, kendi fiziksel ve psikolojik sağlıklarını koruyabilmektedirler. Başarı yönelimli olan dayanıklı bireylerin, eğitimlerini devam ettirmesi ve tam zamanlı bir iş sahibi olmaları daha muhtemeldir.

Eşlerinin ölümüyle daha iyi başa çıkabilen (Bonanno, Wortman ve Nesse, 2004), daha sağlıklı, daha uzun yaşayan dayanıklı bireyler, okulda, işte daha başarılı, ilişkilerinde daha mutlu ayrıca depresyona daha az eğilimli olmaktadırlar (Masten ve Coatsworth, 1998). Bununla birlikte dayanıklı bireyler, zorluklarla başa çıkma yolları olarak pozitif duygular (Masten, 2001), gevşeme (Anthony, 1987), iyimser düşünme (Masten ve Reed, 2002) gibi pozitif ve yapıcı yöntemler kullanmaktadır; bu bireyler sadece kendileri için pozitif duygular geliştirmemekte, aynı zamanda yakınlarına da pozitif duygular sağlamada becerikli olmaktadır. Bu özellikleri sayesinde daha çok sosyal destek alan dayanıklı bireyler, daha az sosyal destek alan bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde dayanıklılık göstermektedir.

Dayanıklılık, örgütler açısından da önem taşımaktadır, çalışanlarında dayanıklılık geliştiren örgütler zaman içinde daha uyumlu ve başarılı olmaktadır (Luthar & Cicchetti, 2000). Bunun sebebi dayanıklı çalışanların, zorlukları, büyüme, öğrenme ve yeni sonuçlar elde etmek için fırsat olarak görmeleri ve yaşadıkları kötü bir deneyimi sonraki görevlerinde performans seviyelerini yükseltmek için kullanmalarıdır. Böylece değişim ve belirsizlik zamanlarında, gösterdikleri uyum sayesinde dayanıklı çalışanlar, örgüt için daha çok değer taşımaktadır. Bu bağlamda Coutu (2002), iş yerinde dayanıklı olarak adlandırılan bireyleri: "Güçlü bir gerçeklik farkındalığı ve kabulü, esneklik, doğaçlama ve değişime uyma yeteneğine sahip olmaları muhtemel bireyler" olarak tanımlamaktadır.

Bu açıdan dayanıklı bireyler, çalışma hayatında karşılaştıkları sorunlar veya stres etkenlerini inkar etmek veya onlardan kaçınmak yerine, onlarla yüzleşmek için cesaret ve kararlılık sahibi olmaktadır. Ayrıca yüksek seviyede dayanıklılık gösteren çalışanlar, daha az stres belirtisi ve iş kazası, daha yüksek iş doyumu, daha iyi iş-yaşam dengesi ve hayat kalitesi bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalarda çalışan dayanıklılığının, performans (Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005) ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.4.2. Psikolojik Sermaye Dayanıklılığı

Psikolojik sermaye boyutu olarak dayanıklılık, birey ve toplumda yeterlilik ve insan sermayesi için derin çıkarımlara sahiptir (Masten, 2001: 235). Dinamik, esnek, geliştirilebilir bir psikolojik kapasite veya güçlü yön olan dayanıklılık ve bileşenleri (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007:124) tanımlanabilir, ölçülebilir, sürdürülebilir ve her yaştan bireyde ve psikolojik şartlarda geliştirilebilir günlük beceri ve psikolojik güçlü yönleri de içermektedir (Masten, 2001; Masten & Reed, 2002). Araştırmalar dayanıklı düşünme modellerinin öğrenilebileceğini göstermektedir, bireyler, meydan okuma ve zorluklar hakkındaki düşüncelerini değiştirerek daha dayanıklı olmayı öğrenebilmektedirler (Masten ve Coatsworth, 1998; Reivich ve Shatte, 2002; Schneider, 2001).

Dayanıklılık kavramını, Luthans (2002a: 702) iş yerine uyarlamıştır (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007; Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005; Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans & Youssef, 2004; Youssef, 2004); Masten ve Reed (2002) ile Coutu (2002) ise kavramı iş yerine uygulamıştır. Luthans, dayanıklılık kavramını psikolojik sermayenin kriterlerini karşılayan bir unsur olarak: "Terslik, çatışma, başarısızlık gibi olumsuz durumlardan veya yükselme ve artan sorumluluk gibi olumlu durumlardan sonra kendini toplamak ve eskiden daha iyi duruma gelmek" olarak tanımlamış (Luthans, 2002a), ayrıca Pozitif Örgütsel Davranış kriterlerinden gelişime açık olma (Masten, 2001; Masten ve Reed, 2002), ölçülebilir olma (Block ve Kremen,1996) ve iş yerinde performansa uygulanabilir olma kriterlerini karşıladığını belirtmiştir (Coutu, 2002; Luthans vd., 2005; Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006). Dayanıklılık, sadece tersliklerden ve zorluklardan sonra değil aynı zamanda pozitif ama zorlayıcı olaylardan sonra da kendini toplamak ve önceki durumdan daha iyi bir duruma gelmeyi istemektir (Luthans, 2002a).

Dayanıklılık kavramı alanyazında iki bakış açısından ele alınmaktadır; değişken-odaklı yaklaşım (variable-focused approach) ve kişi-odaklı yaklaşım (person-focused approach) (Larson ve Luthans, 2006). *Değişken-odaklı yaklaşım*, yeterlilik, karşılaşılan terslik ve birçok koruyucu faktör arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir. *Kişi-odaklı yaklaşım* ise hümanistik bir bakış açısı sunmakta ve dayanıklı bireyler ile dayanıklı olmayan bireyleri karşılaştırmaktadır. Bu yaklaşımda dayanıklılık üç faktör dizisinden etkilenmektedir; riskler, varlıklar ve uyumla ilgili süreçler (Masten, 2001). Bireyde dayanıklılık özelliğinin gelişmesine katkıda bulunan veya gelişmesini engelleyen çeşitli

faktörler bulunmaktadır, bu faktörler *varlıklar* ve *risk faktörleri* olarak sınıflandırılabilir (Masten, 2001; Masten & Reed, 2002; Coutu, 2002; Richardson, 2002):

Varlıklar: Psikolojik sermaye dayanıklılığı, çalışanın ürettiği değerleri etkileyen kişisel varlıklar ve risklerin proaktif değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda pozitif sonuçlara yol açan ve var olmadıklarında etki göstermeyen yordayıcılar olarak tanımlanan kişisel varlıklar, çalışma ortamında terfi, ikramiye, takdir ve mentörlük programları olarak sıralanabilmektedir (Masten ve Reed, 2002). Daha yüksek düzeyde dayanıklılığa katkıda bulunacak potansiyel varlıklar olarak; bilişsel yetenekler, karakter, pozitif öz-algı, inanç, iyimserlik, duygusal denge, öz-düzenleme, mizah, cazibe, sezgi, bağımsızlık, ilişkiler, insiyatif, yaratıcılık ve ahlak önerilmiştir (Masten, 2001). Bu açıdan Gorman (2005)'ın araştırması bireylerde dayanıklılık geliştirmede hem kişisel-temelli hem ilişki-temelli varlıkların tamamlayıcı rolünü desteklemiştir.

Riskler: İstenmeyen sonuçlara yol açan, var olmadıklarında etkileri olmayan yordayıcılar olarak tanımlanan ve çalışma ortamında var olan riskler, ekonomik istikrarsızlık gibi makro seviyede dışsal tehditleri veya yıldırma ve bir projenin teslim tarihini kaçırma gibi mikro seviyede içsel tehditleri içerebilmektedir (Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006). Masten ve Reed (2002: 76), bu risk faktörlerini 'istenmeyen sonuçlarla karşılaşmanın yüksek olasılığı' olarak ifade etmektedir, ayrıca 'kırılganlık faktörleri' (Kirby & Fraser, 1997) olarak da tanımlanan bu risk faktörleri, stres, tükenmişlik (Smith & Carlson, 1997) olarak sıralanabilmektedir.

Bu bağlamda Masten ve Reed (2002), iş yerine uyarlanabilecek üç dizi dayanıklılık geliştirme stratejisi tanımlamışlardır:

- ✓ Varlık-odaklı stratejiler,
- ✓ Risk-odaklı stratejiler,
- ✓ Süreç-odaklı stratejiler.

Varlık-odaklı stratejiler: Bu tür dayanıklılık geliştirme yöntemleri, pozitif sonuç alma olasılığını arttırabilecek kaynak ve varlıkların, gerçek ve algılanan seviyelerini yükseltmeye odaklanmış stratejilerdir. İşyeri uygulamaları bağlamında bu varlıklar, insan sermayesi (eğitim, deneyim, bilgi, beceri, yetenek), sosyal sermaye (ilişkiler, ağlar) ve hatta

diğer pozitif psikolojik sermaye unsurlarını (özyeterlilik, umut, iyimserlik) içerebilmektedir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007:125).

Risk-odaklı stratejiler: Masten ve Reed (2002), istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasını engelleyecek risk faktörlerini, dayanıklılık geliştirme yöntemleri olarak önermektedirler. Bu açıdan psikolojik sermaye bakış açısı, risk faktöründen kaçınmayı değil onun yönetimini vurgulamaktadır (Luthans, Vogelgesang & Lester, 2006). Bu bağlamda işyerinde yükselme pozitif bir olay, bir gelişme fırsatı ve artan sorumluluk olarak görülebileceği gibi (Luthans, 2002a: 702), bunaltıcı bir yüksek risk durumu olarak da algılanabilmektedir. Risk-odaklı stratejinin diğer bir örneği gelişimsel ve kurum içi girişimsel insiyatiflerdir.

Süreç-odaklı stratejiler: Bu tür dayanıklılık geliştirme stratejilerini Masten ve Reed (2002), risk faktörlerini yönetmede kullanılacak uygun varlıkları tanımlamak, seçmek, oluşturmak, geliştirmek ve kullanmak için harekete geçirilmiş, etkili uyum sağlama sistem ve süreçleri olarak tanımlamaktadırlar. Bu süreçler zorlukların üstesinden gelmek ve onlar sayesinde büyümeyi ifade etmektedir. Ayrıca dayanıklılık geliştirme sürecinde bireyin sahip olduğu değerlerin de büyük katkısı vardır (Coutu, 2002), bu açıdan kendi ahlaki sistemleri ile uyumlu hareket eden bireyler daha yüksek düzeyde dayanıklılık göstermektedir (Richardson, 2002).

Yapılan araştırmalara göre psikolojik sermaye dayanıklılığı, performans, **iş doyumu, örgütsel bağlılık,** sosyal sermaye, karizma, dönüşümsel ve otantik liderlik gibi faktörler ile ilişkilidir (Luthans, Avolio vd., 2006; Luthans, vd., 2005; Youssef, 2004; Luthans & Avolio, 2003). Dayanıklılık kavramı ayrıca hem bireysel hem örgütsel seviyede çalışılmıştır (Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006; Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005; Luthans vd., 2006; Luthans, 2002a; Youssef ve Luthans, 2007; Stajkovic, 2006).

2.5. İŞ DOYUMU

Çalışanlarda iş doyumu sağlamaya yönelik uygulamalar 19. yüzyılın başında ortaya çıkmıştır, Britanyalı sanayici R. Owen, sanayi işçilerinin şartlarını iyileştirmiş, çocuk işçi yaşını yükseltmiş, çalışanlara yemek imkanı sunmuş, çalışma saatlerini azaltmıştır. 20. yüzyıl başında Alman psikolog H. Munsterberg, psikoloji alanının yeni işçi alma ve motivasyon gibi alanlarda önemli iç görüler sağlayabileceğini öne sürmüş, 1900'lerin

başında M. P. Follet yönetimin çalışanlarla ilişkilerinde daha demokratik olması ve çalışanların insani ihtiyaçlarını karşılamak için daha çok çaba göstermesi gerektiğini savunmuştur. İleriki yıllarda Hawthorne araştırmaları iş yerinde insan unsurunun daha önce düşünülenden çok daha önemli olduğu sonucuna ulaşmış, Taylor (1911) ve Mayo (1933) iş doyumu araştırmalarına başlamıştır, sonrasında Hoppock (1935) iş doyumunun çoklu boyutlarını incelemiştir. Ancak iş doyumunda insan ilişkilerinin değeri, en iyi McGregor'ın X ve Y teorisi ile Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisi tarafından ortaya konmuştur. İnsan ilişkileri yaklaşımından sonra, işin bireyleri zorlayan taraflarına odaklanan bir yaklaşımla beceri, yeterlilik ve sorumluluk geliştirme yoluyla iş doyumu kazanmak için çalışanlarda zihinsel olarak zorlayıcı çalışmalar oluşturma gereği vurgulanmıştır (Locke, 1976).

İş doyumu kavramına dair geniş bir alanyazın bulunmaktadır ve geçmişten günümüze yapılan iş doyumu tanımları çeşitlilik göstermektedir. Araştırmacıların yaklaşımlarına göre farklılaşan tanımlar incelendiğinde iş doyumu: "Bireyin işinden memnun olmasını sağlayacak psikolojik, fizyolojik ve çevresel şartların bileşimi" (Hoppock, 1935:47); "Bireyin ihtiyaçları ile iş yerindeki pekiştireç sisteminin arasındaki uyum" (Weiss vd.,1967); "Bireyin işini değerlendirmesi sonucu hissettiği pozitif duygular" Locke (1976) olarak ifade edilmektedir.

İş doyumu kavramının tanımlanmasına yönelik yaklaşımlar 1980 sonrasında da çeşitlilik göstermeye devam etmiştir, bu çalışmalarda iş doyumu: "Çalışanların işleri ve çalışma ortamlarına dair algılarına dayanan bir tutum" (Reilly, Chatman ve Caldwell, 1991) ve "İş performansı deneyiminden elde edilen pozitif duygular" (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009) olarak tanımlanmıştır.

İş doyumunda bireyi en çok motive eden beş faktör; ücret, işin özelliği, çalışma koşulları, yöneticilerin yaklaşımı ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler olarak belirlenmiştir (Luthans, 1992: 126), bu faktörlerden ücret dışsal bir fonksiyon iken diğer faktörler içsel faktörlerdir (Rose, 2003: 506). Çalışanlarda daha yüksek doyum sağlayan iş özellikleri olarak; sosyal hizmet, yaratıcılık ve başarı; daha düşük doyum sağlayan iş özellikleri olarak; yükselme, tazminat, şirket politika ve pratikleri belirlenmiştir (Green, 2000).

Araştırmalara göre iş doyumu, örgütsel bağlılığa, iş doyumsuzluğu ise işten ayrılma ve düşük performansa yol açmaktadır (Delta, 2006). Ayrıca İlies ve Judge (2003), iş doyumu

duygularının kalıtsal olduğunu ifade etmiştir. İş doyumunun kısmen zaman içinde sabit olduğunu ileri süren araştırmalar da yapılmıştır (Dormann ve Zapf, 2001; Schaubroeck, Gangster ve Kemmerer, 1996).

Geliştirilen modellere bakıldığında ilk olarak Hackman ve Oldham (1975), işin beş temel özelliğinden oluşan bir iş doyum modeli önermişlerdir; beceri çeşitliliği, görev kimliği, görev önemi, otonomi ve dönüt, bu özellikler bireylerde bazı psikolojik durumlara yol açmaktadır ve bu durumlar bireylerin iş dooyumunu etkilemektedir. Bu bağlamda, birey tarafından yapılan işin beceri çeşitliliği gerektirmesi, yürütülen görevlerin bir bütünlük içermesi ve önem taşıması, bireyde işinin anlamlı olduğu duygusu oluşturmaktadır, benzer şekilde yapılan işin bireye özerklik tanıması bireyde sorumluluk duygusu yaratmakta ve geri bildirim de bireyin yaptığı işin sonucu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (Shrivastava ve Purang, 2009: 67).

Alanyazında motivasyon teorileri olarak da adlandırılan iş doyumu teorileri iki başlık altında incelenmektedir:

- ✓ Kapsam teorileri,
- ✓ Süreç teorileri.

2.5.1. Kapsam Teorileri

Kişileri motive eden unsurların neler olduğunu araştırmaya yönelen kapsam teorileri, Maslow'un 'İhtiyaçlar Hiyerarşisi' teorisi, Herzberg'in 'İki-faktör' teorisi ve McClelland'ın 'İhtiyaç-Kazanım' teorilerini içermektedir.

2.5.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

İnsanların davranışlarını yönlendiren ihtiyaçlarını tatmin etme güdüsüdür, bu sebeple birey açlık hissettiği zaman yeme davranışı ve tehlikede hissettiği zaman korunma davranışı göstermektedir. Maslow (1970)'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi modelinin temelini hiyerarşik bir sırayla düzenlenmiş doğuştan gelen insan ihtiyaçları oluşturmaktadır ve bu ihtiyaçlar, kendi aralarında bir ilişki içinde olup bireylerin yaşamını devam ettirebilme konusundaki önem sıralarına göre düzenlenmişlerdir. Maslow, bu ihtiyaçları en temelden başlayarak; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma, sevgi ve saygı ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı

ve üst düzey ihtiyaçlar olarak sıralamıştır. Bu bağlamda üst düzey ihtiyaçlar, bilme, anlama ile ilgilidir ve kendini gerçekleştirme ihtiyacını ifade etmektedir (Kesici, 2008: 89-93). Bir ihtiyaç önemli olduğu oranda insan bilincinde diğer ihtiyaçların önüne geçmekte ve karşılanmak istemektedir, bu sebeple Maslow (1970)'a göre: "Alt seviyedeki ihtiyaçlar tatmin edildikçe üst seviyedeki ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır."

2.5.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Herzberg'in Çift-faktör teorisine göre bireyler, işin kendisi veya yükselme şansı, kişisel gelişim, tanınma, sorumluluk ve başarı fırsatları gibi doğrudan sonuçları ile ilgili hususlardan tatmin olmaktadırlar ve bu değişkenler yüksek seviyelerde doyum ile ilişkilidir. Herzberg bu değişkenleri 'motive ediciler' olarak adlandırmıştır, ancak doyumsuzluk işin kendisi değil, çalışma şartları, ödeme, güvenlik, başkalarıyla ilişkiler gibi işi çevreleyen durumlarla ilişkilidir. Bu değişkenler var olduğu zaman doyumsuzluğu önlemektedir, bu sebeple Herzberg bu faktörleri 'hijyen faktörleri' olarak adlandırmıştır. Motive edici faktörler, yüksek seviyelerde var olduğu zaman iş doyumuna katkı yapmakta ancak var olmadığı zaman iş doyumsuzluğuna yol açmamaktadırlar. Hijyen faktörleri ise var olmadığı zaman doyumsuzluğa katkı yapmakta ancak var olduğu zaman doyuma yol açmamaktadırlar (Delta, 2006: 39-40). Bununla birlikte hijyen koşulları sağlandıktan sonra motive edici etmenlerde yapılan her türlü iyileşme, işgöreni güdüleyici bir rol oynamaktadır (Eren, 2007: 510).

2.5.1.3. McClelland'ın İhtiyaç Kazanım Teorisi

Kazanım-motivasyon veya N-kazanım teorisi olarak da adlandırılan McClelland'ın (1965) İhtiyaç-Kazanım teorisi, zor görevleri başarma, zorluklarla ve engellerle mücadele etme ve öne çıkma ihtiyacı kazanım teorisidir. Bu teoriye göre bireyler, ödüllerden çok sadece kazanım için herhangi bir alanda mükemmel olmak için çaba gösterme ihtiyacı duymaktadır (Hoy & Miskel, 2010, s. 133). Bu bağlamda bireylerde üç önemli ihtiyaç bulunmaktadır; başarı, bağlılık ve güçlülük (Eren, 2007: 522), bu güdülere sahip bir birey zamanının çoğunu işini daha iyi nasıl yapacağını, yakın çevresi ile nasıl daha iyi ilişkiler kuracağını, nasıl daha güçlü olabileceğini ve kaliteli işler yapabileceğini düşünerek geçirmekte ve elinden gelenin en iyisini yapmak için yüksek motivasyona sahip olmaktadır (Kesici, 2008:101-102). Bu açıdan bireylerin, kendi meslek alanlarında en iyi olma ve

mükemmeli arama tutku ve duygularının altında da bu başarı ihtiyacı yer almaktadır (Eren, 2007: 522).

2.5.2. Süreç Teorileri

Davranışın ortaya çıkışından durmasına kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklayan süreç teorileri (Eren, 2007: 533), Vroom'un 'Beklenti Teorisi' ile Adam'ın 'Eşitlik Teorisi'nden (Green, 2000) oluşmaktadır. Kapsam ve süreç teorileri 'bireyin işinden tatmin olmak için ulaşması gereken değerler ve tatmin edilmesi gereken ihtiyaçları' vurgulamaktadır (Locke, 1976: 1307).

2.5.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi

Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Teorisine göre, iş ve görev başarısı ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur ve bu kuramda üç anahtar kavram bulunmaktadır; başarı-ödül-beklenti ilişkileri, istek veya ihtiyaç şiddeti ve çaba-başarı beklenti ilişkileri. *Başarı-ödül-beklenti* ilişkilerine göre birey her davranışının sonunda bir ödül veya ceza sahibi olacağına inanmakta ve bu beklenti ile hareket etmektedir. Ayrıca bu ödül ve cezaların her bireye göre bir *istek veya ihtiyaç şiddeti* bulunmaktadır. *Çaba-başarı beklenti* ilişkilerine göre ise bireyin göstereceği çaba iki hususa bağlıdır; bu çabanın sonuna elde edeceği beklenti ve kendinden beklenen başarıya ulaşma olasılığı (Eren, 2007: 533-534).

Beklenti Teorisinin merkezinde, bilişsel ve algısal süreçler yer almaktadır. Bu açıdan birey, kendi için önem ve değer taşıması nedeniyle elde edeceği sonuçlarla ilgili tahmin yürütmekte ve bu sonucun değerli olduğunu düşündükçe çabasını arttırmaktadır böylelikle motivasyon seviyesi de yükselmektedir. Bu sebeple motivasyon için gerekli olan unsurlar; istenen sonuçlar ve bireyin iş performansı ile sonuç başarısı arasında ilişki olduğuna inanmasıdır. Bu kuramda iş sonuçları, değerlik, yararlılık, beklenti, motive edici güç gibi kavramlar kendilerine özgü anlam ve işlevler taşımaktadır (Kesici, 2008:112-115).

2.5.2.2. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams'ın Eşitlik Teorisine göre iş başarısı ve tatmin olma derecesi, çalışma ortamıyla ilgili algılanan eşitlik veya eşitsizliklerle bağlantılıdır. Bireyler kendilerine verilen

ödüller ile başkalarına verilen ödülleri her zaman karşılaştırmakta ve kendilerine verilen ödüllerin benzer başarıyı gösteren bireylere verilen ödüllerle ne oranda eşit olduğunu belirlemeye çalışmaktadırlar. Sonuçta bireyler bir eşitsizlik algıladıkları zaman ödül adaletinin bozulduğu ve bir dengesizlik halinin ortaya çıktığı hissine kapılmakta ve bu duyguyu ortadan kaldırmak amacıyla örgüte sundukları katkı ve değerlerin miktarını azaltmaktadırlar. Bu durumdaki bireyler ancak kendileri ile çalışma arkadaşları arasında eşitliğin ve dengenin sağlandığına inandıkları zaman tatmin olmaktadırlar (Eren, 2007:543).

Bu kuram bilişsel algılama süreçlerine dayanmaktadır ve bu süreçlerde bireyin kişilik özellikleri, değer yargıları, eğitim düzeyi ve potansiyelleri önemli rol oynamaktadır. Bireyin zihninde eşitlik kurmasında, kendinin ve diğer bireylerin potansiyelini, çabasını ve kazanımlarını algılaması gibi değişkenler rol oynamaktadır ve bu değişkenlerin temelinde bireyin kendisi, diğer bireyler, iş ve işin sonuçları yer almaktadır (Kesici, 2008:107-108).

2.5.3. İş Doyumu Kavramının Etki Alanları

Alanyazında iş doyumu ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır ayrıca kavram çok sayıda faktörle ilişkili bulunmuştur, bu faktörlerden biri iş özellikleridir (Fried ve Ferris, 1987). İş doyumu, iş özelliklerinden; yükselme fırsatları (Tolbert ve Moen, 1998), kariyer (Lumley, 2009) gibi faktörler ile ilişkili bulunmuştur.

Araştırmalara göre iş doyumu ile ilişkili bireysel faktörler; yaş (Demirtaş, 2010), duygusal zeka (Güleryüz, Güney, Aydın ve Aşan, 2008), sosyal sermaye (Özmen vd., 2014), **pozitif psikolojik sermaye** (Akçay, 2012), zihinsel sağlık, genel yaşam doyumu (Aşan ve Erenler, 2008) ve öğrenme bağlılığı (Tsai, Yen ve Huang, 2007) olarak belirlenmiştir. Bu faktörlere ek olarak bireyin işten sıkılma düzeyi (MacDonald ve MacIntrye, 1997), performans ve motivasyon seviyesi (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001; Carmeli ve Freund, 2004), devamsızlık, işgücü devri ve tükenmişlik (Bandura ve Locke; 2003) gibi faktörler de iş doyumu ile ilişkili bireysel faktörler arasında yer almaktadır.

Alanyazına göre iş doyumu, ücret faktörü ile ilişkilidir (Groot ve Maassen, van den Brink,1999; Judge, Piccolo, Podsakoff, Shaw ve Rich, 2010) ancak bu ilişki ödenen miktar ile değil adaletlilik algısı ile bağlantılıdır (Aamodt, 1999).

İş doyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalar incelendiğinde, iki kavram arasında ilişki olduğu sonucuna varan araştırmalar olduğu gibi (Bansal vd., 2004; Brashear vd., 2003; Lok ve Crawford, 2001) ilişki olmadığı sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Currivan, 2000; Eslami ve Gharakhani, 2012).

İş doyumu ile **psikolojik sermaye**nin dört bileşeni arasında anlamlı ve pozitif ilişki ortaya çıkmıştır (Akçay, 2012; Luthans, Avolio vd., 2007; Larson ve Luthans, 2006), bu bağlamda **umut**, **özyeterlilik** (Stajkovic ve Luthans, 1998a; Youssef ve Luthans, 2007; Capelleras, 2005), **iyimserlik** ve **dayanıklılık** iş doyumu ile ilişkilidir (Schulman, 1999). Ancak örgütsel sinizm iş doyumu ile negatif ilişkili bulunmuştur (Arabacı, 2010).

2.5.4. Yüksek Seviyede İş Doyumu

Genel olarak çalışanlar ilginç, zorlayıcı ve onlara statü sağlayan işlerde tatmin olmaktadır (Luthans; 1992), bu konuda yapılan bir çalışmaya göre işlerini monoton bulan çalışanlar işlerinden daha az tatmin olmaktadır (Kass vd., 2001).

Bireylerin iş doyum seviyeleri incelendiğinde bazı özellikler ön plana çıkmaktadır. Alanyazına göre iş doyumu ile yaş arasında U şeklinde bir ilişki bulunmaktadır, buna göre kariyerlerinin başında ve sonunda olan çalışanlar, daha yüksek düzeyde iş doyumu yaşamaktadır (Newby, 1999; Gazioğlu ve Tansel, 2006; Clark, Oswald, Warr, 1996; Johnson ve Johnson, 2000). Benzer şekilde iş doyumu kırk yaşına dek yükselmekte, kırk yaşından sonra düşmekte ve ellili yaşların sonuna doğru tekrar yükselmektedir, bu sonuçlarla bağlantılı olarak daha deneyimli olan çalışanların iş doyumları daha yüksek düzeydedir (Aldmour, 2011).

Araştırmalarda iş doyumunun ayrıca hiyerarşik kademelerin az olduğu yatay yapıya sahip örgütlerde çalışanlar (Ivancevich ve Donnelly, 1975), özel sektörde çalışanlar (Sığrı ve Basım, 2006) aksine kamu sektöründe çalışanlar (Eğinli, 2009), iyi sosyal ilişkileri olanlar (Golden ve Veiga, 2008), kalıcı işlere sahip olanlar (Han, Moon ve Yun, 2009), yönetim bölümünde çalışanlar (Ahmad, Ahmad ve Sah, 2010), iş eğitimi alanlar ve evli çalışanlarda (Gazioğlu ve Tansel, 2006) daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

İş doyumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalarda sonuçlar çeşitlilik göstermektedir. Kadınların erkeklerden daha yüksek seviyede iş doyumuna sahip olduğunu

ortaya çıkaran araştırmalar olduğu gibi (Ahmad, Ahmad ve Sah, 2010; Newby, 1999), kadınların erkeklerden daha düşük seviyede iş doyumuna sahip olduğu sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Bishay, 1996). Bununla birlikte iş doyumunda cinsiyete ve ırka dayalı farklılık olmadığına dair araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Andrew, Faubion ve Palmer, 2002).

2.5.5. Öğretmenlerin İş Doyumları

Genel olarak iş doyumu: "İş performansı deneyiminden elde edilen pozitif duygular" olarak tanımlanmaktadır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009). Öğretmenler için iş doyumu; öğretmenlik mesleğinde kalmaya isteklilik ve hazır bulunuşluk olarak ifade edilebilmektedir. Alanyazında öğretmenlerin iş doyumu kaynakları; işin kendisi, çalışma şartları, yönetim, denetim, liderlik, çalışma grubu, sosyal ilişkiler, statü, iş güvenliği, iş yükü, ödeme, müfredat, iyi öğrenci davranışı, pozitif okul atmosferi ve öğretmen otonomisi olarak belirlenmiştir (Zembylas ve Papanastasiou, 2004: 357).

Alanyazına göre öğretmenlerin iş doyumu seviyeleri birçok faktörden etkilenmektedir, bu faktörler arasında; işin kendisi (Luthans, 1992), yükselme fırsatları (Tolbert ve Moen, 1998; Aamodt, 1999), ücret, denetim, çalışma şartları, otonomi (Prelip, 2001) gibi iş ile ilişkili faktörler yer almaktadır.

Bununla birlikte; okul kültürü, çalışma ortamı, müdürün liderliği, öğretmen idareci ilişkisinin kalitesi (Aamodt, 1999; Luthans, 1992) gibi iş ve çevresi ile ilgili faktörlerin yanı sıra; yaş, eğitim ve cinsiyet (Castillo, Conklin ve Cano, 1999; Eichinger, 2000) gibi bireysel faktörler de öğretmenlerin iş doyumu seviyelerini etkilemektedir.

Öğretmenlerin iş doyumu ile eğitim arasındaki ilişki incelendiğinde sonuçlar çeşitlilik göstermektedir. Bazı araştırmalar pozitif ilişki olduğunu, bazı araştırmalar ise negatif ilişki olduğunu ortaya koyarken (Clark ve Oswald,1996), iki kavram arasında ilişki olmadığı sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Ting, 1997). Ayrıca sınıftaki stres ve mesleği bırakma planları (McCarty, Lambert, Crowe ve McCarty, 2010) gibi faktörler öğretmenlerin iş doyumu ile negatif ilişkili faktörler olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumu ile ödeme faktörü arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır (Ingersoll, 2001; Groot ve Maassen van den Brink, 1999; Sousa-

Poza, 2000). Ancak bu ilişki ödenen miktar ile değil adaletlilik algısı ile ilgilidir (Aamodt, 1999).

Öğretmenlerin iş doyumu, öğretmenlerin meslekte kalmaya devam etmesi ve okula bağlılık göstermesinin yordayıcısıdır ayrıca genel okul etkililiğine katkı yapmaktadır (Hulpia vd., 2009). Ek olarak aidiyet duyguları ve duygusal tükenme, öğretmenlerin iş doyumunu yordamakta (Skaalvik ve Skaalvik, 2011) ancak eğitim seviyesi yordamamaktadır (Bull, 2005).

Eğitim örgütlerinde yapılan iş doyumu araştırmaları, öğretmenler arasında bazı grupların daha yüksek seviyede iş doyumu yaşadığını ortaya koymuştur. Bu gruplar:

- ✓ Yaşı ilerlemiş öğretmenler (Johnson ve Johnson, 2000; Bakker ve Schaufeli, 2000),
- ✓ Kadın müdürle çalışan, müdürlerini dönüşümcü lider olarak algılayan, büyük ve kamuya ait okullarda, destekleyici, güvenli, özerk ortamlarda çalışan, öğretme işini bir meslek olarak gören ve sorumluluk alan, kariyerinin başında ve sonunda olan öğretmenler olarak belirlenmiştir (Chen ve Addi, 1992; Clark, Oswald, Warr, 1996; Latif, Sohail ve Shahbaz, 2011; Williams, 2009).

Öğretmenlerin iş doyum seviyeleri ile cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalara göre, kadın öğretmenler daha yüksek seviyede (Ma ve Macmillan, 1999), aksine daha düşük seviyede (Bishay;1996) iş doyumuna sahiptir, ancak öğretmenlerin iş doyumu seviyeleri ile cinsiyetleri arasında ilişki olmadığı sonucuna varan araştırmalar da bulunmaktadır (Crossman ve Harris, 2006).

Dünya genelinde eğitim alanında iş doyumsuzluğuna doğru bir eğilim olduğu, eğitimcilerin yeni eğitim politikalarından, adaletsiz atamalardan ve en çok da ücretlerden doyumsuzluk yaşadıkları düşünülmektedir (Olivier ve Venter, 2003). Eğitim ortamlarında yapılan bir çalışmaya göre profesyonel eğitimciler en çok saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının tatmin edilmesinde eksiklik yaşamaktadırlar (Hoy & Miskel, 2010:129), ayrıca öğretmenler otorite, sorumluluk, serbestlik ve yaratıcılıktan tatmin olmakta; ücret ve sosyal olanaklar (Günbayı ve Tokel, 2010), terfi, mesleki güvence, mesleki gelişme imkanlarının azlığı ve öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlığından doyumsuzluk duymaktadır (Özdayı,

1990). Zembylas ve Papanastasiou (2004: 357)'a göre: "Birçok ülkede öğretmenlerin mesleği bırakmasının ana faktörü olarak öğretmen doyumsuzluğu görülmektedir."

Okulların etkililiği ve eğitim öğretim ortamlarının kalitesini arttırmanın en iyi yolu öğretmenlerin iş doyumu seviyelerini yükseltmektir. Öğretmenlerin iş doyumu, açık, arkadaşça ve destekleyici bir ortamda meslektaşları ile birlikte çalıştıkları, üretici, kişilerarası ilişkileri sürdüren, pozitif okul iklimlerini kolaylaştırarak arttırabilir (Black, 2001; Crossman ve Harris, 2006; Edwards, Green ve Lyons, 2002; Hoy ve Sweetland, 2000; Pearson ve Moomaw, 2005). Bishay (1996) araştırmasında, öğretmenlere işlerini çeşitlendirmeleri ve zorluk seviyesini değiştirmeleri için yeterli özgürlük verildiği zaman iş doyumunun beraberinde artacağı sonucuna ulaşmıştır.

2.5.6. Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de öğretmenler arasında yapılan iş doyumu araştırmalarına göre, müdürleri tarafından motive edilen ve takdir gören, okulun maddi olanaklarını yeterli gören (Karslı ve İskender, 2009; Şahin ve Dursun, 2009) öğretmenler iş doyum düzeyi yüksek olan grupları oluştururken; dört yıllık fakülte mezunu (Özyürek, 2009), başöğretmenlik yapan, daha deneyimli öğretmenler (Gürsel, Sünbül ve Sarı, 2002) iş doyum düzeyi düşük olan grupları oluşturmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmalarda, özel okulda çalışan öğretmenlerin (Türkmen, Yıldız ve Çetinöz, 2009; Karaca ve Balcı, 2011; Çivilidağ, 2011) bazı araştırmalarda ise devlet okulunda çalışan öğretmenlerin iş doyum seviyeleri daha yüksek bulunmuştur (Mirzeoğlu, Mirzeoğlu, Paknadel ve Erdoğan, 1996). Benzer şekilde bazı araştırmalar erkek ve yaşlı öğretmenlerin (Günbayı ve Toprak, 2010, Çivilidağ, 2011) bazı araştırmalar ise kadın öğretmenlerin iş doyum seviyelerini daha yüksek bulmuştur (Karaca ve Balcı, 2011; Dikmen, 1995; Saner ve Eyupoğlu, 2012; Soyer ve Can, 2007). Çalışanların işlerinden duyduğu doyum seviyesi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle bu araştırma sonuçlarının bireysel, çevresel ve işin kendisi ile ilgili çeşitli faktörlerden etkilenmiş olması muhtemeldir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin iş doyumu; insani değerler, güç, başarı, öz-kontrol, yardımseverlik, geleneksellik, güvenlik önlemleri (Yılmaz ve Dilmaç, 2011), aylık gelir, duygusal tükenmişlik (Gençay, 2007), öğretim stratejileri, sınıf yönetim yeterlilikleri (Telef, 2011; Akın ve Koçak, 2007) gibi bireysel özellikleri yanı sıra; kıdem,

branş (Izgar, 2008), mesleki saygınlık ve güvence, otorite, yönetim, yaratıcılık, otonomi (Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz, 2006; Özdayı, 1990), mesleki beklenti düzeyi ve destek algıları (Soyer ve Can, 2007) gibi işin kendisi ile ilgili faktörler ve ayrıca okuldaki öğretmen sayısı, kaynak yeterliliği (Can, Can ve Dalaman, 2010), örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı (Demirtaş, 2010; Karataş ve Güleş, 2010), okul müdürünün yönetici becerileri ve liderlik davranışı (Yaşar, Öztürk ve Demirbaş, 2012) gibi örgütsel faktörlerle ilişkilidir.

2.6. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış alanyazınında en yaygın çalışılan ve psikolojide yer alan merkezi kavramlardan biridir (Copper-Hakim ve Viswesvaran, 2005; Maertz vd., 2007). İlk olarak 1956 yılında Whyte tarafından ele alınıp incelenen (Bakan, 2011) örgütsel bağlılık kavramının tanımı üzerine araştırmacılar bir fikirbirliğine varamamıştır (Mowday, 1998; Scholl, 1981) ve Scholl (1981), tanımın bağlılığa yaklaşıma göre değiştiğini ifade etmiştir. Örgütsel bağlılık kavramı ilk olarak, çalışanın örgüte hissettiği duygusal bir bağlılık olarak tanımlanmış, çalışanların örgütlerinin değerlerini ve amaçlarını benimsedikleri oranda bağlılık hissettikleri ifade edilmiştir. Bu açıdan örgütsel bağlılık şu üç faktörü içermektedir:

- ✓ Örgütün amaç ve değerlerinin kabulü ve bu amaç ve değerlere güçlü inanç,
- ✓ Örgüt adına önemli çaba sarf etmeye isteklilik,
- ✓ Örgüt üyeliğini sürdürmeye kesin istek.

Örgütsel bağlılık, bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesi, örgüte hissettiği bağın gücü, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için üyeliğini sürdürmeye istekli olması, fazladan çaba göstermesi, örgütte kalmayı istemesi, örgütün değer ve amaçlarını paylaşmasıdır (Smith, 2009). Örgütsel bağlılık kavramı, örgütün sahip olduğu özelliklerin veya bakış açısının işgören tarafından benimsenmesi, özümsenmesi (O'Reilly ve Chatman, 1986: 493), örgütün amaç ve değerlerine duygusal bağlılık, bireyin kendi yararının yanında örgütün yararı için de bu amaç ve değerler hakkında rollerini yerine getirmesini ifade etmektedir. Martin ve Nicholls (1987), örgütsel bağlılığın oluşturulması için üç önemli öğenin varlığına işaret etmektedir (Bakan, 2011):

- ✓ Örgüte aidiyet duygusu,
- ✓ İş yapmaya duyulan heyecan,

- ✓ Yönetime duyulan güven.

Örgütsel bağlılık, çalışanın psikolojik bir sözleşme ile işe girmesiyle başlamakta ve örgütün bir üyesi olarak hedef, amaç ve işin gerektirdikleri konusunda bilgi edinmesiyle gelişmektedir, bu açıdan psikolojik sözleşme ile bireylerin örgüte bağlılıkları arasında açık bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık ayrıca bireyin bir örgüt ile kimlik birliğine girerek güç birliği oluşturması (İnce ve Gül, 2005: 3), örgütte kalma ve çaba gösterme isteği ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, örgüt içindeki durum ve üyeliğinin devamlılığıdır.

Örgütsel bağlılık, bireyler tarafından içselleştirilmiş bir inançtır (Mathews ve Shepperd, 2002: 369) ve çalışanın kişisel değerleri, kariyer statüsü, kariyer fırsatları, çalışmaya katılımı ve mesleki gelişimine odaklanmaktadır. Bireyin belli bir örgütle özdeşleşmesi ve örgüte katılımı olarak da ifade edilen örgütsel bağlılık, *tutumsal* ve *davranışsal* olmak üzere iki boyuta sahiptir. *Tutumsal boyut,* bireyin çalıştığı örgütle özdeşleşmesi, örgütün hedef ve beklentilerine sıkıca bağlı olması ile ilgiliyken; *davranışsal boyut,* bireyin örgüt adına çaba gösterme arzusu, örgüt üyeliğine devam etmeye güçlü istek duyması ile ilgilidir.

Sonrasında Porter'ın yaklaşımı ile bireyin örgütle kurduğu psikolojik bağ, bağlılık kavramının merkezine yerleşmiştir; bu açıdan örgütsel bağlılık güçlü kabul, katılım ve sadakat olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda birey, örgütün hedef ve değerlerine inanmakta, örgüt yararına yüksek düzeyde çaba göstermek istemekte ve örgütün üyesi olarak kalabilmek için güçlü istek duymaktadır. Bu üç boyutlu tanım, bağlılığın yalnızca duygusal değil aynı zamanda davranışsal bir olgu olduğunu göstermektedir. Porter ve arkadaşlarının yanı sıra O'Reilly ve Chatman (1986), Allen ve Meyer (1990) da örgütsel bağlılığı çok boyutlu kabul edip her boyut için farklı tanımlar yapmıştır. Bu boyutlar şu şekilde ayrılmıştır:

- ✓ Davranışsal bağlılık,
- ✓ Tutumsal bağlılık,
- ✓ Devam bağlılığı,
- ✓ Normatif bağlılık.

2.6.1. Davranışsal Bağlılık

Bazı araştırmacılar bağlılığın davranışsal tanımına odaklanmış ve bağlılığı, bireyin davranışsal eylemlere bağlanması olarak ifade etmişlerdir. Davranışsal bağlılık, çalışanın örgütle karşılıklı bir çıkar ilişkisi içine girmesi ve bu ilişkinin çalışan açısından ortaya çıkardığı lehte durumların bir sonucu olarak bireyin, örgütte kalmaya istekli olması, örgütten ayrılmaması ve devamsızlık yapmaması gibi bağlılık ifade eden davranışlar sergilemesidir (İlsev, 1997). Davranışsal bağlılık, çıkar bağlılığı olarak da ifade edilmektedir ve Becker (1960)'ın Yan-bahis (side-bet) teorisi bu yaklaşımın esasını oluşturmaktadır (Allen ve Meyer, 1990). Bu yaklaşımda birey örgütle arasında duygusal bir bağ kurmamakta yalnızca çıkarı gereği örgüte bağlılık davranışları göstermektedir. Davranışsal bağlılık yaklaşımında iki kuram öne çıkmaktadır:

- ✓ Becker'in yaklaşımı,
- ✓ Salancik'in yaklaşımı.

2.6.1.1. Becker'in Yan-bahis Kuramı

Becker (1960)'ın teorisine göre çalışan ile örgüt arasındaki ilişki eko-takas davranışı sözleşmesine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda çalışanlar bir örgütte kalarak saklı yatırımlara (yan-bahis) sahip olmakta, bu sebeple örgüte bağlılık göstermektedirler. Bu bağlamda yan-bahisler terimi, birey tarafından biriktirilen yatırıma karşılık kullanılmaktadır. Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütüne yaptığı yatırımlar sonucunda gelişmektedir, çalışan örgütte kaldığı süre içinde gösterdiği emek ve çabanın boşa gideceği korkusuyla örgütüne bağlılık göstermektedir (Becker, 1960).

Becker (1960)'in Yan-bahis kuramına göre birey, örgüt içinde sergilediği önceki davranışlarını haklı çıkarmak ve bu davranışlarında tutarlık sergilemek amacıyla emek, bilgi, statü, deneyim, zaman, maddi ve manevi olmayan ödüller gibi kendisi için önemli ancak davranışları ile doğrudan ilgili olmayan faktörler üzerine bahse girmektedir (Meyer ve Allen, 1984). Bu durumda birey duygusal bağlılık hissetmemekte, bağlanmadığı durumda kaybedeceği yatırımını düşünüp bunları kaybedeceği endişesi ile örgüte bağlanmakta ve çalışmaya devam etmektedir (Cohen ve Lowenberg, 1990; İnce ve Gül, 2005). Becker (1960)'a göre toplumun beklentileri, örgütteki bürokratik düzenlemeler, sosyal pozisyona

uyum, sosyal etkileşimler gibi bireyin bilinci dışında gelişen ve bağlılığa neden olan farklı yan-bahis kaynakları bulunmaktadır.

Becker'ın Yan-bahis teorisi, Alutto, Hrebiniak ve Alonso (1973) tarafından yatırım kavramını içerecek şekilde genişletilmiştir.

2.6.1.2. Salancik'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Salancik, bağlılığın tutum olarak paylaşılan değerlerden ve amaçlardan oluştuğunu ve işgörenin davranışlarına bağlılığı olduğunu belirtmiştir; ona göre bir davranışın devam ettirilmesi yatırımlarla değil işgörenle örgüt arasındaki psikolojik bağla ilişkilidir (Gül, 2002: 49). Bu yaklaşımda birey davranışlarına bağlanır ve tutumları ile davranışları arasında bir uyum sağlamaya çalışır, sonuçta bu uyum bağlılığı yaratmaktadır.

Bu yaklaşıma göre birey, örgütte daha önce gösterdiği davranışlarına bağlanarak bunlarla uyumlu davranışlar göstermektedir ve bireyin bu davranışlarına olan bağlılığının gücü, örgütle bağını belirleyen en önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır. Ancak birey her davranışa aynı şekilde bağlanamaz, bireyin davranışa olan bağlılığını etkileyen bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler:

- ✓ Davranışın başkaları önünde gerçekleştirilmesi,
- ✓ Davranışın açıklık ve kesinliği,
- ✓ Davranışın geri dönülmez olması,
- ✓ Davranışın istenerek yapılmasıdır.

2.6.2. Tutumsal Bağlılık

Tutumsal yaklaşım, örgütsel bağlılığı çalışan ile örgüt arasındaki bağlantının doğası ve kalitesini yansıtan bir çalışan tutumu olarak kabul etmektedir. Tutumsal örgütsel bağlılık: "Hem bir örgüte pozitif yükümlülük durumu hem de geçmiş eylemlerin bir yan ürünü olarak geliştirilen yükümlülük durumu" olarak tanımlanmıştır (Brown, 1996; 232).

Bazı örgütsel bağlılık yaklaşımlarında, çalışanın pasif olarak örgüte itaat etmesi yerine örgütle çalışan arasındaki ilişkinin aktif olması gerektiğini ayrıca örgütün daha iyi bir duruma gelebilmesi için çalışanların kendilerinden beklenen bazı fedakarlıklarda bulunmayı kabul etmeleri gerektiğini vurgulanmıştır. Meyer ve Allen (1991: 61-89)'ın yaptıkları

araştırma ile desteklenen bu yaklaşıma göre örgütsel bağlılık, psikolojik bir boyuta sahiptir ve örgüt ile çalışanların ilişkisinin sonucunda şekillenen davranışlar olarak ortaya çıkmakta ve örgüt üyelerinin karar alma süreçleri ile devamlı güvence altına alınması sağlanmaktadır.

Tutumsal bağlılık yaklaşımı, bireysel hedef ve değerlerle örgütsel hedef ve değerlerin uyumuna dayanırken, davranışsal bağlılık yaklaşımı kişilerin örgüt üyeliklerini sürdürmek için nasıl çaba göstermeleri ve nasıl davranışlar sergilemeleri gerektiği ile ilgili sürece dayanmaktadır ve bu durum aralarındaki temel farkı oluşturmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 52). Tutumsal bağlılık düzeyi yüksek olan işgörenler ek sorumluluk almaktan kaçınmamakta ve işlerine karşı genelde olumlu tutum sergilemektedirler. Tutumsal bağlılık yaklaşımında beş kuram öne çıkmaktadır:

- ✓ Etzioni'nin yaklaşımı,
- ✓ Kanter'in yaklaşımı,
- ✓ Penley ve Gould'un yaklaşımı,
- ✓ Allen ve Meyer'in yaklaşımı,
- ✓ O'Reilly ve Chatman'ın yaklaşımı.

2.6.2.1. Etzioni'nin Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Etzioni, teorisinde örgütsel bağlılık kavramını örgütsel katılım olarak açıklamış (Gül, 2002: 43) ve işgörenin örgütsel bağlılık türlerini üç şekilde sınıflandırmıştır:

- ✓ Negatif yabancılaştırıcı,
- ✓ Nötr-hesapçı,
- ✓ Pozitif ahlaki bağlılık.

Negatif yabancılaştırıcı bağlılık: Bu bağlılık türünde işgören, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen örgütte kalmaya zorlanmaktadır. Örgüt içinde bireyin davranışı sınırlandırılmakta ve bu sebeple birey örgüte olumsuz bir yönelimde bulunmaktadır.

Nötr-hesapçı bağlılık: Bu yaklaşımda işgören işletmenin kendine ödediği ücrete karşılık olarak bir iş gününde çıkarılması gereken iş normuna uygun işi çıkaracak ölçüde bağlılık ortaya koymakta ve örgüte kattıkları karşılığında elde edeceği ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadır (Okçu, 2011).

Pozitif ahlaki bağlılık: Bu bağlılık türü ise standart ve değerler işgören tarafından içselleştirildiği ve örgütsel bağlılık ödüllerden etkilemediği zaman ortaya çıkmaktadır. İşgören işini önemsemekte ve örgüt amaçlarını değerli saymaktadır. Ayrıca bireyler toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadırlar (Okçu, 2011).

2.6.2.2. Kanter'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Kanter (1968), örgütsel bağlılığı: "Bireylerin enerji ve sadakatlerini sosyal sisteme adamaya istekli olmaları, talep ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleri" olarak tanımlamakta (İnce ve Gül, 2005: 29) ve üç başlık altında ele alıp incelemektedir:

- ✓ Devama yönelik bağlılık,
- ✓ Kenetlenme bağlılığı,
- ✓ Kontrol bağlılığı.

Devama yönelik bağlılık: Bu yaklaşıma göre birey, kendisi için faydalı ve karlı olan unsurların örgüte üyeliğinin devam etmesine bağlı olduğunu ve örgütteki pozisyonu ile ilişkili olduğunu fark ettiği zaman örgüte ve örgütte kendisine verilecek olan role bağlanmaktadır (İlsev, 1997; Cengiz, 2001; İnce ve Gül, 2005). Devama yönelik bağlılığı yaratan ve güçlendiren iki unsur özveri ve yatırımdır (Kanter, 1968).

Kenetlenme bağlılığı: Bu yaklaşım bireyin bir gruba veya gruptaki kişi ve ilişkilere bağlılığını ifade etmektedir. Bu yaklaşımda bireyin ait olduğu grupta yer alan diğer bireylere ve onlarla ilişkilerine verdiği değer, bireyin örgüte bağlılığını sağlamaktadır (İnce ve Gül, 2005).

Kontrol bağlılığı: Bu yaklaşım ise bireyin örgüte karşı olumlu, normatif yönelimlerde bulunması ve örgüt normlarına bağlanması anlamında kullanılmaktadır (İnce ve Gül, 2005). Bu yaklaşımda birey, bu bağlılık türlerini bir baskı veya zorlama sonucu değil, örgütün beklentileri ile kendi değerlerinin uyumlu olduğuna inanması sebebiyle yaşama geçirmektedir.

2.6.2.3. Penley ve Gould'un Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Etzioni modeline dayanan bu modelde Penley ve Gould, örgütsel bağlılığı örgütsel amaçları kabullenme ve onlarla özdeşleşmeye dayandırmakta ve bağlılığın üç boyutu olduğunu ifade etmektedir:

- ✓ Ahlaki bağlılık,
- ✓ Çıkarcı bağlılık,
- ✓ Yabancılaştırıcı bağlılık.

Ahlaki bağlılık, bireyin örgütün amaçları, değerleri ve normlarını kabul etmesi ve onlarla özdeşleşmesinin bir sonucu olarak kendini örgüte adaması, örgüt başarısı için sorumluluk duygusu içinde olması ve örgütü gönüllü olarak desteklemesidir (İlsev, 1997).

Çıkarcı bağlılık, bireyin örgütsel amaçlara ulaşılması yönünde örgüte sağladığı emek, zaman, bilgi ve deneyim gibi katkılar karşılığında örgütten elde edeceği ödüller ve teşviklere bağlı olarak örgüte karşı hissettiği bağlılık türüdür.

Yabancılaştırıcı bağlılık, birey örgütün gerek iç gerek dış çevresi üzerinde bir kontrolünün olmadığını veya alternatif iş imkanlarının bulunmadığını düşündüğü zaman ortaya çıkan bağlılık türüdür (Cengiz, 2001). Bu yaklaşımda birey örgütten ayrıldığı takdirde başka bir iş seçeneği olmayacağını düşünmekte ve bu sebeple örgütten ayrılmayı zararlı çıkacağı bir davranış olarak görmektedir, sonuçta alternatif iş fırsatlarının yokluğu işgöreni mevcut örgüte bağlı kılmaktadır (Allen ve Meyer, 1990).

2.6.2.4. Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Meyer ve Allen (1984), önce duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığını kapsayan bir model önermişler sonrasında bu normatif bağlılık boyutunu ekleyerek üç boyutlu örgütsel bağlılık modelini geliştirmişlerdir (Meyer ve Allen, 1984, 1991). *Duygusal bağlılık,* çalışanın örgütü ile özdeşleşmesi ve ciddiyeti ile ilgili iken, *devamlılık bağlılığı,* örgütten ayrılmanın getireceği maliyetin farkındalığı ile ilgilidir. *Normatif bağlılık*, bireyin çalışmaya devam etme zorunluluğu hissetmesini yansıtmakta ve çalışanın örgüte bağlılık göstermeyi bir yükümlülük olarak algılaması ve örgüte bağlılık göstermenin doğru bir davranış olduğunu düşünmesi sonucunda gelişmektedir, bu sebeple normatif bağlılık diğer iki tip bağlılıktan ayrı bir boyutu temsil etmektedir. Bu bağlamda Allen ve Meyer (1990),

bireylerin duygusal bağlılıkta istedikleri için, devam bağlılığında gereksinim duydukları için, normatif bağlılıkta ise işlerine karşı yükümlülük hissettikleri için örgütte kaldıklarını ifade etmektedir.

Meyer ve Allen (1991) ayrıca tutumsal, devam ve normatif bağlılıkların örgütsel bağlılığın farklı türleri olmadığını, örgütsel bağlılığı meydana getiren bileşenler olduğunu önermektedirler. Meyer ve meslektaşlarının çalışmaları hem farklı bağlılıkların gelişiminde örgütsel özdeşleşmenin rolünü netleştirmiş hem de farklı bağlılıkların örgütsel sonuçlar ile nedensel ilişkilerini motivasyon kuramlarıyla açıklayarak önemli adımlar atmıştır (Meyer, Becker ve Vandenberghe, 2004; Meyer, Becker ve Van Dick, 2006).

2.6.2.5. O'Reilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

O'Reilly ve Chatman (1986), örgütsel bağlılığı bireyin işine sarılma duygusu, sadakati ve örgütün değerlerine olan inancını kapsayan, örgüt ile birey arasında oluşan psikolojik bağlılık olarak tanımlamaktadır (O'Reilly ve Chatman, 1986). O'Reilly ve Chatman (1986: 493), Kelman'ın (1958) yaklaşımından yola çıkarak kişi ile örgüt arasındaki psikolojik bağın üç temele dayandığını belirtmektedirler:

- ✓ Uyum,
- ✓ Özdeşleşme,
- ✓ Benimseme.

Uyum boyutunda, birey ücret, terfi, ikramiye gibi belli dış ödülleri elde etmeyi amaçlamakta ve bu sebeple bağlılık göstermektedir (Brockner vd., 1992). *Özdeşleşme* boyutunda birey tatmin edici ve kendisini tanımlayıcı ilişkileri korumak amacıyla örgütün bir üyesi olarak kalmayı istemektedir. *Benimseme* boyutunda ise örgütün bireyden beklediği tutum ve davranışlar ile bireyin kendi değerleri arasında bir uyum ortaya çıktığı zaman birey örgüte bağlılık göstermektedir (O'Reilly ve Chatman, 1986). Bu çok boyutlu yaklaşım, bağlılığın bireyin örgüte karşı tutumunu temsil ettiği varsayımı ve bu tutumların geliştirilmesine çeşitli faktörlerin yol açabileceği gerçeği üzerine geliştirilmiştir.

2.6.3. Devam Bağlılığı

Becker (1960) tarafından geliştirilen Yan-bahis teorisine dayanan devam bağlılığı, Alllen ve Meyer (1990)'a göre örgütle çalışan arasında gelişen psikolojik bir bağ ve çalışanlar örgütten ayrılırsa kayıp olacak çalışan katılımını ifade etmektedir. Devam bağlılığı, çalışanların örgütlerine yaptıkları yatırımların sonucunda gelişen bir bağlılık türüdür, bu bağlamda çalışan örgüte yapacağı yatırımı, örgüte yatırdığı ve örgütte kalmaya devam ederse kazanacağını düşündüğü değerlere dayanarak hesaplamaktadır. Ayrıca bu tutuma sahip bir bireyin örgüte bağlılığı, örgüt dışındaki iş seçeneklerini algılanmasına dayalıdır (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1991), bu açıdan devam bağlılığı yapılan yatırımların sayısı veya miktarı ile bireylerin algıladığı iş seçenekleri olmak üzere başlıca iki faktöre dayanmaktadır (Allen ve Meyer, 1990: 4).

Devam bağlılığı, bireyin çalıştığı örgütten ayrılmasınn ortaya çıkaracağı maliyete dayanmaktadır, bu açıdan çalışanın örgütte geçirdiği süre içinde elde ettiği ekonomik imkanlar örgütten ayrılmayı kendisi için çok maliyetli bir duruma getirmektedir. Bu sebeple birey örgütten ayrılmanın maliyetine katlanamayacağını hesaplamakta ayrıca örgütte kalmaya devam etmenin bir zorunluluk (Youssef, 2000) olduğunu düşünmektedir. Meyer ve Allen (1997)'a göre devam bağlılığının iki temel belirleyicisi vardır; *yatırımlar* ve *alternatifler*. Bu açıdan yatırımlar, Becker (1960)'ın yan-bahis teorisine dayanmakta, alternatifler ise bireyin elde edeceği alternatif istihdam olanaklarını ifade etmektedir (Meyer ve Herscovitch, 2001).

2.6.4. Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, örgüt çalışanlara yatırım yaptıktan sonra geliştirilen ahlaki yükümlülük, ahlaki bağlılık anlamında kullanmaktadır (Jaros ve arkadaşları, 1993). Normatif bağlılık yaklaşımı, çalışanın amaçları ve değerleri ile örgütsel amaçlar arasında örtüşme olmasını ve çalışanın kendini örgüte karşı sorumlu hissetmesini sağlamaktadır. Bu açıdan örgütsel bağlılık, örgütsel amaçlar ve çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek amacıyla içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı olarak ifade edilebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın normatif boyutu, bireyin hem örgüte girişi öncesindeki (ailesel / kültürel sosyalleşme) hem de sonrasındaki (örgütsel sosyalleşme) deneyimlerinden etkilenmektedir (Allen ve Meyer, 1990: 4). Bu bağlamda normatif bağlılığın en önemli

belirleyicileri sosyalleşme tecrübeleri ve yatırımlardır. Bu yaklaşımda birey, aile, kültür veya örgüt içinde yaşadığı sosyalleşme tecrübeleri sonucu hangi davranışın olumlu görüldüğü ve kendisinden ne beklendiğini öğrenmektedir, yatırımlar ise örgütün üstlendiği ve bireyi özel kılan yatırımlardır (Meyer ve Allen, 1991; Scholl, 1981).

Normatif bağlılık, sadakat ve minnet duygularını temel alan örgütsel bağlılık boyutudur (Youssef, 2000), bu açıdan bireyin hedef ve değerleri ile örgütün amaçları arasındaki uyum, bireyin örgüte karşı minnet duymasını sağlamaktadır. Bu bağlılık türünde birey, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görmekte, örgüte bağlılık göstermenin doğru olduğunu hissetmekte ve örgütten ayrılmanın getireceği kayıplardan etkilenmemektedir.

Yüksek düzeyde normatif bağlılığa sahip çalışanlar örgütte kalmaları gerektiğini hissetmekte (Allen ve Meyer, 1990) ve örgüt üyesi olmaya devam etmeyi doğru ve ahlaki bir davranış olarak kabul etmektedirler (Meyer ve Allen, 1991; Scholl, 1981). Bu bireyler örgütü terk ederlerse işveren ve meslektaşlarını hayal kırıklığına uğratacaklarına ve kendileri hakkında kötü düşüneceklerine inanmaktadırlar.

2.6.5. Örgütsel Bağlılık Kavramının Etki Alanları

Örgütsel bağlılık, bireyin örgüte hissettiği sadakat, ortak misyona duyulan sorumluluk ve ona ulaşmak için çaba sarf etmeye istekli olma (Chen vd., 2010), örgüte katılım gücü (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009), liderliğin yönetim türünün doğrudan bir yansıması (Ware ve Kitsantas, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel bağlılığın belirleyicileri olan faktörler şu şekilde sınıflandırılabilir:

- ✓ Kişisel faktörler,
- ✓ Örgütsel faktörler,
- ✓ İş ile ilişkili faktörler.

Kişisel faktörler: Yaş, eğitim, kıdem, cinsiyet, medeni durum ve kültürel farklılıklar olarak sıralanabilecek kişisel faktörler, örgütsel bağlılığın belirleyicileri arasında en çok incelenen özelliklerdir, ayrıca araştırmacılar yaş, cinsiyet, eğitim, örgütte kadro sahibi olmak gibi demografik değişkenlere örgütsel bağlılığın öncülleri olarak güçlü destek bulmuşlardır (Sheldon, 1971).

Yaş faktörü ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu sonucuna varan araştırmalar yapılmıştır (Lok ve Crawford, 2004; Brief ve Aldag, 1980). Bir araştırmada yaşlı çalışanların örgütsel bağlılık seviyesi gençlerden daha yüksek bulunmuştur (Luthans, 1992). Yaş ilerledikçe alternatif iş fırsatlarının azalması (Kacmar vd., 1999) ve bireylerin zaman içinde işlerine daha çok yatırım yapması sebebiyle (Kacmar vd.,1999) örgütsel bağlılık seviyesi yaş ile önemli derecede yükselmektedir. Ancak gençlerin yaşlılardan daha yüksek seviyede örgütsel bağlılık gösterdiği sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Meyer ve Allen, 1984). Ayrıca X nesline (1960-80 arası doğanlar) mensup çalışanların, baby-boomer (1940-60 arası doğanlar) nesline mensup meslektaşlarına göre örgütlerine daha düşük seviyede bağlılık gösterdiği belirlenmiştir (Perryer ve Jordan, 2005).

Eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki (Iverson ve Buttigieg, 1999) ve negatif ilişki olduğunu gösteren araştırmalar yapılmıştır (Luthans vd., 1987).

Kıdem ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Cohen, 1993).

Cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu (Perryer ve Jordan, 2005) ve olmadığı sonucuna varan araştırmalar bulunmaktadır (Savicki, Cooly ve Gjesvold; 2003; Marsden vd., 1993; Ngo ve Tsang, 1998; Wahn, 1998; Bruning ve Snyder, 1983). Bu açıdan kadınların daha yüksek bağlılık düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Grusky, 1966; Matthieu ve Zajac, 1990; Marsden vd. 1993; Wahn, 1998; Colbert ve Kwon, 2000).

Bu durumun aksine erkeklerin daha yüksek bağlılık düzeyine sahip olduğu sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır, ayrıca araştırmalar kadın ve erkeklerin, meslek ve örgüt rolleri algıları ve beklentileri bakımından farklılaştığını ortaya koymaktadır (Branscombe, 1998; Kobrynowicz ve Branscombe, 1997).

Medeni durum değişkenine göre evliler daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahiptir (Chiu ve Catherine, 1999; İnce ve Gül, 2005; Bakan, 2011).

Kültürel farklılıklar, kişilik özellikleri (Iverson ve Buttigieg, 1999) ve birey-örgüt uyumu (Wasti, 2003; Chew ve Chan, 2008) gibi faktörler örgütsel bağlılık ile pozitif ilişkilidir. Bu bağlamda alt kültür, bağlılık üzerinde örgüt kültürden daha büyük bir etkiye sahiptir ve bu açıdan beklentileri karşılanan bireyin örgütsel bağlılık düzeyi yükselmektedir (Cohen, 1992).

Örgütsel faktörler: İletişim, örgütsel ödüller, kariyer imkanları, yönetim ve yönetim tarzı, rol belirsizliği ve rol çatışması, karara katılma, örgüt kültürü, örgütsel güven bağlılığı etkileyen örgütsel faktörler olarak sıralanabilir (Bakan, 2011).

İletişim ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Curry vd., 1986; Van den Hoff ve DeRider, 2004), özellikle iş arkadaşları ile ilişkiler örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Leiter ve Maslach, 1988; İnce ve Gül, 2005). Ayrıca örgütsel iletişimin zayıf olması ve iletişimin etkin şekilde yapılmamasından kaynaklanan istenmeyen davranışlar veya örgütsel çatışmaların yaşanması örgütsel bağlılığı olumsuz etkilemektedir (Kramer, 1999).

Örgütsel ödüller olarak dışsal, içsel ve sosyal ödüller örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Örgütsel bağlılık açısından örgütsel ödüllerin beklenen sonuçları yaratabilmesi için ödüllendirmede bireyin yetenek, çaba ve performansının esas alınması önemlidir (Chew ve Chan, 2008). Bu açıdan çalışanlar örgütsel ödüllerin adil, performansa dayalı ve kişilerin gereksinimlerine uygun olduğuna inanırsa, iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyi yükselmektedir (Robbins, 1994).

Kariyer imkanları, örgütsel bağlılığı sağlayan faktörler arasında önemli bir yere sahiptir (Baruch, 2006). Bu konuda mesleki seviye ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olmadığı sonucunu ortaya çıkaran araştırmalar olduğu gibi, daha yüksek pozisyonlardaki çalışanların örgüte daha bağlı olduğu sonucuna varan araştırmalar da bulunmaktadır (Luthans vd.,1987).

Yönetim ve yönetim tarzı ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Gaertner ve Nalen, esnek katılımcı yönetim tarzının, örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediğini ortaya koyarken, Morris ve Steers, yönetimin merkezi olmaması ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna varmıştır (Bakan, 2011).

Rol belirsizliği (Dubinsky ve Mattson, 1979) ve *rol çatışması* (Dubinsky ve Hartley, 1986) ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Özellikle yüksek statüye sahip çalışanlar için rol belirsizliği örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür (Cohen, 1992).

Katılımcı karar verme, örgütsel bağlılığı etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Bakan, 2011; Hulpia, Devos ve Keer; 2011; Demir ve Öztürk, 2011).

Örgüt kültürünün, örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Bakan, 2011; Sezgin, 2010). Robbins (1994), büyük ölçekli örgütlerde ücret sistemi daha iyi ve kariyer planlaması daha profesyonel olduğundan bağlılığın güçlendiğini bulmuştur. Bununla birlikte bazı araştırmalara göre örgüt büyüklüğü ile bağlılık arasında ilişki bulunmamaktadır (Colbert ve Kwon, 2000).

Örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Bansal vd., 2004; Ruyter ve Wetzels, 1999). Bireyler için örgütün onlara verdiği değer ve gösterdiği ilgi büyük önem taşımaktadır, bu sebeple çalışanlar örgüte bağlılığı örgütten gördükleri dikkat, ilgi ve destek ile takas etmektedirler (Eisenberger, Huntington ve Sava, 1986). Bu bağlamda algılanan örgütsel destek, çalışanların örgütün onların katkısına değer verdiği ve refahlarıyla ilgilendiğini algılamalarıdır ve çalışanların örgütsel davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Shore ve Wayne, 1993). Bu sebeple işyerinde kendini güvende hissetmeyen çalışanların örgütsel bağlılık seviyesi düşük, örgütsel destek algısı yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılık seviyesi ise yüksektir (Eisenberger vd., 1986; Van Knippenberg ve Sleebos, 2006; Shore ve Wayne, 1993).

Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki bulan araştırmalar yapılmıştır (Hawkins, 1998; Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009). Örgüsel adalet temelde yöntemsel ve dağılımsal adaletin bir bileşimidir (Martin ve Bennett, 1996) ve işverenlerin çalışanlara yaklaşımı ile ilişkilidir (Martin ve Bennett, 1996). Bu açıdan örgütsel ödül ve kaynakların adil dağıtılmadığı yönünde bir algıya sahip olan çalışanların örgütsel bağlılığı olumsuz etkilenmektedir.

Alanyazında *örgütsel bağlılık* ile *iş doyumu* ilişkisini araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre iş doyumu, örgütsel bağlılığın bir unsurudur ve örgütsel bağlılık ile ilişkilidir (Bull, 2005; Bedeian, 2007; Boehman, 2007; Hausknecht vd., 2008; Lambert ve Hogan, 2009; Schnoder, 2008; Bateman ve Strasser, 1984; Punnet, Greenidge ve Ramsey, 2007; Abraham, 1999; Deconinck, 2009; Rutherford, Boles, Hamwi, Madupalli ve Rutherford, 2009; Steinhaus ve Perry, 1996; Keller, 2012).

Bununla birlikte**,** örgütsel bağlılık, çalışanın uzun dönem örgütte kalması ve örgütle özdeşleşmesinin güvenilir bir göstergesidir, bu sebeple bir değişken olarak iş doyumundan daha büyük önem taşımaktadır ayrıca örgütsel bağlılık iş doyumundan daha sabit bir değişkendir (Perryer ve Jordan, 2005).

Örgütsel bağlılık, **pozitif psikolojik sermaye** ile ilişkilidir (Luthans vd., 2008). Psikolojik sermayenin umut boyutu ile pozitif, dayanıklılık boyutu ile negatif ilişki gösteren örgütsel bağlılık, iyimserlik ve özyeterlilik boyutları ile ilişki göstermemiştir. Üç bağlılık türü arasında sadece duygusal bağlılık ile psikolojik sermaye arasındaki ilişki önemli bulunmuştur (Etebarian, Tavakoli ve Abzari, 2012; Meyer ve Maltin, 2010).

2.6.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

Genel olarak örgütsel bağlılık, ortak misyona duyulan sadakat ve sorumluluk, bu misyona ulaşmak için çaba sarf etmeye isteklilik (Chen vd., 2010) ve örgüte katılım gücüdür (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009), öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ise liderliğin yönetim türünün doğrudan bir yansıması olarak kabul edilmektedir (Ware ve Kitsantas, 2007).

Öğretmenler arasında görülen en güçlü örgütsel bağlılık türü duygusal bağlılıktır (Akyol, 2009). Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, müfredat takım çalışması, yönetim takım çalışması, liderlik stilleri, öğretmen yeterliliği, deneyim, cinsiyet, çevre ile işbirliği (Chen vd., 2010; Hulpia vd., 2009; Ware ve Kitsantas, 2007) gibi faktörler ile ilişkili bulunmuştur.

Öğretmenlerin çalışma bağlılığı; ekonomik ve okul içi faktörler, değer sistemleri, insan ilişkileri, takım öğretimi (Dee, Henkin ve Singleton, 2006) ile ilişkili bulunurken; öğretmenlerin duygusal bağlılığı; cinsiyet, deneyim, öğretmen yeterliliği, liderlik stilleri, çevre ile işbirliği (Chen vd., 2010; Hulpia vd., 2009; Ware ve Kitsantas, 2007) gibi faktörlerle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin, Reyers (1992), deneyim arttıkça bağlılığın düştüğünü ifade ederken, Cheng (1990: 40): "Daha uzun öğretme deneyimi olan öğretmenlerin okula daha bağlı olmaya eğilimli olduklarını" belirtmiştir. Öğretmenler arasında yüksek düzeyde örgütsel bağlılık görülmesinin sonuçları özetle şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Öğrenmeye uygun bir ortam,

- ✓ Öğrenci başarısı ve erişimi için yüksek beklentiler,
- ✓ Gelişmiş amir-ast ilişkisi (Ebmeier, 2003).

Türkiye'de yapılan araştırmalara göre örgütsel bağlılığın ilişkili olduğu bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, eğitim, gelir düzeyi (Yalçın ve İplik, 2005; Bakan, Büyükbeşe ve Erşahan, 2011) tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı hissinin azalması (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011), işten ayrılma niyetleri (Uyguç ve Çımrın, 2004) olarak belirlenmiştir. Örgütsel bağlılığın ilişkili olduğu örgütsel faktörler; çalışanın değerli hissetmesi, karar almaya katılması, takdir edilmesi, örgüt içi iletişimin esnek ve samimi olması (Demir ve Öztürk, 2011), örgütsel destek ve adalet (Özdevecioğlu, 2003; Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009), örgütsel saygınlık, iş doyumu (Alnıaçık, Ciğerim, Akçin ve Bayram, 2011), karizmatik liderlik olan vizyon belirleme, çevresel duyarlılık ve üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme (Oktay ve Gül, 2003) olarak belirlenmiştir.

2.6.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Yapılan araştırmalara göre Türkiye'de öğretmenler, en yüksek düzeyde duygusal bağlılık sonrasında normatif bağlılık ve devam bağlılığı göstermektedir (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010) ayrıca öğretmenler, öğretme işine ve mesleğine bağlılık göstermekte ancak okula bağlılık göstermemektedir (Celep, 1998). Bununla birlikte Wasti (2003), bireyci değerleri benimsemiş olan çalışanlara kıyasla toplulukçu olan Türkiye çalışanlarının işten ayrılma niyetini normatif bağlılığın daha güçlü yordadığını belirtmiştir.

Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları; kıdem (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010; Celep, 1998; Demirtaş, 2010; Çağlar, 2013), akademik iyimserlik düzeyi (Çoban ve Demirtaş, 2011; Çağlar, 2013), iş doyumu (Karataş ve Güleş, 2010), iş güçlüğü (Halis, 2010), örgütsel sağlık (Korkmaz, 2011), örgütsel vatandaşlık davranışları (Karacaoğlu ve Güney, 2010), okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları, bürokratik okul kültürü (Sezgin, 2010), öğretmen sayısı (Demirtaş, 2010) ayrıca okul yöneticilerinin destekleyici, dönüşümcü, etik ve kültürel liderlik davranışları ile ilişkilidir (Korkmaz, 2011; Okçu, 2011; Uğurlu, 2009; Yörük ve Sağban, 2012).

Genel olarak örgütsel bilim, Kuzey Amerika örneklemine odaklanmış (Markovits vd., 2007), Avrupa, Ortadoğu (Youssef, 2002) ve Doğu Asya'ya (Chen ve Fransecso, 2003)

odaklanan çalışmalar olsa da gelişmekte olan ülkelerde daha az çalışma yapılmıştır (Addae ve Parboteeah, 2006). Bununla birlikte örgütsel bağlılık araştırmalarının çoğu özel sektör örgütlerine odaklanmış, az sayıda çalışma kamu sektöründeki çalışanları araştırmıştır (Liou ve Hyan, 1994; Steijn ve Leisink, 2006). Bu sebeple Türkiye'de ve kamu sektöründe yapılacak örgütsel bağlılık araştırmaları önem taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998: 59). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2006: 77). Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayalı ölçek maddeleriyle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında, Diyarbakır il merkezi belediye sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 9102 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Merkez ilçede rastgele yapılan seçimle Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçeleri örneklemeye alınmıştır. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre 2012-2013 öğretim yılında Diyarbakır ili Bağlar merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim kurumlarında 837 sınıf, 1883 branş öğretmeni; Kayapınar merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim kurumlarında 615 sınıf, 1493 branş öğretmeni; Sur merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim kurumlarında 466 sınıf, 736 branş öğretmeni ve Yenişehir merkez ilçesinde bulunan

resmi ve özel ilköğretim kurumlarında 674 sınıf, 2398 branş öğretmeni görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğünü hesaplamak için Cochran'ın (1962; akt. Özmen, 1997) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır:

$$n^{\ddot{O}} = \frac{\frac{t^2(PQ)}{d^2}}{1+\frac{1}{N}.\frac{t^2(PQ)}{d^2}}$$

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

d: Hoşgörü düzeyi

t: Güven düzeyinin tablo değeri (t=1.96)

PQ: (0.50) (0.50)=0.25 maksimum örneklem büyüklüğünün örnekleme yüzdesi.

Bu formülde %95 güven düzeyi esas alınarak, örnekleme alınması gereken ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayısı 368 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan merkez ilçelerdeki ilköğretim kurumlarının evren hacmi çok büyük ve geniş bir coğrafi alana yayıldığından, örnekleme alınacak öğretmenleri belirlemek için il merkezinde bulunan dört eğitim bölgesinin her birinden, tesadüfi örnekleme yöntemiyle 5'er resmi ilköğretim okulu seçilmiştir. Seçilen 20 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen sayısı 1291'dir. Araştırma kapsamına alınan özel ilköğretim kurumlarını belirlemek için il merkezinde bulunan 10 özel ilköğretim kurumundan tesadüfi örnekleme yöntemiyle 8 okul seçilmiştir. Seçilen özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısı 270'dir. Ölçekler dağıtılırken bir kısım ölçeğin geri dönmeyeceği düşünülerek, örnekleme en yakın sayıyı elde etmek için, hesaplanan örneklem büyüklüğünden daha fazla ölçek dağıtılmış ve örneklem sayısı minimum değer olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan 20 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1291 öğretmenden 1229'una ölçek dağıtılmış, 870 ölçek geri dönmüş ve bu ölçeklerden uygun şekilde doldurulmayan 121 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. İl merkezinde bulunan 8 özel ilköğretim okulunda görev yapan 270 öğretmenden 266'sına ölçek dağıtılmış, 165 ölçek geri dönmüş ve uygun şekilde doldurulmayan 14 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 900 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Diyarbakır İli Dört Merkez İlçede Ölçek Uygulanan Resmi Okullar

Örnekleme Alınan Okulların İlçeleri	Örnekleme Alınan Okullar	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı
Bağlar İlçesi	▪ Ali Kuşçu İ. Ö. O.	12 branş – 45 sınıf öğretmeni	55	32
	▪ Fatih İ. Ö. O.	52 branş - 42 sınıf öğretmeni	90	75
	▪ Y. K. Beyatlı İ. Ö. O.	35 branş – 97 sınıf öğretmeni	130	101
	▪ Yunus Emre İ. Ö. O.	40 branş – 41 sınıf öğretmeni	80	59
	▪ 700.Yıl İ. Ö. O.	78 branş- 36 sınıf öğretmeni	110	74
Kayapınar İlçesi	▪ Evliya Çelebi İ. Ö. O.	16 branş- 13 sınıf öğretmeni	29	18
	▪ Hattat Hamid Aytaç İ. Ö. O.	48 branş – 24 sınıf öğretmeni	70	52
	▪ Ş. J. Ü. Tevfik Pehlivan İ. Ö. O.	65 branş – 30 sınıf öğretmeni	90	69
	▪ Ş. P. Sabri Kün İ. Ö. O.	37 branş – 31 sınıf öğretmeni	65	47
	▪ V. Kurt İsmail Paşa İ. Ö. O.	47 branş – 14 sınıf öğretmeni	60	33
Sur İlçesi	▪ İskender Paşa İ. Ö. O.	13 branş – 13 sınıf öğretmeni	25	17
	▪ İsmet Paşa İ. Ö. O.	18 branş – 25 sınıf öğretmeni	40	29
	▪ Yavuz Selim İ. Ö. O.	34 branş – 13 sınıf öğretmeni	45	31
	▪ Ziya Gökalp İ. Ö. O.	17 branş – 17 sınıf öğretmeni	30	16
	▪ Mardinkapı İ. Ö. O.	18 branş – 14 sınıf öğretmeni	30	23
Yenişehir İlçesi	▪ Gazi İ. Ö. O.	43 branş – 42 sınıf öğretmeni	80	54
	▪ Güvendere İ. Ö. O.	13 branş – 13 sınıf öğretmeni	25	14
	▪ Mehmetçik İ. Ö. O.	38 branş – 32 sınıf öğretmeni	60	36
	▪ 5 Nisan İ. Ö. O.	19 branş – 28 sınıf öğretmeni	40	35
	▪ Hamravat İ.Ö.O.	41 branş – 36 sınıf öğretmeni	75	55
Toplam		**1291**	**1229**	**870**

Tablo 1'de görüldüğü gibi il merkezinde bulunan dört eğitim bölgesinin her birinden, tesadüfi örnekleme yöntemiyle 5'er resmi ilköğretim okulu seçilmiştir. Seçilen 20 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen sayısı 1291'dir. Seçilen okullarda dağıtılan ölçek sayısı 1229, okullardan dönen ölçek sayısı ise 870'tir. Öğretmenlerin katılımı beklenen düzeydedir.

Tablo 2. Diyarbakır İli Dört Merkez İlçede Ölçek Uygulanan Özel Okullar

Örnekleme Alınan Özel Okullar	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı
▪ Bahçeşehir Koleji İ. Ö. O.	24 branş - 11 sınıf öğretmeni	35	22
▪ Amid Koleji İ. Ö. O.	8 branş - 10 sınıf öğretmeni	18	13
▪ Ortadoğu Koleji İ. Ö. O.	26 branş - 14 sınıf öğretmeni	40	24
▪ Seçkin Fırat Koleji İ. Ö.O.	11 branş - 5 sınıf öğretmeni	15	8
▪ Doğa Koleji İ. Ö. O.	34 branş - 14 sınıf öğretmeni	45	27
▪ Eflatun Koleji İ. Ö. O.	32 branş - 13 sınıf öğretmeni	45	30
▪ Mezopotamya Koleji İ. Ö. O.	17 branş - 7 sınıf öğretmeni	24	16
▪ Final Koleji İ. Ö. O.	35 branş - 9 sınıf öğretmeni	44	25
Toplam	**270**	**266**	**165**

Tablo 2'de görüldüğü gibi il merkezinde bulunan 10 özel ilköğretim kurumundan tesadüfi örnekleme yöntemiyle 8 okul seçilmiştir. Seçilen özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısı 270'dir. Seçilen okullarda dağıtılan ölçek sayısı 266, okullardan dönen ölçek sayısı ise 165'tir. Öğretmenlerin katılımı beklenen düzeydedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini elde etmek için üç ölçme aracı ve bir demografik bilgileri içeren form kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları öncelikle araştırma örnekleminden farklı bir örneklemde geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapıldığı için

farklı örneklemlerde ölçeklerin farklı faktör yapılarına sahip olabileceği düşünülerek ölçme araçlarının her biri için faktör ve madde analizleri yapılmış, güvenirlik katsayısı belirlenmiştir.

3.3.1. Psikolojik Sermaye Ölçeği

Bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik sermaye algılarına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla Luthans vd., (2007) tarafından geliştirilen "Psikolojik Sermaye Ölçeği" (Psychological Capital Scale) kullanılmıştır (Ek-2). İyimserlik, umut, özyeterlilik ve dayanıklılık alt boyutlarından oluşan ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 6 ifade umut (hope), 6 ifade iyimserlik (optimism), 6 ifade özyeterlilik (self-efficacy), 6 ifade psikolojik dayanıklılık (resilience) ile ilgilidir. İfadeler, Hiç katılmıyorum'dan (1), Tamamen katılıyorum'a (6) uzanan 6'lı ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmada, ölçeğin Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanması ile geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılan 21 maddelik örneği, geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Araştırmacıların yaptıkları analiz çalışmalarından elde ettikleri bulgular, ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının 0,67 ile 0,85 arasında ve test-tekrar test değerlerinin ise 0,70 ile 0,77 arasında değiştiğini göstermiştir. Ayrıca yapılan faktör analizi sonucunda, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik boyutlarını içeren dört faktörlü yapı doğrulanmıştır. Sonuçta uyarlanan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çetin ve Basım (2012) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamak amacıyla alt boyutların Cronbach Alfa değerleri ile madde toplam puan bağıntı katsayıları hesaplanmış, bazı maddelerin aldıkları değerlerin kabul edilebilir sınırlar olarak varsayılan 0,20 değerinin (Büyüköztürk, 2010) altında kaldığı sonucuna varılmıştır. Bunun sonucunda 1, 8 ve 11. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında, psikolojik sermaye ölçeğinin madde ve faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçekte altılı Likert türü maddeler yer almış ve her madde "tamamen katılıyorum" (6), "çok katılıyorum" (5), "oldukça katılıyorum" (4), "biraz katılıyorum" (3), "çok az katılıyorum" (2) ve "hiç katılmıyorum" (1) şeklinde ifade edilen altılı derecelendirme ile değerlendirilmiştir.

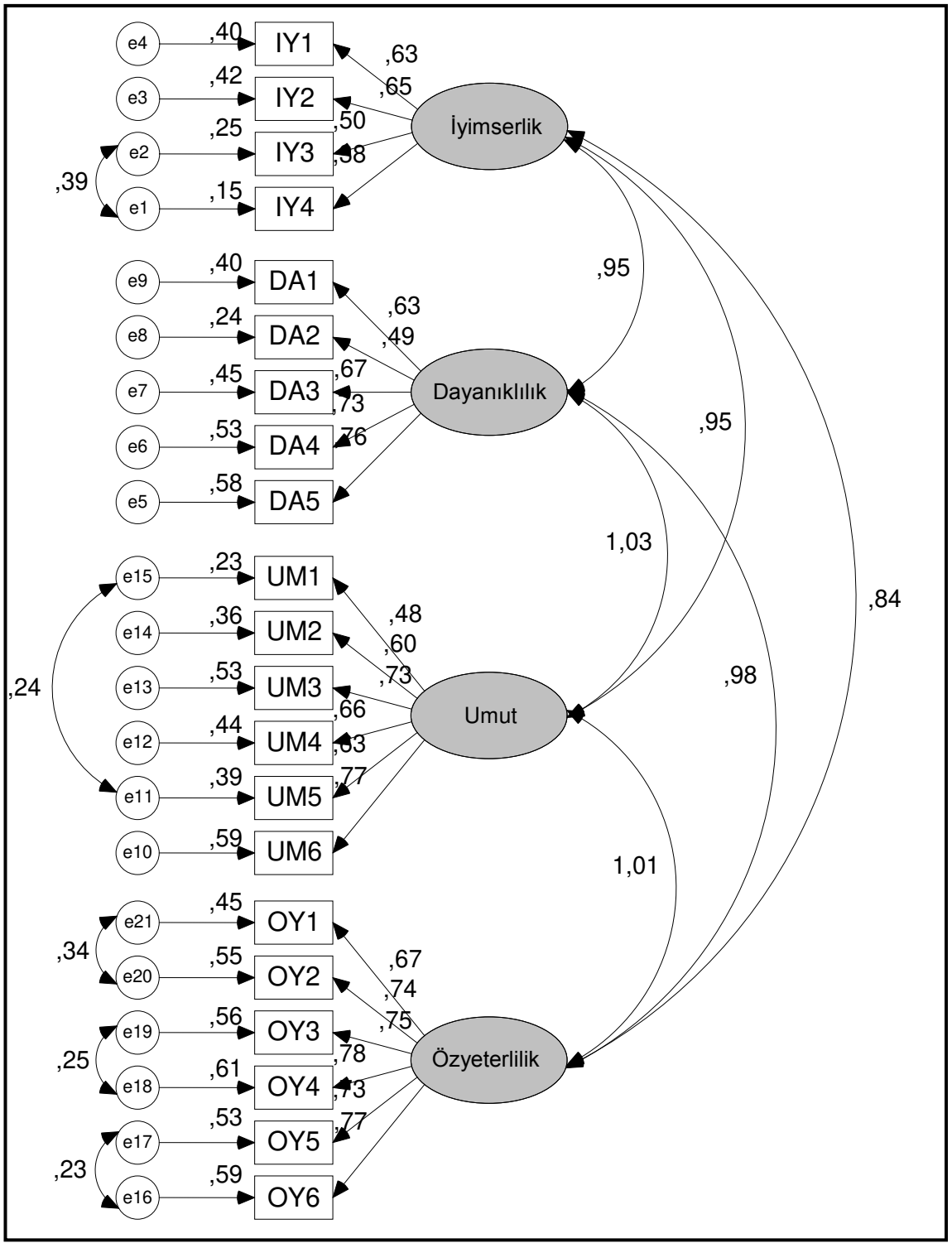
Bu çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı iyimserlik boyutunda .69, umut boyutunda .80, öz yeterlilik boyutunda .89, dayanıklılık boyutunda .78 ve genel psikolojik sermaye düzeyinde .93 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	***Boyutla İlgili Maddeler***	***Cronbach-Alpha Katsayıları***
İyimserlik	7-11-15-16	.69
Öz yeterlilik	2-3-12-13-18-20	.89
Dayanıklılık	4-6-8-10-19	.78
Umut	1-5-9-14-17-21	.80

Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, normalliğin değerlendirilmesi dikkate alındığında, çok değişkenli [multivariate (Mardia)] değerleri açısından toplam kritik oranın (c.r.) 104.718 olduğu ortaya çıkmıştır. Kritik oranı 10'dan büyük maddeler olmadığı için sonraki adımda tüm maddeler analize dâhil edilmiştir.

Bu durumda 21 maddeden oluşan "Psikolojik Sermaye Ölçeği"nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında uyum değerleri RMSEA=.082; SRMR=.054; X^2/sd (CMIN/DF)=2.982; GFI=.910; CFI=.902; AGFI=.874 ve NFI=.920 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

3.3.2. Minnesota İş Doyum Ölçeği

Öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek için güvenilirliği ve geçerliliği çok sayıda araştırma ile ortaya konulmuş (Youself, 1998; Ghiselli vd., 2001; Hançer vd., 2003; Çarıkçı ve Oksay, 2004; Sevimli ve İşcan, 2005; Ceylan ve Ulutürk, 2006; Öztutku, 2007) Minnesota iş doyum ölçeğinin 20 maddelik ve iki boyutlu kısa formu kullanılmıştır. Weiss, Davis, England ve Lofguist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği 1-5 arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında, Hiç memnun değilim; 1 puan, Memnun değilim; 2 puan, Kararsızım; 3 puan, Memnunum; 4 puan, Çok memnunum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçek sonucunda elde edilen toplam puanın yüksek olması, iş doyumunun da yüksek olduğunu göstermektedir.

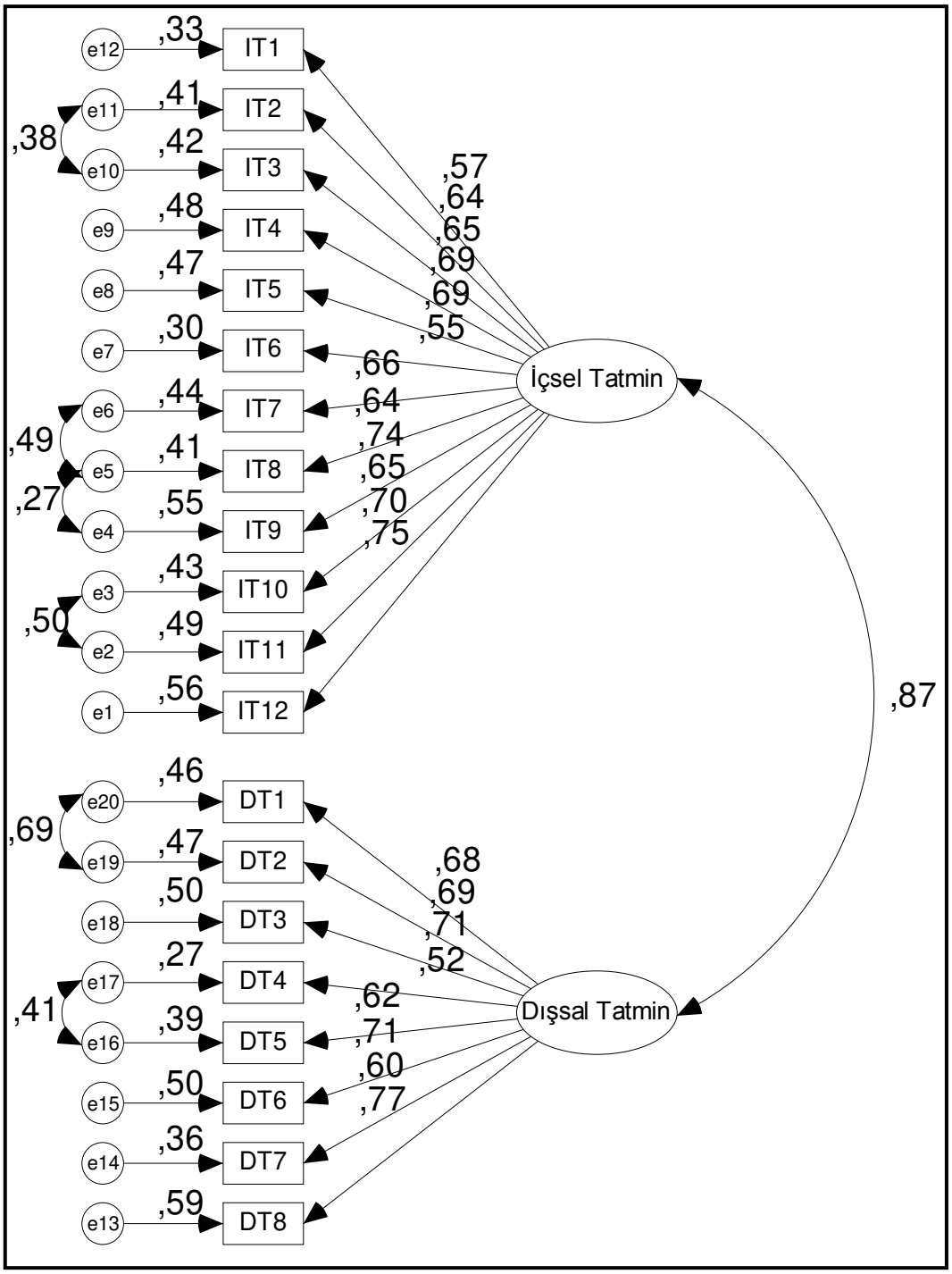
Bu ölçeğin ilk hali Weiss, Davis, England ve Lofguist (1967) tarafından geliştirilmiştir. Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek içsel, dışsal ve genel doyum düzeyini belirleyici özelliklere sahip 20 maddeden oluşmuştur. İçsel doyum; başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel niteliğine ilişkin doyumlar ilgili öğelerden oluşurken, dışsal doyum; işletme politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ait öğelerden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	***Boyutla İlgili Maddeler***	***Cronbach-Alpha Katsayıları***
İçsel doyum	1-2-3-4-7-8-9-10-11-15-16-20	.90
Dışsal doyum	5-6-12-13-14-17-18-19	.88

Bu çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı içsel doyum boyutunda .90, dışsal doyum boyutunda .87 ve genel doyum düzeyinde .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 3'de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,

normalliğin değerlendirilmesi dikkate alındığında, multivariate (Mardia) değerleri açısından kritik oranın (c.r.) 62.822 olduğu ortaya çıkmıştır. Kritik oranı 10'dan büyük maddeler olmadığı için sonraki adımda tüm maddeler analize dahil edilmiştir. Bu durumda 20 maddeden oluşan "Minnesota İş Doyum Ölçeği"nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında ölçeğin uyum değerleri RMSEA=.079; SRMR=.0603; CMIN/DF=2.752; GFI=.909; CFI=.917; AGFI=.901 ve NFI=.906 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.



Şekil 3. Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

3.3.3. Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçmek için Üstüner (2009) tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılan "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (ÖİÖBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan faktör

analizi sonrasında, toplam varyansın % 48.23'ünü açıklayan 21 maddelik tek boyutlu yapı elde eden Üstüner (2009), doğrulayıcı faktör analizi sonrasında yaptığı düzeltmelerle uyum indisleri düzeyi yeterli kabul edilen 17 maddelik, tek boyutlu bir ölçek geliştirmiştir.

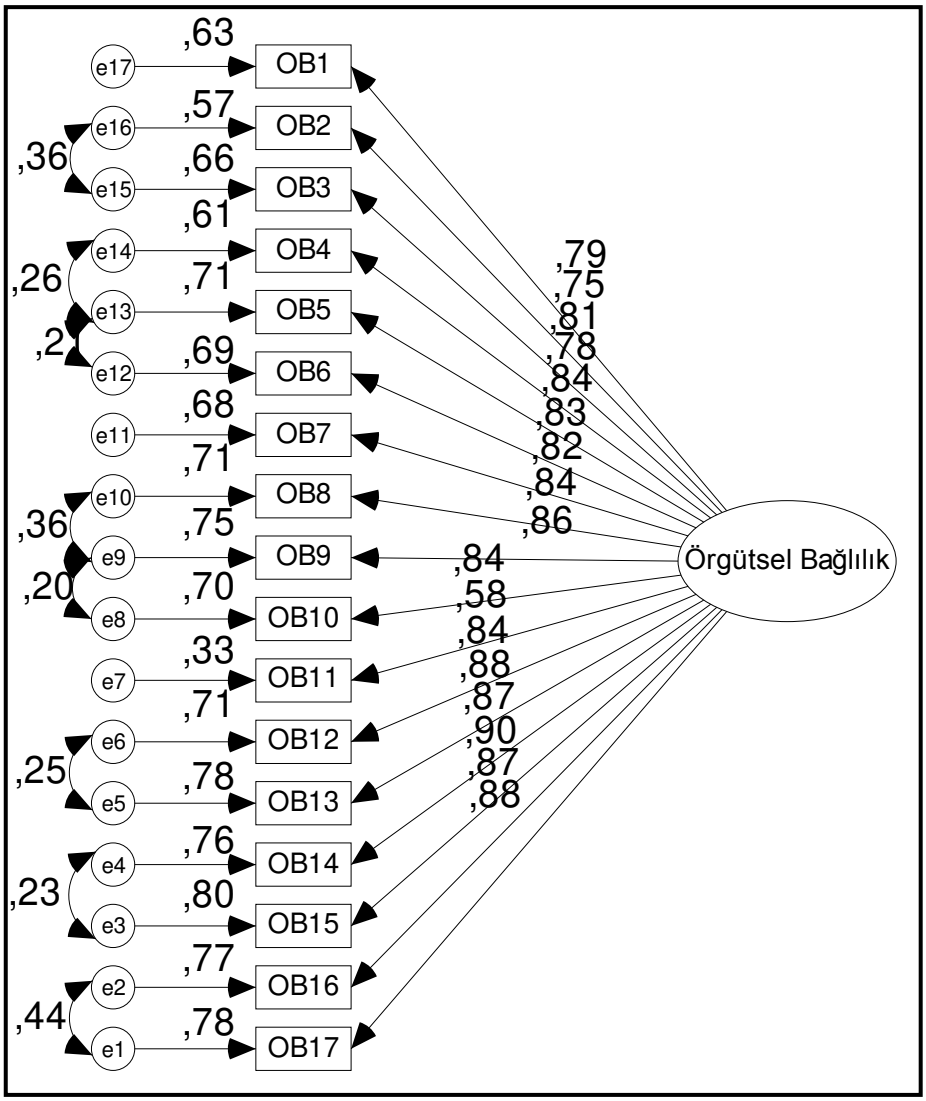
17 maddeden ve tek boyuttan oluşan bağlılık ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, Hiçbir zaman; 1 puan, Nadiren; 2 puan, Bazen; 3 puan, Çoğu zaman; 4 puan, Her zaman; 5 puan olarak derecelendirilmiştir.

Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenirlik hesaplamaları için ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenler için örgütsel balğlılık ölçeğinin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .96'dır. Bu çalışma kapsamında yapılan analizde de Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği için elde edilen Pearson korelasyon katsayısı ise r= .88'dir. Ölçek likert tipindedir ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir.

Tablo 5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Cronbach-Alpha Katsayısı

		Cronbach-Alpha Katsayıları
Örgütsel Bağlılık	1-2-3-4-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17	.97

Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 4'de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, normalliğin değerlendirilmesi dikkate alındığında, multivariate (Mardia) değerleri açısından kritik oranın (c.r.) 81.660 olduğu ortaya çıkmıştır. Kritik oranı 10'dan büyük maddeler olmadığı için sonraki adımda tüm maddeler analize dahil edilmiştir. Bu durumda 17 maddeden oluşan "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında ölçeğin uyum değerleri RMSEA=.079; SRMR=.0269; CMIN/DF=2.842; GFI=.917; CFI=.962; AGFI=.905 ve NFI=.965 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, milli eğitim müdürlüğünden alınan izin belgesi (Ek-1) ölçeklerle (Ek-3, Ek-4, Ek-5) birlikte, örnekleme dahil edilen okullarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) paket programları ile analiz edilmiştir. SPSS ile analiz edilecek verilerde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi

kullanılmıştır. Gözlem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 30 ve üzerinde olduğunda da Kolmogrov-Smirnov Z testi önerilmektedir (Can, 2013: 89). Veri sayısı 900 olduğu için, bu çalışmada Kolmogrov-Smirnov Z testi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin homojenlik testi için Levene's testi kullanılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre, parametrik dağılım varsayımlarını yerine getiren verilerin çözümlenmesinde parametrik testler kullanılırken söz konusu varsayımları yerine getirmeyen veriler için de non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre; psikolojik sermaye ölçeğinde cinsiyet değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, yaş değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), mesleki kıdem değişkeni için Kruskal-Wallis, öğrenim durumu değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), medeni durum değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, okul türü değişkeni için Mann-Whitney U testi ve branş değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Minnesota iş doyum ölçeğinde cinsiyet değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, yaş değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), mesleki kıdem değişkeni için Kruskal-Wallis, öğrenim durumu değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), medeni durum değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, okul türü değişkeni için Mann-Whitney U testi ve branş değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinde cinsiyet değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, yaş değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), mesleki kıdem değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova),, öğrenim durumu değişkeni için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), medeni durum değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, okul türü değişkeni için Mann-Whitney U testi ve branş değişkeni için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı farklılık olması durumunda, bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için En Az Anlamlı Fark (LSD) sınaması ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri ve model için, AMOS paket programından yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde model

parametrelerinin tahmin edilmesinde maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmıştır.

Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA), standardize edilmiş kalıntıların ortalama kare kökü (SRMR), uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlandırılmış uyum indeksi (NFI), ki-kare/serbestlik derecesi (X^2/sd = CMIN/DF) ve anlamlılık düzeyi (p) uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

RMSEA değerinin 0-0,08; SRMR değerinin 0-0.10; GFI değerinin .90-1.00; CFI değerinin .90-1.00; AGFI değerinin .85-1.00; NFI değerinin .90-1.00; X^2/sd (CMIN/DF) değerinin 0-3; p değerinin 0.01-0.05 arasında olması iyi uyum indekslerini göstermektedir (Bayram, 2010: 67-78; Byrne, 2001; Joreskog ve Sorbom, 1993; Kline, 2005; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003: 35-47; Reisinger ve Mavondo, 2006: 57; Şimşek, 2007: 44-49).

Doğrulayıcı faktör analizinde maddelerin faktör yüklerinin alt sınırı .30 olarak kabul edilmiştir. Sosyal bilimler alanında hazırlanan bir ölçekte az sayıda madde varsa faktör yük değeri için sınır değer .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2010: 124). Öte yandan doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli için normalliğin değerlendirilmesinde (assessment of normality), kritik oranın (critical ratio) 10'un altında olması temel alınmıştır. Kline'a (2005) göre, kritik oran bir bakıma, çok değişkenli basıklığın normalleştirilmiş tahminidir yani Z değeridir. Kritik oranın mutlak değerce 10'dan büyük olması, dağılımın basıklık değerinde bir problem olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada kullanılan psikolojik sermaye ölçeği altılı likert tipinde olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	**Puanlar**	**Puan Aralığı**	**Ölçek Değerlendirme**
Hiç katılmıyorum	1	1.00 – 1.83	Hiç
Çok az katılıyorum	2	1,84 – 2.67	Çok düşük
Biraz katılıyorum	3	2.68 – 3.51	Düşük
Oldukça katılıyorum	4	3.52 – 4.35	Orta
Çok katılıyorum	5	4.36 – 5.19	Yüksek
Tamamen katılıyorum	**6**	**5.20 – 6.00**	**Çok yüksek**

Araştırmada kullanılan iş doyumu ölçeği beşli likert tipinde olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	**Puanlar**	**Puan Aralığı**	**Ölçek Değerlendirme**
Hiç memnun değilim	1	1.00 – 1.80	Çok düşük
Memnun değilim	2	1,81 – 2.60	Düşük
Kararsızım	3	2.61 – 3.40	Orta
Memnunum	4	3.41 – 4.20	Yüksek
Çok memnunum	5	4.21 – 5.00	Çok yüksek

Araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeği beşli likert tipinde olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	**Puanlar**	**Puan Aralığı**	**Ölçek Değerlendirme**
Hiçbir zaman	1	1.00 – 1.80	Çok düşük
Nadiren	2	1,81 – 2.60	Düşük
Bazen	3	2.61 – 3.40	Orta
Çoğu zaman	4	3.41 – 4.20	Yüksek
Her zaman	**5**	**4.21 – 5.00**	**Çok yüksek**

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ve araştırma sorularına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiş, bu bağlamda öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, görev yapılan okul türü ve branşlarına ilişkin bulgular tek bir tablo yardımıyla açıklanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre dağılımına bakıldığında, kadın öğretmenler grubun %50.10'unu oluştururken, erkek öğretmenler %49.90'ını oluşturmaktadır. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet özellikleri açısından hemen hemen eşit olduklarını göstermektedir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %4.40'ı "24 ve altı yaş", %47.80'i "25-35 yaş arası", %33.20'si "36-45 yaş arası" ve %14.6'sı "46 ve üstü yaş" gruplarından oluşmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun 25-35 yaş arası öğretmenlerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin %19.10'u "5 yıl ve daha az" mesleki kıdeme sahipken, %27.60'ı "6-10 yıl", %22.10'u "11-15 yıl", %16.60'ı "16-20 yıl" ve %14.70'i "21 yıldan fazla" mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenler arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla olduğunu göstermektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin %5.60'ı ön lisans, %88.10'u lisans ve %6.30'u lisansüstü mezunudur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında lisans mezunları çoğunluğu oluşturmaktadır. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin %73.80'inin evli, %26.20'sinin bekar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenler arasında evli olanların oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Görev yaptıkları okul değişkenine göre, öğretmenlerin %83.20'si resmi okulda, %16.80'i özel okulda çalışmaktadır. Resmi okul sayısının özel okul sayısından yüksek olması bu sonucu doğurmaktadır. Son olarak branş değişkenine göre,

araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ı sınıf öğretmeni iken %60'ının branş öğretmeni olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri

Demografik nitelikler **Gruplar**			
		n	**%**
Cinsiyet	Erkek	449	49.9
	Kadın	451	50.1
	Toplam	**900**	**100**
Yaş	24 ve altı	40	4.4
	25-35 arası	430	47.8
	36-45 arası	299	33.2
	46 ve üstü	131	14.6
	Toplam	**900**	**100**
Mesleki kıdem	5 yıl ve daha az	172	19.1
	6-10 arası	248	27.6
	11-15 arası	199	22.1
	16-20 arası	149	16.6
	21 yıldan fazla	132	14.7
	Toplam	**900**	**100**
Öğrenim durumu	Ön lisans	50	5.6
	Lisans	793	88.1
	Lisansüstü	57	6.3
	Toplam	**900**	**100**
Medeni durum	Evli	664	73.8
	Bekar	236	26.2
	Toplam	**900**	**100**
Okul türü	Resmi okul	749	83.2
	Özel okul	151	16.8
	Toplam	**900**	**100**
Branş	Sınıf öğretmeni	360	40.0
	Branş öğretmeni	540	60.0
	Toplam	**900**	**100**

4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ölçeğine katılım düzeyleri ve iyimserlik, dayanıklılık, umut ve özyeterlilik boyutlarının toplam puanları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**n**	$\overline{X}$	**S**
İyimserlik	900	4.66	.89
Dayanıklılık	900	4.97	.72
Umut	900	4.90	.73
Özyeterlilik	900	4.98	.79
Psikolojik Sermaye Genel	900	4.89	.68

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenler, psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından "iyimserlik" boyutuna ($\overline{X}$=4.66), "dayanıklılık" boyutuna ($\overline{X}$=4.97), "umut" boyutuna ($\overline{X}$=4.90), özyeterlilik boyutuna ($\overline{X}$=4.98) ve psikolojik sermaye ölçeğinin geneline ilişkin "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları "yüksek" düzeydedir. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları, diğer boyutlara göre yüksek seviyede ancak iyimserlik algıları diğer boyutlara göre düşük seviyede belirlenmiştir. Öğretmenlerin iyimserliklerinin daha düşük düzeyde olmasında çeşitli çevresel, kültürel veya psikolojik unsurlar etkili olabilir.

4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri

Tablo 8. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**n**	$\overline{X}$	**S**
İçsel doyum	900	3.65	.76
Dışsal doyum	900	3.01	.87
Genel iş doyumu	900	3.39	.75

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin genel iş doyumuna ilişkin algılarının ($\overline{X}$=3.39) "orta" düzeyde, iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarından "içsel doyum" boyutuna ilişkin algılarının ($\overline{X}$=3.65) "yüksek" düzeyde, "dışsal doyum" boyutuna ilişkin algılarının ($\overline{X}$=3.01) "orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Genel iş doyumlarının orta düzeyde olması, öğretmenlerin çalışma şartlarından ve mesleki durumlarından orta düzeyde memnun olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinin ülkemizdeki çalışma koşullarından ve okulların güncel durumundan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin başarı, takdir edilme gibi işin içsel niteliğine ilişkin memnuniyetlerinin, yönetim, ücret gibi işin çevresine ilişkin memnuniyetlerinden daha

yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, okulların içinde bulunduğu koşullardan veya yönetim tarzından kaynaklanıyor olabilir.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	$\overline{X}$	**S**
Örgütsel Bağlılık	900	2.93	1.04

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğindeki maddelere ilişkin algıları ($\overline{X}$=2.93) "orta" düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık duymadıklarını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin, dışsal doyumlarının orta düzeyde olması etkili olabilir. Okulların yönetim ve denetim politikası, çalışma koşulları, ast ve üst ilişkileri gibi dışsal doyum boyutunu oluşturan unsurlara dair memnuniyetin olmaması, öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını da olumsuz etkilemiş olabilir.

4.5. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, bağımsız değişkenler olan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin algıları, t testi, tek yönlü Anova ve Mann Whitney U testleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve branş açısından öğretmenler arasındaki algı farklılıklarını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Yaş ve öğrenim düzeyi değişkenleri için tek yönlü Anova tekniği kullanılmış, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri için ise Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İyimserlik	A) Erkek	449	4.65	.89	898	.30	.77
	B) Kadın	451	4.67	.88			

Dayanıklılık	A) Erkek	449	4.99	.73	898	.77	.44
	B) Kadın	451	4.95	.72			
Umut	A) Erkek	449	4.93	.72	898	1.50	.13
	B) Kadın	451	4.86	.74			
Özyeterlilik	A) Erkek	449	5.02	.78	898	1.56	.15
	B) Kadın	451	4.95	.79			

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarının, cinsiyet özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, "iyimserlik" boyutunda erkek öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.65) ile kadın öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.67) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.30, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun iyimserlik boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre az da olsa daha iyimser oldukları söylenebilir. İyimserliğin uzun süren arkadaşlıklar ve sosyal destekle ilişkili olması, bu sonucu doğurmuş olabilir.

"Dayanıklılık" boyutunda, erkek öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.99) ile kadın öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.95) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.77, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun dayanıklılık boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre az da olsa daha dayanıklı oldukları söylenebilir. Erkek öğretmenlerin, toplumun kendilerine yüklediği roller gereği zorluklar karşısında direnç gösterme sorumluluğu duymaları, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

"Umut" boyutunda, erkek öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.93) ile kadın öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.86) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =1.50, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun umut boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre az da olsa daha umutlu oldukları söylenebilir. Umudun bir başa çıkma stratejisi olduğu göz önünde bulundurulursa, erkek

öğretmenlerin daha umutlu olmaları, çevresel veya psikolojik etkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

"Özyeterlilik" boyutunda, erkek öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =5.02) ile kadın öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.95) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =1.56, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun özyeterlilik boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları, liderlik, yönetim desteği ve mesleki gelişim deneyimleri gibi unsurlardan etkilenmektedir, bu sonucun ortaya çıkmasında okullarda genellikle erkek öğretmenlerin idari görevler üstlemesi etkili olabilir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İyimserlik	A) 24 yaş altı	40	4.86	Gruplar arası	5.309	3	1.770	2.26	.08	
	B) 25-35 yaş	430	4.65							
	C) 36-45 yaş	299	4.59	Gruplar içi	701.023	896	.782			
	D) 46 yaş ve üstü	131	4.78							
	Toplam	900	4.66		706.332	899				
Dayanıklılık	A) 24 yaş altı	40	4.89	Gruplar arası	10.303	3	3.434	6.73	.00**	A-D B-D C-D
	B) 25-35 yaş	430	4.93							
	C) 36-45 yaş	299	4.93	Gruplar içi	457.625	896	.511			
	D) 46 yaş ve üstü	131	5.23							
	Toplam	900	4.97		467.929	899				
Umut	A) 24 yaş altı	40	4.91	Gruplar arası	7.006	3	2.335	4.48	.00**	B-D C-D
	B) 25-35 yaş	430	4.86							
	C) 36-45 yaş	299	4.85	Gruplar içi	467.083	896	.521			
	D) 46 yaş ve üstü	131	5.11							
	Toplam	900	4.90		474.089	899				
Özyeterlilik	A) 24 yaş altı	40	4.99	Gruplar arası	7.859	3	2.620	4.30	.01*	B-D C-D
	B) 25-35 yaş	43	4.9							

	0	5				
C) 36-45 yaş	29	4.9	Gruplar	545.701	89	.609
	9	3	içi		6	
D) 46 yaş ve	13	5.2				
üstü	1	1				
Toplam	90	4.9		553.560	89	
	0	8			9	

*p<.05, **p<.01

Farklı dört yaş düzeyinde olan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, "iyimserlik" boyutunda öğretmenlerin algıları arasında yaş düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$F_{(3-896)}$ =2.26, p> 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, iyimserlik düzeylerine ilişkin algıları, yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

"Dayanıklılık" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında yaş düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3-896)}$ =6.73, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, dayanıklılık düzeylerine ilişkin algıları, yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, 46 yaş ve üstü ile 24 yaş altı, 25-35 yaş ve 36-45 yaş grupları arasında ve 46 yaş ve üstü yaş grubunun lehine olduğu görülmüştür (p<0.05). Buna göre, 46 ve üstü ($\overline{X}_D$ =5.23) yaş grubundaki öğretmenlerin, 24 yaş altı ($\overline{X}_A$ =4.89), 25-35 yaş ($\overline{X}_B$ =4.93) ve 36-45 ($\overline{X}_C$ =4.93) yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha dayanıklı olduğu belirlenmiştir. Yaş ilerledikçe karşılaşılan durumlar ve kazanılan deneyim, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

"Umut" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında yaş düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3-896)}$ =4.48, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, umut düzeylerine ilişkin algıları, yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, 46 yaş ve üstü ile 25-35 yaş ve 36-45 yaş grupları arasında ve 46 yaş ve üstü yaş grubunun lehine olduğu görülmüştür (p< 0.05). Buna göre, 46 ve üstü ($\overline{X}_D$ =5.11) yaş grubundaki öğretmenlerin, 25-35 yaş ($\overline{X}_B$ =4.86) ve 36-45 ($\overline{X}_C$ =4.85) yaş gruplarındaki

öğretmenlerden daha umutlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, yaşları ilerledikçe öğretmenlerin, karşılaştıkları durumlarla başa çıkmada daha pozitif bir yaklaşım sergilemeleri etkili olabilir.

"Özyeterlilik" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında yaş düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3\text{-}896)}$ =4.30, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, özyeterlilik düzeylerine ilişkin algıları, yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, 46 yaş ve üstü ile 25-35 yaş ve 36-45 yaş grupları arasında ve 46 yaş ve üstü yaş grubunun lehine olduğu görülmüştür (p< 0.05). Buna göre, 46 ve üstü ($\overline{X}_D$ =5.21) yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerini, 25-35 yaş ($\overline{X}_B$ =4.95) ve 36-45 ($\overline{X}_C$ =4.93) yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenliğin deneyimle gelişen ve değişen bir meslek olması, yaşları ilerledikçe öğretmenlerin kendilerine daha çok güvenmeleri sonucunu doğurmuş olabilir.

Ayrıca test puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında; tüm grupların her bir boyuta ilişkin algılarının "çok katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum her yaş grubundan öğretmenin, psikolojik sermaye düzeylerinin "yüksek" olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
İyimserlik	A) 5 yıl ve daha az	172	497.58	4	23.248	.00**	A (B,C,D) B (E) C (E) D (E)
	B) 6-10 yıl	248	432.43				
	C) 11-15 yıl	199	410.20				
	D) 16-20 yıl	149	419.06				
	E) 21 yıl ve daha fazla	132	519.36				
	Toplam	900					
Dayanıklılık	A) 5 yıl ve daha az	172	468.67	4	36.788	.00**	A (B,D,E) B (E) C (E) D (E)
	B) 6-10 yıl	248	419.34				
	C) 11-15 yıl	199	434.78				
	D) 16-20 yıl	149	400.53				
	E) 21 yıl ve daha fazla	132	565.47				
	Toplam	900					

Umut	A) 5 yıl ve daha az	172	480.06	4	34.896	.00**	A (B,C,D,E) B (E) C (E) D (E)
	B) 6-10 yıl	248	420.70				
	C) 11-15 yıl	199	418.82				
	D) 16-20 yıl	149	412.14				
	E) 21 yıl ve daha fazla	132	559.04				
	Toplam	900					
Özyeterlilik	A) 5 yıl ve daha az	172	478.27	4	26.534	.00**	A (B,C,D,E) B (E) C (E) D (E)
	B) 6-10 yıl	248	425.37				
	C) 11-15 yıl	199	419.93				
	D) 16-20 yıl	149	418.32				
	E) 21 yıl ve daha fazla	132	543.94				
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin "iyimserlik" boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2_{(4)}$ =23.248, p< 0.05]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farklılığın, 5 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmen grubu ile 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında; ayrıca 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmen grubu ile 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kıdemlerinin iyimserlikleri üzerine farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, iyimserliğin en yüksek düzeyde 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen grubunda görüldüğü, bunu sırasıyla 5 yıl ve daha az, 11-15, 6-10 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen gruplarının izlediği görülmektedir. En fazla mesleki kıdeme sahip grup ile en az mesleki kıdeme sahip öğretmen gruplarında iyimserlik düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin mesleğe ilk başlarken sahip oldukları idealist yaklaşım ve mesleği bırakırken sergiledikleri hoşgörülü yaklaşımdan etkilenmiş olabilir.

"Dayanıklılık" boyutunda öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(4)}$ =36.788, p< 0.05]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farklılığın, 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan grup ile 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdemi olan gruplar arasında; ayrıca 5 yıl ve daha az kıdemi olan grup ile 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olan gruplar arasında olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, dayanıklılığın en yüksek düzeyde 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen grubunda

görüldüğü, bunu sırasıyla 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen gruplarının izlediği görülmektedir. Zorluklarla başa çıkma stratejisi olarak dayanıklılığın en yüksek düzeyde, en fazla mesleki kıdemi olan öğretmen grubunda görülmesinde yaş ve mesleki deneyim unsurları; sonrasında en az mesleki kıdemi olan öğretmen grubunda görülmesinde yaş ve mesleğe yeni başlamanın vermiş olduğu heyecan etkili olabilir.

"Umut" boyutunda öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(4)}$ =34.896, p< 0.05]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farklılığın, 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan grup ile 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdemi olan gruplar arasında; ayrıca 5 yıl ve daha az kıdemi olan grup ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olan gruplar arasında olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, umudun en yüksek düzeyde 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen grubunda görüldüğü, bunu sırasıyla 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen gruplarının izlediği görülmektedir. Umudun en yüksek düzeyde, en fazla mesleki kıdemi olan öğretmen grubunda görülmesinde yaş ve mesleki deneyim unsurları; sonrasında en az mesleki kıdemi olan öğretmen grubunda görülmesinde yaş ve mesleğe yeni başlamanın vermiş olduğu idealist yaklaşım gibi unsurlar etkili olabilir.

"Özyeterlilik" boyutunda öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(4)}$ =26.534, p< 0.05]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farklılığın, 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan grup ile 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdemi olan gruplar arasında; ayrıca 5 yıl ve daha az kıdemi olan grup ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olan gruplar arasında olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, özyeterliliğin en yüksek düzeyde 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen grubunda görüldüğü, bunu sırasıyla 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen gruplarının izlediği görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, mesleki kıdemi en yüksek olan öğretmen grubunun sahip oldukları deneyim sebebiyle kendilerine güvenmeleri, mesleki deneyimi en az olan grubun ise gençliğin ve mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecan ve özgüven etkili olabilir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İyimserlik	A) Önlisans	50	5.03	Gruplar arası	10.086	2	5.043	6.50	.00**	A-B
	B) Lisans	793	4.62							
	C) Lisansüstü	57	4.85	Gruplar içi	696.246	897	.776			
	Toplam	900	4.66		706.332	899				
Dayanıklılık	A) Önlisans	50	5.37	Gruplar arası	9.263	2	4.632	9.06	.00**	A-B A-C
	B) Lisans	793	4.94							
	C) Lisansüstü	57	5.05	Gruplar içi	458.666	897	.511			
	Toplam	900	4.97		467.929	899				
Umut	A) Önlisans	50	5.30	Gruplar arası	10.031	2	5.016	9.70	.00**	A-B A-C
	B) Lisans	793	4.86							
	C) Lisansüstü	57	5.02	Gruplar içi	464.058	897	.517			
	Toplam	900	4.90		474.089	899				
Özyeterlilik	A) Önlisans	50	5.40	Gruplar arası	10.380	2	5.190	8.57	.00**	A-B A-C
	B) Lisans	793	4.95							
	C) Lisansüstü	57	5.10	Gruplar içi	543.180	897	.606			
	Toplam	900	4.98		553.560	899				

*p<.05, **p<.01

Farklı üç öğrenim grubu seviyesinde olan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, "iyimserlik" boyutunda öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(2\text{-}897)}$ =6.50, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, iyimserlik düzeylerine ilişkin algıları, öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, önlisans ile lisans grupları arasında ve önlisans grubunun

lehine olduğu görülmüştür ($p< 0.05$). Buna göre, önlisans ($\overline{X}_A$ =5.03) grubundaki öğretmenlerin, lisans ($\overline{X}_B$ =4.62) grubundaki öğretmenlere göre daha iyimser oldukları belirlenmiştir.

"Dayanıklılık" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2-897)}$ =9.06, $p< 0.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, dayanıklılık düzeylerine ilişkin algıları, öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, önlisans ile lisans ve lisansüstü grupları arasında ve önlisans grubunun lehine olduğu görülmüştür ($p< 0.05$). Buna göre, önlisans ($\overline{X}_A$ =5.37) grubundaki öğretmenlerin, lisans ($\overline{X}_B$ =4.94) ve lisansüstü ($\overline{X}_C$ =5.05) gruplarındaki öğretmenlerden daha dayanıklı olduğu belirlenmiştir.

"Umut" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2-897)}$ =9.70, $p< 0.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, umut düzeylerine ilişkin algıları, öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, önlisans ile lisans ve lisansüstü grupları arasında ve önlisans grubunun lehine olduğu görülmüştür ($p< 0.05$). Buna göre, önlisans ($\overline{X}_A$ =5.30) grubundaki öğretmenlerin, lisans ($\overline{X}_B$ =4.86) ve lisansüstü ($\overline{X}_C$ =5.02) gruplarındaki öğretmenlerden daha umutlu olduğu belirlenmiştir.

"Özyeterlilik" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2-897)}$ =8.57, $p< 0.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, özyeterlilik düzeylerine ilişkin algıları, öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, önlisans ile lisans ve lisansüstü grupları arasında ve önlisans grubunun lehine olduğu görülmüştür ($p< 0.05$). Buna göre, önlisans ($\overline{X}_A$ =5.40) grubundaki öğretmenlerin kendilerini lisans ($\overline{X}_B$ =4.95) ve lisansüstü ($\overline{X}_C$ =5.10) gruplarındaki öğretmenlerden daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Psikolojik sermayenin dört boyutunda da önlisans grubundaki öğretmenlerin algılarının en yüksek

düzeyde olması, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla aldıkları daha kısa süreli eğitim sebebiyle önlisans mezunu öğretmenlerin, kendilerine ve çevrelerine ilişkin beklentilerinin daha düşük olması ve bu sayede algılarının daha pozitif olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca test puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında; tüm grupların her bir boyuta ilişkin algılarının "çok katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İyimserlik	A) Evli	664	4.65	.91	898	.45	.66
	B) Bekar	236	4.68	.82			
	Toplam	900					
Dayanıklılık	A) Evli	664	4.97	.72	898	.24	.81
	B) Bekar	236	4.96	.72			
	Toplam	900					
Umut	A) Evli	664	4.90	.73	898	.09	.93
	B) Bekar	236	4.90	.72			
	Toplam	900					
Özyeterlilik	A) Evli	664	4.98	.78	898	.26	.80
	B) Bekar	236	5.00	.80			
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarının, medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, "iyimserlik" boyutunda evli öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.65) ile bekar öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.68) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.45, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun iyimserlik boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre az da olsa daha iyimser oldukları söylenebilir.

"Dayanıklılık" boyutunda, evli öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.97) ile bekar öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.96) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.24, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun dayanıklılık boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

"Umut" boyutunda, evli öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.90) ile bekar öğretmenlerin test puan ortalamasının ($\overline{X}_B$ =4.90) aynı seviye olduğu görülmektedir [$t_{(898)}$ =.09, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun umut boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

"Özyeterlilik" boyutunda, evli öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.98) ile bekar öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =5.00) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.26, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun özyeterlilik boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre az da olsa kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha iyimser olması ve kendilerine daha çok güvenmeleri, aile sorumluluğuna sahip olmamanın sağladığı rahatlıktan kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	A) Resmi okul	749	428.19	320711.00	39836.000	.00**
İyimserlik	B) Özel Okul	151	561.19	84739.00		
	Toplam	900				
	A) Resmi okul	749	421.64	315811.00	34936.000	.00**
Dayanıklılık	B) Özel Okul	151	593.64	89639.00		
	Toplam	900				
	A) Resmi okul	749	412.50	308964.50	28089.500	.00**
Umut	B) Özel Okul	151	638.98	96485.00		
	Toplam	900				
	A) Resmi okul	749	417.15	312447.50	31572.500	.00**
Özyeterlilik	B) Özel Okul	151	615.91	93002.50		
	Toplam	900				

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarına ilişkin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin her bir boyuta ilişkin algıları, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [p< 0.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okullarda görev yapan

öğretmenlerin iyimserlik, dayanıklılık, umut ve özyeterlilik düzeylerinin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İyimserlik	A) Sınıf öğretmeni	360	4.62	.92	898	1.08	.28
	B) Branş öğretmeni	540	4.68	. 86			
	Toplam	900					
Dayanıklılık	A) Sınıf öğretmeni	360	4.98	.73	898	.25	.81
	B) Branş öğretmeni	540	4.96	.71			
	Toplam	900					
Umut	A) Sınıf öğretmeni	360	4.89	.75	898	.15	.88
	B) Branş öğretmeni	540	4.90	.71			
	Toplam	900					
Özyeterlilik	A) Sınıf öğretmeni	360	4.98	.79	898	.02	.98
	B) Branş öğretmeni	540	4.99	.79			
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algılarının, branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, "iyimserlik" boyutunda sınıf öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.62) ile branş öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.68) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =1.08, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun iyimserlik boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha iyimser oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla sayıda ve farklı sınıflarda okuyan öğrencilerle ilgilenmek, branş öğretmenlerinin iyimserliğini pozitif yönde etkilemiş olabilir.

"Dayanıklılık" boyutunda, sınıf öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.98) ile branş öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.96) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.25, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun dayanıklılık boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre az da olsa daha dayanıklı oldukları söylenebilir. Belirli bir sınıfın ve daha küçük yaşta öğrencilerin sorumluluğunu almak

ve sorunlarıyla ilgilenmek, sınıf öğretmenlerinin daha dayanıklı olmasını sağlamış olabilir.

"Umut" boyutunda, sınıf öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.89) ile branş öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.90) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.15, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun umut boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

"Özyeterlilik" boyutunda, sınıf öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =4.98) ile branş öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.99) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.02, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun özyeterlilik boyutuna "çok katılıyorum" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

4.6. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu

Örnekleme alınan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri bağımsız değişkenler olan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul türü ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi, tek yönlü Anova ve Mann Whitney U testleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve branş açısından öğretmenler arasındaki algı farklılıklarını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Yaş ve öğrenim düzeyi değişkenleri için tek yönlü Anova tekniği kullanılmış, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri için ise Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İçsel doyum	A) Erkek	449	3.63	.75	898	.85	.40
	B) Kadın	451	3.67	.77			
	Toplam	900					
Dışsal doyum	A) Erkek	449	3.04	.86	898	1.17	.24
	B) Kadın	451	2.97	.88			
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, "içsel doyum" boyutunda erkek öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$

=3.63) ile kadın öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =4.67) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.85, p> 0.05]. Her iki öğretmen grubunun da içsel doyum boyutuna "yüksek" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

"Dışsal doyum" boyutunda, erkek öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =3.04) ile kadın öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =2.97) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =1.17, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun dışsal doyum boyutuna "orta" düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, erkek öğretmenlerinin dışsal doyumlarının kadın öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerin yönetim, denetim ve çalışma koşulları gibi işin çevresine ilişkin öğelerden kadın öğretmenlere göre biraz daha memnun olduğunu gösteren bu sonuç, erkek öğretmenlerin okulların şartlarına ilişkin beklentilerini daha düşük tutmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 18. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel doyum	A) 24 yaş altı	40	3.85	Gruplar arası	19.824	3	6.608	11.77	.00**	A-C B-C B-D C-D
	B) 25-35 yaş	430	3.70							
	C) 36-45 yaş	299	3.46	Gruplar içi	503.040	896	.561			
	D) 46 yaş ve üstü	131	3.87							
	Toplam	900	3.65		522.863	899				
Dışsal doyum	A) 24 yaş altı	40	3.34	Gruplar arası	27.307	3	9.102	12.38	.00**	A-B A-C B-C B-D C-D
	B) 25-35 yaş	430	3.06							
	C) 36-45 yaş	299	2.79	Gruplar içi	658.681	896	.735			
	D) 46 yaş ve üstü	131	3.25							
	Toplam	900	3.01		685.988	899				

*p<.05, **p<.01

Farklı dört yaş grubu seviyesinde olan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, "içsel doyum" boyutunda öğretmenlerin algıları arasında yaş düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(3-896)}$ =11.77, p< 0.05]. Başka bir

deyişle, öğretmenlerin, içsel doyumlarına ilişkin algıları, yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, 36-45 arası yaş grubu ile 24 yaş ve altı, 25-35 arası ve 46 yaş ve üstü grupları arasında ve 36-45 arası yaş grubunun aleyhine olduğu görülmüştür ($p< 0.05$). Ayrıca 46 ve üstü yaş grubu ile 25-35 arası yaş grubu arasında 46 yaş ve üstü grubun lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, 46 ve üstü ($\overline{X}_D$ =3.87) ile 24 yaş ve altı ($\overline{X}_A$ =3.85) yaş gruplarındaki öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin, 25-35 arası ($\overline{X}_B$ =3.70) ve 36-45 arası ($\overline{X}_C$ =3.46) yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

"Dışsal doyum" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3-896)}$ =12.38, $p< 0.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, dışsal doyum düzeylerine ilişkin algıları, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın, 24 ve altı yaş grubu ile 25-35 arası, 36-45 arası yaş grubu arasında ve 24 ve altı yaş grubu lehine olduğu görülmüştür; ayrıca 46 ve üstü yaş grubu ile 25-35 arası, 36-45 arası yaş grubu arasında ve 46 ve üstü yaş grubu lehine, son olarak 25-35 arası yaş grubu ile 36-45 arası yaş grubu arasında ve 25-35 arası yaş grubu lehine bir farklılık olduğu görülmüştür ($p< 0.05$). Buna göre, 24 ve altı ($\overline{X}_A$ =3.34) ile 46 ve üstü yaş ($\overline{X}_D$ =3.25) gruplarındaki öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin, 25-35 arası ($\overline{X}_B$ =3.06) ve 36-45 arası yaş ($\overline{X}_C$ =2.79) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Her iki boyutta da iş doyumunun en yüksek düzeyde 24 ve altı ile 46 ve üstü yaş gruplarında görülmesi, iş doyumunun genç yaşlarda yüksek olduğu, zaman geçtikçe düştüğü ancak ileriki yaşlarda tekrar yükseldiğini göstermektedir. Alanyazında yer alan araştırmalarla paralel olan bu sonuç, bireyin ilk çalışmaya başladığında daha pozitif ve hoşgörülü bir yaklaşıma sahip olması, zamanla benzer durumları yaşama sebebiyle azalan memnuniyetinin mesleğin sonuna doğru yaş gereği tekrar artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca test puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında; içsel doyum boyutunda tüm grupların algılarının "yüksek" düzeyde; dışsal doyum boyutunda tüm grupların algılarının "orta" düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç,

öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmalarından, ancak okullarından memnun olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 19. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
İçsel doyum	A) 5 yıl ve daha az	172	564.46	4	95.013	.00**	A (B,C,D) B (C,D) C (E) D (E)
	B) 6-10 yıl	248	431.45				
	C) 11-15 yıl	199	371.09				
	D) 16-20 yıl	149	359.37				
	E) 21 yıl ve daha fazla	132	560.39				
	Toplam	900					
Dışsal doyum	A) 5 yıl ve daha az	172	557.01	4	79.954	.00**	A (B,C,D) B (C,D) C (E) D (E)
	B) 6-10 yıl	248	434.12				
	C) 11-15 yıl	199	379.13				
	D) 16-20 yıl	149	364.02				
	E) 21 yıl ve daha fazla	132	547.71				
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin "içsel doyum" boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2_{(4)}$ =95.013, p< 0.05]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farklılığın, 5 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmen grubu ile 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında; 6-10 yıl kıdeme sahip grup ile 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında; ayrıca 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmen grubu ile 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kıdemlerinin içsel doyumları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, içsel doyumun en yüksek düzeyde 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmen grubunda görüldüğü, bunu sırasıyla, 21 yıl ve daha fazla, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen gruplarının izlediği görülmektedir.

"Dışsal doyum" boyutuna ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2_{(4)}$ =79.954, p< 0.05]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farklılığın, 5 yıl ve daha

az kıdemi olan öğretmen grubu ile 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında; 6-10 yıl kıdeme sahip grup ile 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında; ayrıca 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmen grubu ile 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kıdemlerinin içsel doyumları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, dışsal doyumun en yüksek düzeyde 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmen grubunda görüldüğü, bunu sırasıyla, 21 yıl ve daha fazla, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen gruplarının izlediği görülmektedir.

Her iki boyutta da iş doyumunun en yüksek düzeyde 5 yıl ve daha az ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen gruplarında görülmesi, yaş değişkeni sonuçları ile paralel olmakla birlikte, ilk yıllarda öğretmenlerin sahip olduğu pozitif yaklaşımın zamanla kaybedilmesi ancak mesleğin bırakılmasına yakın tekrar kazanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 20. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel doyum	A) Önlisans	50	4.18	Gruplar arası	16.266	2	8.133	14.40	.00**	A-B A-C
	B) Lisans	793	3.61							
	C) Lisansüstü	57	3.78	Gruplar içi	506.597	897	.565			
	Toplam	900	3.65		522.863	899				
Dışsal doyum	A) Önlisans	50	3.62	Gruplar arası	22.521	2	11.260	15.22	.00**	A-B A-C B-C
	B) Lisans	793	2.96							
	C) Lisansüstü	57	3.19	Gruplar içi	663.467	897	.740			
	Toplam	900	3.01		685.988	899				

*p<.05, **p<.01

Farklı üç öğrenim grubu seviyesinde olan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için

tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, "içsel doyum" boyutunda öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(2\text{-}897)}$ =14.40, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, içsel doyumlarına ilişkin algıları, öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, önlisans grubu ile lisans ve lisansüstü grupları arasında ve önlisans grubunun lehine olduğu görülmüştür (p< 0.05). Buna göre, önlisans grubundaki ($\overline{X}_A$ =4.18) öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin, lisans ($\overline{X}_B$ =3.61) ve lisansüstü ($\overline{X}_C$ =3.78) yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

"Dışsal doyum" boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2\text{-}897)}$ =15.22, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, dışsal doyum düzeylerine ilişkin algıları, öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın, önlisans grubu ile lisans ve lisansüstü grupları arasında ve önlisans grubunun lehine olduğu (p< 0.05); ayrıca lisans ve lisansüstü grupları arasında ve lisansüstü grubu lehine olduğu görülmektedir (p< 0.05). Buna göre, önlisans grubundaki ($\overline{X}_A$ =3.62) öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin, lisans ($\overline{X}_B$ =2.96) ve lisansüstü ($\overline{X}_C$ =3.19) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu, en düşük doyum düzeyinin lisans ($\overline{X}_B$ =2.96) grubundaki öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir.

İş doyumunun her iki boyutunda da önlisans grubundaki öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olması, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla aldıkları daha kısa süreli eğitim sebebiyle önlisans mezunu öğretmenlerin, meslekleri, çalışma şartları ve okullarına ilişkin beklentilerinin daha düşük olması ve bu sayede algılarının daha pozitif olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 21. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İçsel doyum	A) Evli	664	3.63	.77	898	1.57	.12
	B) Bekar	236	3.72	.74			
	Toplam	900					
	A) Evli	664	2.98	.87	898	1.68	.09

Dışsal doyum	B) Bekar	236	3.09	.87
	Toplam	900		

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin algılarının, medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, "içsel doyum" boyutunda evli öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =3.63) ile bekar öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =3.72) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =1.57, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun içsel doyum boyutuna "yüksek" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, bekar öğretmenlerin içsel doyumlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

"Dışsal doyum" boyutunda, evli öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =2.98) ile bekar öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =3.09) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =1.68, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun dışsal doyum boyutuna "orta" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, bekar öğretmenlerinin dışsal doyumlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Evli öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha düşük olması, evli öğretmenlerin aile sahibi olmaları sebebiyle çalışma şartları, okul ve yönetim gibi meslekleri ile ilişkili beklentilerinin yükselmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 22. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İçsel doyum	A) Resmi okul	749	418.32	313319.00	32444.000	.00**
	B) Özel Okul	151	610.14	92131.00		
	Toplam	900				
Dışsal doyum	A) Resmi okul	749	412.31	308816.50	27941.500	.00**
	B) Özel Okul	151	639.96	96633.50		
	Toplam	900				

*p<.05, **p<.01

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin "içsel doyum" boyutuna ilişkin algılarının, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını

göstermektedir [p< 0.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel doyum düzeyinin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel doyum düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. "Dışsal doyum" boyutunda da öğretmenlerin algılarının farklılaştığı görülmektedir [p< 0.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin dışsal doyum düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

İş doyumunun her iki boyutunda da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olması, özel okullardaki fiziki şartların ve maddi olanakların devlet okullarına göre nispeten daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 23. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İçsel doyum	A) Sınıf öğretmeni	360	3.65	.80	898	.13	.89
	B) Branş öğretmeni	540	3.66	.74			
	Toplam	900					
Dışsal doyum	A) Sınıf öğretmeni	360	2.98	.83	898	.79	.43
	B) Branş öğretmeni	540	3.03	.90			
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin algılarının, branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, "içsel doyum" boyutunda sınıf öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =3.65) ile branş öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =3.66) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.13, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun içsel doyum boyutuna "yüksek" düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

"Dışsal doyum" boyutunda, sınıf öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =2.98) ile branş öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =3.03) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.79, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun dışsal doyum boyutuna "orta" düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Ancak, branş öğretmenlerinin dışsal doyumlarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kendi çalışma koşullarının branş öğretmenlerine göre daha zor olduğunu düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Durumu

Örnekleme alınan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri bağımsız değişkenler olan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul türü ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi, tek yönlü Anova ve Mann Whitney U testleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve branş açısından öğretmenler arasındaki algı farklılıklarını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Yaş ve öğrenim düzeyi değişkenleri için tek yönlü Anova tekniği kullanılmış, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri için ise Mann Whitney U testleri kullanılmıştır

Tablo 24. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

	Gruplar	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Örgütsel bağlılık	A) Erkek	449	3.01	1.07	898	2.48	.01*
	B) Kadın	451	2.84	1.00			
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının, cinsiyet özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, erkek öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =3.01) ile kadın öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =2.84) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(898)}$ =2.48, p< 0.05]. Buna göre, her iki grup da örgütsel bağlılığa "orta" düzeyinde katılım göstermektedir. Ancak erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kadın öğretmenler için mesleki bağlılığın örgütsel bağlılıktan önce gelmesinin bir sonucu olabilir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel bağlılık	A) 24 yaş altı	40	3.34	Gruplar arası	22.612	3	7.537	7.12	.00*	A-B A-C B-D
	B) 25-35 yaş	430	2.91							

	C) 36-45 yaş	299	2.78	Gruplar içi	948.225	896	1.058		C-D
	D) 46 yaş ve üstü	131	3.19						
	Toplam	900	2.93		970.837	899			

*p<.05, **p<.01

Farklı dört yaş grubu seviyesinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, örgütsel bağlılıkta öğretmenlerin algıları arasında yaş düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(3-896)}$ =7.12, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, 24 ve altı yaş grubu ile 25-35 arası, 36-45 arası yaş grubu arasında ve 24 ve altı yaş grubu lehine olduğu (p< 0.05); ayrıca 46 ve üstü yaş grubu ile 25-35 arası, 36-45 arası yaş grubu arasında ve 46 ve üstü yaş grubu lehine olduğu görülmüştür (p< 0.05). Buna göre, 24 ve altı ($\overline{X}_A$ =3.34) ile 46 ve üstü ($\overline{X}_D$ =3.19) yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, 25-35 arası ($\overline{X}_B$ =2.91) ve 36-45 arası ($\overline{X}_C$ =2.78) yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel bağlılığın en yüksek düzeyde 24 ve altı ile 46 ve üstü yaş gruplarında olması, örgütsel bağlılığın genç yaşlarda yüksek olduğu, zaman geçtikçe düştüğü ancak ileriki yaşlarda tekrar yükseldiğini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin ilk çalışmaya başladıkları ve mesleğin sonuna doğru çalıştıkları okullara karşı daha çok bağlılık hissetmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel bağlılık	A) 5 yıl ve daha az	172	3.21	Gruplar arası	66.781	4	16.695	16.5	.00*	A-B A-C A-D B-C B-E C-E
	B) 6-10 yıl	248	2.84							
	C) 11-15 yıl	199	2.66	Gruplar içi	904.056	895	1.010			
	D) 16-20 yıl	149	2.68							

E) 21 yıl ve daha fazla	132	3.39	970.837	899	D-E
Toplam	900	2.93			

*p<.05, **p<.01

Farklı dört mesleki kıdem seviyesinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, örgütsel bağlılıkta öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(4-895)}$ =16.5, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan grup ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olan gruplar arasında ve 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan grubun lehine olduğu (p< 0.05); ayrıca 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan grup ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl olan gruplar arasında ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan grubun lehine olduğu (p< 0.05); son olarak 6-10 yıl ile 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan gruplar arasında ve 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan grubun lehine olduğu (p< 0.05) görülmüştür. Buna göre, 5 yıl ve daha az ($\overline{X}_A$ =3.21) ile 21 yıl ve daha fazla ($\overline{X}_E$ =3.39) mesleki kıdemi olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, 6-10 yıl ($\overline{X}_B$ =2.84), 11-15 yıl ($\overline{X}_C$ =2.66) ve 16-20 yıl ($\overline{X}_D$ =2.68) arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek örgütsel bağlılık seviyesi 21 yıl ve daha fazla ($\overline{X}_E$ =3.39) mesleki kıdemi olan öğretmenlerde görülürken en düşük örgütsel bağlılık seviyesi 11-15 yıl ($\overline{X}_C$ =2.66) arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Örgütsel bağlılığın en yüksek düzeyde 5 yıl ve daha az ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen gruplarında görülmesi, yaş değişkeni sonuçları ile paralel olmakla birlikte, ilk yıllarda öğretmenlerin okullarıyla ilgili sahip olduğu pozitif yaklaşımın, zamanla farklı okullarda görev yaptıkça kaybedilmesi ancak mesleğin bırakılmasına yakın tekrar kazanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel bağlılık	A) Önlisans	50	3.51	Gruplar arası	18.991	2	9.496	8.95	.00**	A-B A-C
	B) Lisans	793	2.88							
	C) Lisansüstü	57	2.99	Gruplar içi	951.846	897	1.061			
	Toplam	900	2.93		970.837	899				

*p<.05, **p<.01

Farklı üç öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, örgütsel bağlılıkta öğretmenlerin algıları arasında öğrenim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(2\text{-}897)}$ =8.95, p< 0.05]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın, önlisans ile lisans, lisansüstü grupları arasında ve önlisans grubun lehine olduğu (p< 0.05) görülmüştür. Buna göre, önlisans ($\overline{X}_A$ =3.51) mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, lisans ($\overline{X}_B$ =2.88) ve lisansüstü ($\overline{X}_C$ =2.99) mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Önlisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olması, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla aldıkları daha kısa süreli eğitim sebebiyle önlisans mezunu öğretmenlerin, okullarına ilişkin beklentilerinin daha düşük olması ve bu sayede algılarının daha pozitif olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

	Gruplar	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Örgütsel bağlılık	A) Evli	664	2.88	1.06	898	2.11	.04*
	B) Bekar	236	3.05	.98			
	Toplam	900					

*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının, medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, evli öğretmenlerin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =2.88) ile bekar öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =3.05) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =2.11, p< 0.05]. Buna göre, her iki grup örgütsel bağlılığa "orta" düzeyde katılım gösterirken, bekar öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, sosyal ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesi açısından okulların, bekar öğretmenler için bir etkileşim alanı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel bağlılık	A) Resmi okul	749	414.83	310707.50	29832.500	.00**
	B) Özel Okul	151	627.43	94742.50		
	Toplam	900				

*p<.05, **p<.01

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [p< 0.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, özel okullardaki fiziki şartların ve maddi olanakların devlet okullarına göre nispeten daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

	Gruplar	**n**	$\overline{\mathbf{X}}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Örgütsel bağlılık	A) Sınıf öğretmeni	360	2.93	1.03	898	.16	.88
	B) Branş öğretmeni	540	2.92	1.05			
	Toplam	900					

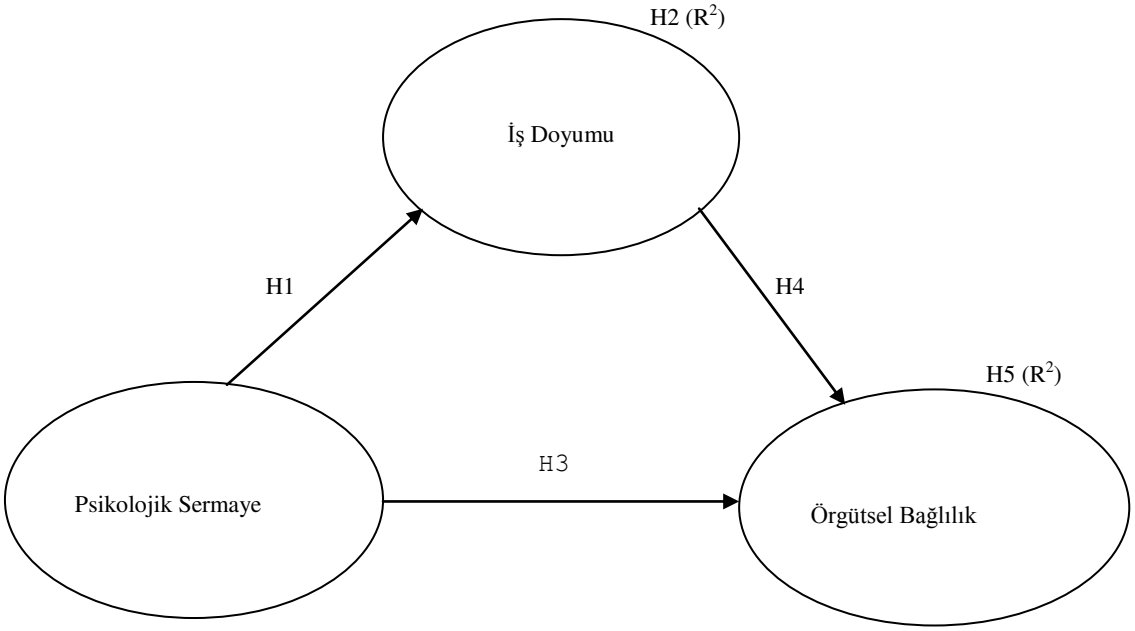
*p<.05, **p<.01

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının, branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, sınıf öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_A$ =2.93) ile branş

öğretmenlerinin test puan ortalaması ($\overline{X}_B$ =2.92) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(898)}$ =.16, p> 0.05]. Buna göre, her iki grubun örgütsel bağlılığa "orta" düzeyde katılım göstermektedir.

4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Konusundaki Algılarının, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkisi

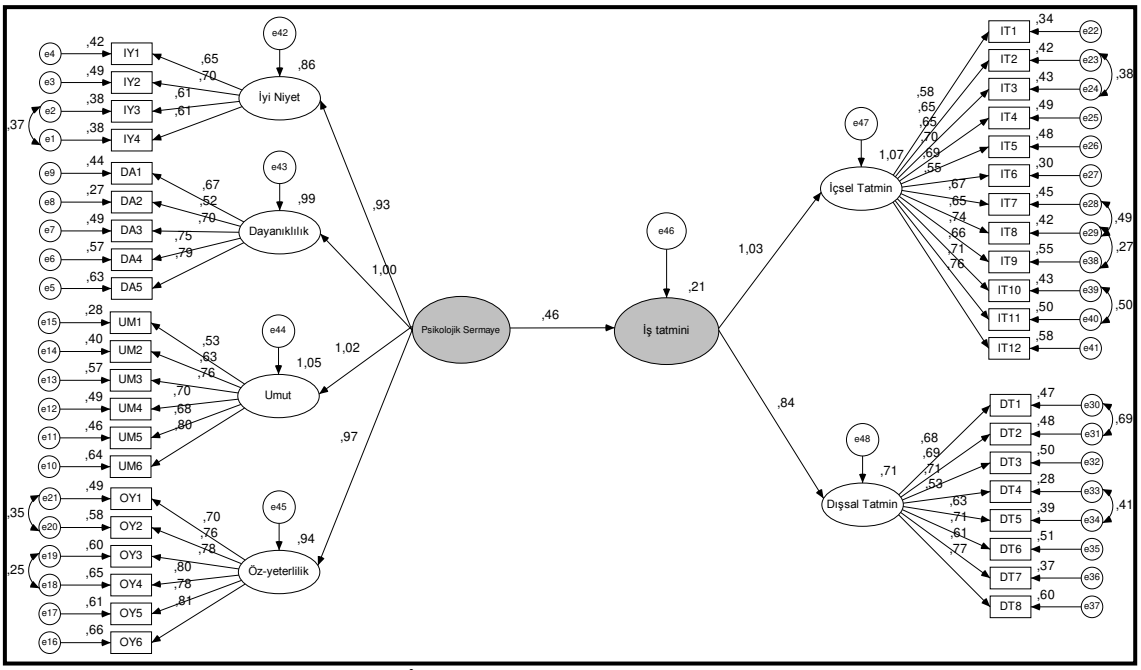
Geliştirilen hipotezler doğrultusunda oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi ile öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının iş doyumları üzerindeki etkisi ve psikolojik sermaye algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisine yönelik analizler yapılmıştır. Son olarak öğretmenlerin psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkide aracı değişken olarak iş doyumuna yönelik analizler yapılmıştır.



Şekil 5. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkide, İş Doyumunun Aracılık Etkisine İlişkin Model

4.9. Psikolojik Sermaye ve İş Doyumu Modeli

Araştırmada, psikolojik sermayenin, iş doyumu üzerindeki etkisini ve iş doyumunu açıklama oranını gösteren bir model ortaya konulmuştur. Bu model oluşturulurken, çalışmanın hipotezlerinin test edilmesi dikkate alınmıştır. Bu amaçla oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Psikolojik Sermaye ve İş Doyumu Modeli

Oluşturulan modelin uyum değerleri şu şekilde elde edilmiştir. RMSEA=.061; SRMR=.072; CMIN\DF=2,786; GFI=.908; CFI=.912; AGFI=.904; NFI=.913; Chi squared=1705,032; df=612 ve p=.00'dır. Bu sonuç, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Psikolojik sermaye ölçeğinin dört gizil değişkeni (iyimserlik boyutu-umut boyutu-özyeterlilik boyutu-dayanıklılık boyutu) ve 21 gözlenen değişkeni bulunmaktadır. İyimserlik boyutu gizil değişkeni .93, dayanıklılık boyutu 1.00, umut boyutu 1.02 ve özyeterlilik boyutu .97 ilişki (korelasyon, etki) katsayılarına sahiptir. İyimserlik boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .61 ile .70 arasında; dayanıklılık boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .52 ile .79 arasında; umut boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .53 ile .80 ve özyeterlilik boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler ise .70 ile .81 arasında değişen korelasyon katsayısına sahiptir.

Minnesota iş doyumu ölçeğinin iki gizil değişkeni (içsel doyum ve dışsal doyum) 20 gözlenen değişkeni bulunmaktadır. İçsel doyum gizil değişkeni 1.03, dışsal doyum gizil değişkeni .84 korelasyon katsayısına sahiptir. Öte yandan içsel doyum gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .55 ile .76; dışsal doyum gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler ise .53 ile .77 arasında değişen korelasyon katsayılarına sahiptir.

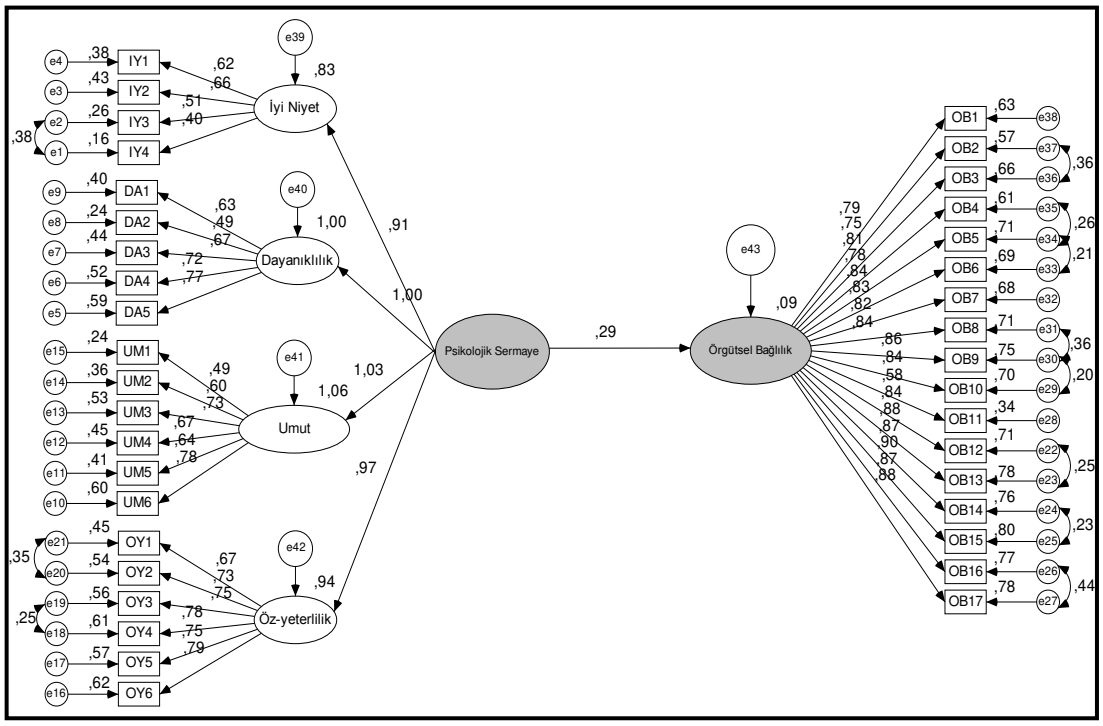
Araştırmanın hipotezleri dikkate alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucu elde edilen ve Şekil 6'da yer alan modelden de görüleceği üzere, psikolojik sermayenin, iş doyumunu .46 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç H1'de yer alan "Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, iş doyumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler" hipotezinin doğruluğunu göstermektedir.

Bununla birlikte psikolojik sermaye, iş doyumunu % 21 oranında açıklamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin iş doyumlarında meydana gelen değişmenin % 21'inin, psikolojik sermaye düzeylerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonuç H2'de yer alan "Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, iş doyumlarını anlamlı olarak açıklar." hipotezini doğrulamaktadır.

4. 10. Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Bağlılık Modeli

Araştırmada, psikolojik sermayenin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ve örgütsel bağlılığı açıklama oranını gösteren bir model ortaya konulmuştur. Bu model oluşturulurken, çalışmanın hipotezlerinin test edilmesi dikkate alınmıştır. Bu amaçla oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 7. Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Bağlılık Modeli

Oluşturulan modelin uyum değerleri şu şekilde elde edilmiştir. RMSEA=.061; SRMR=.0703; CMIN\DF=2,912; GFI=.904; CFI=.928; AGFI=.904; NFI=.908; Chi squared=1514,24; df=520 ve p=.00'dır. Bu sonuç, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Psikolojik sermaye ölçeğinin dört gizil değişkeni (iyimserlik boyutu-umut boyutu-özyeterlilik boyutu-dayanıklılık boyutu) ve 21 gözlenen değişkeni bulunmaktadır. İyimserlik boyutu gizil değişkeni .91, dayanıklılık boyut 1.00, umut boyutu gizil değişkeni 1.03 ve öz yeterlilik boyutu .97 ilişki (korelasyon, etki) katsayılarına sahiptir. İyimserlik boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .40 ile .66 arasında; dayanıklılık boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .49 ile .77 arasında; umut boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .49 ile .78 arasında ve öz yeterlilik boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .67 ile .79 arasında değişen korelasyon katsayısına sahiptir.

Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık ölçeğinin 17 gözlenen değişkeni bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .58 ile .90 arasında değişen korelasyon katsayılarına sahiptir.

Araştırmanın hipotezleri dikkate alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucunda elde edilen ve Şekil 7'de yer alan modelden de görüleceği üzere, psikolojik sermayenin, örgütsel bağlılığı .29 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç H3'te yer alan "Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler" hipotezinin doğruluğunu göstermektedir.

Bununla birlikte psikolojik sermaye, örgütsel bağlılığı %0.9 oranında açıklamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin iş doyumlarında meydana gelen değişmenin % 0.9'unun, psikolojik sermaye düzeylerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonuç H4'te yer alan "Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, örgütsel bağlılıklarını anlamlı olarak açıklar." hipotezini doğrulamaktadır.

4.11. Psikolojik Sermaye-İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Modeli

Araştırma sonucunda, psikolojik sermaye, iş doyumu ve örgütsel bağlılık gizil değişkenlerinin birbirine olan etki derecesi ve birbirlerini açıklama oranlarını gösteren bir model ortaya konulmuştur. Bu model oluşturulurken, çalışmanın hipotezlerinin test edilmesi dikkate alınmıştır. Bu amaçla oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 8'de yer almaktadır.

Oluşturulan modelin fit değerleri şu şekilde elde edilmiştir. RMSEA=.056; SRMR=.094; CMIN\DF=2,842; GFI=.916; CFI=.900; AGFI=.905; NFI=.923; Chi squared=3700,284; df=1302 ve p=.00'dır. Bu sonuç, modelin fit değerlerinin kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Psikolojik sermaye ölçeğinin dört gizil değişkeni ve 21 gözlenen değişkeni bulunmaktadır. İyimserlik boyutu gizil değişkeni .95, dayanıklılık boyutu .99, umut boyutu 1.02 ve özyeterlilik boyutu .98 ilişki (korelasyon, etki) katsayılarına sahiptir. İyimserlik boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .61 ile .76 arasında; dayanıklılık boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .60 ile .85 arasında; umut boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .62 ile .86 arasında ve öz yeterlilik boyutu gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler ise .76 ile .86 arasında değişen korelasyon katsayısına sahiptir.

Minnesota iş doyum ölçeğinin iki gizil değişkeni ve 20 gözlenen değişkeni bulunmaktadır. İçsel doyum gizil değişkeni .59, dışsal doyum gizil değişkeni 1.40 korelasyon katsayısına sahiptir. Öte yandan içsel doyum gizil değişkeni içerisinde gözlenen değişkenler .76 ile .57; dışsal doyum gizil değişken içerisinde gözlenen değişkenler ise .53 ile .78 arasında değişen korelasyon katsayılarına sahiptir.

Örgütsel bağlılık ölçeği, 17 gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde gözlenen değişkenler .70 ile .94 arasında değişen korelasyon katsayılarına sahiptir.

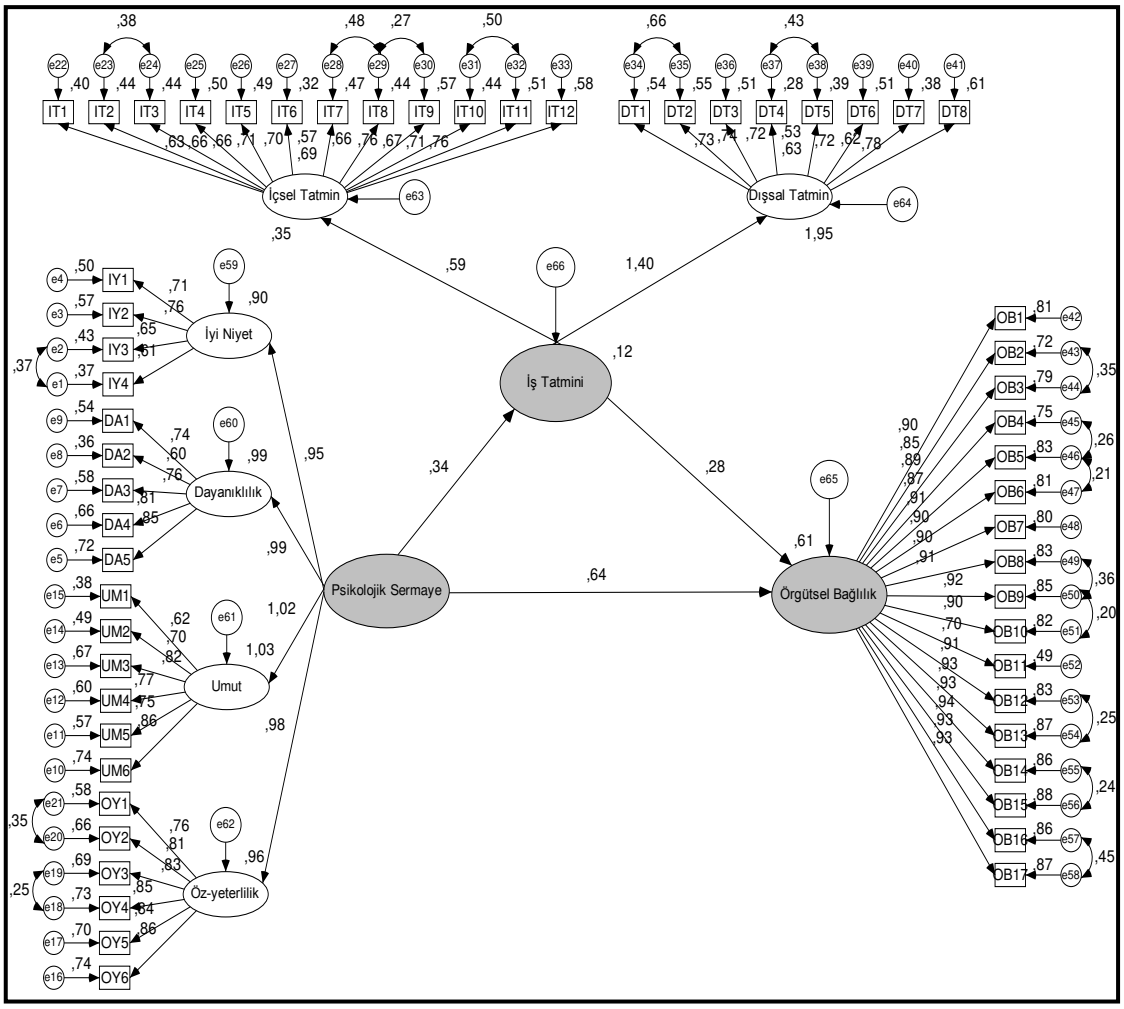
Araştırmanın hipotezleri dikkate alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucunda elde edilen ve Şekil 8'de yer alan modelden de görüleceği üzere (Sayfa:129), psikolojik sermayenin, iş doyumunu .34 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç H1'de yer alan "Öğretmenlerin psikolojik

sermaye düzeyleri, iş doyumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler.” hipotezinin doğruluğunu göstermektedir. Öte yandan psikolojik sermaye, iş doyumunu % 12 oranında açıklamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin iş doyumlarında meydana gelen değişmenin, % 12 oranında psikolojik sermaye düzeylerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonuç H2’de yer alan “Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, iş doyumlarını anlamlı olarak açıklar.” hipotezini doğrulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin olarak, psikolojik sermayenin, örgütsel bağlılığı .64 düzeyinde anlamlı ve pozitif olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuç H3’te belirtilen “Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler.” hipotezinin doğruluğunu ortaya koymaktadır. Şekil 8’de model üzerinde görüldüğü üzere, etki derecesi olarak en yüksek düzeye sahip olan hipotezin H3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, psikolojik sermayenin, iş doyumuna göre örgütsel bağlılığı daha çok etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonuçları arasında, psikolojik sermaye ile iş doyumunun birlikte, örgütsel bağlılığı .28 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucu da yer almaktadır. Bu sonuç H5’te belirtilen “Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve iş doyumu düzeyleri birlikte örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler.” hipotezinin doğruluğunu göstermektedir. Araştırmanın son hipotezine ilişkin olarak, psikolojik sermaye ve iş doyumu gizil değişkenleri birlikte, örgütsel bağlılık gizil değişkenini % 61 oranında anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde meydana gelen değişmenin, % 61 oranında onların psikolojik sermaye ve iş doyumu düzeylerine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç H5’te yer alan “Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve iş doyumu düzeyleri birlikte örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler.” hipotezini doğrulamaktadır.



Şekil 8. Psikolojik Sermaye-İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Modeli

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre özetlenerek, tartışılmış ve sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde öncelikle, öğretmenlerin psikolojik sermaye, iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri, bunların bağımsız değişkenlere göre değişip/değişmediğine yönelik sonuçlar sunulmuştur. Daha sonra, yapısal eşitlik modellemesi ile öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının, iş doyumları üzerindeki etkisi ve psikolojik sermaye algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar özetlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkide aracı değişken olarak iş doyumuna ilişkin sonuçlara ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin genel psikolojik sermaye algılarının ve psikolojik sermayenin alt boyutları olarak iyimserlik, umut, dayanıklılık ve özyeterlilik algılarının "yüksek" düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Keser, 2013; Wang vd., 2014). Psikolojik sermayenin boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının diğer boyutlara göre yüksek, iyimserlik algılarının ise diğer boyutlara göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleklerine dair, kendilerini yeterli gördükleri, zorluklar karşısında dayanıklı olduklarını düşündükleri ve geleceğe dair umutlu oldukları ancak genel olarak daha az iyimser bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bireyin kendini mesleğinde yeterli görmesi ve umutlu ve dayanıklı olması, kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan bir algı, belirli sonuçlarla ilgili iyimser bir bakış açısına sahip olması ise daha çok içinde bulunduğu şartlardan kaynaklanan bir algı olabilir. Öğretmenlerin özyeterlilik

algılarının diğer boyutlara göre yüksek olması kendilerine güvenlerinin daha çok olmasından, iyimserlik algılarının diğer boyutlara göre düşük olması ise okullarında karşılaştıkları sorunlar sebebiyle ortaya çıkmış olabilir.

Bireylerin, bir örgütün en değerli ve stratejik kaynağını oluşturduğu günümüzde sağlıklı psikolojik sermaye inşa eden ve sürdüren bir kültür yaratmak örgütler için büyük önem taşımaktadır (Owen ve Cole, 2012); bu sayede psikolojik sermaye, örgütlere sürdürülebilir rekabetçi avantaj sağlamaktadır (Hodges, 2010). Ancak araştırmalara göre çalışanların psikolojik sermaye düzeyi zamanla değişmektedir (Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa ve Zhang, 2011), bu bağlamda psikolojik sermaye yapısı, kısa süreli grup eğitimi gibi çeşitli alan uygulamaları ve internet yoluyla geliştirilebilmektedir (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010; Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006; Avey, 2007; Schulman, 1999; Reivich ve Shatte, 2002). Bu sebeple öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin yükselmesi için gerekli çalışmaları yapma konusunda uygulayıcılara sorumluluk düşmektedir.

Öğretmenlerin genel iş doyumu algılarının "orta" düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Akın ve Koçak, 2007; Can, Can & Dalaman, 2010; Yılmaz, 2012; Günbayı ve Toprak, 2010). Araştırmalar dünya genelinde eğitim alanında iş doyumsuzluğuna doğru bir eğilim olduğunu göstermektedir, eğitimciler en çok yeni eğitim politikaları, adaletsiz atamalar, terfi, mesleki güvence, mesleki gelişme imkanlarının azlığı ve öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlığı gibi etkenlerden doyumsuzluk duymaktadır (Olivier ve Venter, 2003; Hoy ve Miskel, 2010; Günbayı ve Tokel, 2010; Özdayı, 1990). Okulların etkililiği ve eğitim öğretim ortamlarının kalitesini arttırmanın en iyi yolu öğretmenlerin iş doyumu seviyelerini yükseltmektir. Öğretmenlerin iş doyumu, açık, arkadaşça ve destekleyici bir ortamda meslektaşları ile birlikte çalıştıkları, üretici, kişilerarası ilişkileri sürdüren, pozitif okul iklimlerini kolaylaştırarak arttırabilir (Black, 2001; Crossman ve Harris, 2006; Edwards, Green ve Lyons, 2002; Hoy ve Sweetland, 2000; Pearson ve Moomaw, 2005; Bishay, 1996). Bu noktada öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltmek amacıyla, çalışma ortamını ve çalışma şartlarını iyileştirecek ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltecek uygulamalar ile gerekli desteğin gösterilmesi ve tedbirlerin alınması önemlidir.

Ayrıca öğretmenlerin içsel doyum seviyelerinin, dışsal doyum seviyelerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin, başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi işin içsel niteliğine ilişkin öğelerden daha çok tatmin olduğunu; ancak işletme politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ilişkin öğelerden daha az tatmin olduğunu göstermektedir. Karataş ve Güleş (2010) de, araştırmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmalarından ancak örgütlerinden daha az memnun olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık algılarının "orta" düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Çoban ve Demirtaş, 2011; Karacaoğlu ve Güney, 2010). Bu noktada uygulayıcılar tarafından gerekli destek çalışmalarının yapılması ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseltilmesi önemlidir. Bu sayede öğrenmeye uygun bir ortam, öğrenci başarısı ve erişimi için yüksek beklentiler ve gelişmiş amir-ast ilişkisi sağlanabilir ayrıca hem öğretmen hem öğrenci için eğitim ortamlarının kalitesi arttırılabilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ülkemizde öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırma ile paralellik göstermektedir (Kaya vd., 2014). Bununla birlikte kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha iyimser oldukları, erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre daha dayanıklı, umutlu ve özyeterlilik sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda alanyazındaki araştırmaların sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Bazı araştırmalar erkeklerin daha yüksek düzeyde özyeterlilik algısına sahip olduğu (Say, 2005), bazıları kadınların daha yüksek düzeyde özyeterlilik algısına sahip olduğu (Coladarci ve Breton, 1997), bazı araştırmalar ise özyeterlilik algılarında cinsiyete göre farklılık olmadığı

sonucuna varmıştır (Hackett, 1997; Coşgun ve Ilgar, 2004; Cora 1997). Genel olarak erkeklerin daha yüksek düzeyde psikolojik sermaye algısına sahip olduğu sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Norman vd., 2010). Bu araştırmada kadın öğretmenlerin daha iyimser, erkek öğretmenlerin ise daha dayanıklı, umutlu ve özyeterlilik sahibi olduğu bulgusuna ulaşılması, toplumsal hayattaki kadın erkek rollerinden kaynaklanıyor olabilir.

Yaş değişkenine göre, 46 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarında yer alan meslektaşlarına göre daha dayanıklı, umutlu ve özyeterlilik sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak iyimserlik algıları açısından yaş grupları arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazındaki araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Norman vd., 2010; Mcmurray, Pirola-Merlo, Saroos ve Islam, 2010). Bu durum zamanla kazanılan deneyimin, bireylerin kişisel algılarını pozitif yönde etkilemesinden kaynaklanmış olabilir. Yaşları ilerledikçe karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumların bir sonucu olarak öğretmenler, mesleklerine karşı daha dayanıklı, umutlu ve güvenli bir tutum geliştirmiş olabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer gruplarda yer alan meslektaşlarına göre daha iyimser, dayanıklı, umutlu ve özyeterlilik sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu grubu 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmen grubu takip etmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe psikolojik sermaye düzeylerinin yükselmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda daha önce yapılan bir araştırmada, özyeterliliğin deneyimle arttığı sonucuna varılmıştır (Hartfield, 2011).

Öğrenim durumu değişkenine göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, kendilerini daha iyimser, dayanıklı, umutlu ve özyeterlilik sahibi olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasını, öğrenim seviyesi yükseldikçe bireyin farkındalığının artması ve beklentilerinin yükselmesi etkilemiş olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar özyeterliliğin eğitimle ilişkili olduğunu göstermektedir (Pajares ve Cheong, 2003).

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak bekar öğretmenlerin iyimserlik ve özyeterlilik algılarının, evli meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Evli

öğretmenlerin hayata karşı daha az iyimser ve kendilerine daha az güvenli hissetmeleri, evlilik sonucu edinilen ailevi roller ve sorunlardan kaynaklanmış olabilir.

Okul türü değişkenine göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, resmi okulda görev yapan meslektaşlarına göre kendilerini daha iyimser, dayanıklı, umutlu ve özyeterlilik sahibi olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Özel sektör çalışanlarının kamu sektöründe çalışanlara göre kısmen daha yüksek aylık gelir ve daha iyi çalışma şartlarına sahip olması bu sonucu etkilemiş olabilir.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ülkemizde öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırma ile paralellik göstermektedir (Kaya vd., 2014). Ancak branş öğretmenlerinin kendilerini daha iyimser algıladıkları, sınıf öğretmenlerinin ise daha dayanıklı olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrenci profillerinin daha küçük yaşlarda olmasından kaynaklanmış olabilir.

5.1.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin iş doyumu algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak kadın öğretmenlerin içsel doyum algılarının, erkek öğretmenlerin ise dışsal doyum algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gençtürk ve Memiş (2010) de, araştırmalarında kadın öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin, erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerin başarı, tanınma, yükselme gibi işin kendisinden kaynaklanan öğelerden, erkek öğretmenlerin ise yönetim, denetim, ücret gibi işin çevresinden kaynaklanan öğelerden daha çok doyum sağladıklarını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, kadın ve erkeklerin çalışma hayatından ve mesleklerinden beklentilerinin farklı olması etkili olabilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin iş doyumlarını en çok toplumdaki cinsiyet kalıp yargıları, ailevi durumlar ve kadınların kendi bakış açılarından kaynaklanan engellerden etkilenmektedir (İnandı ve Tunç, 2012). Bununla

birlikte, iş doyumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalarda sonuçlar çeşitlilik göstermektedir. Kadınların erkeklerden daha yüksek seviyede iş doyumuna sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Ahmad, Ahmad ve Sah, 2010; Newby, 1999; Karaca ve Balcı, 2011; Dikmen, 1995; Saner ve Eyupoğlu, 2012; Soyer ve Can, 2007), kadınların erkeklerden daha düşük seviyede iş doyumuna sahip olduğu sonucuna varan araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Bishay, 1996).

Yaş değişkenine göre, 24 ve altı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin diğer yaş gruplarında yer alan meslektaşlarına göre, daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal doyum yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu grubu 46 ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenler takip etmektedir. Alanyazında, iş doyumu ile yaş arasında U şeklinde bir ilişki olduğu sonucuna varan araştırmalar yer almaktadır; buna göre kariyerlerinin başında ve sonunda olan çalışanlar, daha yüksek düzeyde iş doyumu yaşamaktadır (Newby, 1999; Gazioğlu ve Tansel, 2006; Clark, Oswald, Warr, 1996; Johnson ve Johnson, 2000; Aldmour, 2011). Bu durum genç yaşlarda hissedilen dinamizm ve ileriki yaşlarda ortaya çıkan duruma alışma yaklaşımından etkilenmiş olabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, 5 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin, diğer gruplarda yer alan meslektaşlarına göre, daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal doyum yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu grubu 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmen grubu takip etmektedir. Bu sonuç alanyazındaki araştırmalar ile paralellik göstermektedir, bu araştırmalara göre kariyerinin başında ve sonunda olan öğretmenler, kariyerinin ortasında olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde iş doyumu yaşamaktadır (Clark, Oswald ve Warr, 1996; Gürsel, Sünbül ve Sarı, 2002). Bu durum, iş doyumu ile yaş değişkeni arasındaki ilişkinin bir sonucu olabilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal doyum yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazındaki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Clark ve Oswald, 1996; Özyürek, 2009). Ancak iki kavram arasında ilişki olmadığı sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Bull, 2005; Ting, 1997).

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak bekar öğretmenlerin evli meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal doyum yaşadıkları tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin

daha düşük düzeyde iş doyumu yaşamaları, evlilik sonucu edindikleri ailevi rollerden etkilenmiş olabilir.

Okul türü değişkenine göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, resmi okulda görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal doyum yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda benzer sonuca ulaşan araştırmalar olduğu gibi (Taşdan ve Tiryaki, 2008; Sığrı ve Basım, 2006; Türkmen, Yıldız ve Çetinöz, 2009; Karaca ve Balcı, 2011; Çivilidağ, 2011; Özdayı,1990), kamu sektöründe çalışanların iş doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varan araştırmalar da vardır (Eğinli, 2009; Mirzeoğlu, Mirzeoğlu, Paknadel ve Erdoğan, 1996). Özel okulların, maddi olanaklar ve çalışma şartları açısından birçok resmi okuldan daha iyi durumda olması, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin daha memnun olması sonucunu doğurmuş olabilir.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde dışsal doyum yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yönetim, denetim ve ücret gibi işin çevresinden kaynaklanan öğelere ilişkin beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, kadın meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki araştırmalar ile paralellik gösteren bu sonuç, kadın ve erkeklerin, meslek ve örgüt rolleri algıları ve beklentileri bakımından farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir (Branscombe, 1998; Kobrynowicz ve Branscombe, 1997). Ancak örgütsel bağlılığın cinsiyet ile ilişkisiz olduğu sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Ngo ve Tsang, 1998; Savicki, Cooley ve Gjesvold, 2003).

Yaş değişkenine göre, 24 ve altı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarında yer alan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu grubu 46 ve üstü yaş grubu takip etmektedir. Bu sonuç alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Meyer ve Allen, 1984; Brief ve Aldag, 1980). Bu durum bireylerin mesleğe başladıkları zaman heyecan duymalarından, zamanla karşılaştıkları sorunlar sonucu kaybettikleri pozitif yaklaşımlarını yaş ilerledikçe tekrar edinmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarında yer alan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarında yer alan meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde örgütsel bağlılık yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Cohen, 1993). Örgütsel bağlılık düzeylerinin, 24 ve altı yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubunda yükselmesi, bu sonucu doğurmuş olabilir. Ayrıca bağlılığın mesleki kıdem ile ilişkili olduğu sonucuna varan araştırmalar da yapılmıştır (Celep, 1998). Cheng (1990: 40): "Daha uzun öğretme deneyimi olan öğretmenlerin okula daha bağlı olmaya eğilimli olduklarını" belirtmiştir.

Öğrenim durumu değişkenine göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, çalışanın öğrenim seviyesi yükseldikçe örgütsel bağlılık düzeyinin düştüğü sonucuna varan araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Luthans vd., 1987; Luthans vd., 1987; Çöl ve Gül, 2005). Bu durum öğrenim seviyesi yükseldikçe bireylerin beklentilerinin de yükselmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak bekar öğretmenlerin evli meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında evlilik sebebiyle bireyin üstlendiği ailevi sorumluluklar sonucu, üyesi olduğu örgütten beklentilerinin farklılaşması etkili olabilir.

Okul türü değişkenine göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, resmi okulda görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ülkemizde yapılan bir araştırma bu sonucu

desteklemektedir (Doğan ve Aydın, 2012). Bu durum özel sektör çalışanlarının, daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal doyum yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki grubun da örgütsel bağlılığının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin örgütlerine duydukları bağlılığın, branşlarından etkilenmediğini göstermektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi

Genel olarak öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, onların iş doyumu düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazında yer alan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Mello, 2012; Cheung, Tang ve Tang, 2011; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007; Stajkovic ve Luthans, 1998a; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008; Larson ve Luthans, 2006; Caprara vd., 2006; Ryan ve Deci, 2000; Schulman, 1999; Luthans, Avoio, Walumbwa ve Li, 2005; Youssef ve Luthans, 2007; Capelleras, 2005 ; Akçay, 2012). Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, onların iş doyumlarının %21'ini yordadığı sonucuna varılmıştır. Alanyazında benzer bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır (Cheung, Tang ve Tang, 2011; Çetin, 2011).

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, onların örgütsel bağlılık düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazında yer alan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Humei ve Xuan, 2011; Etebarian vd., 2012; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008; Larson ve Luthans, 2006; Hurter, 2008; Yousef ve Luthans, 2007; Luthans vd., 2008; Avey vd., 2011; Hodges, 2010). Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, onların örgütsel bağlılıklarının %0.9'unu yordadığı sonucuna varılmıştır. Alanyazında benzer bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır (Etebarian vd., 2012; Çetin, 2011).

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve iş doyumu düzeylerinin birlikte, örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği ve % 61 oranında yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu konuda Luthans, Zhu ve Avolio (2006) tarafından yapılan

araştırmaya göre, çalışanların iş doyumu düzeyi, onların özyeterlilikleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi yordamaktadır.

Psikolojik sermayenin hem doğrudan hem de iş doyumu aracılığıyla örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin hem doğrudan hem de iş doyumu aracılığıyla onların örgütsel bağlılıklarını etkilemesi; iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında bir sebep sonuç ilişkisi olduğunun göstergesidir. Ayrıca alanyazında iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu sonucuna varan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bansal vd., 2004; Brashear vd., 2003; Lok ve Crawford, 2001).

Bu bağlamda, iş doyumunun örgütsel bağlılığın sebebi olduğu sonucuna varan araştırmalar olduğu gibi, örgütsel bağlılığın iş doyumunun sebebi olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Bateman ve Strasser,1984).

Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre (2011) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, çalışanların psikolojik sermayeleri ile iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu konuda Çetin (2011)'in ülkemizde gerçekleştirdiği araştırmada, çalışanların örgütsel bağlılıkları ile psikolojik sermayenin umut ve iyimserlik boyutları; çalışanların iş doyumları ile psikolojik sermayenin dayanıklılık, umut ve iyimserlik boyutları arasında pozitif ilişki tespit edilmiş ayrıca psikolojik sermayenin, çalışanların iş doyumu ve örgütsel bağlılık tutumlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyin çalışma performansını etkileyen kişilik özelliklerini ifade eden psikolojik sermaye kavramı, bireyin işe karşı tutumu, takım çalışması becerileri, üretkenliği, sağlık, iyilik ve yaşam kalitesi ayrıca iş performansını etkilemektedir (Owen ve Cole, 2012; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007; Walumbwa, Luthans, Avey ve Oke, 2011; Walumbwa, Peterson, Avolio ve Hartnell, 2010). Bununla birlikte, bireyin psikolojik iyilik hali de, dayanıklılık (Keyes, 2007; Williams ve Cooper, 1998), özyeterlilik (Axtell vd., 2000; Meier, Semmer, Elfering ve Jacobshagen, 2008) ve iyimserlikten (Carver vd., 2005) etkilenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler açısından moralin düşük endişenin yüksek olduğu günümüzde (Byrd-Blake, 2010), öğretmenlerin mesleklerini sürdürebilmeleri için pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Klassen ve Chiu, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Bugünün çalışma dünyasında bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmesini sağlamak, insan sermayesi, sosyal sermaye ve psikolojik sermayeyi sinerjik olarak bütünleştirme ile mümkün olmaktadır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: 19-25). Bu noktada liderlere büyük görev düşmektedir (Walumbwa, Avolio ve Hartnell, 2010). Bu sebeple grup üyelerinin psikolojik sermaye, iş doyumu ve örgütsel bağlılık seviyelerini yükseltmek için etkili bir lider, bilgi paylaşımı, karar alma süreçlerine grup üyelerini katma ve genel olarak grup üyeleri ile ilişkilerinde etik, açık ve güvenilir olmak gibi boyutlara odaklanmalıdır (Avey, Luthans ve Youssef, 2008).

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı çıkarılan sonuçlar ışığında öncelikle uygulamaya yönelik önerilere daha sonra gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin "yüksek" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik sermaye, sabit karakteristik değil duruma göre değişen bir yapı özelliği gösterdiğinden, zamanla değişebilmekte, değerlendirildiği zamanın şartlarına ve çevreye bağlı olarak artıp azalabilmektedir. Alanyazında psikolojik sermayenin grup eğitimi boyunca kısa süreli uygulamalar, çeşitli alan uygulamaları, interaktif, aktivite-tabanlı eğitim programları ve internet yoluyla geliştirilebileceğine dair araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca bireylerin iyimserlik, umut, dayanıklılık ve özyeterliliklerini güçlendirecek çeşitli psikolojik destek çalışmaları da bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin özyeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık düzeylerini yükseltmek için danışmanlık yapılması, psikolojik destek verilmesi, eksikliklerin giderilmeye çalışılması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olması, kişisel yaşamlarının yanı sıra çalışma hayatlarına, mesleklerinden aldıkları doyuma, okullarına bağlılıklarına, sınıf yönetimi ve meslektaş ilişkilerine de pozitif etkide bulunacaktır.

2. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş doyumlarının "orta" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, istenen düzeyde

olmadığı anlamına gelebilir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, onların performans ve mesleki tutumlarını en çok etkileyen değişkenlerin başındadır. Bu sebeple öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesi, okullardaki eksikliklerin giderilmesi ve ihtiyaçların karşılanması, mesleki danışmanlık ve destek çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin memnuniyetini arttıracak ve eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır.

3. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının "orta" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, istenen düzeyde olmadığı anlamına gelebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, iş doyumu gibi performans ve çalışan tutumlarını en çok etkileyen değişkenlerden biridir. Bu sebeple öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını olumlu ve olumsuz etkileyen unsurların araştırılması, varolan sorunların giderilmesi, bağlılığı yükseltecek tedbirlerin alınması ve gerekli destek çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin okullarına adanmışlıklarını arttıracak ve eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

4. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin, iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde etkilediği ve yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca psikolojik sermayenin, örgütsel bağlılığı hem doğrudan hem de iş doyumu aracılığıyla etkilediği ve yordadığı, araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu nedenle, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini yükseltmeye dönük her girişim, onların iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerinde de doğrudan pozitif bir etkiye sahip olacaktır. Bu bağlamda, okullarda hem yöneticiler hem de öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesi için yapılacak her türlü yatırım, öğretmenlerin iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını da arttıracaktır. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki sorunlarını belirleyecek ve ortadan kaldıracak çalışmaların yapılması ve varolan ihtiyaçların giderilmesini sağlayacak uygulamaların geliştirilmesi, ayrıca seminerler, hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimler, mesleki danışmanlık ve psikolojik destek çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına olan tutumlarını iyileştirebilir ayrıca eğitim-öğretim ortamını amaçlara ulaşma yolunda daha etkili ve verimli bir duruma getirmeyi sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin psikolojik sermaye, iş doyumu ve örgütsel bağlılıklarını etkileyen nedenler nitel çalışmalar aracılığı ile araştırılabilir.

2. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin farklı bireysel ve örgütsel çıktılarla ilişkileri incelenebilir.

3. Öğretmenlerin psikolojik sermaye yapılarına ilişkin araştırma orta öğretim kurumlarında gerçekleştirilebilir.

4. Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri konusunu analiz edebilecek nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Aamodt, M. G. (1999). *Applied Industrial/Organisational Psychology.* Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Abend, T. A., & Williamson, G. M. (2002). Feeling attractive in the wake of breast cancer: Optimism matters, and so do interpersonal relatioships. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 28 (4), 427–436. doi:10.1177/0146167202287001

Abraham, R. (1999). The impact of emotional dissonance on organizational commitment and intention to turnover. *The Journal of Psychology*, 133 (4), 441-455. doi:10.1080/00223989909599754

Addae, H. M., Parboteeah, K. P. ve Velinor, N. (2008). Role stressors and organizational commitment: public sector employment in St Lucia. *International Journal of Manpower,* 29 (6), 567-582. DOI 10.1108/01437720810904220

Addae, H. M. & Parboteeah, P. K. (2006). Organizational information, organizational commitment and intention to quit: a study of Trinidad and Tobago. *International Journal of Cross-Cultural Management,* 6 (3), 343-59. Doi:10.1177/1470595806070642

Ahmad, H., Ahmad, K. & Shah, I. A. (2010). Relationship between Job Satisfaction, Job Performance Attitude towards Work and Organizational Commitment. *European Journal of Social Sciences,* 18 (2), 257-267.

Akçay, V. H. (2012). Pozitif Psikolojik Sermayenin İş Tatmini ile İlişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 2 (1), 123-140.

Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 51, 353-370.

Akman, Y. & Korkut, F. (1993). Umut Ölçeği Üzerine Bir Çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9, 193-202.

Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 709-719.

Aldmour, H. A. (2011). Job Satisfaction among Teachers and Supervisors of Physical Education at Al-Balqa Applied University in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 23 (2), 205.

Ali, P. (2009). Job satisfaction characteristics of higher education faculty by race. *Educational Research and Review,* 4 (5), 289-300.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology,* 63(1), 1 -18.

Alnıaçık, Ü., Ciğerim, E., Akçin, K. & Bayram, O. (2011). Independent and joint effects of perceived corporate reputation, affective commitment and job satisfaction on turnover intentions, 7th International Strategic Management Conference, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 24 (2011), 1177–1189. Doi:10.1016/j.sbspro.2011.09.139

Anderson, A. R. ve Jack, S. L. (2002). The Articulation of Social Capital in Entrepreneurial Networks: A Glue or A Lubricant? *Entrepreneurship & Regional Developm*. 14 (3), 193-210. DOI:10.1080/08985620110112079

Andrew, J., Faubion, C., & Palmer, C. (2002). The relationship between counselor satisfaction and extrinsic job factors in state rehabilitation agencies. *Rehabilitation Counselors Bulletin,* 45 (4), 223-232. doi: 10.1177/00343552020450040501

Andriessen, D. G & Stam C. D. (2005). Intellectual Capital of the European Union. Centre for Research in Intellectual Capital. http://www.intellectualcapital.nl/publications/ICofEU2004.pdf 2 Eylül 2012 tarihinde ulaşıldı.

Angle, H. & Perry, J. (1983). Organizational commitment: Individual and organizational Influences. *Work and occupations*. 10 (2), 123-146. doi: 10.1177/073088848301000200l

Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler, *The invulnerable child*. The Guilford psychiatry series (ss. 3–48). New York: Guilford.

Appelbaum, S. H. & Hare, A. (1996). Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance, Some human resource applications. *Journal of Managerial Psychology*, 11 (3), 33-47.

Appleton, S. ve Teal, F. (1998). Human Capital and Economic Development, A Background paper prepared for the African Development Report. http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/00157612-EN-ERP-39.PDF 1 Haziran 2012 tarihinde ulaşıldı.

Arabacı, İ. B. (2010). The effects of depersonalization and organizational cynicism levels on the job satisfaction of educational inspectors. *African Journal of Business Management*, 4 (13), 2802-2811.

Aspinwall, L. G., & Richter, L. (1999). Optimism and self-mastery predict more rapid disengagement from unsolvable tasks in the presence of alternatives. *Motivation and Emotion,* 23 (3), 221–245.

Aspinwall, L. G., Richter, L. & Hoffman, R. R. (2001). Understanding how optimism works: an examination of optimists' adaptive moderation of belief and behaviour. In: *Optimism and pessimism*. (Ed. Chang, E. C.). Washington: American Psychological Association, 2001,ss. 217-238.

Aşan, Ö. & Erenler, E. (2008). İş Tatmini ve Yaşam Tatmini İlişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 13 (2), 203-216.

Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11 (2), 203-219. DOI:10.1080/13664530701414720

Avey, J. B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006). Positive psychological capital: A new lens to view absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 42-60.

Avey, J. B. (2007). *The Present Status of Research on Positive Psychological Capital: An Integration of Tested Relationships, Findings, Citations and Impact*. Unpublished doctoral dissertation. Central Washington University. ABD.

Avey, J. B., Luthans, F. & Youssef, C. M. (2008). The Additive Value of Positive Psychological Capital in Predicting Work Attitudes and Behaviors. *Journal of Management,* 36, 430.

Avey, J. B., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2008). A call for longitudinal research in positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 705-711. DOI: 10.1002/job.517

Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44 (1), 48-70. doi 10.1177/0021886307311470

Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48 (5), 677-693. DOI: 10.1002/hrm.20294

Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M. & Palmer, N. F. (2010). Impact of Positive Psychological Capital on Employee Well-Being Over Time. *Journal of Occupational Health Psychology,* 15 (1), 17–28. DOI: 10.1037/a0016998

Avey, J. B., Nimnicht, J. L. & Pigeon, N. G. (2010). Two field studies examining the association between positive psychological capital and employee performance. *Leadership & Organization Development Journal,* 31 (5), 384-401. Doi:10.1108/01437731011056425

Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15 (1), 17-28. DOI: 10.1037/a0016998

Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., & Mhatre, K. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and

performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22 (2), 127–152. DOI: 10.1002/hrdq.20070

Axtell, C., Holman, D., Wall, T., Waterson, P., Harrington, E., & Unsworth, K. (2000). Shopfloor innovation: Facilitating the suggestion and implementation of ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (3), 265–285. DOI: 10.1348/096317900167029

Azar, I. A. S., & Vasudeva, P. (2006). Relationship between Quality of Life, Hardiness, Self-efficacy and Self-esteem amongst Employed and Unemployed Married Women in Zabol. *Iranian Journal of Psychiatry*, 1(3), 104-111.

Babinchak, J. A. (2012). *The Impact of an Intervention on the Psychological Capital Levels of Career College Learners-A Quasi-Experimental Study*. Unpublished doctoral disseratation. Capella University, ABD.

Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and Optimism as Related to Life Satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 168-175. DOI: 10.1080/17439760701409546

Bakan, İ. (2011). *Örgütsel Stratejinin Temeli Örgütsel Bağlılık Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar.* Ankara: Gazi.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T. ve Erşahan, B. (2011). An Investigation of Organizational Commitment and Education Level among Employees, *International Journal of Emerging Sciences,* 1(3), 231-245.

Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (11), 2289-2308. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x

Baloğlu, N., Karadağ, E., & Çalışkan, N. & Korkmaz, T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 345–358.

Baltes, P. B., & Standinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (3), 75-80.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.

Bandura, A., (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 248-87.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187–206.

Bandura, A. (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era. *European Psychologist*, 7 (1), 2–16. DOI: 10.1027//1016-9040.7.1.2

Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99. DOI: 10.1037/0021-9010.88.1.87

Bandura A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In Lopez, S. J. (Ed.), *Positive Psychology* (1:167–196). Westport, CT: Greenwood.

Bansal, H. S., P. G. Irving, and S. F. Taylor. (2004). A three-component model of customer commitment to service providers. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32 (3), 234–50. DOI: 10.1177/0092070304263332

Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in the psychological adjustment of pediatric burn survivors and matched controls. *Children's Health Care*, 27 (1), 15–30. DOI: 10.1207/s15326888chc2701_2

Baron, R. A. (2004). The cognitive perspective: A valuable tool for answering entrepreneurship's basic "why" questions. *Journal of Business Venturing*, 19 (2), 221–239. Doi: 10.1016/S0883-9026(03)00008-9

Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 44 (1), 1-26.

Baruch, Y. (2006). Career Development İn Organizations And Beyond: Balancing Traditional And Contemporary Viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16, 125-138. doi:10.1016/j.hrmr.2006.03.002

Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27 (1), 95-112. doi: 10.2307/255959

Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, AMOS Uygulamaları*. Bursa: Ezgi.

Baycan, A. (1985). Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Becker, H. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40. Doi: 10.1086/222820

Bedeian, A. (2007). Even if the tower is "ivory," it isn't "white:" Understanding the consequences of faculty cynicism. *Academy of Management Learning & Education*, 6 (1), 9-32. doi:10.5465/AMLE.2007.24401700

Benight, C. C. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy,* 42 (2004), 1129–1148. doi:10.1016/j.brat.2003.08.008

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. Report No. R-1589/7-HEW Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

Berkman, L., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51 (6), 843–857.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences,* 3, 147-154.

Black, S. (2001). Morale matters: when teachers feel good about their work, student achievement rises. *American School Board Journal*, 188 (1), 40-43.

Blackburn, J. J. ve Robinson, J. S. (2008). Assessing Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction of Early Career Agriculture Teachers in Kentucky. *Journal of Agricultural Education*, 49 (3),1-11. DOI:10.5032/jae.2008.03001

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 349-361.

Boehman, J. (2007). Affective commitment among student affairs professional. *NASPA Journal,* 44 (2), 307-326.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist,* 59 (1), 20-28. DOI:10.1037/0003-066X.59.1.20

Bonanno, G. A., Papa, A. & O'Neill, K. (2001). Loss and human resilience. *Applied and Preventive Psychology,* 10 (3), 193-206. DOI:10.1037/0003-066X.59.1.20

Bonanno, G. A., Noll, J. G., Putnam, F. W., O'Neill, M., & Trickett, P. K. (2003). Predicting the willingness to disclose childhood sexual abuse from measures of repressive coping and dissociative tendencies. *Child Maltreatment*, 8 (4), 302-318. DOI:10.1177/1077559503257066

Bonanno, G. A., Wortman, C. B., & Nesse, R. M. (2004). Prospective patterns of resilience and maladjustment during widowhood. *Psychology & Aging*, 19 (2), 260–271. DOI: 10.1037/0882-7974.19.2.260

Bontis, N. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36 (2), 63–76. DOI:10.1108/00251749810204142

Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ss. 241–258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bradley, E. H., Prigerson, H., Carlson, M.D., Cherlin, E., Johnson, H., R., KasI, S. V. (2004). Depression Among Surviving Caregivers Does Length of Hospice Enrollment Matter? *The American Journal of Psychiatry*, 161 (12), 2257-2262. doi:10.1176/appi.ajp.161.12.2257

Branscombe, N. R. (1998). Thinking about one's gender group's privileges or disadvantages: Consequences for well-being in women and men. *British Journal of Social Psychology*, 37 (2), 167–184.

Brashear, T. G., Lepkowska-White, E. & Chelariu, C. (2003). An empirical test of antecedents and consequences of salesperson job satisfaction among Polish retail salespeople. *Journal of Business Research,* 56 (12), 971– 978. DOI:10.1016/S0148-2963(01)00333-2

Brief, A. P., & Aldag, R. J. (1980). Antecedents of organizational commitment among hospital nurses. *Sociology of Work and Occupations*, 7 (2), 210-221. doi: 10.1177/073088848000700204

Brockner, J., Tyler, T. R. & Cooper-Schneider, R. (1992). The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness; The higher they are, the harder they fall. *Administrative Science Quarterly*. 37 (2), 241-261. doi: 10.2307/2393223

Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student disruptive behavior, perceived self-efficacy and burnout among teachers. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education,* 16 (2), 239–54.

Brown, R. B. (1996). Organizational commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3), 230–251. DOI:10.1006/jvbe.1996.0042

Bruininks, P. & Malle, B. F. (2005). Distinguishing Hope from Optimism and Related Affective States. *Motivation and Emotion*, 29 (4), 327-355. doi: 10.1007/s11031-006-9010-4

Bruning, N. S., & Snyder, R. A. (1983). Sex and position as predictors of organizational commitment. *Academy of Management Journal,* 26 (3), 485-491.

Bukh, P. N., Larsen, H. T., & Mouritsen, J. (2001). Constructing intellectual capital statements. *Scandinavian Journal of Management*, 17 (1), 87–108.

Bull, I. H. F. (2005). *The Relationship Between Job Satisfaction and Organisational Commitment amongst High School Teachers in Disadvantaged Areas in The Western Cape.* Unpublished thesis for Magister Artuim, University of the Western Cape, South Africa.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Byrd-Blake, M. (2010). Morale of teachers in high poverty schools: A post-NCLB mixed methods analysis. *Education and Urban Society*, 42 (4), 450–72. doi: 10.1177/0013124510362340

Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming.* Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. http://books.google.com.tr/books?id=c2HsLlDZonkC 18 Eylül 2013 tarihinde ulaşıldı.

Cameron, K., Dutton, J. E. & Quinn, R. E. (2003). *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline.* San Francisco: Berrett-Koehler.

Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47 (6), 731-739. doi: 10.1177/0002764203260207

Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, S., Can, Ş. & Dalaman, O. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Faktörlere Göre İş Doyum Düzeyleri (Muğla İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 299-311.

Capa Aydin, Y., & Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts student teacher self-efficacy? *Academic Exchange Quarterly*, 9, 123–128.

Capelleras, J. L. (2005). Attitudes of academic staff towards their job and organisation: An empirical assessment. *Tertiary Education and Management*, 11 (2), 147-166. DOI:10.1007/s11233-005-0346-1

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (1), 15−31.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self–efficacy beliefs as determinant of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473-490.

Carmeli, A. & Freund, A. (2004). Work commitment, job satisfaction, and job performance: an empirical investigation. *International Journal of Organization Theory and Behavior*. 7 (3), 289-309.

Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models and linkages. *Journal of Social Issues*, 54 (2), 245–266. DOI:10.1111/j.1540-4560.1998.tb01217.x

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Carver, C. S., Smith, R. G., Antoni, M. H., Petronis, V. M., Weiss, S., & Derhagopian, R. P. (2005). Optimistic personality and psychosocial well-being during

treatment predict psychosocial well-being among long-term survivors of breast cancer. *Health Psychology*, 24 (5), 508–516. DOI: 10.1037/0278-6133.24.5.508

Carver, C., Scheier, M., Miller, C., Fulford, D. (2009). Optimism. In: Snyder, C., Lopez, S. (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York, ss. 303–311.

Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review,* 30, 879–889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006

Castillo, J., Conklin, E. & Cano, J. (1999). Job satisfaction of Ohio agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 40 (2),19-27. DOI: 10.5032/jae.1999.02019

Celep, C. (1998). Teachers' organizational commitment in educational organization. *Education and Science, 2*2 (108), 56-62.

Cengiz, A. A. (2001). *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ceylan, A. & Ulutürk, Y. H. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7 (1), 48-58.

Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21 (3), 257−272.

Chambers, J. R., Windschitl, P. D., & Suls, J. (2003). Egocentrism, event frequency, and comparative optimism: When what happens frequently is "more likely to happen to me." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (11), 1343–1356. DOI:10.1177/0146167203256870

Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences,* 29 (2), 255–263. DOI:10.1016/S0191-8869(99)00191-9

Chemers, M. M., Hu, L.T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology,* 93 (1), 55–64. DOI:10.1037/0022-0663.93.1.55

Chen, L. T., Chen, C. W., & Chen, C. Y. (2010). Are educational background and gender moderator variables for leadership, satisfaction and organizational commitment? *African Journal of Business Management*, 4 (2), 248-261.

Chen, M., & Addi, A. (1992). Principals' gender and work the orientation of male and female teachers. *Transformations*, 3 (2), 5-17.

Cheng, Y. (1990). The relationships of job attitudes and organizational commitment to different aspects of organizational environment. Paper presented at the The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, USA.

Chen, Z. X. & Fransesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of employee commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (3), 490-510.

Cheung, F., Tang, C. S. & Tang, S. (2011). Psychological Capital as a Moderator Between Emotional Labor, Burnout, and Job Satisfaction Among School Teachers in China. *International Journal of Stress Management,* 18 (4), 348–371. doi: 10.1037/a0025787

Chew, J. & Chan, C. C. A. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower*, 29 (6), 503-522. DOI: 10.1108/01437720810904194

Chiu, W. C. K., Catherine, W. Ng. (1999). Women-Friendly HRM and Organizational Commitment: A Study Among Women and Men of Organizations in Hong Kong. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72 (4), 485-502. DOI: 10.1348/096317999166806

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1991). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, DC: Brookings Institution.

Clark, A., & Oswald, A. (1996). Satisfaction and comparison income. *Journal of Public Economics*, 61 (3), 359-381. DOI:10.1016/0047-2727(95)01564-7

Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 57-81. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x

Cohen, A. (1992). Antecedents of organisational commitment across occupational groups: A Meta-Analysis. *Journal of Organisational Behaviour*, 13 (6), 539-558.

Cohen, A. (1993). Organizational commitment and turnover: A meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 36 (5), 1140-1157.

Cohen, A., & Lowenberg, G. (1990). A reexamination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: A meta-analysis. *Human Relations*, 43 (10), 1015-1050. doi: 10.1177/001872679004301005

Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 230–239. DOI:10.1080/00220671.1997.10544577

Colbert, A. E.,& Kwon, L. G.(2000). Factors related the organizational commitment of college and university auditors. *Journal of Managerial Issues*,12 (4), 484-501.

Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap.

Combs, G., & Luthans, F. (2007). Diversity training: Analysis of the impact of self-efficacy. *Human Resource Development Quarterly*, 18 (1), 91-120. DOI:10.1002/hrdq.1193

Cora, N. (1997). *Zihin Engellilerin Eğitimleri Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coşkun, S., & Ilgar, M. Z. (2004). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Deneyimi Çalışmalarının Adayların Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına sunulan bildiri. Malatya.

Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80, 46-55.

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (1) 29-46. doi: 10.1177/1741143206059538

Cunningham, C., Woodward, C., Shannon, H., Macintosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioral correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 75 (4), 377–352. DOI: 10.1348/096317902321119637

Currivan, D. B. (2000). The Causal Order of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Models of Employee Turnover. *Human Resource Management Review*, 9 (4), 495-524.

Curry, J. P., Wakefield, D. S., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). On the causal ordering of job satisfaction and organizational commitment. *Academy of Management Journal,* 29 (4), 847-858. doi: 10.2307/255951

Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). The role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1257-1267.

Çağlar, Ç. (2013). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 260-273.

Çakır, Ö., & Alıcı, D. (2009). Seeing self as others see you: Variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15 (5), 541-561.

Çarıkçı, İ. H. & Oksay, A. (2004). Örgütsel yapı ve meslek farklılıklarının iş tatmini üzerindeki etkileri: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 157-172.

Çetin, B., Basım, H. N. & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel BağlılığınTükenmişlik İle İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.

Çetin, F. (2011). The Effects of the Organizational Psychological Capital on the attitudes of Commitment and Satisfaction: A Public Sample in Turkey. *European Journal of Social Sciences,* 21 (3), 373.

Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk üniversitesi Konya

Çoban, D, ve Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 317-348.

Çöl, G. ve Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (1), 291-306.

Daukantaite, D., Zukauskiene, R. (2011). Optimism and subjective well-being: Affectivity plays a secondary role in the relationship between optimism and global life satisfaction in the middle-aged women. Longitudinal and cross-cultural findings. *Journal of Happiness Studies,* 13 (1), 1–16.

Davenport, T. H. & Prusak, L. (2000). Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know, *ACM: Ubiquity IT Magazine and Forum, August, 6.* Doi:10.1145/347634.348775.

Davey, M., Eaker, D. G. & Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: personality profiles, self-worth and coping. *Journal of Adolescent Research,* 18 (4), 347-62. doi: 10.1177/0743558403018004002

Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44 (4), 550–553. DOI:10.1016/j.jrp.2010.05.009

De Graaf, Nan Dirk, Paul M. de Graaf, and Gerbert Kraaykamp. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the

Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education,* 73 (2), 92-111. doi: 10.1177/0038038501035004006

Deconinck, J. B. (2009). The effect of leader-member exchange on turnover among retail buyers. *Journal of Business Research*, 62 (11), 1081- 1086.

Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education,* 41 (6), 603-627. doi: 10.1177/0042085906292512

Delgado, M. (2011). The Role of Intellectual Capital Assets on the Radicalness of Innovation: Direct and Moderating Effects. Working Paper, Autonomous University of Madrid, Faculty of Economics.

Delta Publishing (2006). An Introduction to Organizational Behavior. In: *Understanding and Managing Organizational Behavior*. Delta Publishing Company, California.

Demir, C. ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 17-41.

Demirtaş, H. (2010). Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (2), 177–206.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.

Diener, E., Lucas, R. E. & Shigehiro, O. (2002). Subjective Well-Being The Science of Happiness and Life Satisfaction. In (Eds: Snyder, C.R. ve Lopez, S. J.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.

Dikmen, A. A. (1995). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50 (3-4), 115-140.

Doğan, S. & Aydın, B. (2012). The relationship between organizational value and organizational commitment in public and private universities. *African Journal of Business Management*, 6 (6), 2107-2115. DOI: 10.5897/AJBM11.1216

Dormann, C., & Zapf, D. (2001). Job satisfaction: a meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior,* 22 (5), 483–504. DOI: 10.1002/job.98

Dubinsky, A. J., & Mattson, B. E. (1979). Consequences of role conflict and ambiguity experienced by retail salespeople, *Journal of Retailing*, 55 (4), 70-86.

Dubinsky, A. J., & Hartley, S. W. (1986). A path-analytic study of a model of Salesperson performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 14 (1), 36-46. DOI:10.1177/009207038601400106

Dutton, J., Glynn, M. A. & Spreitzer, G. (2007). Positive organizational scholarship. In J. Greenhous & G. Callahan (Eds.), *Encyclopedia of career development,* USA: Thousand Oaks.

Dutton, J. E., & Sonenshein, S. (2009). Positive organizational scholarship. In S.J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (ss.737-742). West Sussex, United Kingdom: John Wiley & Sons.

Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (2), 110-141.

Edwards, J., Green, K., & Lyons, C. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40 (1), 67-87. DOI: 10.1108/09578230210415652

Eeuwijk, E. Van (2009). *Assessing The Effects of 'Personal Effectiveness' Training on Psycap, Assertiveness, and Self-Awareness Using The Self-other Agreement*. Unpublished master thesis. Faculty of Social Sciences, Utrecht University, Netherlands.

Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu Ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3), 35-52.

Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (4), 397-412. DOI:10.1080/713671153

Eisenberger, R., Huntington, R., & Sava, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.

Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Eslami, J. & Gharakhani, D. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction. *ARPN Journal of Science and Technology*, 2 (2), 85-91.

Etebarian, A., Tavakoli, S. ve Abzari, M. (2012). The relationship between psychological capital and organizational commitment. *African Journal of Business Management,* 6 (14), 5057-5060. DOI: 10.5897/AJBM11.2844

Firestone, D. J. (2010). *Measuring Psychological Capital in Non-Profit Social Service Organizations.* Unpublished master thesis. University of Nevada, ABD.

Forgeard, M. J. C. & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques,* 18 (2) 107–120. doi:10.1016/j.prps.2012.02.002

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion*, 2 (3), 300–319.

Freeman, A., & DeWolf, R. (1992). *The 10 dumbest mistakes smart people make and how to avoid them: Simple and sure techniques for gaining greater control of your life*. New York: Harper Collins.

Fried, Y. & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40 (2), 287-322. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1987.tb00605.x

Gazioğlu, S. ve Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britain: individual and job related factors. *Applied Economics*, 38 (10), 1163–1171. DOI:10.1080/00036840500392987

Gençay, Ö. A. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2),765-780.

Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve İş doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1037-1054.

Ghiselli, R. F., Lalopa, J. M., Bai, B. (2001). Job satisfaction, life satisfaction and turnover intent: Among food service managers. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 42 (2), 28-37.

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H. & Seligman, M. E. P. (1995) Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: two-year follow- up. *Psychological Science*, 6 (6), 343–351. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00524.x

Gillham, J. E., Shatte, A. J., Reivich, K. J. & Seligman, M. E. P. (2001). Optimism Pessimism and Explanatory Style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism Implications for Theory, Research and Practice* (ss. 53–75). Washington, DC: American Psychological Association.

Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12 (3), 472-85.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507. DOI:10.3102/00028312037002479

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.

Gohel, K. (2012). Psychological Capital as a Determinant of Employee Satisfaction. *International Referred Research Journal*, 3 (36), 34-37.

Golden, T. D. & Veiga, J. F. (2008). The impact of superior–subordinate relationships on the commitment, job satisfaction, and performance of virtual workers. *The Leadership Quarterly,* 19 (1) 77–88.

Goldsmith, A. H., Darity, W., & Veum, J. R. (1998). Race, cognitive skills, psychological capital and wages. *Review of Black Political Economy*, 26 (2), 9-21. DOI:10.1007/s12114-998-1001-0

Gorman, C. Dale, S. S., Grossman, W., Klarreich, K., McDowell, J., Whitaker, L. (2005). The importance of resilience. *Time*, 165 (3), A52–A55.

Green, J. (2000). *Job Satisfaction of Community College Chairpersons*. Unpublished doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, ABD.

Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (1999). Job satisfaction and preference drift. *Economics letters*, 63 (3), 363-367. DOI:10.1016/S0165-1765(99)00053-1

Grote, N. K., Bledsoe, S. E., Larkin, J., Lemay, E. P., Jr., & Brown, C. (2007). Stress exposure and depression in disadvantaged women: The protective effects of optimism and perceived control. *Social Work Research*, 31 (1), 19–33. doi: 10.1093/swr/31.1.19

Grusky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 10 (4), 488-503.

Guleryuz, G., Guney, S., Aydin, E. M. & Asan, O. (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organisational commitment of nurses: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies,* 45 (11), 1625-35. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2008.02.004.

Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81 (1), 41-47.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63−69. DOI:10.1016/0742-051X(88)90025-X

Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2 (2), 37-55.

Günbayı, İ., & Toprak, D. (2010). A comparison of primary school teachers and special primary school teachers' job satisfaction levels. *İlkogretim Online,* 9 (1),150-150.

Günbayı, İ. & Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Arastırmaları Dergisi*, 3 (5), 77-95.

Gürsel, M., Sünbül, A. M. & Sarı, H. (2002). An Analysis of Burnout and Job Satisfaction between Turkish Headteachers and Teachers. *European Journal of Psychology of Education,* 17 (1), 35-45.

Hackett, G. (1997). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 232-258). New York: Cambridge University Press.

Hackman, J., & Oldham, G. (1975). Motivation through the design of work. *Organisational Behaviour and Human Performance*, 16 (2), 250-279. DOI: 10.1016/0030-5073(76)90016-7

Halis, M. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Güçlüklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 26, 252- 266.

Han, S., Moon, S. J. ve Yun, E. K. (2009). Empowerment, job satisfaction, and organizational commitment: comparison of permanent and temporary nurses in Korea. *Applied Nursing Research,* 22 (4),15–20. doi: 10.1016/j.apnr.2009.06.004

Hançer, M., George, R. T. (2003). Job satisfaction of restaurant employees: An emprical investigation using the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Journal of Hospitality&Tourism Research,* 27 (1), 85-100.

Hanline, M. F., & Daley, S. E. (1992). Family coping strategies and strengths in Hispanic, African-American, and Caucasian families of young children. *Topics in Early Childhood Specialist Education*, 12 (3), 351-366. doi: 10.1177/027112149201200307

Harter, S. (2002). Authenticity. In (Ed: C. R. Snyder & S. J. Lopez) *Handbook of Positive Psychology* (ss. 382-394). Oxford University Press.

Hartfield, K. N. (2011). *Perceived Levels of Teacher Self-Efficacy Among Secondary Arizona Agricultural Education Teachers*. Unpublished master thesis, University of Arizona, ABD.

Harvey M. (1996). An ecological view of psychological trauma and trauma recovery. *Journal of Traumatic Stress,* 9 (1), 3-23. DOI: 10.1002/jts.2490090103

Hausknecht, J. P., Hiller, N. J., & Vance, R. J. (2008). Work-Unit absenteeism: Effects of satisfaction, commitment, labor market conditions, and time. *Academy of Management Journal,* 51 (6), 1223-1245. doi: 10.5465/AMJ.2008.35733022

Hawkins, W. D. (1998). *Predictors of Affective Organizational Commitment among High School Principals.* Unpublished doctoral dissertation,Virginia Polytechnic Institute and State University, ABD.

Heine, S., & Lehman, D. (1995). Cultural variation in unrealistic optimism: Does the West feel more invulnerable than the East? *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 595-607. DOI:10.1037//0022-3514.68.4.595

Helweg-Larsen, M. & Shepperd, J. A. (2001). Do Moderators of the Optimistic Bias Affect Personal or Target Risk Estimates? A Review of the Literature. *Personality and Social Psychology Rewiev,* 5 (1), 74-95.

Helweg-Larsen, M., Sadeghian, P., & Webb, M. A. (2002). The stigma of being pessimistically biased. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21 (1), 92–107. DOI:10.1521/jscp.21.1.92.22405

Herzberg, P. Y., Glaesmer, H., Hoyer, J. (2006). Separating optimism and pessimism: a robust psychometric analysis of the Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Psychological assessment,* 18 (4), 433–438. DOI: 10.1037/1040-3590.18.4.433

Heyman, G., Dweck, C., Cain, K. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: relationship to beliefs about goodness. *Child development,* 63 (2), 401–415.

Hipp, K. A. (1996). Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

Hitt, M. A., Bierman, L., Shimizu, K. & Kochhar, R. (2001). Direct and Moderating Effects of Human Capital on Strategy and Performance in Professional Service Firms: A Resource-Based Perspective. *Academy of Management Journal,* 44 (1), 13-28.

Hmieleski, K. M., & Baron, R. A. (2009). Entrepreneurs‘ optimism and new venture performance. A social cognitive perspective. *Academy of Management Journal*, 52 (3), 473–488.

Hodges, T. D. (2010). *An Experimental Study of the Impact of Psychological Capital on Performance, Engagement, and the Contagion Effect*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, ABD.

Hosen, R., Solovey-Hosen, D., & Stern, L. (2003). Education and capital development: Capital as durable personal, social, economic, and political influences on the happiness of individuals. *Education*, 123 (3), 496-513.

Howard, S. & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for students at risk. *Educational Studies*, 26 (3), 321-327.

Hoy, W., & Sweetland, S. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36 (5), 703-729. doi: 10.1177/00131610021969173

Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal,* 43 (3), 425–46.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama.* (S. TURAN, Çev.) Ankara: Nobel.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers’ and teacher leaders’ job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement,* 20 (3), 291-317. DOI:10.1080/09243450902909840

Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47 (5), 728-771. doi: 10.1177/0013161X11402065

Hurter, N. (2008). *The role of self-efficacy in employee commitment*. Unpublished master thesis. University of South Africa.

Ilies, R., & Judge, T. A. (2003). On the Heritability of Job Satisfaction: The Mediating Role of Personality. *Journal of Applied Psychology*, 88 (4), 750-759. DOI: 10.1037/0021-9010.88.4.750

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy. http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Turnover-Ing-01-2001.pdf 8 Mart 2013 tarihinde ulaşıldı.

Ivancevich, J. M., & Donnelly, H. J. (1975). Relation of Organizational Structure to Job Satisfaction, Anxiety-Stress, and Performance. *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), 272-280.

Iverson, R. D., & Buttigieg, D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment: can the. Right kind of commitment be managed? *Journal of Management Studies,* 36 (3), 307-333. DOI: 10.1111/1467-6486.00138

Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 317 -334.

İlsev, A. (1997). *Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İnandı, Y. ve Tunç, B. (2012). Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 203-222.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi.

Jaros, S. J., Jermier, J. M., Koehler, J. W. & Sincich, T. (1993). Effects of Continuance, Affective, and Moral Commitment on the Withdrawal Process: An Evaluation of Eight Structural Equation Models. *Academy of Management Journal*, 36 (5), 951–995. doi: 10.2307/256642

Jensen, S. M. & Luthans, F. (2006). Relationship between Entrepreneurs' Psychological Capital and Their Authentic Leadership. *Journal of Managerial Issues*, 18 (2), 254-273.

Johnson, J. G., & Johnson, W. R. (2000). Perceived over qualification and dimensions of job satisfaction: A longitudinal analysis. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 134 (5), 537-555. DOI:10.1080/00223980009598235

Joreskog, K.G. & Sorbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language, Chicago, IL: Scientific International Software. http://books.google.com.tr/books?id=f61i3quHcv4C 18 Eylül 2013 tarihinde ulaşıldı.

Judge, T. A., Locke, E. A. & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.

Judge, T. A., Erez, A. & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relationship between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11 (2-3), 167-187. DOI:10.1080/08959285.1998.9668030

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80-92.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127 (3), 376–407

Judge, T. A., Piccolo, R. P., Podsakoff, N. P., Shaw, J. C., & Rich, B. L. (2010). The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 77 (2), 157-167.

Kacmar, K. M., Carlson, D. S., & Brymer, R. A. (1999). Antecedents and consequences of organisational commitment: A comparison of two scales. *Educational & Psychological Measurement,* 59 (6), 976-995. doi: 10.1177/00131649921970297

Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitme-öğretme özyetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitme-öğretme özyetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 35-50.

Kanter, R. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33 (4), 499-517.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1992). The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review*, 70 (1), 71–79.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık.

Karaca, B. ve Balcı, V. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini Üzerine Ampirik Bir Çalışma: Ankara'daki Devlet Okulları ile Özel Okullar Karşılaştırması, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 9 (1), 33-40.

Karacaoğlu, K. ve Güney, Y. S. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9 (34), 137-153.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 74-89.

Karslı, M. D. ve İskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2252–2257.

Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Callender, A. (2001). State-trait boredom: The relationship to absenteeism, tenure and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 16 (2), 317-327. DOI:10.1023/A:1011121503118

Kaya, A., Balay, R. & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 13 (48), 47-68.

Keller, L. B. (2012). *The Relationship Between Organizational Commmitment and Position in PostSecondary Education*. Unpublished doctoral dissertation. Western Kentucky University, ABD.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification and internalization: Three process of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2 (1), 51-60.

Keser, S. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kesici, Ş. (2008). İş Motivasyonu. *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ed: Hüseyin Izgar. Eğitim Akademi.

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist,* 62 (2), 95–108. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.95

Kim, Y. H. (2003). Correlation of mental health problems with psychological construction in adolescence: Final results from a 2 year study. *International Journal of Narsing studies,* 40 (2), 115-125.

Kinzie, M. B. & Delcourt, M. A. B. (1991). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Researcn Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED331891).

Kirby, L., & Fraser, M. (1997). Risk and resilience in childhood. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (ss. 10–33). Washington, DC: National Association of Social Workers Press.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology,* 102 (3), 741–56. DOI: 10.1037/a0019237

Kline, B. R. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. (Third Edition). New York: The Guilford Press.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback intervention on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bu*lletin, 119 (2), 254-284. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254

Kobrynowicz, D., & Branscombe, N. R. (1997). Who considers themselves victims of discrimination? Individual difference predictors of perceived personal gender discrimination in women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 21 (3), 347–363. doi: 10.1111/j.1471-6402.1997.tb00118.x

Kontos, A. P. (2004). Perceived risk, risk taking, estimation of ability ad injury among adolescent sport participants. *Journal of Paediatric Psychology,* 29 (6), 447-455. doi: 10.1093/jpepsy/jsh048

Korkeila, K., Kivela, S. L., Suominen, S., Vahtera, J., Kivimaki, M., Sundell, J., Helenius, H., Koskenvuo, M. (2004). Childhood adversities, parent-child relationships and dispositional optimism in adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric epidemiology,* 39 (4), 286–292.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 17 (1), 117-139.

Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organisations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598. DOI: 10.1146/annurev.psych.50.1.569

Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültes Dergisi*, 28 (Temmuz /II), 101-115.

Lam, S., Chen, X., & Schaubroeck, J. (2002). Participative decision making and employee performance in different cultures: The moderating effects of

allocentrism/idiocentrism and efficacy. *Academy of Management Journal*, 45 (5), 905-914. doi: 10.2307/3069321

Lambert, E. G., & Hogan, N. (2009). The importance of job satisfaction and organizational commitment in shaping turnover intent. *Criminal Justice Review*, 34 (1), 96-118. doi: 10.1177/0734016808324230

Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory,* 6 (2), 153-168.

Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (2), 75-92. doi: 10.1177/10717919070130020601

Latif, K., Shahid, M. N., Sohail, N. & Shahbaz, M. (2011). Job Satisfaction among Public and Private College Teachers of District Faisalabad, Pakistan: A Comparative Analysis. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business,* 3 (8), 235-242. Institute of Interdisciplinary Business Research.

Law, K. S., Wong, C. & Mobley, W. H. (1998). Toward a taxonomy of multidimensional constructs. *Academy of Management Review*, 23, 741-55. doi: 10.5465/AMR.1998.1255636

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 717-23. DOI:10.1016/j.tate.2008.11.016

Lee, C. & Gillen, D. J. (1989). Relationship of Type A behavior pattern, self-efficacy perceptions on sales performance. *Journal of Organizational Behavior*, 10 (1), 75-81. DOI: 10.1002/job.4030100106

Lee, Y. T., & Seligman, M. E. P. (1997). Are Americans more optimistic than the Chinese? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (1), 32-40. doi: 10.1177/0146167297231004

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4), 297-308. DOI:10.1002/job.4030090402

Lent, R. W., Brown, S., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypothesis across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (1), 101–118. DOI:10.1016/S0001-8791(02)00057-X

Lev, B. (2001). *Intangibles: Management, Measurement and Reporting*. Washington: The Brookings Institution.

Lewandowski, K. H. L. (2005). *A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University of Pennsylvania, ABD.

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22 (1), 28−51.

Lin, Y. Y. & Edvinsson, L. (2008) National intellectual capital: Comparison of the Nordic Countries. *Journal of Intellectual Capital*, 9 (4), 525-545. DOI:10.1108/14691930810913140

Liou, K. T. & Nyhan, R. C. (1994). Dimensions of organizational commitment in the public sector: an empirical assessment. *Public Administration Quarterly*, 18 (1), 99-118.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology* (ss. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Lok, P. & Crawford, J. (2001). Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 16 (8), 594-613. DOI: 10.1108/EUM0000000006302

Lok, P. & Crawford, J. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment A cross-national comparison. *Journal of Management Development*, 23 (4), 321-338. DOI:10.1108/02621710410529785

Lopez, S., & Snyder, C. R. (Eds.). (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures.* Washington, DC: American Psychological Association.

Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Teramoto-Pedrotti, J. (2003). Hope: Many definitions, many measures. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures.* Washington, DC: American Psychological Association.

Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner, J. L., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for Accentuating Hope. Linley, P. A. & Joseph, S. (Eds.), *Positive psychology in practice*, (ss. 388-404). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.

Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2009). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lumley, E. J. (2009). *Exploring The Relationship Between Career Anchors, Job Satisfaction and Organisational Commitment*. Unpublished master thesis, University of South Africa.

Luthans, F. (1992). *Organisational behavior*.(12th ed.). New York: McGraw-Hill.

Luthans, F. (2002a). The need for meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (6), 695–706. DOI: 10.1002/job.165

Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57–72. doi: 10.5465/AME.2002.6640181

Luthans, F., Baack, D., & Taylor, L. (1987). Organisational commitment: Analysis of antecedents. *Human Relations*, 40 (4) 219-235. doi: 10.1177/001872678704000403

Luthans, F., Luthans, K., Hodgetts, R., & Luthans, B. (2001). Positive approach to leadership (PAL): Implications for today's organizations. *Journal of Leadership Studies*, 8 (2), 3–20. doi: 10.1177/107179190100800201

Luthans, F., & Jensen, S. M. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. *Human Resource Development Review*, 1 (3), 304–322.

Luthans, F., & Avolio, B. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (ss. 241–258). San Francisco: Berrett-Koehler.

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50.

Luthans, F., Van Wyk, R., & Walumbwa, F. O. (2004). Recognition and development of hope for South African organizational leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 25 (6), 512–527. DOI:10.1108/01437730410556752

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics,* 33 (2), 143–160. doi:10.1016/j.orgdyn.2004.01.003

Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. 0., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1 (2), 249-271. DOI: 10.1111/j.1740-8784.2005.00011.x

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. J. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387–393. doi: 10.1002/job.373

Luthans, F., & Ibrayeva, E. S. (2006). Entrepreneurial self-efficacy in central Asian transition economies: Quantitative and qualitative analyses. *Journal of International Business Studies*, 37 (1), 92–110. DOI:10.1057/palgrave.jibs.8400173

Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5 (1), 25–44. doi: 10.1177/1534484305285335

Luthans, F., Zhu, W., & Avolio, B. J. (2006). The impact of efficacy on work attitudes across cultures. *Journal of World Business,* 41, 121-132.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60 (3), 541-559. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007a). Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal of Management*, 33 (3), 321-349. doi: 10.1177/0149206307300814

Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007b). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience. *Journal of Management*, 33 (5), 774-800. doi: 10.1177/0149206307305562

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007*). Psychological capital: Developing the human competitive edge.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (5), 818-827. DOI:10.1080/09585190801991194

Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate- Employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29 (2), 219−238. DOI: 10.1002/job.507

Luthans. F., Avey, J. B., Avolio, B., & Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (1), 41-66. DOI: 10.1002/hrdq.20034.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development & Psychopathology*, 12 (4), 857–885. DOI:10.1017/S0954579400004156

Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.

Ma, X. & Macmillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93 (1) 39-48. DOI:10.1080/00220679909597627

Macdonald, S., & MacIntyre, P. (1997). The generic job satisfaction scale: Scale development and its correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13 (2), 1-16. DOI:10.1300/J022v13n02_01

MacLeod, A., K., Tata, P., Tyrer, P., Schmidt, U., Davidson, K. & Thompson, S. (2005). Hopelessness and positive and negative future thinking in parasuicide. *British Journal of Clinical Psychology*, 44 (4), 495–504. DOI: 10.1348/014466505X35704

Maddocks, J. & Beaney, M. (2002). See the invisible and intangible. *Knowledge Management,* March, 16-17.

Maddux, J. E. (2002). Self- efficacy: the power of believing you can. *In the Handbook of Positive Psychology*, (Ed: Snyder, C. R. ve Lopez, S. J.) (ss. 277-287). New York: Oxford University Press.

Maertz, C. P., Griffeth, R. W., Campbell, N. S. & Allen, D. G. (2007). The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 28 (8), 1059-75. DOI: 10.1002/job.472

Magrassi, P. (2002). A Taxonomy of Intellectual Capital. http://www.marcusball.com/work/TechReference/A%20Taxonomy%20of%20Intellectual%20Capital.htm 23 Eylül 2012 tarihinde ulaşıldı.

Maier, S. & Seligman, M. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology,* 105 (1), 3–46. doi: 10.1037/0096-3445.105.1.3

Maier, S. F., Peterson, C., & Schwartz, B. (2000). From helplessness to hope: The seminal career of Martin Seligman. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (ss. 11–37). Philadelphia: Templeton Foundation Press.

Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), 106-119. DOI:10.1006/jvbe.1996.1566

Markovits, Y., Davis, A. J. & van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees.

International Journal of Cross Cultural Management, 7 (1), 77-99. doi: 10.1177/1470595807075180

Marsden, P. V., Kalleberg, A., & Cook, C. (1993). Gender differences in organizational commitment: influences of work positions and family roles. *Work and Occupations*, 20 (3), 368-390. doi: 10.1177/0730888493020003005

Martin, A. J. (2005). The role of positive psychology in enhancing satisfaction, motivation and productivity in the workplace. *Journal of Organization Behavior Management,* 24 (1-2), 113-133. DOI:10.1300/J075v24n01_07

Martin, C. L., & Bennett, N. (1996). The role of justice judgements in explaining the relationships between job satisfaction and organizational commitment. *Group and Organization Management,* 21 (1), 84-104. doi: 10.1177/1059601196211005

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality.* New York, Harper & Row.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist,* 56 (3), 227-238. DOI: 10.1037//0003-066X.56.3.227

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205–220.

Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds). *Handbook of positive psychology* (ss. 74–8). London: Oxford University Press.

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M. J. (2009). Resilience in development. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (ss. 117-131). Oxford: Oxford University Press.

Mathews, B. P. & Shepherd, J. L. (2002). Dimensionality of Cook and Wall's (1980) British Organizational Commitment Scale Revisited. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75 (3), 369-375. DOI: 10.1348/096317902320369767

Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 171-194.

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Crowe, E. W. & McCarthy,C. J. (2010). Coping, Stress, and Job Satisfaction as Predictors of Advanced Placement Statistics Teachers' Intention to Leave the Field. *NASSP Bulletin,* 94 (4) 306–326. doi: 10.1177/0192636511403262

McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist.* 20 (5), 321-333. doi: 10.1037/h0022225

McGuigan, L., & W.K. Hoy. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools,* 5 (3), 203–29. DOI:10.1080/15700760600805816

McLaughlin, M. & Berman, P. (1977). Retooling staff development in a period of retrenchment. *Educational Leadership*, 35 (3), 191-194.

McMurray, A. J., Pirola-Merlo, A., Sarros, J. C. ve Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment, and wellbeing in a non-profit organization. *Leadership & Organization Development Journal,* 31 (5), 436-457. DOI:10.1108/01437731011056452

Meier, L. L., Semmer, N. K., Elfering, A., & Jacobshagen, N. (2008). The double meaning of control: Three-way interactions between internal resources, job control, and stressors at work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13 (3), 244–258. doi: 10.1037/1076-8998.13.3.244.

Mello, J. A. (2012). *The Relationship Between Reports of Psychological Capital and Reports of Job Satisfaction Among Administrative Personnel at a Private Institution of Higher Education.* Unpublished doctoral dissertation, University of Hartford, ABD.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3), 372–378. doi: 10.1037/0021-9010.69.3.372

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. DOI:10.1016/1053-4822(91)90011-Z

Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11 (3), 299-326. DOI:10.1016/S1053-4822(00)00053-X

Meyer, J. P., Becker, T. E. & Vandenberghe, C. (2004). Employee Commitment and Motivation: a Conceptual Analysis and Integrative Model. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 991-1007. doi: 10.1037/0021-9010.89.6.991

Meyer, J. P., Becker, T. E., Van Dick, R. (2006). Social identities and commitments at work: Toward an integrative model. *Journal of Organizational Behavior,* 27 (5), 665-683. DOI: 10.1002/job.383

Meyer, J. P. & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior,* 77 (2), 323–337. DOI:10.1016/j.jvb.2010.04.007

Millard, M. L. (2011). *Psychological Net Worth: Finding the Balance between Psychological Capital and Psychological Debt*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, ABD.

Milner, H. R. (2001). *A qualitative investigation of teachers' planning and efficacy for student engagement.* Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, ABD.

Mirzeoğlu N., Mirzeoğlu, D., Paknadel, A. C., Erdoğan, Ş. (1996). Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi,* 7 (1), 3-12.

Mosing, M., Zietsch, B., Shekar, S., Wright, M., & Martin, N. (2009). Genetic and environmental influences on optimism and its relationship to mental and self-rated health: A study of aging twins. *Behavior Genetics*, 39 (6), 597–604. doi: 10.1007/s10519-009-9287-7.

Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8 (4), 387-401.

Murray, B. (2003). Rebounding from losses. *Monitor on Psychology*, 34 (9), 42-43.

Newby, J. E., (1999). *Job Satisfaction of Middle School Principals in Virginia*. Unpublished doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University. ABD.

Ngo, H. Y., & Tsang, A. W. N. (1998). Employment practices and organisational commitment: Differential effects for men and women? *International Journal of Organisational Analysis,* 6 (3), 251-266. DOI:10.1108/eb028887

Nilsson, J., Schmidt, C., & Meek, W. (2002). Reliability generalization: An examination of the career decision-making self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (4), 647–658. DOI:10.1177/001316402128775067

Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism and pessimism. In (Ed: E. Chang), *Optimism and Pessimism Implications for Theory, Research and Practice*. American Psychological Association.

Norman, S. M., Avey, J. B., Nimnicht, J. L. & Pigeon, N. G. (2010). The Interactive Effects of Psychological Capital and Organizational Identity on Employee Organizational Citizenship and Deviance Behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies,* 17 (4), 380–391. doi: 10.1177/1548051809353764

OECD. (2001) The well-being of nations: the role of human and social capital. OECD. http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf 8 Ağustos 2012 tarihinde ulaşıldı.

Okçu, V. (2011). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger Ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman Ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10, 403-428.

Olivier, M. A. J.,& Venter, D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23 (3), 186-192.

Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L. & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4),730-49. DOI: 10.1037/0022-3514.91.4.730

O'Reilly, C. A. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3),492−499. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.492

Otten, W., & van der Pligt, J. (1996). Context effects in the measurement of comparative optimism in probability judgments. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15 (1), 80–101. doi: 10.1521/jscp.1996.15.1.80

Owen, S. & Cole, K. (2012). Building Psychological Capital at work. Acorn Training & Consulting, one day workshop.

Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İ. Ü. İşletme Fakültesi, İstanbul.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi*, 18 (2), 113 -130.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri.

Özmen, F. (1997). Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özmen, F., Aküzüm, C., Koçoğlu, E., Tan, Ç. ve Demirkol, M. (2014). Eğitim Kurumlarında Sosyal Sermayenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (58), 333-346.

Öztutku, H. (2007). Yönetici-ast etkileşimi ile iş tatmini arasındaki ilişki. *Amme İdaresi Dergisi*, 40 (2), 79-98.

Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 182, Bahar/2009

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (2), 124–139. DOI:10.1006/ceps.1998.0991

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences* (ss. 239–265). London: Ablex Publishing.

Pajares, F. & Cheong, Y. F. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: A Developmental Perspective. *International Journal of Educational Research,* 39 (4-5), 437–455. DOI:10.1016/j.ijer.2004.06.008

Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17 (2), 87–97. doi: 10.1027//1015-5759.17.2.87

Patton, W., Bartrum, D. A. & Greed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4 (3),193-209. DOI:10.1007/s10775-005-1745-z

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 37-54.

Perryer, C., & Jordan, C. (2005). The influence of leader behaviors on organizational commitment: A study in the Australian public sector. *International Journal of Public Administration*, 28 (5/6), 379-396. DOI:10.1081/PAD-200055193

Peterson, C. (1988). Explanatory Style as a risk factor for illness. *Cognitive Therapy and Research,* 12 (2), 119-132.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.

Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C.V., Abramson, L., Metalsky, G., Seligman, M. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research,* 6 (3), 287–300.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality,* 55 (2), 237-265.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., Yurko, K. H., Martin, L. R., & Friedman, H. S. (1998). Catastrophizing and untimely death. *Psychological Science*, 9 (2), 127-140. doi: 10.1111/1467-9280.00023

Peterson, S., & Luthans, F. (2003). The positive impact of development of hopeful leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 24 (1), 26-31. DOI:10.1108/01437730310457302

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* New York: Oxford University Press.

Peterson, C., Steen, T. (2009). Optimistic explanatory style. In: Snyder, C., Lopez, S. (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, (ss. 313–321). Oxford University Press, New York.

Peterson, S. & Byron, K., (2008). Exploring the role of hope in job performance: results from four studies. *Journal of Organizational Behavior*, 29 (6), 785-803. DOI:10.1002/job.492

Peterson, S. J., Balthazard, P. A., Waldman, D. A. ve Thatcher, R. W. (2008). Neuroscientific Implications of Psychological Capital: Are the Brains of Optimistic, Hopeful, Confident, and Resilient Leaders Different. *Organizational Dynamics*, 37 (4), 342–353.

Peterson, S. J., Walumbwa, F. O., Byron, K., & Myrowitz, J. (2009). CEO positive psychological traits, transformational leadership, and firm performance in high-technology start-up and established firms. *Journal of Management, 35* (2), 348-368. doi: 10.1177/0149206307312512

Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Wlaumbwa, F. O. & Zhang, Z. (2011). Psychological Capital and Employee Performance: A Latent Growth Modeling Approach, *Personnel Psychology*, 64 (2), 427–450. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2011.01215.x

Powers, T. L., & Bendall, D. (2004). Improving Health Outcomes through Patient Empowerment. *Journal of Hospital Marketing and Public Relations*, 15 (1), 45-59. DOI:10.1300/J375v15n01_05

Prabhu, V., Sutton, C., Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal,* 20 (1), 53–66. DOI:10.1080/10400410701841955

Prelip, M. (2001). Job satisfaction in health education and the value of added credentialing. *American Journal of Health Education*, 32 (1), 26-30. DOI:10.1080/19325037.2001.10609394

Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at Work Maximizing your Psychological Capital for Success.* Wiley-Blackwell

Punnett, B. J., Greenidge, D. & Ramsey, J. (2007). Job attitudes and absenteeism: A study in the English speaking Caribbean. *Journal of World Business*, 42 (2), 214-227.

Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35–42.

Rak, C. & Patterson, L. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development,* 74 (4), 368-373. DOI:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01881.x

Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., & Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37 (3), 239−256. doi: 10.1007/s12160-009-9111-x

Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.

Rego, A., Sousa, F., Marques, C., Pina, Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65 (3), 429–437. DOI:10.1016/j.jbusres.2011.10.003

Reilly, C., Chatman, J., & Caldwell, D. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organizational fit. *Academy of Management Journal,* 34 (3), 487-516. doi: 10.2307/256404

Reisinger, Y. & Mavondo, F. T. (2006). Structural equation modelling: Critical issues and new development. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 21 (4), 41-72.

Reivich, K., & Shatte, A.. (2002). *The resilience factor*. New York: Broadway Books.

Renzulli, L. A., Aldrich, H., & Moody, J. (2000). Family matters: Gender, networks, and entrepreneurial outcomes. *Social Forces*, 79 (2), 523–546. doi: 10.1093/sf/79.2.523

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58 (3), 307−321. DOI: 10.1002/jclp.10020

Robbins, S. (1994). *Management*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Rose, M. (2003). Good deal, bad deal? Job satisfaction in occupations. *Work Employment and Society,* 17 (3), 503-530. doi: 10.1177/09500170030173006

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51–65.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 543-556.

Rutherford, B., Boles, J., Hamwi, G.A., Madupalli, R., & Rutherford, L. (2009). The role of the seven dimensions of job satisfaction in salesperson's attitudes and behaviors. *Journal of Business Research*, 62 (11), 1146-1151. DOI:10.1016/j.jbusres.2008.10.019

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611. doi: 10.1192/bjp.147.6.598

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1−12. DOI:10.1196/annals.1376.002

Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31 (3), 205-209.

Ruyter, K. & M. Wetzels, (1999). Commitment in auditor-client relationships: antecedents and consequences. *Accounting*, *Organizations and Society*, 24 (1), 57-75.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68−78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23 (1), 53–70. doi: 10.1080/10615800802609965.

Saner, T. & Eyupoğlu, S. Z. (2012). Have gender differences in job satisfaction disappeared? A study of Turkish universities in North Cyprus. *African Journal of Business Management,* 6 (1), 250-257. DOI: 10.5897/AJBM11.1935

Saracaloğlu, A. S. & Yenice, N. (2009). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 5 (2), 244-260.

Savicki, V., Cooley, E. & Gjesvold, J. (2003). Harassment as a Predictor of Job Burnout in Correctional Officers. *Criminal Justice and Behavior*, 30 (5), 602-619. doi: 10.1177/0093854803254494

Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Schaubroeck, J., Ganster, D. C., & Kemmerer, B. (1996). Does trait affect promote job attitude stability? *Journal of Organizational Behavior*, 17 (2), 191–196. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:2<191::AID-JOB777>3.0.CO;2-X

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychol,* 4 (3), 219-47. doi: 10.1037/0278-6133.4.3.219

Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1257-1264.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55 (2), 169-210. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x

Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebre, R. C., Abbott, R. A. & Scheier, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 57 (6), 1024-1040.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. C*ognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201–228. DOI:10.1007/BF01173489

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of thelife orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (6), 1063–1078. doi: 10.1037/0022-3514.67.6.1063

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In: Chang, E.C. (Ed.), *Optimism and Pessimism: Implications for theory, research, and practice* (ss. 31-51). American Psychological Association, Washington, DC.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (ss. 189-216). Washington, DC: American Psychological Association.

Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.

Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist,* 56 (3), 250-263. DOI: 10.1O37//O0O3-O66X.56.3.250

Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 607−628. DOI:10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141

Scholl, R. (1981). Differentiating organization commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6 (4), 589-599.

Schroder, R. (2008). Predictors of organizational commitment for faculty and administrators of a private Christian university. *Journal of Research on Christian Education*, 17 (1), 81-97. DOI:10.1080/10656210801968299

Schulman, P. (1999). Applying learned optimism to increase sales productivity. *Journal of Personal Selling and Sales Management,* 29 (1), 31-7.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research,* 57, 149-174.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review,* 1 (3), 173-208. DOI:10.1007/BF01320134

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Schutte, J. W., Valerio, J. K., & Carrillo, V. (1996). Optimism and socioeconomic status: A Cross-Cultural study. *Social Behavior and Personality*, 24 (1), 9–18. DOI:10.2224/sbp.1996.24.1.9

Schwartz, B. (2000). Self-determination: The Tyranny of Freedom. *American Psychologist*, 55 (1), 79–88. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.79

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.

Seligman, M. E. P. (1990). *Öğrenilmiş İyimserlik*. (Çevirenler: S. K. Akbaş ve E. Köroğlu). Ankara: Hayat.

Seligman, M. E. P., (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In Eds. C. R. Snyder & Shane J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (ss. 3-9). Oxford University Press.

Seligman, M. & Maier, S. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental psychology,* 74 (1), 1–9.

Seligman, M., Peterson, C., Kaslow, N., Tanenbaum, R., Alloy, L., Abramson, L. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93 (2), 235–238. doi: 10.1037/0021-843X.93.2.235

Seligman, M. E. P. & Schulman, P. (1986). Explanatory Style as a Predictor of Productivity and Quitting Among Life Insurance Sales Agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (4), 832-838. DOI:10.1037/0022-3514.50.4.832

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist,* 55 (1), 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M., Ernst, R. Gillham, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311. DOI: 10.1080/03054980902934563

Sevimli, F. & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Üniversitesi, İ.İ.B.F. Akademik Bakış Dergisi*, 5 (1-2), 55-64. .

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 142-159.

Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *Leadership Quarterly*, 15 (1), 33–53. doi:10.1016/j.leaqua.2003.12.004

Shapiro, J., Dorman, R., Burkey, W. & Welker, C. (1999). Predictors of job satisfaction and burn out in child abuse professionals: Coping, cognition and victimization history. *Journal of Child Sexual Abuse*, 7 (4), 23-42. DOI:10.1300/J070v07n04_03

Sheldon, K. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist,* 56 (3), 216-217. DOI: 1O.1O37//OOO3-O66X.56.3.216

Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 16 (2), 143-150.

Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 78 (5), 774-780.

Shrivastava, A. & Purang, P. (2009). Employee Perceptions of Job Satisfaction: Comparative Study on Indian Banks. *Asian Academy of Management Journal*, 14 (2), 65-78.

Sığrı, Ü. ve N. Basım. (2006). İşgörenlerin İş Doyumu ile Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 6 (12), 131-154.

SIRC. Optimism. A report from the Social Issues Research Centre Commissioned by The National Lottery. February 2009. The Social Issues Research Centre. http://www.sirc.org/publik/Optimism.pdf 30 Mayıs 2013 tarihinde ulaşıldı.

Sills, L. C., Cohan, L. S. & Stein, B. M. (2004). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Theory*, 44 (4), 585-599.DOI:10.1016/j.brat.2005.05.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher Burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 26 (4), 1059–69. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029-1038.

Skyrme, D. J. (2007). Valuing Knowledge: Is it worth it? *Asian Quality*, July – August, 24-26.

Smith, C., & Carlson, B. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *Social Service Review*, 71 (2), 231–256.

Smith, L. D. (2009). *School Climate and Teacher Commitment*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama, ABD.

Snyder, C. R. (1989). Reality Negotiation From Excuses to Hope and Beyond. *Journal of Social and Clinical Psychogy*, 8 (2), 130-157. doi: 10.1521/jscp.1989.8.2.130

Snyder, C. R. (1994). Hope and optimism. In V. S. Ramachandren (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (2, 535–542). San Diego, CA: Academic.

Snyder, C. R. (1995a). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73 (3), 355–360. DOI: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x

Snyder, C. R. (1995b). Managing for high hope. *R&D Innovator*, 4 (6), 6–7.

Snyder, C. R. (1996). To hope, to lose, and hope again. *Journal of Personal and Interpersonal Loss,* 1 (1), 1-16. DOI:10.1080/15325029608415455

Snyder, C. R. (1999). Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports*, 84 (1), 206–208. DOI:10.2466/PR0.84.1.206-208

Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 13 (4), 249-275. DOI:10.1207/S15327965PLI1304_01

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways. Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology,* 60 (4), 570–585.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22 (3), 399-421.

Snyder, C. R., Cheavens, J., & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1 (2), 107–118.

Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9 (4), 249-269 doi: 10.1016/S0962-1849(00)80003-7.

Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2000). The optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism* (ss. 103–124). Washington, DC: American Psychological Association.

Snyder, C. R., Tran, T., Schroeder, L. L., Pulvers, K. M., Adams III, V., & Laub, L. (2000). Teaching the hope recipe: Setting goals, finding pathways to those goals, and getting motivated. *Reaching Today's Youth,* 4 (4), 46-50.

Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (ss. 257–276). London: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 820–826.

Snyder, C. R., Lopez, S., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 122–139. DOI:10.1521/scpq.18.2.122.21854

Snyder, C. R., Lehman, K. A., Kluck, B., & Monsson, Y. (2006). Hope for rehabilitation and vice versa. *Rehabilitation Psychology*, 51 (2), 89–112. DOI:10.1037/0090-5550.51.2.89

Snyder, C. R. & Feldman, D. B. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (3), 401-421. doi: 10.1521/jscp.24.3.401.65616

Soyer, F. ve Can, Y. (2007). İş Tatmini ile Mesleki Beklenti ve Mesleki Destek Algılaması Arasındaki İlişki: Beden Eğitimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11 (3), 23-36.

Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10 (2), 171-192.

Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91 (6), 1208–1224. DOI: 10.1037/0021-9010.91.6.1208

Stajkovic, A., & Luthans, F. (1998a). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261. DOI:10.1037/0033-2909.124.2.240

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998b). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics,* 26 (4), 62-74. DOI: 10.1016/S0090-2616(98)90006-7

Stanton, A. L., Revenson, T. A., & Tennen, H. (2007). Health psychology: Psychological adjustment to chronic disease. *Annual Review of Psychology*, 58, 565−592. DOI:10.1146/annurev.psych.58.110405.085615

Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1993). Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life-span theory. *Development and Psychopathology,* 5 (4), 541-566. DOI:10.1017/S0954579400006155

Steijn, B. & Leisink, P. (2006). Organizational commitment among Dutch public sector employees. *International Review of Administrative Sciences*, 72 (2), 187-201. DOI:10.1177/0020852306064609

Steinhaus, C. S. & Perry, J. L. (1996). Organizational Commitment: Does sector matter? *Public Productivity and Management Review*, 19 (3), 278-288.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.

Stewart, M., Reid, G, & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12 (1), 21-31.

Stewart, T. (1991). Brainpower. *Fortune*, 123, 44-50. http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1991/06/03/75096/ 4 Nisan 2013 tarihinde ulaşıldı.

Sweet, J. D. (2012). *The Relationship Between Psychological Capital and Learning Organization Dimensions in a Community Medical Center: An exploratory survey research study*. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, ABD.

Şahin, H. & Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 160-174.

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Ekinoks.

Takaki, J., Nishi, T., Shimogama, H., Inada, T., Matsuyama, N., Kumano, H., & Kuboki, T. (2003). Interaction among a stressor, depression, and anxiety in maintenance hemodialysis patients. *Behavioral Medicine*, 29 (3), 107-112. DOI:10.1080/08964280309596063

Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 54-70.

Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York, London, Harper & Brothers.

Taylor, S. E., Collins, R. L., Skokan, L. A.,& Aspinwall, L. G. (1989). Maintaining positive illusions in the face of negative information: Getting the facts without letting them get to you. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8 (2), 114-129.

Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive Illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 21-27.

Taylor, S. E., Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *The Annual Review of Clinical Psychology,* 3, 377–401. Doi: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), 91-108.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity. *Journal of Personality*, 72 (6), 1161–1190.

Ting, Y. (1997). Determinants of job satisfaction of federal government employees. *Public Personnel Management,* 26 (3), 313-334.

Tolbert, P. S., & Moen, P. (1998). Men's and women's definitions of "good" jobs. *Work & Occupations*, 25 (2), 168-195.

Triligia, C. (2001). Social Capital and Local Development. *European Journal of Social Theory.* 4 (4), 427-442.

Tsai, P., Yen, Y., & Huang, L. (2007). A study on motivating employees' Learning commitment in the post-down sizing era: job satisfaction perspective, *Journal of Word Business,* 42 (2), 157-169.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320–333. doi: 10.1037/0022-3514.86.2.320

Turner, N, Barling, J. & Zaharatos, A. (2002). Positive psychology atwork. In Snyder CR, Lopez S (Eds.), *Handbook of positive psychology* (ss. 715–728). Oxford, UK: Oxford University Press.

Türkmen, M., Yıldız, Y. & Çetinöz, F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Genel İş Doyumu (Manisa Örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 4 (3), 109-116.

Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38 (2), 218-35. doi: 10.1093/bjsw/bcl343

Uyguç, N. & Çımrın, D. (2004). Deü Araştırma ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuvarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörler, *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi,* 19 (1), 91-99.

Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Verilerin analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-17.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaögretim Ögretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi,* 9 (17), 1-16.

Valliant, G. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in positive psychology. *American Psychologist*, 55 (1), 89-98. DOI: 10.1037//0003-066X 55.1.89

Van Breda, A. D. (2001). Resilience theory: A literature review. South African Military Health Service, Military Psychological Institute, Social Work Research & Development. http://www.vanbreda.org/adrian/resilience/resilience2.pdf 30 Ağustos 2012 tarihinde ulaşıldı.

Van den Hoff, B. & DeRider, J. A. (2004). Knowledge sharing in the context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8 (6), 117-130. DOI:10.1108/13673270410567675

Van Knippenberg, D., & Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27 (5), 571–584. DOI: 10.1002/job.359

Vermaak, J. N. (2006). *A Reconceptualisation of the Concept of Social Capital: A Study of Resources for Need Satisfaction Amongst Agricultural Producers in Vhembe. Limpopo.* Unpublished doctoral dissertation. University of South Africa.

Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 395-412.

Yaşar, M., Öztürk, N. ve Demirbaş, E. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 123-134.

Yates, T. M. & Masten, A. S. (2004). Fostering the Future: Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology. In Positive Psychology in Practice (Ed: Linley, P. A. ve Stephen, J.) chapter 32, 521-539.John Wiley & Sons.

Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel Adalet ve Bağlilik İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 3-16.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 2 (2), 1-14.

Yılmaz, E. ve Dilmaç, B. (2011). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerler ile İş Doyumlarının İncelenmesi. *İlköğretim Online,* 10 (1), 302-310.

Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, O. (2008). Organizational citizenship behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. *World Applied Sciences Journal*, 3 (5),775-780.

Youssef, C. M. (2004). *Resilience development of organizations, leaders and employees: Multilevel theory building and individual-level, path-analytical empirical testing.* Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln, ABD.

Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33, 774-800.

Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 7/3, 2795-2813.

Wachs, T. D. (2006). Contributions of temperament to buffering and sensitization processes in children's development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 28−39. DOI:10.1196/annals.1376.004

Wahn, J. C. (1998). Sex differences in the continuance component of organisational commitment. *Group & Organisation Management*, 23 (3), 256- 266.doi: 10.1177/1059601198233004

Walumbwa, F. O., Peterson, S. J. Avolio, B. J. ve Hartnell, C. A. (2010). An Investigation of The Relationships Among Leader and Follower Psychological Capital,

Service Climate, and Job Performance. *Personnel Psychology*, 63 (4), 937–963. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2010.01193.x

Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B. & Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of positivity and trust. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 4–24. DOI: 10.1002/job.653

Wang, J. H., Chen, Y. T. & Hsu, M. H. (2014). A Case Study on Psychological Capital and Teaching Effectiveness in Elementary Schools. *IACSIT International Journal of Engineering and Technology*, 6 (4), 331-337. DOI: 10.7763/IJET.2014.V6.722

Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100 (5), 303-310. DOI:10.3200/JOER.100.5.303-310

Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (3), 303-321. DOI: 10.1348/096317903769647193

Weinstein, N. D. (1989). Optimistic biases about personal risks. *Science*, 246 (4935), 1232–1233.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., Lofquist, L. H., & England, G. W. (1967). Instrumentation for the Theory of Work Adjustment. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press. https://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/pdf_files/Monograph%20XXI%20-%20Instrumentation%20for%20the%20Theory%20of%20Work%20Adjustment.pdf 19 Ekim 2012 tarihinde ulaşıldı.

Werner. E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5 (4), 503-515.doi: 10.1017/S095457940000612X

Whittington, S. M., McConnel, E., & Knobloch, N. A. (2006). Teacher efficacy of novice teachers in agricultural education in Ohio at the end of the school year. *Journal of Agricultural Education*, 47 (4), 26-38. DOI: 10.5032/jae.2006.04027

Williams, R. D. (2009). *Teacher Job Satisfaction in The Georgia Department of Juvenile Justice School System*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University Statesboro, ABD.

Williams, S., & Cooper, C. L. (1998). Measuring occupational stress: Development of the pressure management indicator. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3 (4), 306–321.

Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research and policy. *World Bank Research Observer*, 15 (2), 225–249.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education,* 24 (4), 821–35.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81−91. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.81

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137−148. doi: 10.1016/0742-051X(90)90031-Y

Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In: Reich, J, W., Zautra. A. J., & Hall, J. S. *Handbook of adult resilience*. The Guilford Press, New York, London.

Zembylas, M., & Papanastaiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-363. DOI:10.1108/09578230410534676

Zhang, Y. & Fishbach, A. (2010). Counteracting obstacles with optimistic predictions. *Journal of Experimental Psychology*, *General,* 139 (1), 16–31. DOI: 10.1037/a0018143

EKLER

EK 1- Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni

EK 2- Kişisel Bilgi Formu

EK 3- Psikolojik Sermaye Ölçeği

EK 4- Minnesota İş Doyum Ölçeği

EK 5- Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Ek 1- Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/1430997 19/06/2013
Konu: Anket İzni

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi :17/06/2013 tarih ve 11611387-199.2-702/6922 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI'nın danışmanlığını yaptığı, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora öğrencilerinden Meltem SÜNKÜR'ün, **"İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Olumlu Psikolojik Sermaye Konusundaki Algılarının Onların Örgütsel Bağlılıklarını ve İş Doyumları Üzerindeki Etkisi"** adlı tez çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, İlimiz Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçelerine bağlı ilkokul ve ortaokullarda anket çalışmasının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Hadi AĞIRBAŞ
Milli Eğitim Müdürü

EKİ:
1- Araştırma Değerlendirme Formu
2- Onaylı Anket Formu (4 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 73f6-49cc-325a-9541-69e8 kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü -Eski Eğitim Fakültesi
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. KONAN-V.H.K.İ
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0412) 226 58 28

Ek 2- Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırmada; ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip olduğu olumlu psikolojik sermayenin onların iş doyumları ve örgüte bağlılıkları üzerindeki etkisi test edilmektedir. Bu amaçla 3 anket hazırlanmıştır. Birincisi, öğretmenlerin iyimserlik, umut, dayanıklılık ve özyeterlilik boyutlarını ölçen psikolojik sermaye anketi; ikincisi, öğretmenlerin okullarından elde ettikleri haz ve mutluluğu ölçen iş doyum anketi; üçüncüsü ise öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını ölçen örgütsel bağlılık anketidir. Sizden istenen her üç anketi de dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Bu ölçüm aracının her bölümüne ilişkin vereceğiniz cevaplar anketin güvenirliğini arttıracaktır.

Bu çalışmaya sunduğunuz değerli katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Meltem SÜNKÜR
Fırat Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi

1. **Cinsiyetiniz:** ( ) Erkek ( ) Kadın

2. **Yaşınız:** ( ) 24 ve altı ( ) 25-35 ( ) 36-45 ( ) 46 ve üstü

3**. Mesleki kıdeminiz:**

( ) 5 yıldan az ( )6-10 yıl arası ( ) 11-15 yıl arası ( ) 16-20 yıl arası ( ) 21 yıldan fazla

4. **Mezun olduğunuz okul**:

( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

5. **Medeni durumunuz:** ( ) Evli ( ) Bekar

6. **Okul Türü:** ( ) Resmi Okul ( ) Özel Okul

7**. Branşınız:** ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni

Ek 3- Psikolojik Sermaye Ölçeği

Bu ankette sizlere umut, iyimserlik, dayanıklılık ve öz-yeterlilik boyutlarından oluşan "Pozitif Psikolojik Sermaye" ile ilgili 21 soru verilmiştir. Her soruya 1 en düşük, 6 en yüksek olmak üzere seçenekler sunulmuştur. Sizin için en doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

Lütfen aşağıdaki ifadelerde belirtilen niteliklerin sizde ne ölçüde bulunduğunu işaretleyiniz.							
1	Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarımı yerine getiriyorum.	1	2	3	4	5	6
2	Bir grup iş arkadaşıma bir bilgi sunarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
3	Çalışma alanımda, hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
4	Daha önceleri zorluklar yaşadığım için, işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5	6
5	Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır.	1	2	3	4	5	6
6	Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakin bir şekilde hallederim.	1	2	3	4	5	6
7	İşimde benim için belirsizlikler olduğunda, her zaman en iyisini isterim.	1	2	3	4	5	6
8	Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim.	1	2	3	4	5	6
9	Eğer çalışırken kendimi bir tıkanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6
10	İşimde birçok şeyleri halledebileceğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
11	İşimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm.	1	2	3	4	5	6
12	Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
13	Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
14	Şu anda, işimde kendimi çok başarılı olarak görüyorum.	1	2	3	4	5	6
15	İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir.	1	2	3	4	5	6
16	İşime "her şeyde bir hayır vardır" şeklinde yaklaşıyorum.	1	2	3	4	5	6
17	Şu anda iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum.	1	2	3	4	5	6
18	Organizasyonun stratejisi konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
19	İşimdeki zorlukları genellikle bir şekilde hallederim.	1	2	3	4	5	6
20	Organizasyon dışındaki kişilerle (tedarikçiler, tüketiciler vb.) problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
21	Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için birçok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6

Ek 4- Minnesota İş Doyum Ölçeği

Bu ankette sizlere "Öğretmenlerin İş Doyumu" ile ilgili 20 soru verilmiştir. Her soruda görev yaptığınız okulda elde ettiğiniz iş doyumu (yaptığınız işten duyduğunuz haz, mutluluk) ölçülmektedir. Sizlere her soruya ilişkin 5 seçenek sunulmuştur. Siz de uygun gördüğünüz yargısal değişkeni karşısındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

	MESLEĞİMDEN:	**Hiç Memnun Değilim**	**Memnun Değilim**	**Kararsızım**	**Memnunum**	**Çok Memnunum**
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2	Bağımsız çalışma imkanının olmasından					
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olmasından					
4	Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından					
5	Yöneticimin emrindeki kişileri iyi yönetmesi açısından					
6	Yöneticimin karar verme yeteneği bakımından					
7	Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesinden					
8	Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden					
9	Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem açısından					
10	Öğrencileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden					
11	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması yönünden					
12	İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından					
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden					
14	Terfi imkanının olması yönünden					
15	Kendi fikir ve kanaatlerimi rahatça kullanma serbestliğini bana vermesi açısından					
16	Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme serbestliğini vermesi bakımından					
17	Çalışma şartları bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarımın birbirleriyle anlaşmaları açısından					
19	Yaptığım iş açısından takdir edilmem açısından					
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					

Ek 5 –Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Öğretmenlere için)

Bu ankette sizlere "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı" ile ilgili 17 soru verilmiştir. Sizlere her soruya ilişkin 5 seçenek sunulmuştur. Siz de uygun gördüğünüz yargısal değişkeni karşısındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

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

ÖZ GEÇMİŞ

1983 yılında Diyarbakır'da doğan Meltem SÜNKÜR, ilköğrenimi Diyarbakır'ın Merkez ilçesi Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini ise Diyarbakır Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2005 yılında Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünü bitirdi. Aynı yıl İstanbul'da, İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı.

2007 yılında Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında başladığı yüksek lisans öğrenimini, 2010 yılında tamamladı. Aynı yıl Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında doktora öğrenimine başladı. Araştırmacı 2009 yılından beri Mardin Artuklu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce okutmanı olarak çalışmaktadır.