

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK POZİTİF GENÇ GELİŞİMİ
TEMELLİ ÇEVİRİM İÇİ YILMAZLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
ESRA EYYUPOĞLU DÖNMEZ

GAZİANTEP-2022

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK POZİTİF GENÇ GELİŞİMİ
TEMELLİ ÇEVİRİM İÇİ YILMAZLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
ESRA EYYUPOĞLU DÖNMEZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAŞAR ÖZBAY

GAZİANTEP-2022



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE DOKTORA KABUL VE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Esra EYYUPOĞLU DÖNMEZ tarafından hazırlanan “**Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi**” başlıklı tez,14/06/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmzası:

Kurumu/Üniversitesi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Meral ATICI

Çukurova Üniversitesi

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Esra ASICI

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Cemre ERTEN TATLI

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Enstitü Müdürü V.

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK POZİTİF GENÇ GELİŐİMİ TEMELLİ ÇEVİRİM İÇİ YILMAZLIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ GELİŐTİRİLMESİ” baŐlıklı çalıŐmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma baŐvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmıŐ olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 14/06/2022

Esra EYYUPOĞLU DÖNMEZ

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın temeli, 2012 yılı karlı bir kış günü bir köy öğretmeni olarak büyük bir heyecanla atanıp göreve başladığım, ancak atandığım yerde görevimi icra edebileceğim bir sınıf ve gerekli materyallerin olmadığı bir ortamda hayal kırıklığı yaşadığım gün atıldı. O gün anladım ki, lisans eğitimini bitirdikten sonra derslerde anlatıldığı üzere her öğretmen, donanımlı eğitim ortamlarına erişme şansına sahip değildi. İmkânsızlıklardan dolayı her şeyin hazır olduğu bir ortam sunulmaması, yaşam enerjisini düşüren mobbing ortamlarında çalışmak zorunda kalmak gibi çeşitli sorunlar, göreve yeni başlayan bir öğretmenin karşılaştığı zorluklar arasındaydı. Eğitim öğretim ortamı için gerekli materyaller ve yeterli destek yoktu ama orada olduğunuzun bir anlamı ve önemi olduğunu hissettiren bir sınıf dolusu çocuğun sevgi dolu bakışları vardı. İşte bu özet halinde sunulan yaşanmışlık, yalnızca anı olarak kalmadı, bitmeyen ve bitmesini hiç istemediğim heyecan ve faydalı olma arzusuyla birlikte bu tezde bilimsel bir çalışmanın ortaya çıkmasını sağladı. Bu nedenle bu tez, yaşanan tüm zorluklara rağmen mesleğe devam etmeyi sağlayan koruyucu faktörlerin fark edilmesi ve güçlendirilmesiyle, benzer zorluklar yaşayan öğretmenlerimize ve öğretmen adaylarına katkı sunması amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmayı başta başöğretmenimiz Mustafa Kemal ATATÜRK olmak üzere, tüm şehit öğretmenlerimize ve zorluklarla mücadele ederek zoru başaran öğretmenlerimize ithaf ediyorum.

Bu çalışma Covid 19 pandemisi sürecinde yapıldı, hem bireysel hem de fiziksel koşullar nedeniyle yaşanan türlü engellerden dolayı tezin tamamlanması kolay olmadı. “Biz zor işlerin yolcusuyuz” diyerek beni motive eden, yaptığım her hataya anlayışla yaklaşarak bir öğreti gözüyle bakan, gelişimim için önümü açan, karşılaştığım zorlukları yenmemde bana yardımcı olan, sürecin her aşamasında ve tekrar tekrar başa dönmek zorunda kaldığım anlarda dahi katkısı, çabama verdiği değerle bana güç veren ve çıkmış olduğum bu zorlu yolculuğu nihayete erdirmemde en büyük katkı sahibi olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY’a en içten minnettarlığımı ifade etmem gerekir. Her fırsatta sunmuş olduğu geri bildirimleri ile yolumu aydınlatan, bu tezin tamamlanması için beni destekleyen ve teşvik eden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Cemre ERTEN TATLI’ ya çok teşekkür ederim. Tez sürecimde yoğun temposuna rağmen büyük bir özveri ile değerli katkılarını, desteklerini sunarak ufku açan Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ’ a,

Doktora eğitimim süresince desteğini her zaman hissettiğim beni yüreklendiren değerli hocam Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU, hem aldığım derslerle hem de yaptığım

uygulamalarla gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Prof. Dr. Gürhan CAN hocalarıma,

Tez jürimde tezimin gelişmesi için yararlı dönütler sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Meral ATICI, Doç. Dr. Esra ASICI 'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora ve tez sürecimde her daim yanımda olan, bunaldığım, sıkıldığım zamanlarda desteğiyle beni rahatlatan, vakit ayıran, her zaman desteklerini hissettiğim değerli arkadaşlarım Yasemin KAYGAS, Şenol DURAN, Gökcan SEVER'e,

Sınıfta var olduğum duygusunu bana çocukluğumda yaşatarak, mesleğimde her öğrencinin özel olduğunu hissettirmeye çalışan bir öğretmen olmamı sağlayan ilkokul öğretmenim Ayla ATAY' a, hayatımın ilk öğretmeni, rol modelim olan, yaşam tutkusu, kendisini yenileme ve geliştirme aşkıyla bu hayatta önemli zorlukların üstesinden gelmeyi başaran ve attığım her adımda cesaret veren canım anneme, bana inanan, güvenen, destekleyen kardeşlerime ve babama,

Bu tez süresince önce karnımda sonra kucağımda benimle acı tatlı her duyguyu yaşayan, tükendim dediğim noktada gözlerinden yaşam enerjisi aldığım canım kızım'a, tanıştığım günden beri sabrı ve desteğiyle bana her zaman güç veren, yardımları ve ilgisiyle hayatımı kolaylaştıran sevgili eşime,

Çok teşekkür ederim...

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, okulöncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programı'nı geliştirmek ve etkililiğini test etmektir. Araştırmanın çalışma grubu okulöncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada, Yetişkin Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin alındığı; deney ve kontrol grubu (2x3)'lük karışık desen kullanılmıştır. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra uygulanan programın etkili olup olmadığını test etmek için ön test puanlarının ortak değişken olarak ele alındığı 2x2 karışık ölçümler için ANCOVA istatistiği kullanılmıştır. Deney grubuna Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı (8 oturum) uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırmada programın etkileri hakkında katılımcı görüşlerini incelemek üzere kullanılan, yansıtıcı günlük (katılımcı günlüğü) ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler için, betimsel analiz yapılmıştır. Buna göre, *oturumun etkileri, programın etkisi* şeklinde iki ana temaya erişilmiştir. İkinci aşamada, *oturumun etkileri* ana teması altında yetkinlik, *özgüven, ilişkiler, merhamet/önemseme, karakter güçleri, problem çözme ve başa çıkma* alt temaları *programın etkisi* ana teması altında ise, *özgüven geliştirme, problem çözme ve yetkinlik becerisi geliştirme, ilişki geliştirme, sosyal ilgi geliştirme ve olumlu sonuçlar* alt temaları oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki öğretmenlerin aile ve sosyal ağlar alt boyutu dışında, Yetişkin Yılmazlık Ölçeği ile öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış, sonuçlar uygulanan psiko-eğitim programının deney grubundaki öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinde artış sağladığını göstermiştir. Ayrıca deney grubundaki öğretmenlerin Yetişkin Yılmazlık Ölçeği ile öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum alt boyutlarından aldıkları son test ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Sonuçlar bu etkinin, deney grubuna verilen psikoeğitim sonrasında üç hafta süresince kaldığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Pozitif Genç Gelişimi, Yılmazlık, Öğretmen Yılmazlığı, Psikoeğitim.

ABSTRACT

The general purpose of this research is to develop and test the effectiveness of the Positive Youth Development Based Online Resilience Psychoeducation Program prepared for preschool teachers. The study group of the research consists of preschool teachers. Adult Resilience Scale was used in the study. In the study, pre-test, post-test and permanence measurements were taken; A mixed design with experimental and control groups (2x3) was used. After the experimental process was completed, the ANCOVA statistic was used for 2x2 mixed measurements in which the pre-test scores were considered as a covariate to test whether the applied program was effective. Positive Youth Development Based Online Resilience Psycho-Training Program for Preschool Teachers (8 sessions) was applied to the experimental group. No program was applied to the control group. A descriptive analysis was conducted for the data obtained from the reflective diary (participant's diary) and focus group interviews, which were used in the study to examine participant views on the effects of the program. Accordingly, two main themes were reached: the effects of the session and the effect of the program. In the second stage, under the main theme of the effects of the session, if the sub-themes of competence, self-confidence, relationships, compassion/caring, character strengths, problem solving and coping are under the main theme of the program, developing self-confidence, problem solving and developing competence skills, relationship development, social interest. development and positive results sub-themes were created. According to the research findings, it was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the teachers in the experimental group obtained from the Adult Resilience Scale and the sub-dimensions of self-efficacy, internal locus of control, perseverance, coping and adjustment, except for the family and social networks sub-dimension. showed that the psycho-education program increased the resilience levels of the teachers in the experimental group. In addition, it was determined that there was no significant difference between the scores of the teachers in the experimental group in the Adult Resilience Scale and the posttest scores of the self-efficacy, internal locus of control, perseverance, coping and adjustment sub-dimensions and the permanence test. The results showed that this effect remained for three weeks after the psychoeducation given to the experimental group.

Keywords: Positive Youth Development, Indomination, Teacher Resilience, Psychoeducation

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.6.1. Yılmazlık:.....	9
1.6.2. Pozitif Genç Gelişimi:	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Yılmazlık Kavramı ve Ortaya Çıkışı	10
2.2. Yılmazlığa İlişkin Kuramsal Açıklamalar	11
2.3. Yılmazlığı Etkileyen Faktörler.....	15
2.3.1. Risk Faktörleri.....	15
2.3.2. Koruyucu Faktörler.....	15
2.4. Öğretmenlerde Yılmazlık.....	16
2.4.1. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Risk Faktörleri.....	18
2.4.2. Öğretmen Yılmazlığını Destekleyen Koruyucu Faktörler	19
2.5. Pozitif Genç Gelişimi ve 5C Modeli	21
2.6. Pozitif Genç Gelişimi ve Yılmazlık İlişkisi	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	26
YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Deseni.....	26

3.2. Veri Toplama Araçları.....	27
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu	27
3.2.2. Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (YYÖ)	27
3.2.3. Yansıtıcı Günlük (Katılımcı Günlükleri)	28
3.2.4. Odak Grup Görüşmesi	29
3.2.5. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	29
3.3. Deneklerin Seçimi	29
3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	30
3.4. İşlem	32
3.4.1. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının Oluşturulması	32
3.4.1.1. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının Tanıtılması: Amaç, kazanım ve oturumlar	34
3.5. Uygulamanın Geçerliliği ve Güvenirliği	40
3.6. Çevrim İçi Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Durumlar	42
3.7. Verilerin Analizi.....	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
BULGULAR.....	47
4.1. Çevrim içi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Nicel Bulgular	47
4.1.1. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Aile ve Sosyal Ağlar Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	47
4.1.2. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Başa Çıkma ve Uyum Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	49
4.1.3. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Öz yeterlik Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	51
4.1.4. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının İç Kontrol Odağı Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	53
4.1.5. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Azim Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	55
4.1.6. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Yılmazlık Toplam Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	57
4.2. Çevrim içi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Nitel Bulgular	59
4.2.1. Çevrim içi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Nitel Bulgular	59
4.2.2. Çevrim içi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Nitel Bulgular	69

BEŞİNCİ BÖLÜM	74
TARTIŞMA	74
5.1. Aile ve Sosyal Ağlara İlişkin Bulguların Tartışılması.....	74
5.2. Başa Çıkma ve Uyuma İlişkin Bulguların Tartışılması.....	75
5.3. Öz Yetkinliğe İlişkin Bulguların Tartışılması.....	76
5.4. İç Kontrol Odağına İlişkin Bulguların Tartışılması	77
5.5. Azime İlişkin Bulguların Tartışılması	78
ALTINCI BÖLÜM	85
SONUÇ VE ÖNERİLER	85
6.1. Sonuç.....	85
6.2. Öneriler.....	86
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	87
6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA	88
EKLER	113

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deney Deseni	26
Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	31
Tablo 3. Ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları.....	31
Tablo 4. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programına İlişkin Özet Tablo	34
Tablo 5. Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Sonuçları.....	42
Tablo 6. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	43
Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının aile ve sosyal ağlar alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri	47
Tablo 8. Aile ve sosyal ağlar alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	48
Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının başa çıkma ve uyum alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri	49
Tablo 10. Başa çıkma ve uyum alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	50
Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri	51
Tablo 12. Öz yeterlik alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları.....	52
Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarının iç kontrol odağı alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri	53
Tablo 14. İç kontrol odağı alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	54
Tablo 15. Deney ve kontrol gruplarının azim alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri	55
Tablo 16. Azim alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	56
Tablo 17. Deney ve kontrol gruplarının yılmazlık puanlarının betimsel istatistikleri	57
Tablo 18. Yılmazlık ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Aile ve Sosyal Ağlar Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği49
- Şekil 2.** Deney ve Kontrol Gruplarının Başa Çıkma ve Uyum Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği51
- Şekil 3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Yeterlik Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği53
- Şekil 4.** Deney ve Kontrol Gruplarının İç Kontrol Odağı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği55
- Şekil 5.** Deney ve Kontrol Gruplarının Azim Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği.....57
- Şekil 6.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yılmazlık Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği59

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, denenceleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramlara yönelik tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ve aktif ögesini oluşturduğu için, öğretmenlik mesleği eğitim sistemi içindeki en önemli görevler arasında sayılabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Yılmaz ve Aslan, 2013). Çünkü öğretmen, öğrenme aracı, güvenilir kişi, öğrenci danışmanı, yedek veli, meslektaş ve toplumsal katılımcı gibi çeşitli rollere sahiptir (Balcı, 1991). Ayrıca avukat, şoför, doktor, polis gibi meslek gruplarında toplumun her kesimine hizmet veren insan gücünü yetiştirmektedir. Atatürk'ün 14.10.1925 tarihinde İzmir Erkek Öğretmen Okulu'nda "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir" (Atatürk Araştırma Merkezi, 2006) sözünde, öğretmenin yalnızca eğitim sistemi açısından değil, tüm toplum açısından önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Toplumsal ve ekonomik kalkınmanın yanında yeni neslin yetişmesi üzerindeki etkisi nedeniyle öğretmenlik mesleği, toplum için stratejik bir değer taşımaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Eğitim sisteminin işleyişi ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkisi, eğitimin diğer bileşenlerinden daha fazladır (Saracaloğlu ve Kumral, 2007). Ayrıca öğretmenler, bilgi aktarımının yanında öğrencilerine rehberlik etme görevini de üstlenmektedirler (Bozkuş, 2018). Bu anlayış çerçevesinde öğretmenler, öğrenciyle sürekli etkileşim içinde bulunduğu için, onların hayata hazırlanmalarında destek merkezi olarak değerlendirilmektedir (Safran, 2009).

Öğrencilere yardımcı olmak, bilgi kaynaklarına giden yolları göstererek onlara katkı sağlayabilmek için, öncelikle öğretmenin motivasyonunun olması gerekmektedir. Sağlıklı bireylerin yetişebilmesi ve eğitim öğretimin işlevsel olması için, öğretmenlerin mesleğini seven ve saygı gösteren, güçlüklerle mücadele edebilen, dayanıklı ve yenilikçilik gibi özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin, okul ortamının stresli şartlarına karşın mücadele edebilme, mesleğine değer gösterme, eğitimle ilgili karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilme ve iletişim

becerileri gibi özelliklerinin bulunması, mesleki verimlilik ve dayanıklılık açısından önemli görülmektedir (Bayrak, 2004). Ancak okulun işleyişi sırasında yaşanan birtakım zorluklarla karşılaşan öğretmenler, birbirinden farklı tepkiler ve yılmazlık özellikleri gösterebilmektedir. Yılmazlık; dayanıklılık ve mücadelecilik gibi kavramları içerisinde barındırmaktadır (Kaner ve Bayraklı, 2010). Yılmazlık, ” *kendi kendini düzeltme ve gelişme süreci*” veya “*tekrar toparlanma, zorluklara dayanma ve kendini iyileştirme kapasitesidir*” (Henderson ve Milstein, 1996, ss.7). Benard (1991) ise yılmazlığı, gelişim sürecinde karşılaşılan yüksek risk faktörlerine karşın, başarılı uyum gerçekleştiren koruyucu sistemler olarak ifade etmektedir. Bireyin karşılaştığı zorluklarla baş edebilecek koruyucu özelliklere sahip olması, yılgınlık yaşamadan sorunlarının üstesinden gelmesini sağlamaktadır (Gürkan, 2014). Yılmazlık üzerinde, olumsuz yaşam olayları, hastalıklar, kalabalık sınıf, fiziki yetersizliği olan okullarda görev yapmak, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede çalışmak gibi (Kaçar, 2022) risk faktörlerine karşı, öz yetkinlik, öz güven, problem çözme becerileri, iyimserlik ve umut gibi içsel ve sosyal destek gibi çevresel koruyucu etmenlerin önemli katkısı bulunmaktadır (Werner ve Smith, 1992; Kumpfer, 1999). Risk faktörleri, negatif bir olayın meydana gelme ihtimalini artıracak veya olası bir problemin devam etmesine yol açacak stresli olaylar (Norman, 2000), olumsuz çevresel koşullar ve bireyin kırılabilirliğini artıran etkilere (Kirby ve Fraser, 1997). Öğretmenlerin hem özel hem de mesleki olarak karşılaştıkları içsel ve dışsal risk faktörlerine karşı, problemlerle mücadele edebilmeleri için, iyi iletişim becerilerinin olması, koruyucu faktörleri geliştirmeleri beklenmektedir. Çünkü öğretmenlerin hem mesleğinde hem de kendi özel yaşamında sağlıklı ilişkiler kurarken, aynı zamanda koruyucu faktörlerin farkındalığıyla gelişme göstermeleri, geleceğe dair umut taşımaları kişisel ve toplumsal açıdan son derece önemlidir (Irmak ve Izgar, 2015). Yılmazlık, olumsuzluklara değil, bireyin potansiyeline ve olumlu özelliklerine vurgu yapmaktadır (Snyder ve Lopez, 2009). Öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarında zorluklarla karşılaşp daha fazla yılgınlık yaşamaları nedeniyle, öğretmen yılmazlığı çalışmaları ilk olarak, mesleğinin ilk üç ila beşinci yıllarında olan ve mesleğinden ayrılan öğretmenlerle yapılmıştır (Le Cornu, 2009). Buna karşın, yılmazlığın bazı araştırmalarda tüm öğretmenlik mesleği süreci için, değişen şartlara uyum sağlama, mesleki doyum ve öğretimde etkililik gibi nedenlerle gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Bobek, 2002; Gu ve Day, 2007; Howard ve Johnson, 2004). Yılmaz öğretmenlerin daha sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak için çabalayan, öğrencilerle vakit geçirme konusunda istekli ve etkili öğretme becerisi bulunan bireyler olduğu belirtilmiştir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Mesleki olarak, ders içi ve ders dışı sorumlulukları bulunan öğretmenlerin, yılmazlık düzeylerinin üst seviyelerde olması, görevlerini hakkıyla yapabilmeleri için gereklidir (Irmak

ve Izgar, 2015). Yapılan çalışmalarda yılmazlıkla ilgili olarak, risk faktörlerinin olumsuz etkisini azaltmak için, bireysel güçlerin geliştirilmesine önem verilmektedir (Mansfield vd., 2012).

Yılmazlığın gelişebilmesi için, risk faktörlerine rağmen uyumu kolaylaştıran koruyucu faktörleri destekleyen yaklaşımların olması önem taşımaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de pozitif genç gelişimidir. Çünkü yılmazlık ve pozitif genç gelişimi, gelişimsel sistemler teorisinin çeşitli biçimlerinde ortak olarak betimlenen birçok kavram ve varsayımı paylaşır, gelişime katkı sağlayan etkileşimlere önem verdiği için önleyici, teşvik edici ve birbirine katkı sağlayan yaklaşımlardır (Gottlieb, 2007; Masten, 2011; Waddington, 1957). Pozitif genç gelişimi programları, yılmazlık açısından pek çok koruyucu faktörü beslemektedir. Pozitif genç gelişimi bakış açısı, gelişimsel kaynakları öne çıkarıp, etkisini artırıp, riskli davranışları azaltma eğilimindedir (Hamilton, Hamilton ve Pittman, 2004). Programlar, koruyucu faktörleri beslerken, tüm gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurmakta, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamları temel alınarak kendilerini gerçekleştirme fırsat ve kaynaklarını sunmaktadır. Pozitif potansiyeli kullanmak üzere öne çıkan pozitif genç gelişimi, bireyin geliştirilmeye açık yönlerini keşfedip, yararlanmayı ve vizyonlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. En dezavantajlı şartlar içinde bulunan bireyin yetersizliklerini değil de potansiyellerini öne çıkarmayı amaçlamaktadır (Damond, 2004). Pozitif genç gelişimi bakış açısında, gelişim için kendine güven, bireyi içinde bulunduğu yapı dâhilinde değerlendirme, yeterlik geliştirme, sosyalleşme, güçlü karakter özelliği kazanma gibi faktörlerin önemi vurgulanır (Özbay, 2013). Bu yaklaşım, riskli davranışların yokluğundan ziyade bireyin üretken ve katılımcı yetişkinler olarak tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlayan olumlu özelliklerin varlığını ön planda tutarak olumlu bir gelişim sürecini merkeze almaktadır (Park, 2004). Pozitif genç gelişimi 5C şeklinde ifade edilen beş kavram üzerine temellenmiştir. 5C, yeterlilik/yetenlik (competence), güven (confidence), ilişki (connection), karakter (character) ve önemseme/merhamet (caring and compassion) boyutlarından oluşmaktadır (Lerner, 2004; Roth ve Brooks-Gunn, 2003). Bu beş bileşen bireylerde az gelişmişse, birey davranışsal, kişisel ve sosyal problemler konusunda daha çok risk altında olabilmektedir.

Genel olarak pozitif genç gelişimi, bireyin potansiyelini destekleyen çalışmalara imkân tanımaktadır. Buna göre bireyin kendi potansiyeli, kendine özgü yetenekleri, ilgileri ve güçlü yönlerinin bulunması pozitif genç gelişiminin odak noktasıdır (Damond, 2004). Pozitif genç gelişimi gibi okulöncesi eğitimin de amacı, birey olarak çocuğu her yönüyle desteklemektir. Çünkü okulöncesi dönemde çocuk, beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantılarının en hızlı olduğu dönemdedir. Bu dönemde beyin gelişiminin hızlı olması okulöncesi dönem çocuğunun

tüm gelişim alanlarının (sosyal duygusal, bilişsel, motor, dil) ilerleyişi açısından da kritik ve önemlidir. Beyin okulöncesi dönem boyunca gelişimini sürdürdüğü için, çevresel etkilere açık konumdadır (Shore, 1997). Bu nedenle çevrenin çocuğun gelişimi açısından etkin rolü bulunmaktadır. Çocuğun gelişim alanlarında neler öğrenebileceği sunulan destekle yakından ilişkilidir (MEB, 2013). Çocuklara erken dönemden itibaren gelişimlerini destekleyerek, yaşamları boyunca kullanacakları kazanımları edinmelerini sağlayacak eğitimi, okulda öğretmenler vermektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010). Ancak okulöncesi öğretmenlerinin mesleğini icra ederken karşılaştığı ve görevini yapmasını zorlaştıran okul yönetimi, zümreler ve velilerle sorun yaşama, kalabalık sınıflar ve olumsuz okul iklimi gibi birtakım zorluklar ve risk faktörleri bulunmaktadır (Kaya, 2013). Okulöncesi öğretmenlerinin, bu zorluklarla baş etmesi ve görevlerini verimli şekilde yapabilmeleri için yılmazlıklarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin sahip olduğu koruyucu faktörlerin farkındalığı, artırılması ve olumlu yönlere odaklanmak önem taşımaktadır (Day, 2008). Bu nedenle bu çalışmada ortak kavramlara vurgu yapan pozitif genç gelişimi ve yılmazlık birbirini tamamlayıcı olumlu özellikleri açısından birlikte kullanılmıştır. Böylelikle okulöncesi öğretmenlerinin yılmazlıklarını arttırmak için, yılmazlık açısından koruyucu faktörlerden olan pozitif genç gelişimi 5 C modelinin bileşenlerine yer verilerek, bu çalışmanın öncelikle okulöncesi öğretmenlerinin dolaylı olarak da öğretmenler üzerinden öğrencilerin yılmazlığına etki edebileceği düşünülmektedir. Çünkü, okulun sosyo ekolojik yapısı gereği öncelikle öğretmenin kendi yılmazlığını arttırmaya yönelik bir çalışma dolaylı olarak öğrenciler üzerinde de olumlu gelişimsel etkileri ortaya çıkarabilir. Hatta uzun vadede öğrencilerin yılmazlığını arttırmak için de pozitif genç gelişiminin öğretmenler aracılığıyla uygulanması öğretmenlerin bu eğitimi içselleştirerek eğitim öğretim yaşamlarına yansıtması nedeniyle daha etkili ve başarılı sonuçlar doğurabilir. Pozitif genç gelişimi temelli çevrim içi yılmazlık psiko eğitim programını alan öğretmenlerin bu programda edindikleri kazanımları öğrencilerine yansıtmalarının ve öğrencilerinin de yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlar ve risk faktörleri karşısında etkin baş etme stratejisi geliştirebilen yılmazlık seviyesi yüksek bireyler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hızla değişen dünyada dönüşümün neden olduğu karmaşık yapıya adaptasyon için öncelikle öğretmenlerin yılmaz olması gerekmekte ve yılmazlık seviyeleri yüksek bireyler yetiştirmek önem taşımaktadır. Bu bireylerin yetiştirilmesinde öğrencilerine rol model olan öğretmenlerin etkin bir rol oynaması ve bu süreci iyi bir şekilde yönetmeleri için ise, öğretmenlerin yılmazlık düzeylerini arttıran programların geliştirilmesi önem arz etmektedir. Alanyazında yılmazlık ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar

bulunmaktadır (Alvord, Zucker ve Grados, 2011; Irmak ve Izgar, 2015; Kara, 2020; Kırımoğlu vd. 2010; Maddi, Kahn ve Maddi, 1998; Ritchie vd., 2014; Üstündağ, 2019). Ancak Pozitif Genç Gelişimine dayalı öğretmenlerin yılmazlık düzeyini geliştirebilecek bir içerikle okulöncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir yılmazlık programı bulunmamaktadır.

Bu bağlamda yapılacak olan bu çalışma ile öncelikle okulöncesi öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerini arttıracak bir program geliştirilmesi ve etkisinin sınanması hedeflenmektedir. Bu programın aynı zamanda okulöncesi öğretmenlerinin öğrencileri üzerindeki rol ve sorumlulukları göz önüne alındığında, pozitif genç gelişimi bakış açısını deneyimleyerek öğrencilerine yansıtmasının, öğrencilerin de uzun vadede yılmazlık becerileri geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada Pozitif Genç Gelişiminin 5C Modeli temelinde okulöncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan yılmazlık psikoeğitim programının, okulöncesi öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okulöncesi öğretmenlerine yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programını geliştirmek ve etkililiğini test etmektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

- a.** Çevrim içi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının okulöncesi öğretmenlerinin aile ve sosyal ağları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır.
- b.** Çevrim içi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının okulöncesi öğretmenlerinin başa çıkma ve uyum üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır.
- c.** Çevrim içi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterliği üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır
- d.** Çevrim içi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının okulöncesi öğretmenlerinin iç kontrol odağı üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır
- e.** Çevrim içi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının okulöncesi öğretmenlerinin azmi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır
- f.** Çevrim içi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının okulöncesi öğretmenlerinin yılmazlıkları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, insan yetiştirme konusunda son derece önem arz eden bir meslektir. Ancak öğretmenler, görevini icra ederken, eğitim ortamlarında yaşanan çeşitli zorluk ve strese yol açan faktörlerin etkisinde kalabilmektedir. Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin özellikle ruh sağlığı ve buna bağlı olarak da çalışma hayatlarının olumsuz yönde etkilenmesinden dolayı, yüksek risk grubunda olan meslekler arasında sayılabilir. Uluslararası alan yazındaki bulgulara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, stres ve tükenmişliğe neden olmakta, yıpranma nedeniyle öğretmenlerin yaklaşık %40'ı ilk beş yılında mesleği bırakmaktadır (Kyriacou ve Kunc, 2007; Mansfield, 2021; Watt ve Richardson, 2007). Kaynak eksikliği, idare ile çatışma, kısıtlayıcı ortam ve bireysel risk faktörleri gibi pek çok olumsuz durum ve zorluk nedeniyle öğretmenler mesleki olarak kendini güncelleyememektedir (Byrne, 1991; Friedman, 1991; Şişman, 2004; Troman ve Woods, 2000). Bu durum ise, zamanla isteksizliğe ve meslekten soğumaya neden olabilmektedir. Alan yazında öğretmen stresi ve tükenmişliği, iş yerindeki stresli unsurlar karşısında yaşanan psikolojik bir sendrom şeklinde olumsuzluk içeren bir kavram olarak (Maslach, 2003) günden güne önem kazanan bir konu haline gelirken bunun aksine, öğretmen yılmazlığı hem öğrenciler hem de öğretmen için eğitimin kalitesi, öğretmenin motivasyonu, coşkusu ve örgütsel bağlılık (Genç, 2014; Larson ve Luthans, 2006; Luthans ve Jensen, 2005; Youssef ve Luthans, 2007) gibi olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlerin umut düzeylerinin yüksek olması, zorluklar karşısında yılmazlık göstermesi, alternatifler üretmesi, iş birliği yapabilmesi, görevini icra ederken keyif alması öğrenciler ve eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Yılmazlık gelişime açık bir kavram olduğundan, bunu geliştirmek için verilen eğitimler, yılmazlığı ve performansı arttıracaktır (Basım ve Çetin, 2011). Öğretmen yılmazlığı, öğrencinin aldığı eğitimin kalitesini de olumlu etkilemektedir (Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013). Bu nedenlerle öğretmenlerin olası zorluklar karşısında pes etmeden ve dayanıklılıklarını kaybetmeden mesleklerini icra edebilmeleri için, öğretmen yılmazlığına yönelik bir çalışmanın yapılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yılmazlığını geliştirmeye yönelik hazırlanan programlar, öğretmenlerin kariyerleri boyunca dayanıklılığı, stres karşısında baş etme becerilerini arttırmada, iş birliği ve destek alma konularında onlara katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler mesleği gereği, öğrenciler ve aileleriyle temas halindedir. Bu nedenle öğretmen yılmazlığı programının geliştirilmesi başta öğretmene dolaylı olarak da öğretmenle bağlantısı olan tüm paydaşlara katkı sağlayabilmesi açısından önemlidir (Bronfenbrenner, 2001). Bu anlamda bu araştırmanın hem bireysel katkı hem de toplum ruh

sağlığı açısından katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yılmazlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin sorunlarının giderilmesine yönelik çalışmalar ve ilgili alan yazına göre, yurtdışında öğretmenin gelişimine yönelik birtakım programlar bulunmaktadır. Avustralya’da BRITE”, Kanada’da “Teach Resiliency”, öğretmen yılmazlığını geliştirmek üzere hazırlanan programlardan bazılarıdır. Yılmazlık ve öğretmen yılmazlığı ile ilgili, Türkiye’de yapılmış sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin yılmazlıklarını geliştirmeye yönelik, Türk kültürüne uygun hazırlanmış, öğretmenlerin yetkinlik, karakter, güven, merhamet, ilişki, problem çözme ve başa çıkma becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan özgün bir program bulunmamaktadır. Bu çalışma, eğitimin en temel kademesinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin yetkinlik, karakter, güven, merhamet, ilişki, problem çözme ve başa çıkma becerilerini güçlendirerek zorluklar karşısında yılmazlıklarını arttırmak amacıyla hazırlanmıştır. Buna göre bu çalışma, pozitif genç gelişimi temelli koruyucu faktörlerin geliştirilmesini sağlayan etkinliklere yer veren ve uzman görüşü alınarak Türk kültürüne uygun içerikte hazırlanan bir program geliştirmeyi hedeflemesi açısından önemlidir. Bu araştırmada yılmazlık programı çevrim içi olarak uygulanmıştır. Buna göre çevrim içi yapılan müdahale çalışmalarıyla yüz yüze yapılan çalışmaların karşılaştırıldığı bir meta analiz çalışmasında ikisi arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cuijpers vd., 2009). Buna göre bu araştırmanın sonuçları çevrim içi yılmazlık programının etkili bir yol olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada yapılan çevrim içi müdahalenin hem uygulayıcı hem de uygulanan kişiler açısından zaman ve ulaşım bakımından kolaylık ve tasarruf sağlaması, alan uygulayıcıları ve uzmanların ekonomik şekilde daha çok kişiye ulaşabilmelerini göstermesi açısından önemlidir.

Ayrıca öğretmenlerle çalışan uygulamacı ve araştırmacıların araştırma sonuçlarından yararlanabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma, alanda var olan uygulamalara öncülük etmesi ve bu anlamda sonraki araştırmaların gelişimine katkı sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca araştırma sonuçlarının öğretmenlerin yılmazlık düzeylerini arttırmaya yönelik daha güncel ve işlevsel programların geliştirilmesine olanak sağlaması araştırmanın önemini arttırmaktadır. İlgili alan yazına göre yılmazlık sonradan geliştirilebilir bir kavramdır (Benard, 2004; Henderson ve Milstein, 1996). Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin yılmazlığı üzerindeki etkisi nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanıyla eğitim bilimleri ile ruh sağlığı alanında çalışan tüm paydaşlara ve yılmazlık alanyazınına katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu yönüyle önemli bir özgün değere sahip olacağı düşünülmektedir.

Bu programın uygulanmasının öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri, okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerini uygulaması ve

öğretmenlerle işbirliği kurmasını da olumlu yönde etkileyecektir. Böylelikle yılmazlığı gelişen öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim ve öğrenme ortamı sağlayabileceği bunun da öğrencilerin problem davranışlarında azalmayı da beraberinde getirerek, psikolojik danışmanların daha önleyici ve gelişimsel çalışmalara zaman ayırmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları hem göreve yeni başlayan hem de mesleki hizmet yılı daha fazla olan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve risk faktörleri karşısında etkin baş etme stratejileri geliştirmeleri ve yılmazlık düzeylerinin arttırılmasına yönelik politikaların oluşturulmasına kaynaklık etmesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların kendilerine yöneltilen ölçeğe doğru, yansız, içten ve samimi yanıtlar verdiği varsayılmaktadır
2. Cinsiyet, yaş, hizmet yılı gibi deneysel ya da istatistiksel olarak kontrol edilmeyen değişkenlerin, bağımlı değişkeni aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.
3. Uygulanan psikoeğitim programı dışında öğretmenlerin yılmazlıklarını sarsıcı veya güçlendirici yaşantılar deneyimlemediği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Yapılan bu deneysel çalışmanın sonuçları, sadece benzer özelliklere sahip öğretmenlere genellenebilir.
2. Araştırma çevrim içi yapılması nedeniyle bazı sınırlılıklar taşımaktadır (etkileşimin sınırlı olması, vb.).
3. Yapılan bu deneysel çalışmada placebo grubuna yer verilmemesi, deneklerin araştırmacı ile etkileşimlerinin kontrol edilememesi de araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.
4. Psikoeğitim programının etkililiğine ilişkin bulgular, yalnızca odak grup görüşmesine katılan deney grubundaki okulöncesi öğretmenlerinin bildirdikleri görüşlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Yılmazlık: Bireyin karşılaştığı önemli olumsuz yaşantılara rağmen normal gelişimine devam edip sürdürmesi, olumsuzluklarla baş edebilmesi ve olumlu uyum gösterebilmesidir (Masten, 2001).

1.6.2. Pozitif Genç Gelişimi: Bireyin hayat boyu büyüme ve gelişmesini desteklemek için, kaynak kazandırılması sürecindeki istendik kazanım ve sonuçlardır. Bireyin güçlü taraflarını odağında bulundurur (Park, 2004; Phelps vd., 2009; Steen, Kachorek ve Peterson, 2003).

1.6.3. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yılmazlık Psikoeğitim Programı: Okulöncesi öğretmenlerine çevrim içi ortamda uygulanmış olan pozitif genç gelişimi temelli, öğretmenlerin yetkinlik, öz güven, karakter, merhamet, ilişki ve başa çıkma becerilerini geliştirerek yılmazlıklarını arttırmayı hedefleyen bir psikoeğitim programıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yılmazlık Kavramı ve Ortaya Çıkışı

Yılmazlık kavramı, “Resilience” sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak eski haline dönebilme, geri sıçrama, geri tepme, esneklik, toparlanma ve zorlukları yenme gücü anlamlarında, “Resilience” sözcüğünden türeyen “Resilient” sıfatıysa, güç yaşam şartlarında bile kolayca uyum gösteren kişileri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Luthar ve Zigler, 1991). Türk Dil Kurumu'nda "Yılmaz" kavramı; *“bir işten gözü korkup vazgeçmeyen”* şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Türkiye’de ilk kez Öğülmüş (2001) tarafından, “Resilience” sözcüğünün çevirisi “yılmazlık” olarak yapılmıştır. Ancak “Resilience” sözcüğünün çevirisi, farklı araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla kendini toplama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007; Yılmaz ve Spahioğlu, 2012; Kararımak, 2007) şeklinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada “resilience” kavramının karşılığı olarak yılmazlık kavramı kullanılmıştır.

İlgili alanyazına bakıldığında, yılmazlığa ilişkin ilk çalışmaların, bireysel özellikleri tanımlamaya odaklandığı ve II. Dünya Savaşı’ndan sonra ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmalarda yılmazlık, zorlu durumlara rağmen başarılı şekilde uyum göstermek olarak nitelendirilmiştir. Yılmazlık literatüründe yer alan ve savaşı farklı şekillerde tecrübe eden Norman Garmezy, Emmy Werner ve Michael Rutter, daha sonra bu alana dair araştırma yapan önemli isimler olmuştur (Masten, 2014). Yapılan ilk yılmazlık çalışmalarında yılmazlığın, tanımı ve nasıl ölçülebileceği gibi sorular bu çalışmaları şekillendirmektedir. Başlangıçta yılmazlığın doğuştan getirilen bir özellik olduğu belirtilirken, yapılan son çalışmalarda sonra da geliştirilebilecek bir özellik olduğu vurgulanmaktadır (Masten, 2014). Araştırmacılar sonrasında, bireysel özellikteki farklılıkları ortaya koymaya yardım eden yılmazlığı tanımlarken, sadece psikolojik olarak değil, beraberinde daha büyük bir perspektifte sosyal, politik, ekonomik güçleri de kapsayan toplumsal bir yönelimi tercih etmişlerdir (Johnson ve Down, 2009). Öğrenilip geliştirilebilir bir kavram olarak yılmazlığın, yaşanan olumsuz durumlara rağmen, bireyin sağlıklı ve umutlu yaşayabilme sürecinde farklı koşullara göre değişebilen dinamik bir yapısı bulunmaktadır (Aydoğan, 2014). Yılmazlık, risk karşısında bireyin değişim göstermesi (Rutter, 1987), stresli olaylar sonrası başarılı uyum sağlaması ve başa çıkma yeteneği (Werner,1989) olarak ifade edilmektedir. Yılmazlığın hem kişisel bir

özelliği bulunmakta hem de koruyucu faktörlerle risk faktörlerinin dinamik ilişkisi neticesinde ortaya çıkmaktadır (Benard, 2004). Yapılan tüm yılmazlık tanımları incelendiğinde, ortak ve evrensel olarak kabul gören bir tanım bulunmamaktadır. Ancak tüm yılmazlık tanımlarının keşiştiği bazı ortak vurgular bulunmaktadır. Bu ortak vurgulara göre yılmazlık, zorlu yaşam şartları karşısında uyum sağlama ve gelişimini devam ettirmeyi gerekli kılmaktadır (Özbyay ve Aydoğan, 2013).

Yılmaz bireylerin özelliklerine bakıldığında, yüksek öz-yeterlilik (White, 1959), sosyal bilişsel yetenekler (Nunn, 1995), empatik olma, öz farkındalık, iletişimde iyi olma, duygu kontrolü, geleceğe dair umutlu olma, zorlukları fırsata çevirme ve risk almada isteklilik gibi özellikler bulunduğu görülmektedir (Werner ve Smith,1992). Yılmaz bireylerin, zorlu koşullara rağmen daha başarılı sonuçlar ortaya koymak, stresli durumlara rağmen uyum sağlamak ve travmayı başarılı şekilde atlatmak gibi üç önemli özelliği vardır. Bireylerin olumlu özelliklere (sosyal ve akademik yönden başarılı olma vb.) sahip olması, olumsuz özelliklerden (riskli davranışlar vb.) uzak olması onların sağlıklı uyumu ile yeterliliğini göstermektedir (Masten ve Reed, 2002). Yılmazlık özelliği sergileyenlerin kendi gelişimleri açısından isteklilik gösterdiği ve sorunları çözmeye konusunda başarı sağladıkları belirtilmiştir (Öğülmüş, 2001).

2.2. Yılmazlığa İlişkin Kuramsal Açıklamalar

Yapılan ilk yılmazlık çalışmaları, risk altında bulunan çocukların, olumsuz durumlar karşısında ayakta kalmalarını anlama çabalarıyla başlamıştır (Masten, 2001). Yılmazlık, yapılan ilk çalışmalarda bireysel (Rutter, 1987), sonraki çalışmalarda gelişimsel olarak incelenmiştir (Luthar, Doernberger ve Zigler, 1993).

Yılmazlık araştırmaları dört ana dalga halinde araştırılmıştır: Buna göre ilk dalga çalışmalarında araştırmacılar yılmazlığın tanımı, nasıl ölçülebileceği, fark oluşturan durumun ne olduğu soruları ile ilgilenmişlerdir. Zorluklar üzerinde koruyucu faktörlerin (sosyal destek, öz yeterlik vb.) etkisi incelenmiştir (Richardson, 2002). İkinci dalga çalışmalarındaysa araştırmacılar, yılmazlığı sağlayan süreçlerin neler olduğu, yılmazlık için koruyucu, geliştirici, önleyici etkilerin nasıl çalıştığı, risk durumlarına karşın olumlu gelişimin ne şekilde destekleneceği, zorluk ve stresörlerle baş etmeüzerinde durmuşlardır (Masten, 2014; Richardson, 2002). Birbirine katkı sağlayan sistemler gibi, öncesindeki iki dalganın vermiş olduğu bilgiler doğrultusunda müdahale aracılığıyla yılmazlığı artırmayı amaçlayan araştırmacılar, üçüncü dalga araştırmalarında yılmazlığın geliştirilmesiyle, yılmazlığı sağlayan süreçlerle ve kuramlarla ilgili incelemelerde bulunmuştur. Önleme ve yılmazlığı

arttırmak için çevresel faktörlere odaklanmıştır. Okul, toplum ve ailede koruyucu faktörlerin aktif hale gelmesi ve yılmazlık programlarının geliştirilmesine üçüncü dalga yılmazlık araştırmalarının kapsamındadır (Brooks, 2006). Bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen gelişmelerle, daha önce yapılan yılmazlık çalışmalarının da katkısıyla dördüncü dalga araştırmaları ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalarda, sistem odaklı, disiplinler arası bütünleşmenin ve genlerin etkileşiminin önem kazandığı görülmektedir. Dördüncü dalga araştırmacıları, yılmazlık üzerinde genetik farklılığın nasıl bir yeri olduğu, aynı pozitif müdahalelere karşı aynı bireylerin duyarlı olup olmadığı, travmatik olaylar karşısındaki duyarlılığın bireylere göre farklılık gösterip göstermediği, yüksek düzeyde stres durumundan beyin gelişiminin nasıl korunacağı, toplulukların yılmazlığı nasıl sağlayabileceğiyle ilgili incelemelerde bulunmuştur (Masten, 2014).

Araştırmacılar birinci dalga çalışmalarını, değişken odaklı ve kişi odaklı yaklaşımlar olarak ayırmıştır. Birinci dalga değişken odaklı araştırmalarda, farklı yılmazlık modelleri önerilmiştir (Masten, 2001). Kumpfer (1999), bunları beş ayrı başlık olarak incelemiştir. Bu başlıklar şu şekilde sıralanmaktadır:

Geriyeye dönük, tek örneklemlili ya da kesitsel çalışmalar: Bu çalışmalar, yaşam olaylarıyla bireyin yeterlikleri ve aralarındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar olmuştur. Çocuk ve ergenlerle, riskli haller karşısında yeterlik göstermiş yetişkin bireylerle ve üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalardan oluşmaktadır.

Geriyeye dönük, kesitsel, çok değişkenli çalışmalar: Bu çalışmalarda genel olarak, yüksek risk grubundakilerle düşük risk grubunda bulunanların kişilik özellikleri karşılaştırılmıştır. Ancak bazı çalışmalarda da genel popülasyon ile yüksek risk grubundakiler karşılaştırılmıştır. Çevre özellikleri, etkileşimsel süreçler ve kişilik özellikleri bakımından karşılaştırmalara yer ver verilmiştir.

Kısa dönemli, etkileşimsel ve boylamsal çalışmalar: Bu çalışmalarda aile, toplum, okul çevresel faktörleriyle kişisel yeterlik araştırılarak aralarındaki iki yönlü ilişki incelenmiştir. Genel olarak araştırmacılar, üç ayla bir yıl arasındaki risk ve koruyucu faktörlerin etkisi ve ne kadar sürdüğünü araştırmaktadır.

Uzun dönemli, ileriye dönük, kontrol grubu içermeyen gelişimsel çalışmalar: Genel olarak bu desendeki çalışmalarda, genel popülasyon arasından seçilen kişilerle ortalama 30 yıl kadar süren ve karşılaştırma grubunun olmadığı boylamsal çalışmalar yapılmıştır. İncelenen örnekleme yüksek risk ve düşük risk faktörüne sahip olan bireyler karşılaştırılmıştır. Bu desenle yapılan ve en geniş kapsamlı olarak bilinen çalışmalardan biri Kauai'deki 698 bebeğin

incelendiği 40 yıl süren boylamsal araştırmadır (Werner, 1993).

İleriye dönük, çok örneklemlili çalışmalar: Bu desen, yılmazlığı tanımlamak ve anlamak için en açık desen olarak ifade edilmektedir. Gelişim araştırmacıları tarafından kullanılarak, yüksek risk şartlarında bulunanlarla genel popülasyon örneklemini karşılaştırmayı hedeflemektedir. Örnek olarak, akademik başarı değişkeni açısından yoksul çocukların incelenmesiyle yoksul olmayan çocukların akademik başarılarının karşılaştırılması verilebilir.

Masten 'in (2001) ifade ettiği birinci dalga yılmazlık araştırmalarındaki ikinci grup, kişi odaklı yaklaşımlardır. Yüksek risk altında yılmazlık gösteren ve göstermeyenlerin bireysel özelliklerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Böylece ortaya yılmaz bireylerin özellikleri çıkmış ve buna göre, benlik saygısı ile öz yeterlik gibi koruyucu faktörlerin riskli durumlarla baş etmede destek olan kavramlar olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazına bakıldığında, yılmazlık araştırmacılarının, farklı düzeylerde riske maruz kalanların durumunu açıklayabilmek amacıyla farklı modeller öne sürdükleri görülmektedir. Bunlardan, Dengeleyici veya Ana Etki Modelinde amaç, risk faktörlerinin sonuç üzerindeki olumlu etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Modelde risk faktörü herhangi bir yaşantı olabilirken, yetenekler de varlıkları oluşturmaktadır. Temelde, risk faktörünün önüne geçme gibi önleme çalışmaları ve bir varlık ortaya koyma amaçlanmaktadır (Masten, 2014). Aracı Modellerde, bazı durumlarda birey, risklerden dolayı olarak etkilenmektedir. Bu durumda, asıl riski oluşturan duruma müdahale söz konusu olmayabileceğinden, aracı olan değişkene destek sağlayarak olumlu sonuç elde edilme yoluna gidilebileceği belirtilmektedir (Masten, 2014). Düzenleyici Modellerde ise, iki tür düzenleyici bulunmaktadır. İlki bağımsız, diğeri de riskle ortaya çıkan düzenleyicilerdir. Bağımsız düzenleyiciler, riskten bağımsız şekilde kişide yer alır ve burada risk faktörüyle olumlu sonuç arasında bulunan ilişkinin düzenlenmesi esastır. Diğer taraftan riskin tetiklediği düzenleyiciler, tehdit anında ortaya çıkmakta ve bireyi riskin ortaya çıkardığı olumsuz durumlardan korumaktadır (Masten, 2014). Riskin tetiklediği düzenleyicilerin, risk anında etki edememesinin de olumsuzluklara yol açabileceği belirtilmektedir.

Masten (2001) Risk ve Yılmazlık Modeline göre ise, aile desteği, olumlu kendilik algısı gibi faktörlerin, olumsuz durumlar yaşayan çocuklar üzerinde pozitif yönde etkisi bulunmaktadır. Yılmazlık, yaşam içinde zor karşılaşılan bir kavram değil, aksine yaşamın içinde sıklıkla bulunabilecek bir kavramdır.

Kumpfer' in Yılmazlığın Çatısı Modeli, boylamsal çalışmaların bulguları çerçevesinde geliştirilen bir modeldir. Bu modele göre, yılmazlığın altı ana ögeden oluştuğu belirtilmektedir. Bunlar; zorluklar, dışsal koruyucu faktörler, kişi-çevre etkileşiminden doğan

koruyucu faktörler, içsel faktörler, yılmazlık süreciyle olumlu sonuçlardır. Modele göre, eğer bireyin yılmazlığının yüksek olması isteniyorsa, bir amaca sahip olması, anlam yüklemesi, manevi, davranışsal, bilişsel, duygusal, fiziksel alanlar gibi belli alanlarda güçlendirilmesi gerekmektedir (Kumpfer ve Summerhays, 2006) . Bu alanları güçlendirmek için;

Spiritüel (Manevi) Alan: Bireyin yaşamın anlamını bulma gereksinimi ve çabasının desteklenmesi ile değerli olduğu hissini verilmesi,

Davranışsal Alan: Davranışsal rol modellik, davranışsal onay ve pekiştirme,

Bilişsel Alan: Benlik saygısı, bilgi ile beceri edinimine destek sunulması,

Duygusal Alan: Duygusal olarak rol model olma, duygusal olarak onaylanma, duyguların açığa çıkması için cesaretlendirme,

Fiziksel Alan: Sağlıklı bir şekilde yaşamak için gerekli olan koşulların tercihini öğretme ile desteklenerek yılmazlık özellikleri göstermeleri sağlanabilir.

Yılmazlık araştırmalarının, risklere ve zorluklara rağmen uyumun sağlanmasıyla başladığı belirtilmektedir. Yılmazlığın gelişimsel açıdan ele alındığı ve çocuklarla yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda bireyin uyum sürecinde bireysel, çevresel ve ailesel faktörlerin etkileşiminin önemi belirtilmektedir.

Gelişimsel bakış açısı, yılmazlığın tam olarak anlaşılmasının sağlanması amacıyla, bireylerin aile yaşamlarının incelenmesi ve bireyin gelişim süreçleriyle yılmazlığa etkisi olabilecek unsurların ortaya koyulması gerektiğini savunmaktadır (Walsh, 2015). Buna göre, yılmazlığı etkileyen içsel ve dışsal olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. İçsel faktörler; biyolojik ve psikolojik faktörleri, dışsal faktörler; aile ve aile dışı ilişkileri içermektedir (Mandleco ve Peery, 2000). Bireyin içinde bulunduğu çevre ve toplumun yılmazlık üzerindeki etkisi (Gizir, 2007) nedeniyle, yılmazlığın sosyo- ekolojik açıdan ele alınıp incelenebileceği belirtilmektedir (Greene, 2002). Sosyo- ekolojik yaklaşıma göre, çevresel faktörlerle bireysel koruyucu faktörler birbirleri arasında ve kendi içlerinde etkileşim halindedir (Richardson, 2008). Bireyin yaşamında zorlu şartlar altında, ailevi, toplumsal ve bireysel koruyucu faktörlerin olumlu etkileri bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Yapılan yılmazlık tanımlarında genel olarak, bireysel özelliklerle çevresel faktörlerin etkileşimi ifadesi ortak olarak yer almaktadır. Yılmazlığı anlamak için, olumsuz şartlar içinde, kişilerin çevreleri ve kendi bireysel özellikleri arasındaki etkileşimlerinin anlaşılması gerekmektedir (Ungar, 2012).

Yılmazlık çalışmalarında, birey-çevre etkileşiminin önemini yanı sıra, bireyin yılmazlık düzeyinin artması için, olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olan risk faktörleriyle, zorlukların üstesinden gelebilmesine yardımcı olan koruyucu faktörlerin önemli olduğu belirtilmektedir (Kumpfer, 1999).

2.3. Yılmazlığı Etkileyen Faktörler

Bu bölümde yılmazlığı etkileyen risk faktörleri ve koruyucu faktörlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir

2.3.1. Risk Faktörleri

Risk ve yılmazlık kavramları ilk kez, Bronfenbrenner (1979) ve Germain (1979) gibi çevresel kuramcılarının çalışmalarında bir arada kullanılmıştır (Hawkins vd., 1988). Risk faktörleri, bireyin yaşantısını sürdürmesine engel olan ve olumsuz sonuçlara yol açabilecek psikolojik, genetik, sosyo-ekonomik, çevresel ve biyolojik zorluklar şeklinde tanımlanmaktadır (Schoon, 2006). Risk faktörlerinin anlaşılması, bireylerin yaşamlarında ortaya çıkabilecek zorlukların anlaşılmasını kolaylaştırarak, araştırmacılara ve politika yapıcılara yol gösterici olmuştur (Rutter, 1987). Bireyde yılmazlığın oluşabilmesinin ön koşulu, olumsuz durumlara ve risk faktörlerine maruz kalmasıdır (Masten, 2001). Bireyin yaşamında ne kadar fazla sayıda risk yer alıyorsa, o derece çok risk altında bulunmaktadır (Garmezy, 1987).

Yılmazlığa ilişkin bazı risk faktörleri şunlardır:

- 1) Bireysel risk faktörleri: Kronik hastalıklar, erken doğum (Bradley vd., 1994), olumsuz yaşam olayları (Masten vd., 1999).
- 2) Ailesel risk faktörleri: Ebeveynlerin boşanması, erken anne olma (Gizir, 2007).
- 3) Çevresel risk faktörleri: Ekonomik zorluklar, yoksulluk (Werner ve Smith, 2001), doğal afetler (Goodman, 2004), çocuk istismarı (Lansford vd., 2006) ve toplumsal şiddet, ailesel felaketler (Criss vd., 2002; O'Donnell vd., 2002).

2.3.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler riskin etkisini olumlu şekilde değiştiren, tampon görevi üstlenen (Luthar, Sawyer, Brown, 2006; Durlak, 1998) çevresel tehlikelerin bireyde bıraktığı olumsuz etkiyi azaltarak, risk karşısında güçlü kılan faktörlerdir (Masten ve Reed, 2002).

Alan yazında, koruyucu faktörlerin, hem yılmazlığın gelişmesini sağlayan bir faktör olduğu, hem de bireyin gösterdiği yılmazlığın olumlu bir sonucu olarak ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Masten ve Coastworth, 1998). Ancak yılmazlık ve koruyucu faktörler arasındaki yakın ve destekleyici ilişkiye yönelik yer alan tanımların dışında, Beauvias ve Oetting (1999), koruyucu faktörlerle yılmazlık arasında bir ayrım olduğunu belirtmiştir. Buna göre, yılmazlık yalnızca sorunların varlığında ortaya çıkarken, koruyucu faktörler yaşamın her

anında kurtarıcı işlev göstermektedir (McCubbin, 2001).

Koruyucu faktörler, bireysel, ailesel ve çevresel olmak üzere üç ayrı boyutta sınıflandırılmıştır (Garmezy, 1987; Werner, 1989). Ancak hepsinin etkileşiminden kaynaklanan faktörleri de içerebilmektedir. Asıl olan, bu boyutlarda ya da birkaçında bulunan koruyucu faktörlerin riski hangi ölçüde azalttığı ya da önlediğidir (Greene ve Conrad, 2002). Yılmazlık çalışmalarında, risk koşullarındaki bazı bireylerin diğerlerine göre uyum sağlama ve başa çıkma başarılarının gerekçelerini bilmek adına bireysel, çevresel ve ailesel koruyucu faktörlerin araştırılması önemlidir (Masten ve Reed, 2002).

Yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörler; bireysel, çevresel ve ailesel faktörler şeklinde üçe ayrılmaktadır. Bireysel koruyucu faktörlere; öz yeterlik, umut, olumlu ve sağlıklı ilişkiler, mizah anlayışı, pozitif benlik algısı (Olsson vd., 2003), olumlu ruh hali (Vanderpol, 2002). Ailesel faktörlere; aile üyeleriyle olumlu ilişkiler (Jenson ve Fraser, 2006). Çevreden kaynaklı koruyucu faktörlere ise; akran desteği ve arkadaş ilişkileri örnek teşkil etmektedir (Benard, 1991).

Öğülmüş'e (2001) göre koruyucu faktörler; bireyin kendisine ait hobisinin olması, aile desteği görmesi, yaşamında dönüm noktası sayılabilecek önemli olayların olması ve mentörlük şeklinde dört bölüm şeklinde sınıflandırılmıştır.

2.4. Öğretmenlerde Yılmazlık

Öğretmenlik mesleği ve coşkuyla öğretme işi, dayanıklı bir yapıya sahip olmayı gerektirmektedir (Gu ve Day, 2013). Ancak öğretmenleri, mesleki yaşamlarında zorlayan, bireysel ve çevresel faktörlerin etkisi, mesleki olarak yıpranmalarına ve tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerde tükenmişlik ve stres kavramları son yirmi yılda en çok araştırılan ve öğretmen yılmazlığı üzerinde etkisi olan konular arasında yer almaktadır (Smithers ve Robinson, 2003; Troman ve Woods, 2001). Buna karşın öğretmenlerin yılmazlığının nasıl beslenip, sürdürülebileceğini araştıran çok az araştırma yapılmıştır. Öğretmenler açısından, içinde bulunulan yüzyıl, iş yüklerinin yoğunlaştığı, sonuç ve performans odaklı beklentilerin arttığı bir süreçtir (Gu ve Day, 2013).

Öğretmen yılmazlığı, öğretimin doğasında bulunan belirsizlikleri yönetme kapasitesidir (Gu ve Day, 2013). Bu nedenle yaşanan zorluklarla baş edebilmek ve belirsizlikleri yönetebilmek üzere, öğretmen yılmazlığı, eğitim öğretim alanında dinamik ve gelişimsel olan çok boyutlu, bir kavram olarak görülmektedir. Öğretmen yılmazlığı, bireyin kişisel özellikleri, yeterlikleri ve çalıştığı sosyal çevrenin ortak olarak etkileşime girmesiyle

ortaya çıkmaktadır (Day ve Gu, 2010). Son zamanlarda alan yazında yapılan okul temelli yılmazlık çalışmalarında öğretmen yılmazlığını güçlendirme çalışmaları dikkat çekmektedir (Çalışkan, 2011; Henderson ve Milstein, 1996; Kırimoğlu vd., 2010). Öğretmenin yeniliklere uyum sağlama, öğrenme, ilişki içinde olma çabası, duyuşsal özellikleriyle başa çıkma becerilerinin değişim ihtiyacı gereği, öğretmen yılmazlığına yönelik çalışmalar artmaya başlamıştır (Le Cornu, 2009). Alan yazında öğretmen yılmazlığı ile ilgili okul içi yönetim desteğinin, ebeveynlerden ve öğrencilerden gelen olumlu geri bildiriminin öğretmenlerin gelişimi için olumlu etkiler yarattığını öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Castro, Kelly ve Shih, 2010; Day ve Gu, 2010; Huberman, 1993).

Öğretmenlerin istifa etme istekleri ve yılmazlık düzeylerinin incelendiği bir araştırmanın çalışma grubu, mesleğinin ilk 10 yılında olan ilk ve ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin istifa nedenlerinin düşük düzeyde yılmazlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arnup ve Bowles, 2016). Bloom (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlik mesleğinin çeşitli zorlukları nedeniyle öğretmenlerin yaşadığı stres, depresyon, kaygı ve benzeri sorunların üstesinden gelebilmeleri için yılmazlık becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin iş doyumunu ve psikolojik sağlıklığının tükenmişliği yordadığı (Gönen, 2020), psikolojik sağlıklılık ile benlik saygısı ve öz yeterliğin pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu (Kara, 2020), öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkla duygusal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu (Pakiş ve Deniz, 2020) sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmalardan elde edilen bulgular, öğretmen yılmazlığının pek çok faktörle ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmış ve öğretmen yılmazlığını güçlendirmeyi amaçlayan çalışmalar önem kazanmıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmalar arasında, öğretmenlerin yaşadığı zorluklarla yılmazlıklarının incelendiği ve yılmazlığı geliştirmeye dönük araştırmalar yer almaktadır (Le Cornu, 2013). Yapılan son yılmazlık çalışmalarında ise, öğretmenlerin zor şartlara uyumu ve bu durumun üstesinden gelmek için hangi yolları denediği incelenmiştir (Mansfield, Beltman ve Price, 2014). Buna göre, öğretmenlerin yılmazlıklarını inşa etmede, ilişkilerin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin gelişimi için motive edilmeleri, ilişkisel olarak bağ kurmaları ve desteklenmeleri önem taşımaktadır (Day ve Gu, 2010).

Öğretmen yılmazlığı, süreç odaklı yaklaşım açısından öğretmenlerin çeşitli yılmazlık stratejileri kullandığı bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Castro vd., 2010). Kişî odaklı yaklaşıma göre ise öğretmenler, stres ve tükenmişlik düzeyi arttığında, mesleki olarak memnuniyetsizlik yaşamaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2016).

Rol model olma, değişen şartlara uyum, etkili öğretim, mesleki doyum açısından yılmazlığın öğretmenlerde bulunması gerekir (Bobek, 2002; Gu ve Day, 2007). Öğretmen yılmazlık özelliklerini sergilemiyorsa, öğrenciden bunu beklemek gerçekçi bir bakış açısı değildir (Henderson ve Milstein,1996). Gu ve Day (2007), öğretmen yılmazlığının öğrenci yılmazlığını sağlaması bakımından önemli olduğunu ayrıca yılmazlığın, öğretmenin değişen şartlara uyumu açısından motivasyon sağladığını belirtmektedir. Öğretmen yılmazlığının mesleki başarı bakımından, öz yeterlik, motivasyon ve mesleğe bağlılık için önemli olduğu da vurgulanmaktadır.

Okul başarısının sağlanması bakımından da öğretmen yılmazlığı ayrıca önem taşımaktadır (Bobek, 2002). Brite ve Teach Resiliency, öğretmen yılmazlığını desteklemek amacıyla hazırlanan programlar arasındadır. Avusturalya’da geliştirilen BRITE Programı, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için altı Avusturalya üniversitesinin ortak olarak hazırladığı çevrim içi bir programdır. Yılmazlığı inşa etmek, ilişkiler, iyi oluş, inisiyatif alma ve duygular olarak beş modülü bulunmaktadır. Teach Resiliency ise, Kanada’da öğretmen ve öğrencilerin yılmazlığını desteklemek üzere tasarlanmış ücretsiz olarak sunulan çevrim içi bir kaynaktır.

Öğretmenlerde yılmazlık, doğuştan gelen bir durum değildir. Öğretmenlerin günlük çalışmaları ve kişisel olayları yönetme kapasiteleri, mesleki benliklerinin gücünden ve çevresindeki kişilerle ilişkisinden etkilenmektedir (Gu ve Day, 2013). Öğretmen yılmazlığı, öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı kişisel ve ilişkisel zorlukların veya risk faktörlerinin anlaşılmasını içermektedir.

2.4.1. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Risk Faktörleri

Öğretmenler mesleğini icra ederken ekonomik, politik ve sosyal bağlamlar açısından çeşitli risk faktörleriyle karşılaşmaktadır. Bu risk faktörleri arasında en sık görülenler, özgüven eksikliği (Day, 2008; Kitching, Morgan ve O’Leary, 2009; McCormack ve Gore, 2008), yardım arayışında zorlanma (Flores, 2006) ve çatışmadır (Flores, 2006; McCormack ve Gore, 2008).

Ayrıca çalışmalar, eğitimcinin etkisi konusundaki artan farkındalığa rağmen küçük çocukların gelişimini desteklemek amacıyla, çok az eğitimcinin gerekli beceri ve bilgiye sahip olduğunu göstermektedir (Siraj ve ark., 2018). Zorlu koşullar altında çalışmakta zorlanan ve yer değişikliği yapan öğretmenlerin yer değişikliğinin çok sık ve fazla olması erken çocukluk eğitiminde düşük kalitenin güçlü bir göstergesidir (OECD, 2013; Siraj vd., 2016). Bunlar da

okulun tüm paydaşları açısından risk faktörleri arasında yer almaktadır.

Öğretmenlik mesleği her geçen gün daha karmaşık ve zorlayıcı hale gelmektedir (Johnson vd., 2012). Öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk üç yılda yüzde yirmi beşi, ilk beş yıldaysa, yüzde kırkı mesleği bırakmaktadır (Sadowski, 2013). Buna göre yapılan çalışmalar, sosyal ve mesleki açıdan öğretmenlerin destek alamamasının ve olumlu sınıf ikliminin sağlanmasında sorun yaşama gibi nedenlerin, mesleği bırakma gerekçeleri arasında olduğu belirtilmiştir (Gomez, Kagan ve Fox, 2015). Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşanan zorlukların nedenleri arasında, kalite açısından yetersiz olan öğretmen başlangıç eğitim programları (Algozzine vd., 2007) bir dizi kişisel ve ilişkisel sorunlar (Mc Cormack, Gore ve Thomas, 2006), motivasyon kaybı ve sınıf yönetimi sorunları (Abbott Chapman 2005; Day ve Gu, 2010) yer almaktadır. Ayrıca yeni başlayan öğretmenlerin diğer personel ile sosyal etkileşim ve ilişkilerinin eksik olduğu belirtilmiştir (Ingersoll ve Kralik, 2004; Smith ve Ingersoll, 2004; Zepeda ve Ponticell, 1998). Öğretmenlere sağlanan destek eksikliğinin izolasyonu da arttırdığı belirtilmiştir (Papatraianou ve Le Cornu, 2014).

Mesleki olarak beklentileri karşılıksız kalan, iş stresi yaşayan öğretmenlerin, yorgunluk, unutkanlık gibi sebeplerle ilgilerinde azalma ve verimlilikte düşüş yaşanabileceği gibi, öğrencileriyle de daha az etkileşim halinde bulunma durumu olabilmektedir (Fleming, Mackrain ve LeBuffe, 2013). Yılmazlık yaklaşımlarında, bireyin yaşamında karşılaşılabilecek risk faktörlerinin olumsuz etkilerinden korumaya destek olan koruyucu faktörlerin önem taşıdığı görülmektedir (Masten vd., 2009).

2.4.2. Öğretmen Yılmazlığını Destekleyen Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, aynı risk durumlarına maruz kalmasına rağmen gelişimini devam ettirebilen ya da olumlu biçimde uyum sağlayan bireylerle, gelişim ödevlerini yerine getirmekte başarısız olan ve olumlu uyum gösteremeyen bireyler arasındaki farklılıklara neden olan değişkenlerdir (Luthar, 2005). Koruyucu faktörler, bireyin risk altında bulunduğu zamanlarda, daha olumlu sonuçlar elde etmesine imkân sağlamaktadır (Kararımak, 2007).

Bazı araştırmacılar tarafından yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörler,” içsel ve dışsal koruyucu faktörler “şeklinde iki sınıfa ayrılmıştır. İçsel koruyucu faktörler arasında bulunan öz yeterlik, öğretmen yılmazlığı için kilit bir kavramdır. Çünkü öğretmenlerin yılmaz olabilmelerinin yolu, güçlü bir öz yeterlik içerisinde bulunmalarından geçmektedir (Day, 2008). Öz yeterliğin yılmazlık üzerindeki etkisinin yadsınamayacak düzeyde olduğu belirtilmektedir (Kitching vd., 2009). Öz yeterliğin özellikle mesleğe yeni başlayan

öğretmenler açısından kolay kazandırılabilen ve gelişimi sağlandıktan sonra da değişime direnen bir özellik olduğu belirtilmektedir (Tait, 2008). İçinde bulunulan zorlu koşulların üstesinden gelmeyle öz yeterlik düzeyinde de artış sağlanabilmektedir. Yüksek öz yeterlik, öğretmen yılmazlığı için önemli bir faktördür (Castro vd., 2010).

Öğretmen yılmazlığını teşvik etmek açısından, öğretmenlerin mesleki çalışmalarını özel olarak destekleyen meslektaşlara sahip olmak (Day, 2008), yeterli öğretim kaynaklarına erişim (Brunetti, 2006), okulda kendini güvende hissetme (Swarsvd., 2009) gibi dışsal koruyucu faktörler önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmen eşinin desteği ve bir iş yaşam dengesi benimsemesi ile hafta sonlarının etkileşim halinde geçmesi gibi etkenler de öğretmen yılmazlığını destekleyen yapılar olarak belirtilmiştir (Gu ve Day, 2007). Dışsal koruyucu faktörlerden olan ilişki faktörü, öğretmen yılmazlığının sağlanmasında ayrı bir önem arz etmektedir (Sammons vd., 2007). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde yönetimden yapıcı, destekleyici geri bildirimler alma ve başarılı öğretim deneyimleri de bir nevi koruyucu destek sağlamaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Çalışma ortamı ve yönetimin davranışlarının da öğretmen yılmazlığı üzerinde koruyucu rolü bulunmaktadır (Brunetti, 2006). Yapılan araştırmalar, sosyal destekle etkili iletişimin yılmazlık üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Condly, 2006).

Öğretmenlerin yaşamlarına etki eden koruyucu faktörler, öğrenilebilir, geliştirilebilir ve devam ettirilebilirler (Howard ve Johnson, 2004). Bu şekilde öğretmenler, yapmış oldukları meslekte, mesleki doyumunu yakalayabilmekte, mesleğe bağlanabilmekte ve görev sorumluluklarını göz ardı etmemektedir (Brunetti, 2006).

Alan yazında yapılan yılmazlık çalışmalarında öğretmenlerle ilişkili içsel koruyucu faktörlerin; öz yeterlik (Tsouloupas vd., 2010), mesleki yeterlik (Kaldi, 2009), başa çıkma becerisi (Castro vd., 2010; Tait, 2008), iletişim becerileri (Castro vd., 2010) ve problem çözme becerileri (Mansfield vd., 2012) olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlere yönelik dışsal koruyucu faktörler ise; aile, meslektaş desteği sunulması (Day, 2008; Demetriou, Wilson ve Winterbottom, 2009; Gu ve Day, 2007; Le Cornu, 2013; McCormack vd., 2006; McNally ve Blake, 2009), idari destek (Fantilli ve McDougall, 2009), öğrenci öğretmen arasındaki ilişkiler (McNally ve Blake, 2009), dışardan destekleyici ilişkiler (Fantilli ve McDougall, 2009; Sammons vd., 2007), olumlu çalışma ortamı (Fantilli ve McDougall, 2009), mesleki gelişim fırsatı (Le Cornu, 2009), kurumsal bağlılığın olmasıdır (Gu ve Day, 2013). Yapılan çalışmalara göre, yılmazlığın oluşması için, risk faktörlerinin olumsuz etkisini alt düzeye getirmenin yolu, koruyucu faktörlerin arttırılmasından geçmektedir (Masten ve Wright, 2010). Yapılan bu çalışmada da bir bakıma katılımcılara, mesleki gelişim fırsatı, meslektaş desteği

ve dışardan destekleyici ilişkiler olarak yılmazlığı destekleyen koruyucu faktörler sunulmaktadır.

2.5. Pozitif Genç Gelişimi ve 5C Modeli

Dünyada 80'li yılların başı ile 90'ların ortalarında, kriz odaklı çalışmalardan uzaklaşıp daha çok bireyin çocukluk döneminden itibaren ergenlik ve yetişkinliğe hazırlık evresinde aktif olmasını, aidiyet duygusunu yaşamasını sağlayan, yeterlilik ihtiyacına cevap veren, çalışmalar ve programlar yapılmaya başlamıştır (Pittman vd., 2003). Bu programlardan biri de olumlu taraflara odaklanmayı ve böylece olumsuzlukların evirilebileceğini savunan, gencin gelişimini ön planda tutan, onları teşvik etmeyi seçen, pozitif genç gelişimi yaklaşımıdır. Bu olumlu bakış açısı pozitif psikolojinin yapısıyla da uyuşmakta ve gelişimsel sistemi de yansıtmaktadır. Yeterliliğe dayalı gelişimsel bir kavram olarak pozitif gençlik gelişiminde, temel kaynağı oluşturan yapılar; gencin güçlü, potansiyeli bulunan ve kendini geliştirmeye açık olmasıdır (Lerner, 2005).

Genel olarak hazırlanan tüm gençlik programlarına bakıldığında, geleneksel yapıda olan programların var olan sorunu azaltmaya odaklandığı, gençliğin geneline hizmet eden programların merkezinde ise, genci güçlendirmek amacı bulunduğu görülmektedir (Özbay, 2017). Pozitif genç gelişiminde, gencin tüm gelişim alanlarına hizmet eden yapılar genci güçlendirme amacı taşımaktadır.

Alan yazında pozitif genç gelişimi ile ilgili pek çok tanımlama bulunmaktadır. Peterson (2004), pozitif genç gelişimini, güçlü yanları kullanma, potansiyeli gün yüzüne çıkarma ve destek sunma, ne yapmak istediklerinin farkındalığını sağlama, olumsuz odaklanmak yerine odağı olumluya çevirme olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda pozitif genç gelişimi, gencin sosyal ilişkileri sağlama, sağlıklı bir yetişkinliğe hazırlanmaları ve devam edebilmeleri için gelişimlerini sağlama şeklinde tanımlamıştır (Hamilton, Hamilton ve Pittman, 2004).

Gavin ve diğerleri (2010) 1985-2007 arasında yayınlanan pozitif genç gelişim programlarını inceledikleri çalışmalarında, programların duygusal yeterlilik, bilişsel yeterlilik, sosyal yeterlilik konusunda pozitif etki sağladığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili çalışmalarda pozitif gençlik gelişimi programlarının bağlanma, sağlıklı kişiler arası ilişkiler, geliştirilmiş akademik performans, azaltılmış sorunlu davranış, geleceğe yönelik inançlar ve maneviyet üzerinde olumlu etkileri vurgulanmıştır (Lee ve Lok, 2012; Shek ve Ma, 2014; Sun ve Shek, 2010). Ayrıca pozitif genç gelişimi ve yılmazlığın teorik olarak birbirini desteklediğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Catalano vd., 2002;

Lee, Cheung ve Kwong, 2012). Bu çalışmalarda pozitif gençlik gelişimi programlarının, risk faktörlerine karşı başa çıkma stratejileri içerdiği ve bireyin var olan kapasitesini desteklediği ölçüde, yılmazlığı teşvik ettiği de belirtilmektedir. Yılmazlık grup içinde önemlilik hissini yaşanmasıyla riskli davranışlarda bulunmayı azaltmaktadır (Butts, Bazemore ve Meroe, 2010). Yılmazlık okuldaki sosyal sermayenin önemi ve gençlerin ileriki yıllardaki toplumsal duyarlılığına da katkı sağlamaktadır (Mahatmya, 2011). Ayrıca yılmazlık, kültürel açıdan farklılık gösteren yapılara da uygundur (Tsang, Hui ve Law, 2012). İlgili alan yazında yılmazlığın, sosyal yetkinlik ve motivasyonu arttırdığı da belirtilmektedir (Matos ve Simones, 2016).

Pozitif genç gelişimi, çocuk ve gençlerin aslında etkili iletişimi sağlamak için ihtiyaç olanları kullanma gücünün bulunduğunu ama bunu ortaya koymak için birtakım düzenlemelerin olması gerektiğini savunur (Zarrett ve Lerner, 2008). Güney Kore’de dezavantajlı bir okulda yapılan çalışmada, genel olarak, uygulanan pozitif genç gelişimi temelli programın kişisel ve sosyal sorumluluk gelişimini teşvik etmek için etkili bir araç olduğu kanıtlanmıştır (Jung ve Wright, 2012)

Bronfenbrenner’in (1999) ekolojik sistemler yaklaşımıyla pozitif genç gelişimi birbiriyle uyum sağlamaktadır. Bunun nedeni, sosyal çevre ve bağlantılarla, karşılıklı destek alanları açısından, bireyi ve etkisi altında kaldığı diğer sistemlere önem vermesidir (Özbay, 2013).

Pozitif genç gelişimi süreci, özneliği gelişim adına gerekli bir ihtiyaç olarak görmekte ve çocukluk yıllarından itibaren bireylere gereksinim duydukları alanlarda destek olmayı hedeflemektedir. Pozitif genç gelişimi açısından kültürel yapı önem taşımaktadır ve bireyi kendi kültürel yapısı ile kendi gelişimi içinde değerlendirir. Böylelikle pozitif genç gelişimi programları bireye sosyal, psikolojik ve fiziksel anlamda geliştirici olanaklar sağlamaktadır (Eccles ve Gootman, 2002).

Disiplinler arası yaklaşım, pozitif genç gelişimi kavramını ortaya çıkartırken, önleme programları da problem henüz ortaya çıkmamışken odağın önlemeye çevrilmesini sağlamıştır (Pittman ve Cahill, 1992). Pozitif genç gelişiminin ise hedefi, bireyi sorunların bulunmadığı bir yaşama hazırlamak değil, bu olumsuzluklara karşı gelişimini sürdürmesini (Catalano vd., 2002) ve fırsatları değerlendirebilmesini sağlamaktır. Bu yönüyle önleyici programların daha ilerisine geçmiştir (Maloney, 2014). Pozitif genç gelişimi, bireyin gelişimine odaklanıp, bunu bir büyüme süreci olarak kabul eder. Hayat amacının gelişimi önem taşımaktadır. Bireysel gereksinimlerin ötesinde toplumsal fayda ve gelişme ön plana çıkmaktadır. Ayrıca pozitif genç gelişimi, yeterlilik düzeyinin artmasını önemsendiği için, iki önemli psikoloji alanı olan pozitif

psikoloji ve gelişim psikolojisinden etkilenmiştir (Damond, 2004).

Pozitif genç gelişimi pek çok disiplinin bir arada olduğu bir yapıdır (Lerner vd., 2005). Evrensel, güce odaklanan ve sistem odaklı yapısıyla üç temel alana odağını çevirmektedir. Etkilendiği bir diğer yapı ise, sistem teorisi. Okul da eğitim ortamı sunması açısından, kendi içinde bir sosyal sistem olarak kabul edilmektedir. Sistemin içinde bulunan tüm paydaşların neye gereksinim duyduğu ve gelişim özellikleri çok iyi bilinmelidir. Bu sebeple pozitif genç gelişimi program ve uygulamaları, okul sistemini içinde bulunan tüm paydaşlarıyla beraber değerlendirmektedir (Özbay, 2013).

Pozitif genç gelişimi programları dış desteğin önemini vurgular. Bu anlamda okullar bu uygulamalar için önemli bir rol üstlenir (Maloney, 2014). Pozitif genç gelişimi uygulamaları yalnızca bireyin topluma fayda sağlaması değil, onda var olan kapasiteyi ortaya çıkarma ve daha ileriye taşımaya odaklanır (Edberg, 2008). Temel esas, gelişimsel ihtiyaçlardır. Programların amacı, bireyin karakterini güçlendirme, sosyalleşme (Simonsen, Sugai ve Negron 2006; Teipel 2002), yeteneklerini geliştirme, risk faktörlerini azaltmaktır (Masten ve Coastworth, 1998).

Pozitif genç gelişimi programları, sunulan fırsatlar, ilişki ve yaşam becerileri noktasına vurgu yapmaktadır (Blum, 2003; Lerner, 2004). Pozitif genç gelişiminin kilit noktası, ilişkisellik. Bireyin çevresi ile sürekli bir ilişki halinde olduğunu varsaymaktadır (Benson vd., 2006). Ayrıca pozitif genç gelişimi, bireyin gelişimini takip etmek ve onları anlama konusunda etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir (Scales ve Leffert, 2004). Pozitif genç gelişimi programlarının merkezinde, birey ve kapasitesi bulunduğu, amaç bireyin yaşamında bulunan tüm koruyucu faktörleri eyleme geçirmek ve nasıl yapılacağını bilmektir. Catalano ve diğerlerine (2003) göre, koruyucu faktörler okul, toplum ve aile şeklinde belirlenmiştir.

Pozitif genç gelişimi üzerine çalışma yapan tüm araştırmacıların buluştuğu ortak nokta, 5C Modelidir. Bu model 5C şeklinde ifade edilen beş kavram üzerine temellenmiştir. 5C, yeterlilik/yetkinlik (competence), güven (confidence), ilişki (connection), karakter (character) ve önemseme/merhamet (caring and compassion) boyutlarından oluşmaktadır (Lerner, 2004; Roth ve Brooks-Gunn, 2003).

5C Model'inin bileşenleri şu şekilde ifade edilmektedir:

Yetkinlik; bireyin sosyal, akademik, bilişsel, duygusal ve mesleki becerilerindeki olumlu hali ve bu alanlarda geliştirdiği pozitif eylemlerdir (Lerner, 2016).

Özgüven; pozitif bir öz-değer ve öz-yeterlik duygusudur (Lerner, 2004; Roth ve Brooks-Gunn, 2003). Öz güvenin kaslara benzer şekilde geliştirilebilir bir yapısı

bulunmaktadır. Var' ya da 'yok' şeklinde genellemeden, farklı şekillerde, alanlarda, durumlarda deneyimlerle elde edilmektedir. 5 C Modeline göre öz güven, kişinin kendi değeri ve etkinliğine olan inancıdır (Lerner, 2009, 2016).

İlişki; bireyin arkadaşları, ailesi, okul ve toplumla arasındaki çift yönlü katkı ve yapıcı bağlılığı içmektedir. Ebeveynlere bağ kurma konusunda, çocuklarının kendi çekirdek aileleri dışındakilerle ilişki halinde olma çabalarını desteklemeleri, ilişkilerinde rol modellik yapmaları, doğru bağlantılar kurabilmeleri noktasında iyi bir gözlemci olmaları önerilmektedir (Lerner, 2016).

Karakter; toplumsal ve kültürel normlara saygı duymayı, doğru davranış standartlarına, ahlak ve dürüstlük gibi niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Karakter sahibi olmak, bireyin kendine, başkalarına ve topluma fayda sağlayacak şekilde çalışmasıdır. Toplum içinde sosyal ileyişi sağlayan davranış standartlarına sahip olmasıdır (Lerner, 2009).

Önemseme/merhamet boyutu; empati ve sosyal ilgiyi içermektedir. Çünkü sosyal ilgi, bireyin başkalarına gösterdiği sempati ve empati duygusudur (Lerner, 2004; Lerner vd., 2005; Roth ve Brooks-Gunn, 2003). Lerner (2016), 5 C Modelinin boyutları içinde 'ilişki' bileşeninin yetersiz kalabileceğini ve tamamlayabilecek bir bileşene daha gerek duyulduğunu belirtmiştir. Bu nedenle diğerlerine yöneltilecek merhamet gibi önemseme duyguları olmadan, başkalarını da düşünmeden 5 C'nin karakter ve ilişki bileşenlerinin noksan kalacağını ifade etmiştir. Merhamet, başkasının yaşadığı zorluğu hissedip aynı zamanda ona destek olmak için bireyi eyleme geçiren yardım etmeye teşvik eden bir duygudur (Kant, 2017). Merhamet, bireyin kendisini başkasının yerine koyabilmesiyle empati kavramı ve kendinden başkasının iyiliğini gözetmesiyle de sosyal ilgi kavramıyla bütünsel olarak değerlendirilebilir. 5C'deki beş bileşenin amacı, bireylerin inançlarını, bilgilerini, niteliklerini, davranışlarını, yeniden temellendirip beslemek, çok yönlü bakış açıları ve sağlıklı bir yaşam tarzı kazandırmaktır (Altınok Kalkan, 2018). Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerine yönelik psikoeğitim programı hazırlanırken 5C' nin tüm bileşenlerine, yılmazlık için kritik bir kavram olan başa çıkma (coping) temasına ve yetkinliğin ise; mesleki, sosyal ve duygusal yetkinlik boyutlarına yer verilmiştir.

2.6. Pozitif Genç Gelişimi ve Yılmazlık İlişkisi

Pozitif genç gelişimi ve yılmazlık, genel sistemler teorisi (Von Bertalanffy, 1968) ve gelişimsel sistemler teorisinde (Ford ve Lerner, 1992) aynı kökleri paylaşır ve her iki çalışma alanı da, dinamik, olasılıksal gelişim epigenetik değişim kavramlarına atfeder (Gottlieb, 2007; Waddington, 1957).

Pozitif genç gelişimi, okul ve okul sonrası programlar olmak üzere gençliğin gelişimine katkıda bulunan topluluk bağlarını içeren bireysel bağlam etkileşimlerine önem vermiştir. Benzer şekilde, yılmazlık araştırmaları da genellikle yüksek riskli gençler arasında daha iyi sonuçları teşvik etmeye yönelik önleme ve müdahale çalışmalarını dikkate almıştır. Böylece, yılmazlık ve pozitif genç gelişimi ortak olarak, önleyici-teşvik edici bir yaklaşımı desteklemektedir (Masten, 2011). Pozitif genç gelişimi ve yılmazlık, gelişimsel sistemler teorisinin çeşitli biçimlerinde ortak olarak betimlenen birçok kavram ve varsayımı paylaşır. Buna göre yılmazlık ve pozitif genç gelişimi yaklaşımında, gelişim, birbirini karşılıklı olarak etkileyen çok sayıda işlev düzeyinde birçok etkileşimli sistem tarafından şekillendirilir, sistemdeki gelişme veya bozulmaların bir sonucu olarak sistemler kendiliğinden yeniden düzenlenir (Masten, 2014).

Snyder ve Lopez'e (2007) göre, gençlerin olumlu yanları ve kazanımlarına ilişkin yılmazlık ile pozitif gençlik gelişimi alanındaki araştırmacılar ortak fikre sahiptir. Bireyin zorluklarla mücadele etmesine destek olacak kişisel ve çevresel kaynakların artırılması, yılmazlık kapsamında yer almaktadır. Bunun yanında, pozitif gençlik gelişimi araştırmacıları da yılmazlık çalışmalarının bulgularını pratiğe geçirmekte ve programlar yoluyla kaynaklarını geliştirmelerine destek olmaktadır. Yılmazlık ve pozitif gençlik gelişimi birbirine katkı sağlamaktadır. Bunun nedeni, yılmazlık ve pozitif gençlik gelişiminin yapısal olarak ortak dinamik sürece sahip olmasıdır (Kabakçı, 2013).

Farklı model ve kuramlara göre yılmazlıkla pozitif gençlik gelişimi arasında sekiz ilişki bulunmaktadır (Lee vd., 2012). Bu görüşlerin yarısı yılmazlığı, pozitif gençlik gelişiminin öncüsü olarak görürken, diğer yarısı da pozitif gençlik gelişiminin bir çıktısı olarak değerlendirir. Bir "bütünü oluşturan parça" şeklinde ifade edilen yılmazlık, pozitif gençlik gelişimini tanımlamak adına yeterlidir. Aynı zamanda yılmazlık, gelişimsel kaynakların edinimi açısından pozitif gençlik gelişimiyle ortak anlamlar içerir. Yılmazlığın "eşlik eden-doğal sonuç" ifadesine göre pozitif gençlik gelişimi, elverişliliği açısından yılmazlığa öncülük etmektedir. Buna göre, pozitif gençlik gelişimi tek başına yılmazlık için yeterli görülmektedir. Yılmazlık, pozitif gençlik gelişiminden ayrı düşünülemez. Pozitif gençlik gelişimi yılmazlığın oluşumu için bir önkoşuldur ve yılmazlık, pozitif gençlik gelişiminin yansımasıdır. Ortak etki nedeniyle yılmazlığın pozitif gençlik gelişimiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kabakçı, 2013). Bu açıklamalardan pozitif gençlik gelişimi ile yılmazlığın birbiri ile bağlantılı, birbirini tamamlayan ilişkili öğeler olduğu anlaşılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, deneklerin seçimi, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem (psikoeğitim programının geliştirilme süreci ve özeti), araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, çevrim içi uygulama sürecinde karşılaşılan durumlar ve veri analiz teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma deneysel modele göre tasarlanmıştır. Deneysel araştırmalarda, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini test etmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2005). Bu çalışma, ön test, son test, kalıcılık olmak üzere üç tekrarlı ölçüm içeren, deney ve kontrol gruplu 2 x 3 (split plot) karışık desen şeklinde tasarlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Deney grubunun Yılmazlık Ölçeği'nden (YYÖ; Savi-Çakar, Karataş, Çakır, 2014) aldığı puanlar araştırmanın bağımlı değişkeni ve deney grubuna uygulanan programı ise, çalışmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Gruplardan (deney ve kontrol), psikoeğitim programı uygulaması tamamlandıktan hemen sonra son test, üç hafta sonra da kalıcılık testi ölçümleri alınmıştır. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deney Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık Testi
Deney	Yetişkin	Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik	Yetişkin	Yetişkin
	Yılmazlık	Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim	Yılmazlık	Yılmazlık
	Ölçeği	İçerik Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı (8 Oturum) uygulanmıştır	Ölçeği	Ölçeği
Kontrol	Yetişkin	Bir müdahale yapılmamıştır	Yetişkin	Yetişkin
	Yılmazlık		Yılmazlık	Yılmazlık
	Ölçeği		Ölçeği	Ölçeği

Bu desen doğrultusunda, araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara, Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (Savi-Çakar vd., 2014) uygulanarak yılmazlık düzeylerine ait ön test ölçümleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçerik Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı (8 Oturum), ön test uygulanmasından bir hafta sonra deney grubundaki katılımcılara

her hafta bir oturum olacak şekilde 8 oturum olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada, kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Program uygulamasının tamamlanmasından hemen sonra Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (Savi-Çakar vd., 2014), deney ve kontrol gruplarına uygulanarak, yılmazlık düzeylerine ait son test ölçümleri alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan son testlerden üç hafta sonra, her iki gruba (deney-kontrol) kalıcılık testi şeklinde üçüncü kez uygulanmıştır.

Bu çalışmada ayrıca nicel verilerin dışında, katılımcıların Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı'na ilişkin görüşlerini (oturumların içeriği ve etkisi, programın etkisi, katılımcıların programa ilişkin düşünceleri, edindikleri bilgi ve becerilerle farkındalıkları) öğrenmek amacıyla katılımcı günlükleri ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır.

3.2.Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılar hakkında kişisel bilgiler Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla, nicel veriler Yetişkin Yılmazlık Ölçeği aracılığıyla, nitel veriler ise katılımcı günlükleri içindeki oturum değerlendirme formları ve odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form, çalışma grubuna ilişkin cinsiyet, yaş, çalıştığı öğrenim kurumu ve hizmet süresi hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

3.2.2. Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (YYÖ)

“The Resilience in Midlife Scale” adıyla yılmazlık düzeyinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmaları 2009’da Ryan ile Caltabiono tarafından Avusturalya’da yapılmıştır. YYÖ’nün Türk Kültürüne uyarlaması Savi-Çakar, Karataş ve Çakır (2014) tarafından yapılmıştır. Yetişkin Yılmazlık Ölçeği’nde toplam 25 madde ve 0-4 arasında değişen 5’li Likert tipi yanıt anahtarı bulunmaktadır (EK-3). Ölçekten en düşük 0 en yüksek 100 puan elde edilebilmektedir. 6-10-12-13-17-19-20-23 numaralı maddeler ölçekte ters puanlanan maddeler olarak yer almaktadır. Ölçeğin maddeleri öz yeterlik, azim, başa çıkma ve uyum, aile ve sosyal ağlar ve iç kontrol odağı şeklinde beş faktör altında toplanmaktadır. Savi-Çakar ve arkadaşları (2014) tarafından, ölçeğin güvenilirlik analizleri için madde toplam korelasyon katsayılarının .17 ve .66 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .71, test tekrar test güvenilirliği ise .85 tir. Yapı geçerliğinin test edilmesinde DFA kullanılmış ve ölçeğin

uyum iyiliği testlerine ilişkin değerler $\chi^2=1022,56$ $sd=257$ $\chi^2 /sd = 3,97$ şeklinde bulunmuştur. RMSEA 0.70 bulunmuş, GFI, AGFI, NFI ve CFI sırasıyla .92, .90, .94 ve .92 değerlerini almıştır. Uyum ve hata indeksleri sonuçları ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını ve modelin doğrulandığını göstermektedir (Savi-Çakar vd., 2014). Mevcut çalışmada, Cronbach alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

3.2.3. Yansıtıcı Günlük (Katılımcı Günlükleri)

Uygulamanın değişik boyutlarını keşfetmeye yarayan katılımcı günlükleri, yansıtıcı öğrenmeyi sağlayan hem katılımcının gelişimi hem de eğitimin ilerleyişi hakkında geri bildirim sunan veri toplama araçlarıdır (Abbas ve Gilmer, 1997). Bireyin kendini tanımasında, başkalarını tanımasında ve kendini başkalarına tanıttırmasında etkin biçimde kullanılmaktadır (Ekiz, 2006). Nitel araştırmalarda kullanılan yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve diyalog günlükler olmak üzere üç tür günlük vardır (Langer, 2002). Yapılandırılmamış günlüklerde katılımcılar kendi yazı formatları yoluyla aktarım sağlarlar. Bu nedenle verilerin toplanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Yapılandırılmış günlüklerdeyse, öncesinde çerçeve çizilebildiği için, verilerin yazılması ve toplanmasında hem katılımcı hem de eğitici için daha kolay ve etkilidir. Katılımcı verilen formatı basitçe takip edebildiğinden, eğitici de eğitimin süreci ve katılımcıların /öğrencilerin öğrenmeleri hakkında yansıtıklarını karşılaştırabilir ve değerlendirebilir. Diyalog günlükleri ise, katılımcı ve eğitici arasında iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Langer, 2002). Yansıtıcı günlük, öz yansıtmanın sağlanabilmesi için, içe dönük bireylerin duygu ve düşüncelerini ya da genel olarak görüşlerini ifade edebilmeleri için bir araç olarak kullanılabilir (Cranton, 2002).

Araştırmacı tarafından, Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı sürecine ilişkin katılımcıların hem düşünce ve davranışlarındaki gelişimi değerlendirmek hem de nitel veri elde etmek amacıyla, uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış oturum değerlendirme sorularının (oturumda neler fark ettikleri, öğrenilenlerden hangilerini daha sonra da uygulamak istedikleri, oturuma dair duygu ve düşüncelerinin neler olduğu) yer aldığı katılımcı günlükleri katılımcılara eposta yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılardan kendilerine verilen günlüklere ilk oturumdan itibaren her oturum sonunda toplam sekiz kez yapılandırılmış oturum değerlendirme sorularıyla (EK-6) birlikte yaşamış oldukları yaşamsal deneyimleri, duygu durum farklılıklarını, öğrenmelerine ilişkin yenilikleri ve paylaşmak istedikleri durumları yazmaları istenmiştir. Araştırmada her oturum sonunda katılımcılardan gelen günlükler eposta yoluyla toplanmıştır. Tüm katılımcılar her oturum sonrası günlüklerini araştırmacıya

ulaştırmıştır. Toplanan nitel veriler, araştırmanın nicel bulgularını desteklemek ve program kazanımlarına yönelik detaylı bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır.

3.2.4. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi, katılımcılara açık uçlu sorular sorarak, ortak bir konuda düşüncelerini saklama gereği duymadan çok sesli bir ortamda paylaşabildikleri nitel veri toplama yöntemleri arasında en yaygın kullanılan yöntemlerden birisidir (Şahin, Bir ve Suher, 2009). Odak grup görüşmesinin analizinde bireysel düşüncelerin farklılıklarının nasıl verildiği önem taşımaktadır. Odak grup görüşmelerinde içerik analizi en uygun yöntem olarak kabul görmektedir (Kitzinger ve Farquhar, 1999). Veri analizinde en doğru yolun belli başlıklar altında anahtar temaların belirlenmesi işlemi olduğu belirtilmektedir. Raporda genel olarak temalara göre belirlenen algılar bulunması önerilirken, konuşma dili olduğu gibi verilmektedir (Creswell, 1998). Odak grup görüşmesine katılacak kişi sayısının 6-12 kişi olması önerilmektedir (Morgan, 1997).

Tüm bunların ışığında deney grubundaki 12 katılımcıyla 60 dakikalık odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılar diğerlerinin program hakkındaki görüşleri sayesinde birbirinden öğrenme ve paylaşma imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı hedef ve konu hakkında bulunduğu için, programın etkileri üzerine odaklanarak, farklı konulara ve içeriklere girilmemesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı, dört odak grup görüşme sorusunu (EK-7) kullanırken yönlendirici olmaktan öte rehberlik etme rolünü üstlenmiştir. Bu çalışma çevrim içi ortamda gerçekleştiği için odak grup görüşmesi de benzer şekilde çevrim içi ortamda kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.2.5. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Uygulama sürecindeki psiko-eğitim oturumlarını güvenilir bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan 12 maddeden oluşan ve beş dereceli Likert tipinde bir formdur (EK-5). Formun uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler, uygulama geçerliği ve güvenirligi başlığı adı altında verilmiştir.

3.3. Deneklerin Seçimi

Bu çalışma için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurul Başkanlığı'ndan gerekli etki kurul onayı (04.02.2022 tarih, E-97105791-050.01.01-10341 sayılı kararı) alınmış ve EK- 1'de sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu okulöncesi

öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması programın etkililiğini belirlemede önemli görülmektedir (Maxwell, 2013). Buna göre ölçüt örnekleme yöntemleri arasında bulunan kriter örnekleme göre, katılımcılar önceden belirlenmiş olan özellik ve kriterler esas alınarak seçilmektedir. Bunun için çalışmanın amacına göre belirlenen ölçüt kriterleri kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışmada katılımcılar belirlenirken ilgili alan yazında araştırma bulgularından hareket edilmiş, yılmazlık düzeyleri düşük olan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerini arttırmak amacıyla aşağıda yer alan ölçütleri sağlayan öğretmenler arasından seçim yapılmıştır.

- Mesleğin ilk on yılında olan,
- Yılmazlık ölçeğinden ortalamanın altında puan alan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla, Kişisel Bilgi Formu ve Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (Savi-Çakar vd., 2014) Google Form üzerinden oluşturularak çevrim içi platformlar aracılığıyla (Whatsapp, Instagram, Twitter, Bip) okulöncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından uygulama için iletişim kurmak amacıyla eposta adresleri ve iletişim numaraları alınmıştır. İlk olarak lisans ve lisansüstü eğitim mezunu, 1-20 yıl arasında görev yılı olan 420 okulöncesi öğretmeninden gelen yanıtlar ölçütlere uygunluk açısından taranmıştır. Form yanıtlarına göre, lisansüstü eğitim mezunu okulöncesi öğretmenlerinin az sayıda olması nedeniyle, sadece lisans mezunu olan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiş, uç değer olan 9 kişinin verileri işlem dışı bırakılmış, kriterleri sağlayan okulöncesi öğretmenliği mezunu 227 okulöncesi öğretmeninden elde edilen veriler hesaplanmak üzere analize dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin Yılmazlık Ölçeği puanları incelenmiş en yüksek puan 93, en düşük puan 54 bulunmuştur. Yine Yılmazlık Ölçeği puan ortalaması $\bar{X}=69.91$, standart sapması $Ss=8.61$ olarak elde edilmiştir. Ortalama puanlar ve standart sapmaları hesaplanan katılımcılar içinden yılmazlık puanı en düşük olan kişilerle görüşülmüş ve kabul eden 40 öğretmen araştırmaya kabul edilmiştir. Bu katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ortalama puana göre sıralanan 40 kişi sıra numarasına göre deney ve kontrol gruplarına her bir grupta 20 kişi olacak şekilde rastgele atanmıştır. Gruplar belirlendikten sonra katılımcılarla ortak bir zaman belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgilendirilmiş onam formları EK-4'te yer almaktadır.

Deneysel çalışma başladıktan sonra deney grubunda yer alan bir katılımcı sağlık sorunları ve

bir katılımcı da yoğunluğu nedeniyle dördüncü oturumda araştırmadan ayrılırken, kontrol grubunda bulunan iki katılımcı iş yoğunlukları nedeniyle çalışmadan ayrılmak durumunda kaldığını bildirmiştir. Çalışma özel okulda ya da devlet okulunda çalışan 18 deney grubunda ve 18 kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişi ile tamamlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Grup		Min.	Maks.	Ortalama	Standart Sapma
Deney	Yaş	24	42	30,39	5,38
	Hizmet yılı	1	10	4,83	3,13
Kontrol	Yaş	24	36	29,83	3,65
	Hizmet yılı	1	10	4,72	3,03

Tablo 2' de 36 kişiye ait yaş ve hizmet yılına ait bilgiler yer almaktadır. Buna göre, deney grubundakilerin yaşlarının 24-42 aralığında ve yaş ortalamasının \bar{X} = 30.39, kontrol grubunun yaşlarının 24-36 aralığında ve ortalamasının \bar{X} = 29.83 olduğu görülmektedir. Yine deney grubundakilerin hizmet yılının 1-10 aralığında ve yaş ortalamasının \bar{X} = 4.83 ve kontrol grubundakilerin 1-10 yıl aralığında ve ortalamasının \bar{X} = 4.72 olduğu görülmektedir.

Rastgele oluşturulan deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından denk olup olmadığını belirlemek için deneysel işlem öncesinde ön test puanlarına göre gruplar bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları

	Grup	N	Ort.	SS.	Sd	t	p
Öntest Yılmazlık	Deney	18	85,94	3,23	34	0,90	0,37
	Kontrol	18	87,00	3,77			
Öntest Özyeterlik	Deney	18	36,89	2,32	34	0,21	0,84
	Kontrol	18	37,06	2,48			
Öntest İç kontrol odağı	Deney	18	8,94	1,63	34	0,74	0,46
	Kontrol	18	8,56	1,50			
Öntest Aile ve sosyal ağlar	Deney	18	15,44	1,92	34	0,18	0,86
	Kontrol	18	15,33	1,75			
Öntest Azim	Deney	18	12,33	2,03	34	1,57	0,12
	Kontrol	18	13,44	2,20			
Öntest Başa çıkma ve uyum	Deney	18	12,33	1,91	34	0,42	0,68
	Kontrol	18	12,61	2,06			

Tablo 3 incelendiğinde hem yılmazlık toplam puanı hem de alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının deney ve kontrol gruplarında farklılaşmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının işlem öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.4. İşlem

Bu bölümde, Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının hazırlanması sürecinde yapılan işlemlere yer verilmiştir.

3.4.1. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının Oluşturulması

Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının oluşturulmasına yönelik ön hazırlık sürecinde, öncelikle pozitif genç gelişimi ve öğretmen yılmazlığı ile ilgili gerekli taramalar yapılmıştır. Pozitif genç gelişimi ve öğretmen yılmazlığı ile ilgili literatürde yer alan kuramsal bilgiler, ilgili araştırmalar, deneysel ve ilişkisel çalışmalar, grupla psikolojik danışma uygulamaları ve psiko eğitim programları, “*Cultivating Teacher Resilience*” ve “*The Palgrave Handbook of Positive Education*” kitapları incelenmiştir (Akar, 2018; Alvord vd., 2011; Balcı, 2018; Gürkan, 2006; Kurtoğlu, 2013; Loprinzi ve ark., 2011; Maddi vd., 1998; Reivich ve ark., 2011; Ritchie ve diğ., 2014; Ünüvar, 2012; Üstündağ, 2019; Yazıcı 2018). Bu incelemelerin ardından, programın kavramsal çerçevesi belirlendikten sonra araştırmacı tarafından programın içeriği ve içeriğe uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Bu çalışmada pozitif genç gelişimi temel alınarak hazırlanan yılmazlık programı; Pozitif Genç Gelişiminin 5 C Modeli (Yetkinlik/Yeterlilik, Güven, İlişki, Karakter, Merhamet/Önemseme) temelinde, okulöncesi öğretmenlerinin yılmazlık becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Programda, yılmazlığın gelişimini destekleyen ve çevrim içi gerçekleştirilecek program içeriğine uygun seçilen etkinlikler bulunmaktadır. Program içeriğinde; riskli durumlarda olumlu çıktılar elde edilmesine yardımcı olabilecek koruyucu faktörleri geliştirmeyi hedefleyen 5 C temalı 8 oturum bulunmaktadır. Hedeflenen kazanımlar, 5 C’ yi içeren ve birçok araştırma sonucu yılmazlığa da olumlu katkı sağladığı ileri sürülen faktörlerdir. Bu çalışmada, pozitif genç gelişimine göre yılmazlığın artırılması amaçlandığından, kuramsal yapı bağlamında pozitif genç gelişimine dayalı olarak hazırlanan psiko-eğitim programındaki oturumlar, 5C Modeli

(yeterlilik/yetkinlik, güven, bağlantı, karakter ve önemseme/merhamet) şeklinde ifade edilen beş kavram ve yılmazlık için önemli bir beceri olan başa çıkma üzerine temellendirilmiştir.

Program geliştirmede model kullanımının, etkililik ve üretkenlik konusunda katkısı olacağı, bir nevi yol haritası olarak düşünülebileceği belirtilmektedir (Oliva, 2005). Aynı zamanda geliştirilen bu programların da psikolojinin alt alanlarının ürettiği bilgilerden faydalanılarak geliştirilmesi program geliştirme alanında önemli rol oynamaktadır (Erkan, 2017). Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı oluşturulurken Wheeler'in Program Geliştirme Modeli (amaç ve kazanımların belirlenmesi, içerik seçme, uygulama ve değerlendirme) ile Tyler' in Değerlendirme Modeli (hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeye yönelik program etkisini değerlendirme)'nden yararlanılmıştır (Erişen, 1998; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Tasarım sürecinde kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme aşamaları kullanılmıştır. Kazanım belirleme aşamasında, uygulamada yer alacak kazanımlar belirlenmiştir. Wellman ve Moore'un taksonomisi dikkate alınarak kazanımlar belirlenmiştir. Buna göre, taksonomide algılama, kavrama ve genelleme olmak üzere 3 düzey vardır (Nazlı, 2014). Kazanımlara programda bu 3 düzeye göre yer verilmiştir. Bu çalışmada yararlanılan Tyler' in Değerlendirme Modeli, Tyler Program Geliştirme Modeline dayalıdır ve hedeflere önem verdiği için, hedeflerin belirlenmesi ve öğrenme yaşantılarına yer verilmiştir. Tyler' in Modeli ve Wheeler'in Program Geliştirme Modeli benzer bakış açıları temel aldığından ve pozitif genç gelişimi bakış açısıyla örtüştüğünden program geliştirme ve değerlendirme sürecinde bu yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Tyler Değerlendirme Model'ine göre, değerlendirme sürecinde katılımcı davranışlarının, öğretimin başı ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca kalıcılığı kontrol etmek üzere, programın bitiminden belli bir süre sonra davranışların kalıcılık çalışması yoluyla değerlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Buna göre ön test ve son testler hedeflere ulaşma derecesini gösterirken, kalıcılık testiyle programın etkilerinin kalıcılığı ölçülmüştür. Bu yönüyle model, deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır (Demirel, 1999). Wheeler Modeli yöntemiyle de her oturum sonrasında oturum değerlendirme soruları ve katılımcı günlüğü aracılığıyla oturumların etkililiği hakkında değerlendirmeler yapılmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1988; Urevbu, 1991). Bu değerlendirmelere göre, programın oturum bazında amacına ulaştığı bulgusuna erişilmiş ve bu sonuçlar nicel verileri desteklemekte kullanılmıştır. Bu aşamalara göre hazırlanan Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim programının genel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin yılmazlığını artırmaktır. Program, ortalama 90 dakika sürecek şekilde, 8 oturumda, grupla uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

Oluşturulan program, kuramsal temele uygunluğu, kapsamı ve uygulanabilirliği ile ilgili olarak okul danışmanlığında iki, program geliştirme alanında bir uzmana gönderilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alınmış, bazı uzmanlarla çevrim içi birebir görüşmeler yapılmıştır. Program oturumlarının çevrim içi yapılması nedeniyle, “Kahoot, Word Wall” gibi çevrim içi uygulamaların programa dâhil edilmesinin daha işlevsel olacağı yönünde öneriler gelmiştir. Alan uzmanlarının verdikleri dönütler ışığında, grup oturumları tekrar gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak program; kapsamı, uzunluğu ve uygulanabilirliği açısından incelenmiş ve son hali verilmiştir. Programın hazırlık aşaması bittikten sonra, deney grubu öğretmenlerine 2021-2022 Bahar döneminde haftada bir gün saat 20:00’da uygulanmıştır.

3.4.1.1. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının Tanıtılması: Amaç, kazanım ve oturumlar

Bu bölümde okulöncesi öğretmenlerine yönelik pozitif genç gelişimi temelli çevrim içi yılmazlık psiko eğitim programına ilişkin özet tabloya ve oturum özetlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programına ilişkin Özet Tablo

Oturumlar	Süre	Oturum Teması	Amaç	Kazanım
1.Oturum	90 dk.	Tanışma	Programın amaçlarına uygun olarak grup dinamiği oluşturulması	1.Katılımcılar grup süreci ve program hakkında bilgi edinir 2. Grup kurallarının oluşumuna katkı sağlar
2.Oturum	90 dk.	Güven / Özgüven	Özgüven duygusunun önemini ve geliştirme yollarını keşfeder.	1.Katılımcılar güçlü yönlerinin ve bunun özgüvenle ilişkisinin farkına varırlar. 2.Özgüvenin gelişimi ve nasıl destekleneceği üzerinde çalışılır.
3.Oturum	90 dk.	Yetkinlik	Yetkinliğin önemini keşfeder.	Yetkinliğin önemini kavrar.
4.Oturum	90 dk.	İlişkiler (Sosyal Bağ)	Sosyal bağın ve ilişkilerin önemini keşfeder	İlişkilerinin, yaşamı üzerindeki önemini fark eder.
5.Oturum	90 dk.	Merhamet /Sosyal İlgi/ Katkı	Merhamet/önemseme ve ilginin önemini	1.Merhamet/önemseme ve sosyal ilginin kapsamını kavrar.

			keşfeder ve katkının merhamet/önemseme ile bağlantısını kurar.	2.Katkının kendisi ve diğerleri için önemini fark eder. 3.Katkı sağlamanın yollarını keşfeder. 4.Katkı alma/vermenin önemini kavrar.
6.Oturum	90 dk.	Başa Çıkma	Problem çözme ve başa çıkma becerilerini geliştirme yollarını keşfeder.	1.Olaylara farklı şekilde bakabilmenin önemini kavrar. 2.Başa çıkma ve problem çözme becerilerinin önemini ve alternatif yollarını kavrar.
7.Oturum	90 dk.	Karakter	Karakter güçlerinin ve değerlerin önemini keşfeder	Karakter güçleri, kişisel değerler ve ilkeleri fark eder.
8.Oturum	90 dk.	Sonlandırma	Program öncesi ve sonrasını değerlendirebilir	1.Psikoeğitim programı aracılığı ile hayatına aktarmayı planladığı hedeflerini paylaşır 2.Psikoeğitim programı öncesi ve sonrası kendini değerlendirir

Tablo 4’ te taslak halinde verilen Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim programının oturumları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Birinci oturumun amacı, program amaçlarına uygun şekilde grup dinamiğinin oluşturulması, grup kurallarının belirlenmesi, üyelerin tanışmalarını sağlamak, programa ilişkin beklentilerini dinlemek ve program içeriği hakkında grup üyelerine bilgi vermektir. Bunun için grup lideri öncelikle kendisini, programı tanıtmış, grubun amacı kaç oturum süreceği ne zaman ve nerede olacağı, program süresince gerekli olan materyallerden (Kahoot, Word Wall, Günlük vb.) bahsetmiştir. Her oturum sonunda “Öğretmen Yılmazlık Günlüğüne” oturumda neler fark ettiklerine, öğrendikleri hangi şeyleri daha sonra da uygulamak istediklerine, genel olarak oturum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin paylaşılmasına yer vermeleri istendiği söylenmiştir. Hem bir oturum değerlendirme formu hem de kendilerinin de zaman zaman dönüp bakabileceği bir günlük olarak bu program için önem taşıdığı belirtilmiştir. Daha sonra üyelerden kendilerini sembolize edecek bir nesne düşünmeleri ve paylaşmaları istenmiştir. Kendi özellikleriyle bu nesne arasındaki benzerlik ve farklılıkları

ifade etmeleri sağlanmıştır. Grup kuralları oluşturulmuş ve tel çember-esneyen plastik çember örneği ile program içeriğine yönelik üyelerin görüşleri alınmış ve oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumun amacı özgüven duygusunun önemi ve geliştirme yollarının keşfedilmesidir. Katılımcılara bu oturumda güçlü yönlerinin ve bunun özgüvenle ilişkisinin farkına varmaları için grup lideri tarafından Pozitif Genç Gelişimi ve 5C Modeli hakkında kısa bir bilgi verilmiş 5C' nin içeriğinden bahsedilmiş ve bu oturumda bu beş boyuttan birisi olan öz güven kavramının ele alınacağı söylenmiştir. Daha sonra üç cümleyle ben etkinliği ile katılımcıların kendilerini anlatan üç olumlu cümle kurmaları sağlanmış ve görüşleri alınmıştır. Katılımcılara karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında onları dik tutan, mücadele etmelerini sağlayan güçlü yönlerinin neler olduğu sorulmuş, bu özelliklerin varlığının kendileri üzerindeki etkileri konuşulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan “Yaparım” etkinliği ile hayatlarının bir parçası olan ama farkında olmadıkları yetkinlikleri fark etmeleri sağlanmıştır. Neleri iyi yaptıklarını düşünmeleri istenmiş ve yapmaktan gurur duydukları şeylerin neler olduğu sorulmuştur. Oturum katılımcıların oturumla ilgili iki sözcük ve bir renk seçerek oturumun afişini oluşturmalarıyla, oturumun özetinin yapılmasıyla ve ödev verilerek sonlandırılmıştır.

Üçüncü oturumun amacı, katılımcıların yetkinliğin önemini keşfetmelerini sağlamaktır. Yetkinlik ile beş yetkinlik alanı tanıtılmış, etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Bunun için katılımcılarla Word Wall uygulamasından yararlanarak eşleştirme oyunu oynanmış, mesleki, sosyal, akademik, bilişsel yetkinliğin tanımının yer aldığı kartlar ve tanım başlıkları bu oyunla eşleştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra başka bir etkinlikle lider tarafından katılımcılara Word Wall uygulamasıyla 5 yetkinlik alanının yer aldığı çarkıfelek çarkının çevrilmesi ve birer örnek verilmesi gerektiği söylenmiştir. Durum kartı üzerinden “Deniz öğretmen kendisini farklı alanlarda yetkin hissetmekte ve bunu başka öğretmenlere de aktarmak istemektedir. Siz Deniz öğretmenin yerinde olsaydınız ne hissederdiniz neler düşünürdünüz ?” diye sorulmuş ve minik bir köşe yazısı ya da öykü ile görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.” Araştırmacı tarafından oluşturulan “Çözüm Ağacım” isimli etkinlikle lider katılımcılara, “gerçek hayatta oldukça yetkin ve yılmaz öğretmenler olduklarını düşünmelerini” istemiştir. Bu inançla hangi problemleri (örneğin özel hayatlarında ya da mesleki yaşamlarında karşılaştıkları iletişim problemleri, motivasyon eksikliği vb. gibi) zorlukları çözebileceklerini tespit edebilmeleri sağlanmıştır. Kalem ve kâğıt kullanarak bir ağaç çizmeleri ve çözüm önerilerini de çözüm ağacına yazmaları istenmiştir. Gönüllü katılımcıların sırasıyla çözüm ağaçları görseli üzerinden paylaşımları alınmıştır. Bu çözümlerin yaşamlarında başka neleri düzelttiği, nelere iyi geldiği sorularak paylaşımlarla

etkinlik sonlandırılmıştır. Oturumun değerlendirme aşamasında, lider tarafından katılımcılara bu oturumda öğrendiklerinden hareketle öğretmenlik mesleğinde yetkinliğin neden önemli olduğu, ne ifade ettiği ve öğretmenliğe nasıl yansıtacağı sorulmuştur. Oturum, genel bir özetleme yapılarak ve ödevler hatırlatılarak sonlandırılmıştır.

Dördüncü oturumun amacı, katılımcıların sosyal bağ ve ilişkilerin önemini keşfetmelerini sağlamaktır. Bu oturumda sosyal ilişkilerin önemi ve mesleki zorluklarda ilişkilerin işlevi fark ettirilmeye çalışılmıştır. Lider gruba ilişkilerin hayatımızdaki önemini, yaşam akışında aile, iş, arkadaş vb. ilişkilerimiz olduğunu söylemiş ve ilişkilerin kalitesi açısından nelere önem verdiklerini sorarak grubun görüşlerini almıştır. Daha sonra zorlu zamanlarında kim/kimlerle olan ilişkisinin onlara iyi geldiğini sormuş ve “o kişiye bir kart göndermiş olsaydınız, bu kişi kim olurdu ve neler söylemek isterdiniz?” sorusunu yöneltmiş ve onlara göndermek üzere, bir kart hazırlamalarını istemiştir. Devamında yaşamda ilerlemelerini sağlayan sosyal ilişkilerinde ne gibi değer ve kavramların önem taşıdığı üzerine konuşulmuştur. İlişkilerinin meslek yaşamında zorlandıkları zamanlarda nasıl bir işlevi olduğu sorulmuştur ve kurdukları bu ilişkileri güçlendirmek için neler yapılabileceği sorusu sorularak, gönüllü katılımcıların yanıtlaması istenmiştir. Oturum sonunda grup lideri katılımcılardan oturumun resmini çizmelerini ve bu şekilde oturumun değerlendirilmesini istemiştir. Oturum genel bir özetleme yapılarak ve ödevler hatırlatılarak sonlandırılmıştır.

Beşinci oturumun amacı, katılımcıların önemseme ve ilginin önemini keşfetmesini ve katkının önemseme ile bağlantısını kurmasını sağlamaktır. Isınma etkinliği ile oturuma başlanmıştır. Grup lideri ısınma etkinliği için 1’den 10’a kadar saymaya başlamış, 10 rakamına gelince rakam yerine yaşamlarında önemsedikleri kavramlardan herhangi bir sözcük söylemiştir. Grup liderinin rastgele seçtiği grup üyesi saymaya başlamıştır. Daha sonra sayma işlemini tamamlayan grup üyesi saymaya kimin devam edeceğini de belirlemiş ve etkinlik tüm grup tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Lider katılımcılara bu oturumun ana temasının sosyal ilgi, önemsemeyle katkı olduğunu söylemiş ve sosyal ilginin en temel anlayışlarından birinin, insanların deneyimledikleri ortak konularda birbirlerinin hayatlarıyla bağlantılar kurarak katkı sağlamaları, başkasıyla ilgilenmek olduğunu iletmiştir. Katılımcılara sosyal ilgi ile ilgili bir anekdot aktarılmıştır. ” Yuvarlak masa etrafında toplanan ve yemek için bir arada bulunan bir gruba 2 metrelik kaşıkların verildiği ve bu şekilde nasıl karınlarını doyurabilecekleri sorusu sorulmuş ve bu soruyla, aslında karşındakinin karnını doyurduğunda bireyin kendisinin de doyduğu mesajını veren ve sosyal ilginin bir verme davranışı olduğunun farkındalığı sağlanmıştır. Daha sonra başka bir etkinlikle katılımcılar iki gruba ayrılmış ve gruplara aşağıdaki durum kartlarından birisi verilmiştir.” “ I. Otizmlili olduğu için zorbalığa

maruz kalan 5 yaşında bir çocuğun yaşadıklarına tanık oldunuz. II. Sevgi evinde kalan 4 yaşındaki Ali size anneler gününü kutlamak istediğini söyledi.” Gruplara durumla ilgili; Neler yapabilirsiniz? Sunduğunuz katkılar size ne hissettirir? Karşıdakinin yaşamında neler değiştirir? Toplumda neler değiştirir? sorularının yanıtlarını vermeleri istenmiş ve grupların yanıtları tüm grupla paylaşılmıştır. İkinci aşamada; katılımcılardan gönüllü olanlar belirlenmiş, Word Wall çarkı çevrilerek, empati, ilgi, toplum, aile, güven, dayanışma sözcükleriyle ilgili olarak 60 saniye konuşması istenmiştir. Oturum sonunda grup lideri katılımcılardan çoktan seçmeli olan “hangisi bu oturumda konuşulan kavramlardan değildir? “ sorusu ve “ katkı, sadece katkı sunulana değil, katkı sağlayana ve dolaylı olarak tüm topluma etki edebilen bir kavramdır. ” cümlesine yer verilen doğru/yanlış sorusu ile web 2.0 aracıyla oturumun değerlendirilmesini istemiştir. Grup lideri bu oturumda paylaşılanların gruba ne hissettirdiğini sorarak, özetleme ve ödev hatırlatmasıyla oturumu sonlandırmıştır.

Altıncı oturumun amacı, katılımcıların problem çözme ve başa çıkma becerilerini geliştirme yollarını keşfetmesini sağlamaktır. Bu oturumda katılımcılara, olaylara farklı şekilde bakabilmenin, başa çıkma ve problem çözme becerilerinin önemi ve alternatif yolları fark ettirilmeye çalışılmıştır. Bunun için problem çözme ve başa çıkma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Lider katılımcılara tüm insanların günlük yaşamda karşılaştığı birtakım sorunlar ve zorluklar olduğunu, bununla birlikte bu zorlu sürece iyi gelebilecek çeşitli yolların olduğunu da belirtmiş. “ “ Bu yöntemler arasında müzik, film ya da kitap olsaydı, size iyi gelen hangisi olurdu, türü ne olurdu, neye iyi gelirdi, dinlerken, izlerken, okurken neler hissederdiniz?” sorusunu gruba yöneltmiş ve etkileşimi başlatmıştır. Lider tarafından problem durumu okunmuş ve katılımcılardan problem çözme basamaklarına göre, problem durumundaki karakterin yerinde olsalardı neler yapabilecekleri konusunda paylaşımda bulunmaları istenmiştir.” Aysun Öğretmen mesleğinin ikinci yılında olan, sınıfında dersi ara vermeden sürdürmesini engelleyen sürekli hareket halinde ve masalara oyuncaklara vurma fırlatma girişiminde olan ileri düzeyde özel gereksinimli öğrencisi bulunan hem bu öğrenciyle ilgilenme hem de sınıf düzenini sağlamada zorlanan bir öğretmendir. Aysun öğretmenin sınıfına materyal istemeye gelen Hatice öğretmen Aysun öğretmenin yaşadığı çaresizliği fark etmiş ve özel gereksinimli çocuklara nasıl yaklaşması gerektiği ile ilgili kaynaklarının olduğunu kendisine getireceğini ifade etmiştir. Aysun Öğretmen onun bu durumunu anlayan Hatice öğretmenin bu yaklaşımına çok sevinmiştir. Ancak nereden ve nasıl başlayacağı ve ne yapması gerektiği konusunda şaşkınlık yaşamaktadır. “Siz Aysun öğretmenin yerinde olsanız neler yapardınız? diye sorulmuş gelen yanıtlar tartışılmıştır. Oturum sonunda grup lideri katılımcılardan “Hangisi problem çözüm basamaklarından

değildir? Ve hangisi bu oturumda konuşulmayan kavramlardandır?” sorularının yer aldığı Kahoot web 2.0 aracıyla oturumun değerlendirilmesini istemiştir. Özet ve ödev hatırlatmasıyla oturum sonlandırılmıştır.

Yedinci oturumun amacı, katılımcıların karakter güçlerinin ve değerlerin önemini keşfetmesini, kişisel değerler ve ilkelerini fark etmesini sağlamaktır. Lider görsel olarak hazırladığı renkli kutucukların bulunduğu formu katılımcılara yansıtmış ve katılımcılardan 24 şehirli bir ülkede yaşadıklarını varsaymalarını istemiştir. Bu ülkede kendilerini en çok temsil ettiğini düşündükleri temaların neler olduğunu sorarak, katılımcıların karakter güçlerinin ne olduğu, bu tema sayesinde nelerle başa çıkabileceğini düşünmelerini istemiştir. Başka bir etkinlikte katılımcılara yaşamlarında önem verdikleri başka hangi değer ve ilkeler olduğu sorulmuş, bu değer ve ilkelerin iş ve özel yaşamlarını, aile, iş ve arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği üzerine konuşulmuş katılımcılardan gelen yanıtlarla” ...” dediniz bunun sizin için anlamı ne, şeklindeki sorularla etkileşim sürdürülmüştür. “Geleceğime yolculuk” isimli etkinlikle oturuma devam edilerek bu etkinlikte hem güçlü bir karakter özelliği olan hem de yılmazlık için önemli bir koruyucu faktör olan umut temasına yer verildiği söylenmiştir. Katılımcılardan kendi yaşamlarını düşünerek bir zaman yolculuğuna çıkmaları istenmiştir. Bundan önce karşılaştığımız tüm durumları da düşünerek geleceğinizde nelerin olmasını istiyorsunuz ve gelecekteki siz imajınızda neler var, 10 yıl sonra kendinizi nerede, ne şekilde, nelerin üstesinden gelmiş halde görüyorsunuz? Soruları sorulmuş, gelen yanıtlar alınmıştır. Oturum sonunda grup lideri katılımcılardan çoktan seçmeli “Hangisi bu oturumun içeriğinde yer almaktadır?” sorusuyla” Bu oturumda sosyal ilişkilerimde önem verdiğim değer ve ilkelerle, karakter güçleri temalarına yer verilmiştir.” Doğru/Yanlış sorusunun yer aldığı Kahoot web 2.0 aracıyla oturumun değerlendirilmesini istemiştir. Oturumun özeti yapılarak ve ödev hatırlatmasıyla oturum sonlandırılmıştır.

Sekizinci oturumun amacı, katılımcıların program öncesi ve sonrasını değerlendirebilmelerini, psikoeğitim programı aracılığı ile hayatlarına aktarmayı planladıkları hedeflerini paylaşmalarını sağlamaktır. Bu nedenle programın amacı ve uygulama süreciyle ilgili “psikoeğitim sürecinden hayatınıza aktaracağımız neleri beraberinizde götürüyorsunuz? Kuyuya neleri bırakıyorsunuz? Grup üyelerine neleri kattığımızı düşünüyorsunuz? Kendinize dair fark ettiğiniz en önemli etken ne oldu? İlişkilerinize dair fark ettiğiniz en önemli etkenler nelerdir? Grup oturumlarıyla ve grup lideriyle ilgili düşünceleriniz neler? Grup oturumlarında nelerin farklı olmasını arzu ederdiniz? Süreçte paylaşmadığımız ama şu anda ifade etmek istediğiniz şeyler var mı?” soruları sorularak değerlendirme yapılmıştır. Grup lideri katılımcılardan “Bu programa yönelik farkındalığınızı hangi seçenek anlatmaktadır?”

sorusunun yer aldığı Kahoot web 2.0 aracıyla genel olarak programın değerlendirilmesini istemiştir. Genel bir özetleme yapılmış, tüm katılımcılara grup sürecine aksatmadan katılım sağladıkları için teşekkür edilerek grup sonlandırılmıştır. Deney grubuna uygulanan programa ilişkin oturumların tümü EK-8’de sunulmuştur.

3.5. Uygulamanın Geçerliği ve Güvenirliği

Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenleri etkileyen fakat araştırmada etkisi araştırılmayan karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almak, dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur. Böylece sonuçlar, nedensellik bağlamında değerlendirilebilir. Bağımlı değişken üzerinde ortaya çıkan değişimlerin bağımsız değişkenle açıklana bilirlilik derecesi iç geçerlik, araştırma sonuçlarının evrene genellenebilir olması da dış geçerlik olarak tanımlanmaktadır. Deneysel çalışmalarda, gerçekleştirilen uygulamanın etkisinin doğru biçimde açıklanabilmesi iç ve dış geçerliğe bağlıdır (Karasar, 2005). İç ve dış geçerlik üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Bu araştırmada da iç ve dış geçerliği sağlamak üzere birtakım önlemler alınmıştır. İç geçerliği sağlamak üzere gerçekleştirilen işlemler aşağıda yer almaktadır:

- Tüm gruplara (deney-kontrol) ölçümler (ön test-son test-kalıcılık testi) aynı ölçme araçları ile yapılmıştır.
- Katılımcı sayısı yüksek tutularak, oturumlar yapılırken katılımcı kaybının yaşanması konusunda önlem alınmıştır.
- Deneysel işlem öncesinde katılımcıların yılmazlık toplam puanları göz önüne alınmış, deney ve kontrol gruplarına grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olmayacak şekilde dağıtılmıştır.
- Çalışmanın grupları (deney- kontrol) benzer özelliklere sahip bireylerden oluşturularak (mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenler, ölçme araçlarından alınan puanların birbirine yakın olması vb.) katılımcı seçimindeki hatalar minimum düzeye indirilmeye çalışılmıştır.

Bir araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ile tekrar edilebilirliğinin gösterilmesi dış geçerliktir (Arık, 1998). Bu araştırmanın dış geçerliği için gerçekleştirilen işlemler aşağıda yer almaktadır:

- Ön test- deneysel değişken etkileşim etkisinin, dış geçerlik üzerinde etkisi

olabilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu nedenle araştırmada, deneysel uygulamalar ön testler den yaklaşık bir hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırmada son testle kalıcılık testi arasında üç hafta bırakılarak ölçüm-tepki etkileşimi etkisi (Bulduk, 2003) kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

- Kontrol grubunun deney grubu ile telafi edici rekabete girmesi olarak tanımlanan John Henry etkisini kontrol edebilmek için, deney ve kontrol gruplarına uygulama sürecinde katılımcılara herhangi bir bilgilendirme yapılmamış böylece, grupların (deney-kontrol) performansları üzerinde etkisi olabilecek özel eğilimler geliştirmeleri konusunda önlem alınmıştır (Karasar, 2005).

Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı geliştirilirken program geliştirme alanından bir, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından iki uzmana gönderilerek uzman görüşü alınması programın geçerliğinin sağlanması için kanıt niteliği taşımaktadır. Uzmanlardan gelen görüşlerle programın öğretmen yılmazlığını arttırmak üzere Pozitif Genç Gelişimi temeline hazırlandığı ortaya konulmuştur. Programın uygulama sürecinde uygulayıcının programa uygun biçimde oturumları yönetmesi ve sadık kalması uygulama güvenilirliği açısından önemlidir. Araştırmada uygulama güvenilirliği için oturumların tümü araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmacının uygulama sürecindeki psiko-eğitim oturumlarını güvenilir bir biçimde uygulayıp uygulamadığını belirlemek için toplanmış, elde edilen verilerin kaydedilmesi için ise araştırmacı tarafından “Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” olan (EK-5) hazırlanmıştır. Psiko-eğitim oturumları uygulama güvenilirliği verilerinin analizi için, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında üç uzman 8 oturum kaydını dinleyip izleyerek formu işaretlemişlerdir. Uygulama güvenilirliği analizi, “gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülüyle yapılmıştır (Bilingsley, White ve Munson, 1980). Araştırmanın uygulama güvenilirliği Tablo 5’te gösterildiği gibi %95 olarak bulunmuştur. Uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının, tüm oturumları planlandığı gibi gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu bilgi ve veriler doğrultusunda bu araştırmada uygulama güvenilirliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Tablo 5. Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Sonuçları

	1.oturum	2.oturum	3.oturum	4.oturum	5.oturum	6.oturum	7.oturum	8.oturum
Gözlemci A	,95	,97	,97	,98	,95	1	1	1
Gözlemci B	,92	,95	,92	,92	,95	,95	,93	,93
Gözlemci C	,93	,93	,93	,93	,93	,93	,93	,93
Güvenirlik Katsayısı	,93	,95	,94	,94	,94	,96	,95	,95
Genel Güvenirlik Katsayısı					,95			

3.6. Çevrim İçi Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Durumlar

Araştırmanın deney grubuna uygulanan Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı çevrim içi uygulanan program olması nedeniyle birtakım avantajlar ve sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Çevrim içi uygulama sürecinde program açısından karşılaşılan durumlar bu şekilde sıralanabilir:

Çevrim içi programın avantajları arasında,

- Çevrim içi programın zamandan tasarruf sağlaması nedeniyle ilgi görmesi.
- Çevrim içi programa katılımın tüm oturumlarda aksatılmadan sağlanması.
- Çevrim içi ortamda kullanılabilecek zengin materyaller sağlaması.

Çevrim içi programın sınırlılıkları arasında ise,

-Katılımcıların bağlı bulunduğu internet ağının kesintiye uğraması nedeniyle üç oturumda dört üyenin bağlantı sorunları yaşamaması,

-Bağlantı sorunu yaşayan katılımcılar için zaman zaman program içeriği ve etkinliklerin tekrar edilmesinin akışı etkilemesi bulunmaktadır.

-Çevrim içi uygulama sürecinde araştırmacı çevrim içi olarak tasarladığı bu programla, bireylere ulaşmanın farklı yollarını deneyimleyerek onların programlara katılımlarını teşvik etmiştir.

-Araştırmacı her oturum öncesinde gecikmelerin ve kopmaların önüne geçmek amacıyla bağlantı kurulacak çevrim içi toplantı adresi bilgilerini whatsapp ve e-mail yoluyla katılımcılara iletmiştir.

-Çevrim içi uygulama sürecinde katılımcılar, planlı ve disiplinli bir biçimde çevrim içi ortamda yapılan programın farklı alternatiflere karşı bakış açılarını değiştirdiğini belirtmişlerdir.

-Katılımcılar, bu program ile çevrim içi birlikteliğin onlara katkı sağladığını ancak iş yüklerinin çok fazla olması nedeniyle bu gibi eğitimlerin seminer dönemi ya da tatillerde verilmesinin daha işlevsel olabileceğini belirtmişlerdir.

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce veriler incelenmiş hatalı girilen değer ya da kayıp veri olmadığı görülmüştür. Tek değişkenli uç değerler için z puanları, çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş herhangi bir uç değere rastlanmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının her birindeki 18 kişiden elde edilen ölçümlerin normalliği için betimsel istatistikler, çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Grup		Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık katsayısı Hatası: 0,54	Basıklık katsayısı Hatası: 1,04
Deney	Ön test aile ve sosyal ağlar	11	18	15,44	1,92	-0,38	0,21
	Ön test başa çıkma	9	15	12,33	1,91	-0,54	-1,03
	Ön test Öz yeterlik	32	40	36,89	2,32	-0,70	-0,19
	Ön test iç kontrol odağı	5	12	8,94	1,63	-0,73	1,54
	Ön test azim	9	16	12,33	2,03	0,15	-1,01

	Son test aile ve sosyal ağlar	14	20	17,33	1,75	-0,50	-0,48
	Son test başa çıkma	12	20	15,22	2,51	0,47	-0,72
	Son test öz yeterlik	34	49	41,56	4,64	0,10	-1,08
	Son test İç kontrol odağı	8	15	10,72	2,32	0,67	-0,67
	Son test azim	8	20	15,33	3,36	-0,37	-0,40
	Kalıcılık aile ve sosyal ağlar	14	20	17,67	1,78	-0,41	-0,65
	Kalıcılık başa çıkma	11	20	15,61	2,83	0,04	-1,17
	Kalıcılık öz yetkinlik	34	50	43,33	4,78	-0,19	-1,12
	Kalıcılık iç kontrol odağı	8	15	10,67	2,61	0,75	-1,01
	Kalıcılık azim	10	20	15,39	2,57	-0,35	0,04
	Ön test Yılmazlık	79	91	85,94	3,23	-0,68	0,12
	Son test Yılmazlık	83	124	100,17	12,52	0,46	-1,06
	Kalıcılık Yılmazlık	85	122	102,67	12,14	0,28	-1,17
Kontrol	Ön test aile ve sosyal ağlar	12	18	15,33	1,75	-0,65	-0,34
	Ön test başa çıkma	8	16	12,61	2,06	-0,77	0,37
	Ön test öz yeterlik	32	41	37,06	2,48	-0,54	-0,26
	Ön test iç kontrol odağı	6	12	8,56	1,50	0,29	0,49
	Ön test azim	9	16	13,44	2,20	-0,72	-0,87
	Son test aile ve sosyal ağlar	13	19	16,67	1,61	-0,43	-0,11
	Son test başa çıkma	9	16	12,11	1,91	0,62	-0,39
	Son test öz yeterlik	26	46	37,22	5,81	-0,59	-0,06
	Son test iç kontrol odağı	7	12	8,89	1,37	1,16	1,60
	Son test azim	5	18	11,11	4,98	-0,22	-1,71
	Kalıcılık aile ve sosyal ağ	13	19	16,39	1,42	-0,37	0,73

Kalıcılık başa çıkma	10	15	12,00	1,41	0,70	-0,64
Kalıcılık öz yetkinlik	27	44	35,78	4,35	-0,41	0,19
Kalıcılık iç kontrol odağı	7	12	9,33	1,41	0,31	0,06
Kalıcılık azim	5	16	10,00	4,70	-0,10	-2,03
Ön test Yılmazlık	79	91	87,00	3,77	-0,61	-0,80
Son test Yılmazlık	65	108	86,00	11,29	-0,23	-0,29
Kalıcılık Yılmazlık	70	97	83,50	8,30	-0,03	-1,09

Tablo 6 incelendiğinde çarpıklık katsayılarının -1,48 ile 1,16 basıklık katsayılarının ise -2,03 ile 2,71 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasından büyük sapmalar göstermemesi elde edilen ölçümlerin dağılımının normal olduğu şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Yalnız kontrol grubunda son test azim ve kalıcılık testi azim ölçümlerinin basıklık katsayılarının 1,5 sınırının dışında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e (2016) göre gruplardaki kişi sayısı 15'in üzerinde olduğunda t-testi ve ANOVA gibi istatistikler normallik ihlaline karşı güçlüdür. Bu nedenle araştırmada parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Yaşanan denek kayıpları sonrası her iki grupta yer alan 18 kişinin puan ortalamaları bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiştir. Gruplar arasındaki farka ilişkin bilgiler deney ve kontrol gruplarının oluşturulması başlığı altında verilmiştir.

DeneySEL işlem tamamlandıktan sonra uygulanan programın etkili olup olmadığını test etmek için aile ve sosyal ağlar, başa çıkma ve uyum, öz yeterlilik, iç kontrol odağı, azim ve yılmazlık ön test puanlarının ortak değişken olarak ele alındığı 2x2 karışık ölçümler için ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Ön test puanına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının deney ve kontrol gruplarında farklılık göstermesi deneySEL işlemin etkili olduğunu, ölçümler arasında fark bulunmaması ise son testte elde edilen artışın kalıcılık testinde de devam ettiği şeklinde ele alınmıştır. Analizler hem yılmazlık toplam puanı hem de alt boyutlar bazında yapılmıştır. Bu analizler yapılmadan önce normallik dışında varyans homojenliğinde kovaryans matrislerinin eşitliği için Box's M testi ($p>0,05$), regresyon eğimlerinin eşitliği için ölçüm*grup*kovaryant etkileşimi ($p>0,05$) incelenmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. İstatistiksel olarak elde edilecek farkın pratikteki anlamlılığını incelemek için ise kısmî eta-kare korelasyonu incelenmiştir. Bu katsayının 0,10 civarında olması küçük, 0,30 civarında olması orta ve 0,50 civarında ve üzerinde olması büyük

etki olarak alınmıştır (Field, 2009).

Araştırmada nitel verileri toplamak için katılımcı günlüğü (yansıtıcı günlük) ve odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır. Psikoeğitim programının kazanımları hakkında bilgi almak amacıyla katılımcılar tarafından her oturum sonrası katılımcı günlüğü doldurulmuştur. Program bittikten üç hafta sonra kalıcılık ölçümleri sonrası araştırmacı tarafından çevrim içi ortamda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi 12 katılımcıyla ve ortalama 60 dakika süreyle kayıt altına alınarak yapılmıştır. Bu görüşmelerin kayıtları yazılı belge haline getirilmiştir. Veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha öncesinde oluşturulan temalar dikkate alınarak özetlenmektedir ya da görüşme anında sorulan soru, tema veya boyutlardan yola çıkarak oluşturulabilir. Betimsel analizde doğrudan alıntılara direkt olarak yer verilir. Bu şekilde toplanan ve sunulan veriler açık şekilde betimlenerek, neden-sonuç ilişkisi bağlamında açıklama ve yorumlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır. Bu nedenle betimsel analizin ilk aşamasında, ayrı ayrı günlüklerden ve odak grup görüşmesindeki soru ve boyutlardan toplanan verilerden yola çıkılmış *oturumun etkileri*, *programın etkisi* şeklinde 2 ana temaya erişilmiştir. İkinci aşamada, *oturumun etkileri* ana teması altında *yetkinlik*, *özgüven*, *ilişkiler*, *sosyal ilgi*, *karakter güçleri*, *problem çözme* ve *başta çıkma* alt temaları *programın etkisi* ana teması altında ise *özgüven geliştirme*, *problem çözme* ve *yetkinlik becerisi geliştirme*, *ilişki geliştirme*, *sosyal ilgi geliştirme* ve *olumlu sonuçlar* alt temaları oluşturulmuştur. Veriler orijinaline uygun biçimde doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Bulgular tanımlanarak verilerin kolay anlaşılır şekilde sunulması sağlanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından yapılan düzenlemelerin veriye uygunluğu, elde edilen bulguların anlamlılığı ve tutarlılığı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Alıntı yapılırken, katılımcılar” K1,...K18” şeklinde kodlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın denenceleri doğrultusunda incelenen verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen sonuçları ve nitel bulguları yer almaktadır

4.1. Çevrim İçi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Nicel Bulgular

4.1.1. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Aile ve Sosyal Ağlar Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin yılmazlık ölçeği ön test aile ve sosyal ağlar alt boyut puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının aile ve sosyal ağlar alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri

Grup	N	Ort.		Düzeltilmiş Ort.	
		Son test	Kalıcılık testi	Son test	Kalıcılık testi
Deney	18	17,33	17,67	17,32	17,65
Kontrol	18	16,67	16,39	16,68	16,40

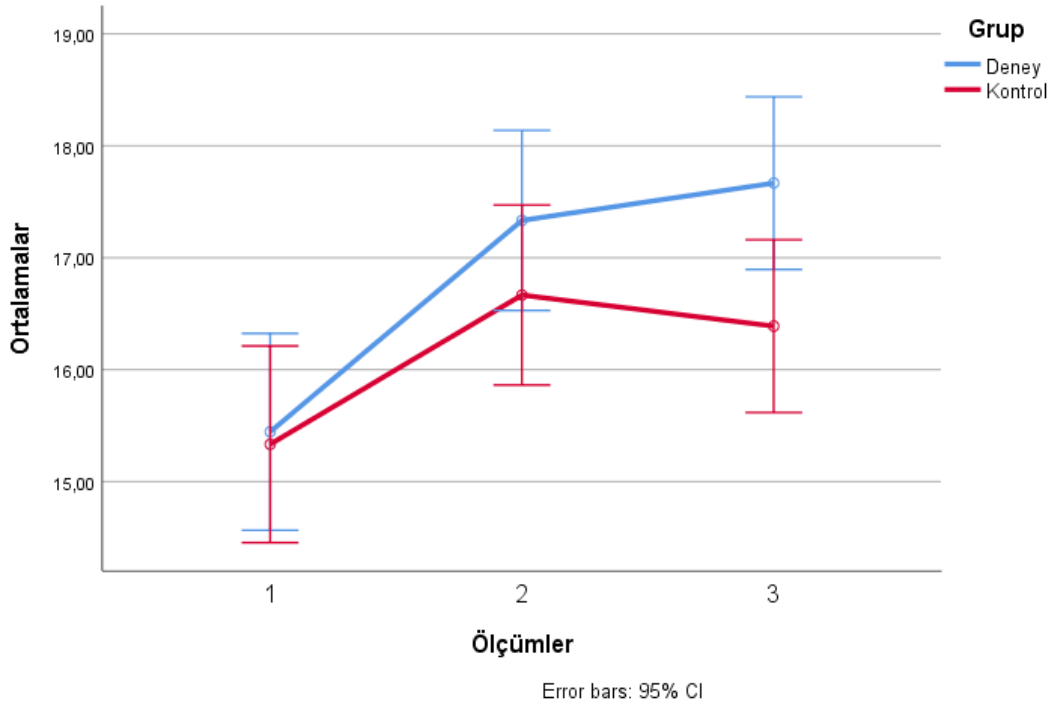
Tablo 7 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarında son test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında son test ölçümünden kalıcılık testi ölçümüne puan ortalamaları arasında bir değişim meydana gelmiştir. Benzer şekilde son test ve kalıcılık testleri bazında deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı görece daha yüksektir. Bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Aile ve sosyal ağlar alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmî η^2
Denekler arası	162,41	35				
Ön test aile ve sosyal ağlar	17,71	1	17,71	4,54	0,04*	0,12
Grup (Deney-Kontrol)	15,93	1	15,93	4,08	0,05	
Hata	128,76	33	3,90			
Denekler içi	2,45	36				
Ölçüm (Son test-kalıcılık testi)	0,37	1	0,37	0,32	0,57	
Ölçüm*ön test aile ve sosyal ağlar	0,35	1	0,35	0,31	0,58	
Ölçüm*Grup	1,73	1	1,73	1,52	0,23	
Hata	37,45	33	1,13			
Toplam	164,85	71				

*p<0,05.

Tablo 8 incelendiğinde Ölçüm*Grup ve Ölçüm*ön test aile ve sosyal ağlar etkileşimlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu durumda ölçüm ve grup temel etkilerinin yorumlanması anlamlı olmaktadır. Ölçüm ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F_{(1,33)} = 4,08$; $p>0,05$). Deney grubunun düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{son}} = 17,32$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 17,65$) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{son}} = 16,68$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 16,40$) anlamlı olarak farklı değildir. Grup ayrımı yapılmaksızın ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testleri arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($F_{(1,33)} = 0,32$; $p>0,05$). Yılmazlık ölçeği aile ve sosyal ağlar alt boyutunda deneysel işlem etkili değildir. Şekil 1’de deney ve kontrol gruplarının aile ve sosyal ağlar ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Aile ve Sosyal Ağlar Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği

4.1.2. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Başa Çıkma ve Uyum Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin yılmazlık ölçeği ön test başa çıkma ve uyum alt boyut puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının başa çıkma ve uyum alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri

Grup	N	Son test	Ort.		Düzeltilmiş Ort.	
			Kalıcılık testi	Son test	Kalıcılık testi	
Deney	18	15,22	15,61	15,27	15,66	
Kontrol	18	12,11	12,00	12,07	11,95	

Tablo 9 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarında son test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında sontest ölçümünden kalıcılık testi ölçümüne puan ortalamaları arasında bir değişim meydana gelmiştir. Benzer şekilde son test ve kalıcılık

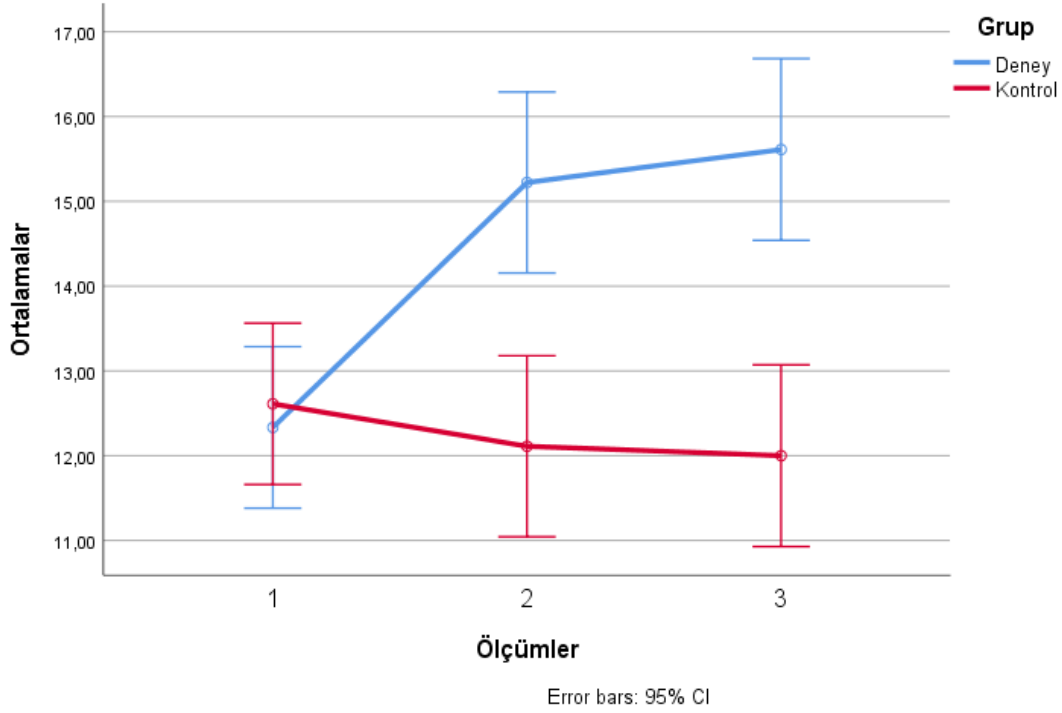
testleri bazında deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı görece daha yüksektir. Bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Başa çıkma ve uyum alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmî η^2
Denekler arası	484,26	35				
Ön test başa çıkma ve uyum	27,40	1	27,40	3,71	0,06	
Grup (Deney-Kontrol)	213,12	1	213,12	28,85	0,00*	0,47
Hata	243,74	33	7,39			
Denekler içi	1,18	36,0				
Ölçüm (Son test-kalıcılık testi)	0,01	1	0,01	0,00	0,95	
Ölçüm* ön test başa çıkma ve uyum	0,03	1	0,03	0,02	0,90	
Ölçüm*Grup	1,15	1	1,15	0,56	0,46	
Hata	68,00	33	2,06			
Toplam	485,45	71				

*p<0,05.

Tablo 10 incelendiğinde Ölçüm*Grup ve Ölçüm* ön test başa çıkma ve uyum etkileşimlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu durumda ölçüm ve grup temel etkilerinin yorumlanması anlamlı olmaktadır. Ölçüm ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1,33)} = 28,85$; $p<0,05$; Kısmî $\eta^2 = 0,47$). Deney grubunun düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{son}} = 15,27$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 15,66$) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{son}} = 12,07$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 11,95$) anlamlı olarak daha yüksektir. Grup ayrımı yapılmaksızın ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testleri arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($F_{(1,33)} = 0,00$; $p>0,05$). Yılmazlık ölçeği başa çıkma ve uyum alt boyutu ön test puanları deney ($\bar{X} = 12,33$) ve kontrol ($\bar{X} = 12,61$) gruplarına göre farklılık göstermezken (bkz. Tablo 3) son test ve kalıcılık testlerinde gruplara göre fark görülmesi, deneysel işlemin etkili olduğu diğer bir deyişle puanların deney öncesinden sonrasına yükseldiği ve sonrasında bu etkinin kalıcılık testinde de devam ettiği şeklinde yorumlanmaktadır. Şekil 2’de deney ve kontrol gruplarının başa çıkma ve uyum ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Başa Çıkma ve Uyum Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği

4.1.3. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Öz yeterlik Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin yılmazlık ölçeği ön test öz yeterlik alt boyut puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri

Grup	N	Ort.		Düzeltilmiş Ort.	
		Son test	Kalıcılık testi	Son test	Kalıcılık testi
Deney	18	41,55	43,33	41,62	43,40
Kontrol	18	37,22	35,77	37,16	35,71

Tablo 11 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarında son test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında son test ölçümünden kalıcılık testi ölçümüne puan ortalamaları arasında bir değişim meydana gelmiştir. Benzer şekilde son test ve kalıcılık testleri

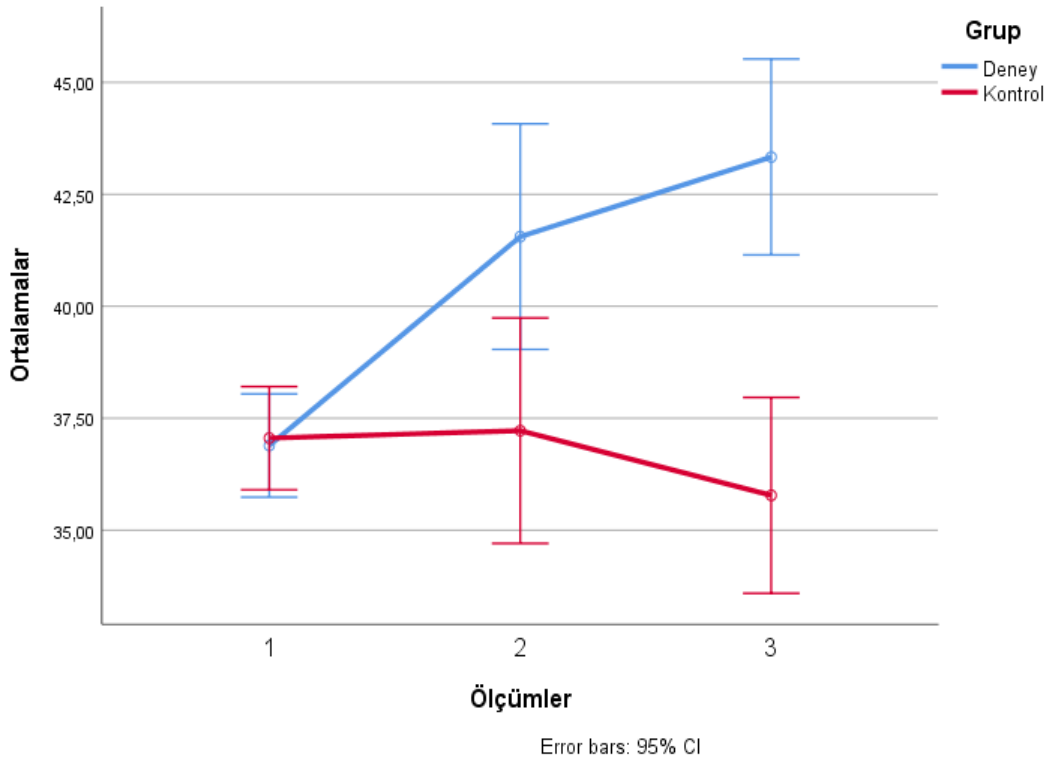
bazında deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı görece daha yüksektir. Bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öz yeterlik alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmî η^2
Denekler arası	1952,96	35				
Ön test öz yeterlik	251,84	1	251,84	8,01	0,01*	0,20
Grup (Deney-Kontrol)	664,07	1	664,07	21,13	0,00*	0,39
Hata	1037,05	33	31,43			
Denekler içi	46,89	36				
Ölçüm (Son test-kalıcılık testi)	0,04	1	0,04	0,00	0,95	
Ölçüm*Ön test öz yeterlik	0,06	1	0,06	0,01	0,94	
Ölçüm*Grup	46,79	1	46,79	4,29	0,05	
Hata	359,71	33	10,90			
Toplam	1999,85	71				

* $p < 0,05$.

Tablo 12 incelendiğinde Ölçüm*Grup ve Ölçüm*Ön test öz yeterlik etkileşimlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu durumda ölçüm ve grup temel etkilerinin yorumlanması anlamlı olmaktadır. Ölçüm ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1,33)} = 21,13$; $p < 0,05$; Kısmî $\eta^2 = 0,39$). Deney grubunun düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{son}} = 41,62$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 43,40$) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{son}} = 37,16$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 35,71$) anlamlı olarak daha yüksektir. Grup ayrımı yapılmaksızın ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testleri arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($F_{(1,33)} = 0,00$; $p > 0,05$). Yılmazlık ölçeği öz yeterlik alt boyutu ön test puanları deney ($\bar{X} = 36,89$) ve kontrol ($\bar{X} = 37,06$) gruplarına göre farklılık göstermezken (bkz. Tablo 3) son test ve kalıcılık testlerinde gruplara göre fark görülmesi, deneysel işlemin etkili olduğu diğer bir deyişle puanların deney öncesinden sonrasına yükseldiği ve sonrasında bu etkinin kalıcılık testinde de devam ettiği şeklinde yorumlanmaktadır. Şekil 3’te deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Yeterlik Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği

4.1.4. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının İç Kontrol Odağı Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin yılmazlık ölçeği ön test iç kontrol odağı alt boyut puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarının iç kontrol odağı alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri

Grup	N	Son test	Ort.		Düzeltilmiş Ort.	
			Kalıcılık testi	Son test	Kalıcılık testi	
Deney	18	10,72	10,67	10,67	10,61	
Kontrol	18	8,89	9,33	8,94	9,39	

Tablo 13 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarında son test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında sontest ölçümünden kalıcılık testi ölçümüne puan ortalamaları arasında bir değişim meydana gelmiştir. Benzer şekilde son test ve kalıcılık

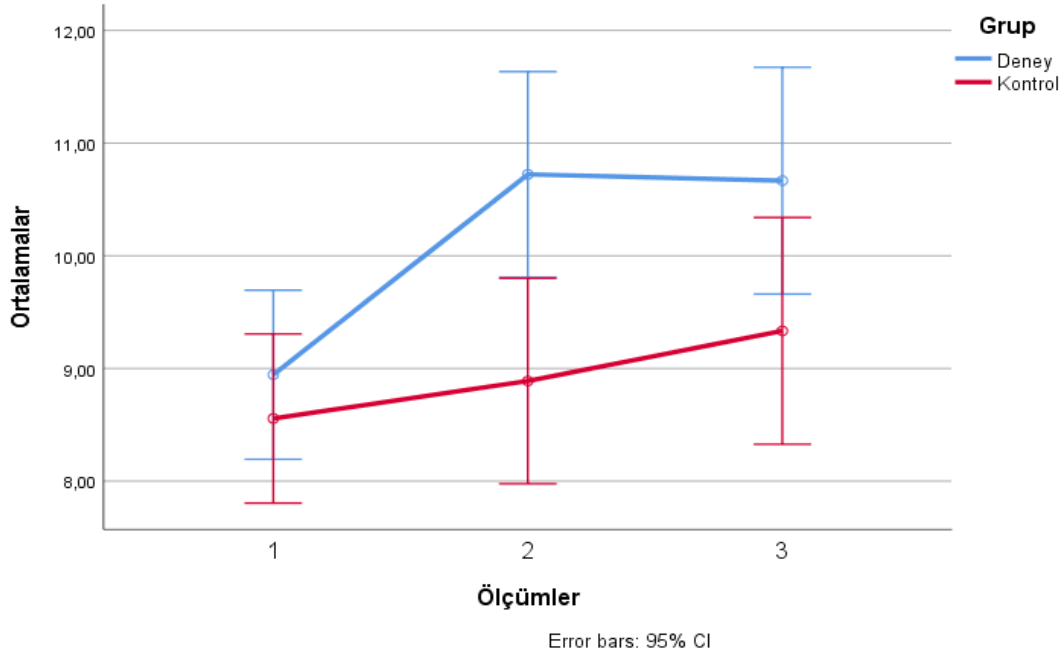
testleri bazında deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı görece daha yüksektir. Bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İç kontrol odağı alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmî η^2
Denekler arası	250,02	35				
Ön test iç kontrol odağı	13,91	1	13,91	2,32	0,14	
Grup (Deney-Kontrol)	38,32	1	38,32	6,39	0,02*	0,16
Hata	197,78	33	5,99			
Denekler içi	1,20	36				
Ölçüm (Son test-kalıcılık testi)	0,00	1	0,00	0,00	0,97	
Ölçüm*Ön test iç kontrol odağı	0,04	1	0,04	0,02	0,89	
Ölçüm*Grup	1,16	1	1,16	0,62	0,44	
Hata	61,66	33	1,87			
Toplam	251,22	71				

* $p < 0,05$.

Tablo 14 incelendiğinde Ölçüm*Grup ve Ölçüm*Öntest iç kontrol odağı etkileşimlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu durumda ölçüm ve grup temel etkilerinin yorumlanması anlamlı olmaktadır. Ölçüm ayırımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1,33)} = 6,39$; $p < 0,05$; Kısmî $\eta^2 = 0,16$). Deney grubunun düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{son}} = 10,67$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 10,61$) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{son}} = 8,94$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 9,39$) anlamlı olarak daha yüksektir. Grup ayırımı yapılmaksızın ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testleri arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($F_{(1,33)} = 0,00$; $p > 0,05$). Yılmazlık ölçeği iç kontrol odağı alt boyutu ön test puanları deney ($\bar{X} = 8,94$) ve kontrol ($\bar{X} = 8,56$) gruplarına göre farklılık göstermezken (bkz. Tablo 3) son test ve kalıcılık testlerinde gruplara göre fark görülmesi, deneysel işlemin etkili olduğu diğer bir deyişle puanların deney öncesinden sonrasında yükseldiği ve sonrasında bu etkinin kalıcılık testinde de devam ettiği şeklinde yorumlanmaktadır. Şekil 4’te deney ve kontrol gruplarının iç kontrol odağı ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının İç Kontrol Odağı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği

4.1.5. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Azim Alt Boyutu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin yılmazlık ölçeği ön test azim alt boyut puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve kontrol gruplarının azim alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri

Grup	N	Ort.		Düzeltilmiş Ort.	
		Son test	Kalıcılık testi	Son test	Kalıcılık testi
Deney	18	15,33	15,39	15,59	15,61
Kontrol	18	11,11	10,00	10,86	9,78

Tablo 15 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarında son test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında sontest ölçümünden kalıcılık testi ölçümüne puan ortalamaları arasında bir değişim meydana gelmiştir. Benzer şekilde son test ve kalıcılık testleri bazında deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı görece daha yüksektir. Bu

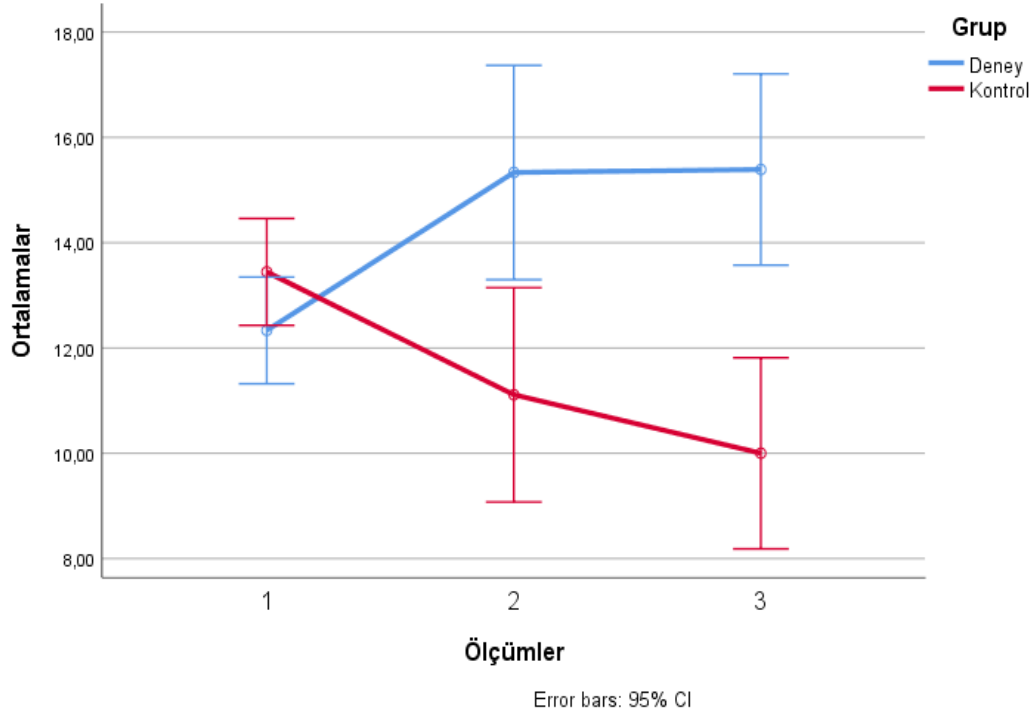
farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Azim alt boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmî η^2
Denekler arası	1326,44	35				
Ön test azim	56,96	1	56,96	2,35	0,14	
Grup (Deney-Kontrol)	468,75	1	468,75	19,32	0,00*	0,37
Hata	800,74	33	24,26			
Denekler içi	5,37	36				
Ölçüm (Son test-kalıcılık testi)	0,02	1	0,02	0,00	0,96	
Ölçüm*Ön test azim	0,23	1	0,23	0,03	0,86	
Ölçüm*Grup	5,12	1	5,12	0,69	0,41	
Hata	244,13	33	7,40			
Toplam	1331,81	71				

* $p < 0,05$.

Tablo 16 incelendiğinde Ölçüm*Grup ve Ölçüm*Ön test azim etkileşimlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu durumda ölçüm ve grup temel etkilerinin yorumlanması anlamlı olmaktadır. Ölçüm ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1,33)} = 19,32$; $p < 0,05$; Kısmî $\eta^2 = 0,37$). Deney grubunun düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{son}} = 15,59$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 15,61$) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{son}} = 10,86$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 9,78$) anlamlı olarak daha yüksektir. Grup ayrımı yapılmaksızın ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testleri arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($F_{(1,33)} = 0,00$; $p > 0,05$). Yılmazlık ölçeği azim alt boyutu ön test puanları deney ($\bar{X} = 12,33$) ve kontrol ($\bar{X} = 13,44$) gruplarına göre farklılık göstermezken (bkz. Tablo 3) son test ve kalıcılık testlerinde gruplara göre fark görülmesi, deneysel işlemin etkili olduğu diğer bir deyişle puanların deney öncesinden sonrasına yükseldiği ve sonrasında bu etkinin kalıcılık testinde de devam ettiği şeklinde yorumlanmaktadır. Şekil 5'te deney ve kontrol gruplarının azim ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Azim Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği

4.1.6. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının Yılmazlık Toplam Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin ön test yılmazlık toplam puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve kontrol gruplarının yılmazlık puanlarının betimsel istatistikleri

Grup	N	Ort.		Düzeltilmiş Ort.	
		Son test	Kalıcılık testi	Son test	Kalıcılık testi
Deney	18	100,17	102,67	100,61	103,26
Kontrol	18	86,00	83,50	85,56	82,91

Tablo 17 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarında son test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında sontest ölçümünden kalıcılık testi ölçümüne puan ortalamaları arasında bir değişim meydana gelmiştir. Benzer şekilde son test ve kalıcılık testleri bazında deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı görece daha yüksektir. Bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo

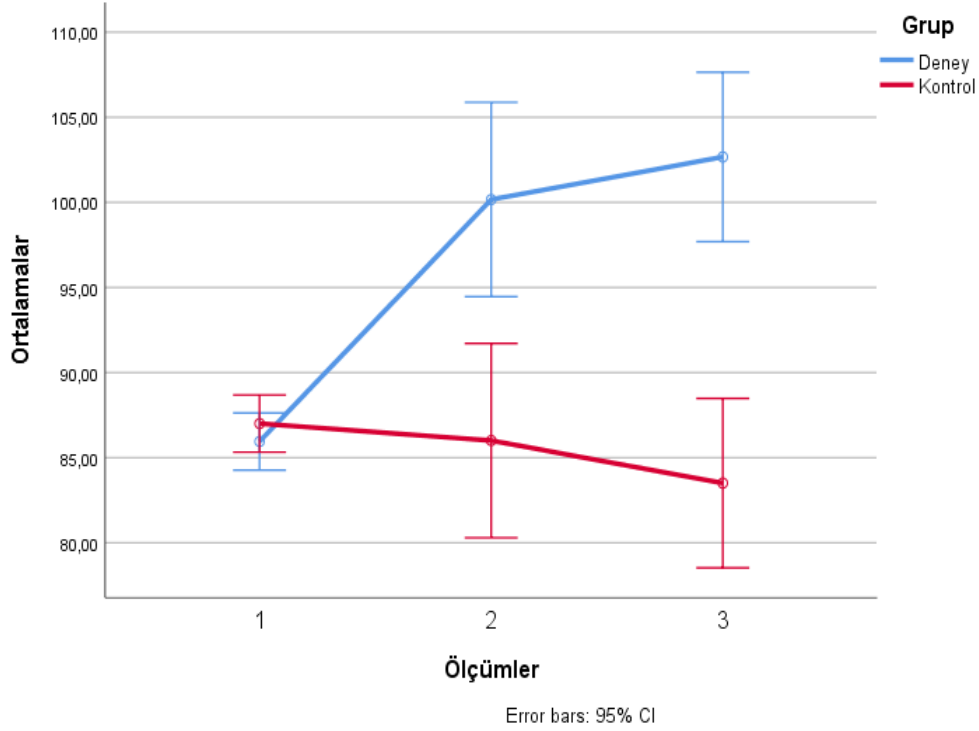
18’de verilmiştir.

Tablo 18. Yılmazlık ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>	Kısmî η^2
Denekler arası	11880,43	35				
Ön test	794,36	1	794,36	4,70	0,04*	0,12
Yılmazlık						
Grup (Deney-Kontrol)	5503,93	1	5503,93	32,54	0,00*	0,50
Hata	5582,14	33	169,16			
Denekler içi	156,20	36				
Ölçüm (Son test-kalıcılık testi)	16,45	1	16,45	0,26	0,62	
Ölçüm*Ön test	16,48	1	16,48	0,26	0,62	
Yılmazlık						
Ölçüm*Grup	123,27	1	123,27	1,93	0,17	
Hata	2112,02	33	64,00			
Toplam	12036,63	71				

* $p < 0,05$.

Tablo 18 incelendiğinde Ölçüm*Grup ve Ölçüm*Ön test Yılmazlık etkileşimlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu durumda ölçüm ve grup temel etkilerinin yorumlanması anlamlı olmaktadır. Ölçüm ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1,33)} = 32,54$; $p < 0,05$; Kısmî $\eta^2 = 0,50$). Deney grubunun düzeltilmiş son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{son}} = 100,61$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 103,26$) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{son}} = 85,56$; $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 82,91$) anlamlı olarak daha yüksektir. Grup ayrımı yapılmaksızın ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık testleri arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($F_{(1,33)} = 0,26$; $p > 0,05$). Yılmazlık ön test puanları deney ($\bar{X} = 85,94$) ve kontrol ($\bar{X} = 87,00$) gruplarına göre farklılık göstermezken (bkz. Tablo 3) son test ve kalıcılık testlerinde gruplara göre fark görülmesi, deneysel işlemin etkili olduğu diğer bir deyişle puanların deney öncesinden sonrasına yükseldiği ve sonrasında bu etkinin kalıcılık testinde de devam ettiği şeklinde yorumlanmaktadır. Şekil 6’da deney ve kontrol gruplarının yılmazlık ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Yılmazlık Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Değişim Grafiği

4.2. Çevrim İçi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Nitel Bulgular

Bu çalışmada Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Programının etkilerine ilişkin nicel bulgular dışındaki etkilere ve nitel verilere ulaşmak amacıyla, deney grubunda yer alan katılımcıların uygulama sırasında doldurdıkları katılımcı günlüklerinden ve deney sonrası yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen nitel verilerden faydalanılmıştır. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Programı kazanımlarını ortaya koymak için deney grubunda yer alan katılımcıların doldurdıkları günlükler ve odak grup görüşmesiyle ulaşılan veriler, betimsel analizle incelenmiştir.

4.2.1. Çevrim İçi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Nitel Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Programı kazanımlarını daha detaylı ortaya koymak için deney grubunda yer alan tüm katılımcıların her oturum sonrası doldurdıkları günlüklerden elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Katılımcıların her oturum sonrası doldurdıkları günlüklerin analizi sonucunda; *oturumun etkileri* ana temasına ve *yetkinlik, özgüven, ilişkiler, merhamet/sosyal ilgi, karakter güçleri, problem*

çözme ve başa çıkma alt temalarına erişilmiştir.

Yetkinlik alt teması ile ilgili olarak katılımcılar; yetkinliğin ve yetkinlik boyutlarının tanımının ne olduğu, mesleki, sosyal, duygusal, akademik, bilişsel yetkinliğin hayatlarındaki yeri ve nasıl geliştirilebileceğine ilişkin farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, yetkinlik alt teması altında ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Bu oturumda yetkinlik boyutlarına ilişkin daha fazla bilgi edinmiş oldum hatta kendi yetkinliklerimi fark ettiğim bir oturum oldu. Duygusal yetkinlik alanında kendimi geliştirmeye açık olan yönümü fark ettim. Kendimde bu boyutun eksikliğini fark ettim, her zorluk durumunda ağlayıp kendisini tüketen bir yapım var ama bunun farkındalığı bile bir şeyler yapabilmek için önemli, bu oturum bunlara ilişkin farkındalık oluşturdu.” (K1)

“Yetkinlik konusunda kendimi değerlendirme fırsatım oldu. Hangi yetkinlik alanında iyi ya da yetersiz olduğumu düşünmemi sağladı. ...sosyal çevremde ki insanları yetkinlik alanlarına göre değerlendirip daha kolay iletişim kurabilirim.” (K2)

“Oturumda Word Wall programıyla yapılan eşleştirme oyunuyla mesleki, sosyal, duygusal, akademik, bilişsel yetkinliğin tanımının ne olduğunu öğrendim. Bu kavramın ayrıntılarına ilişkin ilk kez düşünme imkânı buldum. Kendi hayatımda mesleki, sosyal, duygusal, akademik, bilişsel yetkinliğin nasıl yer edindiğini fark ettim. Bu oturum mesleki hedefimin, sosyal duygusal ve bilişsel yetkinlik aracılığıyla mesleki yetkinliğimi arttırmak olduğunu düşünmemi sağladı. Oturumda örnek olarak verilen Deniz öğretmen’ in yerinde olmak için yani kendimi farklı alanlarda yetkin hissedebilmek için çabalamam gerektiğini bunun zor ama imkânsız olmadığını fark ettim.” (K7)

“Genel olarak bütün yetkinlik alanlarında kendimizi geliştirmemiz ve farklı yetkinlik alanlarına sahip olmamız gerektiğini fark ettim. Bu 5 boyutu ele aldığımızda mesleki ve duygusal alanda akademik, bilişsel ve sosyal alana oranla daha yetkin olduğumu fark ettim. Yetkin bir öğretmende olması gereken özellikleri kendime kazandırmaya çalışıp, sorunlara karşı konuştuğumuz çözümleri hem meslek hayatımda hem de özel hayatımda uygulamak isterim. Her alanda yetkin olabilmek için yardımcı olacak (Eğitim, kitap vb.) çeşitli alanlarda kendimi geliştirmek ve yenilemek isterim.” (K8)

“Yetkinliklerimi fark ettim. Aslında bilmediğim ne kadar çok yetkinlik olduğunu ve benim fark edemediğim ne kadar çok yetkinliğim olduğunu fark ettim”. (K12)

“Yetkinliğin gerçek tanımını öğrendim. Hangi yetkinlik alanı bende baskın onu fark ettim. Mesleki yetkinlik alanımda eksiklik olduğunu bunu öğrencilerimle daha da geliştirebileceğimi ve sosyal yetkinlik alanımı da geliştirebileceğimi fark ettim.” (K14)

“Mesleki, duygusal, akademik yetkinliklerimin farkına vardım” (K3)

“Yetkin ve yılmaz öğretmen olmak için farklı düşünceleri dinlemek, problem anında nasıl çözüm bulabileceğim hakkında fikir sahibi olmama sebep oldu.” (K4)

“Yetkinlik alanlarını öğrendim ve eksiklerimi fark ettim. Yetkinlik alanlarımı geliştirirsem öğrencilerimle, ailemle, çevremle ilişkilerim düzene girer. Bu değişimi faredenler olursa kartopu gibi bir sonraki nesile bile etki eder diye düşünüyorum.” (K6)

“Yetkinlik alanları ve çeşitliliğini fark ettim. Yetkin olduğum alanları meslektaşlarımla paylaşmanın yollarını öğrendim. Bu oturumda meslekte karşılaştığım sorunları yalnızca benim yaşamadığımı da fark ettim.” (K11)

Özgüven alt teması ile ilgili olarak katılımcılar; güçlü ve zayıf yönlerin farkındalığı, kendini tanıma, kendini kabul ve gelişime açıklık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların, özgüven teması altında ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Bu oturumda güçlü yönlerimi ve neler yapabildiğimi düşünerek fark etmeye çalıştım. Daha önce kendimi tanıma konusunda bu kadar düşünmediğimi ve aslında kişinin kendini tanımmasının, yeteneklerinin ve olumlu yönlerinin farkında olmasının ne kadar önemli ve gerekli olduğunu anladım. Oturumda genel olarak olumlu ve güçlü yönlerimizi konuştuk bu sayede kendim hakkında daha olumlu şeyler düşünmeye başladığımı ve kendime ve başarmaya olan inancımın arttığını fark ettim. Yaşadıklarımızı ve zorluklar karşısında neler yaptıklarımızı düşünerek kendimizi iyi bir şekilde analiz etmeli ve güçlü- zayıf yönlerimizi fark etmeliyiz. Bundan sonra kendimi daha çok tanımaya yönelik düşünmek, kendimi gözlemlemek ve belki farkında olmadığım güçlü yönlerimi ortaya çıkarmak isterim.” (K8)

“Aslında kendimi tanımaya yönelik belki de ilk kez böyle bir çalışma yaptığımı fark ettim, bu hiç kolay değil bunun yanında kendimde bulunan bana özgü ve farklı yönlerimi gördüm. Kendimi iyi hissettirecek güçlü yönlerimi düşünmek bana güç verdi. Bu düşünceyle karşılaştığım sorunlara olan bakış açımı değiştirmem kendimi daha güçlü hissettirecektir diye

düşünmemi sağladı. Farkındalığın oluştuğu, kendimde hiç fark etmediğim gizli taraflarımı da hissettim bu da bana heyecan ve yeniden başlama gücü verdi”. (K7)

“Olumsuzluklara rağmen pozitif bakabildiğimi, enerjik olduğumu, çözüm odaklı, sabırlı ılımlı bir yapım olduğunu fark ettim. Pes ettiğim zamanlarda, özgüvenimi sağlayan olumlu özelliklerim etkinliğini daha sonra da uygulamak isterim.” (K13)

“Kendimle ilgili olarak zorluklarla başa çıkarken daha pozitif düşünmem gerektiğini, olayların iyi yanını görebilmenin başarı olduğunu fark ettim. Kendim ile ilgili düşünceleri dile getirme fırsatı yakaladım. Güçlü yönlerimin beni daha da ileriye taşıdığına farkına vardım. Kendilik ile ilgili yorumlar yapmamız, kendimizi tanıttığımız özellikler belirtmemiz, güçlü yönlerimizi ortaya çıkartmak için teşvik edilmemiz beni motive etti. Başarabildiklerim ve başaramadıklarım hakkında kendimle konuşma fırsatım oldu. Oturum sonunda bizi tanımlayan özelliklerimizin olumlu ya da olumsuz olmasının tamamen bağlama göre değişkenlik göstermesi farkındalıklarım arasına eklendi.” (K1)

“Kendini üç cümleyle tanıttığı etkinliği ile kendimde önemseydiğim üç olumlu özelliğimi fark ettim. Güçlü ve zayıf yönlerimi kendime hatırlatma fırsatı buldum. Kendimi ve olumlu olumsuz duygu ve düşüncelerimi gözden geçirme fırsatı buldum.” (K3)

“Olumlu yönlerimi ve nedenlerini fark ettim. Kendini olumlu ifade etmek, nedenlerini söylemek üzerine etkinlikler yapmak gibi kişinin kendini tanımasında olumluluk vurgusundan yola çıkmak daha kalıcı geldi bana”. (K2)

“Kendi olumlu yönlerimin daha çok farkına vardım. Olumlu baskın yönlerimi kullanarak kendimi daha da geliştirebilirim. Kendimi geliştirirsem çevrem karşı daha verimli olabilirim. Pozitif düşünmenin kendi duygularımızın, artılarımızın eksilerimizin farkında olmanın daha ileriye taşıyacağını, özgüven sağlayacağını fark ettim”. (K4)

“Kendimi sorgulamak ve olumlu şeylerden bahsetmek pozitif bir etki bıraktı bende. Olumlu ve güçlü yönlerimi fark ettim.” (K6)

“İyi yönlerimi, olumlu özelliklerimi söylemenin çekinilecek bir şey olmadığını gördüm. Kendimi anlatan üç olumlu cümleyle kendimi düşünme durumum oldu. Ve bu üç cümle ne kadar güzel olduğunu fark ettim. Sorular olumlu yönlerimi keşfetmemi sağlayan sorulardı. Bu oturumda öğrendiklerimi tüm hayatım boyunca zora düştüğüm durumda durup kendime bakmak ve ayağa kalkmakta kullanabilirim.” (K9)

“Güçlü yönlerimi ve birçok kişisel özelliklerimi fark ettim. İnsanın meslek hayatında özgüvenini asla kaybetmemesi gerektiğini kendine güvenmesi gerektiğini fark ettim. İnsanın kendini fark etmesi farkında olması gereken konularda aydınlandığımı düşünüyorum.” (K15)

İlişkilerin önemi alt teması ile ilgili olarak katılımcılar; mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarda sosyal bağların, aile, iş, arkadaş, veli desteğinin dirençlerini arttırdığını, hayatlarında ve zor zamanlarında önemli bir güç olduğunu ve ilişkilerini sorgulama fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, ilişkilerin önemi teması altında ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Mesleki olarak yaşadığım zorluklarda iş arkadaşımın bana olan desteği ve rehberliğinin onla olan iletişim ve ilişkimin bana baktığım zorlandığım ve idareyle ters düştüğüm zamanlarda yol gösterdiği ve devam etme gücü verdiğini fark ettim. Bu farkındalık bana bu desteği sunan ilişkilere daha çok sahip çıkmam gerektiğini hissettirdi. Bu oturumda zor ve yıpratıcı bir mesleğe sahip olduğumu ancak bu zorlu sürecin üstesinden gelebilmek adına yeteri kadar mesleki dayanışma gücüne sahip olduğumu yani bu oturum zorluklarla mücadelede zümrelerimin desteği ve onlarla olan ilişkimin gücünü görmemi sağladı.” (K7)

“...kendi sosyal ilişkilerimi sorgulamama neden oldu (Aile, arkadaş, komşu, dostluk vb.). Tüm ilişkilerimin dinamiğinin farklı olduğunu ve bu dinamikleri ayakta tutanın ben(birey) olduğumu fark ettim.” (K5)

“Sosyal bağlarımın beni tamamladığını ve yol almamı sağladığını fark ettim. Yıldıgım, yıkıldığım zorluklarda yalnız olmadığı hissettirdi. Bu da önümü daha net görmemi sağladı, önceleri bir sorun yaşadığımda içime kapanır kimseye anlatmazdım ve bu beni girdap gibi sorunların daha da içine çekerdi. Şimdi ilişkilerimin bana rehber olduğu yeni bir bakış açısıyla olaylara yaklaşmam gerektiğini fark ettim.” (K15)

“İlişkilerimi güçlendirmeye dair etkili iletişim unsurlarının önemli olduğunu fark ettim, sosyal hayatımdaki diyaloglara bu anlamda daha çok dikkat edeceğim. İlişkilerimi gözden geçirmeme destek sağlayan bu oturum günlük yaşantımdaki aile, iş, arkadaşlık ilişkilerimi değerlendirmeme katkı sağladı. Bireylerle kurduğum ilişkilerin analizini yapma fırsatı yakaladığım bu oturumda ilişkilerimi güçlendirmeye dair ipuçları yakaladım. Sadakat ve şefkat kavramlarının sosyal ilişkilerimin temelinde olduğunu fark ettim. İnsanlar sosyal birer varlıktır ve diğer bireylerden izole bir şekilde yaşayamazlar. Bu yüzden bireyin sosyal ilişkilerinin nasıl olduğu bilinirse o kişinin hayatına dair önemli ipuçları yakalanmış olmaktadır. Kendi sosyal

ilişkilerimizi gözden geçirmemize fırsat sağlayan bu oturumun gerekliliği ve önemi de böylelikle açıklanmış olmaktadır.” (K1)

“Hayatımda değerli olan insanların benim için neden kıymetli olduklarını ilk defa cümlelere dökmüş olabilirim. İnsan ilişkilerinde yaşadığım sorunlar karşısında tek olmadığımı diğer katılımcıların da benzer sorunlar yaşadığını fark ettim. İlişkilerimi güçlendirmek için diğer katılımcıların görüşlerini de öğrenmek benim için değerliydi. Burada öğrendiğim beklentileri kendi hayatıma zamanla adapte edebilirim. Sosyal ilişkilerde her iki tarafında beklentisini dinlemek bana hiç düşünmediğim duyguları hatırlattı. İnsanların birbirleriyle sosyal ilişkiler konusunda yeteri kadar konuşmadıklarını fark ettim ve bu konuda kendimi de daha çok geliştirmeliyim diye sorguladım. Hissedilen duyguları ifade etmek, daha net görmemi sağladı.” (K2)

“İnsanlarla olan iletişimin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha fark ettim. İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal ilişkiler ve iletişimin insanı güçlendirdiğini ayrıca bu ilişkilerin eksiklikleri görmeyi sağladığını, her alanda gelişime katkı sağladığını fark ettim.” (K5)

“İlişkilerimin, yaşamım üzerinde ne kadar önemli olduğunu fark ettim. İlişkilerimin kalitesi açısından nelere önem verdiğimi ilk kez sorgulama imkânı buldum. Ve ilişkilerimde neleri önemseydiğimi görmek kendimle olan ilişkim konusunda da bana ayna oldu. Mesleki, aile, arkadaş, veli ilişkilerimde önemseydiğim kavramlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri görmek iyi geldi”. (K7)

“Bu oturumda hayatımdaki kişilerle olan ilişkilerimin olumlu olmasının benim için önemli olduğunu fark ettim. Aslında onlarla olan iletişimim ne kadar güçlüyse ve olumluysa ben de o kadar güçlüyümdür.” (K10)

“Bu oturumdaki kartpostal etkinliğini gerçek hayatımda daha sonra da uygulamak isterim. Çünkü bana güç veren kişilerle olan ilişkilerimin ne kadar değerli olduğunu hem bana hem de onlara hissettiren etkili olan bir çalışma oldu.” (K15)

“Sosyal ilişkilerimiz bizim meslek yaşamımıza ve diğer alanlarda pozitif ya da negatif olarak yansıyor, o yüzden değer gördüğümüz bizi anlayan insanlarla olan ilişkilerimizi daha verimli ve kıymetli hale getirmek için çabalamak gerektiğini fark ettim.” (K4)

“İlişkilerimi gözden geçirme olanağı buldum. İlişki düzeylerim, insan ilişkilerim, ailem hepsini göz önünde bulundurma imkânım oldu. İlişkilerimi önem sırasına koydum. Vazgeçilmezlerimi ve vazgeçmeyeceklerimi gördüm.” (K14)

Karakter güçleri farkındalığı teması ile ilgili olarak katılımcılar; gelecekteki kendilerini düşünme fırsatı bulduklarını, ilişkilerinde ve yaşamlarında hangi değer ve ilkelere, karakter güçlerine önem verdiklerini fark ettiklerini, zorlu şartlarda güç veren karakter güçleriyle, umut, mizah, şükür, iyi yüreklilik, *affedicilik*, kararlılık, tutarlılık, empati, çok yönlü bakış açısı, adalet, azim, maneviyat gibi değerlerin gücünü fark ederek kullanımına dair kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların, karakter güçleri alt teması altında ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“...ilişkilerimde ve yaşamımda zorluklara dayanmamı sağlayan değerler ilkeler karakter güçlerinin ne olduğunu fark ettim. Merhamet, sevgi, sevilme duygusu, dayanışma, yardımseverlik, adalet beni ben yapan zor durumlarla savaşmayı ve motive olmamı sağlayan en önemli değerlermiş bu yaşımda kendimle ilgili bir farkındalık yaşadım. İç sesimi dinlediğim kendi karakter güçlerimin farkına vardığım ve grup üyelerinin paylaşımlarından öğrendiğim bu oturumda zorluklarla baş etmeye yönelik değerlerin önemine dair ufkumun açıldığını hissettim” (K6)

“Bireyin yaşamında ki değerlerin ve güçlerin onu nasıl etkilediğini, hayatına şekil verdiğini fark ettim. Oturumda yer alan karakter güçlerinin hepsiyle bağlantılı olduğunu fark ettim... Zorluklar karşısında oturumda seçtiğim karakter güçlerinin sorunu aşmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (K2)

“Düştüğüm ve yeniden kalkabilmek için çabaladığım anlarda umut temasının hayatımda taşıdığı değeri fark ettim. Yeniden ayaklanmamı sağlamak için var olan bu değer hem mesleki hem kişisel olarak bana güç verdiğinin farkındalığını yaşadım. Geleceğime yaptığım yolculuk hayalimle gerçek arasında gidip gelmemi sağladı. Aynı zamanda kendimi gelecekte tam da hedefimdeki gibi görmek bana umut ve güç verdi.” (K3)

“Kararlılık, tutarlılık, empati, çok yönlü bakış açısı, adalet, maneviyat değerlerinin yaşamımın merkezinde olduğunu ve en önemli karakter güçlerimin olduğunu fark ettim. Hatta 24 şehirli ülkemin başkenti hakkaniyet yani adalet diyebilirim. Sevme sevilme, umut temaları da zorluklarda başka yollar bulmamı sağladığı için bana yaşam enerjisi veren bu temaları sık sık hatırlamak ve bana geçmişte hangi açılardan destek olduğunu düşünerek yeniden güç almak isterim. Terazinin kefesine benzettiğim kendi karakter güçlerim, yapım ve değerlerimi ölçtüğüm dengelemeye çabaladığım bir oturum oldu.” (K15)

“Zor durumlarda beni daha da güçlendiren karakter güçlerimi fark ettim. Bu güçler benim pes etmememi sağlamakta ya da olaya bakış açılarımı değiştirmekte. Bu oturumda karakter

güçlerimin farkına vardım ve bu güçlerime sıklıkla başvuracağım. Zor anlarda hep bu karakter güçlerimi hatırlayıp zorluklarla baş edeceğim”. (K10)

“10 yıl sonra var olan yüksek enerjimi kendime sevdiğime ve öğrencilerime ayıran birisi olarak gördüğüm etkinliği ara sıra kendi zor dünyamda kaybolduğumda hatırlayıp uygulamak isterim, çünkü bana umut verdi ve çok iyi geldi. Affetmenin, dayanıklılığın, güvenin, dayanışmanın, sosyal ilginin beni ben yapan karakter değerleri olduğunu fark ettim. Ve diğer karakter güçlerinin ne olduğu ve problemlerle baş ederken hayatımdaki yerlerini görmemi sağladı. Önceden sahip olduğum depresif umutsuz bakış açımın yerini geleceğime yolculuk etkinliği ile umutlu bir yapıya doğru evrildiğini fark ettim. İnsanın kendisini olmasını istediği gibi hayal etmesi ve gerçekten yaşayarak orada görmesi ve onu var eden hangi değer ve karakter yapısına sahip olduğunu bilmesi olumlu bir bakış açısı kazandırıyor bunu fark ettim” (K13)

“Kaygılı ve hemen pes eden bir yapım olduğu için bu oturumda bunların üstesinden gelebilmek için hangi olumlu karakter güçlerimin olduğunu bulmaya başladığımı gördüm. Bu kendimi görmemi ve bu olumsuz duygulardan arınmamı sağladı. Şimdiki benle gelecekteki beni karşılaştırdığım bu oturum etkinlikleri bana hangi değer ve karakter güçlerinin katkı sağladığını fark ettirdi. Kendimle yüzleştiğim olumsuz yapımı kabul ederek olumlu karakter güçlerimin farkına vardığım bir oturum oldu. Bundan sonra gelecek vizyonumu aslında sahip olduğum ama görmediğim mizah, şükür, iyi yüreklilik, affedicilik gibi bu değer ve ilkelerle devam etme kararı aldım. Örneğin aslında hayatımda mizah ne kadar önemli bir yer tutuyormuş yani aslında ben fark etmeden zorluklarla karşılaştığımda mizaha sığınıyordum. Bu farkındalıklarla ayrıldığım verimli bir oturumdu”. (K12)

“Bu oturum önem verdiğim değer ve temalar karakter güçlerinin ne olduğunu fark ettirdi. Zorluk yaşadığımda ve ne yapacağımı bilemediğimde başa çıkmamı sağlayacak temaların kendi yaşamımda olan sevme, sevilme, adalet ve olaylara karşı çok yönlü bakış açısına sahip olmak olduğunu ve bu temaların zorlukların üstesinden gelme konusunda bana nasıl yardımcı olabileceğini görmemi sağladı. Sosyal ilişkilerimde hangi değerlere önem verdiğimi soran etkinlik aslında gerçek beni görmemi sağladı. Bu oturumda karakter güçlerinin değerlerin konuşulması kendimi tanımaya, olaylara ve insanlara hangi değerlerle yaklaştığımı görmemi sağladı.” (K14)

“Genel olarak okul ortamı ve zorlukları düşünürsek hala öğretmen olmayı devam ettirmemi sağlayan karakter güçlerimin sevme sevilme, yaşam coşkusu dürüstlük, maneviyat, umut ve

sorumluluk olduğunu fark ettim. Güçlü bir karaktere sahip olabilmek için bu güçleri duruma uygun kullanmalıyız.” (K9)

Sosyal ilgi ile ilgili olarak katılımcılar; başkalarının yaşadığı zorluklara karşı duyarlı olmanın kendi mutluluklarını da arttırdığını, başkalarını önemsemenin topluma sağladığı katkıyı ve sosyal ilgiyle ilişkili olan kavramları da fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların, *sosyal ilgi* alt teması altında ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Çevremdeki insanların yaşadığı zorluklar karşısında onlara duruma göre gösterdiğim ilgi, destek, yardım, çözüm önerisi ya da sadece dinlemek... Onların zorluklarla başa çıkmasını yalnız olmadıklarını hissetmelerine anlaşıldıklarını düşünmelerini sağlarken benim içinse bir insana yardım etmenin onun mutluluğuna katkı sağlamanın birlikteliğin hazzını hissettiriyor bunu fark ettim.” (K9)

“Bu oturumda sosyal ilgi kavramının derinliklerinde katkı, dayanışma, empati gibi alt kavramların yer aldığının farkına vardım. Sosyal ilgi denilen sürecin insanların bencil bir düşünceden uzaklaşarak dayanışma içinde birbirlerine sundukları desteği içerdiğini, tüm bunlar olurken bireyler arasında düşünce ve duygu geçişlerinin yaşandığını ve birbirlerine katkı sağladıklarına dair farkındalık süreci yaşadım”. (K1)

“Sosyal ilginin aslında bir verme alma davranışı olduğunu öğrendim. Biz başkalarına karşı ne kadar ilgili olursak bu aslında tekrar bize dönüyor. Bu bakış açısıyla verirken daha fazlasını alıyoruz. Kendimizden başkasını düşünmek onun için bir şeyler yapmanın önemini fark ettim”. (K15)

“Yaşamımda var olan ama bu kadar bağlantılı olduğunu hiç düşünmediğim önemseme, sosyal ilgi ve katkı kavramlarına yönelik ayrıntılı düşünmemi sağlayan ve aralarındaki ilişkiyi fark ettiğim bir oturum oldu. Mutlu olmanın yolu bencil düşünmeden başkalarını da hayatımız içine alıp onlar için bir şeyler yapmaktan geçiyor. Bu düşünceden hareketle onlar için yaptığımız her şey tekrar bize yansıyor bizi de mutlu ediyor. Örneğin çocuğuna nasıl yaklaşması gerektiği konusunda yardıma ihtiyacı olan bir velime sunduğum bilgi ve rehberlik onun aile yaşamının daha huzurlu olmasına katkı sağlayabilir. Çocuğun ve ailesinin ruh halinin daha sağlıklı olması da çocuğun sınıfta daha uyumlu olmasını sağlayacak ve bu olumlu süreçler de beni psikolojik ve mesleki anlamda daha iyi hissettirecektir diye düşünüyorum.” (K7)

“Hayatta sadece kendimiz için yaşadığımızı utanarak fark ettim. Aslında çevremde kendi öğrencilerim ve velilerimden başlamak üzere onların hayatlarına dokunduğumda bunun hem onlara hem de bana bir katkı sunduğunu, karşılıklı mutluluk duygusu yaşattığını fark ettim. Başkalarını ve ihtiyaçlarını önemsedikçe kendimi de değerli hissedeceğimi fark ettim. Otizmlili bir öğrenci ve sevgi evinde kalan çocuğun yaşadıklarını anlamaya çalışıp bu şekilde olan öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştırmak ve yardımcı olmanın dolaylı olarak kendime de ne kadar iyi geldiğini fark ettiğim için mesleğe ve hayata karşı motivasyonumu kaybettiğimde desteğe ihtiyacı olanları hatırlayıp bu duygunun bana ne kazandırdığını ve iyi geldiğini kendime daha sık hatırlatmak isterim.” (K17)

“Bu oturumda başkalarını önemsemenin, onlara katkı sunmanın ve onlarla ilgilenmenin hayatımdaki önemini fark ettim. Ben verdikçe mutlu oluyormuşum aslında. Bu onlara da fayda ve katkı sağlıyor ve dolaylı şekilde toplumsal katkı da sağlamış oluyoruz. Mutlu insanlar mutlu toplum demek çünkü. Bu şekilde önemsemek ve katkı sağlayacak işler yapmanın tüm toplumu etkilediğini fark ettim” (K7)

” Aile, toplum, sosyal ilgi kavramlarının iç içe kavramlar olduğunu fark etme fırsatı buldum.” (K3)

Başta çıkma teması ile ilgili olarak katılımcılar; zorluklar karşısında alternatifler üretmenin, problem çözüm basamaklarına göre ilerlemenin önemine ilişkin farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, başta çıkma alt teması altında ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Olaylara farklı şekilde bakabilmenin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Tek bir çözüm olmaması labirente sıkışıp kalmadan geniş düşünebilmenin önemini fark ettim diyebilirim. Her şeyin her zorluğun bir alternatifi varmış bunu görmek insanın yaşamında bulunan zorluklarla mücadelesinde kolaylaştırıcı bir etken oluyormuş bunu görmemi sağladı. Günlük yaşamımın da maruz kaldığım engeller karşısında önce yıkılıp kalmak yerine çözüm basamaklarının ne olduğunu düşünmemin problemlerin çözümünde ilk adım olduğunu fark ettim. Sonra adım adım ilerleyip alternatifleri de işin içine katarak zorluklarla baş edebileceğimi fark ettim. Kendimde fark ettiğim ilk şey sorunla karşılaştığım anda suspus olup kaldığım oldu. Ama bu oturumda bu yönümü geliştirmenin farklı yolları olduğunu öğrenmek bana ve olaylara bakış açıma iyi geldi. Susup kalmak yerine sorunla başa çıkmak için harekete geçmenin sesli düşünmenin ve önceden denediğim yöntemleri hatırlamanın ne kadar önemli olduğunu fark ettim.” (K7)

“Problem durumunda izlenmesi gereken aşamaları netleştiren sorunun çözüme daha yakın olduğunu fark ettim. Problem durumunda diğer meslektaşlarımdan görüş almak ve problemi aşamalara bölerek şemalaştırmayı uygulayabilirim. Her insanın mesleki hayatında ya da sosyal hayatında sorunlar olduğunu bu konuda tek olmadığımı gördüm. Farklı bakış açılarından sorunu değerlendirmenin daha sağlıklı olduğunu anladım”. (K2)

“Oturumda hangi yollarla kendimi iyi hissettiğimi, zor bir durumla karşılaşınca hangi adımları uygulayacağımı somut yollarla görmüş oldum. Özellikle problem çözme basamaklarındaki detaylı adımları uygulamak isterim. Bir duruma farklı bakış açıları ile farklı çözüm yolları ile bakabilme imkânı buldum.” (K6)

“Çözüm basamaklarını kullanmanın çözüme ulaşmada daha etkili olacağını fark ettim.” (K13)

“Kendi karşılaştığım problemlere ve yaşamın çeşitli sorunlarına karşı hızlı karar vermeden sırasıyla ilerleyip çözüm adımlarının izinden ilerlemenin zorluklarla mücadelede önemli bir yol olduğunu fark ettim. Kendi hayat yolumda maruz kaldığım engel ve zorluklarla baş ederken bu oturumda yer alan problem çözüm basamaklarını uygulamanın önemini kavradığım için kendimi sorunlara karşı daha güçlü hissedeceğimi düşünüyorum” (K5)

“Göreve yeni başladığım için okul hayatımda mesleki açıdan çok zorlandığım zamanlar oldu. Bunlar karşısında birbirinden farklı çözüm yolları olabileceği için farklı ve sıralı çözüm adımlarında ilerlemenin önemini fark ettim.” (K15)

“Sorunları atlatmanın en önemli yolunun onu tanımaktan geçtiğini fark ettim diyebilirim. Hani bir laf vardır düşmanın alt etmenin yolu onun kim olduğunu tanımaktır diye o misal. Ben de bu oturumda problemin atlatılmasında onu tanımanın ne kadar önemli olduğunu ve çözüm işlem sıralamasının önemini fark ettim. Aralarından en işlevsel olanı seçeceğim alternatif çözüm üretme basamağına kendi özel ve mesleki hayatımda daha çok yer vereceğim. Zorlukların problemlerin kötü taraflarının değil, onların iyi faydalı taraflarının konuşulduğu sorunların fırsata dönüşebileceğini gösteren, problem çözüm aşamalarının kavratılmasında etkili bir oturumdu.” (K1)

4.2.2. Çevrim İçi Yılmazlık Programının Etkililiğine İlişkin Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Programı kazanımlarını daha detaylı ortaya koymak için deney grubunda yer alan katılımcılarla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Odak grup görüşmesinin

analizi sonucunda; *programın etkisi* ana temasına ve *özgüven geliştirme, problem çözme ve yetkinlik becerisi, ilişki, sosyal ilgi geliştirme, olumlu sonuçlar* alt temalarına erişilmiştir. Bununla ilgili olarak katılımcılar; kendi güçlü yönlerine, ilişkilerine, problem çözme basamaklarını nasıl kullanabileceklerine ilişkin farkındalık oluştuğunu, empati ve önemsemenin geliştiğini, sorunlara yaklaşımlarının değiştiğini ve programın olumlu ve kalıcı etkilerine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar *Özgüven* ile ilgili olarak kendilerine, güçlü yönlerine ilişkin farkındalıklarının geliştiğini ve öz değerlendirme yapma imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların, *özgüven* alt teması altında ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Kendimin ve güçlü yönlerimin farkına vardım... Kendime olan inancım ve güvenim arttı.”
(K8)

“Olumlu olumsuz yönlerimizi konuştuk, nerde nasıl davrandığımızı konuştuk, bunları konuştukça insan kendini de ölçüp tartıyor. Yanlışlık mı yapıyorum doğru mu yapıyorum, nasıl yapabilirim bunları düşündürttü bana bunları düşünürken de daha sabırlı ve özgüvenli hareket edebildiğimi gördüm. Olumsuz özelliklerimi törpülemeye çalıştım. Açıkçası bana çok fazla pozitif enerji verdi. Katıldığım süre boyunca daha bir kendime güvenim geldi” (K4)

“Daha çok kendimi sorgulama imkânım oldu. Benliğime çok katkı sağladığını düşünüyorum, bir öğretmen olarak, arkadaş olarak, bir aile üyesi olarak kendimi değerlendirdim. Toplumdaki farklı rollerimi değerlendirme imkânı buldum, kendimi eleştirme fırsatı buldum bunun kişisel gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (K1)

“Güçlü yönlerimi fark ettim. Biliyordum ama toparlayamıyordum bu eğitim sayesinde daha fark etmiş oldum... Okulda konuşmadığım bir arkadaş vardı hiçbir şekilde onunla aynı ortama girmek istemiyordum kaçıyordum. Bu hafta dedim ki ne olacak işte aynı ortamda bulunsan kendimi kamçılıdım aynı ortamda bulunabilmek için hani ne olur işte çünkü bireylerden kaçmamam gerektiğini nereye kadar kaçacağım diye düşünmeye başladım. Bununla yüzleştim, çok zor artık onunla aynı ortama girmem diyordum o katı kurallarımı kırdım aslında o da değer verdiği içindi eğitimlerde de paylaştım aslında bu benim güçlü yanımdır bir şeylerden kaçmamak. Konuşmasanız da o insanla aynı ortamda bulunmak zorundasınız bence bu cesarettir.” (K10)

Katılımcılar *Problem Çözme ve Yetkinlikle* ilgili olarak, kendi eksik oldukları yönlerle ilişkin farkındalık ve problemlere karşı farklı bakış açıları kazandıklarını, problem çözüm yöntemlerinin geliştiğini, zorluk yaşayanların yalnızca kendileri olmadığını farkettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların, *Problem Çözme ve Yetkinlikle* ilgili ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“...yetkinlik alanlarımı ve eksik olduğum alanları fark etmiş oldum” (K8)

“...farklı bakış açıları kazandığımı ve bu etkilerin de kalıcı olacağını düşünüyorum. Sorunlar illaki olacak önemli olan nokta bakış açımızı düzeltmek sorunlara karşı... Artık ben sorun olmayacak diye değil de sorun olursa üstesinden gelirim diye baktığım için uzun vadeli daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (K13)

“Problemler açısından problemleri daha iyi çözer hale geldim. Problem çözüm basamakları çok profesyoneldi. Olaylara daha profesyonel bakmaya özen göstermeye başladım”. (K12)

“Sınıf ortamında da problem çözüm basamaklarını uygulamaya nasıl dönüştürebilirim, diğer hocaların(üyelerin)yaşadığı durumları kendi sınıfıma nasıl adapte edebilirim bunlarla ilgili aydınlanma fırsatım oldu... Bir oturumda otizmlili öğrenciyle ilgili yaşanan problemi değerlendirmiştik örneğin sınıfımda otizmlili öğrenci yok ama problem davranış gösteren öğrenci var o durumda diğer öğretmenlerimin (üyelerin)önerilerini dikkate alıp uyguladım. Sorumluluk verilip, aileyle daha çok iletişime geçilebilir demişlerdi. Bu tür şeyleri sınıfıma adapte etme fırsatım oldu... “(K1).

“Ben daha önce eğitimin başında da bahsetmiştim ben bu sene sınıf hâkimiyetinde zorlanmıştım, problem yaşamıştım. Bu eğitim de benim problem yaşadığım zamanların zirvesine denk geldi. Eğitimde öğrendiğim problem çözme becerileri sorunun özünü görmemi sağladı, alternatif çözümler üretmeye başladım. Başka bir oturumda yetkinlik alanlarıyla ilgili konuşmuştuk özellikle yetkinlik türlerinden sosyal yetkinlikte eksikliğimi fark ettim. Bu konuda kendimi geliştirmem gerektiğini anladım. Genel olarak oturumlarda sorun yaşayanları yalnızca ben olmadığımı Bu eğitimde farklı yerlerde farklı yaş grubuyla çalışan meslektaşlarımın da benzer sorun yaşadığını gördüm. Bu da bana güç verdi. İnsan ilişkilerinin olduğu her yerde benzer sorunlar olabiliyor” (K2)

“Sıkıntılı stresli zamanlarda daha çok müzik dinlemeyi burada öğrendim daha çok film izlemeye başladım. Yapmıyordum tabi umutsuzluk vardı içime kapanıyordum ama artık çok

farklı arkadaşlardan öğrendim. Müzik dinlemenin film izlemenin daha rahatlatıcı olduğunu burada öğrendim” (K15)

“...olaylara bakış açım falan baktığımda kendimi olgunlaşmış gördüm. Hani böyle daha farklı bakış açıları geliştirmiş olduğumu gördüm... Daha farklı bakan, gören düşünen, yaklaşan biri oldum.” (K10)

“Özel hayatımda da mesleki hayatımda da önceden daha kolay pes edebiliyordum şimdi pes etmiyorum üzerine gidiyorum olayların. Yılmazlık dediğimiz şey bu olsa gerek. Yılmıyorum yani.” (K12)

Katılımcılar *İlişkiler (Sosyal Destek)* ile ilgili olarak, yaşanan zorluklarada aile ve arkadaş ilişkilerinin destekleyici rolü olduğuna ve insanların birbirine olan ihtiyacının ne kadar önemli olduğuna ilişkin farkındalık kaznadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların, *İlişkilerle (Sosyal Destek)* ilgili ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“...başka bir oturumda ilişkilerimizden bahsetmiştik aile ve arkadaş ilişkilerimin önemini anlamış oldum. Yaşadığım sorunlarda yalnız olmadığımı diğer öğretmenlerin de benzer sorunlarla karşılaştığını gördüm” (K8).

“Pandemi sonrası çok soyutlamıştım toplumdaki kendimi bazı problemlerden dolayı da ama çevreme baktığımda insanların aslında birbirlerine ihtiyacı olduğunu anladım. Sosyal açıdan daha aktif hale geldim” (K12).

“...olumlu düşüncelere sahip oldum bu çocuklarıma(öğrencilerime) yansıdı, idareye, aileye dışardaki ilişkilerime yansıdı, pozitif duygular kattı açıkçası.” (K4)

Katılımcılar *Sosyal İlgili Empati Önemseme* ile ilgili olarak, başkasını anlamamanın, karşılık beklemeden yardım etmenin hazzını, merhametin ve önemsemenin önemini farkettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların, *Sosyal İlgili Empati Önemseme* ile ilgili ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“... Beraber çalıştığım zümre arkadaşımın bir olay yaşadım anda bu eğitimin faydası oldu işte budur dedim yani, yardım etmeyi karşılık beklemeden yardım etmeyi ve bunun hazzını öğrendim. Şöyle oldu 18 Mart drama etkinliği hazırladım nasıl oldu acaba beğenilecek mi diye, düşünüp arkadaşıma başvurduğum ondan yardım istedim dramayı güzel yazmış mıyım çocuklar yapabiliyor mu diye sordum ilgilenmedi yardım edemeyeceğini söyledi ve gitti, neyse ben

hallettim bir şekilde sonra tiyatrolar gününde arkadaşım aynı şeyi yaşadı bu defa onun ihtiyacı oldu eskiden olsaydı bu eğitimden önce olsaydı kesinlikle gidip ilgilenmezdim çünkü o bana yardım etmedi derdim. Yardıma ihtiyacı olduğunu söyledi destek oldum yardım ettim ve başarıyla tamamladı yani o mutluluğu ben yaşadım” (K15).

Katılımcılar olumlu sonuçlar ile ilgili olarak, programın kendileri açısından terapi gibi tedavi edici niteliği bulunduğunu, umut ve pozitif bakış açısı açıldığını, uzun süreli kalıcı etkilerinin olacağını düşündüklerini, yaşamlarının ileriki yıllarına da olumlu katkıları olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, olumlu sonuçlar ile ilgili ifade ettikleri görüşlere örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Terapi gibi geldi bana hani bir terapiden sonra etkisi uzunca bir süre devam eder. Hani bir tedavi olduğunuzu düşünün etkisi uzun süre devam eder ya uzun bir süre gideceğini düşünüyorum çünkü farklı bakış açıları duydum gördüm dinledim” (K10)

“...aydınlanma fırsatım oldu, gelecekteki hayatıma da katkıları olacağını düşünüyorum(eğitimin). Çünkü kişisel gelişimime katkı sağladığı için bundan sonra ben yine yoluma devam edeceğim için kendimle ilgili sorulara cevap aramaya da devam edeceğim, kendimle ilgili algılarımı eleştirme fırsatı yakalayabilirim... Etkileşim önemli olduğu için bu eğitimde, sizle ve diğer öğretmenlerle (üyelerle) kalıcı izler bırakacağına inanıyorum” (K1)

“Ben bu eğitimden zorluklarla başa çıkmada film izlemeyi müzik dinlemeyi çocuklarla ilişkilerimi, umut etmeyi öğrendim. Bu etkilerin kalıcı olduğuna inanıyorum çünkü farkında olmaya başladım ve bunu devam ettirmeye kararlıyım. Çok iyi etkileri oldu o nedenle on üzerinden on veriyorum... Bize dışardan çocuk avutuyormuşuz gibi görünüyoruz hal bu ki eğitimler vermemiz gerekiyor yani zor meslek, keşke bütün okulöncesi öğretmenleri bu eğitime katılabilse ben öyle düşünüyorum” (K15)

“Bu oturumlar, pozitif duygular kattı açıkçası. Sabırla, ani tepkiler vermeden daha olumlu şekilde konuşarak ya da hareket ederek çok kolay şekilde çözdüğümü(sorunları) fark ettim. Kalıcı etkiler oluştu” (K4).

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının katılımcılar üzerindeki etkisine yönelik nicel ve nitel bulgular tartışılmıştır. Pozitif genç gelişimi 5C Modeli ve yetişkin yılmazlık ölçeğinin alt boyutlarının teorik açıdan benzer yapısı nedeniyle ölçeğin alt boyutları ve programın çıktıları birlikte ele alınmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının çıktılarında, 5 C Modeli (İlişkiler, Yetkinlik, Güven, Merhamet ve Karakter) boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlardan yetkinlik, karakter (azim) ve ilişkiler boyutları yetişkin yılmazlık ölçeğinin alt boyutu başlığı altında ortak olarak ele alınmış, 5 C Modeli güven ve merhamet boyutlarına ayrıca yer verilmiştir.

5.1. Aile ve Sosyal Ağlara İlişkin Bulguların Tartışılması

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programına katılan öğretmenler üzerinde yılmazlık ölçeğinin aile ve sosyal ağlar alt boyutunda deneysel işlemin nicel bulgular açısından etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular eğitime katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin aile ve sosyal ağlar puan ortalamalarının Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Öğretmen Yılmazlığı Programının uygulandığı deney grubu öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermektedir. Ancak ölçümlerden elde edilen puan farklarına bakıldığında aile ve sosyal ağlar alt boyutunda öntestten son teste deney ve kontrol grubunun her ikisinin puanında da bir artış olduğu, kalıcılık testi ölçümünde bu artışın deney grubunda sürdüğü ancak kontrol grubunda azalma olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bu sonuç, sosyal destek sisteminin yılmazlığın önemli bir yordayıcısı (Arastaman ve Balcı, 2013; Bayraklı, 2010; Dayıoğlu 2008; Ganellen ve Blaney, 1984; Liu vd., 2021; Karataş ve Savi-Çakar, 2011; Nowicki, 2008; Şahin-Baltacı ve Karatas, 2015; Terzi, 2008b, Tusaie, Puskar ve Sereika, 2007) olduğunu ortaya koyan araştırmaların bulgularından farklılık göstermektedir.

Yılmazlık ve destekleyici sosyal ilişkiler (sosyal destek), alan yazında birbiri ile ilişkisi olan iki kavram olarak yer almaktadır. Williams ve diğerleri (2018) çalışmasında, sosyal ağ ve ilişkilerin stres ve zorluklarla mücedele etme noktasında motive ettiği belirtilmektedir. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık

Psikoeğitim Programının dördüncü oturumunda destekleyici ilişkiler teması altında zorlu zamanlarda kimlerle olan ilişkilerinin onlara iyi geldiği sorulmuş ve onlara bir kart göndermeleri istenmiştir. Böylelikle yaşamsal ve mesleki zorluklarda onlara destek veren ilişkilerinin işlevi ve önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan “ilişkiler (sosyal destek)” temalı oturum sonrası doldurulan günlüklerde ve program uygulaması sonrası yapılan odak grup görüşmesinde yer alan ifadelerde, katılımcılar ilişkilerinin (arkadaş, aile) mesleki zorluklarda, yönetimle sorun yaşandığında, yıldıklarında onları desteklediğini ve onlar için ne kadar değerli olduğunu vurgulamıştır. Çalışmanın nitel bulguları içerisinde odak grup görüşmesinde bir katılımcı tarafından, pandemi sonrası sosyal ilişkilere olan ihtiyacın arttığı belirtilmiştir. *“Pandemide çok soyutlamıştım toplumdan kendimi bazı problemlerden dolayı da ama sonra çevreme baktığımda insanların aslında birbirlerine ihtiyacı olduğunu anladım. Sosyal açıdan daha aktif hale geldim”* (K12). Bu ifade pandeminin sağlık tedbirleri açısından insanların sosyalleşmesini engellediğini göstermektedir. COVID-19, bulaş riski açısından izolasyona yönelik tedbirler alınarak evden çalışma, uzaktan eğitim ve online toplantıların yapılmasını gerekli kıldığı için, pandemi sonrası yasakların kalkmasıyla birlikte sosyal ağlar yeniden önem kazanmıştır. Mevcut çalışmanın nicel bulgularındaki ölçümlerden elde edilen puan farklarına bakıldığında, aile ve sosyal ağlar alt boyutunda öntestten son teste deney ve kontrol grubunun her ikisinin puanında artış olması pandemi sonrası yeniden sosyal ilişkilerin önem kazanmasıyla açıklanabilir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmasa da kalıcılık etkisinin deney grubunda devam etmesini, araştırmanın nitel bulguları açıklayabilir. *“Sosyal bağlarım beni tamamladığını ve yol almamı sağladığını fark ettim. Yıldığım, yıkıldığım zorluklarda yalnız olmadığı hissettirdi. Bu da önümü daha net görmemi sağladı, önceleri bir sorun yaşadığımda içime kapanır kimseye anlatmazdım ve bu beni girdap gibi sorunların daha da içine çekerdi. Şimdi ilişkilerimin bana rehber olduğu yeni bir bakış açısıyla olaylara yaklaşmam gerektiğini fark ettim”* (K15). Araştırmanın aile ve sosyal ağlarla ilgili nicel bulgusunun aksine nitel bulguları, programın, deney grubundaki katılımcıların yaşamsal zorluklarda destekleyici sosyal ilişkilerin artmasına yardımcı olması açısından farkındalıklarının arttığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.2. Başa Çıkma ve Uyuma İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edinilen sonuçlara göre programının başa çıkma ve uyumu arttırmada etkili olduğu ve bu etkinin üç hafta süresince kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan programın belirlenen amacı

gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Yılmazlığın ortaya çıkması ve zorluklarla baş edebilmek için gerekli olan koruyucu faktörler arasında, başa çıkma becerisi bulunmaktadır (Terzi, 2008a). Yılmazlıkla ilgili alan yazında ve ilişkisel çalışmalarda, zorluklar karşısında tercih edilen problem çözme odaklı başa çıkma stratejisinin yılmazlığı anlamlı şekilde yordadığı ortaya koyulmuştur (Dumont ve Provost, 1999; Everall, Altrows ve Paulson, 2006; Kitano ve Lewis, 2005; McMillan ve Reed, 1994; Terzi, 2008a). Mevcut araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Steinhardt ve Dolbier (2008) tarafından geliştirilen yılmazlık programının katılımcıların başa çıkma ve yılmazlıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Balcı'nın (2018) çalışmasında, başatme yönelimli geliştirilen psikoeğitim programının baş etme ve yılmazlık üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının altıncı oturumunda başa çıkma (coping) teması altında katılımcıların güçlükler karşısında problem çözme ve başa çıkma becerilerini geliştirme yollarını keşfetmesini sağlayan etkinlikler yapılmış, böylelikle olaylara farklı şekilde bakabilmeleriyle, başa çıkma ve problem çözme becerilerinin önemini ve alternatif yollarını kavramaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan “başa çıkma (coping)” temalı oturum sonrası doldurulan günlüklerde ve program uygulaması sonrası yapılan odak grup görüşmesinde yer alan ifadelerde katılımcılar, zorluklarla başa çıkabilmek için alternatiflerin, problem çözüm basamaklarının farkındalığının, önceden denedikleri yöntemleri hatırlamanın, olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşmanın etkili olduğunu, sorunlara sorun olarak yaklaşmak yerine nasıl baş edebilirim şeklinde yaklaşıma başladıklarını vurgulamıştır. Bu ifadeler, programın, katılımcıların yaşamsal zorluklarda yılmazlık geliştirebilmek için, başa çıkma ve problem çözme becerilerinin önemi konusunda farkındalığına katkısı olduğuna işaret etmektedir.

5.3. Öz Yetkinliğe İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edinilen sonuçlara göre Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim programının öz yetkinliği arttırmada etkili olduğu ve bu etkinin üç hafta süreyle devam ettiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan programın belirlenen amacı gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Öz yetkinlik, ortak kökleri paylaşan pozitif genç gelişimi ve yılmazlık açısından önemli olan faktörlerden birisidir. Bireylerin yılmazlık düzeyleri, öz yetkinlikleriyle ilişkilidir (Benard, 2004; Nowicki, 2008). Bu nedenle öz yetkinlik, yılmazlıkta içsel koruyucu faktörler

arasında bulunmaktadır (Masten vd., 2010). Hem pozitif genç gelişimi hem de yılmazlık açısından kilit kavramlardan birisi olan öz yetkinliğin gelişimine olanak tanıyan çalışmalar, yılmazlık düzeyinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Tsang ve diğerleri (2012) çalışmasında pozitif genç gelişimi programlarının öz yetkinlik üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır. Hinz vd. (2006) çalışmasında, öz yeterlik ve yılmazlığın ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının üçüncü oturumunda yetkinlik teması altında yapılan yetkinlik boyutları ve tanımlarına ilişkin eşleştirme oyununda katılımcıların yetkinliğin, farklı yetkinlik alanlarının ne olduğunu, kendilerini hangi alanlarda yetkin hissettiklerini fark etmeleri amaçlanmıştır. Yetkin ve yılmaz öğretmenler olarak, hangi güçlüklerin üstesinden gelebileceklerine ilişkin farkındalıklarının oluşması amacı doğrultusunda uygulanan “yetkinlik” temalı oturum sonrası doldurulan günlüklerde ve program uygulaması sonrası yapılan odak grup görüşmesinde yer alan ifadelerde katılımcılar, yetkinlikleri ile yetkinlik boyutlarına ilişkin farkındalıklarının geliştiğini ifade etmiştir. Buna göre programın, katılımcıların yetkinliğin tanımına, boyutlarına ve kendi öz yetkinliklerine ilişkin farkındalıklarının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

5.4. İç Kontrol Odağına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci denencesinde, Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının öğretmenlerin iç kontrol odağı alt boyutu üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı sınıanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, psikoeğitim programının deney grubunun iç kontrol odağı düzeyinin artmasında anlamlı bir etkisinin olduğu ve bu etkinin üç hafta süreyle devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, psikoeğitim programına katılan deney grubunun, iç kontrol odağı düzeyinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, iç kontrol odağı alt boyutuna ilişkin denence doğrulanmıştır

Kontrol odağı, yılmazlık literatürü açısından değerlendirildiğinde yılmazlığın yapısında bağlanma, kontrol ve meydan okuma boyutları bulunmaktadır. Yılmazlığa göre kontrol, stres oluşturan olay ya da durumların kalıcı olmadığı ve kontrolün bireyin kendi elinde olduğuna inancı olarak ifade edilmektedir (Maddi ve Khoshaba, 1994). Yapılan çalışmalarda yılmazlığın iç kontrol odağı ile ilişkisi vurgulanmaktadır (Grossman vd., 1992; Magnus vd., 1999) Yılmazlık düzeyi yüksek bireyler iç kontrol odaklı yani olaylar üzerinde etkilerinin olabileceğine inanan, olumsuzlukları değişim ve gelişim için bir fırsat olarak gören, kolay pes etmeyen bir yapıya sahipken, yılmazlık düzeyi düşük bireylerse, dış kontrol odaklı ve değişime

direnç gösterme eğilimindedir (Klag & Bradley, 2004). Yılmazlık açısından iç kontrol odaklılık içsel koruyucu faktörlerdendir. Yani iç kontrol odaklı bireylerin olaylara yaklaşımları sakin ve kararlı olduğu için bu özellik yüksek yılmazlık düzeyi ile ilişkilendirilmektedir (Grob, Flammer ve Wearing, 1995). İlgili alan yazında iç kontrol odağının yılmazlık üzerinde etkili olduğunun belirtildiği çalışmalar mevcuttur (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Sacker ve Schoon, 2007). İlgili alan yazında yapılan araştırmaların bulguları mevcut çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışma pozitif genç gelişimi temelli çevrim içi yılmazlık programının iç kontrol odağı üzerindeki etkisinin incelenmesi nedeniyle deneysel bir çalışma olarak, alandaki ilişkisel çalışmalardan farklılık göstermektedir.

5.5. Azime İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın dördüncü denencesinde, Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programı uygulamasının öğretmenlerin azim alt boyutu üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı sınıanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, psikoeğitim programının deney grubunun azim düzeyinin artmasında anlamlı bir etkisinin olduğu ve bu etkinin üç hafta boyunca devam ettiği belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, azim alt boyutuna ilişkin denence doğrulanmıştır

Pozitif psikolojide azim, 24 karakter gücü arasında ve cesaret kavramının bir bileşeni olarak ele alınmaktadır. Azimli bireylerin engellere rağmen hedefe ulaşma çabalarının gönüllü sürdürülmesi esastır (Peterson ve Seligman, 2004). Karakter güçleri yaklaşımının gelişimsel kaynaklar bağlamında güçlü karakter özelliklerini arttırmaya odaklanması, pozitif genç gelişimini sağlamaktadır (Kabakçı, 2013). Karakter yalnızca pozitif genç gelişimi için sağlık (ruhsal/fiziksel) açısından zorluklara karşı bir koruyucu değil, uyumu arttıran faktörler açısından da kolaylaştırıcıdır (Park, 2004). Pozitif genç gelişiminde “karakter” önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle karakter güçlerinin büyük bir bölümü pozitif genç gelişimi sürecinde bulunur. Bu araştırmada pozitif genç gelişimi ve yılmazlık birlikte ele alınan kavramlardır. Çünkü yılmazlık ve pozitif genç gelişimi araştırmacılarının ortak tarafı, olumlu özellikler ve bireyin güçlü taraflarına odaklanmalarıdır (Snyder ve Lopez, 2007). Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının yedinci oturumunda “karakter “ teması altında katılımcılardan 24 şehirli bir ülkede yaşadıklarını varsaymaları istenmiştir. Bu ülkede kendilerini en çok temsil ettiğini düşündükleri temaların neler olduğu sorulmuş, katılımcıların karakter güçlerinin ne olduğu, bu tema sayesinde nelerle başa çıkabileceklerini düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra yaşamlarında

önem verdikleri başka hangi değer ve ilkeler olduğu sorularak bu değer ve ilkelerin iş ve özel yaşamlarını, aile, iş ve arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği üzerine konuşulmuştur. Bu etkinliklerle, katılımcıların karakter güçlerinin ve değerlerin önemini keşfetmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan “karakter” temalı oturum sonrası doldurulan günlüklerde ve program uygulaması sonrası yapılan odak grup görüşmesinde yer alan ifadelerde katılımcılar tarafından, zorluklar karşısında sahip oldukları karakter güçleri ve değerlerin mücadele etmelerindeki önemine dair farkındalıkları vurgulanmıştır. Buna göre programın, katılımcıların yaşamlarında karakter güçlerinin ve değerlerin önemini keşfetmelerine ilişkin katkı sağladığı söylenebilir.

5 C Modeli güven ve merhamet boyutlarının tartışılması

Öz güven, stresli olaylar karşısında dayanıklı ve yılmaz olmayı sağlar. Dayanıklı ve yılmaz bireylerse güçlükleri, bir tehdit olarak değil değişim için gerekli olan bir fırsat olarak değerlendirirler. Öz güvenin gelişmesi bireyin kendi gücünü tanınması ve farkına varmasıyla başlar (Arıkan, 2003). Gerçek öz güven, zorluk karşısında kaybetmemek değil, başarısızlıkta yeniden ayağa kalkabilmek için gerekli olan ve sahip olunan güçtür (Koç ve Gün, 2006). Güvensizliğin temelinde ise, aşağılık duygusu bulunur (Adler, 2003). Aşağılık duygusu ise, insanın kendi benliğini küçük, yetersiz ve aşağı görmesidir (Göçgün, 2012). Kendisini tanıyan, açık hedefleri olan, olumlu düşünen, kendini ifade edebilen, diğerleriyle iyi iletişim kurabilen bireyler özgüveni yüksek bireylerdir (Döğüşgen, 2013). İlgili alan yazın araştırmaları bireyin yılmazlık düzeyi ile öz güveni arasında ilişki olabileceğini ortaya koymaktadır (Cicchetti ve Rogosch, 1997; Werner ve Smith, 1992). Ertekin Pınar, Yıldırım ve Sayın’ın (2018) çalışmasında özgüven arttıkça yılmazlığın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının ikinci oturumunda güven/özgüven teması altında yapılan “Güçlü Yönlerim ve Yaparım, Yapmaktan Gurur Duyduğum Şeyler” etkinlikleriyle, katılımcıların özgüven hakkında bilgi edinerek, hayattaki önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan “güven/ öz güven” temalı oturum sonrası doldurulan günlüklerde ve program uygulaması sonrası yapılan odak grup görüşmesinde yer alan ifadelerde katılımcılar tarafından, zorluklar karşısında, olumlu bakış açısı, güçlü yönler ve olumlu özelliklerinin farkındalığı ifade edilmiştir. Buna göre, programın, katılımcıların özgüven gelişimi ve güçlü yönlerinin farkındalığına ilişkin katkı sağladığı söylenebilir.

Merhamet zorluklarla baş etmede yılmazlıkla pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulunan kavramlardan birisidir (Sills vd., 2006). Merhamet, pozitif psikolojinin önemli gördüğü

kavramlardan birisi olarak, acı çekenin farkında olmayı, destek olmak için istekliliği ve harekete geçmeyi gerektirmekteyken (Neff, 2003), kendinden başkasının yaşadığı zorluğu anlamak ve ona destek olabilmek için eyleme geçmeye, yardım etmeye teşvik eden bir duygudur (Kant, 2017). Bu yönüyle merhametin, yılmazlık için çeşitli risk faktörlerine karşı koruyucu faktör olan, kendisini başkasının yerine koyabilmeyi, empatiyi ve kendisinden başkasının iyiliğini gözetmek, düşünmek ve eyleme geçmeyi böylece sosyal ilgiyi de kapsamakta olduğu söylenebilir. Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-eğitim Programının beşinci oturumunda “merhamet/ sosyal ilgi/ katkı” teması altında durum kartlarının verilmiştir. Bu kartlarda, ” I. Otizmlili olduğu için zorbalığa maruz kalan 5 yaşında bir çocuğun yaşadıkları, II. Sevgi evinde kalan 4 yaşındaki Ali’ nin anneler gününü kutlamak istediğini söylemesi” Yer almaktadır. Bu durum kartlarına göre katılımcılar kartlardaki durumun içeriğine uygun şekilde bu durumları yaşayan çocuklara yaklaşımlarının nasıl olacağına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Ardından katılımcılardan “Sunduğunuz katkılar size ne hissettirir?, Çocukların yaşamında neler değiştirir? Toplumda neler değiştirir? Sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Bu etkinlikle katılımcıların merhamet, sosyal ilgi ve katkı hakkında bilgi edinerek, hayattaki önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan “merhamet/ sosyal ilgi/ katkı” temalı oturum sonrası doldurulan ve program uygulaması sonrası yapılan odak grup görüşmesinde yer alan ifadelerde katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu ifadelere göre katılımcılar, kendilerinden başkasını düşünmenin sosyal ilgilerini desteklediğini, başkalarını ve onların ihtiyaçlarını önemsedikçe bireyin kendisini de daha değerli hissedeceğini söylemiştir. Bu ifadelere göre programın, merhamet, sosyal ilgi ve katkı kavramlarına ilişkin farkındalık sağladığı, yaşamlarında bu kavramların önemini keşfetmelerine ilişkin katkı sağladığı söylenebilir.

Yılmazlık toplam puanına göre araştırma bulguları, Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının Okulöncesi Öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili bulunduğu ve bu etkinin üç hafta süresince kaldığını göstermiştir. Bu durum, Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programına katılan katılımcıların yılmazlık düzeylerinde artış sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçları gerçekleştirilen çalışmanın amacını destekleyen sonuçlardır.

Alan yazında Pozitif Genç Gelişimi Temelli Öğretmen Yılmazlığı programı bulunmamaktadır. Öğretmenlerde yılmazlığı geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen, sadece bir çalışmaya (Üstündağ, 2019) rastlanmış olsa da farklı gruplarla gerçekleştirilen, uygulanan programın etkisinin araştırıldığı ve bireylerin yılmazlık özelliklerinde artış

sağlayan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan bazılarında “yılmazlık” yerine “psikolojik sağlamlık” ifadesi kullanılmıştır. Akar (2018) lise öğrencileriyle yaptığı ve psikolojik sağlamlık programını geliştirip test ettiği çalışmasında, katılımcıların psikolojik sağlamlık değişkeninin son test ortalamalarının ön testten yüksek olduğu sonucuna erişmiştir. Balcı (2018) çocukluk çağı travması yaşayan öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, psikolojik sağlamlık odaklı psiko eğitim çalışmasının katılımcıların psikolojik sağlamlığı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gurgan (2006) çalışmasında, üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada grupta psikolojik danışmanlık programının yılmazlık üzerindeki etkisini inceleyerek programın yılmazlık üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurtoğlu (2013) psikolojik sağlamlık içerikli çalışmasında, katılımcıların psikolojik sağlamlık son test puanlarının programın diğer grubuna kıyasla anlamlı fark oluşturduğu, psikolojik sağlamlığı geliştirmede olumlu etkisi olduğu sonucuna erişmiştir. Maddi ve diğerleri (1998), yılmazlık eğitim programının etkisini araştırdığı çalışmada, programın katılımcılar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünüvar (2012) lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında oluşturduğu psiko-eğitim programının deney grubu üzerinde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Park, Messina ve Deuster (2017) Özel Harekât’ ta görev alanlar ve onların aileleri için yılmazlık programı geliştirmiş ve programın yılmazlığı arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Alvord ve ark., (2011), çocuk ve ergenlerle yaptığı çalışmasının sonucunda, programın yılmazlık düzeyinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Ritchie ve diğerleri (2014) çalışmasında, ergenler için hazırlanan yılmazlık programının deney grubu lehine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Reivich vd. (2011) çalışmasında Amerikan ordusunda Uzman Yılmazlık Programı geliştirerek, programın askerlerin becerilerinin arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Loprinzi vd. (2011) kanser hastaları üzerinde yılmazlık eğitiminin etkisini inceleyerek eğitim sonrası hastaların yılmazlık düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Belirtildiği üzere, ilgili alan yazındaki çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre bu çalışmada da Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko eğitim Programının Okulöncesi Öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Üstündağ (2019) tarafından yapılan Öğretmen Güçlendirme Programı’nın deney grubundaki katılımcıların yılmazlığını geliştirmede etkili olduğunu belirlediği çalışma sonucu, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, Brite öğretmen yılmazlığı programı modüllerinin etkisinin belirlendiği çalışmada öğretmenlerin yılmazlık ölçümünden yüksek puan aldığı belirtilmiştir (Beltman vd., 2018).

Yaşam içinde karşı karşıya kalınan farklı sorun ve riskleri önlemek mümkün değildir

ancak geliştirilebilecek yılmazlık özellikleriyle bunlarla başa çıkma durumuna sahip olma şansı bulunmaktadır (Terzi, 2006). Buna göre, bu çalışmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin mesleki olarak karşılaştıkları zorluklar karşısında başa çıkıp yılmazlık göstermelerinde, pozitif genç gelişiminin 5 C Modeline göre yetkinlik, özgüven, ilişki, karakter ve sosyal ilgi kavramları doğrultusunda hazırlanan programın etkileri bulunmaktadır. Roth ve Brooks-Gunn (2003) pozitif genç gelişimi programlarının bireylerin güçlenmesi üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Çözüm odaklı dayanıklılık modelinin görüşüne göre, yılmazlığı geliştirmede, uyum sağlamada veya sorunların üstesinden gelmede pozitif genç gelişiminin etkisi bulunmaktadır (Simon, Murphy ve Smith, 2005). Alan yazında pozitif genç gelişimi temelli öğretmenlerle yapılan deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar programların etkisini ortaya koymaktadır. Pozitif genç gelişimi alanında 5 C yeterliklerini kazandırmak amaçlı uygulanan programlardan biri 4H Yaşam Becerileri Programıdır (Roth ve Brooks Gunn,2003). Brandt ve Arnold (2006), Targeting Life Skills Modeliyle Oregon'da, pozitif genç gelişimi temelli 5C yeterliklerini kazandırmak amaçlı, 4H ev kamplarında önceden danışman konumunda bulunanların bir kamp danışmanı olarak kazandıkları yaşam becerilerinin ne olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Mezun danışmanlara eğitimde elde edilen bilgilerle kişisel gelişimlerinin, çocuklarla iletişim ve yaşam becerilerinin nasıl etkilendiği sorulmuştur. Programın katkı sağlama, ekip çalışması, liderlik becerileri kazandırdığı, bir kamp danışmanı olarak Pozitif Genç Gelişimi Temelli 5C yeterliklerini kazandırmak amacıyla hazırlanan programa katılmanın katılımcıların yaşamları üzerinde olumlu etki yaptığı ve bu etkinin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Batı Virginia'da yapılan başka bir araştırmaya göre hem yaşlı hem de genç kampçılar için Pozitif Genç Gelişimi Temelli 5C yeterliklerini kazandırmak için hazırlanan 4-H kampı deneyimi değerlendirilerek gençler; takım çalışması, iletişim becerileri, farklılıkları kabul etmeyi, başkalarının haklarına saygı duymak gibi beceriler edinmişlerdir (Garton, Miltenberger ve Pruett, 2007). Diğer bir çalışmada, Pozitif Genç Gelişimi Temelli 5C yeterliklerini kazandırmak için Ohio'da, 5 ile 8 yaş arası çocuklara Cloverbud programı uygulanmış olup programın çocuklar üzerindeki etkisini öğrenmek amacıyla ebeveynlerin görüşlerinden yola çıkılmıştır. Programın çocukların, özgüven, öz-bakım, öz-yönetim, temel beceriler, sosyal etkileşim, kişisel gelişim ile öğrenme konularında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ferrari, Hogue ve Scheer, 2004). Bu çalışmada da pozitif genç gelişimi temelinde 5C yeterliklerini kazandırmak amacıyla öğretmen yılmazlığı programı hazırlanıp uygulanmış ve yapılan diğer araştırmalarla benzer sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmayla Pozitif Genç Gelişimi bağlamında öğretmen yılmazlığını artıran çevrim içi yılmazlık programı literatüre kazandırılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel bulguların dışında erişilen nitel bulgularda, uygulanan pozitif genç gelişim temelli psiko-eğitim programının, katılımcıların bireysel farkındalık bilgi ve becerileri üzerinde etkili olduğu, katılımcıların yetkinlik, problem çözme/başa çıkma, özgüven, karakter güçleri, sosyal ilişkileri ve merhamet/sosyal ilgi noktasında farkındalıklarını arttırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, bu kavramların farkındalığı pozitif genç gelişiminden gelmektedir. Çünkü pozitif genç gelişimi özünde, bireylerin güçlü taraflarına odaklanıp onları ön plana çıkartıp geliştirmeye çalışmaktadır. Bu güçlü yanlar bireye zorlu koşullara direnmek için yılmazlıklarının artmasını sağlayarak şu anki ve gelecekteki iyi oluşlarına fayda sağlayabilir (Damond, 2004). Katılımcılar, programa ve çıktılarına dönük olumlu duygu ve düşünceleri olduğunu ifade etmişlerdir. Pozitif genç gelişimi temelli yılmazlık psiko-eğitim programının, katılımcılara bilgi, beceri ve farkındalık geliştirme imkânı verdiği ortaya koyulmuştur. Bu bulgulara göre programın, öz güven duygusunu yaşattığı, öğretmenlere kendi potansiyeli ve gücü olduğuna inanma fırsatı sunduğu, güvenli deneyim kazanma şansını verdiği, kendini anlama ve risk faktörlerini azaltma (Masten ve Coastworth, 1998) imkânı sağladığı, yetenekleri geliştirme, karakter güçlendirme ve sosyalleşmenin önemi konusunda farkındalık sağladığı (Simonsen vd., 2006) söylenebilir. Uygulama sonrası deney grubunda bulunan katılımcıların ifadeleri, Pozitif Genç Gelişimi 5 C Modelinin temel kavramlarını kendi yaşamlarına yansıtıklarını göstermektedir. Katılımcıların yılmazlık düzeylerinde ortaya çıkan artışın sebebi olarak, deney grubundaki üyelerin Pozitif Genç Gelişimi 5 C Model'inin felsefesini anlamış, fark etmiş ve yaşamlarına yansıtmaya başlamış olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca öğretmen yılmazlığıyla ilgili çalışmalarda, okullardaki olumsuzlukların azaltılması için öğretmenlerin yılmazlıklarının güçlenmesinin eğitim kurumları açısından önemli olduğu ve programlar aracılığı ile öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin artırılması gerektiği belirtilmektedir (Çalışkan, 2011). Bu duruma ilişkin, Bernshausen ve Cunningham (2001), öğretmenlerde yılmazlık düzeyini arttıran programların işten ayrılmayı azaltacağını ve fayda sağlayan uygulamaların olduğu okul iklimi yaratacağını ifade etmektedir. Literatürde bulunan çalışmalar ve mevcut araştırma, bireylerin yılmazlık düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalardır. Buna göre, yılmazlık düzeyine etkisi olması amaçlanan okulöncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen pozitif genç gelişimi temelli çevrim içi psiko-eğitim programının, bireylerin üzerinde olumlu ve kalıcı etki oluşturduğu belirtilebilir. Benzer çalışmaların sonuçları, bireylerde yılmazlık düzeyinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Akar, 2018; Alvord vd., 2011; Balcı, 2018; Gürgan, 2006; Kurtoğlu, 2013; Loprinzi ve ark.,

2011; Maddi vd., 1998; Park vd., 2017; Reivich ve ark., 2011; Ritchie ve diğ., 2014; Ünüvar, 2012).

Tüm bu bulgular ve alan yazına göre pozitif genç gelişimi temelli çevrim içi yılmazlık psiko-eğitim programının, 5 C Modeli içeriğine uygun şekilde geliştirilen etkinliklerle öğretmenlerin sahip olduğu kapasiteyi ortaya çıkarma ve geliştirmeye dönük uygulamalarla onlara farkındalık kazandırarak, yılmazlık düzeylerini artırdığı ifade edilebilir.

Pozitif genç gelişimi temelli çevrim içi yılmazlık psiko-eğitim programının, yeterli oturum sayısının olması, oturumlarda katılımcıların edindikleri bilgileri beceriye dönüştürmelerine yardım eden etkinliklerin bulunması, oturumlarda yapılanlarla oturum değerlendirme formlarının günlüğe kaydedilmesi ve ev ödevleri ile desteklenmesinin yılmazlık düzeylerinin artması üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunda bulunan katılımcıların, yılmazlık puanlarının yükselmesi, pozitif genç gelişiminin yılmazlıkla yakından ilişkili olmasıyla ve oturum içeriklerinin bu yapıya göre hazırlanmasıyla açıklanabilir.

Ayrıca Covid 19 salgını ve bulaş riskinin devam etmesi nedeniyle, Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko eğitim Programının uzaktan çevrim içi uygulanması, kullanılabilirlik bakımından araştırmacıya ve katılımcılara pek çok yarar sağlamıştır. Katılımcıların bulaş riski oluşmadan bir araya gelebilmesi, zaman ve mekân fark etmeden tüm grubun buluşabilmesinin araştırmacı ve katılımcılar açısından çevrim içi programın en büyük avantajları arasında olduğu söylenebilir. Bunun yanında, psiko eğitim programının çevrim içi ortamda gerçekleştirilmesi, katılımcıların kendilerini ifade etmelerinde kolaylaştırıcı bir etki yaratmış olabilir ve bu da araştırma sonucunu olumlu yönde etkileyen bir unsur olabilir.

Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko eğitim Programının yılmazlık üzerindeki etkisinin müdahale sonrasında yüksek düzeyde olması ve üç haftalık takipte kalıcılığın devam etmesinde; oturum içeriklerinin interaktif bir şekilde işlenmesinin ve programın hem okulöncesi öğretmeni hem de rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında uzman olan araştırmacı tarafından sunulmasının etkili olabileceği yorumu yapılabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulguların değerlendirilmesine bağlı olarak, araştırmanın sonuçlarıyla ilgili uygulamacı, araştırmacı ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

- ✓ Bu araştırma kapsamında, Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının etkisi sınıanmıştır. Araştırmada Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının Okulöncesi Öğretmenlerinin yılmazlık, öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum düzeylerini arttırmada etkili olduğu ve sonuçlar bu etkinin, deney grubuna verilen psikoeğitim sonrasında yılmazlık, öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum üzerinde üç hafta süresince kaldığını, ayrıca programın deney ve kontrol grubundaki katılımcıların, aile ve sosyal ağlar düzeyini arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Bu çalışmada Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının etkisi sınıanmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında oluşturulan deney grubuna 8 oturumluk Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Programı uygulanırken, kontrol grubuna ise hiçbir program uygulanmamıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol gruplarının yılmazlık, öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış, sonuçlar uygulanan psiko-eğitim programının deney grubundaki öğretmenlerin yılmazlık, öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum düzeylerinde artış sağladığını göstermiştir. Aile ve sosyal ağlar boyutunda ise; deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani psikoeğitim programının, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların, aile ve sosyal ağlar düzeyini arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin aile ve sosyal ağlar, yılmazlık, öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum son test ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Sonuçlar bu etkinin, deney grubuna verilen psikoeğitim sonrasında yılmazlık, öz yeterlik, iç kontrol odağı, azim, başa çıkma ve uyum üzerinde üç hafta süresince kaldığını göstermiştir. Araştırmanın günlüklerden ve odak grup görüşmesinden

elde edilen nitel bulgularına göre, deney grubunu oluşturan öğretmenlerin oturum ve program sonunda elde ettikleri kazanımlara dönük görüşleri programın; yetkinlik, özgüven, ilişkiler, merhamet/sosyal ilgi, karakter güçleri, problem çözme ve başa çıkma becerisi konusunda bilgi, beceri ve farkındalık sağladığını göstermiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma bulguları ve yorumlarına dayanılarak şu önerilere yer verilebilir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psikoeğitim Programının uzaktan çevrim içi uygulanması, kullanılabilirlik bakımından araştırmacıya ve katılımcılara pek çok yarar sağlamıştır. Zaman ve mekân fark etmeden tüm grubun buluşabilmesinin araştırmacı ve katılımcılar açısından çevrim içi programın en büyük avantajları arasında olduğu söylenebilir. Zaman tasarrufu ve kullanılabilirliği açısından çevrim içi geliştirilen Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yılmazlık Psikoeğitim Programının başka araştırmacılar tarafından da kullanılması önerilebilir.
- ✓ Bu araştırmadaki psikoeğitim programı çevrim içi kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Yüz yüze kullanılabilirliği için uygun koşullar oluşturmak adına oturum sayısı sayısı, katılımcı sayısı vb. konularda yeniden revize edilmesi gerekmektedir.
- ✓ Bu çalışma okulöncesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer kademe öğretmenlerine göre programlar hazırlanıp uygulamalar test edilip, yaygınlaştırılabilir.
- ✓ Çalışma kapsamında yılmazlık ele alınmıştır. Çalışmanın kapsamı dışında bulunan ve öğretmen yılmazlığı üzerinde etkisi olan faktörlerin ölçülmesi ve ölçülen bu özelliklerin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Bu araştırmadaki psikoeğitim programı 8 oturumla sınırlandırılmıştır. Ele alınan temaların içselleştirilmesi amacıyla gelecekte yapılacak çalışmalarda mevcut programın oturum sayısı artırılabilir.
- ✓ Bu araştırmadaki psikoeğitim programı 18 katılımcıyla tamamlanmıştır. Ancak çevrimiçi uygulamanın sınırlılıkları nedeniyle gelecekteki çalışmaların daha küçük gruplarla (10-12 kişilik) gerçekleştirilmesi sürecin daha etkili ve verimli olmasına yardımcı olabilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Öğretmenlere yönelik olarak yürütülecek çalışmalarda, öğretmenlerin önerileri dikkate alınarak güdüleyici etkinlikler yaptırılabilir ve daha fazla etkileşim imkânı sağlayan ortamlar oluşturulabilir.
- ✓ Öğretmen yılmazlığıyla ilişkili olarak okul ilişkilerinin önemi üzerinde durulduğunda, öğretmenlerle gerçekleştirilecek çalışmalarda, okul idarecilerinin, öğrencilerin ve velilerin de ayrı ayrı katılım yapabileceği koşullar geliştirilebilir.
- ✓ Öğretmen yılmazlığının öneminden yola çıkarak, okullarda öğretmenlerin yılmazlık düzeyini geliştirecek ve katkı sağlayacak öğretmen yılmazlığına yönelik psikoeğitim faaliyetlerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri ile idarenin ortak organizasyonu ile ön plana çıkarılması önerilebilir.

6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ Öğretmenlerin yılmazlık düzeyini arttırmaya dönük eğitim politikalarına önem verilmelidir. Böylece öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin artması sağlanarak mesleki ve kişisel gelişim süreçlerine kapsamlı bir katkı sunulmuş olacaktır.
- ✓ Bu araştırmanın bulguları, okulöncesi öğretmenlerinin yaşadığı çeşitli risk faktörleri ve zorluklarla baş edebilmeleri açısından yılmazlık psikoeğitim programının etkili olduğunu gösterdiği için, İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından her eğitim öğretim yılında öğretmen yılmazlığına yönelik yüz yüze/çevrim içi seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbas, A. and Gilmer, P. (1997). The use of journals in science teaching and learning for prospective teachers: An active tool of students' reflections. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Document Reproduction Service No: ED 409182
- Abbott-Chapman, J. (2005). Let's keep our beginning teachers! *Principal Matters*, (Summer), 2-4.
- Adler, A. (2003). *İnsan tabiatını tanıma*. (A. Yörükan, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınlar
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J., and Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *Clearing House*, 80(3), 137-143.
- Altınok Kalkan, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde yaşam becerileri ve okul güvenliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Alvord, M. K., Zucker, B. and Grados, J.J. (2011) *Resiliency Builder Program for Children and Adolescent-Enhancing Social Competence and Self Regulation*. Illinois: Research Press.
- Arastaman, G., ve Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of High School Students' Resiliency Perception in terms of Some Variables]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 13(2), 915-928
- Arık, A. (1998). *Psikolojide Araştırma Yöntemleri*, 2.Baskı, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Arıkan, M. (2003). *Nitelikli insan*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Arnup, J., ve Bowles, T. (2016). Should i stay or should i go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244
- Atatürk Araştırma Merkezi (2006). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*. Ankara

- Aydoğan, D. (2014). *Çiftlerde ilişkisel yılmazlığın ebeveynlik stresi, ilişkisel başa çıkma, ilişkisel profesyonel yardım arama ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara.
- Balcı, İ. (2018). *Çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bandura A. (1999). A Social Cognitive Theory of Personality. *In: Handbook of Personality*. Eds: Pervin L, John O, 2nd ed, Guilford Press New York, p. 154-196
- Basım, H.N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2),104-114.
- Bayrak, İ. (2004). *Zamanın Başlangıcından Günümüze Öğretmenin Gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan cocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beauvais, F., and Oetting, E. R. (1999). Drug use, resilience, and the myth of the golden child. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 101–107). Kluwer Academic Publishers
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., and Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 237-253). Cham: Springer International Publishing.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Far West Laboratory for Educational Research and Development & the Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities. Retrieved November 02, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335781.pdf>
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?* San Francisco, CA: WestEd.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., and Sesma Jr., A. (2006). *Positive youth development: Theory, research, and applications*. In R. M. Lerner, & W. Damon, (Eds.),

- Handbook of child psychology (6th ed.): Vol. 1, Theoretical models of human development. (pp. 894-941). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Bernshausen, D., and Cunningham, C. (2001). The role of resiliency in teacher preparation and retention. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (53rd, Dallas, Texas, March 1-4, 2001).
- Billingsley, F. O., White, R. and Munson, R. (1980). "Procedural Reliability: A Rationale and an Example." *Behavioral Assessment*, 2: 229-241.
- Bloom, A. (2013). Coping with life's little wobbles. *TES: Times Educational Supplement*, 14-15.
- Blum, R.W. (2003). Positive youth development. A strategy for improving health. (J. D. Wertlieb ve R.M. Lerner (Ed.). *Enhancing the life changes of youth and families. public service systems and public policy perspectives.* (s. 237-252). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *Clearing House*, 75(4), 202. doi: 10.1080/00098650209604932
- Bozkuş, K. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Dinamik Yaklaşımın Uygulanması: Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eskişehir.
- Bradley, R. H., Whiteside, L. Munford, D. J., Casey, P. H., Kelleher, K. J. and Pope, S. K. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65(2), 346-360.
- Brandt, J., and Arnold, M. E. (2006). Looking back, the impact of the 4-H camp counselor experience on youth development: A survey of counselor alumni. *Journal of Extension*, 44(6), Article 6RIB1.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28 (2), 69-76.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3–28). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (pp. 6963–6970). Oxford, UK: Elsevier.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825.
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi
- Bursahoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Butts, J. A., Bazemore, G. and Meroe, A. S. (2010). *Positive Youth Justice: Framing justice interventions using the concepts of positive youth development*. Coalition for Juvenile Justice. Washington DC: DT Kindler Communications.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı- İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of back ground variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Castro, A. J., Kelly, J., and Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., and Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), Article 15.

- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Berglund, M.L., Polland, J.A. and Arthur, M.W. (2002). Prevention science and positive youth development. Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, (31), 230-239.
- Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Haggerty, K.P. and Fleming, C.B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school. Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41 (2), 143-164.
- Cicchetti, D. and Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and psychopathology*, 9(4), 797–815.
- Collaco, C. M. (2018). *What do we really know about grit? A multivariate statistical investigation on the construct validity of grit*. Unpublished doctoral dissertation. The University of San Francisco, San Francisco.
- Condly, S. C. (2006). Resilience in children a review of literature with implications for education. *Urban Education*, 3(41), 211-236.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (93), 63-71.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., and Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220- 1237.
- Cuijpers, P., Marks, I.M., Straten, A., Cavanagh, K., Gega, L. and Andersson, G. (2009). Computer-aided psychotherapy for anxiety disorders: a meta-analytic review. *Cognitive Behaviour Therapy*, 38(2), 66–82.
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Çavuş, Ş. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (10):160-171.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Damond, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy*, 591(1), 13-24.
- Day, C. and Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers (Teacher quality and school development)*. London: Routledge
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Demetriou, H. Wilson, E. and Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473. DOI: 10.1080/03055690902876552
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Döğüşgen, M. M. (2013). *Çocukluktan ergenliğe duygusal gelişim ve özgüven*. İstanbul: Ekinoks.
- Duckworth, A. (2018). *Azim sabır, tutku ve kararlılığın gücü*. (Çev. Öyküm Taner). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. and Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Dumont, M. and Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3) 343-363.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.
- Eccles, J. and Gootman, J.A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Edberg, M. C. (2008). *Development of UNICEF Latin America/Caribbean adolescent Well-Being Indicators: Background and proposed indicators*. Report for UNICEF-LAC region. Panama City, Panama.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları.

- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (13), 79-97. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10335/126656>
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ertekin Pinar, S., Yildirim, G., ve Sayin, N. (2018). Investigating the psychological resilience, self-confidence and problem-solving skills of midwife candidates. *Nurse education today*, 64, 144–149.
- Evans, J. R. (1991). "Creativity in üRJMS: The Creative Problem Solving Process, Part I", *Interfaces*, 27 (5), 11.
- Everall, R. D., Altrows, K. J. and Paulson, B. L. (2006). Creating a future: A study of resilience in suicidal female adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 84, 461-470
- Fantilli, R. D. and McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Ferrari, T. M., Hogue, C. A., and Scheer, S. D. (2004). Parents' perceptions of life skills development in the 4-H Cloverbud program. *Journal of Extension [On-line]*, 42(3) Article 3RIB6. Available at <http://www.joe.org/joe/2004june/rb6.php>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition*, Sage Publications Ltd. London.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation-Alternative Approaches and Practical Guidelines* (3. Edit). Boston: Allyn & Bacon Publisher.
- Fleming, J. Mackrain, M. and LeBuffe, P. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (387-397). New York: Spring-Verlag.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00773.
- Ford, D. H., and Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.

- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Ganellen, R. and Blaney, P. H. (1984). Hardiness and social support as moderators of the effects of life stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 156-163.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174
- Garton, M.S., Miltenberger, M., and Pruett, B. (2007). Does 4-H camp influence life skill and leadership development? *Journal of Extension [On-line]*, 45(4) article 4FEA4. Available at: <https://archives.joe.org/joe/2007august/a4.php>
- Gavin, L.E., Catalano, R.F., David-Ferdon, C., Gloppen, K. M. and Markham, C.M. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescents Health*, 46(3), 75-91.
- Genç, A. (2014). *Psikolojik Dayanıklılığın Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Görgül Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Germain, C. B. (Ed.). (1979). *Social work practice: People and environments, an ecological perspective*. New York: Columbia University Press.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gomez, R. E., Kagan, S. L., and Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education*, 41(2), 169-186. doi:10.1080/19415257.2014.986820
- Goodman, J. H. (2004). Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan, *Qualitative Health Research*, 14(9), 1177- 1196.
- Goodwin, B. and Miller, K. (2013). Resilience and Learning. *Grit Plus Talent Equals*, 70 (1), 74-76.<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept13/vol71/num01/Grit-Plus- Talent-Equals-Student-Success.aspx>
- Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10, 1–11.

- Göçgün, Ö. (2012). *İnsanın dünyası*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Gönen, T. (2020). *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: mardin ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Greene, R. R. (2002). *Resiliency: An integrated approach to practice, poicy, and research*. NASW Press, Washginton DC.
- Greene, R. R., and Conrad, A. P. (2002). Basic assumptions and terms. In R. R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press
- Grob, A., Flammer, A., and Wearing, A. J. (1995). Adolescents' perceived control: Domain specificity, expectations, and appraisal. *Journal of Adolescence*, 18(4), 403–425.
- Grossman, F. K., Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., and Flaherty, M. (1992). Risk and resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(5), 529–550.
- Gu, Q., and Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q., and Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürkan, U. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık ve İyilik Halinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9 (1), 18-35. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A., and Pittman, K. (2004). Principles for youth development. M.A Hamilton ve M.A. Hamilton (Ed.). *The youth development handbook. Coming of age in American Communities*. CA: Sage Publications.
- Henderson, N. and Milstein, M. M. (1996), *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G., and Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen

- Selbstwirksamkeitserwartung [Population-representative norm for the general self-efficacy scale]. *Diagnostica*, 52 (1), 26–32.
- Howard, S. and Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
- Huberman, M. (1993) *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Ingersoll, R. and Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Irmak, M. ve Izgar, H. (2015). Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 446-459.
- Jenson, J. M. and Fraser, M. W. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In J. M. Jenson, & M. W. Fraser (Eds.), *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective (1-18)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Johnson, B. and Down, B. (2009). Reconceptualising ECT resilience: A critical alternative, Paper presented at the *Annual European Conference on Education*, Vienna.
- Johnson, B. Down, B. Le Cornu, R. Peters, J. Sullian, A., Pearce, J. and Hunter, J. (2012). *ECTs: Stories of Resilience*, University of South Australia, Adelaide. (available at: www.ectr.edu.au.)
- Jones, S. Bouffard, S. and Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8). 62–65.
- Jung, J., and Wright, P. (2012). Application of Helisson's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 140-160.
- Kabakçı, F.Ö. (2013). *Karakter Güçleri Açısından Pozitif Gençlik Gelişiminin İncelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları, Yaşam Becerileri ve Öz-Kontrolleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349–360.

- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010). “Anne Yılmazlık Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9 (17), 77-94.
- Kant, I. (2017). *Eğitim üzerine*. (6.Baskı). (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Kara, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyini etkileyen faktörler. *Yüksek lisans tezi*, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kararımak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kararımak, Ö., ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 30-43.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karatas, Z., ve Savi Cakar, F. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84–91.
- Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. 13.05.2020 tarihinde <http://www.academia.edu/6954387/> adresinden erişildi.
- Kern, M. L., and Wehmeyer, M. L. (Eds.). (2021). *Palgrave Handbook on Positive Education*. Palgrave Macmillan. (freely available from <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-64537-3>)
- Kırımoğlu, H. Yıldırım Y. ve Temiz A. (2010). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İli Örneği), *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 88-97.
- Kirby, L.D. and Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (pp. 10-33). Washington, DC: NASW Press.
- Kitano, M. K. and Lewis R.B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4):200-205

- Kitching, K. Morgan, M. and O'Leary, M. (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for ECTs' motivation. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 15(1), 43-58.
- Kitzinger, J. and Farquhar, C. (1999). "The analytical potential of 'sensitive moments' in focus group discussions". In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. (pp. 156–172). London: SAGE.
- Klag, S., and Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9, 137-161
- Kobasa, S. and Puccetti, M. C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 839-850.
- Koç, S. ve Gün, N. (2006). *Özsaygı: Öncelikler listesinde kaçınıcı sıradasın?* İstanbul: Kuraldışı Yayınları
- Kumpfer, K. L. and Summerhays, J. F. (2006). Prevention Approaches to Enhance Resilience among High-Risk Youth. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 151-163.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. D. Glantz J. L. Johnson, (Eds), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri - okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kyriacou, C., and Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257
- Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 3(7), 337-351.
- Lansford, J. E., Patrick, S. M., Kristopher, I. S., Dodge, K. A., Bates, J. E. and Pettit, G. S. (2006). Developmental trajectories of externalizing behaviors: Factors underlying resilience in physically abused children. *Development and Psychopathology*, 18, 35-55.

- Larson, M. and Luthans, F. (2006). Potential Added Value of Psychological Capital in Predicting Work Attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(2), 75-92.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(5), 717-723.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16
- Lee, T.Y., Cheung, C. K., and Kwong, W. M. (2012). Resilience as a Positive Youth Development Construct : A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1(1), 1–9.
- Lee, T. Y., and Lok, D. P. P. (2012). Bonding as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-11.
- LeFalle, D. (2010). *The role of personal strengths in academic success: Views and voices of resilient community college students*. Unpublished doctoral dissertation, California Institute of Integral Studies, San Francisco, CA.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty thriving and civic engagement among America's youth*. CA: Thousand Oaks, Sage.
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development. Theoretical and empirical bases. institute for applied research in youth development promoting*. Tufts University. Washington, D.C: National Academy of Sciences.
- Lerner, R. M. (2016). *Pozitif ergenlik*. Çeviren: Özlem Şimsek. Sola İnitias.
- Lerner, R. M. (2009). “The positive youth development perspective: theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development,” in *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, eds S. J. Lopez and C. R. Snyder (Oxford: Oxford University Press), 149–163.
- Lerner, R.M., Almerigi, J.B. Theokas, C. and Lerner, J.V. (2005). Positive youth development. A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16
- Lincoln, Y. S. and Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.

- Liu, Q., Jiang, M., Li, S., and Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence: A nonrecursive analysis from a two-year longitudinal study. *Medicine*, *100*(4), e24334.
- Luthans, K. W. and Jensen, S. M. (2005). The Linkage Between Psychological Capital and Commitment to Organizational Mission. *Journal of Nursing Administration*, *35*(6), 304-310.
- Loprinzi, C. Prasad, K. Schroeder, R. and Sood, A. (2011). Stress management and resilience training (smart) program to decrease stress and enhance resilience among breast cancer survivors: a pilot randomized clinical trial. *Clinical Breast Cancer*. *11*(6), 364-368.
- Luthar, S. S. (2005). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (739-795) (2nd edition, Vol. 3). New York: Wiley.
- Luthar, S.S., Sawyer, J.A. and Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, And Future Research. *Annals of the New York Academy of Science*. 1094, 105-115.
- Luthar, S. and Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, *61*(1), 6-22.
- Luthar, S., Doernberger, C. H., and Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, *5*(4), 703-717.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, *12*(5), 189-192.
- Maddi, S. R., Kahn, S., and Maddi, K. L. (1998). The effectiveness of hardiness training. *Consulting Psychology Journal*, *50*(2), 78-86.
- Maddi, S. R., and Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, *63*(2), 265-274.
- Maddux J. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds: Snyder CR, Lopez SJ, Oxford University Press, New York, p.87-277.

- Magnus, K. B., Cowen, E. L., Wyman, P. A., Fagen, D. B. and Work, W. C. (1999). Correlates of resilient outcomes among highly stressed African American and white urban children. *Journal of Community Psychology*, 27, 473-488.
- Mahatmya, D. (2011). *Pathways to positive youth development: Identifying family, school, and neighborhood influences on civic involvement in emerging adulthood*. (Graduate Theses and Dissertations). Iowa University. Ames, Iowa.
- Maloney, S. (2014). *Positive youth development in a school-based setting*. A study of the los angeles police academy magnet school program. USA: Rand Corporation.
- Mandleco, B. L. and Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-111.
- Mansfield, C. F. (2021). *Cultivating Teacher Resilience: Introduction*. 3–10. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_1
- Mansfield, C. F., Beltman, S. Price, A. and McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Mansfield, C. F., Beltman, S. and Price, A. (2014). "I'm coming back again!" The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547-567.
- Markman, G.D., Baron, R.A. and Balkin, D.B. (2005) Are Perseverance and Self-Efficacy Costless? Assessing Entrepreneurs' Regretful Thinking. *Journal of Organizational Behavior*, 26,1-19. <http://dx.doi.org/10.1002/job.305>
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage Publications, Inc.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227—238.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141–154.

- Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 281–296). Kluwer Academic Publishers.
- Masten, A.S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: The Guilford Press
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. and Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence, *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
- Masten, A. S. and Reed, M. G. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (74-88). Oxford: Oxford University Press.
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J. Herbers, J. E. and Reed, J. M. G. (2009). Resilience in development. In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (117-131). Oxford: Oxford University Press.
- Masten AS, Desjardins CD, McCormick CM, Kuo SI and Long JD. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, 22(03): 679-694.
- Masten, A. S. and Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan. In J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (213-237). New York, NY: The Guilford Press.
- Matos, M. G. and Simoes, C. (2016). From positive youth development to youth's The Dream Teens. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 4-18.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- McCormack, A., Gore, J. and Thomas, K. (2006). ECT Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 95-113.
- McCormack, A. and Gore, J. (2008). “If Only I Could Just Teach”: Early Career Teachers, Their Colleagues, and the Operation of Power. Paper Presented at the Australian

Association for Research in Education, Brisbane.
<http://www.aare.edu.au/data/publications/2008/mcc08185.pdf>

- McCubbin, L. (2001). Challenges Tok Definition Of Resilience. *American Psychological Association. University of Wisconsin-Madison*. 24, 2-19.
- McMillan, J. H. and Reed, D. F. (1994). At risk students and resiliency: Factor contributing to academic success. *The Clearing House*, 67(3), 137-140.
- McNally, J. and Blake, A. (2009). *Improving learning in a professional context*. London: Routledge.
- Miller PH. (2002). *Theories of Development Psychology. Gelişim Psikolojisi Kuramları*. Çeviren: Gültekin, Z, İmge Kitabevi, Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara. 13/05/2022 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nazlı, S. (2014). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı (5. bs.)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Neff, K. (2003). The development of validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Norman, E. (2000). *Resiliency enhancement: putting the strengths perspective into social work practice*. New York: Columbia University Press.
- Nowicki, A. (2008). *Self-efficacy, sense of belonging and social support as predictors of resilience in adolescents*. https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1155
- Nunn, K. (1995). Risk, vulnerability and resilience in childhood: The background for presentation. In B. Raphael & G. Burrows (Eds.), *Handbook of preventive psychiatry* (pp. 359-371). New York: Elsevier North-Holland
- O'Donnell, D. A., Schwab-Stone, M. E. and Muyeed, A. Z. (2002). Multidimensional resilience in urban children exposed to community violence. *Child Development*, 73, 1265-1282.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum (Fourth Edition)*. United State: Longman.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., and Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.

- Organisation for Economic Collaboration and Development (OECD). (2013). *From policy questions to new ECEC indicators: Draft back ground paper for the 14th meeting of the OECD ECEC Network*. Network on Early Childhood Education and Care.
- Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (1988). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*, 29-30.
- Özbay, G. (2017). *Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programının İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Y. ve Aydoğan, D. (2013). İlişkisel Yardım Arama Ölçeği. XII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 8-11 Eylül, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, Y. (2013). Pozitif genç gelişimi. *Eğitimci Dergisi*, 21.
- Pakiş, A. K. ve Deniz, E. M. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine Etkisi, *e- Kafkas Araştırmaları Dergisi*, 7, 153-166. doi:10.30900/kafkasegt.752595
- Papatraianou, L. H., and Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Park GH, Messina LA and Deuster PA. (2017). A Shift From Resilience to Human Performance Optimization in Special Operations Training: Advancements in Theory and Practice. *J Spec Oper Med*.17(3):109-113.
- Park, N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Pengilly, J. W. ve Dowd, E. T. (2000). Hardiness and social support as moderators of stress. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (6), 813-820.
- Peterson, C. (2004). Positive social science, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 186–201.
- Peterson, C., and Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification (1. basım)*. Oxford University Press.

- Phelps, E. Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., Eyeaco, A. V. and Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 571-584.
- Pitman, K.J. Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N. and Ferber, T. (2003). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement. Competing priorities or inseparable goals*. The Forum for Youth Investment. Washington: Form at the Cady-Lee House.
- Pittman, K. and Cahill, M. (1992). "*Pushing the boundaries of education: the implications of a youth development approach to education policies, structures and collaborations" school k12*. (Commissioned Paper). University of Nebraska Omaha. Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu>.
- Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., and McBride, S. (2011). Master resilience training in the US Army. *American Psychologist*, 66(1), 25-34.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, J.W. (2008). From risk to resilience: Promoting school-health partnerships for children. *International Journal of Educational Reform*, 17(1), 19-36.
- Ritchie S. D., Wabano M. J., Russell K., Enosse L., and Young N. L. (2014) Promoting resilience and well being through an outdoor intervention designed for Aboriginal adolescents. *Rural and Remote Health*. 25(23),1-19.
- Roth, J. L. and Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170-182.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of 124 reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.(Whole No.609)
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Ryan, L., and Caltabiano, M. (2009). Development of a new resilience scale: The resilience in midlife scale. *Asian Social Science*, 5(11), 39-51

- Sacker, A., and Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36(3), 873–896.
- Sadowski, M. (2013). There's always that one teacher. *Educational Leadership*, 71(1), 28- 32.
- Safran, M. (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi. Pegem Akademi, (1.Baskı)*. Ankara.
- Sahin-Baltacı, H., ve Karatas, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130
10.14689/ejer.2015.60.7
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., and Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935.
- Savi Çakar F, Karataş Z, ve Çakır MA. (2014) Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 32: 22-39.
- Scales, P.C. and Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: MN: Search Institute.
- Schwarzer R., and Warner LM. (2013). Perceived Self-efficacy and Its Relationship to Resilience. *In: Resilience in Children, Adolescents, and Adults Translating Research into Practice*, Eds: Prince-Embury S, Saklofske DH, Springer Science & Business Media, New York
- Shek, D. T. L., and Ma, C. M. S. (2014). Effectiveness of a Chinese positive youth development program: The Project P.A.T.H.S. in Hong Kong. *International Journal on Disability and Human Development*, 13, 489–496.

- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.
- Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A., and Hofmann, S.G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1251-1263.
- Simon, J. B., Murphy, J. J., and Smith, S. M. (2005). Understanding and fostering resilience. *The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families*, 13(4), 427-436.
- Simonsen, B., Sugai, G. and Negron, M. (2006). Schoolwide positive behavior supports. Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40 (6), 32-40.
- Siraj, I., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Howard, S. J., Melhuish, E., de Rosnay, M., Duursma E., and Luu B. (2016). *A review of the current international evidence considering quality in early childhood education and care programs—In delivery, pedagogy and child outcomes*. Sydney: NSW Department of Education, External Affairs and Regulation.
- Siraj, I. Melhuish, E. Howard, S. J. Neilsen-Hewett, C., Kingston, D., de Rosnay, M., Duursma E., Feng X., and Luu B. (2018). *Fostering Effective Early Learning (FEEL) study*. Sydney: NSW Department of Education.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Smith, T. and Ingersoll, M. (2004). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction? *American Educational Research Journal*, 41, 681–714.
- Smithers, A. and Robinson, P. (2003). Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession. The Centre for Education and Employment Research. Retrieved 11.11.2021 from <http://www.buck.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/factorsteachersleaving.pdf>
- Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C.R. and Lopez, S.J. (2007). *Positive psychology the scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Sorias, O. (1988). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 353-357.
- Soutter, M. and Seider, S. (2013). College access, student success, and the new character education. *Journal of College and Character*, 14(4), 351-356. doi:10.1515/jcc- 2013-0044.
- Steen, T. A. Kachorek, L. V. and Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 5–16.
- Steinhardt, M. and Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.
- Sun, R. C., and Lau, P. S. (2006). Beliefs in the future as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(3), 409-16.
- Sun, R. C. F., and Shek, D. T. L. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95(3), 455–474.
- Swars, S. L., Meyers, B. Mays, L. C. and Lack, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility: Classroom teachers and their university partners take a closer look at a vexing problem. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183.
- Şahin, Ş., Bir, A.A., ve Suher, H.K., (2009). Odak Grup Yönetimi: Uygulamacılar Açısından Bir Değerlendirme, *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 11(11), 51-74.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Teipel, K. (2002). *Minnesota adolescent health action plan*. Community programs to promote youth development. Washington, DC: National Academy Press.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.

- Terzi, Ş. (2008a). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 297-306.
- Terzi, Ş. (2008b). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Troman, G. and Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275.
- Troman, G. and Woods, P. (2001) *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge/Falmer.
- Tsai, J., and Morissette, S. B. (2022). Introduction to the special issue: Resilience and perseverance for human flourishing. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(S1), S1-S3. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0001215>
- Tsang, S. K. M. Hui, E. K. P. and Law, B. C. M. (2012). Self-efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *Journal of Alternative Medicine Research*, 4, 391-399.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., and Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189.
- Tusaie, K., Puskar, K. and Sereika, S. M. (2007). A predictive and moderating model of psychosocial resilience in adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(1), 54-60.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2021). Genel Türkçe Sözlük. (ET: 05.12.2021), http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b28e06808468.16250535


- Ungar, M. (Ed.) (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
- Urevbu, A. (1991). *Curriculum Studies*. UK: Longman Ltd.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstündağ, N. (2019). *Öğretmen güçlendirme programının sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Vanderpol, M. (2002). Resilience: A missing link in our understanding of survival. *Harvard Revision Psychiatry*, 10(5), 302-306.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundation, development, application*. New York, NY: George Braziller.
- Waddington, C. H. (1957). *The strategy of the genes*. London: Allen and Unwin.
- Walsh, F. (2015). *Strengthening family resilience (3rd edition)*. New York: The Guilford Press.
- Wang, J. L., Zhang, D. J., and Jackson, L. A. (2013). Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(7), 1428-1435.
- Watt, H. M. G., and Richardson, P. P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Werner, E. E. (1989). High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. E. (1993). Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives From the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E. E. and Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. and Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.

- White, R.W. (1959). *The ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International University Press.
- Williams, W. C., Morelli, S. A., Ong, D. C. and Zaki, J. (2018). Interpersonal emotion regulation: Implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(2), 224.
- Yapıcı, M, Ulu, F. (2010). First Grade Teachers' Expectations from Preschool Teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3 (1) , 43-55.
- Yazıcı, B. (2018). *Naratif terapi temelli grupla psikolojik danışma programının ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (8.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11 (4) , 927-944.
- Yılmaz, M. ve Aslan, Ö. (2013), “Öğretmen Motivasyonunun Artırılmasında “ÖNKAS” Ödül Sistemi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 286-306.
- Youssef, C. M. and Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in The Workplace. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- Zarrett, N. and Lerner, R.M. (2008). *Ways to promote the positive development of children and youth*. Washington, DC: Child Trends.
- Zepeda, S. J. and Ponticelli, J. A. (1998). At cross purposes: What do teachers need, want, and get from supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 68-8
- Zolkoski, S. M. and Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295–2303

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZNI

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2022-10341

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ 04.02.2022	TOPLANTI NO 2022-002

Sayı : E-97105791-050.01.01-10341
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Doktora Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	“Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrim İçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi”
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Yazar	Esra EYYUPOĞLU DÖNMEZ
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Ek:Etik Kurul İzni Başvuru Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BSPFNMDNU*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5999&eD=BSPFNMDNU&eS=10341>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep
Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81
e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr
Kep Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nida ÇALIŞKAN
Unvanı: Memur
Tel No: 0(342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2: VERİ TOPLAMA ARACI KULLANMA İZİNİ

Yetişkin Yılmazlık Ölçeği



Etiket ekle

E



Sayın Hocam Merhaba,
Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında doktora tez öğrencisiyim. Prof.Dr. Yaşar ÖZBAY danışmanlığında yürütülen doktora tezim kapsamında bir araştırma yapmaktayım.İzniniz olursa bu tez çalışmasında, uyarlamış olduğunuz" Yetişkin Yılmazlık Ölçeği"ni referans göstererek kullanabilmek için izninize ihtiyaç duymaktayım. Teşekkür eder,iyi çalışmalar dilerim.

Fw: Yetişkin Yılmazlık Ölçeği



Gelen Kutusu

F

Ölçeği kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar. F

E



Sayın Hocam,çok teşekkür eder,iyi çalışmalar dilerim.

[Alıntılanan metni göster](#)

EK-3: YETİŞKİN YILMAZLIK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

		0	1	2	3	4
		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yoluma ne çıkarsa üstesinden gelirim					
2	Amaçlarıma ulaşıyorum					
3	Hayatımın bir anlamı var					
4	Mali zorlukların üstesinden gelirim					
5	Arkadaşlarıma güvenebilirim					
6*	Başarısızlıkta kolayca cesaretimi yitirim					
7	Değişimi bir meydan okuma olarak görürüm					
9	Kendi hayatımı kontrol edebilirim					
10*	Stresle kolayca baş edemem					
11	İhtiyacım olduğunda bana yardım edebilecek birisi var					
20*	Bana olan şeyler üzerinde çok az etkim var					
21	Hastalıkla baş edebilirim					
22	Zorluklar beni kamçılar ve peşlerini bırakmam					
23*	Sevdiğim kişiler evi terk ettiğinde zorluk çekerim					
24	Yaşamımdaki olaylara nasıl tepki vereceğimi kontrol ederim					
25	Kayıplar sırasında dini inançlar bana umut verir					

EK-4: BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Ben Esra EYYUPOĞLU DÖNMEZ 'in doktora tezi kapsamında yürüteceği çevrim içi psiko-eğitim programının oturumlarına gönüllü olarak katılmak istiyorum. Bu durum ile ilgili gerekli sorumluluklarımı yerine getireceğimi taahhüt ediyorum. Tez danışmanı eşliğinde değerlendirilmek üzere, danışma oturumlarını kaydetmesinde ve güvenliği koruyacak şekilde saklamasında herhangi bir sakınca olmadığını kabul ediyorum.

Tarih:

İmza

EK-5: UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Okulöncesi Öğretmenlerine Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Çevrimiçi Yılmazlık Psiko-Eğitim Programı Uygulama Güvenirliği Formu

	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1. Bu oturum Pozitif Genç Gelişimi Temelli 5 C Modeline uygun içerikle hazırlanmıştır.	1	2	3	4	5
2 Bu oturum önceden belirlenen kazanımlara göre uygulanmıştır.	1	2	3	4	5
3. Bu oturumda bir önceki oturumun özeti yapılmıştır.	1	2	3	4	5
4.Bu oturumda katılımcılar açısından etik kurallara uyulmuştur.	1	2	3	4	5
5. Bu oturumda yapılan etkinlikler yönergeye uygun şekilde yapılmıştır.	1	2	3	4	5
6. Bu oturumda program uygulayıcısı süreci etkili şekilde yürüttü.	1	2	3	4	5
7. Bu oturumda katılımcılar istekli şekilde sürece katılım sağlamıştır.	1	2	3	4	5
8. Bu oturumda katılımcıların kendilerini ifade etmeleri için gerekli süre verilmiştir.	1	2	3	4	5
9. Bu oturumda gerekli olan materyaller etkili şekilde kullanılmıştır.	1	2	3	4	5
10. Bu oturumda oturum değerlendirmesi etkili şekilde yapılmıştır.	1	2	3	4	5
11. Oturumun ödevi ve ödev yönergesi açıklanmıştır.	1	2	3	4	5
12.Bu oturumda internet bağlantısı kaynaklı sorunları en aza indirgeyecek programa uygun pratik çözümlerle süreç yürütülmüştür.	1	2	3	4	5

EK-6: YANSITICI GÜNLÜK (KATILIMCI GÜNLÜĞÜ)

Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü

1. Bu oturumda neler fark ettim?
2. Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?
3. Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?



EK-7: ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Odak Grup Görüşmesi Formu

Merhaba kıymetli katılımcılarımız, bu görüşmenin amacı, okulöncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan çevrim içi yılmazlık psiko-eğitim programının etkilerine ilişkin sizlerin görüşlerini almaktır. Yapılan bu araştırma kapsamında programa katılan bireyler olarak sizlerin bu programın etkililiğine ilişkin görüşlerinizin değerli olduğunu belirtmek istiyorum. Eğer bu görüşme için izin verirseniz, görüşmenin sesli kaydını almak istiyorum. Görüşme sürecinde bana söyleyecekleriniz, kimliğiniz ve kayıtlar gizli tutulacaktır. Görüşmeye engel bir durum yoksa soruları yöneltmek istiyorum.

1. Yılmazlık psiko-eğitim programına katılmanın sizi için nasıl bir süreç olduğunu anlatır mısınız?
2. Yılmazlık psiko-eğitim programına katılmanızın yaşantınızdaki etkileri nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
3. Yılmazlık psiko-eğitim programının bu etkileri gelecek yaşantınızda da (3 ay, 1 yıl sonra ...) devam edecek midir? Örnekler vererek açıklar mısınız?
4. Yılmazlık psiko-eğitim programı ve etkilerine ilişkin buraya kadar paylaşılanlara ek olarak söylemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK-8: PSİKOEĞİTİM OTURUMLARI

1. OTURUM	
Tema	Tanışma
Amaç	Programın amaçlarına uygun olarak grup dinamiği oluşturulması.
Kazanımlar	1. Katılımcılar grup süreci ve program hakkında bilgi edinir 2. Grup kurallarının oluşumuna katkı sağlar
İçerik	-Katılımcılar diğer üyelerle tanışır, grup süreci ve program hakkında bilgi sahibi olurlar
Değerlendirme	“Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” (Form 1)
Süre	90 dk.
Materyaller	“Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” (Form 1), tel çember, plastik çember
Süreç	<p>1. Grup lideri kendini tanıtır, programı tanıtır (grubun amacı, kaç oturum süreceği, ne zaman ve nerede olacağı, saat kaçta başlayacağı, süresi vb.) Ve çevrim içi grup yürütmenin sınırlılıklarından, öncesinde kendilerine gönderilen ve imzalanması istenen bilgilendirme ve onam formundan bahseder. Ayrıca program boyunca kullanılacak olan —” Bir öğretmenin yılmazlık günlüğü” şeklinde bir günlük (Word belgesi ya da defter şeklinde) tutmalarını söyler ve “Elinizde bulunan ‘Öğretmen Yılmazlık Günlüğüne’ katıldığınız oturumlarla ilgili notlar almanız ve her oturumun sonunda duygu ve düşüncelerinizi kaydetmeniz istenmektedir” açıklamasını yapar:</p> <p>2. Her bireyin kendini sembolize edecek bir nesne düşünmesi istenir. Kendini sembolize edecek nesneyi bulan gönüllü bir katılımcıdan seçtiği nesneyi paylaşması istenir. Eğer gönüllü katılımcı olmaz ise grup lideri kendisi için seçtiği nesneyi paylaşarak etkinliği başlatır. Grup üyesine seçtiği nesnenin özellikleri ile kendi özellikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar sorulur. Böylece kişi hakkında bilgi edinilir. Tüm grup üyeleri nesnelere kadar devam edilir.</p> <p>3. Üyelerin sürece dair beklentileri, duygu ve düşünceleri sorulur.</p>

4. Bu oturum bir tanışma oturumu olduğu söylenerek, sürecin en başında lider tarafından grup kurallarını oluşturmanın önemi vurgulanır ve genel olarak çevrimiçi psiko eğitimlerde uyulması beklenen kurallardan söz edilir. Daha sonra varsa katılımcıların eklemek istediği kurallar listeye eklenir.

Grup kuralları:

- Gruba katılan bireylerin toplantı saatinden en az 5 dakika önce teknolojik aletlerinin başında hazır olmaları ve grup sürecine devamlılık gösterilmesi.
- Grup üyelerinin süreç boyunca hiçbir şekilde grup sürecini kayıt altına almamaları.
- Grup sürecine güvenilir bir ağıdan bağlanmaları.
- Oturum süresi boyunca üyelerin süreçte bölünmeyeceği, rahatsız olmayacağı, konuşulanlarının duyulmayacağı ve masa başında olabileceği bir ortamda bulunması.
- Grup içerisinde konuşulanların grup içerisinde kalmasına önem göstermeleri.
- Grup sürecinde paylaşımlar yapılırken grup üyelerine saygı gösterilmesi ve sözlerinin bölünmeden dinlenmesine özen gösterilmesi.
- Her üye kendini tanımaya öncelik vermelidir.
- Grup üyeleri gruba kendilerine ait yaşantıları getirmeliler.
- 'Ben' dili kullanılmalı.
- Gruba katılan üyeler eşit haklara sahiptirler.
- Grupta tartışma ya da kavganın oluşumuna veya sürdürülmesine engel olunmalıdır.

5.Lider katılımcılara bu psiko eğitim programının içeriğinin yılmazlık üzerine hazırlandığını söyler. Ardından bir tel çember bir de esneyen plastik çemberi katılımcılara gösterir ve sizce arasındaki farklar nelerdir. Her iki çembere de güç uygular ve şekil değişikliği ve bozulmalar grupla tartışılır. Katılımcılara bunun insanların yaşamında nasıl bir karşılığı olabilir der, yanıtların ardından yaşamın her

zaman zorluklar getirdiği, önemli olanın yeniden toparlanma olduğu vurgulanır ve buna yılmazlık dendiği söylenir.

6. Grup süresince yılmazlığın artırılması için hem kendi güçlü yönlerini keşfetmeye çalışacakları hem de bu güçlü yönlerden yararlanarak diğer üyeleri destekleyecekleri söylenir. Bir sonraki oturumun konusu paylaşılarak oturum sonlandırılır.

Ödev:

1. “Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” (Form 1)’ne katıldığı oturumla ilgili notlar almaları.

Ekler:

Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü

1. Bu oturumda neler fark ettim?
2. Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?
3. Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?



Grup Kuralları:

- Gruba katılan bireylerin toplantı saatinden en az 5 dakika önce teknolojik aletlerinin başında hazır olmaları ve grup sürecine devamlılık gösterilmesi.
- Grup üyelerinin süreç boyunca hiçbir şekilde grup sürecini kayıt altına almamaları.
- Grup sürecine güvenilir bir ağıdan bağlanmaları.
- Oturum süresi boyunca üyelerin süreçte bölünmeyeceği, rahatsız olmayacağı, konuşmalarının duyulmayacağı ve masa başında olabileceği bir ortamda bulunması.

2. OTURUM

Tema	Güven / Özgüven
Amaç	Özgüven duygusunun önemini ve geliştirme yollarını keşfeder.
Kazanımlar	- Özgüven hakkında bilgi edinerek, hayattaki önemini fark eder.
İçerik	Katılımcılar güçlü yönlerinin ve bunun özgüvenle ilişkisinin farkına varırlar. Özgüvenin gelişimi ve nasıl destekleneceği üzerinde çalışılır.
Değerlendirme	- Öğretmen Yılmazlık Günlüğü (Form 1), - Renk görseli oturma afişi (Form 4),
Süre	90 dk.
Materyal	“Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” (Form 1), Güçlü yönlerim (Form 2), Yaparım etkinliği ve yapmaktan gurur duyduğum şey/ler (Form 3), renk görseli (Form 4), kalem
Süreç	<p>1. Bu oturum, bir önceki oturumun özeti yapılarak ve ödevler üzerinde konuşularak başlar.</p> <p>2. Grup lideri katılımcılara Pozitif genç gelişimi ve 5 C modeli hakkında kısa bir bilgi verir. Pozitif Genç Gelişimi: Güçlü yanları kullanan, bireyin potansiyelini gün yüzüne çıkartıp destek sunan, olumsuz odaklanmak yerine odağı olumluya çeviren bir gelişim sistemidir (Peterson, 2004). Pozitif genç gelişiminin temeli, 5C üzerine yapılandırılmıştır. 5 kavramın 5 harfinden hareketle 5C modeli oluşturulmuştur. 5 C Modelinin içeriği şu şekildedir:</p> <p>Yetkinlik/yeterlik(competence), Güven (confidence), İlişki (connection), Karakter(character),</p> <p>Önemseme/sosyal ilgi (caring and compassion)dir. Bu modele göre bu beş bileşenin hepsine sahip olan birey, bunlara ek olarak çevresine katkı sağlama özelliğine de sahiptir”. der.</p> <p>Bu oturumda pozitif genç gelişiminin 5C Modeli kapsamında yer alan özgüven duygusu üzerinde çalışılacağını söyler ve özgüven konusunda Lerner’ in görüşlerini paylaşır.” Özgüven; Pozitif bir öz-değer ve öz-yeterlik duygusudur (Lerner, 2004; Roth ve Brooks-Gunn, 2003). Öz güvenin kaslara benzer şekilde geliştirilebilir bir yapısı bulunmaktadır. ‘Var’ ya da ‘yok’ şeklinde genellenmeden, farklı şekillerde, alanlarda, durumlarda deneyimlerle elde edilmektedir (Lerner, 2016)” der ve bunun üzerine</p>

katılımcıların düşünceleri sorular gönüllü olan katılımcıların paylaşımlar yapmasına olanak tanınır.

3. “Üç Cümleyle Ben” etkinliğiyle lider katılımcılardan kendilerini anlatan 3 olumlu cümle kurmalarını ister. Bu cümlelerin onların kendileri hakkındaki düşüncelerini ne ölçüde yansıttığı sorular ve etkinlik tüm gönüllü katılımcıların paylaşımları bitinceye kadar sürdürülür.

4. Katılımcılara karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında onları dik tutan, mücadele etmelerini sağlayan güçlü yönlerinin neler olduğu sorular ve bu özelliklerin varlığının kendileri üzerinde etkilerini konuşmak üzere, 5 dakika süre verilir ve (Form -2)’yi doldurmaları istenir. Gönüllü katılımcıların paylaşımlarına fırsat verilir.

5. Lider tarafından katılımcılara “Yaparım” etkinliği ile önce örnekler verilerek, hayatlarının bir parçası olan ama farkında olmadıkları ya da anımsamadıkları yetkinlikleri fark etmeleri sağlanır.

Örneğin;

“Çok iyi bir dinleyiciyim.

Çok güzel kahkaha atarım.

Hayal kurmakta ustayım.

Çok güzel pasta yaparım.

Organizasyon konusunda oldukça başarılıyım” şeklinde örnekler gibi sizlerin de kendi yaşamınızda farkında olduğunuz ya da olmadığınız ama bu örneklerden sonra fark ettiğiniz yetkinlikleriniz nelerdir, sizler neleri iyi yaptığınızı düşünmektesiniz? Ve Yapmaktan gurur duyduğunuz şeyler nedir? Soruları yöneltilir, (Form -3)’ü doldurmaları ve başarılarını da not edip paylaşımları istenir. Gönüllü olan katılımcılardan başlayarak sırayla paylaşımda bulunmaları teşvik edilir.

6. Oturumu sonlandırırken, katılımcılara herkesin katılımıyla oturumun bir afişinin oluşturulacağı söylenir, yansıtılan renkli görselden (Form-4) 1 renk seçmeleri ve bu oturumla ilgili iki sözcük söylemeleri istenir. Sözcükler ve renkler seçilerek oturumun afişi oluşturulur ve oturum sonlandırılır.

7. Oturum genel bir özetleme yapılarak ve ödevler hatırlatılarak sonlandırılır.

Ödev:

1. “Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” (Form 1)’ne katıldığı oturumla ilgili notlar almaları.
2. Katılımcıların her gün yapmaktan gurur duydukları şeyleri renkli kâğıtlara yazıp saydam bir kavanozda biriktirip sonraki oturuma kadar hepsini okuyup neler hissettiklerini günlüklerine eklemeleri ve sonraki oturumda grupta paylaşmaları istenir.

Ekler:

Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü

1. Bu oturumda neler fark ettim?
2. Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?
3. Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?

► Kendinizde sevdiğiniz olumlu özellikleriniz nelerdir?

.....
.....
.....

► Güçlü yönleriniz nelerdir ve bu özelliklerin varlığının üzerinizdeki etkileri nelerdir? (Bu özelliklerin varlığı/yoksunluğu)

.....
.....
.....

3. OTURUM

Tema	Yetkinlik
Amaç	Yetkinliğin önemini keşfeder.
Kazanımlar	Yetkinliğin önemini kavrar.
İçerik	Yetkinlik ile beş yetkinlik alanı tanıtılır, etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılır.
Değerlendirmeler	Günlük (Form1), değerlendirme sorusu
Süre	90 dk.
Materyal	Günlük (Form 1), A4 Kâğıdı, Word Wall uygulaması

Süreç	<ol style="list-style-type: none">1. Bu oturum, bir önceki oturumun özeti yapılarak ve ödevler üzerinde konuşularak başlar.2. Katılımcılara Word Wall uygulamasından yararlanarak eşleştirme oyunu oynanacağı söylenir ve mesleki, sosyal, akademik, bilişsel yetkinliğin tanımının yer aldığı kartlar ve tanım başlıkları bu oyunla eşleştirilmeye çalışılır.3. Daha sonra başka bir etkinlikle lider tarafından katılımcılara Word Wall uygulamasıyla 5 yetkinlik alanının yer aldığı çarkıfelek çarkının çevrilmesi ve birer örnek verilmesi gerektiği söylenir.4. Deniz öğretmen kendisini farklı alanlarda yetkin hissetmekte ve bunu başka öğretmenlere de aktarmak istemektedir. Siz Deniz öğretmenin yerinde olsaydınız ne hissederdiniz neler düşünürdünüz, minik bir köşe yazısı ya da öykü ile görüşlerini belirtmeleri istenir.5.” Çözüm Ağacım” isimli etkinlikle lider katılımcılara, “gerçek hayatta oldukça yetkin ve yılmaz öğretmenler olduklarını düşünmelerini” ister. Ve bu inançla hangi problemleri (örneğin özel hayatlarında ya da mesleki yaşamlarında karşılaştıkları iletişim problemleri, motivasyon eksikliği vb. gibi) zorlukları çözebileceklerini tespit edebilmeleri sağlanır. Kalem ve kâğıt kullanarak bir ağaç çizmeleri ve çözüm önerilerini de çözüm ağacına yazmaları istenir. Gönüllü katılımcıların sırasıyla çözüm ağaçları görseli üzerinden paylaşımları alınır ve daha sonra bu çözümlerin yaşamlarında başka neleri düzelttiği, nelere iyi geldiği sorulur ve paylaşımlarla etkinlik sonlandırılır.6. Değerlendirme aşamasında, lider tarafından katılımcılara bu oturumda öğrendiklerinden hareketle öğretmenlik mesleğinde yetkinliğin neden önemli olduğu, ne ifade ettiği ve öğretmenliğe nasıl yansıtacağı sorulur.7.Oturum genel bir özetleme yapılarak ve ödevler hatırlatılarak sonlandırılır. <p>Ödev:</p> <ol style="list-style-type: none">1.“Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” ne, katıldığı oturumla ilgili notlar almaları.2.Bir sonraki oturum olan 4. oturuma kadar katılımcıların yaşadıkları mesleki zorluklar karşısında (önceki ya da yeni gelişen), bu oturumda paylaşılanlar üzerine
--------------	---

daha önce aştıkları zorlukları da düşünerek ne gibi tepkiler gösterdiklerini günlüklerine not etmeleri istenir.

Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü

1. Bu oturumda neler fark ettim?
2. Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?
3. Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?

ÇÖZÜM AĞACI



4. OTURUM

Tema	İlişkiler (Sosyal Bağ)
Amaç	Sosyal bağın ve ilişkilerin önemini keşfeder
Kazanımlar	- İlişkilerinin, yaşamı üzerindeki önemini fark eder.
İçerik	Sosyal ilişkilerin önemi ve mesleki zorluklarda ilişkilerin işlevi fark ettirilmeye çalışılır.
Değerlendirme	Günlük, resim yoluyla oturum değerlendirilmesi
Süre	90 dk.
Materyal	Günlük (Form 1), kâğıt, kalem

Süreç	<p>1. Bu oturum, bir önceki oturumun özeti yapılarak başlar. Ödev üzerine konuşulur. Lider bu oturumda yaşamda ilişkilerin rolü üzerinde durulacağını söyler.</p> <p>2. Lider gruba “ilişkilerin önemi”, hayatımızdaki önemini, yaşam akışında aile, iş, arkadaş vb. ilişkilerimiz olduğunu söyler ve ilişkilerin kalitesi açısından nelere önem verdiklerini sorarak grubun görüşlerini alır.</p> <p>3. Daha sonra zorlu zamanlarında kimle olan ilişkisinin onlara iyi geldiğini sorar ve “o kişiye bir kart göndermiş olsaydınız, bu kişi kim olurdu ve neler söylemek isterdiniz?” “Sorusunu yöneltir ve göndermek üzere, bir kart hazırlamalarını ister.</p> <p>4. Yaşamda ilerlemelerini sağlayan sosyal ilişkilerinde ne gibi değer ve kavramların önem taşıdığı üzerine konuşulur. (Örneğin, sadakat, yardımseverlik, dostluk vb.).</p> <p>5. İlişkilerinin (aile, iş, arkadaş, veli) meslek yaşamında zorlandığı zamanlarda nasıl bir işlevi olduğu sorusu sorularak, gönüllü katılımcıların yanıtlanması istenir.</p> <p>6. Kurdukları bu ilişkileri güçlendirmek için neler yapılabileceği sorusu sorularak, gönüllü katılımcıların yanıtlanması istenir.</p> <p>7. Grup lideri katılımcılardan oturumun resmini çizmelerini ve bu şekilde oturumun değerlendirilmesini ister.</p> <p>8. Oturum genel bir özetleme yapılarak ve ödevler hatırlatılarak sonlandırılır.</p> <p>Ödev:</p> <p>1. “Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” ne (Form 1) katıldığı oturumla ilgili notlar almaları.</p> <p>2. Katılımcıların hafta içi yaşadıkları mesleki zorluklarda ilişkilerinin (aile, iş, arkadaş, veli) onları hangi durumlarda teşvik ettiğini, devam etmelerini sağladığını günlüklerine not etmeleri ve sonraki oturumda paylaşımları istenir.</p> <p>Ekler:</p> <p>Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü</p> <ol style="list-style-type: none">1. Bu oturumda neler fark ettim?2. Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?3. Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?
--------------	---

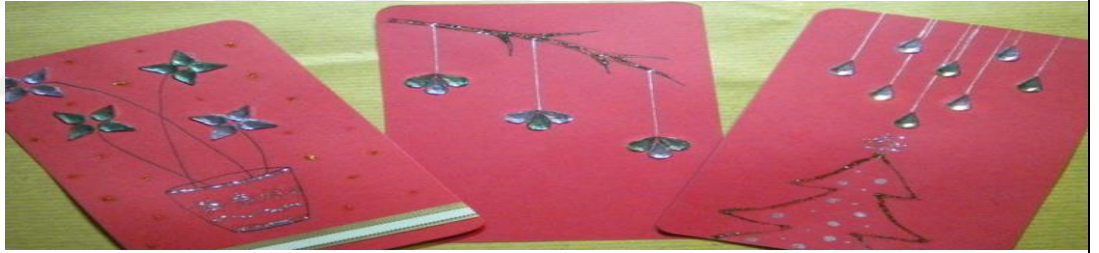
*İlişkilerin hayatımızdaki yeri önemli!!!Hepimizin yaşam akışında aile, iş, arkadaş vb. ilişkilerimiz bulunmakta.



*İlişkilerin kalitesi açısından nelere önem verirsiniz?

► *Zorlu zamanlarında kimle olan ilişkiniz size iyi gelir?

Ve “o kişiye bir kart göndermiş olsaydınız, bu kişi kim olurdu ve neler söylemek isterdiniz? “ve buna göre bir kart hazırlamanızı istiyorum.



-İlişkilerinizin(aile, iş, arkadaş, veli) meslek yaşamınızda zorlandığınız zamanlarda nasıl bir işlevi bulunmaktadır?



5. OTURUM

Tema	Merhamet /Sosyal İlgil/ Katkı
Amaç	Merhamet/önemseme ve ilginin önemini keşfeder. Katkının merhamet/önemseme ile bağlantısını kurar.
Kazanımlar	Merhamet/önemseme ve sosyal ilginin kapsamını kavrar. Katkının kendisi ve diğerleri için önemini fark eder. Katkı sağlamanın yollarını keşfeder. Katkı alma/vermenin önemini kavrar.
İçerik	Merhametin önemine yer verilir. Sosyal ilgiyle ilgili etkinliklere yer verilir. Katkının merhamet/önemseme ile ilişkisine yönelik konuşma ortamı sağlanır.
Değerlendirme	Günlük (Form 1), Kahoot web 2.0 aracı
Süre	90 dk.
Materyal	Günlük (Form 1), örnek olay (Form 8), kâğıt, kalem
Süreç	<p>1.Bu oturum, bir önceki oturumun özeti yapılarak ve ödevler üzerinde konuşularak başlar.</p> <p>2.İsınma etkinliği ile oturum devam ettirilir. Grup lideri 1’den 10’a kadar saymaya başlar. 10 rakamına gelince rakam yerine yaşamlarında önemsedikleri kavramlardan herhangi bir sözcük söyler. Örneğin 1, 2, 3... 9, sevgi der. Grup liderinin rastgele seçtiği grup üyesi saymaya başlar. 10 rakamı artık sevgi oluşu için 10’a gelince sevgi demesi gerekecektir. Ayrıca 9 rakamı için ise herhangi bir kelime söylemesi ile etkinlik devam edecektir. Örneğin “iyilik” diyebilir. Etkinlikte sayma işlemini tamamlayan grup üyesi saymaya kimin devam edeceğini de belirleyecektir.</p> <p>3.Lider katılımcılara bu oturumun ana temasının sosyal ilgi, önemsemeyle katkı olduğunu söyler ve sosyal ilginin en temel anlayışlarından birinin, insanların deneyimledikleri ortak konularda birbirlerinin hayatlarıyla bağlantılar kurarak katkı sağlamaları, başkasıyla ilgilenmek olduğunu söyler. Katılımcılara sosyal ilgi ile ilgili bir anekdot aktarılır.” Yuvarlak masa etrafında toplanan ve yemek için bir arada bulunan bir gruba 2 metrelik kaşıkların verildiği ve bu şekilde nasıl karınlarını doyurabilecekleri sorusu sorulur ve bu soruyla, aslında karşındakinin karnını</p>

doymadığında bireyin kendisinin de doymadığı mesajını veren ve sosyal ilginin bir verme davranışı olduğunun farkındalığı sağlanır.

4. Katılımcılar iki gruba ayrılır ve gruplara aşağıdaki durum kartlarından birisi verilir.

I. Otuzmlı olduğu için zorbalığa maruz kalan 5 yaşında bir çocuğun yaşadıklarına tanık oldunuz.

II. Sevgi evinde kalan 4 yaşındaki Ali size anneler gününü kutlamak istediğini söyledi.

Gruplara durumla ilgili;

- Neler yapabilirsiniz?
- Sunduğunuz katkılar size ne hissettirir?
- Karşıdakinin yaşamında neler değiştirir?
- Toplumda neler değiştirir? Sorularının yanıtları vermeleri istenir ve grupların yanıtları tüm grupla paylaşılır.

İkinci aşamada; Katılımcılardan gönüllü olanlar belirlenir, Word Wall çarkı çevrilir ve aşağıdaki sözcüklerden gelen hakkında 60 saniye konuşması istenir.

Sözcükler: empati, ilgi, toplum, aile, güven, dayanışma

5. Grup lideri katılımcılardan çoktan seçmeli olan “hangisi bu oturumda konuşulan kavramlardan değildir” sorusu ve “Katkı, sadece katkı sunulana değil, katkı sağlayana ve dolaylı olarak tüm topluma etki edebilen bir kavramdır” cümlesine yer verilen doğru/yanlış sorusu ile Kahoot web 2.0 aracıyla oturumun değerlendirilmesini ister.

6. Grup lideri bu oturumda paylaşılanların gruba ne hissettirdiğini sorar, özetleme ve ödev hatırlatmasıyla oturum sonlandırılır.

Ödev:

1. “Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” ne, katıldığı oturumla ilgili notlar almaları.

2. Katılımcılardan, (hafta içinde ya da önceki bir zamanda yaşananları düşünerek) çevresindekilerin yaşadığı zorluklar karşısında onlarla ilgilendiklerini ortaya

	<p>koyacak işler yaptıklarında bunların diğerlerine ve kendisine ne gibi katkısı olduğunu günlüklerine not etmeleri istenir.</p> <p>Ekler:</p> <p>Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü</p> <p>1.Bu oturumda neler fark ettim?</p> <p>2.Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?</p> <p>3.Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?</p>
--	--

6. OTURUM	
Tema	Başa Çıkma
Amaç	Problem çözme ve başa çıkma becerilerini geliştirme yollarını keşfeder.
Kazanımlar	1.Olaylara farklı şekilde bakabilmenin önemini kavrar. 2.Baş a çıkma ve problem çözme becerilerinin önemini ve alternatif yollarını kavrar.
İçerik	Problem çözme ve başa çıkma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler uygulanır.
Değerlendirme	Günlük (Form1), Kahoot web 2.0 aracı
Süre	90 dk.
Materyal	Günlük (Form1), örnek olay formu (Form5), problem çözüm basamakları formu (Form6)
Süreç	<p>1.Bu oturum, bir önceki oturumun özeti yapılarak ve ödevler üzerinde konuşularak başlar.</p> <p>2. Bu oturumda katılımcılara problem çözme ve başa çıkma becerileri ile ilgili etkinliklere yer verileceği, karşılıklı görüş bildirilebileceği söylenir.</p> <p>3. Lider katılımcılara tüm insanların günlük yaşamda karşılaştığı birtakım sorunlar ve zorluklar olduğunu söyler. Bununla birlikte bu zorlu sürece iyi gelebilecek çeşitli yolların olduğunu da belirtir.” Bu yöntemler arasında müzik, film ya da kitap olsaydı, size iyi gelen hangisi olurdu, türü ne olurdu, neye iyi gelirdi, dinlerken,</p>

izlerken, okurken neler hissederdiniz?” sorusunu gruba yöneltir ve etkileşimi başlatır.

4. Gruba lider tarafından problem durumu okunur ve katılımcılardan problem çözme basamaklarına göre, problem durumundaki karakterin yerinde olsalardı neler yapabilecekleri konusunda paylaşımda bulunmaları istenir.

PROBLEM DURUMU (Form 5)

Aysun Öğretmen mesleğinin ikinci yılında olan, sınıfında dersi ara vermeden sürdürmesini engelleyen sürekli hareket halinde ve masalara oyuncaklara vurma fırlatma girişiminde olan ileri düzeyde özel gereksinimli öğrencisi bulunan hem bu öğrenciyle ilgilenme hem de sınıf düzenini sağlamada zorlanan bir öğretmendir. Aysun öğretmenin sınıfına materyal istemeye gelen Hatice öğretmen Aysun öğretmenin yaşadığı çaresizliği fark etmiş ve özel gereksinimli çocuklara nasıl yaklaşması gerektiği ile ilgili kaynaklarının olduğunu kendisine getireceğini ifade etmiştir. Aysun Öğretmen onun bu durumunu anlayan Hatice öğretmenin bu yaklaşımına çok sevinmiştir. Ancak nereden ve nasıl başlayacağı konusunda ne yapması gerektiği konusunda şaşkınlık yaşamaktadır. Siz Aysun öğretmenin yerinde olsanız neler yapardınız?

PROBLEM ÇÖZÜM BASAMAKLARI (Form 6)

- ❖ PROBLEME ODAKLAN
- ❖ PROBLEMİ TANI
- ❖ ÇÖZÜMLER ÜRET
- ❖ ÇÖZÜMLERİ DEĞERLENDİR
- ❖ EN İYİ ÇÖZÜMÜ SEÇ

5. Grup lideri katılımcılardan “Hangisi problem çözüm basamaklarından değildir? Ve hangisi bu oturumda konuşulmayan kavramlardandır?” sorularının yer aldığı Kahoot web 2.0 aracıyla oturumun değerlendirilmesini ister.

6. Özet ve ödev hatırlatmasıyla oturum sonlandırılır.

Ödev:

1. “Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” ne, katıldığı oturumla ilgili notlar almaları.

2. Katılımcıların hafta içi bu problem durumuna benzer şekilde yaşadıkları hangi mesleki zorluklarda, problemi çözmek için hangi adımları uyguladıklarını günlüklerine not etmeleri istenir.

Ekler:

Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü

1. Bu oturumda neler fark ettim?
2. Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?
3. Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?

'Bu yöntemler arasında müzik, film ya da kitap olsaydı, size iyi gelen hangisi olurdu, türü ne olurdu, neye iyi gelirdi, dinlerken, izlerken, okurken neler hissederdiniz?'



► PROBLEM DURUMU

Aysun Öğretmen mesleğinin ikinci yılında olan, sınıfında dersi ara vermeden sürdürmesini engelleyen, sürekli hareket halinde ve masalara oyuncaklara vurma fırlatma girişiminde olan ileri düzeyde özel gereksinimli öğrencisi bulunan, hem bu öğrenciyle ilgilenme hem de sınıf düzenini sağlamada zorlanan bir öğretmendir. Aysun öğretmenin sınıfına materyal istemeye gelen Hatice öğretmen Aysun öğretmenin yaşadığı çaresizliği fark etmiş ve özel gereksinimli çocuklara nasıl yaklaşması gerektiği ile ilgili kaynakların olduğunu kendisine getireceğini ifade etmiştir. Aysun Öğretmen onun bu durumunu anlatan Hatice öğretmenin bu yaklaşımına çok sevinmiştir. Ancak nereden ve nasıl başlayacağı konusunda ne yapması gerektiği konusunda şaşkınlık yaşamaktadır. Siz Aysun öğretmenin yerinde olsanız neler yapardınız?

PROBLEM ÇÖZÜM BASAMAKLARI

- PROBLEME ODAKLAN
-
- PROBLEMİ TANI
-
- ÇÖZÜMLER ÜRET
-
- ÇÖZÜMLERİ DEĞERLENDİR
-
- EN İYİ ÇÖZÜMÜ SEÇ
-

7. OTURUM

Tema	Karakter
Amaç	Karakter güçlerinin ve değerlerin önemini keşfeder
Kazanımlar	1.Karakter güçleri, kişisel değerler ve ilkelerini fark eder.
İçerik	-Karakter güçleri, değer ve ilkelerin önemine ilişkin etkinlikler uygulanır.
Değerlendirme	Günlük (Form1), Kahoot web 2.0
Süre	90 dk.
Materyal	Günlük (Form1), Karakter güçleri temaları görsel (Form7)
	<p>1.Bu oturumda öncelikle bir önceki oturumun özeti yapılır, ödev hakkında konuşulur</p> <p>2.Lider görsel olarak hazırladığı renkli kutucukların bulunduğu formu (Form 7) katılımcılara yansıtır ve katılımcılardan 24 şehrli bir ülkede yaşadıklarını varsaymalarını ister. Bu ülkede kendilerini en çok temsil ettiğini düşündükleri temaların neler olduğunu sorar. Böylece katılımcıların karakter güçlerinin ne olduğu, bu tema sayesinde nelerle başa çıkabileceğini düşünmelerini ister. Gönüllü katılımcıların yanıtlarıyla etkileşim sürdürülür.</p> <p>3.Katılımcılara yaşamlarında önem verdikleri başka hangi değer ve ilkeler olduğu sorulur. Bu değer ve ilkelerin iş ve özel yaşamlarını, aile, iş ve arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği üzerine konuşulur katılımcılardan gelen yanıtlarla” ...”dediniz bunun sizin için anlamı ne, şeklindeki sorularla etkileşim sürdürülür.</p> <p>4.Lider “Geleceğime yolculuk” isimli etkinlikle oturuma devam edileceğini ve bu etkinlikte hem güçlü bir karakter özelliği olan hem de yılmazlık için önemli bir koruyucu faktör olan umut temasına yer verildiğini söyler. Lider katılımcılara kendi yaşamınızı düşünerek bir zaman yolculuğuna çıkmanızı istiyorum der. Bundan önce karşılaştığınız tüm durumları da düşünerek geleceğinizde nelerin olmasını istiyorsunuz ve gelecekteki siz imajınızda neler var, 10 yıl sonra kendinizi nerede, ne şekilde, nelerin üstesinden gelmiş halde görüyorsunuz? Sorularını sorar ve sırasıyla gönüllü katılımcıların yanıtları alınır.</p>

5. Grup lideri katılımcılardan çoktan seçmeli “Hangisi bu oturumun içeriğinde yer almaktadır?” sorusuyla” Bu oturumda sosyal ilişkilerimde önem verdiğim değer ve ilkelerle, karakter güçleri temalarına yer verilmiştir.” Doğru/Yanlış sorusunun yer aldığı Kahoot web 2.0 aracıyla oturumun değerlendirilmesini ister.

6. Özet yapılarak ve ödev hatırlatmasıyla oturum sonlandırılır.

Ödev:

1. “Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” ne, katıldığı oturumla ilgili notlar almaları.

2. Katılımcıların hafta içi yaşadıkları en zor zamanlarda sahip oldukları hangi karakter güçleri temasının onları devam etmeye teşvik ettiğini günlüklerine not etmeleri istenir.

Ekler:

Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü

1. Bu oturumda neler fark ettim?
2. Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/ler daha sonra da uygulamak isterim?
3. Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?



***Yaşamınızda önem verdiğiniz başka hangi değer ve ilkeler var? Bu değer ve ilkeler, iş ve özel yaşamınızı, aile, iş ve arkadaşlık ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?**



8. OTURUM

Tema	Sonlandırma
Amaç	Program öncesi ve sonrasını değerlendirebilir.
Kazanımlar	-Psikoeğitim programı aracılığı ile hayatına aktarmayı planladığı hedeflerini paylaşır -Psikoeğitim programı öncesi ve sonrası kendini değerlendirir
İçerik	Programın amacı ve uygulama süreciyle ilgili değerlendirme yapılır.
Değerlendirme	Günlük (Form1), Kahoot web 2.0
Süre	90 dk.
Materyal	Günlük (Form 1).
Süreç	<p>1.Bu oturum, bir önceki oturumun özeti yapılarak ve ödevler üzerinde konuşularak başlar.</p> <p>2.Grup üyelerine psikoeğitim sürecinde son oturuma gelindiği ve bu oturumun bir değerlendirme oturumu olduğu söylenerek oturum başlatılır. Grup oturumlarının tümü özetlenerek hatırlatılır.</p> <p>3.Grup üyelerine yüz yüze psikoeğitim yapılsaydı oturma şeklinin daire şeklinde olacağı ifade edilir. Şu anda grup üyelerinin daire şeklinde oturduğu hayal edilerek grubun ortasında bir kuyunun var olduğunu düşünmeleri istenir. Bu kuyu psikoeğitim sürecini temsil etmektedir.</p> <p>4.Aşağıdaki sorularla grup etkileşimi sürdürülür;</p> <ol style="list-style-type: none">psikoeğitim sürecinden hayatınıza aktaracağınız neleri beraberinizde götürüyorsunuz?Kuyuya neleri bırakıyorsunuz?Kuyuya (grup üyelerine) neleri kattığınızı düşünüyorsunuz?Kendinize dair fark ettiğiniz en önemli etken ne oldu?İlişkilerinize dair fark ettiğiniz en önemli etkenler nelerdir?Grup oturumlarıyla ve grup lideriyle ilgili düşünceleriniz neler?Grup oturumlarında nelerin farklı olmasını arzu ederdiniz?Süreçte paylaşmadığımız ama şu anda ifade etmek istediğiniz şeyler var mı? <p>5.Grup lideri katılımcılardan “Bu programa yönelik farkındalığınızı hangi seçenek anlatmaktadır?” sorusunun yer aldığı Kahoot web 2.0 aracıyla genel olarak programın değerlendirilmesini ister.</p> <p>6.Genel bir özetleme yapılır, tüm katılımcılara grup sürecine aksatmadan katılım sağladıkları için teşekkür edilerek grup sonlandırılır.</p>

Ödev:

1.“Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü” ne, katıldığı oturumla ilgili notlar almaları ve programa ilişkin genel bir değerlendirmeyle bu günlükleri kendisine iletmeleri istenir.

Form 1: Bir Öğretmenin Yılmazlık Günlüğü

1.Bu oturumda neler fark ettim?

2.Bu oturumda öğrendiğim hangi şey/leri daha sonra da uygulamak isterim?

3.Bu oturuma dair duygu ve düşüncelerim?

4.Programda neler fark ettim?

5. Programda öğrendiğim hangi şey/leri daha sonra da uygulamak isterim?

6. Programa dair duygu ve düşüncelerim?