



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL AKADEMİK
İYİMSERLİĞİ İLE İŞ YAŞAM DENGESİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali İVGİN

Malatya-2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL AKADEMİK
İYİMSERLİĞİ İLE İŞ YAŞAM DENGESİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali İVGİN

Danışman: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Malatya-2022

KABUL ONAY

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE İŞ YAŞAM DENGESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN

Prof. Dr.Hasan DEMİRTAŞ

HAZIRLAYAN

Ali İVGİN

Jürimiz tarafından 10/10/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez
oybirliği /oyçokluğu ile başarılı bulunarak **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

.....

2. Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

.....

3. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

.....

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili
maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü
Yönetim Kurulu'nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Akademik İyimserliği İle İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmamın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içerisinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ali İVGİN

ÖNSÖZ

Geleceğimizin temeli olan öğrencilerin iyi bir eğitim alması için öğretmenlerin, iş ve özel hayat sorunlarından sıyrılmaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sadece öğrenci başarısına odaklanması için iş imkanlarının iyileştirilmesi, işteki eksikliklerin giderilmesi gerekir. Bu sayede öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve akademik iyimserlik algılarını yükseltebiliriz. Bu araştırmada öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Lisansüstü eğitimim ve tez çalışmam boyunca her soruma, her eksiğime hızlı ve sabırlı şekilde karşılık veren, beni motive eden, akademik olarak gelişmemi sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim sırasında gelişmeme katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Prof. Dr. Necdet KONAN'a, Doç. Dr. Ali KIŞ'a, Doç. Dr. Servet ATİK'e, sürekli desteği gösteren arkadaşım Hüseyin EKİNCİ'ye ve değerli vakitlerinden ayırarak çalışmama katılan bütün öğretmenlere teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde bütün imkanlarını kullanan aileme, tanıştığım ilk günden beri desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşim Nazlıgül İVGİN'e ebeveynlik yapmam gereken zamanlarından çaldığım çocuklarım Elif ve Kerem Efe'ye sonsuz teşekkür ederim.

Malatya, 2022

Ali İVGİN

ÖZET

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE İŞ YAŞAM DENGESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İVGİN, Ali

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Eylül-2022, XV+98 sayfa

Bu araştırmanın amacı iş yaşam dengesi ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel araştırma ve nedensel karşılaştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmanın evreni 2021/2022 eğitim öğretim yılında Adıyaman merkez ve Kahta ilçelerinde kamuya ait okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini 715 öğretmen oluşturmakta ve bu örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Veri toplama araçları olarak “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ile “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır. Betimsel analizlerin yorumlanmasında standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Demografik değişkenlerin analizinde verilerin normal dağılıp dağılmadığına ve varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağıldığı ve varyansların homojen olduğu durumlarda t-testi ve Anova testi yapılmıştır. Anova testlerinde anlamlı farklılık bulunduğunda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testinden yararlanılmıştır. Varyansların homojen dağılmadığı durumlarda Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testlerinde anlamlı farklılık bulunduğunda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık saptandığında etki büyüklüğü hesaplaması yapılarak bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkililik derecesi ölçülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkinin tespitinde korelasyon analizinden, yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasındaki ilişkiyi hesaplarken çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır.

İş yaşam dengesi açısından araştırmaya katılan öğretmen algılarının, işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE), yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE), işin yaşama olumsuz etkisi

(İYOSE) boyutlarında orta düzeyde; yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) boyutunda düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul akademik iyimserliği açısından araştırmaya katılan öğretmen algılarının özyeterlik boyutunda oldukça yüksek düzeyde, güven boyutunda orta düzeyde, akademik vurgu boyutunda orta düzeyde ve iyimserlik toplam puanında yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İş yaşam dengesi açısından branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehinde anlamlı farklılaşma, okul kademesi değişkenine göre okul öncesi öğretmenleri ile hem ilkököl hem de ortaokul öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Okul akademik iyimserliği açısından; cinsiyet, branş, kıdem, okul kademesi, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Okul akademik iyimserliği ile işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) ve yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE) boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumsuz etkisi boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

İş yaşam dengesinin, okul akademik iyimserliğinin düşük düzeyde yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak iş yaşam dengesi ile okul akademik iyimserliği arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İş Yaşam Dengesi, Okul Akademik İyimserliği

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ACADEMIC OPTIMISM AND WORK-LIFE BALANCE ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

İVGİN, Ali

**M.S., Inonu University, Institute of Education Sciences
Department of Educational Sciences**

**Advisor: Professor Doctor Hasan DEMİRTAŞ
September, 2022, XV+98 pages**

The aim of this research is to determine the relationship between work-life balance and school academic optimism. The population of the research, in which relational research and causal comparison methods were used, consists of teachers working in public schools in Adıyaman center and Kahta districts in the 2021/2022 academic year. The sample of the study consists of 715 teachers and simple random sampling method was used while determining this sample.

“School Academic Optimism Scale” and “Work-Life Balance Scale” were used as data collection tools. Standard deviation and arithmetic mean values were taken into account in the interpretation of descriptive analyses. In the analysis of demographic variables, it was checked whether the data were normally distributed and whether the variances were homogeneous. In cases where the data were normally distributed and the variances were homogeneous, t-test and Anova test were performed. When a significant difference was found in the Anova tests, the LSD test was used to understand between which groups this difference was. In cases where the hypotheses were not met, the Kruskal-Wallis H test was performed. When a significant difference was found in the Kruskal-Wallis H tests, the Mann Whitney U test was used to understand between which groups this difference was. In addition, when a significant difference was detected, the effect size was calculated and the degree of effectiveness of the independent variable on the dependent variable was measured. Correlation analysis was used to determine the relationship between the variables, and multiple regression analysis was used when calculating the relationship between the predictor variable and the predicted variable.

In terms of work-life balance, teachers' perceptions of the positive effect of work on life (Iyole), the positive effect of life on work (Yiole), and the negative effect of work on

life (Iyose) are moderate; It has been determined that the negative impact of life on work (Yiose) dimension is at a low level. In terms of school academic optimism, it has been determined that the perceptions of teachers participating in the research are at a very high level in the dimension of self-efficacy, moderate in the dimension of trust, moderate in the dimension of academic emphasis, and high in the total score of optimism.

In terms of work-life balance, no significant difference was found according to the variables of branch, seniority, number of teachers at school and number of students at school. There was a significant difference in favor of male teachers in terms of gender variable, and a significant difference in favor of preschool teachers between preschool teachers and both primary and secondary school teachers according to school level variable.

In terms of school academic optimism, a significant difference was determined according to the variables of gender, branch, seniority, school level, number of teachers in the school and the number of students in the school.

A positive and low-level relationship between school academic optimism and the positive impact of work on life (Iyole) and the positive impact of life on work (Yiole); A negative and low level relationship was found between the dimensions of the negative impact of work on life (Iyose) and the negative impact of life on work.

Work-life balance was found to be a low predictor of school academic optimism. As a result, a low level relationship was determined between work-life balance and school academic optimism.

Keywords: Teacher, Work-Life Balance, School Academic Optimism.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	II
KABUL ONAY	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLOLAR LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. İş Yaşam Dengesi	6
2.1.1. İş Yaşam Dengesinin Tanımı	6
2.1.2. İş Yaşam Dengesinin Tarihçesi	7
2.1.3. İş Yaşam Dengesi Kuramları	8
2.1.4. İş Yaşam Dengesinin Sağlanmasına Yönelik Politika ve Uygulamalar	13
2.1.5. İş Yaşam Dengesizliği	14
2.2. Akademik İyimserlik	16
2.2.1. İyimserlik	16
2.2.2. Sosyal Bilişsel Kuram	17
2.2.3. Akademik İyimserlik Kavramı	17

2.3. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki	23
2.4. İlgili Araştırmalar	24
2.4.1. İş Yaşam Dengesiyle İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar	24
2.4.2. İş Yaşam Dengesiyle İlgili Yurt Dışı Araştırmaları	30
2.4.3. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar	31
2.4.4. Akademik İyimserlik İle İlgili Yurtdışı Araştırmaları	34
2.4.5. Yapılan Araştırmalar İle İlgili Değerlendirme	35
BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Yöntemi	36
3.2. Evren ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. İş Yaşam Dengesi Ölçeği	39
3.3.2. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	40
3.4. Verilerin Analizi	40
BÖLÜM IV	43
BULGULAR VE YORUM	43
4.1. İş Yaşam Dengesine İlişkin Bulgular ve Yorum	43
4.1.1. İş Yaşam Dengesi Betimsel Analizler	43
4.1.2. İş Yaşam Dengesinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	44
4.1.3. İş Yaşam Dengesinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	45
4.1.4. İş Yaşam Dengesinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	46
4.1.5. İş Yaşam Dengesinin Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	48
4.1.6. İş Yaşam Dengesinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	49
4.1.7. İş Yaşam Dengesinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	50
4.2. Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Bulgular ve Yorum	51
4.2.1. Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Betimsel Analizler	52
4.2.2. Okul Akademik İyimserliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	52
4.2.2. Okul Akademik İyimserliğinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	54
4.2.4. Okul Akademik İyimserliğinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	56
4.2.5. Okul Akademik İyimserliğinin Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	58

4.2.6. Okul Akademik İyimserliğinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	60
4.2.7. Okul Akademik İyimserliğinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	63
4.3. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	65
4.4. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki Yordayıcılık İlişkisine Dair Bulgular ve Yorum	67
BÖLÜM V	70
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuçlar.....	70
5.1.1. İş Yaşam Dengesi İle İlgili Sonuçlar	70
5.1.2. Okul Akademik İyimserliği İle İlgili Sonuçlar.....	71
5.1.3. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin Sonuçları.....	72
5.1.4. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki Yordayıcılık İlişkisine İlişkin Sonuçlar	72
5.2. Öneriler	72
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	72
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	73
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	92
EK- 1: Veri Toplama Araçları.....	93
EK-2 Araştırma İzin Yazısı.....	96
EK-3 Ölçek Kullanım İzinleri	97

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İş Yaşam Dengesinin Değişim Süreci	8
Tablo 2. Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım	37
Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri.....	38
Tablo 4. Araştırmadaki Verilerin Çarpıklık Basıklık Değerleri	41
Tablo 5. İş Yaşam Dengesine İlişkin Betimsel Analizler	43
Tablo 6. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	44
Tablo 7. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	45
Tablo 8. Yaşamın İşe Olumsuz Etkisinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları..	46
Tablo 9. İşin Yaşama Olumlu Etkisinin, Yaşamın İşe Olumlu Etkisinin ve İşin Yaşama Olumsuz Etkisinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	47
Tablo 10. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	48
Tablo 11. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	50
Tablo 13. Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Betimsel Analizler.....	52
Tablo 14. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	53
Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	54
Tablo 16. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	56
Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	59
Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	61
Tablo 19. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	63

Tablo 20. Öğretmenlerin Güven, Akademik Vurgu ve İyimserlik Toplam Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	64
Tablo 21. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları	66
Tablo 22. Okul Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları	68



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Rol gönderme süreci	9
Şekil 2. İş Aile Sınır Kuramı Temel kavramlar	12
Şekil 3. İş Aile Dengesini Etkileyen Kuruluşlar	13
Şekil 4. Akademik İyimserliğin Bileşenleri	18



KISALTMALAR LİSTESİ

İyole: İşin Yaşama Olumlu Etkisi

Yiole: Yaşamın İşe Olumlu Etkisi

İyose: İşin Yaşama Olumsuz Etkisi

Yiose: Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanların iş yaşamından çeşitli beklentileri vardır. Bu beklentilerden en önemlilerinden biri ekonomik doyumdur. Temel beklenti ekonomik doyum olsa da insanlar iş yaşamında saygınlık, iş tatmini, başarı hissi, statü, başkaları tarafından onaylanma gibi beklentiler içine de girerler (Demirbilek, 2014). Bu yüzden iş yaşamında zamanla birtakım değişiklikler meydana gelmiştir (Aksungur ve Topalhan, 2019). Sanayi devrimi, değişikliklerin başlamasında adeta mihenk taşı olmuştur. Sanayi Devrimi'nden önce özel hayat ve iş hayatının beraber yürütülmesi daha kolayken; Sanayi Devrimi'nden sonra iş hayatı ile özel hayat faaliyetleri birbirinden ayrılmıştır (Özen Kapız, 2002). Sanayi Devrimi sonrası teknolojiye hızlı gelişim, iş hayatındaki değişikliklere önayak olmuştur. Gelişen teknoloji ile birlikte insanların hayattan beklentileri artmış ve insanlar beklentilerini karşılamak adına daha fazla çalışmaya başlamıştır (Teker, 2015).

İş yaşamındaki kaygılar, ekonomik beklentiler, stres, yoğun iş temposu gibi parametreler bireyleri psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Psikolojik ve sosyal yönden etkilenen bireylerin aile hayatları da olumsuz etkilenmektedir (Aşır, 2021: 2). Greenhaus ve Beutel'e (1985) göre özel hayat veya iş hayatının birinde oluşan sorun öteki alanı da etkilemektedir. Bu nedenle iş yaşam dengesinin kurulması daha da önem kazanmıştır.

İş yaşam dengesini kısaca, iş ve aile hayatının beklentileri arasındaki denge

olarak tanımlayabiliriz. İş hayatımız, aile hayatımızı; aile hayatımız da iş hayatımızı etkilediği için bu alanlardaki beklentileri yönetmek önemlidir. Bu iki alandaki beklentiler birbiriyle ne kadar çok örtüşürse iş yaşam dengesinin kurulması o kadar kolay olabilir.

Sanayi Devrimi sonrası kadınların iş yaşamına girmesi, çalışma saatlerindeki artış, boşanma olayları sonucu parçalanmış ailelerdeki artış, çalışanların çocuklarının bakım ihtiyaçları gibi birçok etken iş yaşam dengesini olumsuz etkilemiş hatta iş yaşam dengesizliğine sebep olmuştur (Ödemiş, 2018). İş yaşam dengesizliği olan bireylerde depresyon, evlilik ve iş tatmininde azalma, stres oluşan başlıca durumlardır (Vatansever, 2008).

Ekonomik kaygılar yaşayan öğretmenler, daha fazla para kazanabilmek için uzun süreler çalışmaktadır. Öğretmenler etüt, kurs veya ek işlerle uğraşarak özel hayatına ayırması gereken zamandan çalmaktadır (Dur, 2019). Öğretmenlerin özel hayatına zaman ayıramaması ve ekonomik kaygının sebep olduğu stres iş yaşam dengesizliğine neden olabilir. İş yaşam dengesizliği yaşayan bir öğretmenin performansı düşebilir.

Öğrenci başarısını etkileyen başka bir unsur ise öğretmenin akademik iyimserlik algısıdır. Akademik iyimserlik, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde değiştirebileceğine dair öğretmen inançlarıdır (Hoy, Kurz ve Hoy, 2008). Akademik iyimserliğin üç temel unsuru: güven, akademik vurgu ve kolektif (öz) yeterlidir. Bu üç unsur birbiriyle etkileşim halindedir (Smith ve Hoy, 2007).

Öğretmenlerin tek başlarına değil, toplu halde hareket etmesi, aynı hedefe yönelmesi kolektif yeterlikle açıklanabilir. Kolektif yeterlik “bir” öğretmenin değil okuldaki “tüm” öğretmenlerin, öğrenci başarısını olumlu yönde değiştirebileceklerine olan inançlarıdır. Kolektif yeterlikte öğretmenler birbirlerini destekler ve öğretmenin sürekli olarak kendisini geliştirmesi önemlidir (MacPherson ve Carter, 2009).

Öğrencinin, öğretmene güvenmesi çok önemlidir. Öğrenci öğretmene güvendiği durumlarda öğrenim sürecine tam katılım sağlar (Çoban, 2010). Güven duygusunun olduğu bir okulda öğretmenler, öğrencilere ve velilerine koşulsuz güvenir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Güven duygusu eğitim sürecinde veli, öğrenci ve öğretmenin birbirlerine inanarak iş birliği yapmasıdır (Hoy ve Tarter, 2006a). Öğrenci, veli ve öğretmenin birbirlerine güvenmesi okul kademesine bakılmaksızın başarıyı getirir. Ekonomik yönden dezavantajlı olan öğrenciler, öğretmenlerine güvenmeleri durumunda bu dezavantajlı durumdan en az şekilde etkilenirler (Bryk ve Schneider,

2002).

Akademik iyimserliğin bir boyutu olan akademik vurgu boyutunda duygu, inanç ve istekler davranışa dönüşür. Yani bir öğretmenin, ders işleyiş sürecinde yaptığı etkinliklerin, uyguladığı yöntemlerin toplamı akademik vurguyu oluşturmaktadır (Mcguin ve Hoy, 2006). Akademik vurgu okul başarısını odağa koymaktadır. Okul başarısı için gerçekleştirilmesi beklenen öğretmenin süreci iyi yönetmesi, öğrencinin ise bu sürece etkin katılımının sağlanmasıdır. Bunların gerçekleşmesi için yapılan tamamı akademik vurguyu ifade eder (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010).

Akademik iyimserlik algısı yüksek olan öğretmenlerin ilk önceliği öğrenci başarısıdır. Öğretmenler, öğrenci başarısını arttırmak için elinden gelen gayreti göstermelidir. Veli ve öğrenci tarafından desteklenen öğretmen işini yapmak için elinden gelen özveriyi gösterir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

İş yaşam dengesi ve akademik iyimserlik algısı öğretmenlik mesleği adına önemli konulardır. Bu amaçla, araştırmada öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile okul akademik iyimserlik algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada kamuya ait okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmanın problem cümlesi “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki Nasıldır?” şeklinde belirlemiştir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin iş yaşam dengeleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Branşa,
 - c. Kıdeme,
 - d. Okuldaki öğretmen sayısına,
 - e. Okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okulların akademik iyimserliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin okullarının akademik iyimserlik düzeyleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Branşa,
 - c. Kıdeme,
 - d. Okuldaki öğretmen sayısına,
 - e. Okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile okullarının akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?
6. Öğretmenlerin iş yaşam dengeleri okullarına ilişkin akademik iyimserlik algılarını anlamlı biçimde yordamakta mıdır? Şeklinde düzenlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin verimliliği ve etkililiğini belirleyen birçok etmen vardır. Bunlardan bir tanesi de özel yaşamları ile iş yaşamları arasındaki dengedir. Yani iş yaşam dengesidir. İş yaşam dengesini kurmuş bir öğretmenin daha mutlu ve huzurlu olabileceği düşünülebilir. Mutlu ve huzurlu öğretmenlerin ise okullarında daha yüksek performans göstermeleri beklenebilir. Bu öğretmenlerin okul çalışmalarına yönelik motivasyonlarının daha yüksek olabileceği söylenebilir. Aksine iş yaşam dengesini sağlayamamış öğretmenlerin ise işlerine yoğunlaşamayarak akademik olarak daha başarısız ve okul çalışmalarına yönelik olarak daha isteksiz olabilecekleri düşünülebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin iş yaşam denge düzeyleri ile okullarının akademik iyimserlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek önemlidir.

Diğer yandan öğretmenlerin okul başarısını etkileyen iş yaşam dengesinin ve okullarının akademik iyimserliğine ilişkin algılarının bazı bağımsız değişkenler (kıdem, branş, cinsiyet, okul kademesi, okul büyüklüğü) açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde hem okul akademik iyimserliği hem de iş yaşam dengesi ile ilgili çalışmalar olsada, belirtilen iki konunun bir biri ile ilişkisi daha önce çalışılmadığı için çalışmanın özgün sonuçlar vermesi beklenmektedir. Araştırma neticesinde öğretmen algılarına göre iş yaşam dengesi ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile alana katkı sağlanması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Adıyaman ili, Merkez ilçe ve Kahta ilçesinde kamuya ait okullarda çalışan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların ölçeklerdeki sorulara samimi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İş Yaşam Dengesi: Kişinin özel yaşamındaki beklentiler ile iş hayatındaki beklentilerin dengede olması durumudur. İş yaşamının özel hayatı, özel hayatın da iş yaşamını olumsuz şekilde etkilememesi durumudur (Ekinci, 2021)

Akademik İyimserlik: Öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını pozitif yönde değiştirebileceklerine olan inanç, duygu ve davranışların toplamıdır (Beard, Hoy ve Hoy, 2010).

Öz Yeterlik: Kişinin zorlukların üstesinden gelmesi için atacağı gerekli adımları ne ölçüde atabileceğine olan inancıdır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004).

Akademik Vurgu: Okul başarısı için davranışsal olarak atılacak adımların toplamıdır (Mcguin ve Hoy, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde iş yaşam dengesi ve okul akademik iyimserliğiyle ilgili kuramsal bilgiler verilmiş; ilgili araştırmalar yakın tarihliden uzak tarihliliye doğru olacak şekilde sunulmuştur.

2.1.İş Yaşam Dengesi

Bu bölümde iş yaşam dengesinin tanımı, tarihsel süreci, yaklaşımları, politikası ve uygulamaları ile iş yaşam dengesizliğine yer verilmiştir.

2.1.1. İş Yaşam Dengesinin Tanımı

Lockwood'e (2003) göre kişisel yaşam istekleri ile iş yaşam isteklerinin eşit olma durumu iş yaşam dengesini ifade eder. Kişinin ev yaşamının ve iş yaşamının getirdiği sorumlulukları dengelemek amacıyla kullandığı yöntemlerin bütünü, iş-yaşam dengesi olarak ifade edilir (Redmond ve diğerleri, 2006). İş yaşamı ve iş dışı yaşamın uyumlu biçimde bütünleşmesiyle iş yaşam dengesi oluşur. İş yaşamı ile iş dışı yaşam ne kadar uyuyorsa kişiler hayattaki rollerini o denli başarılı olarak temsil ederler (Crozier-Durham, 2007). Greenhaus ve diğerleri (2003) kişinin, ailedeki ve işteki rolüne aynı seviyede ilgi göstermesini iş yaşam dengesi olarak ifade etmişlerdir.

Delecta (2011) yaşam faaliyetlerini yerine getirirken emek, zaman, düşünce gibi kaynakların akıllıca kullanılmasını iş-yaşam dengesi olarak tanımlamıştır. İş yaşam

dengesi kişilere göre değişiklik gösterir. Bazı bireyler çalışmak için yaşarken bazı bireyler de yaşamak için çalışır. Kişilerin hayatta üstlendikleri çeşitli rollerin uyumu ya da çalışanların tatmin düzeyi iş yaşam dengesi olarak ele alınır (Susi ve Jawaharrani, 2011).

Tanımlardan yola çıkarsak iş yaşam dengesini, kişinin üstlendiği roller arasında dengeyi sağlayabilmesi ve özel hayat, iş hayatı ve sosyal hayatın dengeli biçimde ilerlemesi olarak ifade edebiliriz.

2.1.2. İş Yaşam Dengesinin Tarihçesi

Sanayileşmenin fazla olmadığı zamanlarda, insanlar temel ihtiyaçlarını karşılayacak miktarda üretmekteydiler. Bu dönemde üretim, aileler tarafından hep birlikte yapılırken iş ve aile yaşantısı beraber yürümekteydi. Sanayileşmenin hızlı bir şekilde artması ve üretimin fabrikalarda yapılmaya başlamasıyla iş ve aile yaşamı birbirinden ayrıldı (Kapız, 2002).

İş yaşam dengesi kavramı, hızlı biçimde gelişen sanayileşme ile hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. İş yaşam dengesi hayatımızı etkilemiş ve hayatımızda değişikliklere neden olmuştur (Ballica, 2010).

1930'larda ilk olarak "İş Yaşam Programları" karşımıza çıkmaktadır. W.K. Kellogg firmasının uyguladığı 8 saatlik\3 gün çalışma prensibinin, 6 saatlik\4 gün çalışma prensibi şeklinde değiştirilmesi ile çalışanların verimlilikleri artmıştır. R. M. Kanter tarafınca 1977'de kaleme alınan "Çalışma ve Aile: Politika ve Araştırma Üzerine Eleştirel Bir İnceleme ve Gündem" isimli kitap, araştırma yapanlar ve kurumlar tarafından dikkat çekici bulunmuştur. Özellikle 1990'larda holdingler, çalışanları için iş yaşam programları geliştirmişlerdir (Ekinci, 2021). İş yaşam dengesiyle ilgili yapılan çalışmalarda 2010'dan sonra artış gözlemlenmektedir. Rekabetçi piyasa koşulları nedeniyle, üretim miktarı daha çok önemsenirken, iş gören memnuniyet seviyesi daha az önemsenir hale gelmektedir. İş görenlerin sadece zihinsel ve duygusal mevcudiyetleri yoktur, bunların yanında iş görenlerin sosyal yaşantıları da vardır. İş görenlerin sosyal yaşantısında sorun yaşayanları, iş hayatında da sorunlar yaşayabilmektedir. Bu nedenle iş ve sosyal yaşantının dengelenmesine son zamanlarda daha fazla önem gösterilmektedir (Akın, Ulukök ve Arar, 2017).

Naithani (2010) tarihi gelişim sürecine göre iş yaşam dengesini incelemiştir.

Tablo 1’de iş yaşam dengesinin tarihsel değişimi belirtilmektedir.

Tablo 1

İş Yaşam Dengesinin Değişim Süreci

Evre	Zaman Zarfı	Aile ve İş Hayatındaki Değişiklikler
Evre - 1	Toplumsal yaşamın ilk yılları	Geçimlerini sağlamak için ailedeki herkesin çalışmaya başlaması.
Evre - 2	Sanayi devriminden önceki dönem	İş ve aile hayatının kısmen ayrılması.
Evre - 3	1800’lü yıllar	İş yeri ve aile hayatının ayrımının güçlendirilmesi ve erkeklerin iş gücüne hakim olmaya başlaması.
Evre - 4	18. yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başları	Çalışma hayatı nedeniyle iş ve ailenin ayrılması.
Evre - 5	19. yüzyıl başı ile 1950’li yıllar arası	İnsan gücü teknolojiye bağımlı hale geldi ve iş hayatında erkek baskınlığının artması.
Evre - 6	1950’nin başları ile 1980’nin başları arası	Teknoloji sayesinde cinsiyet ayrımcılığının tersine dönmesi ve iş yaşam dengesinin tanıtılması.
Evre - 7	1980’in başları ile 2008’e kadar geçen dönem	İş gücü olarak daha fazla kadın ve annenin rol alması ve iş yaşam dengesi olanaklarının büyümesi.

(Naithani, 2010: 148-155).

Tablo 1’de toplumsal yaşamın ilk yıllarında, geçim sağlamak için ailelerin bütün halde çalıştıkları, sanayi devriminden önce kısmen de olsa iş ve aile yaşamının ayrıldığı görülmektedir. Sanayi devrimiyle aile ve iş yaşamı ayrılığı daha da güçlenmiş, erkek iş yaşamında baskın hale gelmiştir. 1950’li yıllara kadar erkek baskınlığı iş yaşamında devam etmiş olup 1950 ile 1980 arasında cinsiyet ayrımı azalmış ve kadınlar annelik rolünden sıyrılıp iş yaşamına katılmıştır. 1980’lerden sonra, kadınların daha fazla iş yaşamına katılmasıyla iş yaşam dengesi olanakları büyümüştür.

2.1.3. İş Yaşam Dengesi Kuramları

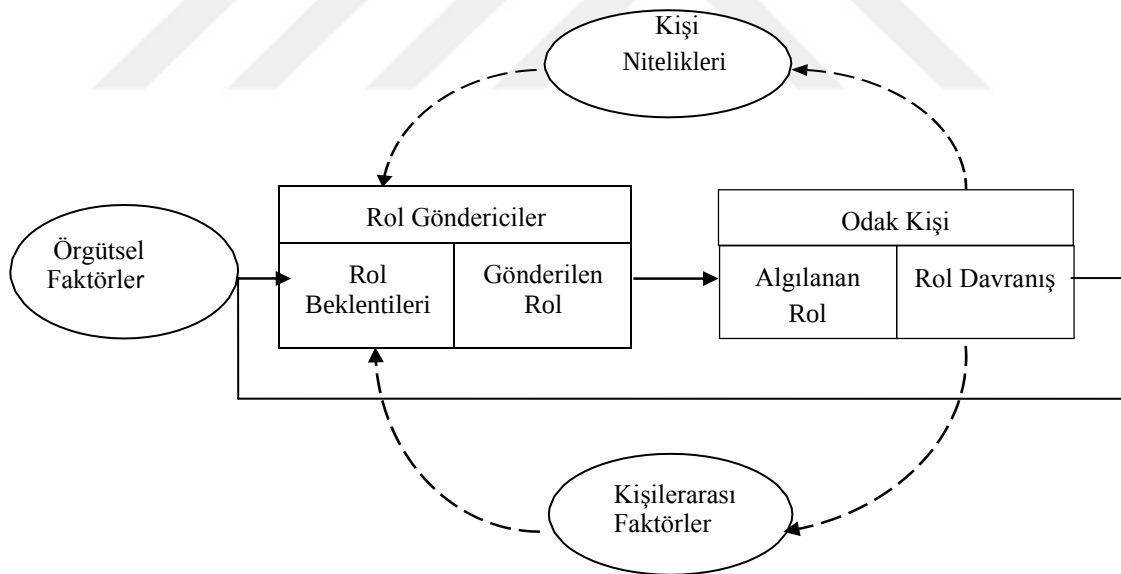
Kadınların son yıllarda iş yaşamına daha fazla katılmasıyla, iş ve aile etkileşimi artmış; bu durum ise iş yaşam dengesi ile ilgili daha fazla çalışma yapılmasına neden olmuştur. Yapılan bu çalışmalarda iş yaşam dengesi, belli kuramlar çerçevesinde incelenmiştir (Küçükusta, 2007). İş yaşam dengesiyle ilgili kuramsal yaklaşımlar özellikle 1950’lerden sonra gelişmiş, iş ve iş dışı hayat arasındaki etkileşim, kuramsal yaklaşımları şekillendirmiştir (Özaydın, 2013).

Literatür tarandığında iş yaşam dengesi ile alakalı birden fazla kuram ile

karşılaşılmaktadır. Bu kuramlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

2.1.3.1. Rol Kuramı. Üzerinde birçok sosyal bilimcinin çalıştığı rol kuramı, ilk olarak Parsons (1951) ve Merton (1957) ile literatüre girmiştir (Katz & Kahn 1978). Parsons (1951) çalışanlara rol dağılımı yapılması ve çalışanların rollerine göre de iş dağılımı olması gerektiğini belirtmiştir (Parsons, 1951; akt. Katz & Kahn 1978). Merton (1957) sosyal statüyü rol kavramı ile ilişkilendirmiştir. Toplumun beklentisi doğrultusunda hareket etmek, sosyal rolü yerine getirmek demektir. Ancak sosyal pozisyonlar birden fazla rolü ve statüyü içermektedir. Bundan dolayı Merton'un kullandığı rol seti ifadesi bir pozisyonla ilgili rollerin tamamını kapsamaktadır. Bireyin özel hayat rol setinde baba, anne, çocuk vb. olabileceği gibi iş yaşamı rol setinde işçi, patron, mesai arkadaşı gibi rolleri olabilir. Sosyal pozisyonlardan kaynaklı farklı roller üstlenilmesi, rol çatışmasına neden olabilmektedir.

Katz ve Kahn (1978) örgütlerdeki üyelerin rol oluşumunu, rol çatışmaları ve rol belirsizliğiyle ilgili çalışmalar yapmıştır. *Şekil 1* iş görenlerin rol kaynaklarını ve rol davranışlarını göstermektedir.



Şekil 1 Rol gönderme süreci

Kaynak: Katz, D. & Kahn, R. L. (1978).

Şekil 1' e göre birey roller üstlenen, üstlendiği rollere uygun davranışları sergileyen kişidir. Rolüne göre uygun davranış sergileyen kişi odaktaki kişidir. Odaktaki kişinin yapabilecekleri ile gönderilen rollerin birleşimi algılanan rolü oluşturur. Odaktaki kişinin algıladığı rol çerçevesinde gösterdiği davranışlar ise rol

davranışını oluşturmaktadır.

2.1.3.2. Telifi kuramı. Bu kuramda özel yaşam ile iş yaşamının birbirini olumsuz şekilde etkilediği varsayılmaktadır. Özel yaşamda veya iş yaşamında beliren herhangi bir tatminsizlik diğer alana yönelerek telifi edilmeye çalışılır (Clark, 2000). Bazı kişiler özel hayatındaki başarısızlığı, iş hayatındaki başarı ile telifi etmeye çalışırken; bazıları da iş hayatındaki başarısızlığı, özel hayatındaki başarı ile telifi etmeye çalışabilir.

Yaşam alanlarının birinde beklenti seviyesinin düşüklüğü, tatminde düşüklüğe sebebiyet veriyorsa, kişiler bu tatminsizliği telifi etmek amacıyla öteki yaşam alanının beklentilerine daha fazla önem vermektedir. Örnek olarak iş yaşamındaki beklentileri yeterince yerine getiremeyen kişiler arkadaş, akraba, aile ilişkilerine daha fazla önem vererek, bu alanlardan telifi yaparak tatmin olmaya çalışabilirler (Savcı, 1999).

Literatüre göre iki farklı telifi yöntemi vardır. Bunlardan ilki kişinin tatmin olmadığı alana katılımını azaltması, tatmin olduğu alana ise katılımını artırması yolu ile olabilir. Diğer telifi şekli ise kişinin memnun olmadığı bir alandan, ödülleri alabileceği ve bu ödüller ile tatmin olabileceği alana geçme durumudur. Bu durum kişinin karakteri, kültürü gibi çeşitli nedenlerle değişebilmektedir (Wilensky, 1960).

2.1.3.3. Bölünme kuramı. Bu kurama göre endüstriyel toplum yapısının sonucu olarak insan hayatı bağımsız bölümlerden oluşmaktadır. İş hayatı ve iş dışı yaşam birbirinden tamamen ayrı ve ilişkisiz bölümler halinde düşünülmektedir (Elizur, 1991).

Bireylerin üstlendiği rollerin, birbirinden tamamen ayrı düşünüldüğü kuramda; rollerin birbirini etkilemediğine vurgu yapılmaktadır. Zamanın etkili kullanılması, yaşamın bağımsız bölümlere ayrılmasına olanak sağlamaktadır. Bölümlere ayrılan yaşamda aile hayatı mahremiyet ve duygusallığın odağı olurken, iş hayatı araçsal olup yarışa yönelik hal alır (Apaydın, 2011).

2.1.3.4. Yayılma/taşma kuramı. Yayılma kuramı, bölünme kuramının tam tersi olacak şekilde insan hayatının bölümlerinin birbirini etkilediğini savunur. Lambert (1990) aile ya da iş hayatının herhangi birisinde oluşan durumun iki alanı da etkilemesini yayılma kuramı olarak belirtmiştir. Hayatımızın alanlarının birinde oluşan olumsuz ya da olumlu bir durumun diğer alanları da etkileyeceği düşünülmektedir.

Aile ve iş yaşamı zaman olarak bölünmüş olsa bile birbirini etkileyebilmektedir. İş yaşamında oluşan duygu ve düşünceler aile yaşamına etki edebileceği gibi tam tersi de olabilmektedir (Clark, 2000). Örnek olarak işinde yaşadığı olumsuzluklar yüzünden

evde eşiyle tartışma yaşaması gibi.

Yayılma olumsuz veya olumlu biçimde olabilir. Alanların birindeki olumlu gelişmenin diğer alanı da olumlu etkilemesi olumlu yayılma iken, olumsuz bir durumun başka bir alanı da olumsuz etkilemesi ise olumsuz yayılma'dır. Kişinin iş yaşamındaki bir başarıdan dolayı mutlu olması, aile yaşamını olumlu etkileyebileceği gibi iş yerindeki olumsuz yaşantılardan dolayı aile yaşamının olumsuz şekilde etkilenmesi de söz konusu olabilir (Küçükusta, 2007).

2.1.3.5. Çatışma kuramı. Bu kurama göre, kişi üstlendiği rollerin gereklerini gerçekleştirmek için çabalarken zorluklar ile karşılaşacaktır. Zorluklar artar ve taşınamaz hale gelirse birey rolü ile adaptasyonunu kaybedecektir (Duxburry ve Higgins, 2001). Kişinin kendisiyle veya başka insanlar ya da gruplarla anlaşamaması durumu çatışma olarak adlandırılabilir. Algısal farklılıklar, bireysel farklılıklar, inatlaşma, anlaşmazlık, uyuşmazlık gibi sebepler çatışmayı doğurabilecek temel faktörlerdir (Doruk, 2008). Bu faktörlerin yanında kişinin eve iş getirmesi, düşük kazanç, iş seyahatleri, yoğun çalışma saatleri (Çarıkçı vd., 2010), bakıma muhtaç anne baba olması, eşlerin ikisinin de çalışması, çocuk sayısı, aile yapısındaki farklılıklar çatışma sebepleri olabilmektedir (Grzywacz, Frone, Brewer ve Kovner, 2006).

2.1.3.6. Araçsallık kuramı. Hedeflenen alandaki başarıyı gerçekleştirebilmek adına, diğer alanın araç olarak kullanılması bu kuramın temelini oluşturur. Amaçlanan alan, araç olarak kullanılan alana göre daha fazla öneme sahiptir (Keser, 2005).

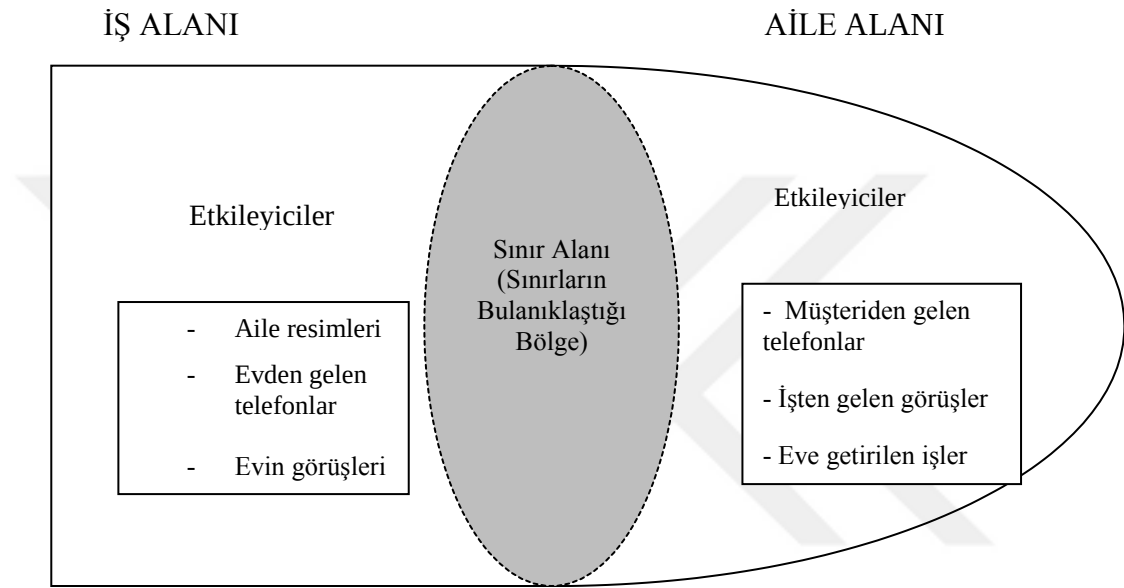
Özel hayatın, iş hayatının önünde tutulduğu durumlarda iş hayatı özel hayatın iyileşmesi için bir araç görevi görür. Bütün dikkatini özel hayatına veren, iş hayatını önemsemeyen birinin iş hayatında kendini gerçekleştirmesi beklenemez (Savcı, 1999).

Araçsallık yaklaşımına göre, yaşam alanlarının birinde gösterilen başarı başka bir yaşam alanını kolaylaştırır. Yeni evli birinin ev almak için fazla mesaiye kalarak alacağı ücreti fazlalaştırmaya çalışması örnek teşkil edebilir (Guest, 2002).

2.1.3.7. Sınır kuramı. Clark (2000)' in geliştirmiş olduğu sınır kuramına göre Sanayi Devrimi ile aile ve iş yaşamı birbirinden ayrılarak iki farklı alan oluşturmuştur. Bu alanlar sınırlarla ayrılmıştır. Sınırların geçirgen olduğu iş ve aile alanlarında rol geçişleri olmaktadır. Bu geçişler sırasında iş yaşam dengesini kurabilenler, hayatlarını dengeler ve doyuma ulaşırlar.

İş ve aile için kişilerin belirlediği roller arasında olan geçişlere odaklanmış, sosyal bilişsel bir sınıflandırma durumu sınır yaklaşımını oluşturur (Desrochers ve Sargent, 2000). Bireyler, aile ve iş alanlarında denge kurmak için sınırları yönetirler. Aile ve iş yaşamı arasındaki sınırlardan geçişlerin kontrollü olması dış etkileri en aza indirir (Leung ve Zhang, 2017).

Clark (2000)'e göre aile ve iş alanlarının sınırları, yine bu alanlarla ilgili davranışlarımızın hudut çizgilerinden meydana gelir. Şekil 2' de Clark' ın yaklaşımına ait temel unsurlara değinilmiştir.



Şekil 2. İş Aile Sınır Kuramı Temel kavramlar

Clark, S. C. (2000). Work-family border theory: A new theory of work/life balance. *Human Relations*, 53(6), 754.

Şekil 2' deki alanlar iş ve aile alanı olarak ikiye ayrılmaktadır. İş alanında başarma hissinin doyuma ulaşmasının temelinde ekonomik gelir varken aile alanında kişisel ilişkiler vardır. Aile ve iş hayatının beklentileri farklı olduğundan bu iki alan birbiri ile uyum sağlamayabilir.

Sınırları, alanların başlangıç ve bitişlerindeki davranış çizgileri oluşturur. Bu sınırlar Clark (2000)' e göre üç tanedir ve sırasıyla şöyledir;

1) *Fiziksel sınır*: İş yerindeki veya evdeki duvarlar gibi.

2) *Zamansal sınır*: İşe ayrılan zaman ile ailedeki sorumlulukları yerine getirirken harcanan zamanın ayrılmasıdır.

3) *Psikolojik sınır*: Kişilerin kendi duygularına, düşüncelerine, davranışlarına göre tanımladıkları kişisel kurallardır.

2.1.3.8. Kaynakları koruma kuramı. Bu kurama göre birey doğuştan gelen veya

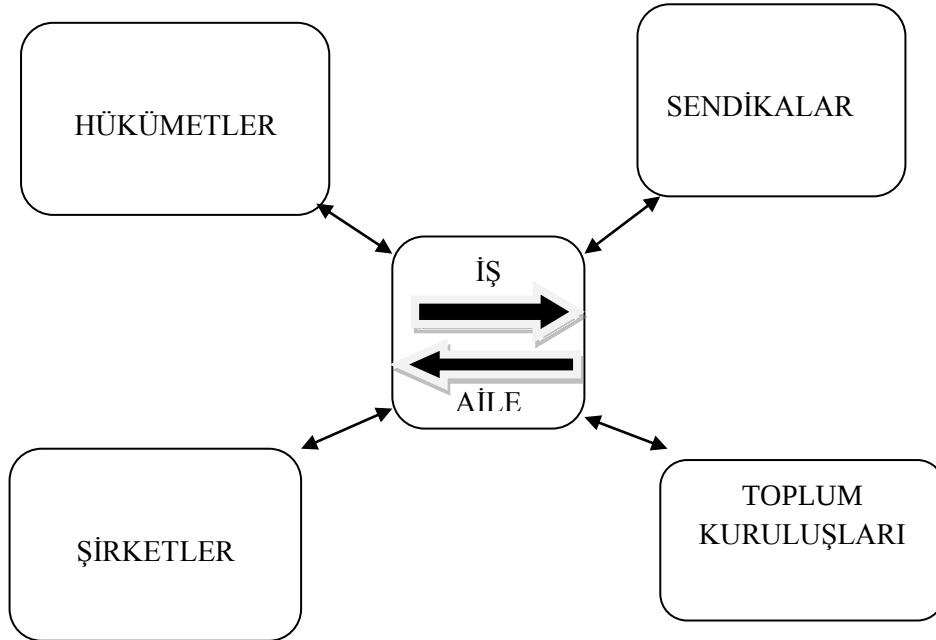
sonradan kazandığı kaynakları korumaya çalışır. Kişi, kaynaklarını tehdit altında hisseder ya da kaybederse psikolojik olarak etkilenebilir. Kişi, kaynak kaybında hemen telafi arayışına gider. Boşanan birinin yeni biriyle evlenmesi gibi (Hobfoll, 1989).

Kaynakları koruma kuramında, kaynakların edinilmesi ve sürdürülmesi önemlidir. İstenilen kazancın elde edilememesi, kaynaklara karşı tehdit olması ya da kaynak kaybına karşı geliştirilen tepki, stres olarak ifade edilir. Kişinin kaynak kaybına uğraması stres deneyimi yaşamasına sebep olabilir (Grandey ve Cropanzo, 1999).

2.1.4. İş Yaşam Dengesinin Sağlanmasına Yönelik Politika ve Uygulamalar

Çalışanların, sosyal ve aile yaşamlarını birlikte yürütmeleri için verilen desteklerin tamamı iş yaşam politikalarını oluşturmaktadır (Demirer, 2011). Kadınların iş hayatına girmesi, çalışanlardan beklentilerin farklılaşması, teknolojinin hızlı ilerleyişi, çalışma koşullarının zorlaşması, mesailerin uzaması gibi sebeplerle kişiler iş yaşam dengesi kurmakta zorlanabilir. Bu nedenle oluşturulacak politikalarda iş yaşam dengesini sağlamaya yönelik çalışmalara yer verilebilir.

Etkileşimde olan tüm kuruluşların birbirleri ile uyum halinde çalışması iş yaşam dengesinin sağlanmasında yararlı olacaktır (Lotte, Robert ve Thomas, 2001). Şekil 3'te Lotte ve diğerleri (2001)'in görüşlerine yer verilmiştir.



Şekil 3. İş Aile Dengesini Etkileyen Kuruluşlar

Lotte, B., Robert, D., & Thomas, A. K. (2001).

Aile ile iş hayatı arasındaki dengenin sağlanmasında, *Şekil 3*’te belirtilmiş olan örgütlerin politika oluştururken iş ve aile hayatı arasındaki gerçeklikleri ele alarak, iş birliği içinde hareket etmesi önemlidir. Belirtilen örgütlerden herhangi biri tek başına iş ve aile arasındaki sorunları çözmeye yetkin değildir (Lotte ve diğerleri, 2001).

Doğrul ve Tekeli (2010)’ye göre hükümetler, sendikalar ve işverenlerin iş yaşam dengesinin sağlanması adına birtakım önlemler alması gerekmektedir. Sırasıyla bunlar:

a) Hükümetler: İş yaşam dengesinin sağlanması için işverenlerin ve sendikaların çalışmalarına destek sağlanabilir. Ülke genelinde yaşlı ve çocuk bakımı adına yasal düzenlemeler yapılabilir. İşverenlere esnek çalışma saatleri için destek olabilir gerektiğinde kontroller ile yaptırım politikaları uygulanabilir.

b) Sendikalar: Çalışanların yaşadıkları sorunlar gündeme getirilebilir. Çalışanların kendilerini geliştirmesi için bir takım eğitimler düzenlenebilir. Hükümet ve işverenlerle yapılacak toplu sözleşme görüşmelerinde, çalışanların iş yaşam dengelerini sağlayabilmeleri için kararlar alınmasına çaba gösterilebilir.

c) İşverenler: Çocuk veya bakıma muhtaç insanların bakımı için esnek çalışma saatleri düzenlenebilir. İşin durumuna göre zaman ve yer açısından kolaylık sağlanabilir. Hem çalışanların veriminin artması hem de iş yaşam dengesinin sağlanabilmesi için çalışanlara çeşitli destek ve teşvikler sağlanabilir.

2.1.5. İş Yaşam Dengesizliği

Kişinin üstlendiği roller arasında çatışma yaşanması durumunda iş yaşam dengesi çatışması ortaya çıkmaktadır. İş ve yaşam alanları birbiri üzerine baskı yapmaktadır (Williams, 2004). Bu bölümde iş yaşam dengesinin sağlanamaması durumunda oluşabilecek sorunlar, kişisel yaşam sorunları ve iş yaşam sorunları olarak iki bölümde ele alınmıştır.

2.1.5.1. Kişisel yaşam sorunları. Sosyoekonomik ve kültür alanlarındaki değişimlerle kişilerden beklenen iş yetkinliği farklılaşmakta, iş ortamında rekabet artmaktadır. Bu rekabetin beraberinde getirdiği stres ve baskı unsurları kişinin iş yaşam dengesini sağlamada zorlanmasına neden olmaktadır. İş yaşam dengesinin sağlanamaması durumunda, kişisel yaşamda sorunlarla karşılaşılabilir (Tucholka ve Weese, 2007).

İş yaşam dengesinin bozulması psikolojik sorunlara neden olmaktadır. Bu

sorunların başında stres yer almaktadır. İş yaşam dengesizliği, stres düzeyini arttırarak bir takım rahatsızlıklara neden olmaktadır. Beden ve ruh sağlığımızı bozan solunum problemleri, baş ve boyun ağrısı, mide spazmı gibi hastalıkların kaynağını stres oluşturmaktadır (Kıcıır, 2017).

Frone (2003)' e göre iş yaşam dengesizliğinin organize olamama, odaklanamama, dalgınlık, unutkanlık gibi belirtilerle zihinsel faaliyetleri etkilediğini göstermektedir. Zihinsel etkilenme ile kişi diğer alanlardaki rollerini de yerine getirmekte zorlanmaktadır. Hem aile hayatının iş hayatını etkilemesi hem de iş hayatının aile hayatını etkilemesi, bu iki alanın birbirinin uzantısı olarak düşünülebilir. Bu yönüyle iş yaşam dengesizliği, iş yaşam çatışmalarına neden olmaktadır.

Yapılmış olan çalışmalara göre kişinin iş yaşam dengesini kurma çabası sırasında depresyon, kızgınlık, korku, öfke, panik, endişe, bıkkınlık, yalnızlık hissi, tükenmişlik hali vb. psikolojik sorunlar oluşmaktadır. Kişinin artan isteklere cevap verememesi sosyal çevresi ve ailesi ile olan ilişkilerinde üstlendiği rollere zarar vermektedir. İş yaşam dengesizliği yaşayan bireyler ihtiyaç ve isteklerini yerine getiremediklerinde yaşamdan tatmin olma seviyeleri düşmektedir (Delecta, 2011).

Alkol, sigara gibi zararlı alışkanlıklar kullanımının artması şiddet eğilimi, asabiyet, iş kazası gibi durumların artmasına neden olmaktadır. Bu durum sadece kişiyi değil iş ortamını da etkileyerek örgütsel sonuçlar doğurmaktadır (Frone, 2003).

2.1.5.2. İş yaşam sorunları. İş dünyasının dikkatini yoğunlaştırması gerektiği önemli konulardan bir tanesi de çalışanların iş yaşam dengelerinin sağlanmasıdır. Günümüzde tatmin etmeyen maaş miktarı, ağır iş yükü, uzun çalışma süresi gibi faktörler çalışanları yıpratmaktadır (Altıok, 2018). İş yaşam dengesinin bozulması; performans düşüklüğü, üretkenlikte düşüş, verimsiz çalışma, motivasyonun azalması, örgüte bağlılıkta azalma, işe gitmeme ve iş bırakma gibi örgütsel sonuçlar doğurmaktadır (Bell, Rajendran ve Theiler, 2012).

Gündelik yaşam rutininde dengesizlik olan biri, işine karşı göstermesi gereken özeni göstermediğinde örgütsel olarak birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Özel yaşamdaki problemlerin artması iş hayatını da etkileyerek iş doyumunda düşüklük, motivasyonda eksiklik ve işe karşı isteksizlik gibi durumları meydana getirmektedir (Taşdelen ve Bakalım, 2017).

İş tatmini ile iş yaşam dengesi arasında yapılan çalışmalara göre dengesizliğin artmasıyla iş tatmininde azalma, iş tatminindeki azalma ise örgütsel bağlılıkta azalma

olarak karşımıza çıkmaktadır (Saeed ve Farooqi, 2014). Örgütsel bağlılığın azalması ise çalışanlarda konsantrasyon sorununu beraberinde getirmekte ve bu durum üretimde düşüşe neden olmaktadır (Choi ve Kim, 2017).

İş yaşam dengesizliği sonucu oluşan kişisel yaşam sorunları bireyin sosyal bir varlık olması neticesinde iş yaşam alanını da etkilemektedir. Kişisel yaşam sorunları, iş yaşamında verimsiz çalışma, performans düşüklüğü, iş gücü devir hızında artma gibi örgütsel sorunlar oluşturabilir.

2.2.Akademik İyimserlik

Bu bölümde akademik iyimserlik ile ilgili olan iyimserlik kavramı ve sosyal bilişsel kuram ile akademik iyimserliğin alt boyutlarına değinilmiştir.

2.2.1. İyimserlik

Kişilerin belli durumlar karşısında gösterdikleri olumlu beklentiler iyimserlik olarak tanımlanmaktadır. İyimserlik bir kişilik özelliğidir. Kişisel iyimserlik ile belli durumlar karşısındaki iyimserlik birbirinden farklı olmakla beraber, belli durumlar karşısındaki iyimserlik kişisel iyimserliğe oranla daha hızlı değişebilir. Kişisel iyimserlik daha durağandır (Segerstrom, 2001). İyimserler, karşılaştıkları durumların sonuçlarına olumlu pencereden bakarlar. Bu sebepten dolayı hedefleri için daha çok çabalarlar. Hedeflerinden uzaklaşma veya kopma daha az olmaktadır (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010). İyimserler hayatın zorlukları karşısında umutlarını yitirmezler. Çünkü iyimserler olayların olumlu yönde değişeceğine inanmaktadırlar.

Klasik görüşe göre okul başarısının temelinde motivasyon ve yetenek vardır. Seligman (2002)' a göre motivasyon ve yetenek kadar iyimser bir bakış açısı da başarı üzerinde önemli bir değişkendir. İyimser bakış açısı ile güdülenme etkileşim halindedir. Yani hedeflerini gerçekleştireceğine iyimser şekilde bakan birisi daha fazla çaba sarf eder.

İyimser bir öğretmen öğrencilerinin olumsuz özelliklerine değil olumlu özelliklerine odaklanır (Parajes, 2001). İyimser öğretmenler öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik sınıf tasarımı yapar. Çünkü iyimser bir öğretmen bütün

öğrencilerinin başarılı olacağına inanmaktadır (Kurz, 2006).

2.2.2. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kurama göre bireyler hayatlarında olaylara seyirci kalmaz, aktif katılım gösterirler. Bireyler motor, duyuşsal ve beyin becerileri kullanarak hayatlarına yön vermeye çalışmaktadırlar (Bandura, 1999).

Sosyal bilişsel kurama göre kişiler çevreden gelen uyarıcıları yorumlar, uyarıcılara hemen tepki vermezler. Bireyin çevreyle etkileşimi söz konusudur. Birey uyarana tepki verirken, algıladığı çevresel faktörlerden yola çıkar (Çelen, 1999).

İnsanların öğrenme süreçleri sadece davranışsal ya da sadece bireysel veya sadece çevresel etkenler doğrultusunda gerçekleşmez. Öğrenmede bu üç öge etkileşim içindedir (Bandura, 2001). İnsanlar çevresini gözlemleyerek ödül veya ceza verilen davranışları izler ve benzer sonuçların kendisi için de geçerli olacağını öğrenirler (Korkmaz, 2003). Sosyal bilişsel kuramdaki gözlem sadece bir taklit değildir. Gözlemleyici, gözlediği davranışın sonucuna göre kendi davranışlarında değişiklik yapmaktadır. Birey, gözlemlediği davranışların sonuçlarını gerekli durumlarda anımsayıp davranışa dönüştürmek için hafızasına atmaktadır. Yani birey gözlem sürecine bilişsel etkenleri katmak zorundadır (Erden ve Akman, 1998).

Sosyal bilişsel kuramın temelindeki varsayım döngüsel üçlü belirleyiciliktir. Bu üçlü: çevre, kişisel faktörler ve davranıştır. Her faktör diğerini etkilemektedir. Davranış, çevre ve kişisel faktörler etkileşerek kişilerin eylemlerini oluşturur (Bandura 1986). Bu üç faktörü akademik iyimserlik açısından ele aldığımızda; kişisel faktör öz yeterlilik ile, çevre güven ile, davranış ise akademik vurgu ile alakalıdır (Kurz, 2006).

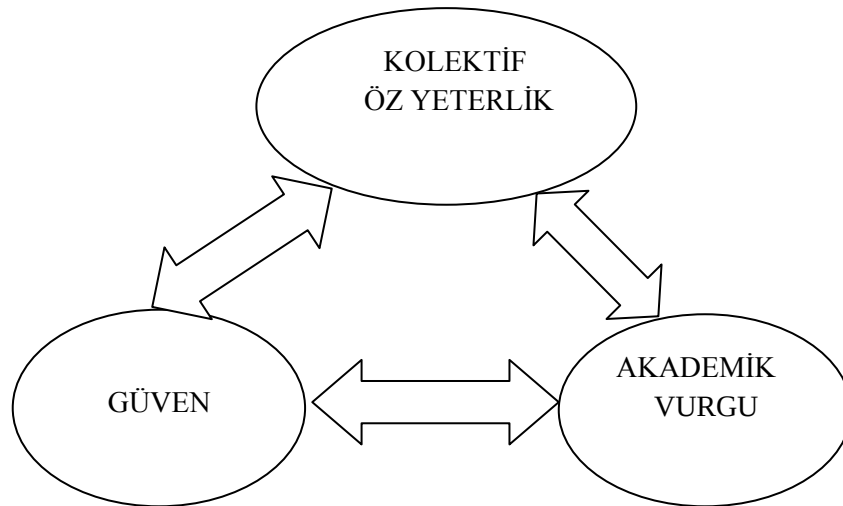
2.2.3. Akademik İyimserlik Kavramı

Öğretmenin, bilimsel bilgiyi kullanarak, öğrenme sürecinde öğrenci ve velilerle iş birliği yapılması gerekliliğine inanarak, karşılaşılan zorlukların ve başarısızlıkların üstesinden gelinmesinde kendine inanarak, öğrenci başarısını olumlu yönde değiştirebileceğine olan inancı akademik iyimserliktir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlik, öğrencinin akademik başarısının önemsendiği, öğrencilerde

yeterli öğrenme kapasitesinin olduğu, veli ve öğrenci ile işbirliği yapılması gerektiğine olan öğretmen inancıdır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserlik, bireysel olarak öğretmen özelliği olsa da genel düşünüldüğünde aynı zamanda bir okul özelliğidir (Kurz, 2006). Öğretmene göre akademik iyimserlik, öğrenci başarısının artması için kendini yeterli görüp, veli ve öğrenci ile işbirliği yapmaya olan inançtır (McGuigan ve Hoy, 2006). Okul için akademik iyimserlik, öğrencinin akademik yönden geliştirilebileceğine, bunun için veli ve öğrenci ile işbirliği yapılmasına yönelik ortamların oluşturulması gerekliliğine olan inançtır. Başarılı okullar gözlemlendiğinde, akademik iyimserliğin ortak payda olduğu görülmüştür. Akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda empati, zorlukları yenme, güven, fırsat tanıma gibi kavramlara önem verildiği görülmektedir (Hoy, vd., 2008).

Hoy ve arkadaşlarının çalışmalarına göre akademik iyimserlik; öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşan bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007: 565). Bu üç kavram öğrenci başarısı üzerinde sosyoekonomik durumdan daha önemlidir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Çünkü sosyoekonomik durum kontrol altına alınsa bile her zaman öğrenci başarısı gelmemektedir. Diğer değişkenler başarıyı sosyoekonomik durumdan daha fazla etkilemektedir (Wagner, 2008).

Akademik iyimserlikte; öz yeterlik bilişsel boyut ile, güven duyusal boyut ile ve akademik vurgu ise davranışsal boyut ile alakalıdır (Fahy, Wu ve Hoy, 2010). Şekil 4’ te Akademik iyimserliği oluşturan üç alt boyut gösterilmiştir.



Şekil 4. Akademik İyimserliğin Bileşenleri

Kaynak: Hoy, Tarter ve Hoy, (2006).

Öğretmen, öğrencisinin başarılı olabileceğine inanır, veli ve öğrencisi ile olan ilişkilerine güvenir, bu yeterlik ve güven duygusu ile hareket ederse olumlu davranışlar

meydana gelir. Akademik iyimserliğin bileşenleri arasında döngüsel etkileşim vardır. Bu sayede ilişkilerin temelinde güven duygusu olan, akademik başarısı yüksek, bütün öğrencilerin başarılı olabileceği okullar meydana gelir. Bu güven duygusuyla veli, öğrenci ve öğretmen arasında işbirliği sağlanmış olur (Hoy, 2012).

2.2.3.1. Kolektif öz yeterlik. Öz yeterlik kavramının temelleri Bandura'ya dayanmaktadır. Bandura (1986)'ya göre öz yeterlik bir performans sunumu için bireyin gereken etkinlikleri düzenleyip, başarılı olacağı hakkındaki kendi görüşüdür. Öz yeterliğe sahip öğretmenler, okul kaynaklarının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için kullanılabileceğine inanmaktadırlar (McGuigan ve Hoy, 2006). Böyle öğretmenlerin, hem öğrencilerin istenen hedeflere ulaşabileceklerine hem de kendilerinin öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmada yetkin olduklarına inançları tamdır (Tschannen Moran ve Hoy, 2001).

Çoban (2010)'a göre öz yeterlik kavramı bireyin sorumluluklarını yapabilmesi için gösterdiği tutum, davranış, yetenek ve bilgi birikimini kapsamaktadır. Semizler (2021)'e göre öz yeterlik, öğretmenin öğrencilerinin akademik başarılarını pozitif yönde değiştirebileceğine dair kendini yeterli görmesi, kendisine güvenmesidir. Kolektif yeterlik ise bir okulda görevli olan öğretmenlerin eğitim sürecine yönelik algılarının tamamı şeklinde tanımlanabilir. Yani okuldaki bütün öğretmenlerin, akademik olarak öğrencileri pozitif yönde ilerletebileceklerine dair kendilerine inanmalarıdır.

Bir okuldaki öğretmenlerin öz yeterlik duygularının grup şeklinde ortaya çıkması kolektif yeterliktir. Bir öğretmen tek başına düşük performans sergilese bile diğer öğretmenlerin öz yeterlik algılarından etkilenerek performansını arttırabilir. Başka bir deyişle bir öğretmenin öz yeterliği okulun kolektif yeterliğine göre artıp azalabilir. Öğretmenler başarılı sonuçlar için kendilerine yol gösterici modellere ihtiyaç duyarlar. Meslek arkadaşlarının başarılarını duyan öğretmenler motive olarak kendi öz yeterlik inançlarını güçlendirirler. Bu durum kolektif yeterliğin teşvikçisi aynı zamanda bireysel öğretimin döngüsel destekleyicisidir. Okulda aksine bir durum da gelişebilir. Öz yeterlik duygusunun zayıflaması ile gayret eksikliği oluşabilir. İşler kötüye gittiği zaman kopmalar yaşanabilir (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002).

Öğretmenlerin, bireysel olarak öz yeterlik ile ilgili algı ve düşüncelerinin toplamının kolektif yeterliği oluşturduğu söylenebilir. Okuldaki kolektif yeterliğe göre öğretmen davranışları şekillenmektedir. Öğretmenlerin akademik olarak başarılı öğrenciler yetiştirmesi için kendilerine güvenmeleri ve kendilerini yeterli hissetmesi

gerekmektedir (Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, 2016).

Öz yeterlik, hayattaki olumsuzluklara karşı dayanıklılığımız, olumsuz durumlardan çıkmak için sarf ettiğimiz çaba ve olaylar karşısında yaşadığımız duygular üzerinde etkilidir (Pajares, 1996). Öz yeterlik seviyeleri yüksek olan öğretmenler düşüncelerini kolay bir şekilde davranışa çevirebilmektedir. Okullardaki planlama süreçlerinin yapılması ve yapılan planın uygulanmasında akademik kavramının bilişsel ayağını meydana getiren kolektif yeterlik önemli bir yer tutmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Kolektif yeterlik, öz yeterliğin grup halinde şekillenmesidir. Belirli bir hedef için toplanmış gruptaki bireylerin, gruplarını hedeflerini gerçekleştirebilecek yetkinlikte görmeleri, gruplarına güvenmeleri ve inanmaları kolektif yeterlik algısı ile alakalıdır. Öz yeterlik ile kolektif yeterlik aynı temellerden yükselmektedir (Bandura, 1996).

Sosyal Bilişsel Kurama göre öğretmenler okulun kolektif yeterliğine inandıklarında, bireysel yeterlikleri artacak, bu durum da öğrencilerin okul başarısını arttıracaktır (Goddard, 2002). Karşılıklı nedensellik kavramı şeklinde açıklanan bu durumda bireyler sorunların üstesinden gelmek için güçlerini birleştirir, birbirlerine yardımcı olurlar (Bandura, 1997).

Okullar; veli, öğrenci, öğretmen ve okul çevresinin etkileşim halinde olduğu bir sosyal bir kurumdur. Kolektif yeterlik, sosyal dinamiklerle doğrudan alakalı olduğu için okuldaki eğitim öğretim adına önem arz etmektedir. Bu yönüyle kolektif yeterlik okuldaki bütün paydaşların, öğrencilerin akademik başarısında olumlu katkı yapması için yapacakları etkinlikleri kapsamaktadır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Öğrencinin akademik başarısının artması için öğretmenlerin bireysel değil de kolektif şekilde çaba sarf etmesi önem arz etmektedir (Bandura, 1997).

2.2.3.2. Güven. Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olan güven, öz yeterlik kadar önemli bir faktördür. Akademik başarının sağlanmasında öğretmen, veli ve öğrenci arasında karşılıklı güven duygusunun olması önemlidir. Güven duygusu bir işin devam ettirilmesi için gereklidir. Çünkü güven duygusunun olduğu yerde iş birliği varken, güvensizliğin olduğu yerde kaçınma vardır.

Bireyin karşısındaki kişiden, kendisi için en iyi olanı yapacağına olan inancına güven denilebilir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Pek çok aile öğrencisinin okula bağlanmasında, öğrencinin öğretmene güven duymasının işin temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu konuda başka faktörlerin de etkili olduğu yadsınamaz. Fakat

öğretmenin gün boyunca öğrenci ile etkileşim içinde olması; onu, öğrenci, okul ve aile arasında oluşturulacak olan iletişim ağındaki kilit kişi yapmaktadır. Okul, aile ve öğrenci arasındaki karşılıklı güveni öğretmen güçlendirir (Goddard, Hoy ve Tschannen-Moran, 2001).

Güven, bir kişinin önemli işlerdeki söz ve davranışlarına inanma olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2006). Sosyal manada başkasına inanma, bireysel manada ise kendini koruma olarak ifade edebileceğimiz güven tanımlaması zor bir kavramdır (Aksoy, 2009).

Toplumdaki düzenin temelinde güven duygusu vardır. Güven duygusu toplumdaki ilişkilerin devam ettirilmesini sağlar. Anlaşma yapma sürecindeki en güçlü faktör güvendir. İnsanların gelecekte nasıl davranacaklarını bilemeyiz. Bu durum sosyal ilişkilerimizin risk barındırmasına neden olur. Sosyal ilişkiler risk barındırır bile insanlar güvenmeye ihtiyaç duyar. Geleceği öngörebilseydik güven duygusuna gerek kalmazdı (Sztompka, 1999).

Okullar birbirini etkileyen, koordine halindeki yapıların oluşturduğu karmaşık bir yapıdadır. Okulların bu karmaşık yapısından dolayı işleyişin sadece resmiyete dayalı yönetmeliklerle yürütülmesi yetersiz olmaktadır. Bu yetersizliğin önüne geçilmesi, verimliliğin artırılması, risklerin azaltılması için güvene dayalı bir okul iklimi oluşturmak son derece önemlidir (Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009). Okul sistemi içerisindeki eğitim paydaşları büyük ölçüde birbirine bağlıdır. Bu bağlılıkla beraber, okul ortamında oluşan sürekli etkileşim için de güven ortamı gereklidir (Tschannen-Moran & Gareis, 2015).

Öğretmenin okuldaki algıladığı güven düzeyinin yüksek olması, öğrenci başarısı için gerekli olan planlama ve uygulama adımlarının daha kolay atılmasını sağlamaktadır. Okulda yapılacaklarla alakalı veli ile işbirliği yapmak için karşılıklı güven oldukça önem taşımaktadır. Öğretmen, veli ve öğrencisine güven duyarsa veli ve öğrenci de öğretmene güven duyar (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Akademik başarı ile güven arasındaki ilişki pozitif yönlüdür (Berebitsky, Goddard ve Salloum, 2009). Bu açıklamaya göre güven ortamının arttığı okullarda öğrenci başarısının da benzer şekilde artacağını söyleyebiliriz.

Veli ile öğretmen arasındaki olumlu ilişki, öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etki yapmasının yanında öğretmen için de olumlu katkı vermektedir. Hatipoğlu ve Kavas (2016) çalışmalarında bilgi verici ve yapıcı veli bildirimlerinin öğretmenin performansına olumlu yönde katkı yaptığını saptamışlardır.

Kişiler kendisini güvende hissettiklerinde çekinmeden duygu ve düşüncelerini dile getirebilirler. Güven ortamının olduğu bir okul ikliminde kişiler arası iletişim üst seviyededir. Bu iletişim sayesinde ast- üst ilişkisine takılmadan bireyler okul hedefleri için birlikte hareket edebilirler. Öğrencinin akademik başarısında ve davranışlarında güven unsuru hayati öneme sahiptir. Güvenli bir öğretim sürecinde öğrenciler daha cesaretli olur; öğrenci kendisini ifade etmekten ve soru sormaktan çekinmez. Okuluna güven duyan bir öğrencinin, kurumca belirlenmiş olan hedeflere ulaşma olasılığı daha yüksek olabilir.

Ergen (2016)'e göre bir kişinin güvenilir olması için bir takım bireysel özelliklere sahip olması gerekir. Bunlar; işleri uygun ve eksiksiz yapma, kişilere koşulsuz yardımda bulunma, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etme ve dürüst olma olmak üzere belirtilmiştir. Öğrenme sürecindeki bütün paydaşlar, belirtilen özelliklere uygun davrandığı takdirde güven ortamı oluşabilecektir.

2.2.3.3. Akademik vurgu. Akademik iyimserliğin bir alt boyutu olan akademik vurgu öğretim sürecinin davranışsal boyutu ile alakalıdır. Yeterlik olarak kendine inanan, öğretim sürecindeki paydaşlara güvenen bir öğretmenin akademik başarı için sergilediği davranışlar akademik vurguyu oluşturmaktadır.

Sınıf veya okuldaki normatif ve davranışsal çevreyi akademik vurgu belirtmektedir. Akademik vurgu ile öğrenci başarısı arasındaki pozitif ve olumlu yönde olan ilişkiyi bulan ilk araştırmacılar Hoy ve arkadaşlarıdır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik vurgu, öğrenci performansının yükselmesi için destek veya baskı oluşturan önemli bir unsurdur (Smith ve Hoy, 2007).

Akademik vurgu, öğrenci başarısının yüksek olması için okulun öğrenci üzerindeki baskısı olarak nitelendirilebilir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Akademik vurgu ile öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını arttırması için motive olmaktadır. Akademik vurgu sadece öğretmen davranışlarını kapsamamaktadır. Yönetici, veli, öğrenci ve okul ortamı akademik vurgunun oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Hoy vd., 2006).

Akademik vurgu, akademik başarı için mükemmeliyetçi bir bakış açısını kapsamaktadır. Böyle bir bakış açısının olduğu okullarda, öğrenciler için yüksek olduğu kadar da ulaşılabilir hedefler konur; öğrenme ortamında ciddiyet ve düzen vardır; öğrenciler motive bir şekilde çalışırlar; öğrenciler akademik başarıya ilgilidirler (Hoy ve Tarter, 2006).

Öğrenme ortamları ciddi bir atmosferin olduğu düzenli yerlerdir. Bu düzen ve ciddiyet öğrenciler için motivasyon kaynağı olmaktadır. Bu sayede öğrenciler başarabileceklerine ilişkin bilinç oluşturabilirler. Başka bir açıyla bakıldığında akademik vurgu, öğrencilere akademik başarının arttırılabileceği etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy 2006).

Hoy ve Smith (2007)' e göre akademik vurgu, öğrenci başarısında destek olduğu kadar da öğrencinin yüksek performans sergilemesi için baskı oluşturmaktadır. Bu baskı olumlu bir baskıdır. Akademik başarı için öğrencilere verilen görev ve sorumlulukların getirdiği bir baskıdır. Akademik başarıya önem veren bir okulda öncelikle hedefler saptanmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için sistemli biçimde çalışılmaktadır. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin sergilediği maddi ve manevi performans akademik vurguyu oluşturmaktadır (Semizler, 2019).

Bu açıklamalara göre akademik iyimserliği oluşturan kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları hem kendi içlerinde hem de diğer boyutlarda önem arz etmektedir. Bu üçlü yapı dinamik olarak birbirini etkilemektedir. Bir boyuttaki olumlu bir adım diğer bir boyutta kendini olumlu biçimde göstermekte, tersi durumda ise yani olumsuz bir adımda da yine sonuçlar diğer bir boyutta olumsuz olarak kendini göstermektedir.

2.3. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki

Bir öğretmenin aile ve öğrenci ile işbirliği yaparak, zorluklar karşısında kendine güvenerek, temelde öğrencinin akademik başarısını arttırmak adına sergilediği tutum ve davranışların bütünü akademik iyimserliği oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Akademik iyimserliğin odağında bilimsel öğrenme vardır. Öğretmenler zorlukların üstesinden gelebileceklerine inanır, veli ve öğrenci tarafından desteklenirler. Bu sayede öğrenci başarısının artması için öğretmen elinden geleni yapar (Solberg, Evans ve Segerstrom, 2009). Solberg, Evans ve Segerstrom (2009); Smith ve Hoy (2007); Hoy, Tarter ve Hoy (2006b); Bevel, (2010) akademik iyimserliğin öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını çalışmalarında belirlemişlerdir.

İş yaşam dengesi ise bir kişinin iş hayatı ile özel hayatı arasında denge kurması demektir. Yani iş hayatındaki sorunların özel hayatı etkilemesine, özel hayattaki sorunlarında iş hayatını etkilemesine izin vermemektir (Ekinci, 2021). Hangi meslek

grubundan olursa olsun eğer bir kişi iş yaşam dengesini sağlayabiliyorsa göstereceği performans olumlu etkilenebilir.

Öğretmenlerinde yüksek performans göstermeleri için iş yaşam dengelerini sağlamaları oldukça önemlidir. İş yaşam dengesini sağlama adına hem iş yerindeki imkanların iyi olması; hem de özel hayat harcamaları için iş hayatından sağlanacak gelirin yüksek olması önemlidir. Tersı durumda yani iş yerindeki imkanların kısıtlı olması, sağlanan gelirin düşük olması, işe ayrılan sürenini fazla olması gibi durumlarda iş yaşam dengesi sağlanamayabilir.

Dolayısıyla iş yaşam dengesini kuran veya kuramayan öğretmenlerin, akademik iyimserlik algılarının nasıl etkilendiğinin araştırılması gerekmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde iş yaşam dengesi ve akademik iyimserlik üzerine yapılmış olan çalışmalar yakın tarihten uzak tarihe doğru sıralanmıştır.

2.4.1. İş Yaşam Dengesiyle İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar

Gündoğan (2022) doktora tez çalışmasında jimnastik antrenörlerinin iş yaşamında mutluluk, iş yaşam dengesi ve işe adanma ilişkisini incelemiştir. Araştırmacı işe adanmışlık düzeyleri ile iş-yaşam dengesi arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olmadığını, iş yaşamındaki mutluluk seviyesi ile iş-yaşam dengesi arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu, iş yaşamındaki mutluluk seviyesi ile işe adanmışlık arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu ve iş yaşamındaki mutluluk düzeyinin demografik değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaştığını belirlemiştir.

Batur ve Saylık (2022) araştırmalarında iş yaşam dengesi ile tükenmişlik düzeylerinin ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 335 halk eğitim merkezi müdürü oluşturmaktadır. Verilerin analizinde regresyon analizi, Pearson korelasyonu, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak iş yaşam dengesi ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek seviyeli ilişki bulmuşlardır.

Çelik (2022) yüksek lisans tez çalışmasında iş yaşam dengesinin iş tatminiyle

olan ilişkisinde yönetici desteğinin rolünü incelemiştir. Kolayda örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmaya 482 kişi katılmıştır. Araştırmacı tez çalışmasında iş tatmini üzerinde iş yaşam dengesinin pozitif yönde etkisinin olduğunu; yine bağlamsal performans üzerinde iş yaşam dengesinin pozitif etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Ofluoğlu ve Aksoy Doğanel (2022) çalışmalarında akademisyenlerin iş yaşam dengesi düzeylerini incelemişlerdir. Kolayda örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaya 75 akademisyen online olarak katılmıştır. Araştırmada çocuğu olan akademisyenlerin, çocuğu olmayan akademisyenlere oranla iş yaşam dengelerini daha iyi sağladıkları sonucuna varılmıştır.

Akcebe (2022) yüksek lisans tez çalışmasında iş yaşam dengesi ve pandemi sürecinde tele çalışmayla ilgili araştırma yapmıştır. Kartopu örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini tele çalışmayı deneyimlemiş özel ve kamu çalışanları, öğretmenler ve akademisyenlerden oluşan 382 kişi oluşturmaktadır. Araştırmacı çalışmasında katılımcıların çoğunun tele çalışmayla ilgili ortalama düzeyin üstünde tutum sergilediğini; iş yaşam dengesinin ve tele çalışmaya karşı tutumun çalışılan kurum, eğitim durumu, deneyim süresi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını; iş yaşam dengesiyle tele çalışmaya karşı olan tutum arasındaki ilişkinin düşük düzeyli olduğunu; tele çalışmaya ilişkin tutum üzerinde iş yaşam dengesinin olumlu etkisinin olduğunu saptamıştır.

Ekinci (2021) yüksek lisans tez çalışmasında örgütsel bağlılık ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yönteminin açılımlayıcı modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Antalya'nın Döşemealtı, Aksu, Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinden oluşmuştur. Örneklem belirlenirken olasılığa dayalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmasında yaşamın işe olumlu etkisini yüksek seviyede, işin yaşama olumlu etkisini orta seviyede, işin yaşama olumsuz etkisini orta seviyede, yaşamın işe olumsuz etkisini düşük seviyede; örgütsel bağlılığın, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık alt boyutlarında orta seviyede olduğunu belirlemiştir.

Demirbağ, Cide Demir ve Yozgat (2021) araştırmalarında psikolojik güvenliğin ve iş yaşam dengesinin, uzaktan çalışma sürecinde iş güvencesizliği üzerindeki aracılık ve düzenleyici rollerini incelemişlerdir. Araştırmaya 444 kişi katılmıştır. Araştırmada psikolojik güvenliğin, iş güvencesizliği ile uzaktan çalışma etkililiği üzerinde aracılık rolünde olduğu ve psikolojik güvenlik ile uzaktan çalışma etkililiği üzerinde iş yaşam dengesinin düzenleyici rolünün olduğu saptanmıştır.

Aşır (2021), yüksek lisans tez çalışmasında ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iş yaşam dengesine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada durum çalışması deseninden ve maksimum çeşitlilik örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma grubu kamu ve özel okullarda çalışan 28 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmacı sonuç olarak deneyim, çocuk bakımı, okul yöneticilerinin yönetim tarzı, ekonomik gelir, iş yükü, çalışma süreleri, çalışma ortamı, okul iklimi gibi değişkenlerin iş-yaşam dengesinin sağlanmasında belirleyici faktörlerden bazıları olduğuna; öğretmenlerin iş yaşam dengesini sağlayabilmek adına ailelerinden yardım aldıklarına; iş yaşam dengesinin sağlanmasında okul yönetimi, çalışma süresi, ağır iş yükü gibi değişkenlerin olumsuz etkilerinin olabileceğine kanaat getirmiştir.

Şallı (2021) doktora tez çalışmasında mesleki motivasyonun ve iş yaşam dengesinin, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 557 akademisyenden oluşmaktadır. Veriler çok değişkenli ve basit regresyon analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacı sonuç olarak katılımcıların mesleki motivasyonu orta, iş yaşam dengesi yüksek, iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerini yüksek düzeyde olduğunu; iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimini iş yaşam dengesinin artırdığını saptamıştır.

Şen (2021) yüksek lisans tez çalışmasında mesleğe bağlılık düzeyleri ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görevine devam eden 400 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre örneklem belirlenmiştir. Araştırmacı sonuç olarak anketin iş yaşam dengesi ve diğer boyutlarında görev yaptığı kurum türüne, çocuk sahibi olma durumuna ve branşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu; genel mesleki bağlılık ve diğer boyutlarında çocuk sahibi olma durumuna, görev yaptığı kurum türüne, hizmet yılına, branşa, yaşa, medeni duruma göre anlamlı farklılıklar olduğunu; mesleki bağlılığı yordama açısından iş yaşam dengesinin yordayıcı olmadığını belirlemiştir.

Ünal (2021) yüksek lisans tez çalışmasında pandemi sürecinde iş yaşam dengesi ile uzaktan eğitim sürecini incelemiştir. Araştırma olgu bilim desenine göre tasarlanmış olup 11 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmacı pandemi sürecinde öğretmenlerin evden çalışmak zorunda kalmaları ile iş dışı yaşam ile iş yaşamını ayırt etmekte zorlandıklarını; mesleki gelişime, ailelerine ve kendilerine vakit ayıramadıklarını; psikolojik ve fizyolojik olarak pandemi sürecinden etkilendiklerini belirlemiştir.

Çetinkaya (2021) doktora tez çalışmasında profesyonel turist rehberlerinin çalışma motivasyonları üzerinde tükenmişlik düzeylerinin ve iş yaşam dengesinin

etkisini araştırmıştır. 302 kişinin katıldığı araştırmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak motivasyon ile iş yaşam dengesi arasında ilişki saptamamıştır.

Kerim (2021), yüksek lisans tez çalışmasında iş yaşam dengesi ve iş doyumunu ile okul idarecilerinin gösterdikleri takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın evrenini 783 örneklemini 534 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı sonuç olarak öğretmenlerin iş doyumunun “yüksek” seviyede olduğu ve iş yaşam dengelerini sağladıklarını; iş doyum ve iş yaşam dengesi algılarının, yöneticinin gösterdiği takım liderliği davranışı ile ilgili olduğunu tespit etmiştir.

Yerlioğlu (2020), yüksek lisans tez çalışmasında öğretim elemanlarının iş yaşam dengeleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 124 öğretim elemanının katıldığı araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak öznel iyi oluş algısı açısından devlet üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının, vakıf üniversitesinde çalışanlara oranla ve evli olanların bekar olanlara oranla daha yüksek algı düzeyine sahip olduğunu; öğretim elemanlarının iş yaşam dengeleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve orta seviyede olduğunu belirlemiştir.

Uysal ve Yılmaz (2020) çalışmalarında akademisyenlerin iş yaşam dengelerini etkileyen unsurları belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini kamuya ait üniversitelerde görev yapan 212 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışmada iş yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarında bağımsız değişkenlerden çalışma saatleri, hafta sonu çalışma, yönetici görevinin olması, medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Akın (2019) yüksek lisans tez çalışmasında meslek liselerindeki öğretmenlerin iş yaşam dengelerini incelemiştir. 140 öğretmenin katılmış olduğu araştırmada nicel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda iş yaşam dengelerini sağladıklarını; meslek lisesi öğretmenlerinin iş hayatındaki sorunları eve taşıdıklarını; iş hayatındaki stres kaynağının öğrencilerin derslere ilgi göstermemesi olduğunu belirlemiştir.

Çobanoğlu, Şarkaya ve Sertel (2019) çalışmalarında yönetici ve öğretmenlerin iş yaşam dengelerini incelemişlerdir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 601 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın en önemli sonucu araştırmaya katılan öğretmenlerin de yöneticilerin de, iş yaşam dengelerini kısmen de olsa

kurduklarıdır.

Polat (2019) yüksek lisans tez çalışmasında akademisyenlerin iş yaşam dengelerini incelemiştir. Avrasya Üniversitesi, İstanbul Medipol Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi olmak üzere 4 üniversitede görev yapan akademisyenler araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS Statistics 25 programıyla yapılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak akademisyenlerin işe gidip gelmek için geçirilen zamana, çocuk bakım yükümlülüğü olma durumuna ve çalıştıkları şehre göre iş yaşam dengelerinde anlamlı fark bulunmadığını; ev işlerinde yardım alma-almama durumuna, çocuk bakımında yardım alma-almama durumuna, eşlerinin çalışma durumuna, unvana ve cinsiyete göre anlamlı fark bulunduğunu tespit etmiştir.

Polat (2018) araştırma makalesinde iş performansı ile iş yaşam dengesinin ilişkisini incelemiştir. Çalışma evreni 11.106, çalışma örneklemi ise 322 kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmacı, kadın öğretmenlerden iş yaşam dengesini kurabilenlerin iş yaşamlarındaki performanslarının arttığını belirlemiştir.

Gürbüzkol (2018) yüksek lisans tez çalışmasında liselerde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile mükemmeliyetçilik algılarının ilişkisini incelemiştir. Araştırmada 2280 öğretmenin oluşturduğu çalışma evreninden 661 katılım olmuştur. Örneklem belirlenirken oranlı tabakalı örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile mükemmeliyetçilik algılarının ters yönde ve orta seviyede ilişkili olduğunu; mükemmeliyetçilik algı düzeylerinin “orta” ve iş yaşam dengesi algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu bulmuştur.

Polat (2017) doktora tez çalışmasında öğretmen görüşlerine göre meslekten ayrılma niyeti, iş yaşam dengesi ve iş özelliklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 413 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı sonuç olarak iş yaşam dengesiyle öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu; öğretmenlik mesleğinin iş özelliklerinin, iş yaşam dengesinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını; çalışılan okul sayısına, kıdeme, cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farkların olduğunu tespit etmiştir.

Güleryüz (2016) yüksek lisans tez çalışmasında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk, iş-yaşam dengesi ve işten ayrılma niyetlerini incelemiştir. Araştırmaya 8 özel okuldan 216 kişi katılmıştır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken yansız örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak

öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin, çalışmaya tutkunluk ve iş-yaşam dengelerinin eğitim düzeyi, kurumda çalışma süresi, mesleki kıdem, çocuğu olma durumu, medeni durum, yaş ve cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını; sınıf öğretmenlerinin, 1 yıldan daha az çalışanların, 1-5 yıl kıdem aralığındakilerin, kuruma daha yakın oturanların, okul öncesi kademesinde çalışanların, çocuğu olmayanların, ön lisans mezunu olanların, bekar olanların, 20-30 yaş grubundakilerin, kadın öğretmenlerin, iş-yaşam dengesi algılarının daha “yüksek” olduğunu tespit etmiştir.

Dilek ve Yılmaz (2016) çalışmalarında öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile işkoliklik eğilimlerini incelemiştirler. 520 öğretmenin katıldığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. İş yaşam dengesi ölçeği ve işkoliklik ölçeği araştırmada kullanılmıştır. Araştırmacılar, iş yaşamından zevk alanların iş doyum seviyelerinin arttığını; serbest tipte çalışan öğretmenlerde ise iş hayatına bağlılık seviyesi arttıkça iş aile çatışmasının azaldığını; yine serbest tipte çalışan öğretmenlerde iş hayatından kopukluk arttıkça iş aile çatışmasının arttığını belirlemişlerdir.

Gerçek, Atay ve Dünder (2015) çalışmalarında kariyer tatmini ve iş yaşam dengesinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini incelemiştirler. Kolayda örnekleme modelinin kullanıldığı araştırmaya 190 kişi katılmıştır. Araştırmacılar kariyer tatmini ve iş yaşam dengesinin, işten ayrılma niyetine olumsuz etkisinin olduğunu saptamışlardır.

Teker (2015) yüksek lisans tez çalışması okullardaki örgütsel adalet ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. İstanbul’da yapılan araştırmanın evreni 27.824 ve örnekleme 600 öğretmenden meydana gelmektedir. Verilerin analizinde SPSS 18 paket programından faydalanılmıştır. Araştırmacı araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş yaşam dengeleri arasında “orta” seviyede ve pozitif yönlü ilişkinin olduğunu; özel hayat ile iş hayatı arasındaki denge seviyesinin artmasının, adalet algısının artmasına neden olduğunu belirlemiştir.

Pekdemir ve Koçoğlu (2014) çalışmalarında iş yaşam dengesi ile işkolikliğin ilişkisinde kişisel özelliklerin rolünü incelemiştirler. Çalışmanın örneklemini 370 kişi oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacıların geliştirdiği beş faktörlü bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmacılar yaşam-iş dengesi ve iş-yaşam dengesi ile işkolikliğin ilişkili olduğunu; bulunan ilişki üzerinde kişilik özelliklerinin aracı bir rol almadığını; işkoliklik seviyesinde medeni durum açısından, iş yaşam dengesi düzeyinde ise yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir.

Kuzulu, Kurtuldu ve Özkan (2013) çalışmalarında iş doyumunu ile iş yaşam dengesinin ilişkisini incelemiştirler. 175 kişinin katıldığı araştırmada kolayda

örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yaşam doyumu ölçeği ve iş aile özel yaşam çatışması ölçeği çalışmada kullanılmıştır. Yaşam doyumu üzerinde iş yaşam çatışmasının etki seviyesini bulmak amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak yaşam doyumunu iş yaşam çatışmasının azalttığı bulmuşlardır.

Apaydın (2011) doktora tez çalışmasında iş aile yaşam dengesi seviyesini ve iş yaşam dengesi ile işe bağlılık düzeylerini incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 519 akademisyen katılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak akademisyenlerin genelde iş yaşam dengelerini kurduklarını; akademisyenlerde unvanların yükselmesi ile kendilerine daha fazla zaman ayırmaya başladıklarını; akademisyenlerde iş bağımlılığının artması ile iş yaşam denge düzeylerinin azaldığı aksine iş bağımlılığının azalması ile iş yaşam denge düzeylerinin arttığını tespit etmiştir.

Doğrul ve Tekeli (2010) çalışmalarında esnek çalışmanın iş yaşam dengesi sağlama üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada iş yaşam kalitesi, iş-yaşam dengesi, çalışma verimliliğinin sağlanması, esnek çalışma uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir. Sonuç olarak iş yaşam dengesi politikaları uygulanması yoluyla sorunların azaltılarak verimin artırılabilceği; çalışanların aile ve sosyal hayatlarındaki olumlu gelişmelerin iş hayatlarına yansımalarının da olumlu olacağı önerilmiştir.

2.4.2. İş Yaşam Dengesiyle İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Irawanto, Novianti ve Roz, (2021) çalışmalarında Covid 19 salgını sırasında Endonezya'da evden çalışmaya zorlanmış işçilerin iş memnuniyetleri üzerinde etkili olan iş yaşam dengesi, iş stresi değişkenlerin etkisini araştırmışlardır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya 472 işçi katılmıştır. Veriler Smart- PLS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar sonuç olarak iş yaşam dengesi ve iş stresinin iş tatmini üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Gagnano, Simbula ve Miglioretti, (2020) çalışmalarında iş yaşam dengesinin ve iş sağlık dengesinin iş tatmini üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 318 kişinin katıldığı araştırmada veriler online olarak toplanmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak iş sağlığının, iş yaşam dengesine göre iş tatmini üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Gilley, Waddell, Hall, Jackson ve Gilley, (2015) çalışmalarında iş yaşam dengesi ile yöneticinin yaşı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 413 kişinin katıldığı araştırmada sonuç olarak yöneticilik görevi yerine getirilirken, yöneticinin yaşının önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Milenyum kuşağı yöneticileri çalışanların kendilerini geliştirmesine daha fazla önem göstermişlerdir.

Darcy, McCarthy, Hill ve Grady, (2012) araştırmalarını, İrlanda Cumhuriyeti'ndeki 15 kuruluştaki (10 özel sektör ve 5 kamu sektörü kuruluşu) çalışan 729 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda iş yaşam dengesini sağlamanın, yalnızca küçük çocukları olan ebeveynlerin değil tüm kariyer aşamalarındaki çalışanlar için de bir endişe kaynağı olduğu tespit edilmiştir.

Abendroth ve Den Dulk, (2011) araştırmalarında iş yaşam dengesi ile farklı destek türleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 8 Avrupa ülkesinden toplan 7867 kişinin katıldığı araştırmada sonuç olarak iş yerindeki duygusal desteğin iş yaşam dengesi sağlamada olumlu bir etkiye sahip olduğu ve araçsal aile desteğinin ise iş yaşam dengesini sağlamada herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

2.4.3. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar

Yurtyapan (2022) yüksek lisans tez çalışmasında okul akademik iyimserliği ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 285 öğretmenin katıldığı araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin akademik iyimserlik ve paylaşılan liderlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu; akademik iyimserlik ve liderlik algısı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta seviyede ilişkinin olduğunu; akademik iyimserliğin, paylaşılan liderlik algısının anlamlı biçimde yordayıcısı olduğunu saptamıştır.

Semizler ve Bostancı (2021) çalışmalarında öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeyleriyle okuldaki politik taktikler arasındaki ilişkinin düzeyini incelemişlerdir. 433 kişinin katıldığı araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin politik taktik algılarının okul düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; görev süresi, okuldaki öğretmen sayısı, mezuniyet durumu, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını saptamışlardır. Diğer yandan akademik iyimserlik için okulda çalışma süresi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olduğu; okul düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı, mezuniyet durumu

ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre okuldaki politik taktikler, akademik iyimserliği anlamlı biçimde yordamamıştır.

Pakiş ve Deniz (2020) çalışmalarında psikolojik dayanıklılığa ve akademik iyimserliğe öğretmenlerin duygusal zeka yeteneklerinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 709 öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak duygusal zekanın, psikolojik dayanıklılığa pozitif yönde; akademik iyimserliğe ise negatif yönde anlamlı etkilerini saptamışlardır.

Ergen ve Elma (2020) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları, akademik iyimserlikleri ve sınıf yönetim becerilerini incelemiştir. Evrenini 2531 sınıf öğretmenin oluşturduğu araştırma ilişkisel tarama yöntemine göre yapılmıştır. 638 kişinin oluşturduğu örneklem ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmacılar sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki bağlılık, akademik iyimserlik ve sınıf yönetimi arasında anlamlı, orta seviyede ve pozitif yönde ilişki tespit etmişlerdir.

Aydın (2019) yüksek lisans tez çalışmasında akademik iyimserlik ile öğretmenlerin eğitime olan inançlarının ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın evreni 5579, örneklemi ise 767 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem belirlemede basit tesadüfi yöntem kullanılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak daimicilik, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik felsefelerinin akademik iyimserliği anlamlı şekilde yordamadığını; bunun yanında esasicilik ve varoluşculuk felsefelerinin akademik iyimserliği anlamlı biçimde yordadığını tespit etmiştir.

Çalık ve Tepe (2018) çalışmalarında okul etkililiği, akademik iyimserlik ve kolaylaştırıcı okul yapısını incelemiştir. 1151 kişinin katıldığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar okul etkililiği, akademik iyimserlik ve kolaylaştırıcı okul yapısına dair öğretmen algı düzeylerinin iyi seviyede olduğunu; okul etkililiği, akademik iyimserlik ve kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin öğretmen algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır.

Işık (2017) yüksek lisans tez çalışmasında akademik iyimserlik ile örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile 400 ortaokul öğretmenin katıldığı araştırma Uşak ilinde yapılmıştır. Araştırmacı öğretmenlerde örgütsel öğrenme algı seviyesinin yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeyleri de yüksektir. Ayrıca araştırmada akademik iyimserliğin, örgütsel öğrenmeyi anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir.

Kökseven (2015) yüksek lisans tez çalışmasında iş doyumu ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma evreni 6871 öğretmenden oluşan çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleme ise 366 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı ilköğretim öğretmenlerinin iş doyum algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının okuldaki öğretmen sayısı, medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı, mezun olunan okul, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Uzun ve Buluç (2014) çalışmalarında akademik iyimserlik ile sınıf öğretmenlerinin kişisel değerleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaya 398 kişi katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin en az güç, en çok evrenselcilik değerine sahip olduğu; akademik iyimserlik seviyesinin iyi olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin akademik iyimserliğin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yalçın (2013) yüksek lisans tez çalışmasında akademik iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, stres ve mesleki tükenmişlik konularını incelemiştir. 406 öğretmenin katıldığı araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup örneklem belirlemede tabakalı örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmacı, sonuç olarak öğretmenlerin akademik iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, algılanan stres ve mesleki tükenmişlik algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı ancak hizmet süresi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlemiştir. Bunun yanında akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında ve mesleki tükenmişlik ile stres arasında olumlu ilişki tespit edilmiştir. Son olarak mesleki tükenmişliğin anlamlı yordayıcılarının akademik iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve stres olduğu saptanmıştır.

Çoban ve Demirtaş (2011) araştırmalarında örgütsel bağlılık ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 671 öğretmenin katıldığı araştırma Malatya il merkezinde yapılmıştır. Örgütsel bağlılık ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizine başvurulmuştur. Araştırmacılar en önemli sonuç olarak örgütsel bağlılık ile akademik iyimserlik arasında orta seviyede ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

2.4.4. Akademik İyimserlik İle İlgili Yurtdışı Araştırmaları

Liao (2022) araştırmasında okul müdürlerinin uyumlu liderliği ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tayvan'daki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmaya 468 öğretmen katılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak okul müdürünün uyumlu liderliği ile öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir.

Kulophas ve Hallinger (2020) araştırmalarında öğretmenlerin akademik iyimserlik yoluyla mesleki öğrenimi üzerinde okul liderliğinin aracılık rolünü incelemiştir. Tayland'ta yapılan araştırmaya 1763 öğretmen ve 152 okul müdürü katılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada müdür liderliğinin, akademik iyimserlik yoluyla öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Dehghani ve Mohammadi (2020) çalışmalarında akademik iyimserlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Baneh'te yapılan araştırmaya 201 kişi katılmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak örgüt sağlığı ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve regresyon analizine göre örgütsel sağlığın, akademik iyimserliğin yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Makvandi, Naderi, Makvandi, Pasha ve Ehteshamzadeh (2018) araştırmalarında akademik iyimserlik ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 250 öğretmenin katıldığı araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışının yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Srivastava ve Dhar (2016) çalışmalarında otantik liderliğin akademik iyimserlik üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar sonuç olarak duygusal bağlılığın, otantik liderlik ile akademik iyimserlik arasında kısmi aracılık rolünün olduğunu tespit etmişlerdir.

McKinnon (2012) araştırmasında öğrenci başarısı ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacı okul akademik iyimserliği ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; öğretmen, veli ve öğrencinin etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında önemli paydaşlar olduğunu belirlemiştir.

Hejazieh, Lavasani ve Mazarei (2011) çalışmalarında bireysel özellikler, kimlik stilleri ve kimlik bağlılığı ile öğretmenin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaya 303 öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar sonuç olarak bilgilendirici kimlik tipinin akademik iyimserliğin ana yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir.

Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010) araştırmalarını akademik iyimserlik üzerine yapmışlardır. Araştırmacılar çalışmada okulun özellikleri ve öğretmen niteliği gibi değişkenlerin öğrenci akademik başarısını etkilediğini; ekonomik koşullarında öğrencinin akademik başarısında önemli bir role sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Solberg, Evans ve Segerstrom (2009); Smith ve Hoy (2007); Hoy, Tarter ve Hoy (2006b) yaptıkları araştırmalarda öğrenci başarısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalar öğrenci başarısı ile akademik iyimserlik arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

2.4.5. Yapılan Araştırmalar İle İlgili Değerlendirme

Alanyazın incelendiğinde iş yaşam dengesi ile ilgili araştırmaların genelde işletme ve turizm alanlarında yapıldığı, eğitim alanında iş yaşam dengesi ile ilgili araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. İş yaşam dengesi ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde anket uygulanmış, bununla beraber literatür taraması ve görüşme yöntemlerinin de kullanıldığı çalışmalarda olmuştur.

Akademik iyimserlik ile ilgili çalışmalar genelde müdür yönetimi ve öğrenci başarısı ile ilgili yapılmıştır. Araştırmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmalarda genel olarak akademik iyimserlik ile okul başarısı arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla kullanılan yöntem, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ve kullanılan istatistiksel yöntemlere değinilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada iş yaşam dengesi ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Bu inceleme için nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel araştırma ve nedensel karşılaştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminde değişkenlere müdahale edilmeden, iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişki incelenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Karasar, 2008). Değişkenlerin arasındaki ilişkileri açıklamak ve bu ilişkilere ait sonuçları tahmin etmek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılır. Araştırmacı, istatistiksel analizlerle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışır. Araştırmacı, süreç içerisinde istatistiksel karşılaştırmaları her bir örneklem için ayrı ayrı hesaplar (Metin, 2015).

İlişkisel çözümlemeler iki türdür. Bunlar karşılaştırmalı analizler ve ilişkisel analizlerdir. İlişkisel analizlerde değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Nedensel karşılaştırmalarda, mevcut belirlenmiş olan durumun nedenleri ya da bu nedenleri etkileyen değişkenler bulunmaya çalışılır. İlişkisel araştırmalar ile nedensel karşılaştırmalar birbirine benzer araştırmalardır. İlişkisel araştırmalarda iki değişkenin

beraber değişimi gözlemlenirken, nedensel karşılaştırmalarda hangi değişkenin diğerinin nedeni olduğu bulunmaya çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezi ve Kahta ilçesinde kamuya ait okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Merkez ilçe ve Kahta ilçe sınırları içinde 402 kamuya ait okul bulunmaktadır. Bu okullardaki toplam öğretmen sayısı ise 7094' dür. Adıyaman il merkezi ve Kahta ilçesindeki okul ve öğretmen sayıları ayrıntılı şekilde Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım

Yerleşim	Kurum Sayısı					Öğretmen Sayısı				
Yeri										
	Okul	Öncesi İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam	Okul	Öncesi İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Adıyaman	22	107	71	36	236	223	1280	1718	165	4876
Merkez									5	
Kahta	10	91	47	18	166	77	620	875	646	2218
Toplam					402					7094

Araştırmada basit tesadüfî örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Evrendeki kişilere formlar dağıtılırken herhangi bir öncelik verilmeden, seçki yapılmadan dağıtım gerçekleştirilmiştir. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde yansızlık kuralı vardır. Yani örneklem seçilirken belli kurallara göre değil tamamen tesadüfî şekilde seçilir. Bu durumda evrendeki her bireyin örnekleme girme ihtimali eşittir (Balcı, 2018: 100). Araştırmaya 732 öğretmen katılmış olup, bu öğretmenlerin doldurduğu formlardan eksik ve hatalı olanlar elendikten sonra geriye kalan 715 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	409	57,2
	Kadın	306	42,8
Branş	Sınıf Öğretmeni	218	30,5
	Branş Öğretmeni	497	69,5
Kıdem	1-5 yıl	166	23,2
	6-10 yıl	220	30,8
	11-15 yıl	155	21,7
	16-20 yıl	70	9,8
	21 yıl ve üstü	104	14,5
Okul Kademesi	Okul Öncesi	40	5,6
	İlkokul	219	30,6
	Ortaokul	288	40,3
	Lise	168	23,5
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-15	144	20,1
	16-30	154	21,5
	31-45	150	21
	46-60	131	18,3
	61 ve üstü	136	19
Okuldaki Öğrenci Sayısı	1-150	111	15,5
	151-300	112	15,7
	301-450	135	18,9
	451-600	132	18,5
	601 ve üstü	225	31,5
Toplam		715	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 715 öğretmenden; 306'sı (%42,8) kadın ve 409'u (%57,2) erkek, 218'i (%30,5) sınıf öğretmeni ve 497'si (%69,5) branş öğretmenidir. Mesleki kıdemlerine göre dağılım şöyledir: 166'sı (%23,2) 1-5 yıl, 220'si (%30,8) 6-10 yıl, 155'i (%21,7) 11-15yıl, 70'i (%9,8) 16-20 yıl, 104'ü (%14,5) ise 21 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin 40'ı (%5,6) anasınıfında ya da anaokulunda, 219'u (%30,6) ilkokulda, 288'i (% 40,3) ortaokulda, 168'i ise (% 23,5) lisede görev yapmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin 144'ü (%20,1) 1-15 arası öğretmen sayısı olan okullarda, 154'ü (% 21,5) 16-30 öğretmenin bulunduğu okullarda, 150'si (%21) 31-45 öğretmenin bulunduğu okullarda, 131'i (%18,3) 46-60 öğretmenin bulunduğu okullarda ve 136'sı (%19) 61 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmaktadır. Okuldaki öğrenci sayısı göre öğretmenlerin 111'i (%15,5) 1-150 arası öğrencinin bulunduğu okullarda, 112'si (% 15,7) 151-300 öğrencinin bulunduğu okullarda, 135'i (%18,9) 301-450 öğrencinin bulunduğu okullarda, 132'si (%18,5) 451-600 öğrencinin bulunduğu okullarda ve 225'i (%31,5) 601 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullarda çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile akademik iyimserlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için kişisel bilgi formunun yanında “ İş Yaşam Dengesi Ölçeği” ve “ Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. İş Yaşam Dengesi Ölçeği

Araştırmada Fisher ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş olan, Ekinci ve Sabancı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ekinci ve Sabancı (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “İş Yaşam Dengesi Ölçeği”nde 17 madde yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutları YIOSE (Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi), IYOSE (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi), YIOLE (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi) ve IYOLE (İşin Yaşama Olumlu Etkisi) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddeleri Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi boyutunu; 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddeleri İşin Yaşama Olumsuz Etkisi boyutunu; 12, 13 ve 14 numaralı maddeler Yaşamın İşe Olumlu Etkisi boyutunu; 15, 16 ve 17 numaralı maddeler ise İşin Yaşama Olumlu Etkisi boyutunu oluşturmaktadır. 5’li likert tipinde olan ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17’ dir.

Araştırmacılar “İş Yaşam Dengesi Ölçeği’nin” KMO and Barlett’s Testi .841 ile iyi düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar Ölçek için yaptıkları faktör analizi sonucunda, alt boyutların toplam varyansı açıklama oranı % 67,892 olarak hesaplanmışlardır. Ölçeğe ait güvenirlik kat sayısı (Cronbach Alfa) ,701 bulunmuştur. IYOSE alt boyutunun güvenirlik kat sayısı (α) ,869; YIOSE alt boyutunun güvenirlik kat sayısı ,847; IYOLE alt boyutunun güvenirlik kat sayısı ,812 ve YIOLE alt boyutunun güvenirlik kat sayısı ,837 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayıları ise sırasıyla ölçeğin tamamı için, 662; İYOSE alt boyutu için ,884; YİOSE alt boyutu için ,830; İYOLE alt boyutu için ,799; YİOLE alt boyutu için , 821 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” Hoy (2006) tarafınca geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; (1) *Özyeterlik*, (2) *Güven*, (3) *Akademik Vurgu* şeklindedir. Alt boyutlardan alınan puanlar ne kadar yüksekse o boyutlarla ilgili olarak algının o denli yüksek olduğunu; alt boyutlardan alınan puanların düşük olması ise o alt boyutlar ile ilgili olarak algının düşük olduğunu göstermektedir. 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddeler Özyeterlik alt boyutunu; 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 numaralı maddeler Güven alt boyutunu; 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19 numaralı maddeler ise Akademik Vurgu alt boyutunu oluşturmaktadır. 5’li likert tipinde olan ölçekte maddeler (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte Özyeterlik boyutundaki maddeler olumsuz olduğu için tersten puanlama yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur.

Araştırmacılar “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği’nin” KMO and Barlett’s Testi .82 ile iyi düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin alt boyutları toplam varyansın % 56,92’ sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğe ait güvenilirlik kat sayısı Cronbach Alfa ,85 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı ise ,82 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. 732 kişiden toplanan verilerden eksik ve hatalı olan 17 veri çıkartılıp 715 kişinin verileri analize dahil edilmiştir. Verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normallik dağılımının kontrolünde çarpıklık

(skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin çarpıklık- basıklık değerleri Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmadaki Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	,189	-,751
Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	,724	,791
İşin Yaşama Olumlu Etkisi	-,329	-,376
Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	-,373	-,233
Özyeterlik	1,259	,951
Güven	,431	-,230
Akademik Vurgu	,086	-,559
İyimserlik Toplam	,182	-,282

Normal dağılım incelenmesinde örneklemen 300’ün üstünde olduğu durumlarda çarpıklık değerlerinin + 2 ile – 2 arasında; basıklık değerinin ise + 7 ile – 7 arasında değerler alması verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret eder (Kim, 2013). Tablo 4 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının sınanmasında normal Q-Q grafiklerine ve eğiminden arındırılmış Q-Q grafiklerine bakılmıştır. Normal Q-Q grafiklerinin dağılımının 45 derecelik açıya yakın bir şekilde dağıldığı; eğiminden arındırılmış Q-Q grafiklerinin dağılımının belli bir şekli olmadan yatay sıfır çizgisi civarında dağıldığı belirlenmiş ve verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Can, 2019).

Araştırmanın “Öğretmenlerin okulların akademik iyimserliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” ve “ Öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin düzeyi nedir?” sorularının cevaplarını bulmak için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde; (1.00 1.79) oldukça düşük düzey, (1.80-2.59) düşük düzey, (2.60-3.40) orta düzey, (3.41-4.21) yüksek düzey (4.22-5.00) oldukça yüksek düzey aralıkları kullanılmıştır (Özdamar, 2003).

Öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin ve akademik iyimserlik algılarının cinsiyet ve branş bağımsız değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t- testi yapılmıştır. Yine öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin ve akademik iyimserlik algılarının kıdem, okul kademesi, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle Levene testi yapılarak varyansların homojenliğine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Varyansların homojen olduğu durumlarda Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonunda boyutlarda anlamlı farklılaşma bulunduğu durumlarda, farklılaşmanın kaynağının belirlemek için Post-Hoc testlerinden olan “LSD” testinden yararlanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılaşma bulunursa, farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık değeri olarak ,05 baz alınmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Büyüköztürk, 2020; Akgül ve Çevik, 2003). Yapılan testler sonucu anlamlı farklılaşmanın olduğu durumlarda etki büyüklüğü eta-kare (η^2) hesaplanmıştır. Bulunan eta-kare (η^2) değeri “.01” düzeyindeyse “küçük”, “.06” düzeyindeyse “orta” ve “.14” düzeyindeyse “geniş” etki büyüklüğüne sahiptir şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmanın “Öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ile okullarının akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunun cevabı için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacı ile kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.7 ile 1 arasında olması, yüksek; 0.7 ile 0.3 arasında olması, orta; 0.3 ile 0 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmanın “Öğretmenlerin iş yaşam dengeleri okullarına ilişkin akademik iyimserlik algılarını anlamlı biçimde yordamakta mıdır?” sorusunun yanıtını bulmak için çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Birden fazla bağımsız değişken, bir bağımlı değişkeni etkiliyorsa ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar etkilediğini belirlemek için kullanılan analiz türü çoklu doğrusal regresyondur. Bu çalışmada iş yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutları işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE), yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE), işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) bağımsız değişken; akademik iyimserlik toplamı ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal ilişki olup olmadığını anlamak için saçılma diyagramına bakılmış ve doğrusal bir ilişki olduğu kanısına varılmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu ile karşılaşılabilir. Bu sorunun tespitinde ilk olarak bağımsız değişkenler (yordayıcılar) arasındaki korelasyona bakılır. Korelasyon ,80’den büyük ise varyans büyütme faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) değerlerine bakılır. Korelasyon ,80’den küçük ise çoklu

bağlantı sorununun olmadığı kanısına varılır (Büyüköztürk, 2020). Bağımsız değişkenler için yaşama olumlu etkisi (İYOLE), yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE), işi yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) arasında yapılan ikili korelasyon analizleri sonucunda en yüksek “,46” değeri bulunmuştur. Bu değere göre çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, alt problemlere yönelik elde edinilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. İş Yaşam Dengesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde iş yaşam dengesi ile ilgili betimsel analizler ve iş yaşam dengesinin bağımsız değişkenler ile ilişkisine yer verilmiştir.

4.1.1. İş Yaşam Dengesi Betimsel Analizler

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin düzeyi nedir?” sorusunun cevabını bulmak için katılımcıların veri toplama araçlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. İş yaşam dengesiyle ilgili betimsel analizler Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

İş Yaşam Dengesine İlişkin Betimsel Analizler

Boyutlar	(N)	($\bar{x}$)	(Ss.)	Düzye
İYOLE	715	3,2415	,86434	Orta Düzey
YİOLE	715	3,3520	,82990	Orta Düzey
İYOSE	715	3,0987	,93055	Orta Düzey
YIOSE	715	2,1361	,70050	Düşük Düzey

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmenlerin iş yaşam dengesi, ölçeğinin alt boyutlarından işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda orta düzey ($\bar{x}$ =3.24);

yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE) boyutunda orta düzey ($\bar{x}=3.35$) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin, hem iş hayatlarının özel hayatlarına hem de özel hayatlarının işe iş hayatlarına olumlu etkisinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin iş yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarından işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) boyutunda orta düzey ($\bar{x}=3.09$); yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) boyutunda düşük düzey ($\bar{x}=2.13$) olarak tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin iş hayatlarının, özel hayatlarını orta seviyede olumsuz etkilediği; özel hayatlarının işe iş hayatlarını düşük düzeyde olumsuz etkilediği söylenebilir.

Ekinci (2021) tarafından yapılan çalışmada işin yaşama olumlu etkisi “orta”, işin yaşama olumsuz etkisi “orta” yaşamın işe olumsuz etkisi “düşük” düzeyde belirlenmiş olup elde edilen bulgular bu çalışmanın bulguları ile birebir örtüşmektedir.

4.1.2. İş Yaşam Dengesinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

İş yaşam dengesine dair öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmış sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss.	Sd.	t	p	(η^2)
İYOLE	Erkek	409	3,40	,87	715	-2,703	,007*	,02
	Kadın	306	3,34	,84				
YİOLE	Erkek	409	3,35	,83	715	,004	,997	-
	Kadın	306	3,35	,82				
İYOSE	Erkek	409	3,08	,95	715	-,470	,630	-
	Kadın	306	3,11	,90				
YİOSE	Erkek	409	2,12	,69	715	-,702	,483	-
	Kadın	306	2,15	,71				

Tablo 6' ya göre iş yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarından işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [$t(715) = -2,703$; $p = ,001 < ,05$]. Diğer yandan öğretmenlerin iş yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutları olan yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE), işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE) boyutlarında cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p > ,05$).

Anlamli farklılaşmanın olduğu işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,40$) aritmetik ortalamasının, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,34$) aritmetik ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değerine göre (,02) cinsiyet bağımsız değişkeni “İşin Yaşama Olumlu Etkisi” boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla işlerinin hayatlarını olumlu etkilediğini daha fazla düşünüyor olabilir.

Küçükşen ve Kaya (2016) ve Ekinci (2021) çalışmalarında işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre algılarını daha düşük bulmuşlardır. Teker (2015), Çobanoğlu ve diğerleri (2019) ile Aksoy (2019)’un çalışmalarında iş yaşam dengesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.1.3. İş Yaşam Dengesinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

İş yaşam dengesine dair öğretmen görüşlerinin, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için t-testi yapılmış sonuçlar Tablo7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	Ss.	Sd.	t	p	(η^2)
İYOLE	Sınıf Öğrt.	218	3,16	,88	715	-1,566	,118	-
	Branş Öğrt.	497	3,27	,85				
YİOLE	Sınıf Öğrt.	218	3,29	,85	715	-1,279	,201	-
	Branş Öğrt.	497	3,37	,81				
İYOSE	Sınıf Öğrt.	218	3,11	,97	715	,355	,722	-
	Branş Öğrt.	497	3,09	,91				
YİOSE	Sınıf Öğrt.	218	2,13	,72	715	-,117	,907	-
	Branş Öğrt.	497	2,13	,69				

Tablo 7’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin iş yaşam dengesine ilişkin görüşlerinin ölçeğinin alt boyutlarının hiçbirinde branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>,05$). Anlamlı farklılaşma olmadığı için etkikare etki büyüklüğü hesaplanmamıştır. Bu duruma sebep olarak öğretmenliğin branşlara göre ayrılmış olsa da temelde yapılan işlerin benzer oluşu gösterilebilir. Branş öğretmenlerinin de sınıf öğretmenlerinin de işlerinden benzer şekilde etkilendikleri ve işleri benzer şekilde etkiledikleri söylenebilir.

Bu araştırmaya paralel olarak Çobanoğlu, Şarkaya ve Sertel (2019), Yılmaz ve Altinkurt (2015) çalışmalarında branş değişkenine göre iş yaşam dengesinin anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

4.1.4. İş Yaşam Dengesinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre iş yaşam dengesinin kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için öncelikle varyansların homejenliğine bakılmıştır. Varyans homejenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (İYOLE Levene=1,899, $p=,109$; YİOLE Levene=1,927, $p=,104$; İYOSE Levene=,769, $p=,545$) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı (YİOSE Levene=2,585, $p=,036$) boyutunda varyansın homojen dağılmadığı görülmüştür. İYOLE, YİOLE ve İYOSE boyutları için ANOVA, YİOSE boyutu için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de, Anova testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Yaşamın İşe Olumsuz Etkisinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	η^2
YİOSE	(A) 1-5 yıl	166	353,77	4	2,561	,634	-
	(B) 6-10 yıl	220	373,18				
	(C) 11-15 yıl	155	356,18				
	(D) 16-20 yıl	70	358,08				
	(E) 21 yıl ve üstü	104	335,31				

Tablo 8 incelendiğinde iş yaşam dengesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) [$X^2(4)=2,561$; $p>,05$] boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 9

İşin Yaşama Olumlu Etkisinin, Yaşamın İşe Olumlu Etkisinin ve İşin Yaşama Olumsuz Etkisinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
İYOLE	(A) 1-5 yıl	166	3,32	,89	1,522	,194	-	-
	(B) 6-10 yıl	220	3,30	,83				
	(C) 11-15 yıl	155	3,15	,89				
	(D) 16-20 yıl	70	3,21	,74				
	(E) 21 yıl ve üstü	104	3,13	,88				
YİOLE	(A) 1-5 yıl	166	3,46	,83	1,056	,378	-	-
	(B) 6-10 yıl	220	3,30	,83				
	(C) 11-15 yıl	155	3,30	,83				
	(D) 16-20 yıl	70	3,34	,74				
	(E) 21 yıl ve üstü	104	3,35	,84				
İYOSE	(A) 1-5 yıl	166	3,30	,90	1,838	,120	-	-
	(B) 6-10 yıl	220	3,23	,95				
	(C) 11-15 yıl	155	3,07	,95				
	(D) 16-20 yıl	70	3,01	,85				
	(E) 21 yıl ve üstü	104	3,01	,92				

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) $F(4-710)= 1,522$; $p=,194 > ,05$]; yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE) $F(4-710)= 1,056$; $p=,378 > ,05$] ve işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) $F(4-710)= 1,838$; $p=,120 > ,05$] boyutlarının hiç birinde anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Kıdem değişkeninin öğretmenlerin iş yaşam dengesi algılarını anlamlı şekilde farklılaştırmadığı sonucuna varılabilir.

Ekinci (2021)'nin çalışmasında da yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE), işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutlarında bu çalışmaya benzer şekilde kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Teker (2015), Yılmaz ve Altınkurt (2015), Altun Dilek ve Yılmaz (2016), Akın (2019), Akpulat (2019), ve Akkuş (2020) iş yaşam dengesinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Yıldırım (2017) ve Çobanoğlu ve diğerleri (2019) kıdem artması ile iş yaşam dengesinin sağlanması arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.5. İş Yaşam Dengesinin Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre iş yaşam dengesinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için öncelikle varyansların homejenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (İYOLE Levene=2,066 p=,103; YİOLE Levene=,066 p=,978; İYOSE Levene=,656 p=,579 ve YİOSE Levene=2,029 p=,108) varyanslar homojen dağıldığı için parametrik testlerden Anova testi yapılarak sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
İYOLE	(A) Okul Öncesi	40	3,50	,87	4,525	,004*	A-B	.02
	(B) İlkokul	219	3,13	,86			A-C	
	(C) Ortaokul	288	3,19	,89				
	(D) Lise	168	3,40	,76				
YİOLE	(A) Okul Öncesi	40	3,42	,78	,986	,399	-	-
	(B) İlkokul	219	3,27	,84				
	(C) Ortaokul	288	3,37	,84				
	(D) Lise	168	3,39	,80				
İYOSE	(A) Okul Öncesi	40	2,93	,96	1,624	,182	-	-
	(B) İlkokul	219	3,12	,94				
	(C) Ortaokul	288	3,15	,93				
	(D) Lise	168	2,99	,88				
YİOSE	(A) Okul Öncesi	40	1,97	,64	,904	,439	-	-
	(B) İlkokul	219	2,15	,71				
	(C) Ortaokul	288	2,15	,73				
	(D) Lise	168	2,11	,63				

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE), işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [$F(3-711)= 4,525$; $p=,004<,05$]. Anlamlı farklılaşmanın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlerken LSD testinden faydalanılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}= 3,50$), hem ilkököl öğretmenlerinden ($\bar{x}= 3,13$) hem de ortaokul öğretmenlerinden ($\bar{x}=$

3,19) işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü (.02) değerine göre okul kademesi değişkeni, işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerine göre işlerinden daha memnun oldukları söylenebilir. Bu durum da iş hayatlarının özel hayatlarını olumlu etkilediğinden bahsedilebilir. Bu çalışmanın tersi yönünde Yıldırım (2017), İzki (2019) ve Tekin (2022) çalışmalarında okul kademesi değişkeni ile iş yaşam dengesi arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır.

4.1.6. İş Yaşam Dengesinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre iş yaşam dengesinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (İyole Levene=,978 p =,419; Yiöle Levene=,496 p =,739; İyose Levene=1,252 p =,288 ve Yiose Levene=2,050 p =,086) varyanslar homojen dağıldığı için parametrik testlerden Anova testi yapılarak sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
İYOİE	(A)1-15	144	3,24	,85	,893	,468	-	-
	(B)16-25	154	3,13	,82				
	(C) 26-35	150	3,26	,94				
	(D) 36-45	131	3,31	,85				
	(E) 46 ve üstü	136	3,26	,83				
YİİE	(A)1-15	144	3,28	,82	,910	,458	-	-
	(B)16-25	154	3,39	,80				
	(C) 26-35	150	3,32	,87				
	(D) 36-45	131	3,30	,87				
	(E) 46 ve üstü	136	3,44	,76				
İYOİE	(A)1-15	144	2,98	,95	1,940	,102	-	-
	(B)16-25	154	3,24	,85				
	(C) 26-35	150	3,16	,94				
	(D) 36-45	131	3,03	,96				
	(E) 46 ve üstü	136	3,04	,92				
YİİE	(A)1-15	144	2,17	,68	1,441	,219	-	-
	(B)16-25	154	2,07	,66				
	(C) 26-35	150	2,22	,75				
	(D) 36-45	131	2,13	,74				
	(E) 46 ve üstü	136	2,05	,63				

Tablo 11’de görüleceği üzere iş yaşam dengesine ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından hiçbir alt boyutta anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durumdan dolayı LSD testi ve eta-kare etki büyüklüğü hesaplanmamıştır.

Bir okuldaki öğretmen sayısı, o okuldaki öğretmenlerin iş yaşam dengesi algılarını anlamlı şekilde farklılaştırmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak Polat (2017) doktora tez çalışmasında okuldaki öğretmen sayısı ile iş yaşam dengesi arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

4.1.7. İş Yaşam Dengesinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre iş yaşam dengesinin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için öncelikle varyansların homejenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (İyole Levene=,571

$p=,684$; Yiole Levene= $,186$ $p=,946$; İyose Levene= $,213$ $p=,931$ ve Yiose Levene= $,657$ $p=,622$) varyanslar homojen dağıldığı için parametrik testlerden Anova testi yapılarak sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin İş Yaşam Dengelerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
İYOLE	(A)1-150	111	3,28	,83	342	,850	-	-
	(B)151-300	112	3,23	,89				
	(C) 301-450	135	3,21	,84				
	(D) 451-600	132	3,30	,85				
	(E) 601 ve üstü	225	3,20	,88				
YİOLE	(A)1-150	111	3,31	,85	374	,827	-	-
	(B)151-300	112	3,39	,78				
	(C) 301-450	135	3,40	,82				
	(D) 451-600	132	3,31	,81				
	(E) 601 ve üstü	225	3,33	,85				
İYOSE	(A)1-150	111	3,04	,95	420	,794	-	-
	(B)151-300	112	3,02	,90				
	(C) 301-450	135	3,12	,93				
	(D) 451-600	132	3,14	,96				
	(E) 601 ve üstü	225	3,12	,90				
YİOSE	(A)1-150	111	2,19	,71	,279	,891	-	-
	(B)151-300	112	2,11	,67				
	(C) 301-450	135	2,15	,75				
	(D) 451-600	132	2,12	,68				
	(E) 601 ve üstü	225	2,11	,68				

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin iş yaşam dengesine ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu durumdan dolayı LSD testi ve eta-kare etki büyüklüğü hesaplanmamıştır.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin, öğretmenlerin iş yaşam dengesi algılarını anlamlı biçimde farklılaştırmadığı söylenebilir.

4.2. Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde okul akademik iyimserliği ile ilgili betimsel analizler ve okul akademik iyimserliğinin bağımsız değişkenler ile ilişkisine yer verilmiştir.

4.2.1. Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Betimsel Analizler

Okul akademik iyimserliği ile ilgili betimsel analizler Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13

Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Betimsel Analizler

Boyutlar	(N)	($\bar{x}$)	(Ss.)	Düzy
Özyeterlik	715	4,55	,50113	Oldukça Yüksek Düzy
Güven	715	2,70	,71862	Orta Düzy
Akademik Vurgu	715	2,96	,82423	Orta Düzy
İyimserlik Toplam	715	3,41	,52631	Yüksek Düzy

Tablo 13’ te görüleceği üzere öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin algılarının, okul akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutlarından olan özyeterlik boyutunda oldukça yüksek düzey ($\bar{x}=4,55$); güven alt boyutunda ise orta düzey ($\bar{x}=2,70$); akademik vurgu alt boyutunda ise orta düzey ($\bar{x}=2,96$) olduğu tespit edilmiştir. Akademik iyimserlik ölçeğinin tamamı içinse yüksek düzey ($\bar{x}=3,41$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli, kendilerini öğretmenlik mesleğini icra etmek konusunda oldukça yeterli görmelerine karşın veli, öğrenci ve eğitim sürecinin diğer bileşenlerine orta düzeyde güvendikleri söylenebilir.

Semizler (2021) bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak öğretmen algılarının özyeterlik boyutunda “yüksek” düzeyde; güven boyutunda “orta” düzeyde; akademik vurgu boyutunda “orta” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yurtyapan (2022) ise öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını “orta” düzeyde bulmuştur.

4.2.2. Okul Akademik İyimserliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul akademik iyimserliğine dair öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmış sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss.	Sd.	t	p	(η^2)
Özyeterlik	Erkek	409	4,55	,50	715	,619	,632	-
	Kadın	306	4,56	,49				
Güven	Erkek	409	2,77	,73	715	4,686	,004*	,03
	Kadın	306	2,61	,68				
Akademik Vurgu	Erkek	409	3,03	,83	715	2,541	,015*	,01
	Kadın	306	2,87	,80				
İyimserlik Toplam	Erkek	409	3,45	,53	715	1,992	,015	,01
	Kadın	306	3,35	,51				

Tablo 14'e görüleceği üzere öğretmen algılarının okul akademik iyimserliği ölçeğinin alt boyutlarından güven [$t(715) = 4,686$; $p = ,031 < ,05$] ve akademik vurgu boyutlarında [$t(715) = 2,541$; $p = ,015 < ,05$]; anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçeğin iyimserlik toplam puanına bakıldığında da [$t(715) = 1,992$; $p = ,015 < ,05$] anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Okul akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutlarından olan özyeterlik boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir ($p > ,05$).

Anlamlı farklılaşmanın olduğu güven boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 2,77$) aritmetik ortalamalarının, kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 2,61$) aritmetik ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değerine göre ($,03$) cinsiyet bağımsız değişkeni güven alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere oranla veli, öğrenci ve eğitim sürecindeki diğer paydaşlara daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu akademik vurgu boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,03$) aritmetik ortalamaları, kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 2,87$) aritmetik ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değerine göre ($,01$) cinsiyet bağımsız değişkeni akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu veriler ışığında erkek öğretmenlerin akademik vurgu ile alakalı algılarının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu iyimserlik toplam puanında da erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,45$) aritmetik ortalamaları, kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,35$) aritmetik ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değerine göre ($,01$) cinsiyet bağımsız değişkeni iyimserlik toplam puanında

“küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu durumda erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere oranla daha iyimser algıladıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre güven, akademik vurgu ve iyimserlik toplamında anlamlı farklılaşma bulunmuş olup bu bulgu Kürkçü (2019)’nın araştırmasında elde ettiği bulgular ile birebir örtüşürken; Çoban ve Demirtaş (2011), Çağlar (2013) ve Uysal (2021)’ in çalışmaları ile kısmen benzeşmektedir. Semizler (2021) cinsiyet değişkenine göre sadece akademik vurgu boyutunda anlamlı farklılık saptarken; Yurtyapan (2022) ise cinsiyet değişkeni ile akademik iyimserliğin hiçbir boyutunda anlamlı farklılaşma saptamamıştır.

4.2.2. Okul Akademik İyimserliğinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul akademik iyimserliğine dair öğretmen görüşlerinin, branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için t-testi yapılmış sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	Ss.	Sd.	t	p	(η^2)
Özyeterlik	Sınıf Öğrt.	218	4,70	,88	715	5,073	,000*	,03
	Branş Öğrt.	497	4,49	,85				
Güven	Sınıf Öğrt.	218	2,78	,85	715	1,918	,056	-
	Branş Öğrt.	497	2,67	,81				
Akademik Vurgu	Sınıf Öğrt.	218	3,09	,97	715	2,835	,005*	,01
	Branş Öğrt.	497	2,90	,91				
İyimserlik Toplam	Sınıf Öğrt.	218	3,52	,72	715	3,967	,000*	,02
	Branş Öğrt.	497	3,35	,69				

Tablo 15’te görüldüğü üzere okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen algılarının ölçeğinin alt boyutlarından özyeterlik [$t(715)= 5,073$; $p=,000<,05$] ve akademik vurgu boyutlarında [$t(715)= 2,835$; $p=,005<,05$] anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ölçekte iyimserlik toplam puanına bakıldığında [$t(715)= 3,967$;

$p=,000<,05]$ anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Okul akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutlarından olan güven boyutunda branş değişkeni açısından anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>,05$).

Anlamlı farklılaşmanın olduğu özyeterlik boyutunda sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=4,70$) aritmetik ortalamaları, branş öğretmenlerinin ($\bar{x}=4,49$) aritmetik ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değerine göre ($,03$) branş bağımsız değişkeni özyeterlik alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu verilere göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilgi ve donanım yönünden, branş öğretmenlerine oranla daha yeterli buldukları söylenebilir.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu akademik vurgu boyutunda sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,09$) aritmetik ortalamaları, branş öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,90$) aritmetik ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değerine göre ($,01$) branş bağımsız değişkeni akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu verilerden yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini ders planlanması ve dersin işleniş süreci yönünden, branş öğretmenlerine oranla daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu iyimserlik toplam puanında da sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,52$) aritmetik ortalamaları, branş öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,35$) aritmetik ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değerine göre ($,02$) branş bağımsız değişkeni iyimserlik toplam puanında “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Bu verilerden yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının, branş öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna sebep olarak sınıf öğretmenlerinin aynı öğrenci grubu ile uzun süreler çalışması gösterilebilir.

Çoban ve Demirtaş (2011) branş değişkenine göre özyeterlik alanında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma bulurken; Yılmaz ve Yıldırım (2017) hem akademik vurgu hem de iyimserlik toplam puanında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma tespit etmişlerdir. Yılmaz, Çaycı ve Gümüş (2016) ise branş değişkeni ile okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

4.2.4. Okul Akademik İyimserliğinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilk önce varyansların homejenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (Özyeterlik Levene=1,781, $p=,131$; Güven Levene=1,176, $p=,320$; Akademik Vurgu Levene=1,263, $p=,283$ ve İyimserlik Toplam Levene=,702, $p=,271$) varyansların homojen dağıldığı anlaşılmış parametrik testlerden Anova testi yapılarak sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
Özyeterlik	(A) 1-5 yıl	166	4,54	,53	,732	,570	-	-
	(B) 6-10 yıl	220	4,53	,50				
	(C) 11-15 yıl	155	4,60	,49				
	(D) 16-20 yıl	70	4,61	,44				
	(E) 21 yıl ve üstü	104	4,52	,46				
Güven	(A) 1-5 yıl	166	2,57	,74	3,121	,015*	C-A	,02
	(B) 6-10 yıl	220	2,66	,67			D-A	
	(C) 11-15 yıl	155	2,75	,71			D-B	
	(D) 16-20 yıl	70	2,88	,79			E-A	
	(E) 21 yıl ve üstü	104	2,78	,68				
Akademik Vurgu	(A) 1-5 yıl	166	2,90	,78	4,166	,002*	C-B	,02
	(B) 6-10 yıl	220	2,87	,80			D-A	
	(C) 11-15 yıl	155	3,05	,84			D-B	
	(D) 16-20 yıl	70	3,28	,84			D-C	
	(E) 21 yıl ve üstü	104	2,91	,84			D-E	
İyimserlik Toplam	(A) 1-5 yıl	166	3,34	,53	3,942	,004*	C-A	,02
	(B) 6-10 yıl	220	3,35	,49			C-B	
	(C) 11-15 yıl	155	3,47	,54			D-A	
	(D) 16-20 yıl	70	3,59	,54			D-B	
	(E) 21 yıl ve üstü	104	3,40	,50			D-E	

Tablo 16 incelendiğinde görüleceği üzere öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre güven [$F(4-710)= 3,121$; $p=,015<,05$]; akademik vurgu boyutlarında [$F(4-710)= 4,166$; $p=,002<,05$] ve iyimserlik toplam puanında [$F(4-710)= 3,942$; $p=,004<,05$] anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testinden faydalanılmıştır.

LSD testi sonuçlarına göre güven alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 2,75$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,57$) güven algıları daha yüksektir. Aynı şekilde kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 2,88$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,57$) güven algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 2,88$), kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,66$) güven algıları daha yüksektir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 2,78$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,57$) güven algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,02$) değerine göre kıdem değişkeni, güven alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir. Bu verilerden yola çıkarak kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin veli, öğrenci ve eğitim sürecinin diğer paydaşlarına daha az güvendikleri söylenebilir. Kıdem azaldıkça güvenin de azaldığı sonucu çıkarılabilir.

Tablo 16'daki LSD testi sonuçlarına göre akademik vurgu alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,05$), kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,87$) akademik vurgu algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,28$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,90$) akademik vurgu algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,28$), kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,87$) akademik vurgu algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,28$), kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 3,05$) akademik vurgu algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,28$), kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 2,91$) akademik vurgu algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,02$) değerine göre kıdem değişkeni, akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler genel olarak Ericson'un sosyal gelişim kuramının “üretkenliğe karşı durgunluk” dönemine (Ulusoy, 2020) rast geldiği söylenebilir. Sosyal gelişim kuramı gereği bu dönemdeki öğretmenler daha önceden de başarılı olmuşlarsa bu dönemde verimlilikleri artabilir.

Tablo 16'daki LSD testi sonuçlarına göre iyimserlik toplam puanında kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,47$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 3,34$) akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Aynı şekilde kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,47$), kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 3,35$) akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında

olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,59$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 3,34$) akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,59$), kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 3,35$) akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{x}= 3,59$), kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 3,40$) akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,02$) değerine göre kıdem değişkeni, akademik iyimserlik puanında “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir. Bulgulara göre kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin (görece orta yaş) akademik iyimserlik algıları daha yüksektir denebilir.

Çağlar (2013), Çoban ve Demirtaş (2011) çalışmalarında kıdem değişkenine göre güven alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit etmişlerdir. Bu farklılaşma 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine olmuştur. Semizler (2021) kıdem değişkenine göre akademik vurgu alt boyutunda anlamlı farklılık tespit ederken; Uysal (2021) ise kıdem değişkenine göre güven, akademik vurgu ve iyimserlik toplam puanında anlamlı farklılaşma tespit etmiştir. Kürkçü (2019) ve Yurtyapan (2022) ise kıdem değişkeni ile okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir.

4.2.5. Okul Akademik İyimserliğinin Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilk önce varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (Özyeterlik Levene= $,415$, $p=,631$; Güven Levene= $,944$, $p=,419$; Akademik Vurgu Levene= $,586$, $p=,624$ ve İyimserlik Toplam Levene= $,197$, $p=,899$) varyansların homojen dağıldığı anlaşılmış parametrik testlerden Anova testi yapılarak sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
Özyeterlik	(A) Okul Öncesi	40	4,69	,41	9,667	,000*	A-C	,04
	(B) İlkokul	219	4,67	,44			A-D	
	(C) Ortaokul	288	4,53	,50			B-C	
	(D) Lise	168	4,42	,54			B-D	
Güven	(A) Okul Öncesi	40	2,87	,72	1,204	,307	-	-
	(B) İlkokul	219	2,73	,74				
	(C) Ortaokul	288	2,68	,70				
	(D) Lise	168	2,65	,69				
Akademik Vurgu	(A) Okul Öncesi	40	3,29	,77	8,912	,000*	A-C	,04
	(B) İlkokul	219	3,09	,84			A-D	
	(C) Ortaokul	288	2,96	,79			B-D	
	(D) Lise	168	2,72	,80				
İyimserlik Toplam	(A) Okul Öncesi	40	3,62	,52	8,728	,000*	A-C	,04
	(B) İlkokul	219	3,50	,51			A-D	
	(C) Ortaokul	288	3,39	,52			B-C	
	(D) Lise	168	3,26	,51			B-D	

Tablo 17 incelendiğinde görüleceği üzere öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre özyeterlik [$F(3-711)= 9,667$; $p=,000<,05$] ve akademik vurgu boyutları [$F(3-711)= 8,912$; $p=,000<,05$] ile iyimserlik toplam puanında [$F(3-711)= 8,728$; $p=,000<,05$] anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılaşmanın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlerken LSD testinden faydalanılmıştır.

LSD testi sonuçlarına göre özyeterlik alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin iyimserlik algıları ($\bar{x}= 4,69$), ortaokul öğretmenleri ($\bar{x}= 4,53$) ile ($\bar{x}= 4,69$) lise öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 4,42$) daha yüksektir. Diğer yandan ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}= 4,67$), hem ortaokul öğretmenleri ($\bar{x}= 4,53$) hem de lise öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 4,42$) yeterlik algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,04$) değerine göre okul kademesi değişkeni, özyeterlik alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Tablo 17’deki LSD testi sonuçlarına göre akademik vurgu alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}= 3,29$), hem ortaokul öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 2,96$) hem de lise öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 2,72$), akademik vurgu algıları daha yüksektir. İlkokul

öğretmenlerinin ($\bar{x}= 3,09$) ise lise öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 2,72$) akademik vurgu algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,04$) değerine göre okul kademesi değişkeni, akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Tablo 17’deki LSD testi sonuçlarına göre iyimserlik toplam puanında okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}= 3,62$), hem ortaokul öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 3,39$) hem de lise öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 3,26$), akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Benzer şekilde ilkökul öğretmenlerinin ($\bar{x}= 3,50$) hem ortaokul öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 3,39$) hem de lise öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 3,26$), akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,04$) değerine göre okul kademesi değişkeni, iyimserlik toplam puanında “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Yılmaz ve diğerleri (2016) okul kademesi değişkenine göre ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma bulurken; İvgin ve Demirtaş (2022) ilkökul ve ortaokul öğretmenleri lehine akademik vurgu boyutunda anlamlı farklılaşma bulmuşlardır. Bostancı ve Kurt (2018) ise okul kademesi ile okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

4.2.6. Okul Akademik İyimserliğinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilk önce varyansların homejenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (Özyeterlik Levene= $1,896$, $p=,109$; Güven Levene= $2,211$, $p=,066$; Akademik Vurgu Levene= $1,575$, $p=,179$ ve İyimserlik Toplam Levene= $2,042$, $p=,087$) varyansların homojen dağıldığı anlaşılmış parametrik testlerden Anova testi yapılarak sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
Özyeterlik	(A) 1-15	144	4,71	,44	4,787	,001*	A-B	,03
	(B) 16-25	154	4,54	,52			A-C	
	(C) 26-35	150	4,54	,49			A-D	
	(D) 36-45	131	4,51	,48			A-E	
	(E) 46 ve üstü	136	4,47	,52				
Güven	(A) 1-15	144	2,80	,77	1,227	,298		-
	(B) 16-25	154	2,62	,70				
	(C) 26-35	150	2,68	,73				
	(D) 36-45	131	2,72	,72				
	(E) 46 ve üstü	136	2,69	,63				
Akademik Vurgu	(A) 1-15	144	3,11	,88	3,423	,009*	A-B	,02
	(B) 16-25	154	2,88	,81			A-E	
	(C) 26-35	150	3,04	,84			C-E	
	(D) 36-45	131	2,98	,78				
	(E) 46 ve üstü	136	2,79	,74				
İyimserlik Toplam	(A) 1-15	144	3,54	,55	3,899	,004*	A-B	,02
	(B) 16-25	154	3,34	,52			A-C	
	(C) 26-35	150	3,42	,51			A-D	
	(D) 36-45	131	3,40	,48			A-E	
	(E) 46 ve üstü	136	3,32	,52				

Tablo 18 incelendiğinde görüleceği üzere öğretmen okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre özyeterlik [$F(4-710)= 4,787$; $p=,001<,05$]; akademik vurgu boyutları [$F(4-710)= 3,423$; $p=,009<,05$] ile iyimserlik toplam puanında [$F(4-710)= 3,899$; $p=,004<,05$] anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlerken LSD testinden faydalanılmıştır.

LSD testi sonuçlarına göre özyeterlik alt boyutunda, okuldaki öğretmen sayısı 1-15 arasında olan okullardaki öğretmenlerin ($\bar{x}= 4,71$), sırasıyla okuldaki öğretmen sayısı 16-25 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}= 4,54$); okuldaki öğretmen sayısı 26-35 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}= 4,54$); okuldaki öğretmen sayısı 36-45 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}= 4,51$); okuldaki öğretmen sayısı 46 ve üzerinde olan okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}= 4,47$) yeterlik algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,03$) değerine göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni, özyeterlik alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Tablo 18'e göre anlamlı farklılaşmanın olduğu akademik vurgu alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı 1-15 arasında olduğu okullardaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3,11$) hem okuldaki öğretmen sayısı 26-35 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}=2,88$) hem de okuldaki öğretmen sayısı 46 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}=2,79$) akademik vurgu algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,02$) değerine göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni, akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Tablo 18'e göre iyimserlik toplam puanına göre okuldaki öğretmen sayısının 1-15 arasında olduğu okullardaki öğretmenler ($\bar{x}=3,54$) sırasıyla okuldaki öğretmen sayısının 16-25 arasında olduğu okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,34$); okuldaki öğretmen sayısının 26-35 arasında olduğu okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,42$); okuldaki öğretmen sayısının 36-45 arasında olduğu okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,40$); okuldaki öğretmen sayısının 46 ve üzerinde olduğu okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,32$) akademik iyimserlik algıları daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ($,02$) değerine göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni, iyimserlik toplam puanı açısından “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir. Veriler doğrultusunda öğretmen sayısı 1-15 arasında olan okullardaki öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çoban ve Demirtaş (2011)'ın çalışmasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre akademik iyimserliğin bütün boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilirken; Semizler (2021), Kürkcü (2019), Yılmaz ve Yıldırım (2017) çalışmalarında ise okuldaki öğretmen sayısı açısından okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen algılarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. İvgin ve Demirtaş (2022) ise okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen algılarında özyeterlik, akademik vurgu boyutları ile iyimserlik toplam puanı açısından anlamlı farklılaşma tespit etmişlerdir.

4.2.7. Okul Akademik İyimserliğinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilk önce varyansların homejenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliği olup olmadığını anlamak için Levene Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre (Güven Levene=1,812, $p=,125$; Akademik Vurgu Levene=,737, $p=,567$ ve İyimserlik Toplam Levene=,820, $p=,513$) boyutlarında varyansların homojen dağıldığı; (Özyeterlik Levene=8,374, $p=,000$) boyutunda varyansın homojen dağılmadığı anlaşılmıştır. Özyeterlik boyutu için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılarak sonuçlar Tablo 19'da; Güven, akademik vurgu ve iyimserlik toplam boyutlarında ise Anova testi yapılarak sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Fark (MWU)	η^2
Özyeterlik	(A)1-150	111	443,59	4	29,283	,000*	A-B	,04
	(B)151-300	112	318,65				A-C	
	(C) 301-450	135	363,08				A-D	
	(D) 451-600	132	364,08				A-E	
	(E) 601 ve üstü	225	328,75				C-B D-B	
	(E) 601 ve üstü	225	342,68					

Tablo 19 incelendiğinde görüleceği üzere okul akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre özyeterlik [$X^2(4)=29,283$; $p<,05$] boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre özyeterlik boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 1-150 arasında olan okullardaki öğretmenlerin; sırasıyla okuldaki öğrenci sayısı 151-300; 301-450; 451-600 ve öğrenci sayısının 461 ve üzerinde olduğu okullardaki öğretmenlere göre özyeterlik algıları daha yüksektir. Yine özyeterlik boyutunda, öğrenci sayısı 301-450 arasında olan okullardaki öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine

ilişkin algılarının öğrenci sayısı 451-600 arasında olan okullar ile öğrenci sayısı 151-300 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü (,04) değerine göre okuldaki öğrenci sayısı değişkeni, özyeterlik alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir. Bulgulara göre öğrenci sayısı 1-150 arasında olan okullardaki öğretmenlerin özyeterlik algıları daha yüksektir denilebilir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Güven, Akademik Vurgu ve İyimserlik Toplam Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark (LSD)	η^2
Güven	(A)1-150	111	2,75	,78	425	,791	-	-
	(B)151-300	112	2,63	,71				
	(C) 301-450	135	2,72	,72				
	(D) 451-600	132	2,70	,71				
	(E) 601 ve üstü	225	2,69	,68				
Akademik Vurgu	(A)1-150	111	3,12	,86	3,659	,006	A-B	,02
	(B)151-300	112	2,74	,77			A-E	
	(C) 301-450	135	3,02	,81			C-B	
	(D) 451-600	132	3,03	,84			D-B	
	(E) 601 ve üstü	225	2,92	,80				
İyimserlik Toplam	(A)1-150	111	3,54	,55	4,373	,002	A-B	,02
	(B)151-300	112	3,27	,53			A-E	
	(C) 301-450	135	3,44	,52			C-B	
	(D) 451-600	132	3,44	,50			D-B	
	(E) 601 ve üstü	225	3,37	,52				

Tablo 20’ye göre akademik vurgu boyutunda, öğrenci sayısı 1-150 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algıları akademik vurgu boyutunda hem öğrenci sayısının 151-300 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerden; hem de öğrenci sayısı 601 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine akademik vurgu boyutunda, öğrenci sayısı 301-450 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenci sayısı 451-600 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin; öğrenci sayısı 151-300 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre akademik vurgu algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü (,02) değerine göre okuldaki öğrenci sayısı değişkeni, akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Tablo 20'ye göre iyimserlik toplam puanında, öğrenci sayısı 1-150 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının, hem öğrenci sayısı 151-300 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerden; hem de öğrenci sayısı 601 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine iyimserlik toplam boyutunda, öğrenci sayısı 301-450 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenci sayısı 451-600 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin; öğrenci sayısı 151-300 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü (.02) değerine göre okuldaki öğrenci sayısı değişkeni, iyimserlik toplam puanında “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir.

Bulgulara göre genel olarak öğrenci sayısı 151-300 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının düşük olduğu söylenebilir.

Yılmaz ve diğerleri (2016) okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre hem güven hem de akademik vurgu alt boyutunda anlamlı farklılık tespit ederken; Çoban ve Demirtaş (2011) ise okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre akademik iyimserliğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Kürkçü (2019) ise okuldaki öğrenci sayısı değişkeni göre okul akademik iyimserlik açısından anlamlı farklılaşma tespit etmemiştir.

4.3. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Dair

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde iş yaşam dengesi ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. İlişkinin belirlenmesi için iş yaşam dengesi ile okul akademik iyimserliği arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin bulguları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

		Özyeterlik	Güven	Akademik Vurgu	İyimserlik Toplam
İYOİE	Pearson	,092*	,206**	,154**	,203**
	Correlation				
	Sig.(2-tailed)	,013	,000	,000	,000
YİOE	Pearson	,046	,169**	,155**	,173**
	Correlation				
	Sig.(2-tailed)	,219	,000	,000	,000
İYOİE	Pearson	-,122*	-,203**	-,183**	-,226**
	Correlation				
	Sig.(2-tailed)	,001	,000	,000	,000
YİOE	Pearson	-,167**	-,149**	-,147**	-,198**
	Correlation				
	Sig.(2-tailed)	,000	,000	,000	,000

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21' de araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre yapılan korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Bulgulara göre işin yaşama olumlu etkisi (İYOİE) ile özyeterlik arasında ($r=,092$; $p=0,013<,05$) pozitif yönlü, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; işin yaşama olumlu etkisi (İYOİE) ile güven arasında ($r=,206$; $p=0,000<,01$) pozitif yönlü, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; işin yaşama olumlu etkisi (İYOİE) ile akademik vurgu arasında ($r=,154$; $p=0,000<,01$) pozitif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu; işin yaşama olumlu etkisi (İYOİE) ile iyimserlik toplamı arasında ($r=,203$; $p=0,000<,01$) pozitif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yaşamın işe olumlu etkisi (YİOE) ile güven arasında ($r=,169$; $p=0,000<,01$) pozitif yönde, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; yaşamın işe olumlu etkisi (YİOE) ile akademik vurgu arasında ($r=,155$; $p=0,000<,01$) pozitif yönde, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; yaşamın işe olumlu etkisi ile iyimserlik toplamı arasında ($r=,173$; $p=0,000<,01$) pozitif yönde anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

İşin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ile özyeterlik arasında ($r=-,122$; $p=001<,01$) negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu; İşin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ile güven arasında ($r=-,203$; $p=000<,01$) negatif yönlü, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ile akademik vurgu arasında ($r=-,183$; $p=000<,01$) negatif yönde, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ile iyimserlik toplamı arasında ($r=-,226$; $p=,000<,01$) negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) ile özyeterlik arasında ($r=-,167$; $p=000<,01$) negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu; yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) ile güven arasında ($r=-,149$; $p=000<,01$) negatif yönlü, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) ile akademik vurgu arasında ($r=-,147$; $p=000<,01$) negatif yönde, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişki olduğu; yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) ile iyimserlik toplamı arasında ($r=-,198$; $p=,000<,01$) negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sadece yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE) ile özyeterlik arasında ($r=,046$; $p=219>,05$) anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Kürkçü (2019) akademik iyimserlik ile sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları arasında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki tespit etmiştir. Uysal (2021) öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Akademik vurgu boyutundaki artış öğrenen okul algısını da arttırmaktadır. Gündoğan (2022) çalışmasında iş yaşam dengesiyle işe adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Kerim (2021) ise iş doyumu ile iş yaşam dengesi arasında anlamlı pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki belirlemiştir.

4.4. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki Yordayıcılık

İlişkisine Dair Bulgular ve Yorum

Bu bölümde iş yaşam dengesinin okul akademik iyimserliğini ne ölçüde yordadığına bakılmıştır. Yordayıcılık durumunun belirlenmesi için iş yaşam dengesi ile okul akademik iyimserliği arasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin verileri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Okul Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,497	,145	-	24,042	,000	-	-
İYOLE	,062	,026	,101	2,345	,019	,088	,084
YİOLE	,041	,027	,064	1,511	,131	,057	,054
İYOSE	-,080	,023	-,141	-3,470	,001	-,129	-,125
YİOSE	-,083	,030	-,110	-2,743	,006	-,102	-,098
R= ,292	R²=,080						
F₍₄₋₇₁₀₎= 16,557	p=,000						

Tablo 22 incelendiğinde (R=,292; R²=,080; p=,000<,05) verilerine göre bağımsız değişkenler ile okul akademik iyimserliği arasında anlamlı ama düşük düzeyde bir ilişki vardır. Yordayıcı değişkenler toplam varyansın yaklaşık % 8'ini açıklamaktadır.

Regresyon tablosuna göre işin yaşama olumlu etkisinin (İYOLE) okul akademik iyimserliğini pozitif yönde yordadığı görülmektedir (B= ,062; p=,019<,05). Buradan hareketle işin yaşama olumlu etkisi boyutundaki 1 puanlık artışın, okul akademik iyimserliği üzerinde ,062 puan artışa sebep olduğu söylenebilir.

Regresyon tablosuna göre işin yaşama olumsuz etkisinin (İYOSE) okul akademik iyimserliğini negatif yönde yordadığı görülmektedir (B= -,080; p=,001<,05). Buradan hareketle işin yaşama olumsuz etkisi boyutundaki 1 puanlık artışın, okul akademik iyimserliği üzerinde ,080 puan azalışa sebep olmaktadır denilebilir.

Yine regresyon tablosuna göre yaşamın işe olumsuz etkisinin (YİOSE) okul akademik iyimserliğini negatif yönde yordadığı görülmektedir (B= -,083; p=,006<,05). Bu bulguya göre yaşamın işe olumsuz etkisi boyutundaki 1 puanlık artışın, okul akademik iyimserliğini üzerinde ,083 puan azalışa sebebiyet verdiği söylenebilir.

Standartize edilmiş değerler sırasıyla işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda (β = ,101), işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) boyutunda (β = -,141), yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) boyutunda (β = -,110) olarak tespit edilmiştir. Buna

göre okul akademik iyimserliği üzerinde en çok etkili olan boyutun, işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) boyutu olduğu söylenebilir.

Yurtyapan (2022) çalışmasında paylaşılan liderliğin, akademik iyimserlik toplam puanında ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Uysal (2021) çalışmasında öğretmenlerin öğrenen okul algılarının akademik iyimserliğin anlamlı ve pozitif yönde yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Gündoğan (2022) yaptığı regresyon analizinde işe adanmışlık üzerinde, iş yaşamındaki mutluluğun kısmi aracılık rolünün olduğunu belirtmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılmış sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Adıyaman Merkez ve Kahta ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin; iş yaşam dengesi ve okul akademik iyimserliği algılarına dair elde edilen araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

5.1.1. İş Yaşam Dengesi İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE), işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE) boyutlarında “orta” düzeyde olduğu; yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) boyutunda ise “düşük” düzeyde olduğu, tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin işin yaşama olumlu etkisi algılarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları, branş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları, kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları, okul kademesi değişkenine göre işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) boyutunda anlamlı olacak şekilde

farklılaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, işin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) algıları hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları, okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları, okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları benzerdir.

5.1.2. Okul Akademik İyimserliği İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algılarının, özyeterlik boyutunda “oldukça yüksek” düzeyde; güven ve akademik vurgu boyutlarında “orta” düzeyde ve iyimserlik toplamda “yüksek” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin güven, akademik vurgu ve akademik iyimserlik algılarının, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özyeterlik, akademik vurgu ve akademik iyimserlik algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin güven, akademik vurgu ve akademik iyimserlik algılarının genel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul öncesi kurumlarında çalışanlarının özyeterlik, akademik vurgu ve akademik iyimserlik algılarının, ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, çalıştığı kurumda 1-15 arasında öğretmen olanların özyeterlik, akademik vurgu ve akademik iyimserlik algılarının genel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, çalıştığı kurumda 1-150 arasında öğrenci olanların özyeterlik, akademik vurgu ve akademik iyimserlik algılarının genel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin Sonuçları

İşin yaşama olumlu etkisi (İYOLE) ve yaşamın işe olumlu etkisi (YİOLE) boyutları ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif yönde düşük ilişki varken işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumsuz etkisi (YİOSE) boyutları ile okul akademik iyimserliği arasında negatif yönde düşük ilişki tespit edilmiştir.

5.1.4. İş Yaşam Dengesi İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki Yordayıcılık İlişkisine İlişkin Sonuçlar

İşin yaşama olumlu etkisinin (İYOLE) okul akademik iyimserliğini pozitif yönde yordadığı; işin yaşama olumsuz etkisi (İYOSE) ve yaşamın işe olumsuz etkisinin (YİOSE) okul akademik iyimserliğini negatif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Standartize edilmiş (β) puanlarına göre okul akademik iyimserliği üzerinde etkililik sırası; işin yaşama olumsuz etkisi (İyose), yaşamın işe olumsuz etkisi (Yiose), işin yaşama olumlu etkisi (İyole) şeklindedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

a) İşin yaşama olumlu etkisi ve yaşamın işe olumlu etkisi “orta” düzeyde bulunmuştur. Bu düzeyin yükseltilmesi için öğle yemeği, öğretmen servisi, kreş yardımı, özlük hakkı iyileştirmesi gibi düzenlemeler yapılabilir.

b) Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre işlerinin hayatlarını daha fazla olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Kadın öğretmenlere okullarda pozitif ayrımcılık yapılarak iş hayatlarının kolaylaşması sağlanabilir.

c) Öğretmenlerin güven ve akademik vurgu algıları “orta” düzeyde bulunmuştur. Güven düzeyinin yükseltilmesi için veli, öğrenci ve öğretmenin beraber katılabileceği piknik, sinema vb. etkinlikler düzenlenebilir. Akademik vurgu algısının yükseltilmesi için okulların donanım eksikleri giderilebilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği hizmet içi kurslar açılabilir.

d) Branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik algıları, sınıf öğretmenlerine oranla daha düşük çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri öğrencileri ile daha uzun süre geçirmektedir. Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleri gibi öğrenci ile daha uzun süreler geçirmesini sağlayacak akademik faaliyetler (kurs, etüt gibi) veya sosyal faaliyetler (spor etkinlikleri, tiyatro, sinema gibi) arttırılabilir.

e) Okul akademik iyimserliği algıları, kıdemi (16-20) yıl arasında olan öğretmenlerde yüksek iken kıdemi (1-5) yıl arasında olan öğretmenlerde düşük çıkmıştır. Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere koçluk yapacağı programlar geliştirilebilir.

f) Hem öğretmen sayısının az olduğu (1-15) hem de öğrenci sayısının az olduğu (1-150) okullarda çalışan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu doğrultuda yeni yapılacak okul binalarının küçük olması sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

a) İş yaşam dengesi ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişki nitel yöntem ile çalışılabilir.

b) Bu çalışma farklı şehirlerde çok daha büyük örneklem ile çalışılabilir.

c) Devlet okullarında yapılan bu çalışmanın benzeri özel okullarda yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abendroth, A. K., & Den Dulk, L. (2011). Support for the work-life balance in Europe: The impact of state, workplace and family support on work-life balance satisfaction. *Work, employment and society*, 25(2), 234-256.
- Akcebe, F. (2022). *Pandemi sürecinde tele çalışmaya ilişkin tutum ve iş yaşam dengesi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri: SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Emek Ofset Ltd. Sti.
- Akın, A., Ulukök, E., ve Arar, T. (2017). İş Yaşam Dengesi: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Yönelik Teorik Bir İnceleme. *AKÜ İİBF Dergisi-Cilt: XIX Sayı: 1* Yıl: Haziran 2017 Sayfalar: 113-124.
- Akın, E. (2019). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin iş yaşam dengesi sorunu: İzmit örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Akkuş, D. B. (2020). *Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde iş-yaşam dengesinin aracılık rolü: KTMÜ örneği*, Yayınlanmamış doktora tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpulat, Ş. (2019). *Örgüt iklimi ve psikolojik dayanıklılığın iş-yaşam dengesi üzerindeki etkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü.
- Aksoy, A. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin boş zaman yönetimi, işkoliklik ve iş yaşam dengesi açısından incelenmesi: Antalya merkezi örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Aksoy, M. (2009). *İşletmelerde Örgütsel Güven Anlayışının Algılanması ve Demografik Değişkenler Açısından Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksungur, M. & Topalhan, T. (2019). Toplum yapısı içerisinde çalışma olgusunun ortaya çıkışı ve yaşanan dönüşümler. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(16), 1-23.
- Altıok, G. P. (2018). İş-yaşam dengesini sağlayan faktörlerin kadın akademisyenler için belirlenmesi: Lojistik regresyon analizi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1, 31-44.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşır, C. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin iş-yaşam dengesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balıca, S. (2010). *İş görenlerin iş yaşam dengesi algılamaları ile cinsiyet rolleri ve bireysel özelliklerinin ilişkisi; büyük ölçekli bir işletmede inceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bartlett, J.E. II, Kotrlik, J.W. ve Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1):43-50.
- Batur, M. S., ve Saylık, A. (2022). İş yaşam dengesinin yordayıcısı olarak tükenmişlik: halk eğitimi merkezi müdürleri üzerine bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 381-395.
- Beard. K. S., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Bell, A. S., Rajendran, D. ve Theiler, S. (2012). Job stress, wellbeing, work- life balance and work-life conflict among Australian academics. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 8(1), 25-37.
- Berebitsky, D., Goddard, R. D. ve Salloum, S. J. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 292-311.
- Bevel, R. K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama*. The University of Alabama.
- Bostancı, B. A. ve Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin Politik Yetileri ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3, 2018, ss. 119-135, DOI:

10.19160/ijer.491908

- Bryk, A. S., ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. 28. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. ve Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), 879-889.
- Clark, S. C. (2000). Work-family border theory: A new theory of work/life balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.
- Choi, E., ve Kim, J. (2017). The association between work–life balance and health status among Korean workers. *Work*, 58(4), 509-517.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Crozier-Durham, M. (2007). *Work-life balance: Personal and organisational strategies of school leaders* [Unpublished master's thesis]. Victoria University.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).

- Çalık, T. ve Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480.
- Çarıkçı, İ. H., Çiftçi, M. & Derya, S. (2010). İş-aile yaşam çatışması: Türkiye'deki kadın yöneticiler üzerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2(2), 53-65.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınları.
- Çelik, E. (2022). *İş yaşam dengesinin bağlamsal performans ve iş tatmini ile ilişkisinde yönetici desteğinin rolü: samsun'da hizmet sektörü çalışanları üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çetinkaya, Ö. (2021). *Profesyonel turist rehberlerinin iş-yaşam dengesi ve tükenmişlik düzeylerinin çalışma motivasyonuna etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Çobanoğlu, F., Şarkaya, S. S., ve Sertel, G. (2019). İş-yaşam dengesi: öğretmen ve yöneticiler üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 783-795.
- Darcy, C., McCarthy, A., Hill, J., & Grady, G. (2012). Work-life balance: One size fits all? An exploratory analysis of the differential effects of career stage. *European*

Management Journal, 30(2), 111-120.

- Dehghani, S., ve Mohammadi, R. (2020). The Relationship between Teacher's Academic Optimism and Organizational Health with School Effectiveness in Elementary Board of Trustee's and State-Run Schools. *Research in Elementary Education*, 1(2), 43-56.
- Delecta, P. (2011). Work life balance. *International Journal of Current Research*, 3(4), 186-189.
- Demirbağ, O., Cide Demir H., ve Yozgat U. (2021). Uzaktan çalışmanın iş güvencesizliğine etkisinde iş-yaşam dengesi ve psikolojik güvenliğin düzenleyici-aracılık rolü. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-25.
- Demirbilek, R. (2014). *İş yaşamı kalitesi ve değerler: Hizmet sektöründe bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Desrochers, S., & Sargent, L. D. (2004). Boundary/Border theory and work-family Integration1. *Organization Management Journal*, 1(1), 40-48.
- Dilek, S. A., ve Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 36-55.
- Doğrul, B. Ş., ve Tekeli, S. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 11-18.
- Doruk, N. Ç. (2008). *Organizasyonlarda iş-aile ve aile-iş çatışmalarının bireylerin performansları üzerine etkisinde iş ve yaşam tatmininin rolü*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Dur, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde iş-yaşam dengesinin, örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Duxbury, L. ve Higgins, C. (2001). Work-life balance in the new millenium: Where are we? Where do we need to go?, *CPRN Discussion Paper*, W/12, 1-80.
- Elizur, D. (1991). Work and nonwork relations: The conical structure of work and home life relationship. *Journal of organizational Behavior*, 12(4), 313-322.
- Ekinci, H. (2021). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre iş yaşam dengesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ergen, Y., ve Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239.
- Fisher, G. G., Bulger, C. A. ve Smith, C. S. (2009). Beyond work and family: a measure of work/nonwork interference and enhancement. *Journal of occupational health psychology*, 14(4), 441.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. J. Campbell Quick ve L. E. Tetrick (Ed.), *Handbook of occupational health psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Gilley, A., Waddell, K., Hall, A., Jackson, S. A., & Gilley, J. W. (2015). Manager behavior, generation, and influence on work-life balance: An empirical investigation. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 20(1), 3.

- Gerçek, M., Atay, S. E., ve Dündar, G. (2015). Çalışanların iş-yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 67-86.
- Goddard, R. D. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and research in educational administration*, 1(169-184).
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., ve Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Gagnano, A., Simbula, S., & Miglioretti, M. (2020). Work–life balance: weighing the importance of work–family and work–health balance. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 907.
- Grandey, A. A., & Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work–family conflict and strain. *Journal of vocational behavior*, 54(2), 350-370.
- Greenhaus, J.H. ve Beutel, J.N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., ve Shaw, J. D. (2003). The relation between workfamily balance and quality of life. *Journal of vocational behavior*, 63(3),

510-531.

Grzywacz, J. G., Frone, M. R., Brewer, C. S. & Kovner, C. T. (2006). Quantifying work-family conflict among registered nurses. *Research in Nursing and Health*, 29(5), 414-426.

Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255– 279.

Güteryüz, İ. (2016). *Öğretmenlerde işten ayrılma niyetinin yordayıcısı olarak, iş-yaşam dengesi ve çalışmaya tutkunluk*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gündoğan, B. (2022). *Cimnastik antrenörlerinin iş yaşamında mutluluk, iş yaşam dengesi ve işe adanma ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürbüzkol, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algıları ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1012-1034.

Hejazieh, E., Lavasani, M. G., ve Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia-social and Behavioral sciences*, 15, 646-652.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.

Hoy, A.W., Hoy, W.K. ve Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835

- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. and Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006a). Academic optimism of schools, *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, Greenwich, CT: Information Age, 135–156.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006b). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hoy, W. K., Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*. 8, 336-359.
- Işık, A. A. (2017). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Irawanto, D. W., Novianti, K. R., & Roz, K. (2021). Work from home: Measuring satisfaction between work–life balance and work stress during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Economies*, 9(3), 96.
- İvgin, A. ve Demirtaş, H. (2022). The relationship between academic optimism of schools and management style of principals. *E-International Journal of*

Educational Research, 13(4), 22-39.

- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş aile dengesinin performanslarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kapız, Ö.S. (2002). İş-aile yaşamı dengesi ve dengeye yönelik yeni bir yaklaşım: sınır teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 139-153.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayınevi.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Wiley: New york.
- Kerim, Z. (2021). *Okul yöneticilerinin sergiledikleri takım liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu ve iş yaşam dengesi arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keser, A. (2005). Çalışma yaşamı ile yaşam doyumu ilişkisine teorik bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 897-913.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*.
- Kıdır, B. (2017). Evden çalışmanın iş-yaşam dengesine etkisi: Çevirmenler üzerinde bir araştırma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (246-269). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kökseven, Ç. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş*

doyumları arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kulophas, D. ve Hallinger, P. (2020), "Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand", *Journal of Educational Administration*, Vol. 58 No. 6, pp. 605-627.

Kurz, N.M. (2006). The Relationship Between Teachers' Sense Of Academic Optimism and Commitment to the Profession. *The Ohio State University*.

Kuzulu, E., Kurtuldu, S., ve Özkan, G. V. (2013). İş yaşam dengesi ile yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(1), 88-127.

Küçükşen, K. ve Kaya, Ş. D. (2016). Yönetici pozisyonundaki akademisyen kadınlarda aile-iş-özel yaşam dengesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 662-674.

Küçükusta, D. (2007). *Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lambert, S. J. (1990). Processes linking work and family: A critical review and research agenda. *Human Relations*, 43(3), 239-257.

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.

Leung, L., & Zhang, R. (2017). Mapping ICT use at home and telecommuting practices:

- A perspective from work/family border theory. *Telematics and Informatics*, 34(1), 385-396.
- Liao, M. C. (2022). A Study of the Relationship Between Principal Coherent Leadership and Teacher Academic Optimism. *School Administrators*, (137), 74-91.
- Lockwood, N. R. (2003). Work/life balance. Challenges and solutions, USA. *SHRM Research*, 1-11.
- Lotte, B., Robert, D., ve Thomas, K. (2001). Integrating work and family life: A holistic approach. A report of the sloan work-policy family network.
- Macpherson, K., & Carter, C. (2009). "Academic Optimism: The Possible Benefits Over Current Discipline Policies". *Journal Of Cross-Disciplinary Perspectives In Education*, 2(1). 59-69.
- Makvandi, A., Naderi, F., Makvandi, B., Pasha, R., ve Ehteshamzadeh, P. (2018). Academic Optimism and Organizational Citizenship Behaviour amongst Secondary School Teachers. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 164-166.
- McGuigan, L., ve Hoy, W.K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3, 203-229.
- McKinnon, Pamela J., "Academic Optimism of Schools and Student Achievement" (2012). *Electronic Theses and Dissertations*. 794.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

- Naithani, D. (2010). Overview of work-life balance discourse and its relevance in current economic scenario. *Asian Social Science*, 6(6), 148-155.
- Ofluoğlu, G., ve Aksoy Doğanel, G. (2022). Akademisyenlerin iş-yaşam dengesi üzerine bir araştırma. *International Journal of Management and Administration*, 6(11), 41-52.
- Ödemiş, G. (2018). *Kadın girişimcilerin iş-yaşam dengesi üzerine bir araştırma: İzmir ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özaydın, M. M. (2013). Cinsiyete dayalı refah sınıflandırmaları temelinde iş ve aile yaşamının uyumlaştırılması sorunu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 47-72.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen Kapız, S. (2002). İş-aile yaşamı dengesi ve dengeye yönelik yeni bir yaklaşım: Sınır teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 139-153.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacybeliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Parsons, T. (1951). Illness and the role of the physician: a sociological perspective. *American Journal of orthopsychiatry*, 21(3), 452.
- Pakiş, A. K., ve Deniz, M. E. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 153-166.
- Pekdemir, I., ve Koçoğlu, M. (2014). İşkoliklik ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkide

kişilik özelliklerinin aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 309-338.

Polat, K. (2019). *Türkiye’de iş-yaşam dengesi: Akademisyenler üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Polat, Ş. (2017). *İş özellikleri, iş-yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polat, Ş. (2018). Kadın öğretmenlerde iş-yaşam dengesi ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 187-205.

Redmond, J., Valiulis, M., & Drew, E. (2006). *Literature review of issues related to work-life balance, workplace culture and maternity/childcare issues*. Crisis Pregnancy Agency.

Saeed, K. ve Farooqi, Y. A. (2014). Examining the relationship between work life balance, job stress and job satisfaction among university teachers (A case of University of Gujrat). *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, 5(6), 9-15.

Savcı, İ. (1999). Çalışma yaşamı ile çalışma dışı yaşam alanlarının ilişkisi üzerine kuramsal çalışmalar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(4), 145-166.

Segerstrom, S. C. (2001). Optimism And Attentional Bias For Negative And Positive Stimuli. *Personality And Social Psychology*, 27(10), 1334-1343.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.

Semizler, N. A., ve Bostancı, A. B. (2021). Okul İçi Politik Taktikler İle Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *AJELI-*

Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 9(1), 17-34.

- Smith, P.A. ve Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45, 5, 556-568.
- Solberg Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: mediation by motivation, performance, and adjustment 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.
- Srivastava, A. P., & Dhar, R. L. (2016). Authentic leadership for teacher's academic optimism: Moderating effect of training comprehensiveness. *European Journal of Training and Development*.
- Susi, S., & Jawaharrani, K. (2011). Work-life balance: The key driver of employee engagement. *Asian Journal of Management Research*, 2(1), 474-483.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: A sociological theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Şallı, D. (2021). *Yükseköğretimde iç kontrol odaklı girişimcilik eğilimlerinin iş yaşam dengesi ve mesleki motivasyon bağlamında incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, F. M. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdelen, K. A. ve Bakalım, O. (2017). The mediating effect of work-life balance on the relationship between work-family conflict and life satisfaction. *Australian Council for Educational Research*, 26(1), 3-13.
- Teker, S. (2015). *Okullarda iş-yaşam dengesiyle örgütsel adalet ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tekin, S. (2022). *Öğretmenlerin iş yükü ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.

Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teacher and teacher education*, 17 (7), 783-805.

Tucholka, A., Weese, S., (2007) *Work-life Balance and Health Care Benefits - Essential Forms of Modern Life-cycle Benefits*. Norderstedt: Grin Verlag.

Ulusoy, A. (Ed.). (2020). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, N., ve Yılmaz, M. Ç. (2020). Akademisyenlerde iş yaşam dengesi ve uzaktan çalışmaya ilişkin görüşlerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 26-37.

Uzun, E., ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki, *11. Ulusal Eğitim Kongresi*, 12-14 Mayıs 2016, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ünal, I. (2021). *Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde iş yaşam dengesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Vatansever, Ç. (2008). *Work and non-work life balance, and its relation to organizational commitment and career satisfaction*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of Virginia high school teachers: its relationship to Organizational citizenship behaviors and student achievement*. Dissertation for the Degree of Doctor of Education. Virginia: The College of William and Mary.
- Wilensky, H. L. (1960). Work, careers and social integration. *International Social Science Journal*, 12, 543-560.
- Williams, F. (2004). *Rethinking families*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yerlioğlu, D. (2020). *Öğretim elemanlarının öznel iyi oluş ve iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, B. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).
- Yılmaz, E. , Çaycı, N. B. ve Gümüş, S. (2016). Akademik iyimserliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, Antalya.
- Yılmaz, E., ve Yıldırım, A. (2017). Study of the academic optimism levels of the teachers in terms of certain variables Öğretmenlerin akademik iyimserlik

düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1215-1224.

Yılmaz, K. (2006). Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11).

Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengesi arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(28).

Yurtyapan, E. Ç. (2022) *Paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

EKLER

EK- 1: Veri Toplama Araçları

Sayın Meslektaşım,

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile okullarının akademik iyimserlik seviyesi arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu amaçla düzenlenen bu bilgi toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, istatistiksel çözümler için çeşitli kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde, akademik iyimserliğe; üçüncü bölümde ise iş yaşam dengesi ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Bu bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçeklerde yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınızı bekliyor, teşekkür ediyorum.

Ali İVGİN

İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

A. Cinsiyetiniz

1 ☐ Kadın

2 ☐ Erkek

B. Branşınız

1 ☐ Sınıf Öğretmeni

2 ☐ Branş Öğretmeni

C. Kıdeminiz

1 ☐ 1–5 yıl 2 ☐ 6–10 yıl 3 ☐ 11–15 yıl 4 ☐ 16–20 yıl 5 ☐ 21 yıl ve üzeri

D. Okul Kademeniz

1 ☐ Okul Öncesi

2 ☐ İlkokul

3 ☐ Ortaokul

4 ☐ Lise

E. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı

1 ☐ 1–15 2 ☐ 16–30 3 ☐ 31–45 4 ☐ 46–60 5 ☐ 61 ve üzeri

F. Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı

1 ☐ 1–150 2 ☐ 151–300 3 ☐ 301–500 4 ☐ 501–750 5 ☐ 751 ve üstü

BÖLÜM II

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	①	②	③	④	⑤
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	①	②	③	④	⑤
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	①	②	③	④	⑤
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.	①	②	③	④	⑤
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.	①	②	③	④	⑤
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.	①	②	③	④	⑤
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.	①	②	③	④	⑤
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.	①	②	③	④	⑤
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.	①	②	③	④	⑤
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.	①	②	③	④	⑤
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM III
İŞ YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ

İŞ YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1) İşten eve geldiğimde yapmak istediğim şeyleri yapmak için çok yorgun oluyorum.					
2) İşim, istediğim özel hayatı sürdürmemi zorlaştırıyor.					
3) İşimin istekleri nedeniyle kişisel ihtiyaçlarımı ihmal ediyorum.					
4) Özel hayatım işimden dolayı zarar görüyor.					
5) İş yaparken harcadığım zamandan dolayı önemli kişisel faaliyetleri gerçekleştiremiyorum.					
6) Özel hayatım işimi yapmam için gerekli olan enerjiyi tüketiyor.					
7) Özel hayatımda olan şeyler yüzünden işim zarar görüyor.					
8) Özel hayatımda süregelen şeyler olmazsa, işe daha fazla zaman ayırırdım.					
9) Özel hayatımda olup bitenler nedeniyle işte verimli olamayacak kadar yorgun oluyorum.					
10) İşteyken, iş dışında yapmam gerekenler nedeniyle endişeli oluyorum.					
11) Özel hayatımdaki sorunlarla uğraşmaktan işimi bitirmekte zorlanıyorum.					
12) İşim, iş dışında benim için önemli faaliyetleri gerçekleştirmem için bana güç veriyor.					
13) İşim sayesinde evdeki ruh halim daha iyi oluyor.					
14) İşyerinde yaptıklarım, evdeki kişisel ve günlük işlerle başa çıkmamı kolaylaştırıyor.					
15) Özel hayatımdaki her şey iş yerinde daha iyi hissetmemi sağlıyor.					
16) Özel hayatım bana işimi yapmam için güç veriyor.					
17) Özel hayatım, ertesi günkü işler için dinlenmeme ve kendimi hazır hissetmeme yardımcı oluyor.					

EK-2 Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-67610468-774.99-48903396
Konu : Araştırma Uygulama izin isteği.

29.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İ l g i : a) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının 22.04.2022 tarih 171438 ve sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 29.04.2022 tarih ve 48881191 sayılı Onayı

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının ilgi (a) yazısına istinaden; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ali İVGİN'in Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ danışmanlığında İlimiz Merkez ve Kahta İlçesindeki tüm okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik "Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Konulu Araştırma- anket uygulamasını ilçe/okul idarelerinin sorumluluğu ve gözetiminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapması ile ilgili Valilik Makamının ilgi (b) Oluru ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ramazan AŞCI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Makam Oluru ve ekleri

D a ğ ı t ı m :

- Kahta Kaymakamlığına (İlçe MEM)
- İlimiz Merkezindeki Tüm Okul ve Kurum Müdürlüklerine

Adres : İl M.E.Müdürlüğü 02100/ADİYAMAN

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (416) 216 10 21
E-Posta: hizmetici02@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Bekir DOYAN

Unvan : Şef

İnternet Adresi: www.adiyaman.meb.gov.tr

Faks: 4162164570

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d15d-3050-3f4f-8c14-65dd kodu ile teyit edilebilir.



EK-3 Ölçek Kullanım İzinleri



ali ivgin 06.03.2021

Alicılar: HASAN ▾



Ben İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ali İVGİN. Geliştirmiş olduğunuz Okul Akademik İyimserliği Ölçeğini izninizle çalışmamda kullanmak istiyorum.Tesekkür ederim.

3 Mar 2021 Çar 18:46 tarihinde HASAN DEMİRTAŞ

<[redacted]> şunu yazdı:

--

Hasan Demirtaş (Doç. Dr.)
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
Bölümü EYD
B Blok Kat:1 No:120
Battalgazi-MALATYA

Hasan Demirtaş (Assoc. Prof. Dr.)
A-İnönü University, Faculty of Education Battalgazi-
Malatya, Turkey
e-mail: [redacted]
P: 90+4 [redacted]



HASAN DEMİRTAŞ 07.03.2021

Alicılar: ben ▾



Değerli Meslektaşım, "Okul Akademik İyimserliği Ölçeği"ni araştırmada kullanabilirsin. Kolay gelsin.

ali ivgin <[redacted]>, 6 Mar 2021 Cmt, 20:05 tarihinde şunu yazdı:



ali ivgin 17 Şub

Alicılar: huseyin_ekinci_33, ali... ▾



Hüseyin Hocam, Ali Hocam;

Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanından yüksek lisans öğrencisiyim."Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin iş yaşam dengesi arasındaki ilişki" isimli tez çalışmamda Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından geliştirilen tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan İş-Yaşam Dengesi Ölçeği'ni kullanmak için izin istiyorum.

Saygılarımla.
Ali İVGİN



huseyin ekinci 17 Şub

Alicılar: ben, alisabanci@akd... ▾



Merhabalar Ali Hocam;
Prof. Dr. Ali SABANCI ile birlikte geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapıp Türkçeye uyarladığımız "İş Yaşam Dengesi Ölçeğini" yapacağınız çalışmalarda referans vermek kaydıyla kullanmanızdan memnuniyet duyarız. İyi çalışmalar dileriz.

[Android için Outlook'u edinin](#)

From: ali ivgin <[redacted]>
Sent: Thursday, February 17, 2022 9:15:51 PM
To: huseyin.ekinci@akd...
<huseyin.ekinci@akd...>