



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİ  
TUTUMLARI, PEDAGOJİK İNANÇ SİSTEMLERİ,  
PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**İREM AYDEMİR**

**DENİZLİ-2023**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİ  
TUTUMLARI, PEDAGOJİK İNANÇ SİSTEMLERİ, PSİKOLOJİK  
DAYANIKLILIK VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**İREM AYDEMİR**

**Danışman**

**Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR**

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İrem AYDEMİR

## TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında beni cesaretlendiren ve bilimsel katkılarını esirgemeyerek tecrübelerinden yararlanmamda bana fırsat veren değerli danışman hocam Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR'e, ardından ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi birikimini benimle paylaşan Doç. Dr. Mevlüt GÜZDÜZ'e teőekkürlerimi sunuyorum. Tezimin değerlendirilmesinde görüş bildiren değerli jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK ve Doç. Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN'e çalışmama yapmıő oldukları katkılardan dolayı çok teşekkür ederim. Çalışma sürecim boyunca görüş ve önerileri ile çalışmamama destek olan meslektaşım Ayőe GÖKÇEN'e teşekkür ederim.

Başta veri toplama sürecim olmak üzere benimle okul okul gezerek yardım eden ve her zorlandığımda sonsuza kadar sürmeyeceğini hatırlatan annem Melahat AYDEMİR'e, yüksek lisans sürecim boyunca maddi zorlukları aşmam konusunda destek olan babam Burhan AYDEMİR'e sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her safhasında tüm kararlarımda bana destek olan, aramızdaki fiziksel mesafelere rağmen her an yanımda hissettiğim Beyza Nur ÖZDAMAR'a, yüksek lisans sürecim boyunca vaktimizden aldığım tüm dostlarım ve aileme sabır ve anlayışlarından dolayı çok teşekkür ederim. Tezimi üzerimdeki emek ve katkılarını saymakla bitiremeyeceğim ebediyete intikal eden anneannem Aynur UYSAL'a minnetle ithaf ediyorum.

Son olarak, ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK'e kadınlara sosyal hayatta var olabilmeleri için gelişmiş kabul edilen birçok ülkenin ötesinde haklar tanınmasında öncülük etmesinden dolayı teőekkürü borç bilirim.

İrem AYDEMİR

Ocak, 2023

## ÖZET

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları, Pedagojik İnanç Sistemleri, Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

AYDEMİR, İrem

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Ocak, 2023, 103 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluşları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 öğretim yılında Isparta il merkezinde devlete bağlı anasınıfı ve anaokullarında görev yapmakta olan 150 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği”, “Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği”, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ve “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde pearson korelasyon katsayısı ve gruplar arası farklılık için Mann Whitney U ve Tek Yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutum puanları, pedagojik inançları, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıkları arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdeme göre psikolojik iyi oluşları ve psikolojik dayanıklılığın iki alt boyutundan aldıkları puanlarda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, teknoloji, psikolojik iyi oluş, psikolojik dayanıklılık

## ABSTRACT

### **Investigation of the Relationship between Preschool Teachers' Technology Attitudes, Pedagogical Belief Systems, Psychological Resilience and Psychological Well-Being Levels**

AYDEMİR, İrem

Master Thesis, Department of Primary Education Preschool Education

Preschool Education Program

Supervisor: Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

January, 2023, 103 pages

The main purpose of this study is to examine the relationship between preschool teachers' technology attitudes, pedagogical belief systems, psychological well-being and psychological resilience levels. The correlational survey model was used in the research. The participants of the study consist of a total 150 preschool teachers whose working in preschool education institutions and kindergarten classroom in the primary school institutions. The data of the study were obtained by using the "Personal Information Form", "Attitude Scale Towards the Use of Technological Tools and Equipment in Preschool Education", "Pedagogical Belief Systems Scale", "Psychological Well-Being Scale" and "Psychological Resilience Scale for Adults". Pearson correlation coefficient, Mann Whitney U and One Way ANOVA analyzes were performed to find the relations between variables and difference between the groups.

The findings of this study show that there are relationships between preschool teachers' technology attitude scores, pedagogical beliefs, psychological well-being and psychological resilience. In addition, it was concluded that there was a difference in the scores of the two sub-dimensions of psychological well-being and psychological resilience according to the school type and professional seniority of the teachers.

Keywords: Technology attitude, pedagogical belief, psychological well-being, psychological resilience, preschool teachers

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLOLAR LİSTESİ .....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.1.2. Alt Problemler .....	7
1.2. Araştırmanın Önemi .....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	11
2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve .....	11
2.1.1. Eğitim Öğretim Teknolojisi.....	11
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araç Gereçler.....	12
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç Gereç ve Teknoloji Kullanımı .....	12
2.1.4. Eğitim ve Web Teknolojisi.....	13
2.1.5. Tutum Kavramı.....	14
2.1.6. Pedagojik İnançlar .....	16
2.1.7. Pedagojik İnançların Öğretim Üzerindeki Etkisi.....	16
2.1.8. Psikolojik Dayanıklılık Kavramı ve Etkileyen Faktörler .....	17
2.1.8.1. Risk faktörleri. ....	17
2.1.8.2. Koruyucu faktörler.....	18

2.1.8.3. Olumlu sonuçlar.....	18
2.1.9. Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri .....	18
2.1.10. Psikolojik İyi Oluş Kavramı ve Psikolojik İyi Oluşun Boyutları .....	18
2.1.11. Psikolojik İyi Oluşu Etkileyen Faktörler .....	19
2.2. İlgili Araştırmalar .....	19
2.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Araştırmalar .....	20
2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnanç Sistemleri ile İlgili Araştırmalar .....	23
2.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ile İlgili Araştırmalar .....	26
2.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile İlgili Araştırmalar .....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM .....	33
3.1. Araştırmanın Modeli .....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	35
3.3.2. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç- Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖETTÖ).....	36
3.3.3. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) .....	36
3.3.4. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ) .....	37
3.3.5. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YİPDÖ) .....	37
3.4. Veri Toplama Süreci .....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	39
3.5.1. Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımına Ait Sonuçlar .....	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	41
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	41



4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	42
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....	55
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	58
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	58
5.1.1. Öğretmenlerin Teknoloji Tutumları, Pedagojik İnançları, Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri .....	58
5.1.2. Sosyo-demografik Özellikler .....	60
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları, Pedagojik İnanç Sistemleri, Psikolojik İyi oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki	67
5.2. Öneriler .....	70
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	70
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	70
KAYNAKÇA .....	71
EKLER .....	86
Ek A: Araştırma İzin Belgesi .....	86
Ek B: Kişisel Bilgi Formu .....	87
Ek C: Araştırma Katılım Kabul Formu .....	89
Ek D: Ölçek Kullanım İzinler .....	89

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler</i> .....	34
Tablo 3. 2. <i>Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i> .....	40
Tablo 4. 1. <i>Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri</i> 41	
Tablo 4. 2. <i>Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	43
Tablo 4. 3. <i>Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	43
Tablo 4. 4. <i>Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	44
Tablo 4. 5. <i>Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	44
Tablo 4. 6. <i>Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	45
Tablo 4. 7. <i>Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	46
Tablo 4. 8. <i>Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	46
Tablo 4. 9. <i>Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	47
Tablo 4. 10. <i>Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	47
Tablo 4. 11. <i>Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	48
Tablo 4. 12. <i>Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> .....	49

Tablo 4. 13. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları .....	49
Tablo 4. 14. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4. 15. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4. 16. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. 17. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. 18. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4. 19. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4. 20. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları .....	54
Tablo 4. 21. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4. 22. Öğretmenlerin Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları, Pedagojik İnançları, Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılıkları Arasında Korelasyon İncelemesi .....	55

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Bireyler yaşadıkları sosyal, çevresel, ekonomik ve teknolojik koşullardan etkilenmekte ve eğitim sistemine girdiklerinde bu koşullardan kaynaklı deneyim, davranış, algı, bilgi ve beceri özellikleri göstermektedirler. Geçmiştekinden farklı olarak 21. Yüzyılda eğitim sistemine giren bireyler gittikçe artan oranda teknoloji kullanan ve duygu, düşünme ve öğrenme alışkanlıkları bu kullanımdan etkilenen bireylerdir (Karadoğan, 2019; TÜİK, 2021). Bu bireylerin nitelikli olarak yetişmesi açısından eğitim programlarının içeriği ve bu programlardaki öğretmen rolleri önem taşımaktadır. Okulöncesi eğitim bireylerin tanıştıkları ilk programlı eğitim yaşantısıdır. Bununla birlikte mevcut okulöncesi eğitim programının medya ve teknoloji ile ilgili becerileri içermemesi dikkat çekicidir (Çetin ve Çetin, 2021; Kardeş, 2020). Ülkemizde ve dünyada çocukların eğitiminde bireysel farklılıklarının önemli olduğu ve eğitimin temel amacının bireylerin potansiyellerinin desteklenmesi gerektiği fikri ile oluşturulmuş pek çok program mevcuttur. Bu programların öğrenmeye yaklaşımlarının programlardaki öğretmen rollerine de yansıdığı anlaşılmaktadır (Yaşar Ekici, 2015). Ülkemizde uygulanmakta olan okulöncesi öğretim programında çocuk merkezli olma özelliği vurgulanmakla birlikte, öğretmenlerin gerek program gerekse fiziksel ortam bağlamında çocuk merkezli anlayışla örtüşmeyen uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir (Akcanca, Aktemur Gürler ve Alkan, 2017; Aysu ve Aral, 2016; Metin ve Aydoğan, 2019). Okulöncesi öğretmenlerinin program içeriğindeki becerilere yer verme durumlarının da lisans ya da farklı düzeyde aldıkları eğitim, çalıştıkları ortam ve öğrenen özellikleri temelinde farklılaştığı anlaşılmaktadır (Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2019). Öğretmenlerin belirli bir konu alanı ya da öğrenenlere ilişkin algıları, tutumları ve bakış açıları bazen sınıf uygulamalarına yansımakta (Çağlayan, 2022; Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021) bazen sınıf uygulamaları ile örtüşmemektedir (Polat, Zengin ve Elmalı, 2021). Bu bulgular öğretmen yetiştirme programlarına ve öğretmenlerin mesleki ve psikolojik özelliklerine işaret etmektedir. Eğitim alanında değişen ihtiyaçlar nedeni ile öğretmen rolleri ve öğretmen eğitiminin gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi önem taşımaktadır (İş, 2017). Ülkemizde öğretmenler öğretmen yetiştirme programları ile mesleğe hazırlanmaktadırlar. Bu programlar ise değişen ihtiyaçlar temelinde güncellenmektedir. Ülkemizde bu doğrultuda Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 1997, 2006, 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarında güncellemeler yapılmış (Zelyurt, 2021) ve 2020 yılında alınan kararla belirli

ilkeleri gözetmek kaydı ile üniversitelerin ilgili akademik birimlerine kendi öğretmen eğitim programlarını oluşturma yetkisi verilmiştir (YÖK, 2020). Mevcut öğretmen eğitim programında genel kültür, alan, öğretmenlik meslek bilgisi ve seçmeli ders kategorileri içerisinde çeşitli dersler yer almaktadır. Öğretmen eğitim programında yer alan derslerin genel olarak öğretmen adaylarının pedagojik inançlarına yön verdiği söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim süreçleri ile alakalı davranışlarını belirleyen unsurlar pedagojik inançları olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenlerin tutumları, değerleri, yargıları, bakış açıları, eğilimleri ve algıları pedagojik inanç sistemlerinin oluşmasında etkili olan bileşenlerdir (Pajares, 1992). Bu unsurların etkisiyle öğretmenlerin geleceğe yönelik kişisel bakış açıları şekillenmektedir. Bakış açıları öğretim sürecinin nasıl yürütüldüğünü ve niteliğini etkilemektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Yani öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri öğretim sürecindeki davranışlarının belirleyicisi konumundadır (Brown ve Rose, 1995). Temelde iki pedagojik inanç sistemi görülmektedir. Bunlardan birisi öğretmen merkezli iken diğeri öğrenen merkezli anlayıştır (Chan ve Elliott, 2004). Günümüz eğitim sisteminde öğrenen merkezli anlayışa sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğrenen merkezli anlayışı benimseyen öğretmenler daha çok temelinde öğrenci merkezli anlayış olan ilerlemeci eğitim felsefesini benimserken, öğretmen merkezli anlayışı benimseyen öğretmenler daha çok temelinde öğretmen merkezli anlayış olan esasici eğitim felsefesini benimsemektedir. Alanyazında öğretmenlerin çoğunlukla çağdaş eğitim felsefesinden yapılandırmacı inancı benimsediklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Berkant ve Özaslan, 2019). Yapılandırmacı inanç temelinde reformlara dayalı bir yaklaşımdır. Bu yüzden çağdaş olarak nitelendirilmektedir. Çağdaş yaklaşım ve yapılandırmacı inanca sahip olan öğretmenlerin öğrenen merkezli öğretim uygulamalarını desteklemek amacıyla teknolojik araç gereçlerden yararlanma eğilimleri daha yüksektir (Andrew, 2007). Pedagojik inanç sistemi ile öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik inançları ilişki içerisinde ve bu durum öğretim sürecini yakından etkilemektedir (Pajares, 1992). Öğretim teknolojileri en iyi öğrenme ortamlarını oluşturmak amacıyla çok sayıda fikrin uygulanmasını içererek (Hooper ve Rieber, 1995) farklı yaklaşım ve uygulamaları deneyimleme imkanı sunmaktadır. Bu sayede zihinlerinde yaklaşım ve uygulamalarla ilgili fikir oluşan öğretmenler öğretim sürecinde, pedagojik inançları ile uyumlu olduğunu düşündükleri teknoloji uygulamalarından faydalanabilmektedir (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur, 2012). YÖK (2018) öğretmen eğitim programlarında içeriğinde teknoloji bilgi ve becerisi yer alan “Bilişim Teknolojileri ve Açık ve Uzaktan Öğrenme” adlı derslerin öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarında teknolojiye ilişkin tutumlarının

desteklenmesi ve teknolojiyi kullanma bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini hedeflenmektedir. Öğretmenlerin teknoloji ile ilgili yeterlilikleri ve teknolojiyi öğretim süreçlerine entegre etme biçimleri ve teknolojiye yönelik tutumları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Ardıç, 2021; Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012; Sarı, Canbazoglu Bilici, Baran ve Özbay, 2015). Bu nedenle öğretmen eğitim programlarında bu içerikte derslerin yer alması önem taşımaktadır. Öğretmen eğitim programlarından mezun olan ve öğretmen olarak okullarda çalışmaya başlayan öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerinin özellikleri, görev yaptıkları eğitim kademesi (Öztürk, 2016) öğretmenlik meslek becerileri, okulun fiziksel olanakları (Özbay Karlıdağ ve Sağlam, 2021) teknolojiyi etkili kullanamama (Yüksel ve Adıgüzel, 2012) gibi nedenlerle zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Teknoloji iletişim, bilgi edinme, eğlenme, iş yapma gibi çeşitli alanlarda yararlandığımız önemli kaynaklardan biridir. Okullarda akıllı tahta, televizyon, tablet, bilgisayar gibi çeşitli teknolojik araçlar eğitim içeriğinin sunulmasında kullanılmaktadır. Ancak araştırmalar teknolojinin öğretim sürecinde etkili olarak kullanımında sorunlar ve sınırlılıklar olduğunu göstermektedir (Başaran, Ülger, Demirtaş, Kara, Geyik ve Vural, 2021; Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013). Teknolojide yaşanan hızlı gelişim sonucunda dün öğrendiğimiz bilgiler bugün ihtiyacımızı karşılayamamaktadır. Bu yüzden mevcut bilgisi ile yetinen öğretmenlerin yerini araştıran, çevresinde yaşanan gelişmelere uyum sağlamak adına sürekli kendisini geliştiren, güncel bilgi ve teknik donanıma sahip öğretmenler almıştır. Gelişmelere ayak uyduran öğretmenler teknolojiden faydalanmalı ve teknoloji aracılığıyla eriştiği bilgilere, öğrencilere rehberlik ederek onların da erişmesini sağlamalıdır. Çünkü çocukları teknolojiden uzak tutmak mümkün olmadığı gibi teknoloji ile haşır neşir olarak büyümüş yaşlıları ile kıyaslandıklarında dezavantajlı konuma düşecekleri için gelişim özelliklerine uygun ve doğru kullanılan teknolojik araç gereçlerle tanıştırmak gerekli hal almıştır (Doğan, 2016). Bu süreçte her bireyin öğrenme stili dikkate alınarak geleneksel yöntemlerin yanı sıra çağdaş yöntemlerden de yararlanılarak öğretim teknolojisine yer verilmeli (Yılmaz, Ulucan ve Pehlivan, 2010) ve kullanılan materyaller aracılığıyla eğitim ortamı zenginleştirilmelidir (Kol, 2012). Bilginin gelişimi ve bireyin öğrenmesine katkı sağlayan (Bangir Alpan, 2008) bu teknoloji bilgisayar ve bilgisayara dayalı teknolojilere ek olarak diğer yöntem ve araçları da içermektedir (Sayan, 2016).

İnsanların büyük kısmının teknolojik araç gereç ve internete kolaylıkla erişim sağlayabildiği günümüz şartlarında (Zehir vd., 2019) okullarda daha iyi eğitim verebilmek amacıyla bu araçların kullanımı zorunlu hal almıştır. Çocuklar gelişim dönemleri gereği çevrelerine karşı merak içerisinde oldukları okul öncesi dönemde teknolojik araç gereçler

çocukların ilgisini çekmektedir. Ancak yaşları gereği sadece bireysel ilgi ve merakları teknolojiye fayda sağlamaları için yeterli değildir. Öğretmenlerin teknoloji aracılığıyla öğrenme sürecine rehberlik etmesi, teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip olması, teknolojiye etkin şekilde yararlanabilecek yeterliliğinin olması gerekmektedir. Yani öğretmenlerin teknolojik araç gereçler hakkındaki düşünceleri, hangilerini kullanmayı tercih edip hangilerini etkili buldukları kısacası teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları önemlidir (Aksoy, 2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerinden etkili şekilde yararlanmaları çocukların dikkat ve ilgi düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir (Gök, Oyman ve Turan, 2011). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili kuruluşlar tarafından projeler yürütülmektedir. Ancak projelerin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin teknoloji kullanımı hususunda yeterli donanıma sahip ve hangi teknolojiye hangi becerinin öğretiminde yararlanılması gerektiğini kestirebiliyor olmaları gerekmektedir yani mesleki yeterlilik düzeyleri yüksek olmalıdır (Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012). Okulöncesi eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmalar öğretmenlerin sınıflarında televizyon, akıllı tahta, bilgisayar ve tablet gibi teknolojik araçlar bulunduğunu ve bu araçları Fen, Türkçe ve Matematik etkinlikleri kapsamında kullandıklarını (Öner, 2020; Özen ve Şanlı, 2020) göstermektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin teknolojinin kendi işlerini kolaylaştırma, çocukların motivasyonunu artırma gibi olumlu etkileri olduğunu düşünmelerine karşın (Veziroğlu Çelik, Acar, Bilikci, Şahap ve Yalvaç, 2018; Kara ve Cagiltay, 2017) bağımlılık yapması ve sosyalleşmeyi engellemesi, dil gelişimi açısından risk taşıması gibi olumsuz etkilerinden endişelere duyduklarını ortaya koymaktadır (Aksoy, 2021; Kuzgun ve Özdiç, 2017). Ayrıca okulöncesi eğitim sınıflarında teknolojik araçların kullanım sorumluluğunun çoğunlukla öğretmenlerde olduğu ve teknolojik araçların film izletmek, müzik dinletmek, dijital hikaye izletmek gibi çocuğun pasif olduğu bir bağlamda kullandıkları (Aksoy, 2021; Kuzgun ve Özdiç, 2017) çoğunlukla çocukların internet kullanımı ve dijital oyun oynamasına karşı oldukları (Öner, 2020) ve teknolojik araç gereçler arasında en çok tercih edilenin bilgisayar olduğu (Kara ve Cagiltay, 2017) anlaşılmaktadır. Bu araştırma bulguları öğretmenlerin teknolojinin öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin sınırlılıklarını ortaya koymaktadır. Teknoloji çok hızlı gelişmektedir ve eğitim sistemine dahil olan çocuklar okul müfredatı ile tanışmadan önce teknolojik araçlarla sunulan içerikle ilgili deneyimler yaşamaktadırlar. Mevcut teknolojiyi çocukların yararına olacak şekilde müfredata entegre etmek önem taşımaktadır. Dünyada ve ülkemizde 2019 yılında deneyimlenen COVID 19 pandemi döneminde zorunlu olarak eğitim öğretim süreçlerinin teknoloji temelli olarak yerine getirilmesi kararı alınmıştır. Bu süreçteki

deneyimler öğretmenlerin günümüzde de teknolojiyi öğretimde kullanma konusunda benzer sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmalar farklı branşlardaki öğretmenlerin COVID 19 pandemi sürecinde teknolojiyi eğitim öğretimde kullanmaya dönük sınırlılıklarının ve yetersizlik algılarının onlarda strese yol açtığını (Arslan ve Şumuer, 2020; Bulut ve Polat, 2022) ve etkili bir öğretim gerçekleştirmede zorlandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin bu sürece uyumda ve teknolojiyi eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanmada diğerlerine göre daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır (Bulut ve Polat, 2022; Işıkoğlu, Adak Özdemir, Altun ve Ergenekon, 2022). Araştırmalar öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyinin yüksek olmasının bu ve benzeri zorluklar ve stres faktörleri ile başa çıkmada olumlu ve etkili yollar kullanmalarını arttırdığını göstermektedir (Çetin, 2019). Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin zorlu değişimler ve durumlar karşısında etkili başa çıkma yollarını kullandıkları ve uyum sağlamada daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Kararımak, 2006).

Hayatta karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmek, gerektiğinde kaldığı yerden devam edebilecek gücün kendisinde olduğuna inanmak insanlar için önemlidir. Psikolojik dayanıklılık insanlara karşılaştıkları zorluklara dayanma ve onlarla mücadele etme gücü vermekte olup hayatta karşılaşılan olumsuzlukların etkisini azaltmaktadır. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan insanlar mücadelelerinden hemen vazgeçmemekte ve olumsuz olaylar karşısında kendilerini daha kolay toparlayabilmekle birlikte kimi zaman yaşanan stres durumunu kendi lehine çevirebilmektedir (Kavi & Karakale, 2018). Bunların yanı sıra psikolojik dayanıklılık kavramı Çetin, Yeloğlu & Basım (2015) tarafından bireylerin hayat akışları içerisinde karşılarına çıkan zorluklar ve güçlükler karşısında kendini toplayıp, üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Dahası psikolojik dayanıklılığın açıklanması hususunda kişiliğin önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtilmektedir. Bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırabilmek için stres yaratan herhangi bir durumla karşılaşmaları gerekmektedir. Psikolojik dayanıklılık düzeyini artırabilen bireylerin duygusal tükenme seviyelerinin azalacağı ve iş doyumlarının artacağı bilinmektedir (Çam & Büyükbayram, 2017). Psikolojik dayanıklılık bazı insanların doğuştan sahip oldukları bir özellik olarak görülürken aynı zamanda yaşantılarıyla orantılı olarak sonradan da kazanılabilecekleri bir olgudur. Psikolojik dayanıklılığını artırabilen insanlar hem özel hayatlarında hem iş hayatlarında daha başarılı olabilirler (Kavi & Karakale, 2018). Bunlar psikolojik dayanıklılığın dinamik ve etkileşime dayalı olarak değişebilen süreç olduğunu göstermekle birlikte nörobiyolojik mekanizmasını tam olarak tespit etmeyi zorlaştırmaktadır. Sosyal çevre ve bireylerin olumlu sonuçlanan deneyimleri psikolojik



dayanıklılık düzeylerine katkıda bulunmaktadır. Ancak olumsuz çevre koşulları sebebiyle kötü sonuçlanan travma gibi deneyimler bireylerin merkezi sinir sistemlerini hassaslaştıracağı için psikiyatrik bozukluklara sebep olabilmektedir (Vella ve Pai, 2019). Özellikle eğitim öğretimin dışındaki psikoloji gibi disiplinlerde, psikolojik dayanıklılık üzerine yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır. Bunlardan birisi Sourı ve Hejazi (2017) tarafından yürütölen psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki ve bu ilişkide iyimserliğin etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadır. Bu araştırmada psikolojik dayanıklılık düzeyinin psikolojik iyi oluşu yordadığına ulaşılmıştır. Bir diğeri ise; Fava ve Tomba (2009) tarafından psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyini artırmak için psikoterapötik yöntemlerle bir psikolojik iyi oluş terapisi geliştirilmiştir. Bu araştırmada psikolojik dayanıklılık düzeyinin, bireylerin benliklerini olumlu şekilde değerlendirmesine, yaşamının anlamlı ve amaçlı olduğuna yönelik inancına, nitelikli ve çıkarısız sosyal ilişkilerinin olmasına, kendini gerçekleştirmesine dair yapılan müdahaleler ile desteklenebileceği görölmüştür. Bu çalışmalar dikkate alındığında psikolojik dayanıklılık kavramının özellikle psikolojik iyi oluş kavramı üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak alan yazın tarandığında okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin farklı bileşenlerle ilişkisine yönelik çalışmaların sınırlılık gösterdiği görölmüştür. Öğretmenlerin mesleki niteliklerini öğretmen-çocuk, öğretmen-öğretmen ve öğretmen aile etkileşimini etkileyen değişkenlerden biri de psikolojik iyi oluştur. Psikolojik iyi oluşu yüksek bireylerin kendilerine dönük olumlu öz saygı geliştirmeleri, kendileri ve diğeri ile olumlu ilişkiler geliştirmeleri beklenmektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Psikolojik iyi oluş kavramının alan yazında, mutluluk ve öznel iyi oluş kavramları ile aynı anlamda kullanılabilir (Atan, 2020). Göçet Tekin (2014) Psikolojik iyi oluşu bireyin öz kabulü, çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler içerisinde olması ve kendi sınırlarının farkında olarak kendisi ile bütünleşmesi olarak tanımlarken Ryff (1989) hayatını amaçlı ve anlamlı görerek, daima gelişen sosyal ilişkiler kurarak kendini gerçekleştirmek için çaba harcaması olarak ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş 2015-2019 stratejik planında ‘yaşama hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi’ vizyonunun gerçekleşebilmesi için psikolojik iyi oluşa sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Kurt, 2018). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin çocukların gelişimi, sınıf ortamı ve sınıf yönetimini etkilediği bilinmesine karşın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen durumlar hakkında oldukça az şey bilinmektedir (Jeon, Buettner ve Grant, 2018).

Yukarıda verilen bilgiler temelinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve psikolojik özelliklerin öğretmenlik mesleğinin niteliğini etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerine yansıyan bu değişkenlerin birlikte ele alınmasının ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinin eğitimde program oluşturma ve güncelleme çalışmalarına beraberinde literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıklarının ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi ‘okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında ilişki var mıdır?’ ifadesidir.

### 1.1.2. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri, sosyo-demografik özelliklerine (öğretmenin görev yaptığı okul türü, medeni durumu, çalıştığı yaş grubu, meslekteki kıdemi, günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdiği zaman) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluşları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına yeniliklere açık bir bakış açısıyla karşılık vermesi öğrencilerin başarı durumları üzerinde olumlu etki yaratacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Değişen ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler ve çevrenin beklentileri öğretmenlerin öğretim süreçleri ile alakalı davranışlarını belirleyen unsurlar yani pedagojik inançlarıdır ve pedagojik inanç sistemlerinin oluşmasında çok sayıda bileşen etki gücüne sahiptir (Pajares, 1992). Öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerinde etkiye sahip olan değişkenlerden birisi cinsiyettir. Kadınların öğrenme ve öğretmeye yönelik inançları daha

olumludur (İçli & Soysal, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik ve özyeterlik inançları yüksek olmakla birlikte özyeterlik inançları ve eleştirel düşünme tutumlarının pedagojik inançları ile orta düzeyde ilişkisi bulunmaktadır (Arslan & Kutluca, 2021). Pedagojik inanç sistemlerinin ilişkisinin bulunduğu bir diğer unsur da teknoloji kullanımına yönelik inançlarıdır. Varolan bu ilişki öğretim sürecini etkilemekte ve (Pajares, 1992) öğretmenlerin pedagojik inançları ile uyumlu buldukları teknoloji uygulamalarından faydalanmalarını sağlayabilmektedir (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur, 2012). Ancak (Soysal, Radmard ve Kutluca, 2018;Çobanoğlu, 2011) pedagojik inanç özelinde ulusal alan yazında fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde kullanılacak olan bütün materyallerin ortamı zenginleştirilmesi çok önemlidir. Bunların arasında teknolojik materyallerde yerini almakta olup teknolojiden eğitim alanında da faydalanılmaktadır. Öğretmenlerin teknolojik materyalleri ne düzeyde kullanabildikleri eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin teknolojik materyal ve yazılımları etkili biçimde kullanabilmesi çocukların bilgi edinmesine katkı sağlamakla birlikte verilen eğitimin kalitesini de olumlu biçimde etkilemektedir (Kol, 2012). Teknoloji kullanımının kaçınılmaz olduğu günümüz şartlarında çocuklar eğitim programlarıyla bütünleştirilerek teknoloji ile tanıştırılmalı ve kullanılan teknolojik araç gereçler çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak seçilmelidir (Sayan, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilecek donanıma sahip olmaları çocukların özellikle dikkat ve ilgi düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Ancak Pamuk, Ülken ve Dilek (2012) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlik eğitimini sürdüren öğrencilerin çalışma yaşamlarının ilk yıllarında kendilerini bilişim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanabilecek yetkinliğe sahip olarak görmediklerini belirtirken Erkan (2004) okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarına ulaşmıştır. Cüre ve Özden (2008) ise öğretmenlerin bilişim teknolojilerinden yararlanma hususunda olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen uygulama konusunda ciddi eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ağman ve Ergüleç (2020) tarafından 1988-2019 yılları arasında Türkiye’de okul öncesinde teknoloji kullanımına yönelik tezlerin konu dağılımları incelenmiş ve teknolojide okul öncesi alanında yapılmış olan 22 adet, okul öncesinde teknoloji alanında yapılmış ise 16 adet lisansüstü tez çalışmasına erişim sağlanarak tezlerin durumunu belirlemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Bu durum okul öncesi eğitimde lisansüstü çalışmalarda teknoloji tutum ve kullanımının önemli görüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin teknoloji tutumları bütün

bu değişkenlerin yanı sıra psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri de ilişkili olabilir.

Psikolojik dayanıklılık hayatta karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında mücadele etme gücüne sahip olarak mücadeleden vazgeçmemek olarak ifade edilebilir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler kendilerini daha kolay toplayıp yaşanan stres sürecini daha kolay yönetebilmektedir (Kavi & Karakale, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi, lisans mezunu olan öğretmenlerde lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden daha yüksektir (Bozgeyikli & Şat, 2014). Ayrıca kadın öğretmenler psikolojik dayanıklılık düzeylerine yönelik ölçümlerde daha düşük puan almakla birlikte fark anlamlı düzeyde bulunmamıştır (Ulukan, 2020). Bunlardan yola çıkarak bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin psikolojik iyi oluşlarını yordadığı (Souri ve Hicazi, 2017) ve dayanıklılık düzeylerinin çeşitli psikoterapötik çalışmalarla desteklenebileceği ifade edilmiştir (Fava ve Tomba, 2009) olmakla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin çalışmaların sınırlılık gösterdiği düşünülmektedir.

Alan yazında yukarıda belirtilen kavramlara ilişkin çalışmalar yer almakla birlikte bu kavramların birbiriyle ilişkilerinin sosyo-demografik özellikler bağlamında incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Özellikle bilişim teknolojilerine duyulan ihtiyacın ve teknoloji kullanım miktarının her geçen gün artış sergilediği günümüz koşullarında okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gerek okul öncesi öğretmenlerine gerekse literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın ilk amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlerine göre arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın üçüncü amacı ise okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluşları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular kişisel bilgi formu, okul öncesi eğitimde teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği, pedagojik inanç sistemleri ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği ve yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.

Araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Isparta il merkezinde 36-72 aylık çocuklara aktif olarak öğretmenlik yapan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve araştırma için gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Pedagojik inanç:** Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçleri ile alakalı davranışlarını etkileyen inançlar bütünüdür (Pajares, 1992).

**Psikolojik iyi oluş:** Yaşadığı hayatı amaçlı ve anlamlı görerek, daima gelişen sosyal ilişkiler kurarak kendini gerçekleştirmek için çaba sarf etmek (Ryff, 1989).

**Psikolojik dayanıklılık:** İnsanların çevrelerindeki tehlikeler karşısında gelişme gösterme ve zorluklarla baş edebilmesini sağlayan cesaret, güdülenme ve başa çıkma yollarıdır (Maddi, 2006).

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik kuramsal bilgiler ve yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Eğitim Öğretim Teknolojisi

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler kurumların ve çalışanların işlerini yapabilmeleri adına ihtiyaç duydukları yolları değiştirmektedir. Bu sebeple öğrenme ortamlarının öğretmenlerin bu doğrultudaki taleplerini karşılayacak donanıma sahip olmaları ve kullanılacak öğretim yaklaşımlarının uygulamada esneklik göstermesi gerekmektedir (Beer ve Mulder, 2020). Bilimsel değişiklikler ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişim sonucunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yalnız geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yapılması mümkün değildir. Her bireyin öğrenme stili dikkate alınarak geleneksel olarak kabul gören öğretim stillerinin aksine daha öğrenen merkezli stillerden yararlanarak öğretim yapmak çağdaş eğitimin amaçlarındandır. Bu sebeple çağdaş eğitimde öğretim teknolojisi eğitimde önemli role sahiptir (Yılmaz, Ulucan ve Pehlivan, 2010). Türkiye’de başta üniversitelerde yaygın duruma gelmek üzere 1993 senesinde internet kullanılmaya başlanmıştır. İnternet kullanımını ve öğrenenlerin bilgi teknolojilerine ulaşımını desteklemek için çeşitli projeler işe koşulmuştur. Bu projelerden olan Temel Eğitim Projesi 1. ve 2. Faz kapsamında çok sayıda ilkokulda öğrenenlerin bu teknolojilere ulaşabilecekleri sınıflar açılmıştır. Benzer biçimde 2010 yılı itibariyle Fatih Projesi kapsamında öğrenenlerin eğitim teknolojilerinden yararlanmaları adına gelişmeler yaşanmıştır (Elvan ve Mutlubaş, 2020). Öğretim teknolojisi eğitim sektörünün gelişmesinde önemli bir etkidir (Thuy ve Qalati, 2020) ve bu teknolojiye yararlanmaktaki temel amaç öğretim sürecinin niteliğini artırmaktır. Bilginin hızla değişim ve gelişim gösterdiği süreçte yaşanan teknolojik devrimler kullanılan iletişim ve bilgi sistemlerine odaklanmaktadır. Bu süreçte eğitime teknoloji ile iç içe olmasını gerektiren önemli görevler düşmektedir. Bu etkileşimi kolaylaştıran eğitim teknolojisi bilginin gelişimi ve bireyin öğrenmesi için gereken bilimsel katkıyı sağlayan disiplindir (Bangir Alpan, 2008). Öğretmenlerin öncelikle gelişime açık davranışlar sergileyerek bu disiplinden yararlanmaları ve öğrenenlere daimi bir öğrenme ortamı oluşturmaları gerekmektedir (Elvan ve Mutlubaş, 2020). Anlaşılacağı

üzere teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, çocuklara daha iyi eğitim verebilmek için çağdaş eğitimin bir gerekliliği olan eğitim ve öğretim teknolojilerinden yararlanarak eğitim faaliyetlerini yürütmeyi desteklemektedir.

### **2.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araç Gereçler**

Toplumların teknoloji kullanım miktarını artırarak giderek dijitalleştiği süreçte okul öncesi eğitim dönemi teknoloji ve bilim alanında yaşanacak devrim için öncelikli öğrenme ortamları olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde yaşanacak devrim için uygun koşulların sağlanmasında en önemli görev okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin teknolojik araç gereç kullanımına ilişkin bilgi ve deneyimleri oldukça önem arz etmektedir (Otterborn, Schönborn ve Hulten, 2019). Bireylerin sadece tüketici konumunda olmalarının yeterli olmadığı günümüz sisteminde eğitim, gereken teknoloji ile donatılarak tüketmenin yanı sıra üreten bireylerin ortaya çıkması sağlanmalıdır. Günümüzde bebeklerin dahi çoğu televizyon ile uzaktan kumanda arasında bağlantı kurabilecek şekilde teknoloji ile haşır neşir olmakta, özellikle gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde bilgisayar, telefon, play station, televizyon gibi birçok teknolojik araç gerecin bulunduğu evlerde büyümekte evlerinde bu araç gereçler olmayanlar ise toplu yaşam alanlarında teknoloji ile tanışmaktadırlar (Dereobalı, 2014). Eğitimde kullanılan başlıca teknolojik aletler; bilgisayar, televizyon, yansı cihazları, etkileşimli tahtalar, cd, müzikçalar, tablet, akıllı telefon, ses kayıt cihazı, kamera ve fotoğraf makinesidir (Gülen, 2021). Birçok çocuk aile ortamında veya sosyal çevresinde bebeklik dönemi itibari ile teknolojik araç gereçlerle etkileşim kurarak büyümektedir.

### **2.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç Gereç ve Teknoloji Kullanımı**

İhtiyaçlar toplumdan topluma değişiklik gösterebilmekle beraber genel olarak 21. yüzyılda özellikle doğru bilgiye erişebilmek ve bireylerin yaşantılarına zenginlik katabilmek adına teknolojiye ihtiyaç duyulmaktadır. Teknoloji yaşantımızın birçok yerinde olduğu gibi eğitimde de önemli etkiye sahiptir. Başka bir ifade biçimiyle eğitim ve teknoloji etkileşim içerisindeki önemli alanlardır (Öner, 2020). Eğitimin başlangıcı olan okul öncesi eğitim döneminde teknolojinin çocukların gelişim özelliklerine uygun biçimde eğitim programı ile bütünleştirilerek kullanılması gerekmektedir. Bahsedilen eğitim sürecinin geliştirilmesinde yararlanılan eğitim teknolojisi her türlü tekniği ve sistemi içermektedir. Eğitim teknolojisi bilgisayar ve buna dayalı teknolojilerin yanı sıra diğer yöntem ve araçları da içine

almaktadır. Teknolojinin ortaya çıkışı doğrudan eğitim amaçlı olmasa da (Sayan, 2016) eğitim alanındaki kullanımı ve sınıf uygulamalarına dahil edilmesi her geçen gün artış göstermektedir. Teknoloji kullanımının öğretim uygulamalarına yansımada öğretmen tutumu, sınıf ve uygulamadaki programın özelliklerine bağlı olarak değişiklikler görülebilmektedir (Dore ve Dynia, 2020). Bu bağlamda akıllı telefonlar, bilgisayarlar ve tabletler gibi birçok teknolojik araç gereç eğitim ortamlarında pedagoji ile birlikte çocukların üretkenliklerini artırmaya yönelik farklı kullanım imkanlarına sahiptir (Kocaman Karoğlu, 2016). Bu teknolojik araç gereçlerden faydalanılması okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşamlarında hem eğitsel faaliyetlerinin desteklenmesi hem çocukların oyun oynama süreçleri açısından büyük öneme sahiptir (Slutsky ve diğ., 2021). Bu sebeple program yapıcılara, öğretmenlere ve yöneticilere mühim görevler düşmektedir. Okul Öncesi öğretmenlerinin teknolojiden etkili biçimde yararlanabilmeleri için ilgili kuruluşlar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli projeler yürütülmektedir. Bu projelerde öğretmenlerin teknoloji kullanımı bağlamında yeterli donanıma sahip olmaları ve yararlanmayı planladıkları teknolojik araç gereçler ile öğretimini yapmayı planladıkları beceriyi uygun biçimde seçebiliyor olmaları gerekmektedir (Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012).

#### **2.1.4. Eğitim ve Web Teknolojisi**

İnternetin ortaya çıkmasıyla birlikte internette yer alan dokümanlara erişimi sağlayan, başta sadece yazılı metin ve görsellerden oluşan ancak ilerleyen süreçte değişen şartlara bağlı olarak web teknolojisi de gelişmiştir. Yaşamın birçok alanında etkileri görülen web teknolojisi yüksek etkileşime dayanmasından dolayı çok yönlü eğitim süreçlerinin oluşmasına zemin hazırlamakta ve yüz yüze eğitim ile birleştirilirse etkili bir harmanlanmış eğitim modelinden yararlanılmasını sağlamaktadır. Bunların bilgiyi etkili biçimde kullanan ve nitelikli bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Çok sayıda araştırma (Karadoğan, 2019; Ertmer vd., 2013; Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012; Doğan, 2016; Gök, Oyman ve Turan, 2011; Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012) teknoloji ve eğitim ilişkisinin tek yönlü bir etkileşimden ibaret olmadığını farklı değişkenlerin etkileşimi ve ilişkisini de barındıran daha karmaşık bir sistem olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç ve psikolojilerine ilişkin durumları teknolojide yaşanan gelişmeler ve öğretmenlerin teknoloji tutumları temelindeki etkileşimler Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramından yararlanılarak açıklanabilmektedir. Bu kuram bireyin temelde yer aldığı içe içe geçmiş tıpkı matruşka bebekler gibi bir sistemden



oluşmaktadır. Bireyin gelişim süreci bu iç içe geçmiş halde bulunan çevrede gerçekleşmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Teknolojide yaşanan gelişmelerin etkisiyle bireylerin çevrelerinde, yaşamlarında ve davranışlarında büyük değişimler görülmektedir. Bu değişimlerde bireysel etkiler kadar çevreden kaynaklı faktörlerinde etkili olduğu bilinmektedir. Çünkü ekolojik sistem tüm çevresel faktörleri canlı olarak değerlendirmekte olup (Danış, 2006), bireyler, aileler ve topluluklarla çalışan meslek grupları için geniş bir perspektif sunmaktadır. Başka bir ifade biçimiyle sayesinde ayrıntılı analizler yapılarak çok yönlü yaklaşımlar sergilenebilmektedir (Baykara Acar ve Acar, 2002). Bu sistemler en iç halkadan başlayarak şunlardır; Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Mikrosistem bireyin doğrudan etkileşim içerisine girdiği kişilerden oluşan, acil düzenlemelerin olduğu sistem olarak ifade edilmektedir. Bireylerin doğrudan etkileşimde olduğu bu sistemde yakın çevresi yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistemle kurulan olumlu ilişkiler bireylerin gelişimlerini ve yaşamlarını olumlu etkilerken, kurulan sağlıksız ilişkilerde olumsuz etkilemektedir (Eslek ve Yılmaz Irmak, 2018). Mezosistem; Bireyin etkileşim içerisinde olduğu iki veya daha çok mikrosistem arasındaki ilişkiler olarak ifade edilmektedir. Etkileşim sonucunda oluşan bu sistem bireyin gelişiminde tek bir sistemde gerçekleşen olaylar kadar belirleyicidir. Sistemin üçüncü halkası ise bireyi diğer halkalardan daha uzağa götürerek bireylerin gelişimini buldukları ortamda meydana gelen olaylardan derinden etkilenmeleri ile açıkladığı egzozistemdir. Makrosistem ise; kültürlerde ya da alt kültürlerde yaşam ortamına ilişkin planların değişmesi sonucunda toplumların yapısında gözle görülür değişimler yaşanmasıyla kişilerin davranış ve gelişimlerinde buna bağlı olarak değişiklikler görülmesi olarak ifade edilmektedir. Bu halkaya politikalar, kültürel norm ve inançlar örnek verilebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Son olarak kronosistem ise; zaman içerisinde diğer bütün sistemleri etkileyen sistem olarak ifade edilebilmektedir. Buna örnek olarak zamana bağlı olarak kişilerin değer ve yargılarında meydana gelen farklılaşmalar örnek verilebilmektedir (Temel, 2015).

### **2.1.5. Tutum Kavramı**

Öğretmenler çocukların gelişim süreçlerinde ebeveynlerinden sonraki en önemli faktördür. Çünkü çocukların özellikle erken çocukluk döneminde en çok zaman geçirdikleri kişilerin arasında öğretmenleri yer almaktadır. Bu dönemde çocukların çevrelerindeki kişileri model alarak öğrendikleri düşünülürse öğretmenlerin tutum, davranış ve onlarla kurdukları ilişkiler; çocukların gelişimleri, kendilerine olan güvenleri, performansları ve

motivasyonları üzerinde etkiye sahip olduğu için öğretmenlere büyük sorumluluk yüklemektedir (Uluğ, Özden ve Eryılmaz, 2011). Öğretmen davranışlarını belirleyen temel unsurlardan birisi öğretmenin mesleğe yönelik tutumudur. Bireylerin bir uyarana yönelik tutumunu bilmek, uyarana yönelik davranışı hakkında tahmin yapmaya olanak tanımaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarının mesleğe yönelik davranışlarını belirlemek amacıyla lisans dönemlerinde mesleki eğitim verilmektedir. Öğretmenliğin gerekliliklerini etkili şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması gerekmektedir (Üstüner, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları, uyguladıkları eğitim faaliyetlerinin kalitesini ortaya koyması bakımından büyük öneme sahiptir (Koç, 2014).

**2.1.5.1. Teknoloji kullanımında öğretmen tutumu.** Tarih boyunca teknolojik gelişmelerde sıçramaların yaşandığı dönemler bulunmaktadır. Bunlardan birisi şu an içerisinde bulunduğumuz dördüncü sanayi dönemidir. Bu dönem tıpkı diğer dönemler gibi eğitimi önemli oranda etkilemektedir. 21. Yüzyıl becerilerini kazanmış bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bu dönemde öğretmenlerin sahip olası gereken niteliklerin yeniden tanımlanmasına, öğretmen yeterliliklerinin güncellenmesine ihtiyaç duyulmuş ve öğretmene farklılaşan ihtiyaçlar doğrultusunda yeni mesleki sorumluluklar yüklenmiştir. Bu sistem öğretmenleri gelişime açık, teknolojiden yararlanma hususunda bilgili ve özgüvenli olmaya zorlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu beklentiler doğrultusunda öğretmenlerin temel beceri düzeylerinde ve teknolojik araç gereçlere erişiminde önemli düzeyde ilerleme kaydedilmiştir. Gerekmesi halinde yöneticiler ve politikacılar da öğretmenlere becerilerini geliştirebilecekleri çalışmalarla ya da yenilenen müfredatlar aracılığıyla destek sağlamaktadır. Ancak teknolojinin başarılı şekilde öğretim süreci ile birleştirilmesinde büyük öneme sahip olan öğretmenlerin felsefi inançlarını değiştirmek müfredat ve öğretmenlerin beceri düzeylerini değiştirmekten daha zorlu bir süreçtir (Albion ve Ertmer, 2002). Öğretmenler üzerine düşen 21. yüzyıla ayak uydurabilecek insanı yetiştirme görevini ancak teknolojik donanıma sahip olarak yerine getirebilirler. Başka bir ifade biçimiyle öğretmenlerin teknoloji tutum ve donanımları yetiştirdikleri öğrencilerin teknoloji tutumları ve 21. yüzyıl becerileri üzerinde etkiye sahiptir (Çelik ve Bindak, 2005). Meslekteki çalışma süresi daha uzun olan öğretmenler genelde bilgisayar ile iş hayatlarında tanışmakta iken genç öğretmenler için durum tersi şekilde gelişebilmektedir. Yani öğretmenlerin internet ve bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarında mesleki kıdem

durumları etkili olabilmektedir. Bunun yanı sıra cinsiyete bağlı olarak teknoloji tutumunun değişebileceğini destekleyen; erkeklerin daha çok internete bağlandığına yönelik bulgular bulunmaktadır. Dahası öğretmenlerin mezuniyet durumları, her eğitim kademesi ve fakülte farklı teknolojik olanaklar sunacağından dolayı tutumlarında anlamlı fark yaratabilmektedir (Bahar, Uludağ ve Kaplan, 2009).

### **2.1.6. Pedagojik İnançlar**

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Tutumlar, değerler, ideolojiler, yargılar, görüşler, bakış açıları, teoriler, eğilimler ve algılar öğretmenlerin pedagojik inançlarına yönelik terimlerdir. Başka bir ifade biçimiyle pedagojik inanç öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçleri ile alakalı davranışlarını etkileyen inançlar bütünüdür. Pajares'e göre problem çözüme ve bilginin organize edilmesinde bilgidен ziyade öğretmenlerin inançları etkili olmaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve öğrenmeye yönelik inançları öz yeterlik düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu inançlar öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir (Pajares, 1992). Birisi öğrenen birisi öğretmen merkezli olmak üzere temelde iki tane pedagojik inanç görülmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin öğrenen ve öğreten merkezli pedagojik inanç sistemlerini ayıran çok keskin bir çizgi bulunmamaktadır. Çünkü her iki uçta yer alan iki pedagojik anlayış arasında denge yer almaktadır (Oosterhoff, Oenema-Mostert ve Mimaert, 2020).

### **2.1.7. Pedagojik İnançların Öğretim Üzerindeki Etkisi**

Öğretmenlerin pedagojik inançları öğretim sürecine yönelik planlamalarını, öğretim sürecini ve değerlendirmeleri arasında güçlü bağlantılar bulunmaktadır. Başka bir ifade biçimiyle öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlar öğrenme ortamı olan sınıftaki davranışlarını (Brown ve Rose, 1995) ve sahip oldukları bilgiyi kullanma şekillerini (Pajares, 1992) önemli düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin istenen niteliklere uygun bireyler yetiştirebilmeleri için kendilerinin de o niteliklere sahip olması gerekmektedir (Saracoğlu, Yenice ve Özden, 2013). Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının temeli lisans eğitimleri sürecinde atılmakta olup kaliteli bir eğitim görmeleri ve öğretim süreçlerine ilişkin hazırlık yapmaları meslek yaşamlarında verecekleri eğitimin niteliği bakımından belirleyicidir (Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarının geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki görüş

etrafında şekillendiği görülmektedir. Geleneksel görüşü öğretimlerine yansıtan öğretmenler dersleri daha konu odaklı ve öğreten merkezli anlayışla yürütürken yapılandırıcı görüşü öğretimlerine yansıtan öğretmenler daha öğrenenlerin etkileşimine dayalı, bilginin hazır olarak verilmediği öğrenen tarafından inşa edildiği ve öğrenen merkezli etkinliklerin yer aldığı formatta yürütmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Öğrenen merkezli etkinliklerde öğretmen öğrencilere rehberlik yapmaktadır. Pedagojik inançları gereği öğrenen merkezli etkinliklerden yararlanmayı tercih eden öğretmenler öğrenciyi aktif kılan yapılandırmacılık, aktif öğrenme, beyin temelli öğrenme, probleme dayalı öğretim, proje tabanlı öğrenme, çoklu zeka kuramı ve basamaklı öğrenme yaklaşımlarından yararlanabilmektedir (Uçar, 2015). Eğitim sürecinde öğretmen tarafından çocuğa güven ve sorumluluk verilen, çocuğun merkezde olduğu tutum ve davranışların sergilendiği bir eğitim süreci tercih edilmesi çocuğun gelişimi, kendine olan güveni, motivasyonu ve performansı gibi faktörler üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Uluğ, Özden ve Eryılmaz, 2011).

### **2.1.8. Psikolojik Dayanıklılık Kavramı ve Etkileyen Faktörler**

Birey değişen dünya düzeni ile beraber kendisi ve çevresi ile bütün oluşturmakla birlikte bu bütünlük bazen sekteye uğramaktadır. Psikolojik dayanıklılık birinci olarak mevcut zorlukların üstesinden gelerek bireylerin güçlü kalabilmelerini sağlayan yeteneğe sahip olmaları, ikinci olarak bireyin stres faktörü ile karşılaştığında çabuk uyum sağlayabilme yeteneğine sahip olması ve üçüncü olarak ise kayıp, afet gibi travma yaratabilecek durumların aşılmasını ifade etmektedir (Ülker Tümlü ve Recepoğlu, 2013). Başka bir ifade biçimiyle psikolojik dayanıklılık, bireylerin hayatta karşılaşılan olumsuzluklar ve stres sebebiyle yaşadığı risk faktörleri ile bu riskin birey üzerindeki olumsuz etkilerini azaltan koruyucu faktörlerin etkileşim içerisinde olmasıyla süreçte güçlü kalabilmeleri ve duruma uyum sağlayabilmeleri olarak ifade edilmektedir. Ancak özellikle küçük yaşlarda risk faktörlerine maruz kalmak ilerleyen yaşlarda bireylerin gelişiminde aksaklıklara sebep olabilmektedir bu yüzden öğretmenlere ve ailelere önemli görevler düşmektedir. (Kararımak, 2006).

**2.1.8.1. Risk faktörleri.** Bireylerin yaşantılarında karşılaşılabilecekleri stres, olumsuz yaşam deneyimleri ve felaketle sonuçlanan olaylar sağlıklı bir psikoloji ve psikolojik dayanıklılık düzeyinin gelişmesinin önünde engel teşkil eden risk faktörleridir (Kararımak, 2006). Çocukların sergilemiş olduğu bazı davranışlar öğretmenlerin psikolojisi üzerinde

önemli stres kaynaklarından olmakla birlikte psikolojik dayanıklılık düzeyleri için bir meydan okumadır (Gibbs ve Miller, 2013).

**2.1.8.2. Koruyucu faktörler.** Bireylerin sağlıklı bir psikolojiye sahip olması ve psikolojik dayanıklılıklarının gelişmesinin önünde engel olan risk faktörlerinin ortadan kaldırılması ya da olumsuz etkilerinin azaltılmasında koruyucu faktörler görev almaktadır. Yani bireyler yaşamlarında birçok risk faktörü ile karşılaşmalarına rağmen koruyucu faktörler bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırmaktadır. (Çam ve Büyükbayram, 2017).

**2.1.8.3. Olumlu sonuçlar.** Bireyin psikolojik dayanıklılık düzeylerini etkileyen gelişim görevlerini başarması ve gelişim dönemleriyle uyumlu olması olarak ifade edilen faktör olumlu sonuçlardır (Kararımak, 2006). Başka bir ifadeyle olumlu sonuçlar bireyin karşılaştığı risk faktörleri aşip koruyucu faktörleri kullanmasıyla kazandığı yeterliliklerdir (Ülker Tümlü ve Receptoğlu, 2013).

### **2.1.9. Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri**

Psikolojik dayanıklılık doğuştan sahip olunan bir özellik olmanın yanı sıra yaşantı sonucu geliştirilebilmektedir. Psikolojik dayanıklılık düzeyini geliştirebilen bireyler özel ve iş yaşamlarında daha başarılı olabilmektedir çünkü psikolojik dayanıklılığın yüksek olan bireylerin iş tatmini ve kuruma bağlılık düzeyleri diğer bireylerden daha yüksektir (Kavi ve Karakale, 2018). Psikolojik dayanıklılık düzeylerini geliştirebilen bireylerin iş doyumlarını artırabilmesinin sebebi olarak psikolojik dayanıklılığın artışına bağlı olarak duygusal tükenme seviyelerinin azalması gösterilebilir (Çam ve Büyükbayram, 2017). Bunlara ek olarak psikolojik dayanıklılık düzeyi bireylerin sosyal ilişkilerinden de etkilenmektedir. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin aile bağları ve meslektaşları ile olan ilişkilerinin güçlü olduğu bilinmektedir (Botou vd., 2017).

### **2.1.10. Psikolojik İyi Oluş Kavramı ve Psikolojik İyi Oluşun Boyutları**

Psikolojik iyi oluş kavramı yaşadığı hayatı amaçlı ve anlamlı görerek, daima gelişen sosyal ilişkiler kurarak kendini gerçekleştirmek için çaba sarf etmek olarak tanımlanmaktadır. Ryff psikolojik iyi oluş kavramını 6 boyuta ayırmıştır. Bunlar; kendini kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, bireysel gelişim, yaşam amacı, özerklik ve çevresel hakimiyettir. Kendini kabul boyutu bireyin kendisini olumlu değerlendirip geçmişiyile ve tüm yönleriyle kabul etmesi, diğerleriyle olumlu ilişkiler boyutu çevresindeki insanlarla

güvene dayalı, sağlıklı ve doyum veren ilişkiler kurmasını ifade etmektedir. Dahası bireysel gelişim boyutu gelişmenin devam ettiğini bu süreçte bireyin deneyimlere açık olması gerektiğini ifade etmektedir. Bir başka boyut olan yaşam amacı boyutu bireyin anlamlı ve gerçekçi amaçlarının olduğu bir yaşam sürmesi gerektiğini açıklamaktadır. Ek olarak özerklik boyutu bireyin sosyal çevresinin baskılarından etkilenmeden kendisine güvenerek yaşantısı ile ilgili kararları kendisinin almasını ifade etmektedir. Son olarak çevresel hakimiyet boyutu çevresindeki olanakların farkında olarak ihtiyaçlarına uygun biçimde düzenlemesidir (Ryff, 1989).

### **2.1.11. Psikolojik İyi Oluşu Etkileyen Faktörler**

Öğretmenlerin iş yerinde dışlanma düzeyi ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında negatif yönlü (Yakut ve Yakut, 2018), özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş ile bireysel başarıları arasında pozitif yönlü ve tükenmişlik alt boyutlarından olan duyarsızlaşma duygusal tükenme ile negatif yönlü ilişki bulunmaktadır (Soner ve Yılmaz, 2020). Bunların yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir başka bir ifade biçimiyle öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine bağlı olarak psikolojik iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır (Karadeniz ve Zabcı, 2020). Öğretmenlerin duygusal zekalarının yüksek olması psikolojik dayanıklılık düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir (Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017). Öğretmenlerin hayatı anlamlandırma biçimleri psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamakta olup (Damasio, Melo ve Silva, 2013), geçmiş yaşam deneyimleri şimdi ve gelecekteki psikolojik iyi oluş düzeyini etkilemektedir. Bu etkiler ise yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Bunlar orta yaş grubundaki bireyler için arkadaş ortamı ve ailedir (Ryff ve Heidrich, 1997). Ek olarak Psikolojik iyi oluş düzeyi ülkelere göre farklılaşmaktadır (Byun vd., 2022). Bunların haricinde alan yazında psikolojik iyi oluş düzeyini etkileyen faktörler arasında bazı demografik değişkenler de yer almaktadır.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımı, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri alakalı özellikle çalışma grubunu okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Gök, Turan ve Oyman (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde özel okulda görev yapmakta olan 10 adet öğretmen oluşturmuştur. Araştırma kapsamında yürütülen analizler sonucunda öğretmenler bilişim teknolojilerini etkili şekilde kullandıklarında öğrencilerin dikkat ve ilgileri olumlu yönde artış göstermektedir ve öğretmenlerin sınıflarında bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda istekli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri teknoloji eğitimcinin kontrolünde kullanılmadığı durumda çocukları olumsuz etkileyeceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öner (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 97 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıflarında bulunan bilgi ve iletişim teknolojilerinin başında televizyon ve internet bağlantısı gelmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelendiğinde daha çok temel düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıkları ve ders etkinliklerinde büyük oranda teknolojiyi kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin olarak çocukların internet ve dijital oyun kullanımına karşı olduklarını belirterek okul öncesi dönemde teknolojinin yararlarından çok olası zararlarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel oyunların bilişsel, sosyal, duyuşsal ve pek çok açıdan dijital oyunlara kıyasla çocukların gelişimini daha çok desteklediğini düşündükleri ortaya konmuştur.

Kuzgun ve Özdiñç (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye bakış açılarını, teknolojiyi kullanma durumlarını, teknolojiyi hangi amaç doğrultusunda kullandıklarını ve bağımsız anaokulu, özel anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarının sağladığı olanaklar arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 2'si bağımsız anaokulunda, 2'si özel okulda ve 2'si anasınıfında görev yapmakta olan 6 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanımının yenilikçi teknoloji ve geleneksel teknoloji olarak ikiye ayrıldığı, sınıflarda ise en fazla internet, bilgisayar ve projeksiyon gibi geleneksel teknolojik aletlerin kullanıldığı görülmüştür. Kurumlar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, özel okulların idareciler tarafından teknolojik araç gereç önerme ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi

konusunda farklılık gösterdiği ancak diğer konularda herhangi bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler yenilikçi teknolojilere ihtiyaç duymadıkları, bu teknolojiyi kullanmak isteseler bile teknik bilgi yetersizlik ve öğretmen bilinçlendirmesinin yapılmaması nedeniyle kullanamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu okulları alt yapı, teknik destek ve öğretmen bilinçlendirme konularında yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlerin kendilerini deneyimsiz gördükleri, teknolojiyi genellikle konuyu destekleme, dikkati çekerek çocukları güdüleme amacıyla kullandıkları, teknoloji kullanımının çocukların dikkatini çekerek motivasyonlarını artırdığını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi paylaşımı yoluyla teknolojik araç gerece ulaşmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Korkmaz ve Ünsal (2016) okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 76 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda toplam 57 adet metafora ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin “teknoloji” kavramını, %14,5’i olumsuz, %23,7’si olumlu, %10,5’i sonsuzluk, %11,8’i canlı varlık, %31,6’sı ihtiyaç ve %7,9’u yaşam olarak algıladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin teknolojiye dair ürettikleri metaforların bazılarının orijinal bazılarının ise yüzeysel olduğu görülmüştür.

Burak ve Çörekçi (2021) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 104 okul öncesi öğretmeni ve 76 öğretmen adayı olmak üzere 180 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları müzik etkinliklerinde teknolojiden yararlanma nedenlerini, daha çok müzik ve etkinliklere ulaşma, farklı sesleri tanıtmaya, şarkıları doğru bir formatta dinletme, ses düzeneğinden yararlanma ve etkinliklere daha çok katılım sağlama olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar teknoloji kullanımının çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinde çok olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Müzik etkinliklerde teknolojiden yararlanmanın enstrüman çalmaktan daha ekonomik ve kolay olduğu, teknolojik aletlerle zenginleştirilmiş müzik eğitiminin çocuklar adına daha faydalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, teknolojiden faydalanılarak gerçekleştirilen müzik etkinliklerinde çocukların ritim ve sesleri doğru formda duyduklarını, çocukların şarkıları aktif bir şekilde öğrendiklerini ve ritim duygularının geliştiğini ve teknolojik materyaller ile yapılan müzik etkinliklerinin çocuğu dans etmeye teşvik ettiğini ve böylece motor becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar teknolojiyi müzik etkinliklerinde kullanmanın öğretmene için katkılarını, zamanı verimli kullanma, hazırlık sürecinde daha az zaman harcama, çeşitli etkinliklere ulaşarak yaratıcılıklarını geliştirme, profesyonelliklerini artırma olarak belirtirken en büyük katkısını



ise enstrüman çalamayan öğretmenin bu eksikliklerini teknoloji aracılığı ile giderebilmeleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca teknolojinin öğretmen açısından olumsuz yönleri hakkında kendine yeni şeyler katmasını engellemesi, tembelleştirmesi ve etkinliklere yeterince özen göstermeyi önlemesi biçiminde görüş bildirmişlerdir.

Akpınar (2003) öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde teknolojik imkanlardan hangi düzeyde yararlandıklarını ve aldıkları yüksek öğretim eğitiminin bu durum üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ilk ve ortaokullarda çalışan 510 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada sonucunda farklı fakültelerden mezun öğretmenlerin sınıf içi öğretim amaçlı etkinliklerin dışında eğitsel işlerde bilgisayar kullanım dereceleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yükseköğretimin tamamlandığı bölgenin öğretmenlerin teknolojik olanakları doğrudan öğretim etkinliklerinde kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak mezun olunan yükseköğretim kurumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Örneğin; Eğitim Yüksekokulu mezunlarının teknoloji kullanım puanları Spor ile Sağlık Bilimleri ve Beden Eğitimi mezunlarının teknoloji kullanım puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak Yükseköğretimi metropol ve sahil şehirlerin tamamlayan öğretmenlerin İnternet kaynaklarının sınıf içi ve dışı ders etkinliklerinde kullanmada durumlarının Güney Doğu, Doğu ve İç bölgelerdeki şehirlerde yükseköğretimi tamamlayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy (2021) okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 40 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının teknolojik cihaz kullanımına ilişkin eğitim aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı okul öncesi eğitiminde teknolojik cihazların kullanılması gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Sınıflarda daha çok projeksiyon ve bilgisayar tercih edildiği ayrıca bu cihazların müzik dinletme, çizgi film izletme ve hikâye dinletme amaçlı olarak kullanıldıkları görülmüştür. Sınıfların çoğunda teknolojik cihazların öğretmenin kontrolünde olduğu ve çocukların kullanımına sunulmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler teknoloji aracılığı ile gerçekleştirilen eğitimlerin çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiler sağlayabileceğini ve öğretmenin kontrolünde olduğu sürece bu cihazların eğitsel kullanımlarının sağlıklı ve güvenli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, eğitsel olarak kullanıldığı sürece bu teknolojik cihazların görsel ve işitsel katkılarının çocukların öğrenme hızını arttırabileceği böylece öğrenmenin daha kalıcı ve eğlenceli hale gelebileceğini belirtmişlerdir.

Hacısalihoğlu Karadeniz (2014) okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknolojik araç gereçlerden yararlanmaya ilişkin yönelimlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini mesleki kıdemi 1-13 yıl arası olan 14 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri teknolojik araç gereçlerden yararlanmaya ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları ancak matematik etkinlikleri sırasında daha çok öğretmen merkezli yaklaşımı tercih ederek teknolojiden yeterince yararlanamadıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler etkinlikleri planlarken teknoloji kullanımını ihmal ettiklerini belirtmişlerdir.

Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016) okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereçlerden yararlanmalarına ilişkin tutumları ile özyeterlik inançlarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini bağımsız devlet anaokullarında çalışan 174 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda katılımcıların teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyeye bağılı olarak farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile özyeterlik inançları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Simsar ve Kadim (2017) okul öncesi öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında teknolojiden yararlanma düzeylerini ve kullanım durumlarının öğretim faaliyetleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini farklı illerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda bilişim teknolojilerinden özellikle oyun, Türkçe ve müzik etkinliklerinde yararlanılırken öğretmenlerin kullanımda bazı hususlara dikkat ettiklerini buna karşın süreçte bazı problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin alan gezisi ve sanat etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden yararlanmayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bilişim teknolojilerinden yararlanıp yararlanmayacaklarına karar verirken kültürel değerlere, etkinliğin gerçekleştirileceği fiziksel ortama ve kullanım süresine dikkat etmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bilişim teknolojilerinden yararlanmanın çocukların dikkat ve ilgi düzeylerini artırmanın yanı sıra öğrenmeyi kolaylaştırıp öğrenilenleri kalıcı hale getirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

### **2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnanç Sistemleri ile İlgili Araştırmalar**

Ulusal alan yazında pedagojik inanç sistemlerine ilişkin çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmekle birlikte son yıllarda artış görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin

pedagojik inanç sistemleri ile alakalı (Arslan ve Kutluca, 2021; Avcı ve Kutluca, 2022; Çobanoğlu, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Lee, 2006; Anders ve Rossbach, 2015) sayılı çalışmaya erişilebilmiştir. Bu ve öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri ile alakalı diğer çalışmalara ilişkin özet bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çobanoğlu (2011) okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik ve öğretmenlik inançlarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 308 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin özyeterlik ve öğretmenlik inançları doğrultusunda içerik seçimi, etkinlik ve sınıf içi uygulamalarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Okulla ilişkili olan etmenlerin programın uygulanmasına önemli bir etkisi bulunmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler programın belirlenmesinde oluşturmacı öğretmenlik inançları, öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine yönelik öğretmen özyeterlik inançlarının etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme süreci için, program içeriğinin belirlenmesinde etkili olan değişkenlerle beraber öğretmenlik tecrübesi de önemli bir yordayıcıdır.

Arslan ve Kutluca (2021) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretmeye ilişkin pedagojik inanç sistemlerinin eleştirel düşünme ve öz yeterlik bakımından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 272 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin pedagojik ve öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının ise ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları pedagojik inançlarını yordamaktadır. İncelenen bu üç değişken arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip oldukları ifade edilirken pedagojik inanç ve eleştirel düşünme tutumları ile kıdem ve eğitim durumları arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini farklı bölümlerde okuyan 689 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik inançlarına ait eğilimlerinin sadece cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla daha öğrenen merkezli pedagojik inanca sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Avcı ve Kutluca (2022) okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inanç ve sahip oldukları alan bilgilerinin öğretim uygulamalarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 109 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda adayların öğretim sürecine yönelik plan ve uygulamalarının yenilikçi niteliklere uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca adayların öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip oldukları ve pedagojik alan

bilgilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik inanç ve bilgileri okudukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta olup üçüncü sınıf öğrencilerinin pedagojik inançlarının dördüncü sınıflardan daha yüksek olduğu bulunurken pedagojik alan bilgileri daha düşük olduğu görülmüştür.

Özsoy ve Günindi (2011) okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencisi olan öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmış ve cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyi bakımından incelemiştir. Çalışmanın örneklemini farklı üniversitelerde eğitim gören 183 okul öncesi öğretmeni adayını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çalışma grubunun orta düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığına ulaşılmıştır. Bu farklılaşma üst bilişsel farkındalık düzeylerinin planlama, strateji ve değerlendirme alt boyutları bakımından dördüncü sınıfların lehinedir. Ancak öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ve cinsiyetleri bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığını ifade edilmiştir.

Lee (2006) okul öncesi öğretmenlerinin dört yaş çocuklarının pedagojisine ilişkin inançlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 18 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri eğitim sürecinin çocuklar açısından ilgi çekici ve eğlenceli olması gerektiğini düşünmekle birlikte çocuklar için stres unsuru içermesinin uygun olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler çocukların ilgi ve becerileri doğrultusunda etkinlikler planlanması gerektiği, etkinliklerde dört yaş çocuklarının oyunlarını ve etkinlikleri kendi hızlarında yönlendirip aktivitelerini kendilerinin belirlemesine imkân verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışma grubuna göre okul öncesi eğitim akademik öğrenmelere çok fazla odaklanmamalı bunun yerine çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimini desteklemelidir.

Anders ve Rossbach (2015) oyuna dayalı matematik eğitimine öğretmenlerin okul deneyimlerinin etkisini ve öğretmenlerin pedagojik inançlarının duygu durumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Almaya'da farklı kurumlarda çalışan 221 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde çalışma grubunun matematik etkinliklerine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve matematiğe yönelik mevcut duygusal tutumlarının matematiğe yönelik pedagojik inançlarını yordadığına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin duygu durumlarından etkilendiği tespit edilmiştir.

### 2.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ile İlgili Araştırmalar

Bireylerin olumlu güç kaynaklarından birisi olan psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin alan yazında çok sayıda araştırmaya rastlanmakla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin ulusal alan yazında yapılan çalışmaların sınırlılık gösterdiği düşünülmektedir.

Sezgin (2012) ilkokulda çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini bazı değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini farklı sosyoekonomik düzeye ve okullardan 347 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunun bir kısmını sınıf bir kısmını ise branş öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin branş ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile yaş ve mesleki çalışma yıllarının ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Bozgeyikli ve Şat (2014) özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve çalışılan kurumun türü bakımından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini özel okulda çalışan 241 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlığın çeşitli değişkenler açısından anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet bakımından kadınlar, medeni durum bakımından evli olanlar, mesleki kıdem bakımından 15 yılı geçenler ve aldıkları eğitim bakımından lisansüstü mezunları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Botou vd., (2017) ilkokul öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile ülkede yaşanan ekonomik kriz arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamış ve krizin olumsuz etkilerinin öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Yunanistan'ın başkentinde çalışan 568 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin psikolojik yılmazlık düzeylerinin ekonomik krizden orta düzeyde etkilendiği, öğretmenlerin kriz nedeniyle sıkıntı yaşamalarına rağmen psikolojik dayanıklılıklarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sorumlu pozisyonda görev alan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin sınıf ve branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin aileleri ve meslektaşları ile kurduğu ilişki ağı psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu ilişki ağının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini desteklediği belirtilmiştir. Son olarak çalışma grubundaki kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Güzel (2022) okulöncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Denizli ilinde resmi okulöncesi kurumlarında çalışan 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinde cinsiyet, yaş, meslekteki çalışma yılı, medeni durum, sahip olduğu çocuk sayısı, çalıştığı kurum türü, sosyoekonomik düzey ve sınıf mevcuduna göre farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak psikolojik sağlık düzeyleri ile çalıştığı yaş grubu arasında biri artarken diğerinin de arttığı, biri azalırken diğerinin de azaldığı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Akgün (2021) okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı bölgelerinde çalışan 1066 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığının; yaş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. İş doyumunun ise; yaş, medeni durum, eğitim durumuna ek olarak kadro durumu, hizmet alanı ve bölgesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Mert ve Balcı (2019) öğretmenlik mesleğinde iş hayatının anlam ve amacının öğretmenlerin streslenmelerine sebep olan durumlardaki psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerine etkisini incelemişlerdir. Onlara göre öğretmenlik uygun olmayan fiziki koşullar, disiplin problemleri, fazla iş yükü gibi sebeplerden dolayı stresli bir meslektir. Araştırmanın örneklemini zor şartlarda çalıştıkları kabul edilen 166 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda iş yaşamının anlamı ve amacı ile psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarından olan öz motivasyon arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iş amacının olması ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerinin amaçlarının olması psikolojik dayanıklılık düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenler stres ile daha kolay başa çıkabildikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin işini anlamlı bulmasının yaptıkları

çalışmaların başarılı olmasında, kendilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının, iş yaşamı ile ilgili anlam ve amaçları pozitif yönde algılamasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Ancak iş yaşamının anlam ve amacı ile psikolojik dayanıklılık arasında ilişki bulunmamaktadır.

Karakuş ve Ünsal (2017) özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve mesleki sosyal destek düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 102 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çalışma grubunun psikolojik dayanıklılık düzeyinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiş ayrıca mesleki sosyal desteklerinin de yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda daha çok engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin etkilendiği ve diğerlerinden daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Hascher, Beltman ve Mansfield (2021) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık ifadelerinin nasıl kavramsallaştırıldığına genel bir bakış atmış ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Ocak 2010 ile Haziran 2020 arasında bu kavramlar üzerine yazılmış 81 araştırma makalesi yalnızca öğretmenlerin ya da öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları üzerine çalışılmasını olmasından dolayı çıkarılmıştır. Kalan 66 makaleden 21 tanesi konuya ilişkin veri sağlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda Öğretmenlerin görevleri sırasında psikolojik sağlıklarını korumaları ve bu süreçte karşılaştıkları mesleki zorluklar ile mücadele edebilmeleri oldukça önemli bir beceri olarak görülmektedir. Psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık kavramları dinamik, çok boyutlu ve öznel bir yapıdadır. Yürütülen çalışmada bağlamsal ve bireysel zorluklara karşı dayanıklılık sürecini tanımlayan AWaRE isimindeki model geliştirilmiştir. Bu model psikolojik iyi oluş ve dayanıklılık kavramlarıyla ilgili yapılan çalışmaların kalitesini artırmaya yardımcı olmakla birlikte, eğitim uygulamalarında öğretmenlere psikolojik dayanıklılık sürecini daha iyi anlamaları hususunda yardımcı olabilecek bir araç olarak önerilmiştir.

Çelik, Sanberk ve Deveci (2017) formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam doyumunun yordayıcısı olan psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini formasyon eğitimi alan 140 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bireyin yaşamına yönelik bilişsel yorumu olan yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilirken, umutsuzluk ile olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bu

doğrultuda bireylerin geleceği kontrol etme çaba ve düşüncesi ne kadar fazla ise yaşam doyumlarının o kadar yüksek olması beklenmektedir.

Souri ve Hicazi (2017) psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyi arasındaki ilişki ile bu ilişkide iyimserliğin rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 414 tıp fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda psikolojik dayanıklılık düzeyinin psikolojik iyi oluşu yordadığına ayrıca iyimserliğin psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş düzeylerinde kısmen aracılık rolü olduğu ve iyimserliğin, psikolojik dayanıklılık düzeyi ne olursa olsun psikolojik iyi oluşu bir noktaya kadar destekleyip kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

#### **2.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ile İlgili Araştırmalar**

Yakut ve Yakut (2018) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile iş yerinde dışlanma durumunun ilişkisini çeşitli değişkenler bağlamında incelemiştir. Araştırmanın örneklemini MEB yurtdışı sınavını kazanarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde çalışan din kültürü ve ahlak bilgisi, psikolojik danışmanlık rehberlik ve teknoloji tasarım branşlarından toplam 100 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branş ve cinsiyetlerinin dışlanma durumları ve psikolojik iyi oluşları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin iş yerinde dışlanma ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Şahin, Gök ve Sabancı (2019) orijinal adı Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş olan ölçeği öğretmenler için farklı bir kültür ve dil olan Türkçe'ye uyarlamışlardır. Çalışmanın örneklemini farklı eğitim kademelerinde çalışan 348 öğretmen oluşturmuştur. Uyarlama çalışması sonucunda tek boyutlu ve 14 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçme aracının ölçülmek isteneni ölçme hususunda yeterli olduğunu göstermektedir.

Soner ve Yılmaz (2020) özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir ayrıca tükenmişlik ve mental iyi oluş alt boyutları arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 188 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kadro sahibi öğretmenlerin ücretli kategorisinde çalışan öğretmenlere kıyasla duyarsızlaşmaya bağlı olarak tükenmişlik



seviyelerinin daha yüksek olduğu ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre duyarsızlaşmaya bağlı tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca psikolojik iyi oluş ile kişisel başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken, tükenmişlik alt boyutlarından olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bulguların haricinde cinsiyet değişkenine göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarındaki anlamlı farkın erkeklerde kadınlara göre daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

Karadeniz ve Zabcı (2020) Covid19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim yöntemlerini kullanan öğretmenlerin bu süreçteki tecrübelerini, psikolojik iyi oluş düzeylerinin; stres seviyelerinde ve uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamalarındaki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini farklı eğitim kademelerinde çalışan 311 öğretmen oluşturmuştur. Pandemi koşullarında gerçekleştirilen uzaktan eğitimde devlet okullarında eğitim gören çocukların televizyon aracılığı ile derslere katılım göstermesinden dolayı çalışma grubunun çoğunda özel okulda çalışan öğretmenler yer almış ve hiçbiri bu süreçte gereksinim duymadıkları için psikolojik destek almamıştır. Araştırma sonucunda ilkökul öğretmenlerinin algıladığı stresin lise öğretmenlerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları ise lise öğretmenlerinininkine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Düşük motivasyonun başarı ve özyeterlik algılarını düşürmenin yanı sıra rahatsızlık algısını artırdığı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çalıştıkları kuruma karşı olumsuz düşüncelerinde artış olan öğretmenlerin algıladıkları stres de yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin kuruma karşı olumsuz düşünceye sahip olmalarında yatan en önemli etkenin yöneticinin yüksek beklentisi olduğu belirtilmiştir. Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum sağlamasını en çok zorlaştıran etkenler uzaktan eğitim içeriği hazırlama hususunda yeterli bilgi birikiminden mahrum olma, teknik zorluklar ve günlük yaşam ile iş yaşamının iç içe girmesinin doğurduğu zorluklar olarak ifade edilmiştir. Ayrıca stresi artıran en önemli etkenin ise belirsizlik olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin stres algıları üzerinde etkisi olan bir diğer etken ise mesleki kıdem durumlarıdır. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılları arttıkça olumsuz duygu ve stres algılarında azalma olduğu görülmüştür.

Deniz, Erus ve Büyükcebeci (2017) üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkide duygusal zekanın etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin birinci sınıf öğrencisi olan farklı branşlardan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma

sonucunda üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ile bilinçli farkındalık düzeylerinin ilişkisinde duygusal zekânın tam aracılık ettiği görülmüştür. Diğer bir ifade biçimiyle öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin artması duygusal zekalarını olumlu yönde etkilemekte ve bu olumlu etki doğrultusunda psikolojik iyi oluşlarının da arttığı belirtilmiştir.

Köykü ve Gündüz (2019) öğretmenlerin karar almaya katılımlarının örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini farklı eğitim kademelerinde çalışan 544 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmenler çalıştıkları okullarda alınan kararlara öğretimsel ve yönetsel karar süreci boyutlarında “oldukça” düzeyinde katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımları bütün veri toplama araçları ve alt boyutları için anlamlı farklılık göstermemiştir. Sadece çalıştıkları okul türü ve meslekteki çalışma yıllarına göre anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca mezuniyet durumuna göre bütün alt boyutlarda lisans düzeyinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında cinsiyet, okul türü ve meslekteki çalışma yılına göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile cinsiyetleri, mezuniyetleri, okullarındaki hizmet süreci ve okullarının türü bakımından anlamlı fark tespit edilmemiş olup psikolojik iyi oluş düzeyleri ile karar alma sürecine katılımları arasında farklılık bulunmamaktadır. Ancak psikolojik iyi oluş ve beraberinde örgütsel bağlılığın birlikte değerlendirildiği durumda, karar alma sürecine katılım arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ryff ve Heidrich (1997) tarafından bireylerin geçmiş yaşam deneyimleri ile şimdi ve gelecekteki psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları genç, orta yaş ve yaşlı olmak üzere kategorize edilerek incelemeye dahil edilen 308 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda geçmiş yaşam deneyimlerinin şimdi ve gelecekteki psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olduğu belirlenmiş ayrıca bu kilit etkilerin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genç yetişkinler için yaşam deneyimleri, orta yaş kategorisindeki bireyler için aile ve arkadaş ortamı, yaşlı kategorisindeki bireyler için iş ve eğitim deneyimleri psikolojik iyi oluşun en güçlü yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Damasio, Melo ve Silva (2013) psikolojik iyi oluş, hayatı anlamlandırma ve hayat kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Brezilya'nın bir eyaletinde hem özel hem devlet okullarında çalışan 517 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma

sonucunda çoğu öğretmenin psikolojik iyi oluş ölçeğinden olumlu sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hayatı anlamlandırma biçimlerinin, psikolojik iyi oluş düzeyleri ve hayat kalitelerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Byun, Zhao, Buettner, Chung ve Jeon (2022) okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile çocuklara karşı olan duyarlılıkları arasındaki ilişkinin ülkelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri özelinde incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 1451 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Güney Kore ve ABD'deki öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında önemli farklar olduğu tespit edilmiştir. Benzer siyasi geçmişi paylaşan bu iki ülkedeki öğretmenler psikolojik iyi oluşlarını etkileyebileceği düşünülen benzer deneyimlere sahip olsalar dahi psikolojik iyi oluşlarının etkilendiği kaynakların çeşitlilik gösterebilmesinden dolayı psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaştığı ifade edilmiştir. Ayrıca psikolojik iyi oluşun alt boyutlarında yer alan duygusal tükenmişlik ve bireysel stres düzeylerinin Güney Kore'deki öğretmenlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İnce ve Demirhan (2022) öğretmenlerin pozitif liderlik algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini farklı eğitim kademelerinde çalışan 405 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve pozitif liderlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik iyi oluşları ile pozitif liderlik algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemler, psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma ilişkiel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkiel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişki bir müdahalede bulunmadan incelenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Tercih edilen bu yöntem sayesinde vakit, maliyet ve emek gibi kayıplar ortadan kaldırılabilir (Büyüköztürk vd., 2019). Uygun örnekleme yönteminde araştırmacının ulaşabileceği gruplar ve uygulama yapmak için elverişli yerlerden tercihler yapılarak çalışma grubu oluşturulmaktadır (Creswell, 2005). Bu araştırmada uygun örnekleme yönteminin tercih edilmesinin başlıca sebebi veri toplama sürecinde yaşanan Covid19 pandemisidir. Pandemi koşulları nedeniyle bütün okullardan veri toplanamamış, sadece il merkezindeki okullardan veri toplanabilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Uygun örnekleme büyüklüğünü belirlemek için Krejcie ve Morgan (1970)'ın örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloya göre yaklaşık 210 kişilik evren için 136 kişilik örnekleme ulaşılması gerekmektedir. Isparta il merkezinde bahsi geçen kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin sayılarına ve çalıştıkları okulların listesine Isparta il milli eğitim müdürlüğü aracılığıyla erişim sağlanmıştır. İl merkezinde 52 okul bulunmakta olup bunlardan 15 tanesi anaokulu ve 37 tanesi anasınıfıdır. Bu okullarda toplam 207 okul öncesi öğretmeni çalışmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ölçekler elden ulaştırılmış ve gönüllülük esasına bağlı 160 kişilik örneklemden veri toplanmıştır. Bu verilerden 10 tanesinin aykırı değer olduğunun tespit edilmesi üzerine 153, 115, 159, 91, 41, 149, 152, 108, 51, 89 anket numaralı veriler çalışmadan çıkarılmıştır. Son durumda araştırmanın örneklemini 150 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bazı sosyo-demografik bilgilerin frekans dağılımları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. *Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler*

Değişen	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	144	96
	Erkek	6	4
Yaş	25-36	55	36.7
	37-48	88	58.7
	49-60	7	4.7
	Hiç katılmadım	4	2.7
Hizmetiçi Eğitimlere Katılma	1-5 kez katıldım	46	30.7
	6-10 kez katıldım	40	26.7
	10+	60	40
Mezuniyet Durumu	Ön lisans	4	2.7
	Lisans	139	92.7
	Yüksek Lisans	7	4.7
Sınıf Mevcudu	5-10	7	4.7
	11-16	70	46.7
	17-22	62	41.3
Sahip Olduğu Çocuk Sayısı	23-28	11	7.3
	0-1	41	27.3
Evde İnternet Bağlantısı Durumu	2+	109	72.7
	Var	146	97.3
İnternet Bağlantısı Sınırlı mı? Sınırsız mı?	Yok	4	2.7
	Sınırlı	14	9.3
	Sınırsız	132	88

Tablo 3.1.'de araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların cinsiyet, yaş, hizmet içi eğitimlere katılma durumları, mezuniyet durumları, çalıştıkları sınıf mevcudu, sahip oldukları çocuk sayısı, evlerinde internet bağlantısı olup olmadığı ve internet bağlantıları varsa sınırlı mı sınırsız mı olduğu dahası kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler bakımından farklı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin %96'sı (144) kadın, %4'ü (6) erkektir. Öğretmenlerin %36.7'si (55) 25-36 yaş, %58.7'si (88) 37-48 yaş, %4.7'si (7) 49-60 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %2.7'si (4) hiç hizmet içi eğitime katılmamış, %30.7'si (46) 1-5 kez katılmış, %26.7'si (40) 6-10 kez katılmış, %40'ı (60) 10 ve daha fazla hizmet içi eğitime katılmışlardır. Öğretmenlerden %2.7'si (4) ön lisans, %92.7'si (139) lisans ve %4.7'si (7) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcudu dikkate alındığında %4.7'sinin (7) 5-10 çocukla, %46.7'sinin (70) 11-16 çocukla, %41.3'ünün (62) 17-22 çocukla ve %7.3'ünün (11) çocukla eğitime yürüttükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden %27.3'ünün (41) hiç çocuğu yok ya da 1 çocuğu var iken %72.7'sinin (109) 2 veya daha fazla çocuğu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden %97.3'ünün (146) evinde internet bağlantısı

bulduğunu, %2.7'si (4) ise evinde internet bağlantısı bulunmadığını ifade etmiştir. Evinde internet bağlantısı bulunan öğretmenlerden %9.3'ü (14) internet bağlantısının sınırlı olduğunu beyan ederken, %88'inin (132) sınırsız internet bağlantısına sahip olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-demografik değişkenlere yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu, öğretmenlerin teknoloji tutumlarını belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği”, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla “Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği”, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek amacıyla “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçlarının kullanımı için geliştiren ve Türkçe'ye uyarlayan yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçek ve kişisel bilgi formu katılımcılara elden teslim edilmiş. Ölçeklerin üst kısmına kısa açıklamalar verilmiş dahası ölçekler katılımcılara dağıtılırken doldurulmasına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların kişisel haklarını korumak amacıyla kimlik bilgilerinin istenmediğine, cevapların gizli tutulacağına, herhangi bir nedenle rahatsızlık hissedilmesi durumunda araştırmacıya ulaşabileceklerine ve cevaplama işini yarıda bırakabileceklerine ilişkin metnin yer aldığı katılım kabul formuna onay alınmıştır. Veri toplama araçları sırasıyla Kişisel bilgi formu bölüm 1, Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği bölüm 2, Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği bölüm 3, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği bölüm 4, Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği bölüm 5'den oluşmaktadır. Ölçme araçlarına yönelik ayrıntılı ifadeler aşağıda yer almaktadır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada okulöncesi öğretmenlerini sosyo-demografik özellikleri bakımından tanımak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, görev yaptığı okul türü, sınıf mevcudu, çocukların yaş grubu, mezuniyet durumu, medeni durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, hizmet içi eğitimlere katılma durumu, günlük yaşantıda teknolojik araç gereçlere ayrılan zaman, evde internet bağlantısı bulunup bulunmadığı ve varsa sınırlı-sınırsız olma durumu bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan maddelerden oluşmaktadır.

### 3.3.2. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç- Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖETTÖ)

Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumlarını ölçmek amacıyla Kol (2012) tarafından geliştirilmiştir. Tutum ölçeği geliştirilirken araştırmacı tarafından 17 tanesi olumsuz 20 tanesi olumlu ifadeden oluşmak üzere toplam 37 tutum ifadesinden oluşan soru havuzu hazırlanmıştır. Sonra gerek uzman görüşleri gerekse yapılan istatistiksel işlemler sonucunda 23 maddeden oluşan tutum ölçeği oluşturulmuştur. 23 maddelik bu ölçek ile Sakarya’da çalışmakta olan 150 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmış ve faktör analizi ve faktör yükleri 0,40 altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak toplam 20 maddeden oluşan tutum ölçeğine son hali verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyuttan oluşmakta olup 5’li likert tiptedir. Ölçeği oluşturan 20 maddenin 14 tanesi olumlu 6 tanesi olumsuzdur. Olumlu ifadeler “Hiç katılmıyorum” seçeneğinden “Tamamen katılıyorum” seçeneğine kadar 1’den 5’e doğru, olumsuz ifadeler ise “Hiç katılmıyorum” seçeneğinden “Tamamen katılıyorum” seçeneğine kadar 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır. Bu durumda ölçekten alınabilen en düşük puan 20 iken en yüksek puan ise 100 olarak ifade edilmiştir.

### 3.3.3. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)

Hakiki ismi “Kişisel Teoriler Ölçeği” olan eğitim alanında pedagojik inanç sistemlerini ölçmek amacıyla kullanılan “Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği” ilk olarak Chan (2001) tarafından geliştirilip faktör analizleri yapılmış olup ölçeğe son hali Chan, Tan ve Khoo (2007) tarafından verilmiştir. Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Orijinali 30 maddeden oluşan ölçeğe yapılan faktör analizleri sonucunda 26 maddeden oluşan son hali verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur. Öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere temelde iki alt boyuttan oluşan Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği 5’li likert tipte bir ölçektir. Ölçeğin madde derecelendirme sistemi “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte olumlu ve olumsuz ifadelerden meydana gelmiştir. Olumlu ifadeler öğrenci merkezli, olumsuz ifadeler ise öğretmen merkezli inancı ifade etmektedir. Yani ölçekten alınan puanların yüksekliği öğrenen merkezli anlayışı ifade ederken puanların düşüklüğü ise öğretmen merkezli pedagojik inanç

sistemini ifade etmektedir. Öğrenci merkezli anlayışı ölçen maddeler 1, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29 ve 30 numaralı maddeler iken öğretmen merkezli anlayışı ölçen maddeler ise 4, 9, 10, 15, 17, 21, 25, 26, 2, 3, 8, ve 7 numaralı maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26 iken en yüksek puan 130'dur. Ölçekten alınan 52 ile 77 puan arası öğretmen merkezli, 76 ile 103 puan arası öğrenen merkezli anlayışa sahip olan öğretmenleri işaret etmektedir.

### 3.3.4. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)

Sosyo-psikolojik iyi oluş düzeyini ölçmek amacıyla Diener ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” Telef (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek sosyal ilişkilerde kişinin kendisini iyi hissetmesi, anlamlı ve hedeflerinin olduğu bir hayat sürmesi gibi önemli öğeleri ifade etmektedir. Diener ve arkadaşları (2010) tarafından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunan ölçeğin Telef (2011) tarafından 529 öğretmen adayı olan üniversite öğrencisi ile yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmasında 0,80 olarak bulunmuştur. Tek boyuttan oluşan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği 7’li likert tiptedir. Ölçeğin madde derecelendirme sistemi “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 1’den 7’ye doğru puanlanmıştır. Bütün maddelerin olumlu biçimde ifade edildiği ölçekte ters madde de bulunmamaktadır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 56’dır. Bireylerin ölçekten aldıkları yüksek puanlar kişinin birçok güç ve kaynağa sahip olduğuna işaret etmektedir.

### 3.3.5. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YİPDÖ)

Psikolojik dayanıklılık düzeyini tespit etmek amacıyla Fribog ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için çalışan ve öğrenci olmak üzere 2 gruptan yararlanılmış olup ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. 33 maddeden oluşan ölçeğin 6 adet alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; yapısal stil, gelecek algısı, kendilik algısı, aile uyumu, sosyal yeterlilik ve sosyal kaynaklardır. Yapısal stil alt boyutunu değerlendirmek için 4 madde, gelecek algısı için 4 madde, kendilik algısı için 6 madde, aile uyumu için 6 madde, sosyal yeterlilik için 6 madde ve sosyal kaynaklar için 7 madde bulunmaktadır. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar alt boyutun değerlendirdiği özelliklerin ölçeği dolduran kişide bulunduğu işaret etmektedir.



Ölçekte önyargılı değerlendirmeden kaçınmak amacıyla cevaplar için olumlu ve olumsuz ifadelerin farklı taraflarda yer aldığı yan yana 5 adet kutucuk bulunmakta olup değerlendirme sırasında puanlama biçimi serbest bırakılmıştır. Kutucukların soldan sağa 12345 biçiminde değerlendirilmesi alınan puanlar artış gösterdikçe psikolojik dayanıklılık düzeyinin de artış gösterdiğini, kutucukların soldan sağa 54321 biçiminde değerlendirilmesi alınan puanların azalış gösterdikçe psikolojik dayanıklılık düzeyinin artış gösterdiği şeklinde değerlendirilebilmektedir. Ölçekte ters maddeler bulunmaktadır. Bunlar puanlamanın 1'den 5'e doğru yapılması durumunda; 1, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 27, 31, 33 numaralı maddelerdir. Puanlamanın 5'den 1'e doğru yapılması durumunda ise; 2, 5, 6, 7, 9, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 32 numaralı maddeler ters maddeler olmaktadır. 5'likert tipteki ölçekten en düşük 33 en yüksek 165 puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puanlar olumlu benlik algısındaki artışı ifade etmektedir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde kullanılmak amacıyla öncelikle ölçekleri geliştiren veya Türkçeye uyarlayan yazarlardan gerekli onaylar alınmıştır. 2021 yılının eylül ayında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Etik Kuruluna ve gelen onay doğrultusunda Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için gerekli başvurular yapılarak izinler alınmıştır. Verilen izinler doğrultusunda Isparta il merkezinde 2021-2022 öğretim yılında devlete bağlı anaokulu ve anasınıflarında aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmeni sayılarının ve çalıştıkları okulların tespiti amacıyla Isparta il Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki gerekli birimlerle irtibata geçilerek gerekli belgeye erişim sağlanmıştır. Isparta il merkezinde 52 adet okul öncesi eğitim verilen okul bulunmaktadır. Bu okullarda toplam 207 şube bulunmaktadır ve okullardan 16 tanesinde ikili öğretim sistemi mevcuttur. Belgeden yararlanılarak okulların isimlerinden oluşan bir liste oluşturulmuştur. Oluşturulan listede ikili öğretim ve normal öğretim veren okullar gruplanmıştır. İkili öğretim verilen okullara hem sabah saatlerinde hem de öğleden sonra gidileceği göz önünde bulundurularak okulların konumları doğrultusunda okullara hangi sıra ile gidileceği planlanmıştır. Okullara veri toplama amacıyla valilik onay belgesi ve veri toplama araçlarından birer örnek ile gidilerek öncelikle müdür ve müdür yardımcıları ile görüşülmüştür. Okul idaresinin uygun bulunduğu saatler arasında ise eğitim öğretimi aksatmayacak ve gönüllük esasına uygun olacak biçimde çalışmaya katılmayı kabul eden okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın amacı ve ölçekler hakkında bilgi verilerek katılım

kabul formu, kişisel bilgi formu ve ölçekler 3 Ocak 2022 tarihinde dağıtılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerle ölçekleri bir hafta sonra toplanmak üzere sözleşilmiştir. Veri toplama sürecinin ilk haftası sadece ilgili kişiler ve katılımcılarla iletişime geçerek ve veri toplama araçlarını dağıtarak geçmiştir. Veri toplama sürecinin ikinci haftasından itibaren gün ikiye ayrılarak planlanmıştır. İlk kısmında veri toplama araçları dağıtılmaya devam ederken ikinci kısmında geçen hafta dağıtılan veriler toplanmıştır. Üçüncü hafta da ikinci hafta ile aynı şekilde veri toplama araçları dağıtılarak ve bir önceki hafta dağıtılanlar toplanarak geçirilmiştir. Veri toplama sürecinin üçüncü haftasında katılımcılara yapılacak olan araştırma ve ölçekler hakkında bilgi verilerek veri toplama araçlarının dağıtılması işlemi tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinin dördüncü haftasında ise geçen hafta dağıtılan veri toplama araçları toplanmıştır. Veri toplama araçları ve araştırmanın amacı hakkında katılımcıların tamamı ile birebir görüşülerek bilgilendirme yapılmıştır. Dahası katılımcıların yoğunlukları dikkate alınarak kayıp veri miktarını azaltmak ve ölçeklere geri dönüş miktarını artırmak amacıyla veri toplama araçları dağıtıldıktan bir hafta sonra toplanmıştır. Veri toplama sürecinin sonunda 160 öğretmenden geri dönüş alınarak örnekleme ulaşılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Tüm veriler araştırmacı tarafından elden toplandıktan sonra SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, 22. versiyon) programına işlenmiştir. Veriler analiz edilmeye hazırlanması amacıyla araştırmacı tarafından incelenerek ön analizler için veriler hazır hale getirilmiştir. Bu süreçte ilgili ölçeklerdeki ters kodlanması gereken ölçek maddeleri ters kodlanmıştır. Daha sonra tüm ölçekler ve alt boyutları için ayrı ayrı toplam puan ile ortalama puan alma işlemleri yapılmıştır. Veriler üzerinde işlem yapmaya hazır hale getirildikten sonra normallik dağılımı ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir. Bu aşamada aykırı değerler olarak kabul edilen 2.5 üstündeki değerlerden oluşan 153, 115, 91, 41, 149, 152, 108, 51 ve 89 anket numaralı veriler çalışmadan çıkarılarak örnekleme oluşturan 150 adet analiz edilmeyi bekleyen veriye ulaşılmıştır. Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini çarpıklık basıklık değerlerinden yararlanılarak değerlendirilmiş olup normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir görüşü dikkate alınarak veriler değerlendirilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak amacıyla öncelikle tüm ölçekler ve alt

boyutları için görev yaptığı okul türü, medeni durumu, çalıştığı yaş grubu, mesleki kıdemi ve sahip olduğu çocuk sayısı bakımından bağımsız örneklem için t testi, günlük teknolojik araçlarla geçirilen zaman bakımından ise tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bütün ölçeklerden alınan puanların öğretmenlerin çocuk sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla t testi uygulanırken sadece 4 katılımcının çocuğu olmaması sebebiyle, hiç çocuğu olmayanlar ve 1 çocuğu olanlar biçiminde bütünleştirilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak amacıyla ölçekler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson Korelasyon analizleri yapılmıştır.

### 3.5.1. Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımına Ait Sonuçlar

Tüm ölçeklere ve alt boyutlarına ait ortalama, standart sapma ve çarpıklık basıklık değerleri tablo 3.2.'de belirtilmiştir.

Tablo 3. 2. Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Kurtosis	Skewness
OÖETTÖ	150	4.1	.46	-.28	-.06
PİSÖ		3.62	.23	-.18	.07
PİSÖ1	150	4.07	.24	-.27	-.07
PİSÖ2		3.32	.31	-.09	.15
PİOÖ	150	6.02	.57	0	-.44
YİPDÖ		4.32	.39	-.81	-.28
YİPDÖ1		4.12	.59	-.55	-.29
YİPDÖ2		4.34	.64	1.06	-.94
YİPDÖ3	150	4.45	.55	.01	-.84
YİPDÖ4		4.26	.59	-.64	-.44
YİPDÖ5		4.43	.5	-.32	-.63
YİPDÖ6		4.39	.52	-.62	-.54

OÖETTÖ= Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, PİSÖ= Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ1= Öğrenci Merkezli Anlayış Alt Boyutu, PİSÖ2= Öğretmen Merkezli Anlayış Alt Boyutu), PİOÖ= Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, YİPDÖ= Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YİPDÖ1=Kendilik Algısı Alt Boyutu, YİPDÖ2= Gelecek Algısı Alt Boyutu, YİPDÖ3= Yapısal Stil Alt Boyutu, YİPDÖ4= Sosyal Yeterlilikler Alt Boyutu, YİPDÖ5= Aile Uyumu Alt Boyutu, YİPDÖ6= Sosyal Kaynaklar Alt Boyutu)

Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için kurtosis ve skewness değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.2. incelendiğinde tüm ölçekler ve alt boyutları için Kurtosis değerinin -.81 ile 1.06 arasında Skewness değerinin ise -.94 ile .15 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışmada Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak toplanan veriler incelenmiş ve bu doğrultuda yapılan analizlere ait bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin teknoloji tutumları, pedagojik inançları, psikolojik iyi oluş ve dayanıklılıklarının çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da teknoloji tutumları, pedagojik inançları, psikolojik iyi oluş ve dayanıklılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına ait korelasyon değerlerinden oluşan bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler belirtilmiştir.

Tablo 4. 1. *Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri*

	<i>N</i>	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
OÖETTÖ	150	60	100	81.98	9.10
PİSÖ		80	108	94.24	5.87
PİSÖ1	150	34	46	40.74	2.36
PİSÖ2		31	50	39.87	3.67
PİÖÖ	150	35	56	48.14	4.53
YİPDÖ		111	165	142.69	12.84
YİPDÖ1		15	30	24.72	3.51
YİPDÖ2		8	20	17.36	2.57
YİPDÖ3	150	12	20	17.79	2.19
YİPDÖ4		16	30	25.53	3.56
YİPDÖ5		18	30	26.55	3.01
YİPDÖ6		21	35	30.73	3.65

OÖETTÖ= Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, PİSÖ= Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ1= Öğrenci Merkezli Anlayış Alt Boyutu, PİSÖ2= Öğretmen Merkezli Anlayış Alt Boyutu), PİÖÖ= Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, YİPDÖ= Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YİPDÖ1=Kendilik Algısı Alt Boyutu, YİPDÖ2= Gelecek Algısı Alt Boyutu, YİPDÖ3= Yapısal Stil Alt Boyutu, YİPDÖ4= Sosyal Yeterlilikler Alt Boyutu, YİPDÖ5= Aile Uyumu Alt Boyutu, YİPDÖ6= Sosyal Kaynaklar Alt Boyutu)

Tablo 4.1.'de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama sürecinde kullanılan bütün ölçeklerden aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistikler verilmiştir. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100 iken yapılan analizler sonucunda ölçekten alınan en düşük puan 60, en yüksek puan ise 100 olarak hesaplanmış olmakla birlikte ölçekten alınan ortalama puan 81.98 olarak bulunmuştur. Bu durum çalışma grubunu oluşturan çoğu okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan 130 iken 52-77 arasındaki puanlar öğretmen merkezli, 76-103 arasındaki puanlar ise öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemini ifade etmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçekten alınan en düşük puan 80, en yüksek puan 108 ve ölçekten alınan ortalama puan 94.24 olarak hesaplanmıştır. Bu durum çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemine sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 56 iken yapılan analizler sonucunda ölçekten alınan en düşük puan 35, en yüksek puan ise 56 olarak hesaplanmış olmakla birlikte ölçekten alınan ortalama puan 48.14 olarak bulunmuştur. Bu durum çalışma grubunu oluşturan çoğu okul öncesi öğretmenin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'den alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan 165 iken yapılan analizler sonucunda ölçekten alınan en düşük puan 111, en yüksek puan 165 ve ortalama puan 142.69 olarak hesaplanmıştır. Bu durum çalışma grubunun psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Sosyo-demografik özellikler (görev yaptığı okul türü, medeni durumu, çalıştığı yaş grubu ve mesleki kıdemi için t testi ve günlük teknolojik araç gereçlere ayrılan zaman için ANOVA testi) bakımından okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla oluşturulan ikinci alt probleme ait test sonuçlarından oluşan bulgular Tablo 4.2.'den itibaren sunulmuştur.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. *Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	SS	t testi		
					Sd	t	P
OÖETTÖ	Anaokulu	64	4.06	.44	148	-.938	.35
	Anasınıfı	86	4.13	.47			

Tabloda 4.2.'de anasınıfı öğretmenlerinin ortalama puanlarının 4.13, anaokulu öğretmenlerinin ortalama puanlarının 4.06 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-.938$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin teknoloji tutum puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemlerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 3. *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi			
					Sd	t	P	
PİSÖ		Anaokulu	64	3.59	0.23	148	-1.679	.95
		Anasınıfı	86	3.65	0.22			
	Öğretmen Merkezli	Anaokulu	64	3.30	0.34	148	-.939	.349
		Anasınıfı	86	3.34	0.28			
	Öğrenci Merkezli	Anaokulu	64	4.04	0.21	148	-1.357	.177
		Anasınıfı	86	4.10	0.25			

Tablo 4.3.'de anasınıfı öğretmenlerinin ortalama puanlarının 3,65, anaokulu öğretmenlerinin ortalama puanlarının 3,59 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-1.679$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin pedagojik inanç sistemi puanlarının görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak pedagojik inanç sistemlerinin alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemi puanlarının görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. *Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					Sd	t	P
PİÖÖ	Anaokulu	64	5.91	.59	148	-1.988	.04*
	Anasınıfı	86	6.1	.53			

\* $P < .05$

Tablo 4.4.'te anasınıfı öğretmenlerinin ortalama puanlarının 6,10, anaokulu öğretmenlerinin ortalama puanlarının 5,91 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t = -1,988$ ,  $P < .05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 5. *Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					Sd	t	p
	Anaokulu	64	4.27	.37	148	-1.511	.133
	Anasınıfı	86	4.37	.40			
Aile Uyum	Anaokulu	64	4.42	.50	148	-.132	.895
	Anasınıfı	86	4.43	.50			
Gelecek Algısı	Anaokulu	64	4.29	.54	148	-.900	.369
	Anasınıfı	86	4.38	.71			
Kendilik Algısı	Anaokulu	64	4.10	.57	148	-.285	.776
	Anasınıfı	86	4.13	.60			
Sosyal Kaynaklar	Anaokulu	64	4.31	.54	148	-1.727	.086
	Anasınıfı	86	4.45	.50			
Sosyal Yeterlilikler	Anaokulu	64	4.19	.58	148	-1.120	.265
	Anasınıfı	86	4.30	.60			
Yapısal Stil	Anaokulu	64	4.32	0.57	148	-2.479	.014*
	Anasınıfı	86	4.54	0.51			

\* $P < .05$

Tablo 4.5.'te anasınıfı öğretmenlerinin ortalama puanlarının 4.37, anaokulu öğretmenlerinin ortalama puanlarının 4.27 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-1.511$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre aile uyumu, gelecek algısı, kendilik algısı, sosyal kaynaklar ve sosyal yeterlilikler puanlarının görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ). Buna karşın yapısal stil alt boyutunda anasınıfı öğretmenlerinin ortalama puanlarının 4.54, anaokulu öğretmenlerinin ortalama puanlarının 4.32 olduğu görülmektedir. Yapısal stil alt boyutu için ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-2.479$ ,  $P<.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının yapısal stil alt boyutunun görev yaptıkları okul türüne göre farklılaştığı anlaşılmakla birlikte diğer alt boyutlar için anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumlarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. *Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					Sd	t	P
OÖETTÖ	Evli	138	4.12	.45	148	1.893	.06
	Bekar	12	3.86	.52			

Tablo 4.6.'te bekar öğretmenlerin ortalama puanların 3.86, evli öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.12 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=1.893$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin teknoloji tutum puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemlerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.7.'de sunulmuştur.



Tablo 4. 7. *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi			
					sd	t	P	
PİSÖ	Öğretmen Merkezli	Evli	138	3.62	.23	148	-.159	.874
		Bekar	12	3.63	.21			
	Öğrenci Merkezli	Evli	138	3.32	.31	148	-.451	.653
		Bekar	12	3.36	.3			
		Evli	138	4.07	.24	148	-1.164	.246
		Bekar	12	4.15	.17			

Tablo 4.7.'de bekar öğretmenlerin ortalama puanlarının 3,63, evli öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.62 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-.159$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin pedagojik inanç sistemi puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak pedagojik inanç sistemlerinin alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemi puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 8. *Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					Sd	t	P
PİOÖ	Evli	138	6	.54	148	-1.49	.138
	Bekar	12	6.25	.76			

Tablo 4.8.'de bekar öğretmenlerin ortalama puanlarının 6.25 evli öğretmenlerin ortalama puanlarının 6.00 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-1.49$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 9. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi			
					sd	t	P	
YİPDÖ	Aile Uyumu	Evli	138	4.33	.39	148	.591	.556
		Bekar	12	4.26	.42			
	Gelecek Algısı	Evli	138	4.42	.5	148	-.635	.526
		Bekar	12	4.51	.57			
	Kendilik Algısı	Evli	138	4.35	.65	148	.504	.615
		Bekar	12	4.25	.62			
	Sosyal Kaynaklar	Evli	138	4.13	.6	148	.911	.364
		Bekar	12	3.97	.43			
	Sosyal Yeterlilikler	Evli	138	4.4	.51	148	.559	.577
		Bekar	12	4.31	.64			
	Yapısal Stil	Evli	138	4.26	.6	148	.202	.84
		Bekar	12	4.22	.52			
		Evli	138	4.46	.55	148	1.022	.308
		Bekar	12	4.29	.46			

Tablo 4.9.'de bekar öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.26 evli öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.33 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=.591$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre aile uyumu, gelecek algısı, kendilik algısı, sosyal kaynaklar, sosyal yeterlilikler ve yapısal stil puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumlarının çalıştığı çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.10. sunulmuştur.

Tablo 4. 10. Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					sd	t	P
OÖETTÖ	36-60	65	4.1	.43	148	-.049	.961
	60-72	85	4.1	.48			

Tablo 4.10.'da hem 60-72 hem 36-60 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.10 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-.049$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin teknoloji tutum puanlarının çalıştıkları çocukların yaş grubuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemlerinin çalıştığı çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 11. *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

				t testi				
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	
PİSÖ		36-60	65	3.59	.23	148	-1.511	.13
		60-72	85	3.65	.22			
	Öğretmen Merkezli	36-60	65	3.31	.32	148	-.437	.66
		60-72	85	3.33	.29			
	Öğrenci Merkezli	36-60	65	4.04	.23	148	-1.764	.08
		60-72	85	4.10	.24			

Tablo 4.11.'de 60-72 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.65 36-60 aylık çocuklara çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.59 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-1.511$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin pedagojik inanç sistemi puanlarının çocukların yaş grubuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak pedagojik inanç sistemlerinin alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemi puanlarının çalıştıkları çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının çalıştığı çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 12. *Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					sd	t	P
PİÖÖ	36-60	65	5.99	.62	148	-.585	.56
	60-72	85	6.04	.52			

Tablo 4.12.'de 60-72 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının 6.04 36-60 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının .62 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-.585$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının çalıştıkları çocukların yaş grubuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının, çalıştığı çocukların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.13.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 13. *Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					sd	t	P
	36-60	65	4.32	.40	148	-.162	.87
	60-72	85	4.33	.38			
Aile Uyumu	36-60	65	4.49	.49	148	1.487	.14
	60-72	85	4.37	.51			
Gelecek Algısı	36-60	65	4.31	.69	148	-.473	.64
	60-72	85	4.36	.61			
YİPDÖ Kendilik Algısı	36-60	65	4.05	.54	148	-.259	.21
	60-72	85	4.17	.62			
Sosyal Kaynaklar	36-60	65	4.44	.53	148	1.008	.32
	60-72	85	4.35	.51			
Sosyal Yeterlilikler	36-60	65	4.23	.63	148	-.539	.59
	60-72	85	4.28	.57			
Yapısal Stil	36-60	65	4.38	.58	148	-1.215	.23
	60-72	85	4.49	.52			

Tablo 4.13.'te 60-72 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.33 36-60 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.32 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-.162$ ,  $P>.05$ ) göre

öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının çalıştıkları çocukların yaş grubuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre aile uyumu, gelecek algısı, kendilik algısı, sosyal kaynaklar, sosyal yeterlilikler ve yapısal stil puanlarının çalıştıkları çocukların yaş grubuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumlarının meslekteki çalışma yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 14. *Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					sd	t	P
OÖETTÖ	1-10 yıl	26	4.13	.5	148	.319	.75
	11+ yıl	124	4.09	.45			

Tablo 4.14'te 11 ve daha uzun yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.09 ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.13 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=.319$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin teknoloji tutum puanlarının meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının meslekteki çalışma yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.15.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 15. *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi			
					Sd	t	p	
PİSÖ		1-10 yıl	26	3.63	.27	148	.138	.89
		11+ yıl	124	3.62	.22			
	Öğretmen Merkezli	1-10 yıl	26	40.46	4.14	148	.897	.37
		11+ yıl	124	39.75	3.57			
	Öğrenci Merkezli	1-10 yıl	26	40.92	2.86	148	.434	.67
		11+ yıl	124	40.7	2.26			

Tablo 4.15.'te 11 ve daha uzun yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.62 ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.63 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=.138, P>.05$ ) göre öğretmenlerin pedagojik inanç sistemi puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak pedagojik inanç sistemlerinin alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemi puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının meslekteki çalışma yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4. 16. *Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
					sd	t	p
PİÖÖ	1-10 yıl	26	5.78	.68	148	-2.353	.02*
	11+ yıl	124	6.07	.53			

\* $P<.05$

Tablo 4.16.'te 11 ve daha uzun yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 6.07 ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 5.78 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-2.353, P<.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının meslekteki çalışma yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 17. *Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	t testi			
					sd	t	p	
YİPDÖ		1-10 yıl	26	4.19	.35	148	-1.896	.06
		11+ yıl	124	4.35	.39			
	Aile Uyum	1-10 yıl	26	26.31	2.60	148	-.457	.65
		11+ yıl	124	26.60	3.09			
	Gelecek Algısı	1-10 yıl	26	16.65	2.24	148	-1.546	.12
		11+ yıl	124	17.51	2.62			

(Devamı arkadadır)

Tablo 4. 17. *Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları (Devamı)*

			N	$\bar{x}$	Ss	t testi		
						sd	t	p
YİPDÖ	Kendilik Algısı	1-10 yıl	26	23.38	148	-2.157	.03*	
		11+ yıl	124	25.00				
	Sosyal Kaynaklar	1-10 yıl	26	29.96	148	-1.187	.24	
		11+ yıl	124	30.90				
	Sosyal Yeterlilikler	1-10 yıl	26	24.85	148	-1.083	.28	
		11+ yıl	124	25.68				
	Yapısal Stil	1-10 yıl	26	17.23	148	-1.428	.16	
		11+ yıl	124	17.90				

\* $P < .05$

Tablo 4.17.'de 11 ve daha uzun yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.35 ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.19 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-1.896$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre aile uyumu, gelecek algısı, sosyal kaynaklar, sosyal yeterlilikler ve yapısal stil puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ). Buna karşın Kendilik algısı alt boyutu için ortalama puanlara uygulanan t testi sonucuna ( $t=-2.157$ ,  $P<.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının kendilik algısı alt boyutunun mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı anlaşılmakla birlikte diğer alt boyutlar için anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 18. *Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları*

		N	$\bar{x}$	Ss	F	P
OÖETTÖ	Bir saat veya daha az	31	3.97	.51	1.85	.161
	2-3 saat	110	4.12	.43		
	4 saat veya daha fazla	9	4.26	.55		

Tablo 4.18.'de günlük teknolojik araç gereçlerle 4 saat veya daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.26, 2-3 saat zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.12, 1 saat veya daha az zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.97 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü anova testi sonucuna ( $F=1.85$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin teknoloji tutum puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdiği zamana göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 19. *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları*

		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
PİSÖ	Öğretmen Merkezli	Bir saat veya daha az	31	3.67	.21	.71	.492
		2-3 saat	110	3.61	.23		
		4 saat veya daha fazla	9	3.64	.25		
	Öğrenci Merkezli	Bir saat veya daha az	31	3.39	.30	.94	.393
		2-3 saat	110	3.30	.30		
		4 saat veya daha fazla	9	3.31	.38		
	Öğrenci Merkezli	Bir saat veya daha az	31	4.07	.21	1.38	.255
		2-3 saat	110	4.06	.24		
		4 saat veya daha fazla	9	4.20	.23		

Tablo 4.19.'da günlük teknolojik araç gereçlerle 4 saat veya daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.64, 2-3 saat zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.61, 1 saat veya daha az zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.67 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü anova testi sonucuna ( $F=.71$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin pedagojik inanç sistemi puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak pedagojik inanç sistemlerinin alt boyutlarına uygulanan tek yönlü anova testi sonucuna göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemi puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdiği zamana göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.20.'de sunulmuştur.



Tablo 4. 20. *Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Alınan Puanların Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları*

		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S.s</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
PİÖÖ	Bir saat veya daha az	31	6.01	.55	1.80	.17
	2-3 saat	110	5.99	.57		
	4 saat veya daha fazla	9	6.36	.55		

Tablo 4.20.'de günlük teknolojik araç gereçlerle 4 saat veya daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.36, 2-3 saat zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 5.99 ve 1 saat veya daha az zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 6.01 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü anova testi sonucuna ( $F=1.80, P>.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdiği zamana göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 21. *Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları*

		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
YİPDÖ	Aile Uyum	Bir saat veya daha az	31	4.37	.46	.63	.535
		2-3 saat	110	4.3	.38		
		4 saat veya daha fazla	9	4.41	.28		
	Gelecek Algısı	Bir saat veya daha az	31	4.39	.59	.99	.37
		2-3 saat	110	4.42	.48		
		4 saat veya daha fazla	9	4.65	.37		
	Kendilik Algısı	Bir saat veya daha az	31	4.33	.77	.03	.97
		2-3 saat	110	4.34	.61		
		4 saat veya daha fazla	9	4.39	.59		
	Sosyal Kaynaklar	Bir saat veya daha az	31	4.22	.54	.58	.559
		2-3 saat	110	4.09	.59		
		4 saat veya daha fazla	9	4.17	.65		
Sosyal Yeterlilikler	Bir saat veya daha az	31	4.49	.52	.85	.43	
	2-3 saat	110	4.36	.52			
	4 saat veya daha fazla	9	4.46	.49			
	Bir saat veya daha az	31	4.33	.64	.58	.56	
	2-3 saat	110	4.22	.58			
	4 saat veya daha fazla	9	4.37	.59			

(Devamı arkadadır)

Tablo 4. 21. *Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Günlük Teknolojik Araç Gereçlerle Geçirilen Zamana Göre Anova Testi Sonuçları (Devamı)*

		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S<sub>s</sub></i>	<i>F</i>	<i>P</i>
YİPDÖ	Bir saat veya daha az	31	4.5	.6	.21	.81
	Yapısal Stil 2-3 saat	110	4.44	.54		
	4 saat veya daha fazla	9	4.39	.45		

Tablo 4.21’de günlük teknolojik araç gereçlerle 4 saat veya daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.41, 2-3 saat zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 4,30, 1 saat veya daha az zaman geçiren öğretmenlerin ortalama puanlarının 4.37 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara uygulanan tek yönlü anova testi sonucuna ( $F=.63$ ,  $P>.05$ ) göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak psikolojik dayanıklılığın alt boyutlarına uygulanan tek yönlü anova testi sonucuna göre aile uyumu, gelecek algısı, kendilik algısı, sosyal kaynaklar, sosyal yeterlilikler ve yapısal stil puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ( $P>.05$ ).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluşları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla oluşturulan üçüncü alt probleme ait korelasyon değerlerinden oluşan bulgular Tablo 4.22.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 22. *Öğretmenlerin Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları, Pedagojik İnançları, Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılıkları Arasında Korelasyon İncelemesi*

	OÖET TÖ	PİSÖ	PİSÖ1	PİSÖ2	PİÖÖ	YİPDÖ	YİPD Ö1	YİPD Ö2	YİPD Ö3	YİPD Ö4	YİPD Ö5
OÖETT Ö	1										
PİSÖ	.104	1									
PİSÖ1	.191*	.580**	1								
PİSÖ2	.034	.862**	.258**	1							
PİÖÖ	.254**	.168*	.209*	.143	1						
YİPDÖ	.026	.019	.018	.063	.464**	1					
YİPDÖ 1	-.022	-.05	-.03	-.05	.276**	.675**	1				

(Devamı arkadadır)

Tablo 4. 22. Öğretmenlerin Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları, Pedagojik İnançları, Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılıkları Arasında Korelasyon İncelemesi (Devamı)

	OÖET TÖ	PİSÖ	PİSÖ1	PİSÖ2	PİOÖ	YİPDÖ	YİPD Ö1	YİPD Ö2	YİPD Ö3	YİPD Ö4	YİPD Ö5
YİPDÖ 2	.015	-.01	.057	.05	.257**	.558**	.349**	1			
YİPDÖ 3	.011	.037	-.02	.068	.299**	.608**	.235**	.208*	1		
YİPDÖ 4	.081	.047	.06	.092	.363**	.803**	.437**	.358**	.507**	1	
YİPDÖ 5	-.017	0	.049	-.01	.397**	.684**	.259**	.220**	.351**	.471**	1
YİPDÖ 6	.03	.052	-.04	.112	.324**	.761**	.384**	.267**	.381**	.484**	.508**

$P < .05$ \*

$P < .01$ \*\*

OÖETTÖ= Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, PİSÖ= Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ1= Öğrenci Merkezli Anlayış Alt Boyutu, PİSÖ2= Öğretmen Merkezli Anlayış Alt Boyutu), PİOÖ= Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, YİPDÖ= Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YİPDÖ1=Kendilik Algısı Alt Boyutu, YİPDÖ2= Gelecek Algısı Alt Boyutu, YİPDÖ3= Yapısal Stil Alt Boyutu, YİPDÖ4= Sosyal Yeterlilikler Alt Boyutu, YİPDÖ5= Aile Uyumu Alt Boyutu, YİPDÖ6= Sosyal Kaynaklar Alt Boyutu)

Tablo 4.22.'de okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemlerinin arasında (.191) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin teknoloji tutumları ile pedagojik inanç sistemleri ve öğretmen merkezli pedagojik inanç sistemleri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilememiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında (.254) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilememiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında (.168) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu anlaşılmakla beraber, pedagojik inanç sistemlerinin öğrenci merkezli alt boyutu ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında (.209) da pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında (.464) pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu anlaşılmakla beraber, psikolojik dayanıklılık düzeyinin bütün alt boyutları ile de ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bunlar; Kendilik algısı alt boyutu ile (.276) pozitif yönde düşük düzeyde, gelecek algısı alt

boyutu ile (.257) pozitif yönde düşük düzeyde, yapısal stil alt boyutu ile (.299) pozitif yönde düşük düzeyde, sosyal yeterlilikler alt boyutu ile (.363) pozitif yönde orta düzeyde, aile uyumu alt boyutu ile (.397) pozitif yönde orta düzeyde, sosyal kaynaklar alt boyutu ile (.324) pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inançları, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki ayrıca teknoloji tutumları, pedagojik inançları, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak elde edilenler alan yazında yer alan çalışmalarla birlikte tartışılmış ve bu bölümde sunulmuştur.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin Teknoloji Tutumları, Pedagojik İnançları, Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgular okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki araştırma sonuçları bu araştırma bulguları ile tutarlı olarak öğretmenlerin teknolojiye ve teknolojik araçlara yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını (Erkan, 2004; Köroğlu ve Demiriz, 2015; Aksoy, 2021; Konca ve Tantekin Erden, 2021; Oğuz, Ellez, Akamca, Kesercioğlu ve Girdin, 2011) ve eğitimde teknoloji kullanımını önemli bulduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazma etkinliklerinde teknolojiden faydalandıkları (Ihmeideh, 2009), öğretmen adaylarının ise müzik eğitiminde teknolojik araç gereç kullanımına yönelik olumlu tutum sahibi oldukları yönündeki araştırma sonuçları da bulgumuzu desteklemektedir. Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin haricindeki branş öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının da teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarına ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar sınıf ve branş öğretmenlerinin bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına ve bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Cüre ve Özden, 2008; Çelik ve Bindak, 2005) ve lisede çalışan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik olumlu tutumlarının olduğu (Koçak ve Gülcü, 2013) yönündedir. Bunların yanı sıra farklı branşlardan olan öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu (Şahin ve Arslan Namlı, 2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise olumsuz tutuma sahip olduğu (Sarı ve Kartal, 2018) ifade edilmiştir. Tüm bu bulgular görev yaptıkları eğitim kademesinden bağımsız olarak öğretmenlerin genel olarak teknolojiye dönük olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bir diğer bulgu ise okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemine daha yakın bir eğilime sahip olduklarını

göstermektedir. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançlarının yüksek olduğu yani öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olduklarını (Çobanoğlu, 2011; Gazioğlu, 2018; Arslan ve Kutluca, 2021; Gökçen ve Kutluca, 2022) ifade eden çalışmalar bu araştırmada elde edilmiş olan bulguyu desteklemektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımdan yararlandıkları, güncel eğitim programının çocuk merkezli uygulama yapmalarını destekleyerek aktif öğrenmeyi benimsemesiyle birlikte öğretmenlerin pedagojik inanç ve uygulamalarının öğrenci merkezli olduğu ifade edilmektedir (Özsirkinti, Akay ve Bolat, 2014; Dilek, 2018). Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının haricinde öğretmen adaylarının pedagojik inançlarına ilişkin araştırmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalar okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunun öğrenen merkezli pedagojik inanç sistemine sahip olduklarını (Lin, Hazareesingh, Taylor, Gornell ve Carlson, 2001; Avcı ve Kutluca, 2022) göstermektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerle yapılan araştırmalarda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek (Ertürk, Keskinçılıç Kara ve Zafer Güneş, 2016; Çağır, 2020; Yalçın, 2019; Aydoğan, 2019), orta (Yakut ve Yakut, 2018) gibi olumluya dönük olumlu psikolojik ve farklı bölgelerden araştırmaya dahil edilerek Türkiye'yi temsil ettiği düşünülen öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin tutumlarının yüksek olduğunun (Tösten ve Özgan, 2017) ifade edildiği çalışmalar araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Ayrıca Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olması mesleki verimlilik seviyelerinin artmasını ve olumlu düşüncelerini desteklemektedir (Ertürk, Keskinçılıç Kara ve Zafer Güneş, 2016). Bunlara ek olarak farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğu (Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Bozbayındır, 2019) olduğu belirtilmiştir. Günay ve Çelik (2019) tarafından üniversite öğrencilerinin kariyer stresinin psikolojik iyi oluş düzeyi ile yordanmasına ilişkin yürütülen araştırmada da öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bunlara karşın okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmaların sınırlılık gösterdiği düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgular öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının ortalamanın üstünde olduğunu göstermektedir. Okulöncesi öğretmenleri (Akgün, 2021; Güzel, 2022) ve diğer branş öğretmenleri ile (Karakuş ve Ünsal, 2017) yapılmış araştırma bulguları bu araştırmada elde edilmiş olan bulgular ile tutarlı olarak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının orta ve iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

### 5.1.2. Sosyo-demografik Özellikler

Bu çalışmadan elde edilmiş olan bulgular, okul öncesi öğretmenlerin teknoloji tutum puanlarının görev yaptıkları okul türü, medeni durumları, çalıştıkları çocukların yaş grubu, mesleki kıdemleri ve günlük teknolojik araç-gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum bahsedilen bu değişkenlerin teknoloji içeriklerinin ve teknoloji bağlamlarının bireylerin tutumlarını etkileme potansiyelinin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında bireysel yenilikçilik gibi görece yeni şeylere açık olma durumunun (Örün, Orhan ve Kurt, 2015) ve biliş ötesi farkındalığın Bakioğlu, Alkiş Küçükaydın ve Karamustafaoğlu, 2015) teknolojiye yönelik tutumla ilişkili olduğu araştırma bulgusu, bilişsel ve psikolojik özelliklerin bireylerin teknoloji tutumu ile daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutum puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Kuzgun ve Özdiç (2017) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular bu çalışmada elde edilmiş olan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusu ile tutarlılık arz ederken Köroğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Köroğlu (2014)'e göre anaokulunda çalışan öğretmenler anasınıfında çalışan öğretmenlere göre teknolojiye ve yeniliklere daha açıktır. Araştırma bulgularındaki farklılıkların okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programlarındaki teknoloji içeriğindeki farklılıklar, kurum kültürü ve öğretmenlerin psikososyal özelliklerindeki farklılıklarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutum puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde söz konusu değişkene ilişkin bulguların oldukça sınırlı olduğu görülmüş olmakla birlikte Kaya (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında teknoloji kullanımına yönelik tutumlarında medeni durumlarına göre fark bulunmadığının tespit edildiği araştırma bulgusu bu araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca alan yazında Vatansever Bayraktar ve İşleyen (2018) tarafından öğretmenlik öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin tutumlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığının görüldüğü çalışmanın da bu çalışmanın sonucunu desteklediği düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutum puanlarının çalıştıkları çocukların yaş grubuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Alan yazında yer alan

araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji içeriğinin ve araçlarının kontrolünün kendilerinde olması gerektiğini düşündüklerini sınıflarında teknolojiyi motivasyon amaçlı kullanmakla birlikte olumsuz etkilerinden kaygı duyduklarını göstermektedir (Öner, 2020; Aksoy, 2021; Kuzgun ve Özdiç, 2017; Karadeniz, 2014). Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgu öğretmenlerin genel olarak teknolojiyi etkili ve yaş gurubuna uygun olarak öğretim süreçlerine entegre etmek yerine benzer ve sınırlı uygulama yaptıkları bu nedenle çalıştıkları yaş guruplarına göre teknoloji tutum puanlarının farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutum puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Alan yazındaki bazı araştırmalar benzer biçimde öğretmenlerin teknoloji tutumlarının kıdem yıllarına göre farklılaşmadığını (Çörekçi, 2020; Çınarer vd., 2016; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016 ) gösterirken, bazıları öğretmenlerin teknoloji tutumlarının kıdem yılına göre farklılaştığını göstermektedir ( Kaya, 2017; Russell, Bebell, O'dweyer ve O'connor, 2003). Russell, Bebell, O'dweyer ve O'connor (2003) tarafından mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin bilişim teknolojilerinden, öğretim uygulamalarında daha çok yararlandıkları belirtilmiştir. Bu durumun kıdemi fazla olan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının daha olumlu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak bunun aksine Kaya (2017) deneyimi daha az olan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini daha çok kullandığına ulaşmıştır. Bu durumun her yeni neslin teknoloji ile bir önceki nesilden daha etkileşim içerisinde olması, daha çok ilgi duymasından dolayı teknoloji hususunda kendilerini daha çok geliştirmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Tekerek ve Sert (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde bilgisayar kullanım durumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutum puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Literatürde söz konusu değişkene ilişkin bulguların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte alan yazında yer alan çalışmalar öğretim süreçleri haricinde öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin, öğretim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının en önemli yordayıcısı olduğunu (Wozney, Venkatesh ve Abrami, 2006) göstermektedir. Özellikle bilişim teknolojilerinden etkin şekilde yararlanan öğretmenler teknolojiyi her gün tüm etkinliklerde ve her zaman kullandıklarını belirtmiş (Simsar ve Kadim, 2017; Aksoy, 2021; Korkmaz ve Ünsal, 2016) olmakla birlikte en çok Türkçe, matematik ve fen etkinlikleri sırasında yararlandıklarını ifade etmişlerdir (Gök, Turan ve Oyman, 2011). Ayrıca öğretmenler teknolojiden sadece okulda faydalanmamaktadır. Çoğu



evinde internet bağlantısı bulunduğunu ve bilişim teknolojilerine karşı meraklı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerde teknolojiden yararlanırken, çok sayıda derste teknolojiden her gün yararlanmakta olmasına rağmen temel düzeyde fayda sağlayabildiklerini ve çocukların teknoloji kullanımına karşı oldukları şeklinde görüş bildirmişlerdir (Öner, 2020). Bu araştırmada elde edilmiş olan bulgu öğretmenlerin birçoğunun internet gibi teknolojik imkanlara sahip olmalarına ve öğretim süreçlerinde de kullanmalarına karşın bir kısmının kullanımına karşı olmasından dolayı teknoloji tutumlarının, teknoloji ile haşır neşir olma sürelerine göre farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilmiş olan bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemleri ve alt boyutlarının görev yaptıkları okul türü, medeni durumları, çalıştıkları çocukların yaş grubu, mesleki kıdemleri ve günlük teknolojik araç-gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum bahsedilen bu değişkenlerin öğretmenlerin pedagojik inanç sistemlerini etkileme potansiyelinin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç puanlarının görev yaptıkları okul türü, medeni durumları, çalıştıkları çocukların yaş grubu ve günlük teknolojik araç-gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Alan yazında bulgularımızı destekleyeceği düşünülen Ergen ve Günay (2019) tarafından yapılan bir araştırma yer almaktadır. Ergen ve Günay(2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki yönetimle ilgili sorunları üzerine yapılan araştırmanın çalışma grubundaki evli öğretmenlerin sorunların çözümüne bekarlara kıyasla daha az katılmak istedikleri, sosyal etkinliklere yanaşılmaması durumu anaokulunda çalışan öğretmenler tarafından daha çok sorun olarak görülürken, anaokulunda çalışan öğretmenler öğretmenlere karşı adalet temelinde davranılmamasına yönelik sorunların çözümüne anasınıfı öğretmenlerine kıyasla daha fazla katılmak istedikleri şeklinde görüş bildirdiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak; motivasyon için ödüllendirmenin sorun olduğu görüşüne, işiyle ilgili görüşünün alınmamasına, çalışma saatleri hususunda öğretmenden yana tek taraflı beklenti olmasına, okuldaki diğer personellerle görev dağılımının dengeli olmamasına ilişkin görüşlerinde farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Ergen ve Günay (2019) tarafından yapılan çalışmanın haricinde Yaşar Ekici (2017) tarafından yapılan çalışmada aday okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşarak çalışmayı desteklediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin pedagojik inanç puanlarının mesleki kıdem durumlarına göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Alan yazında Arslan ve Kutluca (2021) tarafından yapılan çalışma benzer biçimde öğretmenlerin pedagojik inançlarının kıdem durumlarına göre farklılaşmadığı göstermektedir. Ayrıca Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin pedagojik yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerinden etkilenmediğini yönelik bulgusuyla bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Bu çalışmadan elde edilmiş olan bulgular, okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının medeni durumları, çalıştıkları çocukların yaş grubu ve günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum bahsedilen bu değişkenlerin okul öncesi ğretmenlerinin yaşamlarını anlamlı ve amaçlı görerek kendilerini gerçekleştirme bağlamalarının psikolojik iyi oluşlarını etkileme potansiyelinin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın elde edilen bulgular okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bu durum ise bahsedilen değişkenlerin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını etkileme potansiyelinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Alan yazındaki bazı araştırmalar benzer biçimde okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığını (İnce ve Demirhan, 2022; Arslan ve Tura, 2022; Dündar ve Demirli; 2018) ayrıca Psikolojik İyi Oluş leği alt boyutlarında medeni duruma göre anlamlı fark görülmediğini (olak, Doğan ve şensoy, 2020) ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle evli ya da bekar olmaları bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri için yordayıcı olarak görülmemiştir. Bu araştırma sonucunun aksine Ignatjeva ve Bruk (2020) tarafından yrtlen araştırmada da psikolojik iyi oluş düzeyinin medeni duruma göre farklılaştığını ifade edilmiştir. Ayrıca Bıçak (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada evli öğretmenlerin öznel iyi oluş toplam puanlarının ve alt boyutları olan okul bağlılığı ve ğretim yeterliği puanlarının bekarlara göre anlamlı düzeyde daha çok olduğu ifade edilmiştir. Yani ğretmenlerin medeni durumlarına göre öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır.

Bu araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının çalıştıkları çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Alan yazında araştırmada elde edilmiş olan bulguyu doğrudan destekleyen bir araştırmaya ulaşılamamış olmakla birlikte İnce ve Demirhan (2022) tarafından yapılan çalışmada ilkokulda çalışan öğretmenlerin

psikolojik iyi oluşlarının ortaokulda çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokulda öğretim görmekte olan çocukların yaş gruplarının farklılaştığı düşünülerek bu araştırmada elde edilen bulgunun aksine daha büyük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Benzer biçimde Aydoğan (2019) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik iyi oluşlarının 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin lehine farklılaştığını yani 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Meslekteki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olmasının, kıdem arttıkça mesleği yaşam anlam ve amacı ile bağdaştırmadan kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca alan yazındaki Çolak, Doğan ve Şensoy (2020) tarafından yapılan araştırmada sağlık çalışanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem durumlarına göre farklılaştığı tespit edilirken Bıçak (2021) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada da öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Beraberinde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguların araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Literatürde bunların aksine bu araştırmada elde edilmiş olan bulguyla örtüşmeyen psikolojik iyi oluş düzeyi üzerinde mesleki kıdem durumunun anlamlı düzeyde etkisi olmadığına (İnce ve Demirhan, 2022; Kaynak ve Öztuna, 2020) ilişkin araştırma sonuçları da yer almaktadır.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirdikleri zamana göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Alan yazında bu bulguyu direkt destekleyen çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak öğretmenlerin dijital ekran süreleri, teknoloji bağımlılık düzeyleri, telefon ve bilgisayar bağımlılıkları gibi konuların bu araştırmanın bulgusunu açıklayabileceği düşünülmektedir. Kamal (2020) tarafından yapılan bir çalışmada günlük interneti kullanma süresinin, okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılık düzeylerinin belirlenmesinde etkili bir değişken olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Solmaz (2019) tarafından internet bağımlılık düzeyi ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Yani internet bağımlılığında artış görülürken psikolojik iyi oluş düzeyinde azalma görüleceği belirtilmiştir. Ancak tarafımızca yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu teknolojik araç gereçlerle günlük 2-3 saat

geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu sürenin hangi amaçla değerlendirildiğine ilişkin veri toplanmadığı için bağımlılık olarak nitelendirmek uygun görülmemektedir. Bağımlılık olarak nitelendirilemeyeceğinden dolayı da psikolojik iyi oluş düzeyini yordamadığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Çalışma ortamları çeşitli değişkenlerin de etkisiyle insanların psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Briner, 2000). Ancak literatürde okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre incelendiği doğrudan bir çalışmaya ulaşılamamış olmakla birlikte Ömeroğlu (2015) tarafından anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu öğretmenlerine göre yaşadığı stresin daha içsel kaynaklı olduğu, bazı stres belirtilerini daha çok gözledikleri ve yaşadıkları stres ile başa çıkarken sorun ile savaş vermek yerine sosyal destek almayı daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda bu araştırmada da okul türüne bağlı görülen stres kaynağı ve yönetimi gibi farklardan dolayı öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde farklılaşma olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim alan çocukların psikolojik iyi oluşlarının resmi anaokulu veya anasınıfına devam etme durumlarına göre incelendiği çalışmaya erişilmiştir. Bu çalışmaya göre çocukların psikolojik iyi oluşlarının anaokuluna devam edenlerin lehine farklılaştığı belirtilmiştir (Erata ve Özbey, 2020). Ayrıca anaokulu ve anasınıfları arasında gerek yapılanma gerekse iş ortamı bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptıkları okul türüne farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın anasınıfı öğretmenlerin lehine olduğu belirtilmiştir (Güven ve Cevher, 2005). Okul türünden kaynaklanan bu farklılıkların öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde de farklılaşmaya sebep olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin medeni durumları, çalıştıkları çocukların yaş grubu, mesleki kıdem durumları ve günlük teknolojik araç gereçlerle geçirilen zamana göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum bahsedilen bu değişkenlerin öğretmenlerin güdülenme ve zorluklarla başa çıkma bağlamlarının psikolojik dayanıklılık düzeylerini etkileme potansiyelinin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yapısal stil alt boyutunun görev yaptıkları okul türüne göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca psikolojik dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdem durumlarına göre farklılaşmamasına karşın psikolojik

dayanıklılığın kendilik algısı alt boyutunun mesleki kıdem durumları göre farklılaştığını göstermektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Alan yazındaki bazı araştırmalar benzer biçimde psikolojik dayanıklılık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığını (Nartgün ve Mor, 2015; Bozkurt ve Levent, 2021; Güzel, 2022) gösterirken, bazıları evli öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu göstermektedir (Bozgeyikli ve Şat, 2014; Çetin, 2019).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanlarının çalıştıkları çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bulgumuzun aksine Güzel (2022) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin çalıştığı yaş grubuna göre doğru orantılı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade biçimiyle bu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları çocukların yaş grubu artarken psikolojik sağlık düzeyleri de artış göstermekte olup, yaş grubu azalırken psikolojik sağlık düzeylerinin de azaldığı ifade edilmiştir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Alan yazında araştırma bulgumuzu Sezgin (2012) tarafından ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerle yürütülen araştırma desteklemektedir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdem durumlarına göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini yordamadığı görülmüştür. Ayrıca Nartgün ve Mor (2015)'nin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile yöneticilerin etik liderlik davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bunların aksine Bozkurt ve Levent (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca Bozgeyikli ve Şat (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin 15 yıl üstü ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha az olduğuna ulaşılmıştır. Bu bulgu bu araştırmada ulaşılan sonuç ile ters düşmektedir çünkü bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sadece kendilik algısı alt boyutunun mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir. Benzer biçimde Çetin (2019) tarafından yapılan çalışmada da psikolojik dayanıklılığın kendilik algısı alt boyutunun öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı

görülmüştür. 6-10 ile 21 ve daha fazla kıdem sahibi öğretmenler açısından bakıldığında 21 sene ve daha fazla çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak Sönmezer (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim öğretmenleri için psikolojik dayanıklılığın aile uyumu alt boyutunun mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı ve 10 yıl ve daha az çalışma yılına sahip öğretmenlerin aile uyumu algıları 21 yıl ve daha fazla çalışma yılına sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunduğu görülmüştür.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık puanlarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirilen zamana göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde bu araştırmada elde edilmiş olan bulgunun aksine çevresel faktörlerin psikolojik dayanıklılık için belirleyici olduğunu düşünen Shen (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada gerçeklerden kaçma dürtüsü ve psikolojik dayanıklılık düzeyinin, telefon bağımlılığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buradan bağımlı bireylerin yaşamlarındaki problemlerle başa çıkabilmek adına teknolojik araçları daha fazla kullandıklarının anlaşıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca psikolojik dayanıklılık düzeyinin telefon bağımlılığını yordamadığı belirtilmiştir. Li, Shi, Wang, Shi, Yang ve Yang (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, psikolojik dayanıklılık düzeyi ile bireylerin internet bağımlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin günlük teknolojik araçlarla bağımlılık yapacak düzeyde zaman geçirmediği düşünüldüğünden ve bu araçların hangi amaçla kullanıldığı incelenmediğinden dolayı psikolojik dayanıklılıklarının günlük teknolojik araç gereçlerle geçirilen zamana göre farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılığın yapısal stil alt boyutunun görev yaptıkları okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında tarandığında bu araştırmada elde edilen bulgunun aksine Güzel (2022) tarafından yapılan araştırmada psikolojik dayanıklılığın çalıştığı kurum türüne bağlı olarak farklılaşmadığının tespit edildiği belirtilmiştir.

### **5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları, Pedagojik İnanç Sistemleri, Psikolojik İyi oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Bu çalışmadan elde edilmiş olan bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiş olmakla beraber teknoloji tutumları ile pedagojik inanç sistemleri ve teknoloji tutumları ile pedagojik inanç sistemlerinin öğretmen merkezli alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığını göstermektedir. Ayrıca okul öncesi

öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmasına karşın teknoloji tutumları ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığını göstermektedir. Bunların yanı sıra elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemleri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunduğunu beraberinde öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve psikolojik dayanıklılığın tüm alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiş olmakla beraber teknoloji tutumları ile pedagojik inanç sistemleri ve teknoloji tutumları ile pedagojik inanç sistemlerinin öğretmen merkezli alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Li, Garza, Keicher ve Popov (2019) öğretim sürecinde teknolojik araç gereçlerden yararlanırken öğretmenlerin pedagojik yeterlilik düzeylerinin en az teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri kadar önem arz ettiğini ifade etmektedir. Yürüttükleri araştırma sonucunda öğretmenlerin teknoloji tutumlarının teknoloji kullanımına yönelik öz yeterliliklerine göre farklılaştığını görüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim sürecine yönelik benimsedikleri yaklaşım, öğretim uygulamalarında teknolojiden yararlanmaya istekli olmaları ve öğretmen yetiştirme programından aldıkları eğitimin verimli olması, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının daha öğrenen merkezli pedagojik inanca yönelik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Pajares (1992) öğretmenlerin bilgi ve öğrenmeye yönelik inançlarının öz yeterlilik düzeylerini etkileyebildiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Alan yazında bu çalışmada elde edilen bulgunun aksine Topaloğlu (2020) tarafından mekan ve zamandan bağımsız olan mobil öğrenmeyle öğretim verilen çalışmada öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları ile mental iyi oluşları arasında ters yönlü negatif ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Başka bir ifade biçimiyle mobil öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar artış gösterdikçe mental iyi oluş düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve psikolojik dayanıklılığın alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunun aksine Köfteci (2018) tarafından

lisede öğrenim gören çocuklarla yürüttüğü çalışmada bu araştırmada elde edilen bulgu ile çeliştiği düşünülen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve internet bağımlılık düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Bilgin ve Taş (2018) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik dayanıklılık ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemleri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmakla beraber öğrenci merkezli pedagojik inanç sistemleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Alan yazında bu araştırmada elde edilmiş olan bulguyu İkiz, Asıcı, Kaya ve Balkan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları desteklemektedir. Bu araştırmada katılımcıların psikolojik iyi oluşları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifade biçimiyle formasyon öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olması öğretmenliğe yönelik tutumları bakımından olumlu katkı sunmaktadır. Ayrıca Anders ve Rossbach (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe yönelik duygusal tutumlarının pedagojik inançlarını yordadığına ulaşılmıştır. Sonuç olarak mesleki yeterlilik düzeylerinin duygu durumlarından etkilendiği görülmüştür biçiminde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve psikolojik dayanıklılığın tüm alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında bu araştırmada elde edilmiş olan bulguyu destekleyen Karacaoğlu ve Köktaş (2016) tarafından hastanede çalışan bir grup üzerinde yürütülen araştırmada psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yani çalışma grubunun zorluklar karşısında çabuk toparlanmalarının ve mücadele etmelerinin onların psikolojilerini pozitif yönde etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca Sourı ve Hicazi (2017) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinin katılımıyla yapılan araştırmada da psikolojik dayanıklılık düzeyinin psikolojik iyi oluşu yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca iyimserliğin psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş düzeylerinde kısmen aracılık rolü olduğu ve iyimserliğin, psikolojik dayanıklılık düzeyi ne olursa olsun psikolojik iyi oluşu destekleyip kolaylaştıracağı görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile öğrenen merkezli pedagojik inançları ve psikolojik iyi oluşları arasında ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu öğrenen merkezli pedagojik inançları ile



psikolojik iyi oluşları arasında ve psikolojik iyi oluşları ile dayanıklılıkları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tutum ve inançları üzerine daha yüksek düzeyde etkisi olan faktörlerin tespit edilmesinin, becerilerini; davranışlarını açıklamak ve geliştirmek açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada nicel desen kullanılmış olup elde edilen veriler katılımcıların yanıtlarına dayalıdır. Öğretmenlerin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıklarının sınıf uygulamaları bağlamında gözlemlenebileceği karma desenlerle yapılacak araştırmalar daha zengin bilgi elde edilmesine katkı sağlayacaktır.
- Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmış olup ilişkinin yönü incelenmemiştir. Bu durum çalışma için sınırlılık olarak görülmektedir. Bu sebeple araştırmacılara ilişkinin yönünü belirleyici, karma ve diğer araştırma desenlerinin kullanılarak farklı örneklem üzerinde tekrarlanması önerilmektedir.

### 5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş düzeyleri yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çalışmadaki örneklem sınırlılığı göz önüne alınarak öğretmenlerin özellikle veliler, çocuklar, çalışma arkadaşları ve idari kadrodan kaynaklı yaşadıkları güçlüklerle mücadele etmelerini kolaylaştırmak bağlamında her okul öncesi eğitim kurumunda tam zamanlı görev almak üzere psikolojik danışmanların görevlendirilmesinin işleyişi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu uygulamanın okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin desteklenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problemlere ilişkin etkileşime ve uygulamaya dayalı ders sayıları artırılabilir

## KAYNAKÇA

- Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, (11), 30-38. doi: 10.52105/temelegitim.11.3
- Albayrak Sari, A., Canbazoglu Bilici, S., Baran, E., ve Ozbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Albion, P. R. & Ertmer, P. A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *Tech Trends*, 46(5), 34-38.
- Anders, Y. & Rossbach, H. G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: the influence of math-related school experiences. Emotional Attitudes, And Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322.
- Andrew, L. (2007). Comparison of teacher educators' instructional methods with the constructivist ideal. *The Teacher Educator*, 42(3), 157-184.
- Ardıç, M. A. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin ilişkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 239-251. doi: 10.32960/uead.949667
- Arslan, A.(2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. ve Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının öz-yeterlik ve eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 853-869. doi: : 10.24315/tred.742927
- Arslan, A. ve Tura (2022). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Yüksekova örneği. *EDUCATIONE*. 1(2), 212-234.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. doi: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Atan, A. (2020). *5-6 Yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Ağmaz, R.F. ve Ergüleç, F. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımı alanında araştırma eğilimleri: Lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 60-86. doi: 10.29329/mjer.2020.23414.4
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*. (11),30-38. doi: <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.3>
- Avcı, A. ve Kutluca, A.Y. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgilerinin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 20(2), 394-428.
- Aydoğan, İ. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bahar, H. H., Uludağ, E. ve Kaplan, K. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 64-83.
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A. ve Karamustafaoğlu, O. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 22-33.
- Bangir Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Basım, N.ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği’nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645. doi: 10.26466/opus.903870
- Baykara Acar, Y. ve Acar, H. (2002). Sistem kuramı-ekolojik sistem kuramı ve sosyal hizmet: Temel kavramlar ve farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 29-35.
- Beer, P. & Mulder, R. H. (2020). The effects of technological developments on work and their implications for continuous vocational education and training: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 11(918), 1-19. doi: <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2020.00918>
- Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Özel sayı]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (20), 923-940. doi: 10.17494/ogusbd.555081

- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Bilgin, O. ve Taş, İ. (2018). Effects of perceived social support and psychological resilience on social media addiction among university students, *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 751-758. doi: <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.060418>
- Briner, R. B. (2000), Relationship between work environments, psychological environments and psychological well-being. *Occupational Medicine*, 50(5), 229-303.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(1), 131- 159. doi: 10.4236/psych.2017.81009
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.583274>
- Bozgeyikli, H. ve Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191.
- Bozkurt, D. ve Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7968-8000. doi: 10.26466/opus.937692
- Briner, R. B. (2000). Relationships between work environments, psychological environments and psychological well-being. *Occupational Medicine*, 50(5), 299-303.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, D. F. & Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*. 17(1), 20-29. doi: <https://doi.org/10.1080/01626620.1995.10463227>
- Bulut, İ. ve Polat, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim derslerinde yaşadıkları stres: stresin nedenleri ve stresle başa çıkma yöntemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 410-435. doi: 10.17240/aibuefd.2022..-959205
- Burak, S., Çörekci, E. (2021). Okul öncesi müzik eğitiminde teknoloji kullanımı: antalya ilinde nitel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 375-395. doi: 10.17943/etku.886609

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byun, S., Zhao, X., Buettner, C. K., Chung, S.A. & Jeon, L. (2022). Early childhood teachers' psychological well-being and responsiveness toward children: a comparison between the U.S. and South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103705. doi: 10.1016/j.tate.2022.103705
- Chan, H-W. & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-83. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chan, K-W., Tan, J., & Khoo A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195. doi: 10.1080/13598660701268593
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (bit) uygulama başarıları ve bit'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 41-53.
- Çağır, T. (2020). *Öğretmenlerin tolerans düzeyi ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Samsun.
- Çağlayan, İ. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Çam, O. ve Büyükbayram, A. (2017). Hemşirelerde psikolojik dayanıklılık ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(2), 118-126. doi: 10.14744/phd.2017.75436
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çelik, M., Sanberk, İ. ve Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654-662. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304725
- Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O. ve Basım, H.N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.

- Çetin, M., ve Çetin, G. (2021). 21. Yüzyıl becerileri açısından meb okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255. doi: <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351258>
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.
- Çınarar, G., Yurttakal, A. H., Ünal, S. ve Karaman, İ. (2016). Öğretmenlerin teknolojik araçlarla eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi Yozgat ili örneği. *EEB 2016 Elektrik-Elektronik Ve Bilgisayar Sempozyumu*, 11-13.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*. 12(1), 227-240.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Okul öncesi eğitimde eğitim programı uygulamasının yordayıcıları olarak öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, K. P., Doğan, N. ve Şensoy, N. (2020). Sağlık çalışanlarında psikolojik iyi oluş düzeyi ile sanal ortamda yalnızlık düzeyi arasındaki ilişki. *Türk Aile Hekimleri Dergisi*, 24 (1), 41-50.
- Çörekçi, E. D. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Damáσιο, B. F., Melo, R. L. P. D. & Silva, J. P. D. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 73-82.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 9(9), 45-54.
- Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 17-31.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı*. 437-441.
- Dereobalı, N. (2014). Okul öncesi eğitim ve kitle iletişim araçları. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (8. Baskı, s. 253-325). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.
- Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: Öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766. doi: <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.019>

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.
- Doğan, S. (2016). Eğitim ve öğretimde teknolojinin doğru kullanımı ve 0-7 yaş çağındaki çocuklarda teknolojinin etkisi. *Yeni Türkiye*, 22(88), 722-730.
- Dore, R. A. & Dynia, J. M. (2020). Technology and media use in preschool classroom: Prevalence, purposes, and contexts. *Frontiers in Education*, 5, 1-14. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.600305>
- Dündar, Z. ve Demirli, C. (2018). Medeni durumları farklı olan çalışanların psikolojik iyi olma düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 2(2), 1-10.
- Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Erata, F. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 125-151.
- Ergen, H. ve Günay, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumlarda yaşadığı yönetsel sorunlar ile ilgili görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-89.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 140- 145.
- Ertmer, P. A. , Ottenbreit-Leftwich, A. T. , Sadik, O. , Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59(2), 423-435. doi:10.1016/j.compedu.2012.02.001
- Ertürk, A., Keskinliç Kara, S. B. ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Eslek, D. ve Yılmaz Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.
- Fava, G. A. & Tomba, E. (2009). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *National Library of Medicine*, 77(6), 1903-1937. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00604.x>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge J.H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *Int J Methods Psychiatr Res*, 14(1), 29-42.
- Gazioğlu, Ö. (2018). Öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımda karşılaştığı sorunlara yönelik atıfsal akıl yürütmeleri ve pedagojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gibbs, S. & Miller, A. (2013). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Göçet Tekin, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zeka ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gök, A., Oyman, N. ve Turan, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3).
- Gökçen, M. ve Kutluca, A. Y. (202). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 214-240. doi:<https://doi.org/10.17860/mersinefd.1120188>
- Gömlüksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Gülen, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günay, A. ve Çelik, R. (2019). Kariyer stresinin psikolojik iyi oluş ve iyimserlik değişkenleriyle yordanması: halkla ilişkiler ve tanıtım öğrencileri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 205-217.
- Güven, E.D. ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Güzel, G. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknolojiden yararlanma durumlarının belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 119-144.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards and integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416-439. doi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). Teaching With Technology. *Teaching: Theory Into Practice*, 2013, 154-170.
- Ignatjeva, S. & Bruk, Z. (2020). The research of psychological well-being predictors: comparative study of teachers in Latvia and Russia. *12th International Conferance on Education and New Learning Technologies*. 7302-7311. doi: 10.21125/edulearn.2020.1871



- Ihmeideh, F. (2009). The role of computer technology in teaching reading and writing: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 60-79.
- Işıkoğlu, N., Adak Özdemir, A., Altun, M., ve Ergenekon, E. (2021). Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin covid-19 pandemi deneyimleri: yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 567-590.
- İçli, G. ve Soysal, Y. (2020). Öğretmen adaylarının pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi yapılarının incelenmesi. *International Marmara Social Sciences Congress Proceedings Book*. 88-95.
- İkiz, F. E., Asıcı, E., Kaya, Z. ve Balkan, K. (2018). Yaşam amaçları ve psikolojik iyi oluşun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıcı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 7-26.
- İnce, A. ve Demirhan, G. (2022). Covid 19 sürecinde öğretmenlerin pozitif liderlik algıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 10-22.
- İş, E. (2017). Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sisteminin okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70.
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53-69. doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Kaymal, B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Kara, N. ve Cagiltay, K. (2017). In-service preschool teachers' thoughts about technology and technology use in early educational settings. *Contemporary Educational Technology*, 8(2), 119-141.
- Karacaoğlu, K. ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 119-127. doi: 10.18394/iid.20391
- Karadeniz, G. ve Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 2(22), 301-314.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 9-41. doi: 10.31463/aicusbed.597636
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.

- Karakuş, S. ve Ünsal, S. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 831-850.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve steam eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.
- Kavi, E. ve Karakale, B. (2018). Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7 (17). 56-77. doi: 10.31199/hakisderg.391826
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Kaynak Öztuna, K. ve Öztuna, B. (2020) Bir üniversite hastanesinde sözleşmeli çalışanların psikolojik iyi oluş ve işyerinde dışlanma durumları arasındaki ilişki. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2499-2514.
- Keleşçi, H. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007. doi: <https://doi.org/10.17860/efd.96988>
- Keyes, C.L., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikaye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Koç, K. (2014). The use of technology in early childhood classroom: An investigation of teachers' attitudes. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 807-819.
- Koçak, Ö. ve Gülcü, A. (2013). FATİH projesinde kullanılan lcd panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1221-1234.
- Kol, S.(2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- Konca, A. S. ve Tantekin Erden, F. (2021). Digital technology (dt) usage of preschool teachers in early childhood classroom. *Journal of Education and Future*, (19), 1-12. doi: <https://doi.org/10.30786/jef.627809>
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194-212.
- Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244. doi: 10.53444/deubefd.827397

- Köfteci, B. (2018). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığının psikolojik dayanıklılık ve ruminasyon açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Köroğlu, A.Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Köroğlu, A.Y. ve Demiriz, S. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 1-27.
- Köylü, D. ve Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, (30), 607-610.
- Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz yeterliliklerinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- Kuzgun, H. ve Özdiñç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Özel sayı]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 83-102.
- Lee, J. S. (2006). Preschool teachers' shared beliefs about appropriate pedagogy for 4-year-olds. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 433- 441.
- Li, X., Shi, M., Wang, Z., Shi, K., Yang, R. & Yang, C. (2010). Resilience as a predictor of internet addiction: The mediation effects of perceived class climate and alienation. *Paper presented at the IEEE 2nd Symposium on Web Society*. 66-70. doi: 10.1109/SWS.2010.5607478
- Li, Y., Garza, V., Keicher, A. & Popov, V. (2019). Predicting high school teacher use of technology: pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 501-518. doi: <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9355-2>
- Lin, H. L., Hazareesingh, N., Taylor, J., Gorrel, J. & Carlson, H. L. (2001). Early childhood and elementary preservice teachers' beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(3), 135-150. doi: <https://doi.org/10.1080/1090102010220302>
- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168. doi: 10.1080/17439760600619609.

- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf) adresinden 17.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Metin, Ş. ve Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 33-57.
- Nartgün, Ş.S. ve Mor, K.D. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre etik liderlik ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 269-290.
- Oosterhoff, A. M. G., Oenema-Mostert, I. C. E. & Mimaert, A. E. M. G. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Otterborn, A., Schönborn, K. & Hulten, M. (2019). Surveying preschool teacher's use of digital tablets: general and technology education related findings. *International Journal Of Technology And Design Education*, (29), 717-737.
- Oğuz, E., Ellez, A. M., Akamca, G. Ö., Kesercioğlu, T. İ. ve Girgin, G. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ve bilgisayara yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 10(3), 934-950.
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: Okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. doi: 10.29129/inujse.715044
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P. ve Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Ömeroğlu, M. (2015). *Anaokulu öğretmenlerinin okuldaki stres belirtileri, stres kaynakları, bu stres kaynakları ile başa çıkma yolları ve yaşadıkları örgütsel stresin performanslarına etkileri nedir?*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Özbay Karlıdağ, İ. ve Sağlam, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (2), 391-430. doi: 10.30964/auebfd.690366
- Özen, B. K. ve Şanlı, C. (2020). Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımıyla ilgili öğretmen görüşleri üzerine nitel bir inceleme. *USE 5. Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi Tam Metin Kitabı*, 17-36.

- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı hakkındaki görüşleri Adana ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri, *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *review of educational research*. 62(3), 307-332.
- Pamuk, S., Ülken, A., ve Dilek, N. Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438
- Polat, S., Zengin, R. ve Elmalı, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi fen uygulamalarına yönelik tutumu ve uygulama analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(1), 47-67. doi: 10.33907/turkjes.771896
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487103255985>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Heidrich, S. M. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 193-206.
- Saracoğlu, A. S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250. doi: <https://doi.org/10.9779/PUJE555>
- Sarı, İ. ve Kartal, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1673-1689. doi: <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.017>
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Shen, X. (2020). Is psychological resilience a protective factor between motivations and excessive smartphone use?. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 14(17). doi: <https://doi.org/10.1017/prp.2020.10>

- Simsar, A. ve Kadim, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 127-146.
- Slutsky, R., Kragh-Müller, G., Rentzou, K., Tuul, M., Gol Guven, M., Foerch, D. & Paz-Albo, J. (2021). A cross-cultural study on technology use in preschool classroom: Early childhood teacher's preferences, time-use, impact and association with children's play. *Early Child Development and Care*, 191(5), 713-725.
- Soner, O. ve Yılmaz, O. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve tükenmişlik düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 668-682. doi: 10.24315/tred.599742
- Souri, H. & Hejazi, E. (2017). The relationship between resilience and psychological well-being: The mediating role of optimism. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 15(55), 5-15.
- Soysal, Y., Radmard, S. ve Kutluca, A.Y. (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 1-17. doi: 10.5961/jhes.2018.00x
- Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Şahin, A., Gök, R. ve Sabancı, A. (2019). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği: Öğretmenler için Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(3), 1713-1730.
- Şahin, M. C. ve Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tekerek, M. ve Sert G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-öğrenme sürecinde bilgisayar kullanımına ilişkin tutumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1) .
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Temel, F. (Ed.). (2015). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları (3. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176.
- Thuy, T. T. H. & Qalati, S. A. (2020). Preschool teacher's attitude towards the integration of information technology into english teaching for young children in Vietnam. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 8(2), 279-294.

- Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm: Mobil öğrenmenin mental iyi oluş düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 65-78.
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.306900>
- TÜİK (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2021. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=internet%20kullan%C4%B1m&dil=>
- Uçar, M. Y. (2015). Öğrenen merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımları. A.S. Saracaloğlu & A. Küçükoglu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı, s. 292-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Uluğ, M., Özden, M. S. ve Eryılmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.144>
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 620-631.
- Ülker Tümlü, G. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3) , 205-213.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45 (45) , 109-127.
- Vatansever Bayraktar, H. ve İşleyen, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(79), 208-230.
- Vella, S. L. C. & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: defining resilience and resilience research over the decades. *Arch Med Health Sci*, 7(2), 233-239. doi: [10.4103/amhs.amhs\\_119\\_19](https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19)
- Veziroğlu Çelik, M., Acar, İ. H., Bilikci, C. A., Şahap, G. ve Yalvaç, B. M. (2018). Çocuk, teknoloji ve medya: okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(6), 147-164. doi: <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12945>
- Wozney, L., Venkatesh, V. & Abrami, P. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 173-207.
- Yakut, S. ve Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13883>
- Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 13-26. doi: <https://doi.org/10.18037/ausbd.550238>

- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146. doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-470780>
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212.
- Yılmaz, E. Tomris, G. ve Kurt, A. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 6 (1), 1-26.
- Yılmaz, İ., Ulucan, H. ve Pehlivan, S. (2010). Beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 105-118.
- YÖK (2018). [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul-Oncesi-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul-Oncesi-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf)
- YÖK (2020). [https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgele ri/2020/293\\_egitim\\_fakulteleri\\_ile\\_ilgili\\_karar%20\(2\).pdf](https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgele ri/2020/293_egitim_fakulteleri_ile_ilgili_karar%20(2).pdf)
- Yurt, Ö. ve Cevher Kalburan, N. (2011). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science*, (3), 1562-1570. doi: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.050>
- Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 265-286.
- Zehir, H., Zehir, K., Ağgöl-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejiler. *Curr Res Educ*, 5(2), 88-103.



**EKLER****Ek A: Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
İSPARTA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-44-38574557  
Konu : Ölçek Uygulama İzni  
(İrem AYDEMİR)

08/12/2021

**VALİLİK MAKAMINA**

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans program öğrencisi İrem AYDEMİR' in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları, pedagojik İnanç Sistemleri, Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkileri İncelenmesi" konulu ölçek çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel okul öncesi okullarda ve ana sınıflarda okul öncesi öğretmenleriyle yapmak istediği ile ilgili adı geçen Üniversitenin 25.11.2021 tarihli ve E-93282220-302.08.01-133271 sayılı yazısında bildirilmiş olup, ekleri ilişikte sunulmuştur.

Tezli yüksek lisans öğrencisi İrem AYDEMİR' in Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel anaokulu ile ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenler ile ölçek çalışmasını yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, okul idaresinin bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre ölçek çalışmasını yapması Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan BAYDUR  
İl Millî Eğitim Müdür V.

**OLUR**

Ömer Faruk ATEŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (36 Sayfa)

Adres : İstiklal Mah. 105 Cad. No:54 -İSPARTA

Telefon No : 0 (246) 280 32 43  
E-Posta: stratejigelistirmc32@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

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

Bilgi için: Ramazan ALGINKILINC

Unvan : Şef  
İnternet Adresi: [www.ispartameb.gov.tr](http://www.ispartameb.gov.tr) Faks:2462803278

Bu elektronik güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://ecmlik.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 39c2-cc0f-32ab-bdc5-bcd4 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek B: Kişisel Bilgi Formu

Sayın katılımcı, bu kişisel bilgi formu Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları, Pedagojik İnanç Sistemleri, Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler sadece araştırma da kullanılacak olup gizli tutulacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Lütfen size uygun cevabı  olarak işaretleyiniz.

Yaşınız					
Cinsiyetiniz	Kadın <input type="checkbox"/>		Erkek <input type="checkbox"/>		
Mesleğiniz					
Görev Yaptığınız Okul Türü	Özel Anaokulu <input type="checkbox"/> Bağımsız Devlet Okulu <input type="checkbox"/> Özel Okul Anasınıfı <input type="checkbox"/> Devlet okulu Anasınıfı <input type="checkbox"/> Kreş ve Gündüz Bakım Evi <input type="checkbox"/>				
Sınıfınızdaki Çocuk Sayısı					
Çalıştığınız Yaş Grubu	0-36 ay <input type="checkbox"/> 36-48 ay <input type="checkbox"/> 48-60 ay <input type="checkbox"/> 60-72 ay <input type="checkbox"/>				
Mezuniyet Durumunuz	<input type="checkbox"/> İlköğretim	Lise <input type="checkbox"/>	Ön lisans <input type="checkbox"/>	Lisans <input type="checkbox"/>	Yüksek lisans <input type="checkbox"/>
Meslekteki Çalışma Yılımız					
Yaşadığınız Yer	İl Merkezi <input type="checkbox"/>		İlçe <input type="checkbox"/>		
Medeni Durumunuz	Evli <input type="checkbox"/>		Bekar <input type="checkbox"/>		
Ailenizin Gelir Durumu					
Sahip Olduğunuz Çocuk Sayısı	<input type="checkbox"/> Çocuğum yok	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 ve daha fazla <input type="checkbox"/>	
Hizmetiçi Eğitimlere Katılım Durumunuz	Hiç Katılmadım <input type="checkbox"/> 1-5 Kez Katıldım <input type="checkbox"/> 6-10 Kez Katıldım <input type="checkbox"/> 10 ve Daha Fazla Katıldım <input type="checkbox"/>				

Günlük Yaşantınızda Teknolojik Araç Gereçlerle Ne Kadar Vakit Geçirirsiniz (Bilgisayar, Telefon, Tablet vb.)?	1 Saat veya Daha Az <input type="checkbox"/> 2 - 3 Saat <input type="checkbox"/> 4 Saat veya Daha Fazla <input type="checkbox"/>	
Evinizde Bulunan Teknolojik Aletler Nelerdir?	Televizyon <input type="checkbox"/> Bilgisayar <input type="checkbox"/> Telefon <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> Diğer:	
Okulunuzda Bulunan Teknolojik Aletler Nelerdir?	Televizyon <input type="checkbox"/> Bilgisayar <input type="checkbox"/> Telefon <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> Diğer:	
Evinizde İnternet Bağlantınız Var Mı?	Var <input type="checkbox"/>	Yok <input type="checkbox"/>
Evinizde İnternet Bağlantınız Varsa Sınırlı Mı? Sınırsız Mı?	Sınırlı <input type="checkbox"/>	Sınırsız <input type="checkbox"/>
İnterneti en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?		
Teknolojik Araç-Gereçleri Kullanmak Duygusal Olarak Sizi Nasıl Etkiliyor?		

## Ek C: Araştırma Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları, Pedagojik İnanç Sistemleri, Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ adıyla, İrem AYDEMİR tarafından Kasım 2021- Temmuz 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):  Özel ve devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumları

Araştırma Uygulaması:  Anket

Görüşme

Gözlem

Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İrem AYDEMİR

İletişim Bilgileri :

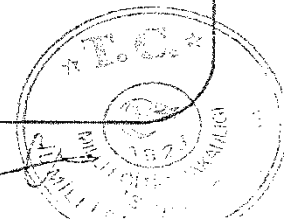
*Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



**İrem Aydemir**

Alıcı: Suat ▾

9 Eyl 2021 Per 13:54



Sayın Suat Kol Hocam merhaba,  
Ben Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi İrem Aydemir. Atiye Adak Özdemir danışmanlığında yürüttüğüm tezimde "Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği"ni sizin için uygunsu kullanmak istiyorum. Ölçeği benimle paylaşarak çalışmama destek olursanız çok sevinirim. Gereğini arz ederim. Saygılarımla...

**Suat KOL**

Alıcı: ben ▾

9 Eyl 2021 Per 15:28



Merhabalar, ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler ilgili yayında mevcuttur  
Selamlar.

**İrem Aydemir**

Alıcı: yilmazsoysal ▾

10 Eyl 2021 Cum 14:45

Sayın Yılmaz Soysal Hocam merhaba,  
Ben Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi İrem Aydemir. Atiye Adak Özdemir danışmanlığında yürüttüğüm tezimde "Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)"ni sizin için uygunsu kullanmak istiyorum. Ölçeği benimle paylaşarak çalışmama destek olursanız çok sevinirim. Gereğini arz ederim. Saygılarımla...

**Yılmaz SOYSAL**

Alıcı: Somayyeh, Ali, ben ▾

10 Eyl 2021 Cum 14:59

İrem merhaba,  
Ölçeği çalışmalarında kullanman bizleri mutlu eder, iyi dileklerle.

**İrem Aydemir**

Alıcı: bakitelef ▾

29 Eyl 2021 Çar 15:36

Sayın Bülent Baki Telef Hocam merhaba,  
Ben Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi İrem Aydemir. Atiye Adak Özdemir danışmanlığında yürüttüğüm tezimde "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Ölçeği benimle paylaşarak çalışmama destek olursanız çok sevinirim. Gereğini arz ederim. Saygılarımla...

**Bulent Baki Telef**

Alıcı: ben ▾

29 Eyl 2021 Çar 15:45

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

**Nejat Basim**

Alıcı: ben

9 Eyl 2021 17:27



Değerli İrem Aydemir,

Mesajınızı bu adresimden yanıtlıyorum. Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin yer aldığı makaleyi, makalenin sonunda yer alan ölçeğin word ortamındaki halini ve değerlendirme esaslarını içeren bilgi notunu ekte gönderiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

--

[Prof. Dr. H. Nejat Basim](#)