



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ÖĞRETMENLERDE YAŞAMDA ANLAM, ÖZGECİLİK VE UMUT

Gamze IŞIK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ÖĞRETMENLERDE YAŞAMDA ANLAM, ÖZGECİLİK VE UMUT

MEANING IN LIFE, ALTRUISM AND HOPE IN TEACHERS

GAMZE IŞIK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerde yaşamda anlam, özgecilik ve umut düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem demografik değişkenlerine göre öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu İç Anadolu Bölgesinde bir şehirdeki MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 357 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Yaşamda Anlam Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Öğretmen Özgeciliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 26.0 ve LISREL 8.80 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları, umut ve alt boyutları ve özgecilik düzeylerinin yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yaşamda anlam ve alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı ile umut ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerde yaşamda anlamın varlığı ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Son olarak elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerde özgecilik ile umut ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmenler, yaşamda anlam, umut, özgecilik

Abstract

This study was conducted to examine the relationship between meaning in life, hope and altruism levels in teachers. Another aim of the research was to examine whether there is a significant difference meaning in life, hope and altruism levels in teachers according to demographic variables of gender, age and professional seniority. The study group of the research consists of 357 teachers working in schools affiliated to the MEB in a city in the Central Anatolia Region. Personal Information Form, Meaning in Life Questionnaire, Dispositional Hope Scale and Teacher Altruism Scale were used to collect the data. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) methods were used to analyze the data. The relationships between the variables were analyzed using Pearson Product Moment Correlation Coefficient. Statistical analysis of the data was carried out with SPSS 26.0 and LISREL 8.80 package programs. As a result of the analyzes, it was found that there was a significant difference in the levels of meaning in life and its sub-dimensions, hope and its sub-dimensions and altruism according to age and professional seniority. A significant positive relationship was found between meaning in life and its sub-dimension, the presence of meaning in life, and hope and its sub-dimensions. Additionally, a significant positive relationship was found between the presence of meaning in life and altruism among teachers. Finally, according to the results obtained, there was a significant positive relationship between altruism and hope and its sub-dimensions in teachers.

Keywords: Teachers, meaning in life, hope, altruism

Teşekkür

İnsanın eğitim-öğretim hayatında mutlaka unutamadığı en güzel şekilde hatıralarında yer alan bir öğretmeni vardır. Hayatına dokunan öğretmeninden bahseden kişinin gözlerinin içi parlar, ona minnet duyar, çünkü ruhunda bir yerlere dokunmuştur. Onun kendi olmasına katkı sağlamış, onun bir anlam ve amaç bulmasına rehberlik etmiş ve ona inanmıştır. Benim için tez danışmanım, çok kıymetli ve saygıdeğer hocam Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST bu cümlelerin karşılığını oluşturmaktadır. “Bir gün seninle o tezi yazacağımıza inanıyorum.” derken ki sıcacık sesiniz, şefkatiniz, desteğiniz benim de kendime inanmamı yoluma devam etmemi sağladı. Bana umut olduğunuz için, tüm yüksek lisans hayatım boyunca desteğinizi hiç esirgemediğiniz için bilgi ve deneyimlerinizi paylaşarak hem akademik hem de kişisel gelişimime katkı sağladığınız için size sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız hocam...

Tez savunma sınavı jürimde yer alan lisans eğitimimden bu yana bilimsel yaklaşımı ve etik duruşunu model edindiğim Sayın Prof. Dr. Arif ÖZER'e teşekkür ediyorum. Ayrıca tez savunma jürisinde bulunmayı kabul ederek jürim sayesinde tanıştığım sayın hocalarım Doç. Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK, Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR ve Dr. Olcay YILMAZ'a katkıları ve değerli görüşleri için çok teşekkür ederim. Verilerin analizinde destek aldığım, zorlandığım ve anlamadığım noktaları derin bilgisi ve tecrübesi ile açıklayan Dr. Haydar Karaman'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, eğitim hayatım boyunca emeklerini esirgemeyen tüm öğretmenlerime ve benim ben olmamı sağlayan ufkumu genişleten hayatımda derin dokunuşları olan çok sevdiğim lisans ve yüksek lisans eğitimini aldığım Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Tez yazma sürecim boyunca desteğini ve emeğini hiç esirgemeyen bilgisini cömertçe paylaşan Araş. Gör. Ayşenaz Ekin DUMAN'a çokça teşekkür ederim. Canım dostlarım Hilal ÇALIŞKAN ve Esra YILDIRIM hayat denilen bu uzun yolculukta siz benim en güzel yol arkadaşısınız... Yolumu bu denli güzelleştiren canım dostlarım, hayatıma

etmiş olduğunuz tanıklık benim için çok kıymetli. Ayrıca burada tek tek sayamadığım tüm dostlarım hepiniz iyi ki varsınız ve hayatımdasınız.

Canım ailem... Benim ailem olduğunuz için kendimi çok şanslı hissediyorum. İlk olarak teşekkürlerin en büyüğünü hak eden biricik annem Fatma SEVİM'e teşekkür etmek istiyorum. Canım annem, sana ne kadar teşekkür etsem az kalır. Hayatımdaki etkin ve emeğin çok büyük. Sen benim bu dünyadaki en büyük şansısın, kolum kanadımsın. Seni çok seviyorum. Canım babam Erol SEVİM'e merhametli biri olmayı bana öğrettiği için çok teşekkür ederim. Son olarak canım anneannem Azime DURGUT ve dedem Hüseyin DURGUT'a bana gösterdikleri ilgi, sevgi, anlayış için çokça teşekkürler. Canımın içi dedecim, bu müjdeyi sevinçle sana vermeyi çok istedim. Gözlerindeki gururu görmek "Aferin, benim kızıma" dediğini işitmek... Ama biliyorum ki benimlesin. Beni hiçbir zaman yalnız bırakmadın, yine yanımda olduğunu beni izlediğini tüm yüreğimle hissediyorum.

En sevdiğim öğretmenim, yüksek lisans sürecimde bana destek olan sevgili eşim Giray IŞIK'a bu süreçte bana moral verdiği, pes etmeye yakın olduğumda bana inandığı ve beni cesaretlendirdiği için her daim yanımda olduğu ve en önemlisi hayatımı anlamlı kıldığı için çok teşekkür ederim. İyi ki varsın ve hayatımdasın...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	Error! Bookmark not defined.
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	11
Alt Problemler.....	11
Sayıtlılar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Yaşamda Anlam.....	15
Yaşamda Anlamın Tanımı.....	17
Yaşamda Anlamı Açıklayan Kuramlar.....	20
Umut.....	26
Umut Kavramının Tanımı.....	29
Umudu Açıklayan Kuramlar.....	32
Umut İle İlişkili Kavramlar.....	33
Özgecilik.....	34
Özgeciliğin Tanımı.....	36
Özgeci Davranışı Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar.....	40
Özgeciliği Etkileyen Faktörler.....	46
İlgili Araştırmalar.....	48
Yaşamda Anlam ve Demografik Değişkenler İle İlgili Araştırmalar.....	48
Umut ve Demografik Değişkenler İle İlgili Araştırmalar.....	51
Özgecilik ve Demografik Değişkenler İle İlgili Araştırmalar.....	54
Yaşamda Anlam ve Umut İle İlişkili Araştırmalar.....	56
Yaşamda Anlam ve Özgecilik İle İlgili Araştırmalar.....	58

Umut ve Özgecilik ile İlgili Araştırmalar	60
Bölüm 3 Yöntem	61
Araştırmanın Türü	61
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	61
Veri Toplama Süreci.....	62
Veri Toplama Araçları	63
Kişisel Bilgi Formu	64
Yaşamda Anlam Ölçeği	64
Sürekli Umut Ölçeği	68
Öğretmen Özgeciliği Ölçeği	71
Verilerin Analizi	72
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	76
Tartışma	87
Öğretmenlerde Yaşamda Anlamın Boyutları Olan Yaşamda Anlamın Varlığı ve Anlam Arayışı Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma	87
Öğretmenlerde Umut ve Alt Boyutları Eyleycilik ve Alternatif Yollar Planlama Sosyo-Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem) Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma	92
Öğretmenlerde Özgeciliğin Sosyo-Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem) Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma.....	97
Öğretmenlerin Özgecilik Düzeyleri ile Yaşamda Anlamın Alt Boyutları Yaşamda Anlamın Varlığı ve Anlam Arayışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Tartışma	101
Öğretmenlerin Umut ve Umudun Alt Boyutları Eyleycilik ve Alternatif Yollar Planlama ile Yaşamda Anlam ve Alt Boyutları Yaşamda Anlamın Varlığı ve Anlam Arayışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Tartışma	104
Öğretmenlerin Umut ve Umudun Alt Boyutları Eyleycilik ve Alternatif Yollar Planlama ile Özgecilik Düzeyleri Arasında Anamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Tartışma	106
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	109
Sonuç.....	109
Öneriler	111
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	111
Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler	114
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	114

Kaynaklar	116
EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzinleri.....	145
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	146
EK-C: Kullanılan Ölçeklere Dair Örnek Maddeler	148
EK- C1: Kişisel Bilgi Formu	148
EK-C2: Yaşamda Anlam Ölçeğine Dair Örnek Maddeler	149
EK-C3: Sürekli Umut Ölçeğine Dair Örnek Maddeler	150
EK-C4: Öğretmen Özgeçiliği Ölçeğine Dair Örnek Maddeler	151
EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	152
EK-D: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	153
EK-E: Etik Beyanı.....	154
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	155
EK-G: Thesis Originality Report	156
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	157

Tablolar Dizini

Tablo 1 Demografik Değişkenlere Göre Dağılım Tablosu	62
Tablo 2 Yaşamda Anlam Ölçeğine İlişkin t Değerleri Tablosu.....	65
Tablo 3 Model Veri Uyum Kriteri.....	66
Tablo 4 Yaşamda Anlam Ölçeği İçin Model Veri Uyum Tablosu	67
Tablo 5 Sürekli Umut Ölçeğine İlişkin t Değerleri Tablosu	69
Tablo 6 Sürekli Umut Ölçeği İçin Model Veri Uyum Tablosu.....	70
Tablo 7 Yaşamda Anlam Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler..	73
Tablo 8 Sürekli Umut Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	73
Tablo 9 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	74
Tablo 10 Cinsiyete Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyut Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu	76
Tablo 11 Yaşa Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu .	77
Tablo 12 Mesleki Kıdeme Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu.....	78
Tablo 13 Mesleki Kıdeme Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyutlar İçin Tukey Testi Tablosu	78
Tablo 14 Cinsiyete Göre Sürekli Umut ve Alt Boyut Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu	80
Tablo 15 Yaşa Göre Sürekli Umut ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu	80
Tablo 16 Kıdeme Göre Sürekli Umut ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu ...	81
Tablo 17 Mesleki Kıdeme Göre Sürekli Umut ve Alt Boyutlar İçin Tukey Testi Tablosu...	82
Tablo 18 Cinsiyete Göre Özgecilik Genel Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu.....	83
Tablo 19 Yaşa Göre Özgecilik ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu	83
Tablo 20 Mesleki Kıdeme Göre Özgecilik ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu	84
Tablo 21 Mesleki Kıdeme Göre Özgecilik ve Alt Boyutlar İçin Tukey Testi Tablosu.....	84
Tablo 22 Korelasyon Tablosu.....	85

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Yaşamda Anlam Ölçeği Standart Değerlerine İlişkin Grafik</i>	66
Şekil 2 <i>Sürekli Umut Ölçeğine Standart Değerlerine İlişkin Grafik</i>	70

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ANOVA: Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)

GFI: İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)

IFI: Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)

LISREL: Doğrusal Yapısal Analiz (Linear Structural Relations)

NFI: Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index)

RMSEA: Hata Karelerinin Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Statistical Package for the Social Sciences)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu (Turkish Statistical Institute)

WHO: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiştir. Ardından araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine yer verilmiştir. Son olarak sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

İnsanın bilinmeyeni bilme ve anlama ihtiyacı merak duygusu ile birleşince insanı bilinmeyeni öğrenmesi için güdülemiştir. Öğrenmek için güdülenen insan öğrendiklerini yeni nesillere aktarmak istemiştir. Dolayısıyla insan için öğretmek önemli bir eylem, öğretmenlik mesleği ise tarihteki en eski mesleklerden biri olmuştur. Öğretmenler toplumun önemli ve nüfus olarak büyük bir parçasını oluşturmaktadır. MEB (2022), verilerine göre 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde örgün eğitimde görev yapan öğretmen mevcudu 1.139.673'tür. Sayı dikkate alındığında öğretmenlerin nüfus olarak kalabalık bir meslek grubu olduğu ortadadır. Çağdaş bilimsel eğitim anlayışına göre eğitimin amacı bireyi hem kendisi için hem de toplum için yetiştirmektir. Eğitimin neferi olan öğretmenlerin görevi ise yalnızca öğretimden ibaret değildir. Öğretmenler öğrencilere ve öğrenciler vasıtasıyla ailelere de dokunmakta; tüm toplumun eğitimine katkı sunmaktadır. Dolayısıyla etki alanı düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki nitelikleri kadar kişilik özellikleri de önem kazanmaktadır. Toplumun geleceğinin inşasında önemli bir role sahip öğretmenlerin umutlu, yaptığı işi anlamlı bulan ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler olmasının öğrencilerin ve ailelerin de anlamlı bir yaşama sahip gelecekte umutlu bireyler olmalarını ve ruh sağlıklarını olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Ruh sağlığını etkileyen en önemli faktörlerden biri anlamlı bir yaşama sahip olmaktır. Nitekim yaşamda anlamın yaşam doyumu (Steger ve Kashdan, 2007; Steger vd., 2009; Zika ve Chamberlain, 1988,1992), yaş (Sarıçam, 2021; Steger vd., 2009) ve psikolojik iyi oluş (Debats vd., 1993) ile arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

Ayrıca yaşamını anlamlı bulan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının arttığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Altıparmak, 2020; Arslan, 2021; Şahin vd., 2012). İnsanın anlam ihtiyacı düşünüldüğünde meslek seçimi yaşama anlam katma yollarından biridir (Frankl, 2015). Örneğin, Marshall (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri araştırılmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin yaşamlarında fark yaratmanın yaşamlarına anlam ve amaç kattığını bu nedenle öğretmen olmak istediklerini belirtmiştir. Göçen (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmenler, yaşamın anlamını çocuk yetiştirmek, yetiştirdikleri çocukların yaşamlarında fark oluşturmak, huzur, mutluluk, yaradılışı anlamak ve güzel anılar biriktirmek olarak ifade etmiştir. Yapılan diğer bir araştırmada öğretmenlerin meslekte kalma ve meslekten ayrılma nedenleri incelenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin meslekte kalma ya da meslekten ayrılmaya karar vermelerinde öğrencilerin yaşamlarına katkıda bulunma ve öğrencilerinin yaşamlarında iz bırakma olgusunun öne çıktığı görülmüştür (Birkeland ve Johnson, 2003). Öte yandan iş hayatında karşılaşılan zorluklar ise kişinin istek, şevk ve heyecanını kaybetmesine, kendisini umutsuz ve çaresiz hissetmesine neden olmaktadır (Pines, 2000; 2002). Örneğin, Çelik (2023) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam ve işe bağlılıkları arttıkça mesleki tükenmişliklerinin azaldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında öğretmenlerin yaşamlarını anlamlı bulmaları hem kişisel hem de profesyonel hayatlarını olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin olumlu bir ruh sağlığına sahip olmaları ve yaşamlarını anlamlı bulmaları kritik bir öneme sahiptir.

“Yaşamın anlamı nedir?” sorusu ise şiirlerde, şarkılarda, tiyatro oyunlarında kendine yer bulmuş, özellikle felsefe biliminin en temel sorulardan biri olarak kabul edilmiştir. Psikoloji alanında yaşamda anlama dair yapılan çalışmaların ise özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında yoğunlaştığı görülmüştür. Çünkü II. Dünya Savaşı'nın getirdiği büyük yıkım insanların yaşamın anlamını ve gereğini sorgulamalarına neden olmuştur (Sezer, 2012). Öte yandan II. Dünya Savaşının getirdiği ölüm ve hastalıklar medikal yaklaşımın benimsenmesine dolayısıyla bireyde var olan patoloji ve problemlere odaklanılmasına neden olmuştur. Böylelikle bireydeki

ruhsal sıkıntıları gidermeyi amaçlayan medikal yaklaşım için tanı, teşhis ve tedavi önem kazanmıştır. Bu durum birçok rahatsızlığın tedavisi için uygulama ve stratejiler geliştirilmesini ve rahatsızlıkların sebeplerinin ve kökeninin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır (Demirbaş, 2010; Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Springer ve Hauser, 2006). Ancak bu durumun maliyeti ise önleyici hizmetlerin yetersiz kalması ve psikolojik rahatsızlığa sahip olan bireylerin rahatsızlığı önleyen güçlü yönlerinin anlaşılmasını sağlamamıştır (Gable ve Haidt, 2005; Seligman, 2002; Terjesen vd., 2004). Böylece ruh sağlığı araştırmalarının çoğu depresyon ve kaygı gibi olumsuz süreçlere odaklanmıştır (Springer ve Hauser, 2006). Oysaki Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 1948'de sağlığı yalnızca hastalığın olup olması durumu ile sınırlandırmamış, daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak iyilik hali kavramı üzerinde durmuştur (Ryff ve Singer, 1998; Witmer ve Sweeney, 1992). Böylelikle insanın bütün olarak anlaşılması yönündeki eksiklik eleştirilmiş ve bu eleştirilerin artması ile birlikte kişinin güçlü yönlerine, olumluya odaklanan, iyilik halini artırmayı amaçlayan pozitif psikoloji doğmuştur (Ryan ve Deci, 2001; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Springer ve Hauser, 2006). Pozitif psikoloji, yalnızca olumsuzluğu gidermeyi değil olumluyu da inşa ederek bireyin işlevselliğini ve yaşam kalitesini artırmayı amaçlamıştır

Pozitif psikoloji araştırmaları; pozitif deneyimler, pozitif kişisel özellikler ve pozitif kurumları kapsayan şemsiye bir kavramdır. Pozitif deneyimlerin öğelerini zamansal olarak ele aldığımızda iyi oluş, memnuniyet ve doyum geçmişte; umut ve iyimserlik gelecekte; mutluluk ve akış şimdidedir. Pozitif kişisel özellikler ise yetenekler, ilgiler, yaratıcılık, anlam, amaç, büyüme, umut olarak sıralanabilir. Pozitif kurumlara ise aileler, okullar, işletmeler, topluluklar ve toplumlar örnek verilebilir. Bu bağlamda pozitif psikoloji; yalnızca insanların değil, gruplar ve kurumların da geliştirilmesine ve işlevsel hale getirilmesine katkıda bulunan şartları ve süreçleri incelediğinden genel bir çerçeve sağlamıştır (Gable ve Haidt, 2005; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman vd., 2005). Görüldüğü üzere bireyi bütün yönleriyle ele alan bağlamdan koparmayan, toplumla olan ilişkisine de değinen (Demir ve Türk, 2020) pozitif psikolojinin kavramları arasında yaşamda anlam, umut ve özgecilik yer almaktadır.

Pozitif psikolojinin kavramlarından biri olan yaşamın anlamına dair sorular insanlık tarihi kadar eskidir. Sorunun geçmişi bu kadar eski zamanlara dayanmasına rağmen hala tüm insanlık için geçerli tek bir cevap bulunamamıştır. Genel ve tek bir cevabın aksine Batissa ve Almond (1973) yaşamda anlamın kişiden kişiye değiştiğini ve anlamı kişinin kendisinin yarattığını belirtmiştir. Benzer biçimde Adler (2014) ve Frankl (2015) dünya üzerindeki insan sayısı kadar anlam olduğunu, tek ve mutlak bir anlamın olmadığını ifade etmiştir. Hatta kişinin yaşamdaki anlamı süreç içinde dahi değişkenlik gösterebilir. Şu anda hayatında anlamlı olan şey başka bir gün anlamlı olmayabilir. Dolayısıyla tek bir anlamdan söz edilemez, dünyada var olan insan sayısı kadar anlam vardır (Adler, 2014; Batissa ve Almond, 1973). Çünkü bireyler gerçeği ona yükledikleri anlamlarla kavradıklarından dolayı gerçek bireyler tarafından yorumlanmıştır, sübjektiftir. Dolayısıyla yaşamda anlam öznel bir deneyimdir ve kişinin kendisi tarafından yaratılır ve geliştirilir (King ve Hicks, 2021; Steger, 2012). Kısacası, yaşamın anlamı kişiden kişiye değişmekle birlikte bireyin öznel algısına dayalıdır. Başka bir deyişle, kişi anlamı içinde bulunduğu bağlam içerisinde aktif olarak kendi yaratmaktadır (Baumeister, 1991).

Frankl'a (2015) göre insan kendi hayatından ve varoluşunu yaratmaktan sorumludur. İnsanın, yaşamın anlamını ararken yalnızca kendi ruhunda araması ona dar bir çerçeve çizmektedir. İnsan anlamı dünyada aramalıdır. Bu durumu Frankl (2015) "insan varoluşunun kendini aşkınlığı" olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, insan varoluşunun kendini aşkınlığı kişinin kendi dışında birine ya da bir şeye yönelmesi, kendini adaması olarak ele alınmaktadır. Ancak bu yolla kişi nihai amacına ulaşabilmektedir. Bu kapsamda yaşamda anlam ile ilişkili olarak başkasını düşünme, diğeri yararına davranma olarak ifade edilen kavramın özgecilik ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özgecilik kişinin kendinin ötesine geçerek hiçbir karşılık ya da takdir beklemeden bir başkasının ruhsal gelişimine olumlu katkıda bulunma arzusu ile yapılan davranışlar bütünüdür (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Leeds (1963) ise özgeciliği kişinin çıkarını gözetmeksizin bir başkasının yararına yönelik gönülden yapılan davranışlar olarak tanımlamıştır. Özgecilik insanların kendi sorunlarından ve kaygılarından uzaklaşarak toplumla bir bütün olmasını ve yaşamlarındaki anlamı

derinleştirmesini sağlamaktadır (Post, 2005). Benzer biçimde Midlarsky (1991) da özgeciliğin bireyin odağının kendi sorunlarından uzaklaştırdığını hayatın yaşamaya değer olduğunu ve anlamlılık duygusunu güçlendirdiğini, öz yeterliğini geliştirdiğini, ruh sağlığını iyileştirdiğini ve toplum ile olan uyumunu artırdığını belirtmiştir. Midlarsky'a (1991) göre insanlar, en uç koşullarda bile özgeci davranışlar yoluyla anlam sistemlerini koruyabilirler. Brassai vd. (2012) anlamlı bir yaşama sahip olmanın koruyucu ve önleyici bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Ak (2013) içsel ve dışsal yaşam amaçlarının özgecilik ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wright'ın (2013) araştırmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Wright (2013) yaşam doyumu ve yaşamda anlam ve amaca sahip olmak gibi psikolojik faktörlerin özgecilik ile depresyon arasındaki ilişkide aracı rolü olduğunu belirtmiştir. Bir başka deyişle, özgeci davranan bireylerin yaşamlarındaki yaşam doyumu ve anlam düzeyleri artarken depresyon düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Yaşamda anlamla ilişkili olabileceği düşünülen umut, alanyazında insanın hayata tutunmasına vesile olan iyi oluşunu artıran önemli bir kavram olarak ele alınmıştır (Haroz vd., 2017; Tarhan ve Bacanlı, 2015). Frankl (2015) toplama kamplarına dair bir anısında kamptaki ölüm oranlarının 1945'in yılbaşında fark edilir bir şekilde arttığını belirtmiştir. Çünkü kamptaki tutuklular yeni yılda evlerinde olacaklarına dair umut beslemişlerdir. Ancak yeni yılla birlikte değişen bir durum olmadığından umutlarını kaybetmişler ve hastalıklara yenik düşmüşlerdir. Frankl (2015) bu anısını Nietzsche'nin "Yaşamak için bir nedeni olan kişi, hemen her nasıla katlanabilir." sözleri ile desteklemiştir. Bu bağlamda umut, hayatın yaşanmaya değer olduğu duygusunun yanı sıra kişinin yaşamını zenginleştiren ve yaşamının kalitesini artıran insanın özü ile ilgili varoluşsal bir kavramdır (Çiğdem, 2020). Yaşamın kendisinin anlamsız olduğu yaşamı anlamlı kılanın bireyin kendisi olduğu düşünüldüğünde umut, bireyi ayakta ve diri tutan hayatının iplerini eline almasını sağlayan bireyin yaşamına anlam katan ve bireyi motive eden hayattaki en temel yaşamsal güçtür (Bilgili, 2016; Muhammad vd., 2020). Feldman ve Snyder (2005) anlam kaynaklarını tuğlaya benzetmiş anlam tuğlalarını bir araya getiren faktörün umutlu düşünme ile mümkün olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla kendisi için anlamlı hedefler

belirleyen bireylerin yaşamlarında anlamı inşa etmeleri ancak hedeflerine ulaşmak için çözüm yolları üretme ve başaracağına olan inanç ile diğer bir deyişle, umutlu düşünme ile mümkündür. Nitekim literatürde yer alan ilgili araştırmalarda yaşamda anlam ile umut arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür (Boz, 2022; Öztürk, 2018). Bayraktar'ın (2021) araştırmasında 0-12 yaş aralığında ebeveyn yokluğu yaşamış ancak yaşamlarını anlamlı bulan yetişkinlerin umutsuzluk düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Yalçın ve Malkoç'un (2014) geliştirdiği modelde yaşamlarına dair anlamları yüksek olan bireylerin umut düzeylerinin arttığı böylelikle öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Şahin vd. (2012) ise umudun öznel iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Öte yandan düşük düzeyde umudun depresyon, kaygı, tükenmişlik gibi olumsuz duyguları yordadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Bülbüloğlu, 2021; Çağlayaner, 2019; Çalışkan, 2021; Öztürk, 2018). Dolayısıyla umut düzeyi kişinin ruh sağlığının belirlenmesinde önemli bir değişkendir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda yaşla birlikte umut düzeyinin arttığı görülmüştür (Bryce vd., 2022; Ünlü, 2021). Umudun düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri için rol model olacağı düşünülmektedir. Çünkü umut düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin amaç oluşturmalarına rehberlik eder, alternatif yollar üretmelerini destekler ve amaçlarını gerçekleştirebileceklerine inanırlar. Sahip oldukları umudu beraberinde sınıf ortamına da götürürler (Koç, 2023). Dolayısıyla geleceği inşa eden öğretmenlerin umutlu bireyler olması kritik bir öneme sahiptir.

Frankl (2015), umutsuzluğu anlam sisteminin donması sonucu oluşan varoluşsal sıkıntı olarak ifade eder. 1960' lı yıllarda özellikle kentlerde sosyal yapının bozulmasıyla birlikte artan umutsuzluk, insanın kanını donduran vakalarda bile görgü tanıkları olmasına rağmen çevredekilerin yardım etmemesi gibi durumlar sosyal bilimcileri yeniden yardım etme davranışını anlamaya yöneltmiştir. Sosyal bilimciler tarafından antisosyal davranışın zıttı olarak ifade edilen prososyal davranışlar kişinin birine ya da birilerine yardım etme, işbirliği, özgecilik gibi çok çeşitli davranış türlerini kapsayan şemsiye kavramdır (Batson ve Powell, 2003; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Özgecilik ise kişinin ödül ya da kazanç ummadan herhangi birine karşılıksız yardım etmesidir (Mutafçılar ve Karadağ, 2009a). Ancak kişinin

yardım etme motivasyonunun altında toplum tarafından onaylanmak, beğeni kazanmak, kabul görmek varsa bu yardım davranışı özgeciliği içermez. Batson ve Powell'a (2003) göre özgecilik kişiyi motive etmektedir. Bu bağlamda kişinin yaşam amaçlarına ulaşma isteği ve motivasyonu olarak tanımlanan umudun eyleycilik boyutunun özgecilik ile ilişkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar özgeciliğin umutsuzluğu azalttığını (Feng ve Guo, 2017) göstermektedir. Akbaş'ın (2021) araştırmasında özgecilik ve umut arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte özgecilik kavramının psikolojik dayanıklılık (Parmaksız, 2020), iyilik hali (Kasapoğlu, 2013), kişilik özellikleri (Oktar, 2018), yaşam doyumu (Gülaçtı vd., 2018), dışa dönüklük (London ve Bower, 1968) ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Diğer yandan alanyazınında öğretmenlerin yaşları (Baloğlu, 2021) ve mesleki kıdemleri (Baloğlu, 2021; Mutafçılar, 2008) arttıkça özgecilik düzeylerinin de arttığını saptayan araştırmalara rastlanmıştır. Ancak alanyazını incelendiğinde özgecilik ve umut arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın öğretmenlerde umut ve özgecilik arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin özgecilik, umut ve yaşamda anlam düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yaşamını anlamlı bulan öğretmenlerin umutsuzluk hislerinin azalacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerde özgeciliğin yaşamda anlam arayışına dair bir motivasyon oluşturabileceği, böylelikle yaşamlarına dair bir anlam ve amaç oluşturabilecekleri dolayısıyla öğretmenlerin umut düzeylerinde de artış olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin özgecilik, umut ve yaşamda anlam düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerde yaşamda anlamın alt boyutlarının, özgeciliğin ve umudun alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

Öğretmenlik mesleği yeryüzündeki en önemli ve en eski mesleklerden biridir (Ayas, 2009). Aynı zamanda en çok fedakârlık gerektiren mesleklerden de biridir. Hoyle ve John (1995) öğretmenlik mesleğinin temelinde özgeciliğin olduğunu ifade etmekte, Scott ve ark. (1999) ise özgecilik, bağlılık ve kişisel gelişimin bir öğretmende olması gereken en önemli unsurlar olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda hiçbir fayda gözetmeden ve karşılık beklemeden diğerinin faydasına yönelik davranışta bulunma olarak tanımlanan özgecilik, bir öğretmende olması beklenen niteliklerin başında gelmektedir (Mutafçılar ve Karadağ, 2009a). MEB, 2023 Vizyonunda Eğitimde Kalite başlığı altında öğretmen yeterliliklerine yer vermiştir. Bu başlık altında yer alan öğretmen yeterliklerden biri, öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip öğrenmeye açık özverili bireyler olması şeklinde betimlenmiştir (MEB, 2023). Bu bağlamda MEB'in 2023 Vizyonunda öğretmenlerin mesleki anlamda yeterliklere sahip olmasının yanı sıra özgeci yönlerinin de geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencinin gelişimini ve faydasını esas alan ve topluma insan yetiştiren öğretmenlik mesleğinin özgecilik ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Gülaçtı ve ark. (2018) özgeci bir öğretmenin, ülkesinin kalkınmasına ve gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Bir fener gibi öğrencilerine ışık tutan öğretmenler onlara belirli konularda rol model olur ve gelecek nesilleri yetiştirirler (Cerit, 2008; Karataş, 2020; Taşdemir, 2020). Çocukların en çok zaman geçirdikleri ortamlar ev ve okul ortamı olduğundan çocukların ebeveynlerinden sonra öğretmenlerini rol model alması kaçınılmazdır (İşmen ve Yıldız, 2005). Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerinin hem kendi amaçlarına ulaşmasına hem de bu amaçlara ulaşırken toplumsal esenliğe katkıda bulunmasına ön ayak olan kişilerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu zaman ailenin çocukta fark edemediği olumsuzlukları gördüğü ve müdahale ettiği görülmüştür. Bu bağlamda Sağlık Bakanlığının hazırladığı Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı'nda (2021) çocukların gelişiminde tespit edilecek gerilikler ve bu doğrultuda yapılacak koruyucu ve iyileştirici müdahalelerin ileri dönemdeki iyilik hali için kritik öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğrenciye yönelik yapılacak erken dönemdeki müdahalelerde öğretmenin ve okulun önemi yadsınamaz. Bu kapsamda öğretmenlerin bireylerin yetiştirilmesinde ve topluma

kazandırılmasında, topluma ışık tutmasında ve yön vermesinde aktif rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda donanımlı ve olumlu kişisel özelliklere sahip olması gerekmektedir (Karataş, 2020). Öğretmenlerin bireylerin ve toplumun refahındaki yeri bu kadar mühim ve kritikken yaşamlarında bir anlam ve amaca sahip olmalarının önemi açıktır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşamda anlam düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önemli görülmektedir.

Yaşama anlam katmanın yollarından biri de iş/başarı olarak bilinmektedir. Gerçekten de öğretmenler “İşe gidiyorum.” cümlesi yerine “Okula gidiyorum” cümlesini sıklıkla kullanırlar. Çünkü okul işten ziyade yaşamlarının bir parçası olmuştur. Dolayısıyla iş yoluyla yaşamını anlamlı kılan bir öğretmenin başkasının yaşamını da daha anlamlı kılması kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin yaşamda sahip olduğu anlam ve amaçlarına ulaşmasında umudun etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü umut yaşam amaçlarına ulaşma konusunda istek ve motivasyona sahip olmanın yanı sıra bu amaçlara ulaşmak için alternatif yollar oluşturmayı içermektedir. Bu nedenle kişi aktiftir, harekete geçmek için hazırdır. Dolayısıyla umut eden kişi üretkendir, toplumun refahına katkıda bulunur (Çiğdem, 2020). Frankl (2015) depresyonun yani yaşamda anlam ve amaç yokluğu hissetmenin umudun yokluğundan kaynaklandığını belirtmiştir. Benzer olarak Batissa ve Almond (1973) da yaşamda anlam bulunamadığında ruh sağlığının negatif yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. TÜİK (2021) tarafından yapılan Yaşam Memnuniyeti Anketinde her on kişiden altısı kendi geleceklerinden umutlu olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmada erkeklerin geleceklerine dair umutları %59.1 iken kadınlarınki %62.4'tür. TÜİK (2011) Yaşam Memnuniyeti Anketini incelediğinde kendi geleceklerinden umutlu olan bireylerin oranı %75,2'dir. Kadınların %74,9'u, erkeklerin ise %75,5'i kendi geleceklerinden umutlu olduklarını belirtmişlerdir. Geçen on yıl içerisinde bireylerin geleceğe ilişkin umutlarının azaldığı görülmüştür. TÜİK'in yürüttüğü araştırma oldukça düşündürücüdür. Bu doğrultuda yarından umutlu bireyler yetiştirmede ve aileler oluşturmada öğretmenlerin etkili olabileceği düşünülmüştür. Çünkü öğretmenler öğrenciye ve ailesine ulaşabilme imkânına sahip olduğundan davranışlarının etki alanı büyüktür. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti

Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın (2019) yayınladığı On Birinci Kalkınma Planı'nda öğretmen-öğrenci-veli etkileşiminin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın (2019) yayınladığı On Birinci Kalkınma Planı'nda da öğretmenlerin motivasyonlarının artırılarak mutlu ve üretken bireyler yetiştirmeleri hedeflenmiştir.

Literatür incelendiğinde yapılan çoğu araştırmanın örneklemini üniversite öğrencilerinin oluşturduğu görülmüştür. Araştırma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu çalışmalarda yaşamda anlam kavramının psikolojik iyi oluş (Arslan, 2021), sosyal karşılaştırma, iç-dış kontrol odağı (Taş, 2011), mesleki bağlılık, iş doyumu ve yaşam doyumu (Ünal ve Gül, 2020) gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Ancak literatürde öğretmenlerde yaşamda anlam, özgecilik ve umut değişkenlerinin birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ruh sağlığını korumayı sağlayan yaşamda anlam, umut ve özgeciliğin ve bu kavramları etkileyen değişkenler ile ilişkisinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerde yaşamda anlamın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi öğretmenlerde yaşamda anlamı etkileyen faktörlerin önceden bilinerek buna yönelik çalışmalar yapılmasına olanak sağlayabilir. Bu bağlamda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Hizmetleri Genel Müdürlüğüne yaşamda anlam, umut ve özgecilik konuları ile ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler planlanabilir ve düzenlenebilir. Böylelikle öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik konuları hakkında bilgi sahibi olması ve farkındalık kazanması sağlanabilir. Daha sonrasında öğretmenler aldıkları bu eğitimleri sınıflarında öğrencilere anlatabilir, velilere ulaşarak veli seminerleri düzenleyebilir. Ayrıca, ruh sağlığı çalışanlarından olan okul psikolojik danışmanları öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerini belirleyerek onların ruh sağlığını olumlu yönde destekleyebilir. Böylelikle yaşamlarını anlamlı bulan umut düzeyi yüksek özgeci öğretmenler öğrencilerinin de yarından umutlu olmasına anlamlı bir yaşam öyküsü geliştirmesine ve özgeci bireyler olmasına katkı sağlayabilir. Diğer yandan ruh sağlığı çalışanları öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerinin artırılmasına yönelik

psikoeğitim programları geliştirebilir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazınına katkı sunabilir.

Araştırma Problemi

Araştırma problemleri aşağıda sıralanmıştır. Bu araştırmada aşağıda sıralanan araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin özgecılık, umut ve yaşamda anlam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı, özgecılık ve umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeylerinin cinsiyet, yaş ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

Araştırmanın temel problemleri kapsamında oluşturulan alt problemlere aşağıda yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerde yaşamda anlam ve yaşamda anlamın boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin özgecılık düzeyi sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerde umut ve umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin özgecilik düzeyleri ile yaşamda anlam ve yaşamda anlamın alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Öğretmenlerde umut ve umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile yaşamda anlam ve yaşamda anlamın alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
6. Öğretmenlerde özgecilik ile umut ve umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarını duygu ve düşüncelerini olduğu gibi yansıttığı ve samimiyetle doldurdıkları varsayılmıştır. Ayrıca araştırma değişkenlerinin bağımlı değişken dışındaki değişkenlerden de etkilenebileceği varsayılmıştır. Son olarak kullanılan formlar ile istenilen değişkenlerin ölçüldüğü varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları, 2023-2024 Eğitim- Öğretim yılında Orta Anadolu' da yer alan bir şehirdeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan 23-65 yaş arasında olan araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma bulguları benzer özellik sergileyen çalışma gruplarına genellenebilir.

Çalışma grubu uygun/elverişli örnekleme yöntemiyle oluşturulduğundan ilgili örnekleme yönteminin sınırlılıklarına sahiptir.

Araştırma bulguları kapsamında ele alınan öğretmenlerin yaşamlarındaki anlam düzeyi Yaşamda Anlam Ölçeği, özgecilik düzeyi Öğretmen Özgeciliği Ölçeği, umut düzeyleri ise Sürekli Umut Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada ele alınan değişkenlere ait tanımlara aşağıda değinilmiştir.

Yaşamda Anlam: Yaşamda anlam, yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Kişinin yaşamın önemini ve değerini anlaması ve yaşam amaçlarına sahip olmasıdır (Steger, Fraizer vd., 2006; Steger, Kashdan vd., 2008a).

Anlam Arayışı: Kişinin yaşam amacına sahip olması, yaşamın önemini ve değerini anlaması ve artırmasına yönelik yapılan güç, yoğunluk ve etkinlikler arzusudur (Steger, Kashdan vd., 2008a). Bu araştırmada yer alan anlam arayışını ölçmek için Steger, Fraizer vd. (2006) tarafından geliştirilen ve Demirbaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşamda Anlam Ölçeğinin “anlam arayışı” alt ölçeği kullanılmıştır. Yaşamda anlam arayışı alt ölçeğinden alınan yüksek puan ise kişinin anlam aradığını göstermektedir.

Anlamın Varlığı: Bireyin kendi özgünlüğünün farkına varması kendisini ve dünyayı kavraması sonucunda hissedilen varoluşsal önemdir (Steger, Kashdan vd., 2008a). Bu araştırmada anlamın varlığı alt boyutu, Steger, Frazier vd. (2006) geliştirdiği Demirbaş’ ın (2010) Türkçeye uyarladığı Yaşamda Anlam Ölçeğinin “anlamın varlığı” alt ölçeği ile ölçülmüştür. Yaşamda anlamın varlığı alt ölçeğinden alınan yüksek puan kişinin yaşamında anlamın var olduğunu göstermektedir.

Umut: Bireyin yaşam amaçlarına sahip olması amaçlarına ulaşmak için alternatif yollar planlaması ve amaçlarını gerçekteleştireceğine inanarak harekete geçmesidir (Snyder, 1995) Bu araştırmada umut düzeyini ölçmek için Snyder, Harris vd. (1991) tarafından geliştirilen Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Umut Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin umut düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Eyleycilik: Kişinin amacına ulaşmak için oluşturduğu alternatif yollara ilişkin kapasitesine yönelik algısıdır. Kişinin amacına ulaşacağına yönelik motivasyonu ve inancı içermektedir (Snyder, 1995). Bu araştırmada umut düzeyini ölçmek için Snyder, Harris vd. (1991) tarafından geliştirilen Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Umut Ölçeği

kullanılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin eyleycilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Alternatif Yollar Planlama: Kişinin sahip olduğu amaçlara ulaşmak için rota oluşturması ve oluşturulan rotanın tıkanması durumunda alternatif yollar planlayabilme esnekliğine sahip olmasıdır (Snyder, 2002b). Bu araştırmada umut düzeyini ölçmek için Snyder, Harris vd. (1991) tarafından geliştirilen Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Umut Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin alternatif yollar planlama düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Özgecilik: Bireyin gönülden yaptığı hiçbir ödül, fayda ve karşılık beklemediği diğerinin faydasını ve iyiliğini gözettiği davranışlar bütünüdür (Berkowitz, 1972).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak yaşamda anlam ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Ardından sırasıyla umut ve özgecilik ile ilgili kuramsal çerçeve sunulmuştur. Son olarak ise yaşamda anlam, umut ve özgecilik ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Yaşamda Anlam

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri anlamlılık duygusuna sahip olmak ve yaşamda amaç edinme gayreti içinde olmaktır. Çünkü anlamsız bir var oluş insan doğasına aykırıdır. Kendisini ve çevresindeki dünyayı anlamaya yönelik istek duyan insanlar bunun için hem davranışsal hem de bilişsel olarak çaba gösterirler. Bundan dolayıdır ki insan var olduğundan bu yana dünyayı ve var oluşunu anlamlandırmaya çalışmaktadır (Corey, 2015; Sezer, 2012; Steger vd., 2008a). Yunus Emre'nin şiirinde yer alan "Dünya bir penceredir her gelen baktı geçti" dizesi yaşamın sonu olduğuna ve hepimizin yaşam denilen bu sahnede bir gün perde kapatacağına dair yapılan en güzel benzetmelerden biridir. Baki'nin şiirinde "Baki kalan bu kubbede hoş bir sada imiş, sadanı hoş tut ve ölümsüz ol sen de." ve Zülfü Livaneli'nin şiirinde "Bir insan ömrünü neye vermeli?" dizeleriyle yankı bulan varoluşa dair sorgulamalar sanat, felsefe ve bilimin konusu olmuştur (Esenyel, 2019; Sezer, 2012). Kaynağını felsefeden alan "Yaşamın anlamı nedir?" sorusu felsefenin en temel sorusudur. Bu nedenle yaşamın anlamına dair sorgulamalar ilk olarak felsefenin ışığında cevaplanmaya çalışılmıştır.

Yaşamın anlamına yönelik görüş bildiren düşünörlere Kierkegaard, Nietzsche, Schopenhauer, Camus, Sartre örnek verilebilir. Schopenhauer, karamsar olarak tanınan bir filozoftur (Şamdancı, 2019). Dolayısıyla yaşamın anlamını karamsar bir bakış açısıyla ele almakta ve anlamı acı çekmekle bağdaştırmaktadır (Schopenhauer, 2019). Nietzsche ise "Yaşamak için bir nedeni olan kişi hemen her nasıla katlanabilir." sözöyle anlamın, yaşamı önemli ve değerli kıldığını belirtmektedir. Örneğın, Nietzsche bir meşe palamudunun meşe palamudu olmayı seçmediğini ancak insanın istencini ortaya koyarak varoluşunu

gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır (May, 2012). Kierkegaard' a göre ölüm mutlak bir sondur ve kaçınılmazdır. Kaygı ise var olmama ya da yokluğa dair mücadeleyi içermektedir. Dolayısıyla ölümlü olduğunun bilincinde olan insanlar her an yaşamın sonlanabileceğini ilişkin kaygı beslemektedirler. İnsan ölüm kaygısı ve var olmama düşüncesinden kaçmak için kendini sınırlandırmakta ve konfor alanından çıkmamaktadır. Tüm bunlar insan olmanın bir parçasıdır. Bu nedenle Kierkegaard'a göre insanın konfor alanından çıkarak kendi kendini yaratması yaşamdaki görevidir (Corey, 2015; Karahan ve Sardoğan, 2016; May, 2012). Camus ve Sartre'in yaşamın anlamına dair görüşleri ise paralellik içermektedir. Her ikisi de varoluşun özden önce geldiğini dolayısıyla dünyanın anlamsızlığına ve absürtlüğüne karşı başkaldırarak insanın özünü kendisinin oluşturduğunu ifade etmektedirler (Beyazyüz, 2020; Corey, 2015; Karahan ve Sardoğan, 2016; Sarıgül, 2016). Camus her ne kadar yaşamın anlamsızlığını ve absürtlüğünü belirtmiş olsa da anlamsızlığa rağmen hayatın yaşanmaya değer olduğunu belirtmekte ve umutsuzluğu değil umudu seçmektedir. Başka bir ifadeyle yaşamdan yana bir tavır sergilemektedir (Akbulut, 2014; Gündoğan ve Tuna, 2018).

Sosyal bilimlerde objektif verilerin duygusal ve öznel yaşantılara; hastalık odaklı çalışmaların ruh sağlığını merkeze alan çalışmalara tercih edilmesinden dolayı yaşamda anlam daha çok felsefenin konusu olagelmıştır (Batissa ve Almond, 1973). Felsefe uygarlık olarak yaşamın anlamını araştırırken psikoloji ise bireyi vurgulayarak yaşamda anlamı öznel olarak ele almaktadır. Ayrıca psikoloji biliminde "Kişinin yaşamını anlamlı bulması neleri içerir?" ve "Bir birey hangi koşullarda yaşamını anlamlı bulur?" sorularına cevap aranmaktadır (Battista ve Almond, 1973; Demirbaş, 2010, 2014). Kısacası, psikoloji bilimi bireylerin yaşamda anlamı sorgulamanın yanı sıra bireyin yaşamını anlamlı kılan değişkenleri de irdelemektedir (Steger ve Kashdan, 2007, 2013).

Psikoloji biliminde yaşamda anlam konusundaki ayrıntılı çalışmaların artmasında varoluşçu psikoterapisi temsilcisi Frankl'ın etkisi yadsınamaz (Çelik, 2023; Demirbaş, 2010). Tıp doktoru olan Frankl, II. Dünya Savaşında Auschwitz ve Dachau adı verilen Nazi kamplarına ailesi ile birlikte esir düşmüş ve kız kardeşi dışındaki tüm ailesini burada kaybetmiştir. Nazi

kamplarında geçirdiği günleri konu alan kitabına “İnsanın Anlam Arayışı” ismini vermiştir. Bununla birlikte toplama kamplarındaki yaşantılarına dayanarak “3. Viyana Okulu” olarak bilinen yeni bir psikoterapi yaklaşımı logoterapiyi geliştirmiştir (Karahana ve Sardoğan, 2016). II. Dünya Savaşı'nın beraberinde getirdiği kayıplar, acılar ve yıkımlar yalnızca Frankl' ı değil, birçok insanı derinden etkilemiştir. Dolayısıyla II. Dünya Savaşı'nı takip eden dönem psikoloji tarihinin dönüm noktalarından biri olmuştur. Bu dönemde insanın zayıflıklarına, psikopatolojisine odaklanan hastalık odaklı yaklaşım yerine insanın güçlü yönlerine ve var olan potansiyeline odaklanan pozitif psikoloji doğmuştur (Soyer, 2001). Pozitif psikoloji ile birlikte pozitif kavramlara ilişkin araştırmaların sayısında bir artış olmuştur (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Yaşamda anlam ise pozitif psikolojinin önemli kavramlarından birisidir. Literatürdeki yaşamda anlam tanımları incelendiğinde ortak noktaların olduğu görülmekle birlikte farklılıkların da olduğu görülmüştür. Bu nedenle yaşamda anlam tanımlarının kavramın daha net anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yaşamda Anlamın Tanımı

Alanyazında yaşamda anlam kavramı birçok kuramcı ve araştırmacı tarafından ele alınmıştır ancak soyut bir kavram olduğundan işevuruk tanımını yapmak oldukça güçtür (Altıparmak, 2020; Demirbaş, 2014). Leontiev (2005) bu durumun yaşamda anlamın çok yönlü ve değişken bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra psikoloji literatüründeki kuramcılar yaşamda anlamı, kavramın farklı noktalarına odaklanarak tanımlamaya çalışmışlardır (Leontiev, 2013).

Yaşamın anlamını tanımlayanlar genellikle anlam arayışı, anlam yaratma, amaç ve anlamsızlık kavramlarını kullanmaktadır (Baş ve Hamarta, 2014; Demirbaş, 2010). Literatürde yaşamda anlam kavramının amaç ile birlikte ele alındığı gözlemlenmektedir (Chamberlein ve Zika, 1988; King ve Hicks, 2021). Yaşamda anlam, kişide hayatın önemli olduğu duygusunu uyandıran (Butler ve Kern, 2016) sabahları uyanması için ona bir neden veren (Ryff, 1989) ve yaşamı kıymetlendiren amaçlara (Reker ve Wong, 1988) sahip olmakla ilişkilidir. Dolayısıyla

insanın yaşamda bir amacı olması geleceği önemli kılmakta ve insanları motive etmektedir. Nitekim Baumeister'e (1991) göre yaşamlarını anlamlı hissetmeyenler geleceğe dair umutları olmayanlardır. Yaşamını anlamlı bulan kişi yaşamdan doyum almakta ve kişinin sahip olduğu anlam, yaşama dair farklı bir bakış açısı ve çerçeve sunmaktadır. Amaçları çerçevelemek anlamlı bir yaşam öyküsü geliştirmek için kişiye hazır bir şablon sunmaktadır (Crescioni ve Baumeister, 2013). Bir başka deyişle, amaçlar yaşama anlam katma yollarından biridir (Sarıgül, 2016). Dolayısıyla anlam ve amaç birbirinden ayrı değil, birbirinin tamamlayıcısıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Hatta Leontiev (2005) anlamlı bir hayatın tutarlı olduğunu amaç ile anlamın aynı şey olduğunu savunmuştur. Ayrıca, yaşamlarında anlam ve amaca sahip ve bu doğrultuda yönlerini belirleyen kişilerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. İyi oluşa dair alanyazını incelendiğinde iyi oluşun psikolojik ve öznel iyi oluş olmak üzere ikiye ayrıldığı yaşamda anlamın, psikolojik iyi oluşun bir göstergesi ve önemli bileşenlerinden biri olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2001; Ryff, 1989; Steger vd., 2009).

Leontiev (2005) anlamı tek bir boyut olarak ele almanın doğru olmayacağını çok yönlü yapısının anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü anlamlılık ne yalnızca bir duygu ne de yalnızca bir biliştir (Sakmak, 2023). King ve Hicks' e (2021) göre yaşamda anlam üç boyutlu bir yapıdır. Yaşamda anlamın ilk boyutu olan anlama/tutarlılık (comprehension/ coherence) geçmiş, bugün ve geleceğe dair bütünlük hissidir. Kişinin hayat hikâyesini bir bütün olarak algılamasıdır. Dolayısıyla anlama/tutarlılık yaşamda anlamın bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. İkinci boyutu ise amaçtır. Amaçlar, yaşam çizgimizde bize bir yön tayin etmektedir. Yaşamda anlamın üçüncü boyutu olan varoluşsal önem/anlamlılık (existential mattering/ significance) kişinin varlığının evren şemasında önemli olduğunu çünkü yaşamda bıraktığı izlerin devam edeceği anlamına gelmektedir. Kısacası, kişinin kendisini toplumun bir parçası hissetmesi ve toplumsal esenliğe katkıda bulunmasını içermektedir.

Martela ve Steger (2016) yaşamda anlamı kişinin yaşamına yön veren bir amaca sahip olması; kişinin deneyimlerini kavraması olarak bilinen ve yaşamda anlamın bilişsel bileşeni olan tutarlılık; hayatın kendisine mahsus değeri olduğunu ve hayatı yaşamaya değer kılan yön

olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Benzer olarak King vd. (2016) göre yaşamda anlam hayatta bir amaca sahip olma hissi, önem ve tutarlılık olmak üzere üç bileşenli bir yapıdan oluşmaktadır. Wong'un (1998) ifadesiyle insanın anlam arayışı yaşam görevleri ve hedeflerinin peşinden gitme süreçlerini içeren bilişsel, davranışsal ve motivasyonel bir şemsiye kavramdır.

Schnell (2009) anlamlılığı kişinin yaşamını tutarlı, kayda değer, hedefe yönelik ve ait olarak değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Duckworth vd. (2005) ise anlamlı bir yaşamı kendinden daha büyük bir amaca hizmet etmek olarak ele almaktadır. Kimileri anlamı aile, arkadaşları ile olan bağlarında bulurken kimileri ise çalışmalarında ya da mesleklerinde bulabilmektedirler. Dolayısıyla anlam tek bir kaynaktan değil, birçok kaynaktan elde edilebilmektedir (Duckworth vd., 2005).

Yaşamda anlam ile ilgili tanımlarda yer alan kavramlardan biri de anlam yaratmadır. Schnell (2009) yaşama anlam katma yollarını anlam kaynakları olarak tanımlamıştır. Anlam kaynakları, kişinin davranış, düşünce ve duygusunun altında yatan temel yönlendirmelerdir. Kişiyi anlamlı bir yaşam için motive etmekte ve yaşama olan bağlılığını artırmaktadır. Schnell (2009) anlam kaynaklarını öz aşkınlık, kendini gerçekleştirme, düzen, iyi oluş ve bağlılık; Ebersole (1998) dini inanç, yardım, iş, ilişkiler olarak sınıflandırmıştır (Akt; Emmons, 2005). Wong (1998) yaşamda anlamın başarı, ilişkiler, din ve öz aşkınlık; King ve Hicks (2021) pozitif etki, sosyal ilişkiler, din ve dünya görüşü, ölüm, kişinin kendisi ile kurduğu bağ (the self) ve zihinsel imge/zihinde zamanda yolculuk (mental time travel) yoluyla keşfedileceğini belirtmiştir. Yalom (2013) ise anlam kaynaklarını özgecilik, bir nedene adanmak, yaratıcılık, hedonistik çözüm ve kendini gerçekleştirme olarak sınıflandırmıştır.

Sonuç olarak, bireyin kendisi tarafından yaratılan yaşamda anlam öznel, değişken ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Çünkü anlam oluşturma yolları diğer deyişle anlam kaynakları bireyden bireye değişmektedir. Dolayısıyla tek ve mutlak bir anlamdan söz edilemez. Literatürde yer alan yaşamda anlam tanımındaki farklılıklar ise kuramcılarının yaşamda anlamın

farklı noktalarına ışık tutmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada, yaşamda anlamı açıklayan kuramlara ve yaklaşımlara yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Yaşamda Anlamı Açıklayan Kuramlar

Yaşamda anlam, hayatın özündeki en önemli olgulardan biri olduğundan birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Alanyazını incelendiğinde yaşamda anlamı açıklayan birçok kuramın olduğu görülmüştür. Bu kuramların yaşamda anlamın farklı noktalarına odaklanması yaşamda anlamın farklı bakış açıları ile değerlendirilmesini ve daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.

Varoluşçu Psikolojide Yaşamda Anlam. Yalom'un (2013) varoluşçu psikoterapisi bireyin varoluşundan kaynaklanan kaygıları ölüm, yalnızlık, anlamsızlık ve özgürlük olarak nihai kaygılar başlığı altında ele almıştır. Varoluş kaygısı sağlıklı bir kaygıdır, gelişimin ve değişimin bir parçasıdır ve insanı anlam arayışı yönünde güdülemektedir. Gençtan'a (2020) göre, kişinin varoluşsal kaygılarla baş etmesinin yolu varoluşsal sorumluluğu üstlenebilmesinde yatmaktadır. Kendi sorumluluğunu almak hayata anlam katmak sorumluluğunu da kapsamaktadır. Bu sorumluluk insanda varoluşsal kaygıyı uyandırmakta ve insan hiçbir şey yapmamayı ya da kaçmayı tercih edebilmektedir. Oysaki seçim yapmak ve karar vermek kendimiz olma cesaretini göstermemizi sağlamaktadır (Corey, 2015). Dolayısıyla insan seçimleri sayesinde kendi varlığını deneyimlemektedir (May, 2012). Varoluşçu psikoterapiye göre bu durum insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden birisidir. Çünkü diğer varlıklar yaşamlarında ne ise odurlar ancak insan kendisini geliştirmekte değiştirebilmektedir yani kendi kendinin mimarıdır (Gladding, 2015; İlgar ve İlgar, 2019). Böylelikle yolunu kendisi çizmekte, değerlerini kendisi oluşturmakta dolayısıyla anlamını kendisi yaratmaktadır (Gençtan, 1974).

Varoluşçu psikolojiye göre yaşama anlam katma yollarından biri de anlamlı ilişkiler kurmakta yatmaktadır. Çünkü insan biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Önceleri hayatta kalma ve yiyecek bulma gibi temel ihtiyaçları karşılamak için bir arada olan insanlar, sonraları destek

görme, ait olma, kabul edilme ihtiyaçlarını karşılamak için gruplar oluşturmuştur. Bu ikincil ihtiyaçlar sayesinde insanlar diğerleri ile olan ilişkileri vasıtasıyla kendilerinin farkına varmaktadırlar. Özetle, insanın diğerleri ile olan etkileşimi kendisine ayna tutmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda anlamlı bir hayat ise anlamlı ilişkilerde yatmaktadır (Corey, 2015; Erözdemir, 2022; Koydemir, 2015;).

Yalom'a (2013) göre ölüm, yaşamdaki en gerçek olgudur. İnsan yaşamının bir sonu olduğunu ve günü geldiğinde artık hayatta olamayacağını bilincinde olan bir varlıktır. Ancak ölümün gerçekliği karşısında insan varoluşuna dair kaygı duymakta ve yaşamın anlamını veya anlamsızlığını sorgulamaktadır. Dolayısıyla bu farkındalığa erişmiş insan için zaman önem arz etmektedir. Bu nedenle ölüm insanlara yaşamlarını nasıl anlamlı hale getirebileceklerini sorgulama ve düşünme fırsatı vermektedir (Corey, 2015; Gençtan, 1974, 2020; May, 2012). Dolayısıyla ölümden korkmak yaşamdan korkmak demektir (Dökmen, 2000; Karahan ve Sardoğan, 2016; King ve Hicks, 2021).

Logoterapi ve Yaşamda Anlam. Üçüncü Viyana Psikoterapi Okulu olarak adlandırılan logoterapi ünlü varoluşçu psikoterapist Victor Frankl tarafından geliştirilmiştir. Anlam yoluyla terapi anlamına gelen logoterapi, Yunanca "anlam" manasına gelen logo ve terapi olmak üzere iki kelimenin birleşiminden oluşmuştur. Frankl logoterapi yaklaşımını toplama kamplarında tutsak olarak geçirdiği deneyimlerine dayanarak geliştirmiştir (Corey,2015; Gladding, 2015; Karahan ve Sardoğan, 2016).

Frankl'a (2015) göre insanın anlam arayışı, davranışlarını yönlendiren motivasyonel bir güç, temel bir güdüdür. İnsan yaşamın anlamını keşfetmek için içinde müthiş bir istek duymaktadır. Frankl (2015) "Yaşamın anlamı nedir?" sorusunun cevabının yaşamda olduğunu belirtmiştir. Frankl'a göre insanlar yaşamın anlamını üç farklı yoldan bulmaktadırlar. Bu yollardan ilki olan çalışma/üretim ya da bir meslek sahibi olma yolu ile insanlar anlamı keşfedebilirler. Örneğin, Frankl toplama kamplarına götürülürken yazdığı kitabın ceketinin cebinden alınarak yırtılmasına çok üzüldüğünü ancak toplama kampında geçirdiği günler boyunca kitabını yeniden yazmanın hayali ile yanıp tutuştuğunu belirtmiştir. İş/mesleğin

yaşama anlam katma yollarından biri olduğu düşünülürken öğretmenlik mesleğinin yaşamın anlamlı olduğu hissini artırdığı düşünülmektedir.

İkinci yol olan sevgi, yaşama anlam katma yollarından biridir. Sevgi sayesinde insanlar karşısındaki kişinin özünü görür ve potansiyelinin farkına varır. Böylelikle kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunur. Örneğin, Frankl (2015) toplama kamplarına esir olarak düştüğünde ailesine ne olduğu hakkında bilgisi yoktu. Eşinin yaşayıp yaşamadığını bilmiyor, onunla iletişim kuramıyordu. Ancak Frankl için eşinin hayatta olup olmadığı önemini kaybetmişti. Çünkü eşi zihninde, anılarında yaşıyor, her gün onunla zihninden konuşuyordu. En zor anlarında eşi ile konuştuğunu hayal ediyordu. Eşine duyduğu sevgi ve bağ toplama kampındaki zorlayıcı durum ve koşullara dayanmasını sağlamış, dirayetini artırmıştı.

Son olarak insanlar kaçınılmaz acı karşısında bir tavır geliştirerek yaşamlarını anlamlı hissedebilirler. Logoterapiye göre insanın temel güdüsü acıdan kaçmak değil, yaşamda anlam bulmaktır (Karahan ve Sardoğan, 2016). Frankl'a (2015) göre insanlar acı en ağır koşullar altında bile insana bir kabul ediş ve seçme yolu sunmaktadır. Böylelikle bireyler en umutsuz durumlar karşısında bile yaşamda bir anlam bulabilmektedir.

Kişinin yaşamında anlamın yokluğu olarak tanımlanan anlamsızlık (Frankl, 2015) varoluşçu psikoterapinin dört temel kavramlarından birisidir (Başarıkan, 2022; Sakmak,2023). Maddi (1967) anlamsızlığı varoluşsal nevroz, Frankl (2015) ise varoluşsal nevroz ve varoluşsal boşluk olarak ele almaktadır. Varoluşsal engellenme ise anlam arayışının engellenmesinden kaynaklanmaktadır ve kişinin yaşamında anlam bulması için motive edici bir güç olabildiği gibi anlamsızlık duygusuna klinik semptomlar eşlik ediyorsa nevroza neden olabilmektedir (Frankl, 2015; Karahan ve Sardoğan, 2016; Steger ve Kashdan, 2007; Yalom, 2013).

Kişinin yaşamda bir anlama sahip olmaması ya da anlamı kaybetmesi olarak tanımlanan anlamsızlık, ruh sağlığını negatif yönde etkilemektedir (Batissa ve Almond, 1973; Frankl, 2015; Zika ve Chamberlain, 1992). Nitekim depresyon, intihar, madde bağımlılığı gibi durumların altında varoluşsal boşluk yatmaktadır (Karahan ve Sardoğan, 2016; Uncu, 2020). Alanyazında anlamsızlığın depresyon (Arda, 2011; Ryff, 1989), madde bağımlılığı, öz kırım ve

umutsuzluk (Harlow vd., 1986) ile pozitif yönde ilişkili olduğu; yaşamda anlamın varlığının intihar olasılığı düzeyi ile negatif yönde ilişkili olduğunu saptayan araştırmalar vardır (Uncu, 2020). Öyle ki yaşamlarında anlam bulamayan kişiler yaşamlarını anlamlı bulan kişilere göre daha çok psikolojik desteğe başvurmaktadır (Batisso ve Almond, 1973). Bu bağlamda anlamsızlığın ruhsal problemlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, yaşamını anlamlı hissetmeyen bireyler kendilerine ve topluma karşı yabancılaşırlar (Zika ve Chamberlain, 1992). Dolayısıyla öğretmenlerin yaşamlarını değerli bulmaları ve anlamlı bir hayata sahip olmaları çok önemlidir.

Steger'ın Yaşamda Anlam Kuramı. Modern yaşamda anlam kuramcıları Steger, vd. (2006) yaşamda anlamı yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı olmak üzere iki alt boyutta incelemektedir. Steger vd. (2006) yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışını birbirinden bağımsız ve farklı boyutlar olarak ele almaktadır. Her ne kadar bu durum paradoks olarak görünse de bu iki kavramı birbirinin karşıtı ya da negatif ilişkili olarak değerlendirmek doğru değildir (Demirbaş, 2014). Çünkü bir kişi yaşamda anlama sahip iken anlam arayışı içinde olabilir ya da yaşamını anlamlı hissettiği için anlam arayışı içinde olmayabilir. Dolayısıyla anlam arayışı kişiden kişiye değişkenlik göstermektedir (Steger vd., 2011).

Steger (2012) yaşamda anlamı, kişinin yaşamını anlamlı bulmasını sağlayacak bir amaca, misyona ve hedefe sahip olma derecesi olarak tanımlamaktadır. Yaşamlarını anlamlı hisseden insanlar kendilerini ve dünyayı kavramakta, dünyadaki varlıklarının eşsizliğini anlamakta ve yaşamdaki amaçlarını belirlerlemektedirler. Yaşamlarında anlama sahip olan insanlar dün, bugün ve gelecek arasında bütünlük duygusu hissederler, daha tutarlı bir yaşam hikâyesine sahiptirler. Bu bağlamda yaşamdaki anlam, insanlara deneyimlerini açıklayıcı kılan bir çerçevedir.

Steger vd. (2008a) anlam arayışını insanların yaşamlarının anlamını, önemini ve amacını anlamalarına dair faaliyette bulunması ve çaba göstermesi olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda anlam arayışı insanların yaşamda anlam bulma ve bu anlamı geliştirip büyütmeyle dair güçlü bir arzu duymalarıdır (Steger vd., 2009). Baumeister (1991) anlam arayışının, kişinin

yaşamını anlamsız hissettiğinde meydana geldiğini belirtmiştir. Dolayısıyla anlam arayışı kişinin yaşamdaki deneyimlerini anlayıp düzenlemesine olanak tanımaktadır.

Bireysel Psikoloji ve Yaşamda Anlam. Psikanalitik kuramın kurucusu Sigmund Freud ile yollarını ayıran Alfred Adler bireysel psikoloji adını verdiği Adleryan kuramı geliştirmiştir (Burger, 2006; Corey, 2015). Adler'e (2014) göre "Yaşamın anlamı nedir?" sorusu insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen insanlar bir çıkmaza girmeden bu soruyu kendilerine pek yöneltmemekte dolayısıyla üzerine düşünme ihtiyacı hissetmemektedir. İnsanları yaşamda bekleyen üç temel ödev vardır. Nitekim insanın yaşamında karşılaştığı sorunlar bu ödevlere yöneliktir. Sorunların çözümlerine ilişkin bulduğu çözümler insanın gerçeğini başka bir ifadeyle, yaşamdaki anlamını oluşturmaktadır. Bu ödevlerden ilki bedensel ve ruhsal açıdan gelişmek, ikincisi sevebilme kapasitesi, üçüncüsü de topluma katkıda bulunmaktır. Ödevlerden ilki olan bedensel ve ruhsal açıdan gelişme ödevi kişinin hem kendini gerçekleştirme hem de içinde bulunduğu dünyayı daha iyi bir hale getirmesini kapsamaktadır. Ödevlerin ikincisi olan sevebilme kapasitesi sevgi ve evlilik ile ilgili ödevlerdir. Dolayısıyla bir diğeri ile ilişki içinde olmayı ve yakınlık kurmayı kapsamaktadır. Üçüncü ödev olan topluma katkıda bulunma Adler'e göre en önemli ödevdir. Çünkü insan sosyal bir varlıktır, topluluk içerisinde yaşamaktadır. Dolayısıyla insanlar içinde buldukları dünyayı daha iyi bir hale getirmek ve diğerlerine emanet etmek için toplumsal esenliğe katkıda bulunmaktadır (Adler, 2014). Yaşamın gerçek anlamının toplum için çalışmak olduğunu belirten Adler (2014) kişinin toplumsallık duygusu ve yaşam amaçlarının uyum içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda kişinin işi ve mesleği toplumsal esenliğe katkıda bulunmanın en önemli yollarından biridir (Burger, 2006). Adler (2014) toplumsallık duygusu yüksek öğretmenlerin toplumun refahına ve gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Becker ve Terör Yönetimi Kuramı. Greenberg vd. (1986) tarafından geliştirilen Terör Yönetimi kuramı Ernest Becker'in Anlamın Doğumu ve Ölümü, Ölümün İnkârı kitaplarına dayanmıştır (Feldman ve Snyder, 2005; Snyder, 1997).

Ölümün belirsizliği ve kaçınılmaz olmasından dolayı ölüm üzerinde bir kontrolü olmadığını fark eden insanoğlu belirsiz ve yaşamı tehdit eden durumlar karşısında anlam, değer ve güvenlik duygusu hissetmeye ihtiyaç duymaktadır (Greenberg vd., 1991). Diğer bir ifadeyle kişi beklenmedik ve istenmedik durumlar karşındaki terör hissini kontrol etmeyi istemektedir. İnsanın günü geldiğinde eninde sonunda ölecek olması kaygılandırıcıdır ve bu durum kişide içsel bir terör yaratmaktadır. Snyder (1997), terör yönetimindeki anlam ihtiyacının kişinin yaşamdaki kontrolü ele almak istemesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu yüzden insanoğlu ölümlülük karşısında kültürü yaratmıştır. Çünkü kültür sayesinde insanlığın en önemli mirası nesilden nesile aktarılmaktadır. Dolayısıyla bir anlamda ölümsüzlüğün anahtarı olan kültür, insana yaşamı anlamlandırması için çerçeve sunmakta ve düzen sağlamaktadır (Feldman ve Snyder,2005). Bu bağlamda kültür anlamın oluşmasında önemli değişkenlerden biridir (Baumestier, 1991). Eğitimin kültürleşme süreci olduğu düşünüldüğü öğrencilerin yaşamlarını daha anlamlı hissetmelerinde öğretmenlerin etkisi yadsınamaz.

Bütünleştirici Anlam Terapisi ve Yaşamda Anlam. “Yaşamı değerli kılan nedir?” sorusu basit cevapları olmayan kompleks bir sorudur. Bu nedenle bu soruya verilen cevaplar insanlığın tüm yönlerini kapsamaktadır. Ayrıca anlam hem bireysel hem de toplumsal olarak yaratıldığından kişinin anlam sisteminin tarihsel, sosyal, kültürel geçmişinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla danışanın içinde bulunduğu kültürel ve tarihsel bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Wong, 2011). Bu yüzden anlamlı bir yaşamın kapsamlı bir tablosunu ancak bütüncül bir yaklaşım çizebilir (Wong, 2013). Bu bağlamda logoterapi, bilişsel davranışçı psikoterapi ve pozitif psikoterapiye dayanan bütünleştirici anlam terapisi aynı zamanda öyküsel yaklaşımı ve kültüre duyarlı yaklaşımları da benimsemektedir (Wong, 2010). Anlam sistemleri doğası gereği biyolojik, bilişsel, davranışsal, motivasyonel, duyuşsal, öyküsel ve kültürel yapılardan oluştuğundan bütünleştirici anlam terapisi eklektik bir terapidir (Wong, 2011). Wong’ a (2013) göre anlamın amaç, kavrama, sorumlu davranış ve değerlendirme olmak üzere dört önemli unsuru (PURE) vardır. Bu unsurlardan amaç, motivasyonel bileşeni;

kavrama, bilişsel bileşeni; sorumlu davranış, davranışsal bileşeni ve değerlendirme, duygusal bileşeni oluşturmaktadır.

Görüldüğü üzere birçok kuram tarafından ele alınan yaşamda anlam çok boyutlu, kültürel süreçlerden etkilenen dinamik bir yapıya sahiptir. Alanyazını incelendiğinde yaşamda anlam kuramlarından kimi kuramların yaşam görevlerine kimi kuramların kaygıya kimi kuramların ise kontrol duygusuna vurgu yaptığı görülmüştür. Bu farklılıklar yaşamda anlamın farklı yönlerinin aydınlatılmasını sağlamıştır. Sonuç olarak yaşamda anlam, yaşama yön veren ve yaşam öyküsünü daha tutarlı hale getiren yaşamdaki en temel duygudur.

Umut

Yunan mitolojisindeki “Pandora’nın Kutusu” umudu ele alan ünlü hikâyelerden biridir. Efsaneye göre Zeus, tanrılardan ateşi çaldığı için ölümlü Prometheus'tan intikam almak istedi. Diğer tanrılar ve Zeus Pandora isimli genç bir kız yaratarak onu dünyaya elinde bir kutu ile yolladılar. Kutuyu açmaması için Pandora’yı sıkı sıkı tembihlediler. Ancak Pandora merakına yenik düştü ve kutuyu açtı. Kutunun kapağını açması ile birlikte içindeki kötülükler olağanca hızıyla dünyaya saçıldı. Kutuyu kapatmaya çalışan Pandora, kutuda yalnızca dünyadaki kötülüklerin panzehri olan umudun kaldığını fark etti (Snyder, 2000b; Snyder vd., 1999). Umudun kutudan çıkmasını sağlayan Pandora böylelikle insanlığın umutsuzluktan sonsuza kadar kurtulmasını sağladı.

Umut Romalılarda Spes, Yunanlılarda Elfis olarak adlandırılmış ve umuttan “Son Tanrıça” olarak bahsedilmiştir. Pandoranın Kutusu hikâyesinin sonundan anlaşılacağı üzere tüm insanlığı hastalıklardan ve kötülüklerden kurtaran kutudan son olarak çıkan umuttur. Dolayısıyla umut insanlığın son şansı olarak görülmüştür (Tarhan, 2012).

Pozitif psikolojinin kavramlarından biri olan umut çoğu filozofa göre bir ilüzyon, gerçeğin bir yanılsaması olduğundan insana faydalı olmayan bir kavram olarak değerlendirilmiştir (Aydoğdu, 2020; Snyder, 2000a, 2000b). Sophokles ve kendisinden yüzyıllar sonra yaşayan Nietzsche ise umudun insanın azabını uzatması ve insanlara yarardan çok acı vermesinden

dolayı yanıltıcı bir duygu olduğu görüşünü savunmuştur (Nietzsche, 1994; Snyder, 1995; Snyder vd., 1999). Platon ise umuda kulak verenlerin mantıksız kimseler olduğunu belirtmiştir. Aristo da Platon gibi umuda ihtiyatlı yaklaşmıştır. Eupirides ise umudu insanlığın laneti olarak tanımlamıştır (Dağlı ve Ayperk Arslan, 2020; Snyder, 2000a).

Umudu olumsuz bakış açısıyla ele alan filozoflar olduğu gibi olumlu bakış açısıyla yaklaşan filozoflar da vardır. Tillich (1965) diğerlerinin aksine umudu yaşamdaki itici güç olarak tanımlamış ve insanoğlunun umutsuz yaşayamayacağını ileri sürmüştür. Tarhan (2012) felsefedeki umuda dair olumlu görüşleri insanı iyiye güzele ve erdeme yönlendiren dolayısıyla ahlaki ve dini öğeler içeren toplumları ileri götüren kişinin hayata daha kolay adapte olmasını sağlayan bir öğe olarak belirtmiştir. Nitekim Hristiyanlık ve İslamiyet gibi dini inançlarda umut felsefedeki yaygın görüşün aksine olumlu bir özellik olarak ele alınmış ve inanç ile birlikte değerlendirilerek daha çok ahiret hayatı ile ilişkilendirilmiştir (Tarhan, 2012).

Görüldüğü üzere umut kavramı, Antik Yunan ve Roma mitolojileri ve farklı dinlerde, sanatta ve felsefede kendine yer bulmuştur (Çalışkan, 2021; Dağlı ve Ayperk Arslan, 2020; Kepir, 2011; Tarhan, 2012). Psikiyatri alanında ise umut ile ilgili ilk bilimsel çalışmalar Frankl (2015) ve Menninger (1959) öncülüğünde olmuştur. Menninger (1959) Amerikan Psikiyatri Derneği'nin başkanlığını yaptığı yıllardaki akademik konuşmasında umut kavramı üzerine yapılan araştırmaların eksikliğine vurgu yaparak umudu terapötik ilişki ve çıktılarının önemli bir ögesi ve umuttan iyileşme sürecinin hayati bir parçası olarak bahsetmiştir (Irving vd., 2004; Lewis ve Verdon, 2009; Lopez vd., 2004). Böylelikle Menninger (1959) klinik uygulamalarında umuda yer vermiştir. Benzer şekilde umut ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapan Frank (1968) umudu terapötik sürecin etkili olmasında kritik bir faktör olarak tanımlamıştır (Akt; Staats, 1989). Bu kapsamda 1950'lerden bu yana psikolog ve psikiyatrisler umudun sağlık ve iyi oluş üzerinde önemli rol oynadığını vurgulamıştır (Edey ve Jevne, 2003; Frankl, 2015; Menninger, 1959; Schmale, 1972). Bunun yanı sıra umudun yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Park vd., 2004). Bu bağlamda umut birincil basamak olan önleme ve ikincil basamak olan iyileştirme hizmetlerinin etkililiğini artıran bir faktör olarak ele alınmıştır

(Snyder vd., 2000b). Kısaca umut, insanı ayakta tutan iyilik halini güçlendiren ve ruhsal yönden olumlu yönde destekleyen tamamlayıcı bir rol oynamaktadır (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Öte yandan Bruininks ve Malle (2005), savaş ve doğal afet gibi travmatik durum ve olaylarda insanın hayatta kalmasını sağlayacak kadar etkili olan umudun temel duygular içerisinde ele alınmamasını eleştirmektedir.

Umut üzerine çalışan ilk araştırmacılar ruh hastalıklarının umudun olmamasından kaynaklandığını psikoterapinin amacını danışanın içindeki umudun yeniden filizlenmesini sağlamak olarak belirtmişlerdir. Çünkü her insan umut etme kapasitesine sahiptir (Irving vd., 2004; Lewis and Verdon, 2009; Lopez vd., 2004; Tedeschi ve Kilmer, 2015). Bu kapsamda psikoterapi süreci danışanın günlük yaşadığı konudaki amacına yönelik harekete geçmesini teşvik etmektedir. Hatta terapi sürecine dahil olma fikri bile danışanın değişim için attığı ilk adım, terapi sürecinin kendisinde gelişim ve değişime yol açacağına dair umudu taşımaktadır. Dolayısıyla umut psikolojik danışma sürecinde danışanı motive edici bir güç, danışanın ilerlemesini sağlayan bir yakıttır. Bu nedenle psikoterapideki değişim, umuda atfedilebilir (Edey ve Jevne, 2003; Lopez vd., 2004).

Kişinin umut düzeyi çevresel ve kültürel koşullardan etkilenmekte ve çevresel ve kültürel koşullara göre farklılık göstermektedir (Korkut Owen, 2016). Averill ve Sundararajan (2005) doğu ve batı kültüründe umudun farklı biçimlerde ele alındığını belirtmişlerdir. Özellikle batı kültüründeki umuda dair hikâyeler ve sözlerde hedefe giden yolda yeni yollar bulmak, çabalamak ve pes etmemek vurgulanırken doğu kültüründeki hikâyelerde ve sözlerde ise kişinin çabası es geçilerek yalnızca hedeflere ulaşmayı istemek, hedefin gerçekleşmesini ummak kısmı vurgulanmıştır. Nitekim Snyder vd. (1991) tarafından geliştirilmiş umut ölçeğini Türkçe'ye uyarlayan Akman ve Korkut (1993) orijinali iki boyutlu olan ölçeğin tek boyutlu olarak çıkmasını kültürel bağlam etrafında tartışmışlar, bu durumu Türk toplumunun dıştan denetimli bir toplum olması ile açıklamışlardır. Rotter (1990) dıştan denetimli bireylerin başlarına gelen olayları talih, şans, kader gibi kontrol edilemeyen durumlar ile açıkladıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda Akman ve Korkut (1993) Türk toplumunun umudu bir şans ve kader olarak görüyor

olabileceğini ifade etmiştir. Keza bu duruma “Çıkmadık candan umut kesilmez.” “Umut fakirin ekmeğidir.” “Her gecenin bir sabahı vardır.” gibi deyim ve atasözleri örnek olarak verilebilir (Aydoğdu, 2020; Korkut-Owen, 2016). Bu bilgiler ışığında Snyder’in umut teorisi yalnızca Batılı toplumların umuda dair görüşlerini yansıttığı için eleştirilmiştir (Aspinwall ve Leaf, 2002; Bernardo, 2010). Dolayısıyla umudun kültüre duyarlı bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda alanyazındaki umut tanımlarına yer verilmesinin yerinde olacağı kanısına varılmıştır.

Umut Kavramının Tanımı

Alanyazını incelendiğinde pozitif psikolojiye ait kavramlardan biri olan umudun, iyimserlik ve mutluluk gibi diğer olumlu duygulara nazaran daha az araştırıldığı görülmüştür (Bruininks ve Mallei, 2005). Umudun biliş mi yoksa bir duygu mu olduğu yönündeki görüşler birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Alanyazını incelendiğinde umudu duygu olarak ele alan araştırmacıların sayısı biliş olarak ele alan araştırmacılara nazaran daha azdır. Hatta umudu duygu olarak tanımlayan araştırmacıların tanımlarında bilişsel öğelere de yer verildiği görülmüştür (Lopez vd., 2003; Tarhan, 2012).

Umudun Duygu Olarak Tanımlayan Görüşler. Averill vd. (1990) umudu davranışları motive eden ancak bilişsel yönü olmayan, daha çok bir ruh hali şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca umudun hayatı yaşanabilir kılması açısından evrensel olduğunu ancak diğer duygulara göre daha az kanıtlanabilir olduğunu belirtmişlerdir (Averill vd., 1990). Bunun yanı sıra umudu kültürel bağlamda ele almışlar ve umudun sosyal normlara dayandığını savunmuşlardır.

Fromm (1995) umudu diğer duygularla ilişkilendirerek ele almaktadır. Umudu sıçrama pozisyonunda bekleyen bir kaplana benzetmektedir. Edilgen bir bekleyişten ziyade yeri geldiğinde harekete geçilmesi gereken bir durum olduğunu belirtmektedir. Kabakçı (2013) umudu benzer olarak tanımlamakta ancak diğerlerinden farklı olarak bu beklentinin gerçekleşmesi için çaba sarf etmeyi de vurgulamaktadır. Yani umut, kişiyi hayat karşısında

edilgen bir konumdan aktif bir konuma taşımaktadır (Çiğdem, 2020). Ayrıca umut, yaşamaya ve gelişmeye eşlik eden var olma durumudur.

Umudu Biliş Olarak Tanımlayan Görüşler. Umudun operasyonel tanımında farklılıklar olmasına rağmen birçok araştırmacı umudu kişinin amaçlarına ulaşacağına dair olumlu beklenti içinde olması şeklinde tanımlamaktadır (Irving vd., 1998; Pettit, 2004; Staats, 1989). Umudun istek, beklenti, yanılma, duygu olarak ele alınmakta hedefe ulaşma beklentisinin duygusal ögesi olarak tanımlanmaktadır (Miller, 1985; Romero, 1989; Akt; Akman ve Korkut, 1993). Gottschalk (1974) ise tanımında umudu zorluklar ve engeller karşısında dahi kişiyi amaçlarını gerçekleştirmeye iten güç olarak ele almaktadır. Godfrey'e (1987) göre umut, arzu edilen beklentilerin gerçekleşeceğine yönelik inançtır ve umut etme süreci arzu, istek ve beklenti ile başlamakta amaca ulaşmak için bilişsel süreçleri kullanmasını gerektirmektedir. Yapılan tanımlardan yola çıkarak umudun hem bilişsel hem de duygusal bir yönü olduğu söylenebilir. Nitekim Staats (1989)'e göre umut duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Geleceğe ilişkin beklentinin varlığı bilişsel yönü, beklentilerin olumlu sonuçlanacağına dair inanç ise umudun duygusal yönünü oluşturmaktadır.

Larsen ve ark. (2007), umutla ilgili yapılan tanımların ortak noktalarını özetlemişlerdir: Umudun (a) düzeyi ve odağı değiştiğinden dinamik, (b) yaşam için gereklidir, çünkü umut olmadan yaşamın anlamı olmaz, (c) gelecek odaklıdır, (d) amaca yöneliktir, (e) kişisel olarak anlam taşımaktadır.

Sahte Umudun. Literatürde umudun kavramını ele alan araştırmacılar sahte umudun kavramına da değinmiş, sahte umudun ile gerçek umudun arasındaki farkı belirtmiştir (Snyder vd., 2002b; Tillich, 1965). Çünkü gerçek umudun ile sahte umudun arasındaki farkın gerçek umuda bakış açısını da etkileyeceği düşünülmüştür (Tarhan, 2012). Örneğin; Francis Bacon "Umudun iyi bir kahvaltı ancak kötü bir akşam yemeğidir." sözü ile Benjamin Franklin ise "Umudun ile yaşayan açlıktan ölecektir." sözü ile umuda ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir (Snyder, 2002b). Franklin ve Bacon'ın sözlerinden umudun boş bir vaatten başka bir şey olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu bakış açısı gerçek umudun aksine sahte umuda dair özellikler içermektedir.

Moulden ve Marshall (2005) sahte umudu, hayal kırıklığı olarak tanımlamaktadır. Sahte umudu gerçek umuttan ayıran en önemli şey, amaçların gerçeklikten uzak olması ve amaçlara ulaşmak için oluşturulan alternatif yolların yetersizliğidir (Tarhan, 2012). Dolayısıyla amaçların ulaşılabilirliği ve gerçekliği büyük önem taşımaktadır (Edey ve Jevne, 2003).

Umutsuzluk. Umut ve umutsuzluk, gelecekte bireyin belirli hedeflere ulaşma olasılığı hakkındaki algısını yansıtmaktadır. Umutsuzluk ise bir amaca ulaşmada sıfırdan daha az olumsuz beklentilerdir (Melges ve Bowlby, 1969). Bireyin hedefine ulaşmada başarılı olup olmayacağına ilişkin tahminler geçmişteki amaçlara ulaşma olasılığına bakılarak yapılmaktadır. Umutlu bireyler amaca ulaşmak için uyguladıkları planların başarılı olacağını inanırken umutsuz bireyler bu planların başarısız olacağını inanmaktadır (Melges ve Bowlby 1969).

Beck (1963) ise umutsuzluğu olumsuz gelecek beklentileri olarak tanımlamış ve umutsuzluk ile depresyon arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca intihar ile umutsuzluk arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Beck (1963) depresyondaki bireylerin yaşamlarındaki sorunların üstesinden gelemeyeceğini düşündüklerini dolayısıyla kendilerini çaresiz, köşeye sıkışmış, yetersiz ve beceriksiz olarak algıladıklarını belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle depresyondaki bireyler içerisinde buldukları olumsuzlukları umutsuz durumlar olarak nitelendirmektedir. Bu yüzden umutsuz bireyler, içinde buldukları umutsuz durumdan çıkabilecek bir çözüm yolu bulamamaktadırlar. İntihar ise sorunlarına bir son vermek için buldukları çözümdür.

Sonuç olarak, umudun yaşama yön verdiği ve iyi oluşu artırdığı umutsuzluğun ise depresyon ile ilişkili olduğu ve ruh sağlığını olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca duygusal ve bilişsel öğelerden oluşan ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan umut alternatif yolların varlığı yönünden zengin olması ile sahte umuttan ayrılmaktadır. Dolayısıyla umudu oluşturan bileşenlerin anlaşılması adına umudu ele alan kuramlara değinilmesinin yerinde olacağı düşünülmüştür.

Umudu Açıklayan Kuramlar

Umut pozitif psikolojinin önemli kavramlarından birisidir. Pozitif psikoloji araştırmaları pozitif deneyimler, pozitif kişisel özellikler ve pozitif kurumları kapsayan şemsiye bir kavramdır (Seligman vd., 2005). Pozitif psikoloji, öznel düzeyde kişinin öznel deneyimleriyle ilgilenmektedir. Pozitif psikoloji, pozitif öznel deneyimleri zamansal olarak üç kategoriye ayırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre umut zamansal olarak gelecek odaklıdır. Aynı zamanda umut pozitif kişisel özellikler içerisinde yer almaktadır (Seligman ve Csikszentmihayli, 2000). Alanyazını incelendiğinde pozitif psikoloji kavramlarından biri olan umut üzerine çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Çetin-Gündüz, 2016). Bu araştırmalardan Snyder'in geliştirdiği umut teorisi öne çıkmaktadır.

Snyder'in Umud Kuramı. Umud teorisi bilişsel, duygusal, motivasyonel öğelerden oluşan ve kişinin amaçlarına yönelik davranışlarının değerlendirilmesine ilişkin bir beklenti kuramıdır (Moulden ve Marshall, 2005). Snyder' a (1995, 2002b) göre umud bir amaca ulaşmak için harekete geçirici düşünce (eylemlilik) ve amaca giden yolları düşünme, planlama ve düzenleme (alternatif yollar planlama) olmak üzere birbiri ile ilişkili üç boyuttan oluşmaktadır.

Amaç belirleme umudun bilişsel bileşenidir (Korkut-Owen, 2016). Amaçlar, kişinin ulaşmayı arzuladığı şeylerdir. Kişinin arzu ettiği sonuç yani amacı bilişsel dikkatini sürdürecekt kişisel bir öneme ve değere sahip olmalı, kesinlik içermemeli ve olma olasılığını barındırmalıdır (Bury vd., 2016; Pettit, 2004; Snyder vd., 2002d). Sonuç olarak modelin yapı taşı olan amaçlar ulaşılabilir olmalı ancak kolay elde edilmemeli, kişiyi bir miktar zorlamalıdır (Aydoğdu, 2020; Boz, 2022; Küsgülü, 2014).

Umudun motivasyonel bileşeni olan eylemlilik, kişinin arzuladığı amaçlara giden yolları kullanabilmesine ilişkin algılama kapasitesidir ve kişinin belirlediği amaçlar doğrultusunda ilerlemesini sağlamaktadır (Synder vd., 2000b). Bu bağlamda umud insanları güdüleyici ve cesaretlendirici bir güce sahiptir (Kepir-Salvoly, 2016). Alternatif yollar planlama umudun üçüncü bileşenidir. Arzu edilen amaçlara ulaşmak için oluşturulan rota umutlu düşünme için

gereklidir. Çünkü belirli bir amaç edinmiş bireyler bu amacı gerçekleştirmek için yollara ihtiyaç duymaktadır (Snyder vd., 2000a).

Snyder vd. (2002c) göre umut, yalnızca amaca yönelik bilişsel bir süreç değil, bireyin kapasitesini bilişsel sürece yansıttığı hiyerarşik olarak sınıflandırılmış inançlar sistemidir. Bu bağlamda umut hiyerarşik olarak sürekli umut, belli bir alana özgü umut ve amaca yönelik umut olmak üzere sıralanmıştır (Kemer, 2006). Umudun hiyerarşik olarak sıralanması, öğrencilerin yaşam ve eğitim amaçlarının anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir (Snyder vd, 2002c). Snyder vd. (2002d) göre amaca yönelik umut dolu düşünce çocukların hayatta kalması ve gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle anne babalar, diğer aile üyeleri ve öğretmenler çocuklara umut dolu düşünmeyi kazandırmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler gibi öğretmenlere de umudu artırmaya yönelik eğitimler verilmeli, eğitimsel düzenlemeler yapılmalıdır (Halpin, 2001).

Umut İle İlişkili Kavramlar

Umut ile ilgili alanyazını incelendiğinde öz yeterlik ve iyimserlik kavramlarının birbiri ile karıştırıldığı ya da birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu kavramlar birbirlerinden işlevsel olarak farklıdır (Mantar, 2021; Irving vd., 2004; Tarhan, 2012).

İyimserlik ve Umut. Umut kavramını yalnızca beklenti üzerinden tanımlamak iyimserlik ile arasındaki ayrımın yapılmasını güçleştirmektedir. Umut ve iyimserlik kavramları beklenti ve motivasyona odaklanmaları bakımından birbirine benzemekte ancak bu kavramlar yapısal olarak birbirinden ayrılmaktadır. Scheier ve Carver (1985) iyimserliği her şeyin iyi olacağına dair genellenmiş sonuç beklentisi olarak tanımlamaktadır. İyimserliğin bu tanımı umudun tek boyutlu bir yapı olarak ele alındığı erken dönemdeki umut tanımları ile benzerdir. Ancak iyimser bireyler her şeyin iyiye gideceğine inanırken umutlu bireyler bu inancı gerçekleştirmeye yönelik eylemde bulunmaktadır (Bury vd., 2016; Irving vd., 2004; Scheiver ve Carver, 1985).

Seligman ve arkadaşlarına göre iyimser kimseler sabit, içsel ve genel yükleme tarzından ziyade dışsal, değişken ve duruma özgü yükleme tarzına sahiptirler (Barlow, 2002;

Peterson ve Seligman, 1984). Yani iyimser bireyler de olayların kötüye gidebileceğini düşünür ancak bu durumu kendi dışındaki durumlara atıfta bulunarak dışsallaştırırlar. Dolayısıyla gidişatı düzeltmek için herhangi bir plan oluşturmaz ve eylemde bulanmazlar.

Özyeterlik ve Umut. Özyeterlik, kişinin gelecekte oluşabilecek durumlara karşın ne derece başa çıkacaklarına ilişkin öznel yargısıdır (Bandura, 1982). Başka bir deyişle kişinin olası durumlar karşısında eylem planı oluşturma ve yürütme için gerekli olan yeteneklerine olan inancı ifade etmektedir (Bandura, 1995,1982).

Özyeterlik teorisi, sonuç ve yeterlik beklentisi olmak üzere iki temel varsayıma dayanmaktadır (Bandura, 2002). Sonuç beklentisi, kişinin davranışlarının istendik sonucu doğuracağına ilişkin inancı; yeterlik beklentisi ise kişinin belirli bir durumda gerekli olan davranışları gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair algısıdır. Yeterlik beklentisi, umut teorisindeki umudun eylemlilik bileşenine; sonuç beklentisi ise umut teorisindeki umudun alternatif yollar planlama bileşenine benzemektedir. Her iki teori de bilişsel kökenli olmasına rağmen özyeterlik teorisi yeterlik beklentisinin önemine vurgu yaparken umut teorisi eylemlilik ve alternatif yollar planlama bileşenlerinin her ikisine de eşit derecede vurgu yapmaktadır (Bandura, 1982; Irving vd., 2004). Bu bağlamda özyeterlik kişinin herhangi bir durumu ya da görevi ne kadar iyi yerine getireceğine ilişkin duruma özgü kişisel bir değerlendirmeyi içermektedirken umut teorisi daha genel bir bilişsel yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bandura, 1982; Irving vd., 2004; Snyder vd., 2002a; Snyder vd., 1991;). Sonuç olarak umut, “her şeyin iyiye gideceğine ilişkin” Polyanacı bir yaklaşımın aksine iyiye gitmesi için kişinin gayret göstermesi gibi bilişsel süreçleri de içeren bir yapıdır.

Özgecilik

Davranış bilimlerinde çalışmalar yürüten araştırmacılar, uzun yıllar boyunca alkol ve madde kullanımı, saldırganlık, ırkçılık gibi antisosyal davranışlar üzerinde çalışmışlardır. Ancak psikoloji bilimi son yıllarda olumsuz olandan olumlu olanı incelemeye doğru evrilmiştir. Bu durum antisosyal davranışların karşıtı olan prososyal davranışların incelenmesine neden

olmuştur (Bekil, 2019; Wispe, 1972). Günümüzde prososyal davranışlara ilişkin araştırmaların sayısı çeşitlilik gösterse de çalışmaların düzenlenmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür (Thielmann vd., 2022).

Psikoloji alanında prososyal davranışlara yönelik çalışmalar McDougall (1908) öncülüğünde gerçekleşmiştir. McDougall (1908) özgeciliği anne babadan kalıtsal olarak gelen duygusal yatkınlık olarak tanımlamıştır (Akt; Penner vd., 2005). Ancak özgeciliğe dair günümüzdeki araştırmaların temeli 1964 yılında yaşanan Katherine "Kitty" Genovese'nin vahşice katledildiği olaya dayanmıştır (Penner vd., 2005). Katherine Genovese evinin yakınlarında bir adam tarafından yarım saatten fazla bir sürede vahşice öldürülmüştür. Komşuları Katherine' nin çığlıklarını duymasına rağmen yardım etmedikleri gibi polisleri dahi arayıp yardım çağırmamışlardır. Bu olay toplum üzerinde bir infial yaratmış ve sosyal bilimcilerin yardım etme davranışının üzerine eğilmelerini sağlamıştır (Batson vd., 2003; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Dovidio (1984), alanyazında yardım etme, prososyal davranış ve özgecilik ile ilgili yapılan çalışmaların az olmasını kavramların işevuruk tanımlarının belirsiz olmasından kaynaklı olabileceği şeklinde açıklamaktadır. Gerçekten de yardım etme, prososyal davranış ve özgecilik kavramlarının sık sık birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu durum kavramların aynı anlama geldiğini düşündürmekte dolayısıyla anlam karışıklığına yol açmaktadır. Oysaki bu üç terim birbirinden farklılık içermektedir. Prososyal davranış, yardım etme davranışı ve özgeciliği de içine alan şemsiye bir kavramdır ve toplumsal normlar ile uyumlu olacak şekilde ele alınmaktadır (Batson ve Powell, 2003; Howard ve Pilliavin, 2000). Prososyal davranış, kişinin niyetine bakılmaksızın bir diğerinin ruhsal gelişimini pozitif anlamda destekleyen kasıtlı yardım etme davranışlarını kapsamaktadır (Lay ve Hoopman, 1987; Taylor vd., 2015; Weinstein ve Ryan, 2010). Kısacası prososyal davranışlar toplum yararına olan davranışları içermektedir ve toplumu birleştirici özelliği vardır (Lay ve Hoppman, 1987). Özgecilik ise yardımlaşma, bağışta bulunma gibi davranışları da içinde barındıran prososyal davranıştır (Akbaba, 1994; Yıldırım ve Topcuoğlu, 2016). Ancak her prososyal davranış

özgeciliği içermemektedir. İki davranışı birbirinden ayıran en temel nokta, davranışın altında yatan niyettir (Akbaş, 2021; Bierhoff, 2002, Kağıtçıbaşı ve Cemalciler, 2014; Taylor vd., 2015; Yöntem vd., 2017).

Yardım etme ise birine fayda sağlamak amacıyla yapılan prososyal davranışlar içerisinde yer almaktadır ve özgeciliği de kapsamaktadır. Ancak her prososyal davranış, özgeci davranış olmadığı gibi her yardım etme davranışı da özgecil değildir. Özgeci davranışta bulunan kişi, birtakım sorumluluklar yüklenerek diğerine gözle görülür bir yarar sağlamaktadır ancak yardım etme davranışında ise böyle bir durum söz konusu değildir (Howard ve Pilliavin, 2000).

İnsanlar gönüllü olarak kurum ve kuruluşlarda çalışmakta zor durumda kalan bir yabancıya yardım etmek için zamanlarını ve enerjilerini harcamaktadır. Örneğin, Oscar Schindler kendi canını tehlikeye atarak birçok Yahudi'nin Nazilerin işkencelerinden kurtarılmasını sağlamıştır (Batson vd., 2003). İnsanların birbirine yardım etmesi ve iyilik yapması yaygın bir öğretilerdir. Diğerine göre dezavantajlı konumdaki birine yardım etme ahlaki zorunluluğu temel insani değerlerden biri olarak kabul edilmekte ve okullarda, ailede ve toplumda iletilmektedir. Şüphesiz insanların birbirine yardım etmesi toplumun esenliği ve uyumu açısından kritik bir öneme sahiptir (Darley ve Batson, 1973; Staub, 1987).

Sonuç olarak her ne kadar prososyal davranış, yardım etme ve özgecilik kavramları birbirinin yerine kullanılsa da bu üç kavramın birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmadaki değişkenlerden biri olan özgeciliğin prososyal davranışlar ve yardım etme davranışlarından ayırt edilebilmesi ve özgeciliğin daha iyi anlaşılması için özgeciliğin tanımlarına yer verilmiştir.

Özgeciliğin Tanımı

Latince “alter” ve “ui” kelimelerinden oluşan “başkaları için” anlamına gelen özgecilik, İngilizce “altruism” olarak ifade edilmiştir (Scott ve Seglow, 2007). Özgecilik psikoloji, ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilim olmak üzere birçok farklı alanda çalışılmıştır (Ekşi vd., 2016).

Özgecilik ile ilgili sosyal psikoloji alanındaki çalışmaların ise 1980ler ile birlikte ağırlık kazandığı görülmüştür (Piliavin ve Charng,1990). Özgecilik 20. yüzyıla kadar yardım kuruluşları ile ilişkilendirildiğinden daha çok dini yönü ile ele alınmıştır (Mutafçılar ve Karadağ, 2009b). 19. yüzyılın önemli sosyolog ve filozoflarından olan Fransız August Comte (1875), Systeme de Politique Positive adlı eserinde özgeciliği, başkaları uğruna yaşama arzusu olarak tanımlamıştır. Böylelikle Comte, özgeciliği dini bakış açısından soyutlayarak sosyal bilimler alanına yeni bir kavram kazandırmıştır (Mutafçılar ve Karadağ, 2009b). Ünlü Fransız Filozof Durkheim ise özgeciliğin birine nazik davranmak olmadığını menfaat beklemeden gönüllü bir şekilde diğerinin faydasına yönelik eylemde bulunmak olarak tanımlamıştır (Dubeski, 2001).

Campbell (1972) özgeciliği, gelişmiş bir toplumsal düzen için kişinin toplumsallık duygusu ile hareket ederek benliğinden fedakârlık göstermesi olarak tanımlamaktadır. Cohen (1972) özgeciliği diğerinin ihtiyacını ve isteğini gözeterek hiçbir karşılık ya da kazanç beklemeden verme isteğine dayandırmaktadır. Kapıkıran'a (2008) göre ise özgecilik topluma katkıda bulunan davranışları içermektedir. Leeds ise (1963) hangi davranışların özgeci olup olmadığının anlaşılması için üç ölçüt sıralamıştır:

(a) Davranışın altındaki güdü, diğerinin iyilik haline ve gelişimine pozitif katkıda bulunmaktır. Kişinin diğerine katkıda bulunma zevkinden başka herhangi bir kazancı ya da çıkarı yoktur.

(b) Hiçbir görev ve sorumluluk duygusu olmadan yalnızca gönüllülük esastır.

(c) Diğer kişi bu davranışını iyi olarak tanımlamalıdır.

Kısaca özetlemek gerekirse özgecilik bireyin gönüllü olarak kendi gereksinimi dışında diğerinin istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik herhangi bir çıkar gözetmeksizin (Eisenberg ve Miller, 1987; Taylor vd., 2015) yaptığı tercihler, değerler ve davranışlar bütünüdür (Akbaş, 2021; Batson ve Powell, 2003; Carlo ve Randall, 2002; Chou, 1998; Feigin vd., 2014; Piliavin ve Charng, 1990; Wispe, 1972;). Kişi karşısındaki ile empati kurmakta ve kimsenin etkisi

altında kalmadan kendi hür iradesi ile yardım etmeye karar vermektedir (Cohen, 1972; Ekşi vd., 2016; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Empati, özgeci davranışın motivasyonlarından biridir. Başka bir ifadeyle birinin diğeriyle empati kurması onu diğerrinin ihtiyacını karşılamaya yönelik yardım etmeye güdülemektedir (Ak, 2013; Akbaş, 2021; Batson, 2011; Batson vd., 1997; Eisenberg vd., 2001; Eisenberg ve Miller, 1987). Dolayısıyla ihtiyacı olan birine duyulan empati yardım etme olasılığını artırmaktadır (Krebs, 1975).

Davranışın altında yatan güdüler yönünden özgeciliğe ilişkin farklı görüşlerin varlığı özgeciliğin farklı şekilde ele alınmasına ve tanımlanmasına neden olmaktadır (Batson ve Shaw, 1991; Feigin vd., 2014; Topuz, 2013;). Piliavin ve Charng (1990) özgeciliğin insan doğasının bir parçası olduğunu savunurken Wakefield (1993), insan doğasının egoist olduğunu dolayısıyla tam anlamıyla özgeciliğin mümkün olmadığını savunan görüşlerin var olduğunu belirtmektedir. Egoist bir güdü ile hareket eden kişi kendi refahını artırmayı amaçlamaktadır. Yani, egoizm kişinin kendi iyi oluşunu özgecilik ise diğerrinin iyi oluşunu desteklemeye yöneliktir. Özgeci davranış ise benmerkezci özgecilik ve diğerr kişi merkezli özgecilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Benmerkezci özgecilikte kişi kendi iyiliğini düşünerek özgeci davranışta bulunurken diğerr merkezli özgecilikte özgeci davranışının altında yatan neden diğerrinin iyiliğidir (Batson, 1997; Batson ve Shaw, 1991; Kapıkıran, 2008). Dolayısıyla özgeci davranış motivasyonu yönünden farklılaşmaktadır. (Feigin vd., 2014). Benmerkezli özgeciliğe örnek verecek olursak kişi yardım edeceği kişi ile empati kurmakta ve rahatsızlık hissetmektedir. Rahatsızlık hissinden kurtulmak için diğerrine yardım etmektedir. Aslında kişi diğerrine yardım ediyor gibi görünse de kendi içsel sıkıntısını gidermektedir. Ya da övgü almak toplum tarafından onaylanmak amacıyla kişiler diğerrine yardım etmek zorundalığı hissetmektedir (Batson, 2011; Batson ve Shaw, 1991; Carlo vd., 1991). Satow (1975) kişiyi yardım etmeye iten güdülerden biri de sosyal kabul olduğunu belirtmektedir. Ayrıca içselleştirilmiş norm ve kurallar nedeniyle kişi bir zorunluluk olarak diğerrinin ihtiyacına yönelebilmektedir (Carlo ve Randall, 2002).

Batson ve Shaw (1991) özgeci davranan kişinin diğerinin yararını sağlama güdüsü ile hareket ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda özgeci davranışta bulunan kişi iyilik yaptığı için doyum hissetmektedir (Batson ve Shaw, 1991; Wispe, 1972). Ancak burada dikkat edilecek husus kişinin salt kendini iyi hissetmek için özgeci davranıp davranmadığıdır. Eğer kişinin motivasyonu kendini iyi hissetmek ise bu özgeci bir davranış değildir, ancak iyi hissetmek davranışa eşlik ediyorsa özgeci davranıştır (Wispe, 1972). Dolayısıyla özgecilik -insanlara yardım etmenin getirdiği haz dışında- karşındakinden herhangi bir karşılık, takdir beklemeden menfaat gütmeyen yapılan eylemler bütünüdür (Taylor vd., 2015).

Eisenberg vd. (1999), özgeci bir kişiliğin varlığını destekleyen kanıtları üç başlıkta toplamışlardır. Bunlardan ilki evrimsel olarak adapte olabilen sempatinin kalıtsal olduğuna dair kanıtların varlığıdır (Matthews vd., 1981; Akt; Carlo ve Randall, 2002). İkincisi ise prososyal davranma eğilimini çocuk ve ergenlik boyunca inceleyen boylamsal araştırmaların varlığıdır (Davis ve Franzoi, 1994; Eisenberg vd., 1999). Son olarak ise farklı bağlamlardaki prososyal davranışlar ile kişilik değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren araştırmalar mevcuttur (Carlo vd., 1991).

Alanyazını incelendiğinde özgeciliğin daha iyi bir mental sağlık (Schwartz vd., 2003), psikolojik iyi oluş (Thoits ve Hewitt, 2001; Topuz, 2013) ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Dunn vd. (2008) tarafından yürütülen araştırmada para harcamanın kişiyi kısa süreli mutlu ettiğini ancak diğerinin faydasına olacak şekilde para harcamanın kişinin kendisi için harcamasından daha çok mutlu ettiği görülmüştür. Alden ve Trew'in (2013) genç yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmada diğerine küçük nezaket davranışları göstermenin olumlu duyguları artırdığı saptanmıştır.

Rafky ve Beckerman (1972) öğretmen özgeciliğini bencil olmayan güdüler ile toplumun esenliğine katkıda bulunma ve öğrencilerin iyiliği için çalışma olarak tanımlamaktadır (Akt; Mutağçılar ve Karadağ, 2009a). Çünkü öğretme isteğinin temelinde özgecilik yatmaktadır (Joseph ve Green, 1968). McGaghie vd. (2002) ise özgeciliğin kişisel bir nitelik olmadığını ölçülebilir, eğitim ve öğretim ile geliştirilebilir ve artırılabilir olduğunu belirtmektedir. Nitekim

Öztürker'in (2014) araştırmasında öğretmenlerin özgecilik düzeyinin 6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarını yordadığı saptanmıştır. Fox'un (1961) araştırmasında ise öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenleri bir şeyler öğretme arzusu ve çocuklara ve topluma hizmet etme isteği olarak sıralanmaktadır. Öyleyse çocuklara yardım etmek ve onlarla ilgilenmek öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri arasındadır (Book ve Freeman, 1986; İşmen ve Yıldız, 2005; Joseph ve Green, 1986). Bu bağlamda öğretmenlerin meslek seçimlerinde özgeci güdülerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte çocukların en çok zaman geçirdikleri ortamlar ev ve okul ortamı olduğundan çocuklar ebeynlerinden sonra öğretmenlerini örnek almaktadır (İşmen ve Yıldız, 2005). Nitekim Bergem'in (1990) araştırmasında öğrenciler hayran oldukları ve örnek aldıkları öğretmenlerinden coşkuyla bahsetmiştir. Öğrenciler öğretmenlerini rol model olarak aldıklarını ve öğretmenlerinin kendileri üzerinde büyük katkıları olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla özgeci bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin özgeci davranışlarını pekiştirerek ya da öğrencilere rol model olarak öğrencilerinin de özgeci davranışta bulunmasını sağladığı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Özgeci Davranışı Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

Alanyazını incelendiğinde 20.yy ile birlikte sosyal bilimler alanında özgeciliğe ilişkin çalışmalar artmış, özgeci davranış ile ilgili farklı bakış açıları ve çeşitli yaklaşımlar oluşmuştur. Araştırmacılar, özgeciliğin psikolojik, sosyal ve biyolojik yönlerine ışık tutmuş ve disiplinlerarası bir kavram olarak ele alınmasını sağlamıştır. Farklı kuramsal yaklaşımlar, insanların niçin ve ne şekilde özgeci davranıp davranmadığını anlaşılmasında yardımcı olmuştur (Akbiyık, 2022; Ceyberi, 2023; Çakır, 2023; Topuz, 2013).

Evrimsel Yaklaşım. Evrimsel yaklaşım özgeciliği, insanları özgeci davranmaya iten güdünün hayatta kalmamızı sağlayan genlerin aktarımı olarak ele almaktadır (Bell, 2001; Campbell, 1972; Feigin vd., 2014; Taylor vd., 2015). Evrimsel yaklaşıma göre özgecilik, hayatta kalmamızı ve neslinin devamını sağladığından yaşamsal bir önem taşımaktadır

(Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Taylor vd., 2015). Böylelikle türler özgeci davranışları sayesinde, doğal seçim yoluyla hayatta kalma şansını artırmaktadır (Burnstein vd., 1994). Seçilim, evrimde neyin önemli olduğu koşuluna dayanmaktadır (Hamilton, 1964). Akraba seçimi teorisine göre insanlar akrabalarına tanımadıkları insanlara göre daha çok yardım etmektedir. Bunun yanı sıra insanlar yakın akrabalarına uzak akrabalarına kıyasla daha çok yardım etme eğilimi göstermektedir. Böylelikle insanlar akrabalarına yardım ederek kendi genlerinin aktarılmasını amaçlamaktadır (Burnstein vd., 1994; Pilliavin vd., 2005; Trivers, 1971). Coall ve Hertwig (2010), büyükanne ve büyükbabaların torunlarına bakmasını potansiyellerini bir sonraki kuşağa aktarmasına ve genlerinin hayatta kalmasına dayanarak açıklamaktadır.

Trivers (1971) ise karşılıklı özgeciliği evrimsel bakış açısıyla ele almıştır. İnsanlar bir başkasına özgeci davranışta bulunduğu kendisine de aynı şekilde davranılacağını biliyorsa özgeci davranma eğilimi artmaktadır. Ancak bu karşılıklı olma durumunun gerçekleşmeme ihtimali olduğundan insanlar karşılıklılığı toplumsal norm ve kurallar ile sağlamaya çalışmaktadır (Gouldner, 1960; Taylor vd., 2015). Biri diğerine iyilik yaptığında iyilik yapılan kişide gizli bir sorumluluk duygusu ve borçlu olma hissi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla iyilik yapılan kişi kendisine iyilik yapan kişi ondan bir talepte bulunduğu karşılık vermektedir (Gouldner, 1960). Benzer şekilde Boster ve arkadaşları (2001) kendisine yardım teklif edilen kişilerin yardım etmeye açık hale geldiğini belirtmiştir.

Toplumsal- Kültürel Yaklaşım. Evrimsel yaklaşım, insanların akrabalarına ya da tanıdıklarına karşı özgeci davranışlarını ele almıştır ancak insanların yabancılara karşı olan özgeci davranışlarına dair bir açıklama getirmede yetersiz kalmıştır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Cohen (1972) özgeciliği kültürel bir kavram olarak tanımlarken Campbell (1975) ise sosyolojik ve biyolojik bir kavram olarak tanımlamıştır. Campbell (1975) özgeciliği, kişisel bencil genler ile değerler ve kabul edilme ile bağlantılı genler arasındaki homeostaz olarak ele almıştır (Akt; Boehm, 1979). Boehm (1979) ise özgeciliğin sosyobiyojik bir yapıdan ziyade sosyokültürel bir kavram olduğunu belirtmiştir.

Prososyal davranışlar toplumun faydasına yönelik eylemleri içerdiğinden zamanla toplumsal norm ve kurallara dönüşmektedirler. İnsanlar sosyalleşme vasıtasıyla bu kuralları öğrenmekte ve ona göre davranışlarını düzenlemektedirler. Bu durum özgeci davranışa kültürel bir zemin sağlamaktadır. Özgeci davranış, toplumsal kültürel yaklaşıma göre karşılıklılık, toplumsal sorumluluk ve toplumsal adalet normları ile ilişkilendirilmektedir. Toplumsal sorumluluk, topluma karşı olan sorumluluklarımızı ifade etmektedir (Taylor vd., 2015). Karşılıklılık normu ise kişinin kendisine özgeci davranan kişiye karşı özgeci davranma eğilimi göstermesi ile ilişkilidir (Taylor vd., 2015). Gergen vd. (1975) karşılıklılık normunun farklı kültürlerde var olduğunu belirtmektedir. Son olarak toplumsal adalet ise hakkaniyet ile hareket etmekle ilişkilidir. Walster vd. (1978), adaletsiz bir durum ile karşılaşılacak insanların gerçekleştirme imkânları varsa durumu taraflar açısından adaletli olacak şekilde düzenlediğini belirtmektedir.

Sosyal Öğrenme Yaklaşımı. Çocukluktan itibaren toplumsal norm ve kurallar, sosyalleşme süreci ile birlikte öğrenilir (Akbaba, 1994). Örneğin, özgeci davrandığında övülen/ödüllendirilen bir çocuk özgeci davranmaya devam ederken; cezalandırılan/kınanan bir çocuk ise özgeci davranışa ilişkin norm ve kurallar geliştirir. Böylelikle insanlar özgeci davranışları öğrenir ve özgeci davranışla ilgili alışkanlıklar edinir (Aşkın, 1986; Taylor vd., 2015). Bir başka deyişle sosyal öğrenme yaklaşımına göre özgecilik doğuştan değildir, çevre ile etkileşim sonucunda öğrenilir (Aşkın, 1986).

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre özgeci davranışlar pekiştirme ve gözlem yolu ile öğrenilmektedir. Pekiştirme, istenilen davranışı artırmaya yönelik kişiye pekiştireç (ödül, övgü vb.) verilmesidir. Yapılan araştırmalar pekiştirilen özgeci davranışların arttığı yönündedir (Aşkın, 1986; Mills ve Grusec, 1989; Rosenkoetter, 1999; Rushton ve Campbell, 1977; Taylor vd., 2015). Örneğin, Rushton ve Teachman'ın (1978) araştırmasında bir yetişkin, özgeci davranışları ile çocuklara rol model olmuştur. Daha sonra çocukları oyunda kazandıklarını başka bir çocukla paylaşması yönünde etkilemeye çalışmıştır. Özgeci davranan çocuklardan bazılarını paylaşımından dolayı övmüş kimini ise sözel olarak kınamıştır. Bir sonraki aşamada

davranışından dolayı övülen çocuklar kınanan çocuklara göre daha çok özgeci davranmışlardır. Kınanan çocuklar diğer çocuğa özgeci davranmakta tereddüt etmişlerdir.

Bununla birlikte insanlar, gözlem yolu/model alma ile de özgeci davranışları öğrenmektedir. Örneğin, Rushton ve Campbell'in (1977) araştırmasında yetişkinlerde özgeci davranışları model almanın etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya göre birbirini tanımayan iki yetişkin (kadınlardan biri yalancı denek) konuşmaya başlamıştır. Yalancı denek diğer kadına içten ve sıcakkanlı davranmıştır. İki kadın konuşmalarını tamamlayıp vedalaşacağı sırada onları kan bağışında bulunup bulunmayacaklarını soran insanlar beklediğini görmüştür. Yalancı denek kan bağışu için gönüllü olduğunda diğer deneklerin %67'si gönüllü olmuştur. Yalancı denek kan bağışlamayacağını söylediğinde ise deneklerin %25 gönüllü olmuştur. Bu bağlamda araştırma bulguları göz önüne alındığında model almanın özgeci davranışlar üzerindeki etkisi yadsınamaz.

Karar Alma Yaklaşımı. Latane ve Darley (1968a) insanların acil durumlarda yardım etmeye nasıl karar verdiğini ve yardım etmeme davranışlarının altında yatan nedenleri anlamaya yönelik araştırmalar yapmıştır. İnsanların diğer insanlar varken yalnız olduklarına kıyasla daha az yardım etme eğiliminde olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Latane ve Darley, 1968a, 1968b; Latane ve Rodin, 1969). Katherine Genovese cinayeti bu duruma örnek olarak verilebilir. "Kitty" olayında 38 tanık Katherine'in çığlıklarını duydukları halde yardım etmemiş ve "Nasılsa biri polisi aramıştır." diyerek yardım çağırmamışlardır (Moriarty, 1975). Bu durum araştırmacılar tarafından seyirci etkisi olarak tanımlanmıştır. İnsanların acil bir durumda çevrede çok fazla seyirci olduğunda yardım etme davranışlarında azalma söz konusudur. Bu durum sorumluluğun seyirciler arasında paylaşılmasından kaynaklanmaktadır (Clark ve Word, 1974; Maruyama vd., 1982; Taylor vd., 2015). Bu bağlamda seyirci etkisi yardım etmeye karar verme sürecini etkilemiştir. Bu araştırmaların neticesinde seyirci etkisinde kalma davranışını açıklamak için bir model tasvir edilmiştir. Seyirci etkisinde karar verme modeli beş basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak olayın farkına varılmasıdır. İkinci basamak ise olayın aciliyetinin değerlendirilmesidir. Nitekim insanlar bir

durumun acil olup olmadığına karar vermek için diğerlerinin nasıl davrandığını referans alırlar. Çevredekilerin yardım etmemesi belirsiz olan durumun acil olmayan bir durum olarak anlaşılmasına neden olabilmektedir (Latane ve Rodin, 1969; Latane ve Darley, 1968c). Clark ve Word'un (1972) araştırmasında acil durum olduğu belli olan bir çığlık duyduğunda yardıma koşma oranlarının belirsiz bir çığlık duyduklarında yardıma koşma oranlarına kıyasla daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca birçok acil durum çok hızlı bir şekilde cereyan ettiğinden dolayı hızlı ve doğru karar vermeyi güçleştirmektedir çünkü insanlar karar verirken tek bir karar değil bir dizi süreçten geçmektedir (Clark ve Word, 1972; Moriarty, 1975).

Kişi olayın acil bir durum olduğuna karar verdiyse üçüncü basamak üzerine düşen sorumluluğu gözden geçirmesidir. Moriarty (1975) tarafından yürütülen araştırmada plajdaki bir kadın radyosunu kumsalda bırakıp yüzmeye gitmiştir. Ardından başka biri gelip radyosunu çaldığında plajdaki insanların %20'sinin hırsızı kovaladığı görülmüştür. Ancak kadın denize girmeden evvel "Eşyalarım göz kulak olabilir misin?" diye söylediğinde insanların %95'i hırsızı kovalamak için kendilerini sorumlu hissetmiştir. Kişi olayın acil bir durum olduğuna karar vermiş olabilir ancak çevrede çok fazla kişinin olması sorumluluğun kişiler arasında paylaşılmasına neden olmuştur (Latane ve Darley, 1968a, 1968b). Dördüncü basamak ise nasıl yardım edeceğine ilişkin düşünmesidir. Son basamak ise müdahaledir. Dolayısıyla bu yaklaşım insanların acil durumlardaki yardım etme süreçlerinin anlaşılması adına büyük önem arz etmektedir (Taylor vd., 2015).

Yükleme Yaklaşımı. Bickman ve Kamzan'ın (1973) araştırma bulgularına göre insanlar süt alacağını söyleyen insanlara pasta malzemesi alacağını söyleyen insanlara göre daha fazla özgeci davranma eğilimindedir. Yine Piliavin, Rodin ve Piliavin'in (1969) araştırmasında ise insanların metroda hasta taklidi yapıp yere düşen deneğe sarhoş taklidi yapıp yere düşen deneğe göre daha fazla özgeci davranma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu bilgiler ışığında insanların özgeci davranıp davranmayacaklarına ilişkin kararı durumun şartlarına göre verdiği söylenebilir (Taylor vd., 2015). Bunun yanı sıra metrodaki insanlar sarhoş olan deneğin yere düşmesinden kendisinin sorumlu olduğunu düşünüp daha az empati

kurmuş dolayısıyla özgeci davranış gösterme eğilimleri düşmüştür. Bu bağlamda yardıma muhtaç kişinin olayın üzerindeki kişisel kontrolü, yardım edecek kişinin özgeci davranışta bulunup bulunmayacağını belirlemede kilit bir öneme sahiptir. Yardıma muhtaç kişinin olayın üzerindeki kişisel kontrolü, yardım edecek kişinin duyguları üzerinde de etkili olmaktadır. Yardım edecek kişi, yardıma muhtaç kişinin olayın üzerinde kontrolü olmadığını düşünüyorsa empati hissetmekte daha az öfke duymaktadır. Ancak yardım edecek kişi, yardıma muhtaç kişinin olayın üzerinde kontrolü olduğunu düşünüyorsa daha çok öfke ve daha az empati hissetmektedir (Schmidt ve Weiner, 1988; Weiner, 1980).

Ayrıca, insanlar acil durumlar karşısında uyarılmaktadır. Uyarılma durumu insanlarda huzursuzluk yaratmaktadır. Huzursuzluk hissiyle baş etmek için insanlar yardım etmenin maliyetini ve ödülünü değerlendirmektedir. Değerlendirme sonucunda insanlar özgeci davranıp davranmayacaklarına karar vermektedirler (Piliavin vd., 1969).

Ahlaki Yaklaşım. Knight ve arkadaşları (1994) gerekli durumlarda harekete geçmek için belirli bilişsel becerilere sahip olunması gerektiğini belirtmiştir. Ergenlik dönemindeki sosyo-duygusal ve sosyo-bilişsel becerilerin gelişimi prososyal davranışlardaki bireysel farklılıklara katkıda bulunur (Carlo vd., 2003). Nitekim kriz durumlarında bireylerin yardım etme davranışları konusunda bireysel farklılıklar vardır (Carlo vd., 1991). Yapılan araştırmalar yardım eden insanların daha yüksek bir empatiye ve ahlaki akıl yürütme becerisine sahip olduğunu göstermiştir (Carlo vd., 1991).

Kohlberg (1976) tarafından geliştirilen ahlak gelişim kuramı altı evre ve gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Gelenek öncesi dönemde insanların davranışlarında otoritenin varlığı ve kişinin faydası davranışlar üzerinde belirleyicidir. Geleneksel dönemde ise insanların davranışları üzerinde toplum tarafından oluşturulan norm ve kurallar ile grup tarafından onaylanma ve toplumsal kabul belirleyicidir. Gelenek sonrası dönemde kişi ahlak ilkelerini kendisi oluşturmaktadır, tek bir doğru olmadığını farkındadır. O halde kişinin içinde bulunduğu gelişimsel dönem kişinin özgeci davranışları üzerinde belirleyici olmaktadır.

Özgeciliği Etkileyen Faktörler

İnsanların özgeci davranışlarda bulunmasını etkileyen faktörler kişinin içinde bulunduğu hissiyat, kişilik özellikleri, başkalarının varlığı, toplumsal norm, zaman baskısı ve çevresel koşullar olarak sayılabilir (Taylor vd., 2015; Uslu, 2019). İnsanlar olumlu duygular içerisindeyken özgeci davranma eğilimlerinin arttığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Baron, 1997; Carlson vd., 1988). Örneğin, olumlu duygular hisseden müşteri temsilcileri iş arkadaşlarına ya da müşterilere karşı daha çok özgeci davranışlarda bulunmuşlardır (George, 1991). Carlson vd. (1988) özgeci davranış ile olumlu duygu durum arasındaki ilişkinin nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır. En yalın hali ile pozitif hisseden bireylerin diğerlerini de daha olumlu algılamaya meyilli olduğunu dolayısıyla özgeci davrandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra olumlu ruh halinde olan bireyler özgeci davranarak iyi hissetmeye devam etmeyi amaçlamaktadır. İnsanların olumlu hissetmeye dair anılarının hafızalarında olduğunu ve geri çağırma ile bir sonraki olay ve durumlara referans olduğunu dolayısıyla yardım edebilecekleri bir durum oluştuğunda iyi hissetmeye devam etmek için özgeci davrandıklarını belirtmiştir (Carlson vd., 1988). Bu bağlamda özgeci davranış, kişinin kendisini daha iyi hissetmesini ve kendisini daha olumlu algılamasını sağlamaktadır (Williamson ve Clark, 1989).

Carlson ve Miller'a (1987) göre olumsuz ruh halinde olan kişiler eğer yardım ettiklerinde olumsuz hislerinden uzaklaşacaklarını düşünürlerse özgeci davranmaktadırlar. Ancak olumsuz ruh hali kişinin kendisiyle meşgul olmasına neden olursa özgeci davranma ihtimali azalmaktadır. Bir başka deyişle, kişi ruh halinin değişeceğine inanırsa sıkıntı ve üzüntülerinden uzaklaşmak ve iyi hissetmek amacıyla diğer kişiye yardım edebilmektedir (Cialdini vd., 1984).

Huston vd. (1981) insanların can güvenliği olmadığı halde tehlikeli durumlar karşısındaki yardım davranışlarını incelemiştir. Bunun için tehlikeli suç olaylarını engellemeye çalışmış 32 kişi ile derinlemesine görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler sonucunda yardım eden bireylerin etmeyen bireylere göre daha atletik bir yapıya ve ilk yardım becerisine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Clark ve Word (1974) bozulmuş bir aracın elektrik akımına kapılıp düşen insanların yardım etme davranışlarını incelenmiştir. Daha önce elektrikli araçlar

konusunda bilgi ve deneyimi olan insanların %95'inin yardım ettiği görülmüştür. Dolayısıyla kişinin yardım etmesinde sahip oldukları yeterlikler ve olaya müdahale edip edemeyeceğine ilişkin değerlendirmesi belirleyici olmuştur. Knight vd. (1994) ise özgeciliğin tek bir kişilik özelliğinin sonucu değil, çeşitli özelliklerin bir araya gelmesinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Oliner ve Oliner (1990) kendi canları pahasına Nazi kampından insanların kurtulmasını sağlayan insanlarla derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Birçoğu Nazi işkencesinden kurtardıkları insanlara saklanacak yer bulmak, yiyecek temin etmek ve yeni kimlikler oluşturmak gibi özgeci davranışlarda bulunmuşlardır. Üstelik bu davranışlar birini yangın tehlikesinden kurtarmak gibi kısa süreli değil, uzun süreli davranışlardır. Oliner ve Oliner (1990) yaptıkları araştırmanın sonucuna bağlı olarak özgeciliğin var olduğunu asıl sorunun kişiyi özgeciliğe iten faktörlerin neler olduğunu tespit etmekte olduğundan bahsetmişler ve bu soruya yanıt aramışlardır. Özgeci davranan bireylerin çoğu yapılan işkenceleri haksız bulduğunu bu yüzden adalet duygusu ile hareket ettiklerini, empati kurduklarını, acıma duygusu ile karşılık verdiklerini ve sorumluluk hissettiklerini belirtmiştir.

Çevresel faktörler, insanların yardım etme davranışlarını etkilemektedir (Taylor vd., 2015). Örneğin büyük şehirlerde yaşayan insanlar daha az nüfuslu şehirlerde yaşayan insanlara göre tanımadığı insanlara daha az yardım etme eğilimi göstermektedir (Amato ve Cook, 1983). Ayrıca, kırsal kesimde yaşayan insanların kentlerde yaşayan insanlara göre daha yardımsever olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Amato, 1983; Levine vd., 1984). Kentlerde yaşayan insanların yardım etme eğilimlerinin düşük olmasına kentlerdeki suç oranları, yardım edilecek kişinin tanınmıyor oluşu gibi nedenlerle açıklama getirilmektedir (Taylor vd., 2015).

Bir diğer unsur ise değerlendirilme kaygısıdır. İnsanlar yardım istemeyen ya da ihtiyacı olmayan birine yardım ederek utanç verici bir duruma düşmek istememektedir (Latane ve Darley, 1968b). Son olarak zamanın kısıtlı olması kişinin özgeci davranıp davranmayacağını etkilemektedir (Darley ve Batson, 1973). Bu bağlamda yardım etme davranışlarını etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu söylenebilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak yaşamda anlam, umut ve özgecilik değişkenlerinin demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Ardından yaşamda anlam ile umut, yaşamda anlam ve özgecilik son olarak umut ve özgecilik ile ilgili araştırmalara değinilmiştir. Ancak araştırmada yer alan değişkenlerin birlikte çalışıldığı çalışma sayısı yetersiz olduğundan benzer değişkenlerin yer aldığı araştırmalara da yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaların değişkenlerinin öğretmenler üzerinde incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunduğu için yetişkinler ile yapılan araştırmalar da bu bölümde paylaşılmıştır.

Yaşamda Anlam ve Demografik Değişkenler İle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yaşamda anlam değişkeni ve demografik değişkenler (cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar yetersiz olduğundan yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalara da değinilmiştir.

Demir ve Murat (2017) öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşamda anlam ve yaşam doyumlarının demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmaya Gaziantep Üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan ve pedagojik formasyon alan 687 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaşamda anlam düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumunu yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin mesleki bağlılığı yordayıp yordamadığını ve bu değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırmaya 587 öğretmen katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yaşamlarının anlamının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür (Ünal, 2015).

Öğretmenlerin yaşam amacı ve anlamları düzeyi ile iyi oluşları arasındaki ilişkide öz duyarlılık değişkeninin aracı rolünün incelendiği araştırmada bu kavramların demografik

değişkenlerle olan ilişkisi de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 138 kadın ve 287 erkek olmak üzere toplam 415 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam amacı ve anlamları cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır (Altıparmak, 2020).

Öğretmenlerin yaşamda anlam ve umut düzeylerinin belirlenmesinde azmin aracı rolünün incelendiği araştırmaya 236 kadın 160 erkek olmak üzere toplam 396 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin hayatlarını erkek öğretmenlere göre daha anlamlı hissettiği söylenebilir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda erkek öğretmenlerin anlam arayışı düzeylerinin kadın öğretmenlerin anlam arayışı düzeylerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yaşamlarında daha fazla anlam arayışı içerisindedir (Yalçınar, 2022).

Öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelemeye ve bu değişkenlerin demografik değişkenler ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya 144 erkek, 219 kadın toplam 363 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mevcut anlamın yaşa, meslekte çalışma süresi ve cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmenlerin aranan anlam puanları kadın öğretmenlerin aranan anlam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ancak aranan anlamın kadın ve erkek öğretmenlerde yaşa ve meslekte çalışma süresine göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Taş, 2011).

Öğretmenlerde yaşamda anlam, mesleki doyum ve dindarlık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğretmenlerde yaşamda anlamın cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya 209 kadın, 174 erkek olmak üzere toplam 383 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşamda anlam ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin yaşamda

anlamın varlığı ve anlam arayışı puanlarının yaşa göre farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 26-45 ve 46-65 yaş aralığındaki öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı alt puanlarının 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yaşamda anlam ve anlam arayışının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 6-15 yıllık öğretmenlerin 1-5 yıllık; 16-25 yıllık öğretmenlerin 1-5 ve 6-15 yıllık; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden yaşamda anlam düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca 16-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 ve 6-15 yıllık; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden yaşamda anlamın varlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak 6-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden; 16-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 ve 6-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlam arayışı düzeyi daha yüksektir. Son olarak 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlam arayışı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akbulut, 2023).

Şahin (2020) yaşamda anlamı üç farklı kuşakta ele alarak incelemiştir. Bu bağlamda araştırmaya beliren yetişkin çocuk, orta yetişkinlik ebeveyn ve yaşlı yetişkinlik büyük ebeveyn olmak üzere birbirinden farklı ailelerden olan 14 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre anlam kaynakları gelişimsel döneme göre değişmekle birlikte en yüksek anlamın orta yetişkinlerde daha sonra ileri yetişkinlerde olduğu belirlenmiştir.

Sarıçam'ın (2021) araştırmasında genç yetişkinler ile yaşlı bireylerin otantiklik, yaşamda anlam, affedicilik, mutluluk ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte bu değişkenlerin cinsiyet, yaşanılan şehir, kentsel/kırsal yaşam alanı, gelir, barınılan yer ve ideolojik-siyasi eğilim gibi demografik değişkenler ile ilişkisi de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 18-29 yaş aralığındaki 308 genç yetişkin üniversite öğrencisi ve 65-78 yaş aralığındaki yaşlı bireyler oluşturmaktadır. Yaşlı yetişkinlerin yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı düzeylerinin genç yetişkinlere göre daha yüksek olduğu

araştırma sonuçlarında elde edilmiştir. Yaşamda anlamın alt boyutu olan anlam arayışı ise genç yetişkinlerde yaşlı yetişkinlerde olduğundan daha yüksektir. Bununla birlikte kadın genç yetişkinlerin erkek genç yetişkinlere göre anlam arayışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Benzer şekilde yaşlı kadınların anlam arayışı düzeyleri ile erkek yaşlıların anlam arayışı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Genç yetişkin ve yaşlı kadınlar erkeklere göre anlam arayışı boyutundan daha yüksek puan elde etmiştir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkek yaşlı yetişkinlerin mevcut anlamlarının kadın yaşlı yetişkinlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar özetlenecek olursa; yaşamda anlam ve alt boyutlarının demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı bulgular elde edilse de yaşamda anlamın cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı yönündeki araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemi arttıkça yaşamda anlam düzeyleri artmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemi azaldıkça yaşamda anlam düzeyleri azalmış ancak anlam arayışı düzeyleri artmıştır.

Umut ve Demografik Değişkenler İle İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta umut ve umudun alt boyutu alternatif yollar planlama ve eyleycilik ile demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara değinilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar yetersiz olduğundan yetişkinler ile yapılan çalışmalara da değinilmiştir.

Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ve mutluluk arasındaki ilişkide sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı etkisinin incelendiği araştırmaya 479 kadın, 307 erkek olmak üzere toplam 786 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmenlerin umut ve umudun alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (Aydoğdu, 2020).

Öğretmenlerin özyeterliklerinin belirlenmesinde başarı algıları, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcı rolünün incelendiği araştırmaların çalışma grubunu 382 kadın ve 218 erkek olmak üzere 600 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin umut düzeyi cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır (Erdoğan, 2013).

Mesleki benlik saygısı ve umut arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya okul ve özel rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim alanında çalışan 149 kadın ve 79 erkek toplam 228 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Ayrıca araştırmadaki değişkenlerin demografik değişkenlerle ilişkisi de incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin umut düzeylerinde cinsiyete, yaşa ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Harmankaya, 2018).

Ünlü (2021) sığınmacı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, umut ve iş doyumları düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 143 kadın ve 104 erkek olmak üzere 247 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin umut düzeyi cinsiyete, yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre umut düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine 36-50 ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin umudun alt boyutu olan eyleycilik düzeyi 20-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin umudun alt boyutu olan alternatif yollar planlama düzeyi 20-35 yaş arasında olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin 0-10 ve 11-20 olan öğretmenlere göre umut ve alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin empati kurma becerileri, umut düzeyi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaya 350 kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin umudun alt boyutu olan

alternatif yollar planlama puanları arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin alternatif yollar planlama puanları 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bununla birlikte yapılan istatistiksel analizler sonucunda yaşa göre okul öncesi öğretmenlerinin alternatif yollar planlama ve eyleycilik düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, 20-30 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin alternatif yollar planlama düzeylerinin 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 31-40 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin 20-30 yaşındaki öğretmenlere göre eyleycilik düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (Zihni, 2015).

Bryce vd. (2022) Covid 19 salgını sırasında öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, öğretme yeterliliği, umut ve meslektaş desteği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya Güneybatı Amerika Birleşik Devletlerinden 32 kadın ve 8 erkek olmak üzere 41 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deneyimli öğretmenlerin (11-27 yıl mesleki kıdeme sahip) umut düzeyinin mesleğinin ilk ve orta yıllarında olan (2-8 yıl mesleki kıdeme sahip) öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alanyazını incelendiğinde umut ve umudun alt boyutları (alternatif yollar planlama ve eyleycilik) ile demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda umut ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin umut ve alternatif yollar planlama ve eyleycilik düzeylerinin yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. Ancak kimi araştırmalar öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri artıkça umut ve alt boyutları olan alternatif yollar planlama ve eyleycilik düzeylerinin arttığını saptarken kimi araştırmalar tam tersi sonuçlara ulaşmıştır. Bu bağlamda alanyazında öğretmenlerde umut ve alt boyutlarının yaşa ve mesleki kıdeme göre hangi yönde farklılaştığına dair görüş birliği olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Özgecılık ve Demografik Değişkenler İle İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öğretmenlerde özgecılık ve demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara değinilmiştir.

Öğretmen adaylarının özgecılık düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın çalışma grubunu 436 kadın ve 106 erkek olmak üzere 542 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının özgecılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmen adaylarının özgecılık puanlarının kadın öğretmen adaylarının özgecılık puanlarından istatistiksel olarak manidar düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür (Aydemir, 2021).

Öğretmenlerde Covid 19 korkusu ile mesleki benlik saygısı ve özgecılık düzeyi arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaya 237 kadın ve 150 erkek olmak üzere toplam 387 öğretmen katılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin özgecılık düzeyinin demografik değişkenlerle ilişkisi de araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin özgecılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülürken yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özgecılık düzeyi en yüksek yaş grubu; 41 yaş ve üstü, daha sonra 31-40 ve 30 yaş ve altı şeklinde sıralanmıştır. Son olarak, 25 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özgecılık düzeylerinin 1-8 ve 9-16 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri arttıkça özgecılık düzeylerinin de arttığı söylenebilir (Baloğlu, 2021).

Mutafçılar (2008), resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özgecılık düzeylerinin demografik değişkenler ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 173 kadın ve 145 erkek olmak üzere 318 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin özgecılık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile özgeciliğin alt boyutu olan bağıшта bulunma ve sosyal sorumluluk boyutu puanlarında 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip

olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile özgeciliğin bağıшта bulunma alt boyutu puanlarında 6-10 yıl kıdeme sahip olanlarla 16- 20 yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bir diğer araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeyleri ile değer tercihleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya 207 kadın ve 134 erkek olmak üzere 341 öğretmen katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür (Onatır, 2008).

Benzer şekilde, İşmen ve Yıldız (2005) öğretmenlerin öğretmenliğe dair tutumlarının özgecilik ve atılganlık düzeyi ile ilişkisi ve bu kavramlar ile demografik değişkenler arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 110 kadın ve 97 erkek olmak üzere toplam 207 öğretmenden oluşmuştur. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tatminleri ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın çalışma grubu 287 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin özgecilik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin özgecilik düzeyi yaşa ve mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Ancak elde edilen sonuçlara göre özgeciliğin alt boyutu olan bağıшта bulunma ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Sezen, 2021).

Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 162 kadın ve 180 erkek olmak üzere toplam 342 öğretmen katılmıştır. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırmadaki bulgulardan diğeri, öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin yaşa göre farklılaşmasıdır. Yapılan analizler sonucunda 51 yaş ve

üzerindeki öğretmenlerin 20-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre özgecilik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin özgecilik düzeyleri arasında mesleki kıdemlerine göre farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akdoğan, 2021).

Olitalia vd. (2013) öğretmenlerin öğrencilerin eğitimlerine dair tutumları ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Jakarta'da öğretmenlik yapan ve Kasım 2012 yılında ulusal sempozyuma katılan 714 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin özgecilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sajan ve Jayasree (2018) ortaokul öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 251 kadın ve 49 erkek olmak üzere 300 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin özgecilik düzeyi ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yukarıda yer alan araştırma bulguları dikkate alındığında çoğu araştırmada özgecilik ve demografik değişkenler (cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem) arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yalnızca iki araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Ancak farklılığın hangi cinsiyet lehine olduğu konusunda görüş birliği olmadığı görülmüştür. Diğer yandan sunulan araştırmalarda öğretmenlerde özgeciliğin yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. Buradan hareketle, öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemi arttıkça özgecilik düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Yaşamda Anlam ve Umut İle İlişkili Araştırmalar

Bu kısımda öğretmenlerde yaşamda anlam ve umut ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olan öğretmenler ile yapılan çalışmalar kısıtlı olduğundan yetişkinlerle yapılan çalışmalara da değinilmiştir.

Yalçiner (2022) öğretmenlerin yaşamda anlam ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde azmin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmaya eğitim fakültesinden mezun 236 kadın ve 160 erkek olmak üzere 396 kişi katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, yaşamda anlam varlığı ile umut ve azim arasında pozitif yönde yaşamda anlam arayışı ile umut ve azim arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerde yaşamda anlam arttıkça umut düzeyinin arttığı; anlam arayışı arttıkça umut düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Cengiz Deniz (2018) Isparta ilinde yaşayan görme engelli bireyler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada yaşamda anlam, yaşam amacı bulma ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşamda anlam ile umut arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı ile umudun alt boyutu olan alternatif yollar planlama ve eyleycilik ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, yaşamda anlamın varlığı arttıkça umudun alt boyutu olan alternatif yollar planlama ve eyleycilik düzeyinin de artacağını göstermiştir. Öte yandan anlam arayışı ile umudun alt boyutu olan alternatif yollar planlama ve eyleycilik arasında ise anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

Bir diğer araştırmada yetişkinlerde benlik saygısı, umut ve yaşam anlamı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 258 kadın ve 111 erkek olmak üzere toplam 369 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen analizler sonucu, yaşam anlamı ile umut arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, yaşam anlamı alt boyutları mevcut anlam ve aranan anlam ile umudun alt boyutları alternatif yollar planlama ve eyleycilik arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan yaşam anlamı alt boyutları mevcut anlam ve aranan anlam arttıkça umudun alt boyutları alternatif yollar planlama ve eyleycilik düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır (Boz, 2022).

Yetişkinler üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolü incelenmiştir. Araştırmaya 20-

65 yaş arasındaki 424 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, travma sonrası büyüme ve sürekli umut, yaşamda anlam puanındaki varyansın %35'ini açıkladığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuca göre yaşamda anlam ile sürekli umut arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, yetişkin bireylerin yaşamda anlam puanları arttıkça sürekli umut puanlarının da artacağını göstermiştir (Kaya ve Akoğlu, 2024).

Yukarıda yapılan çalışmalar dikkate alındığında yaşamda anlam ile umut arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani, bireylerin yaşamda anlamları arttıkça umut düzeyleri de artmıştır. Öte yandan yaşamda anlamın alt boyutları ve umudun alt boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda farklı bulguların elde edildiği görülmüştür. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde iki değişkenin birlikte ele alındığı çoğu çalışmanın örneklemini üniversite öğrencilerinin oluşturduğu fark edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın amaçlarından biri de öğretmenlerde yaşamda anlam ile umut arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Yaşamda Anlam ve Özgecilik İle İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta öğretmenlerde yaşamda anlam ve özgecilik ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Ancak ilgili alanyazını incelendiğinde öğretmenlerde bu iki değişkenin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yetişkinler ile yapılmış araştırmalara da değinilmiştir.

Öğretmen adaylarında ahlaki kimlik, özgecilik ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya Manisa ve İzmir illerindeki eğitim fakültesinden mezun olmuş ve son sınıfta okuyan 196 kadın ve 171 erkek olmak üzere toplam 367 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin erkek öğretmenlerin özgecilik düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha özgecidir. Ancak öğretmenlerin yaşamda anlam düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının ahlaki kimlik, özgecilik ve yaşamın anlamı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte

öğretmen adaylarının özgecilik ve ahlaki kimlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yaşamın anlamını yordadığı saptanmıştır (Adam Karduz ve Özbey, 2021).

Bir başka araştırmada otantik liderlik ve özgecilik arasındaki ilişkide anlamlılığın aracı rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ilk ve ortaokullarda çalışan 356 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerde otantik liderlik ve özgecilik arasındaki ilişkide anlamlılığın aracılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin otantiklik düzeyi anlamlılık aracılığıyla özgecilik düzeylerini yükseltmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerde anlamlılık ile özgecilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerde özgeciliğin arttıkça anlamlılığın da artacağını göstermiştir (Sağnak ve Kuruöz, 2017).

Özgecilik, yaşamda anlam ve mutluluk arasındaki ilişkilerin incelendiği bir diğer araştırmanın çalışma grubunu 18-25 yaş arasındaki 120 genç yetişkin oluşturmuştur. Elde edilen bulgular genç yetişkinlerde yaşamda anlam ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulardan genç yetişkinlerin özgecilik düzeyi arttıkça yaşamda anlamlılığının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır (Khan ve Imran, 2023).

Görüldüğü üzere bireylerin özgecilik düzeyleri arttıkça yaşamda anlam düzeyleri artmaktadır. İlgili araştırmalar özgecilik ile yaşamda anlam arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak literatürde yaşamda anlamın alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı ile özgecilik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden yaşamda anlam ve alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı ile özgecilik arasındaki ilişkinin anlaşılması için mevcut araştırmalar yetersiz kalmıştır. Ayrıca öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerde yaşamda anlam ile özgecilik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Umut ve Özgecilik ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda umut ve özgecilik ile ilgili araştırmalar sunulmuştur. İki değişkenin birlikte ele alındığı çoğu araştırmanın örnekleminin üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmüş, bu araştırmanın çalışma grubu olan öğretmenler ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden çalışma grubunu yetişkinlerin oluşturduğu araştırmalara değinilmiştir.

Umut, özgecilik ve duygusal bulaşma arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmanın çalışma grubu 18-40 yaş arasındaki 78 kadın ve 60 erkek olmak üzere toplam 138 yetişkin bireyden oluşmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda umut ve özgecilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (Ghosh vd., 2020).

50 erkek ve 84 kadın olmak üzere 134 Hintli genç yetişkin üzerinde gerçekleştirilen araştırmada özgecilik, umut ve şükran arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şükran ve umut, şükran ve özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanırken; umut ve özgecilik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bir başka deyişle genç yetişkinlerin şükran düzeyleri arttıkça umut ve özgecilik düzeyleri artarken genç yetişkinlerin özgeciliği umut düzeylerini etkilememektedir (Parhi ve James, 2023).

Yukarıdaki araştırmalar özetlenecek olursa; umut ve özgecilik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buradan hareketle, yetişkin bireylerin özgecilik düzeyinin umut düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Ayrıca ilgili alanyazını incelendiğinde umut ve özgeciliğin birlikte ele alındığı mevcut araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte iki değişkeninin birlikte ele alındığı çoğu araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Ek olarak öğretmenler ile gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerde özgecilik ve umut arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türüne, çalışma grubuna, veri toplama sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine dair bilgilere sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada öğretmenlerde özgecilik, umut ve yaşamda anlam düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yaşamda anlam ve alt boyutları, özgecilik ve umut ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimi ve/veya değişim varsa derecesini saptamayı hedefleyen araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlandığından nicel yöntemin esas alındığı bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır (Karasar, 2016). Frankel vd. (2012) ilişkisel araştırmaları, değişkenler arasındaki ilişkiyi etkileyecek şekilde müdahale edilmeyen iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olarak tanımlamıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılının ilk döneminde Türkiye'nin Orta Anadolu'daki bir şehrinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın Orta Anadolu'daki bir şehirde yapılmasının nedeni araştırmacının bu şehirde görev yapan öğretmenlere daha kolay ulaşılabilir olmasıdır. Yaşamda Anlam Ölçeği (YAÖ) ve Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ) öğretmenler üzerinde geliştirilmediğinden bu araştırmada kullanılacak olan YAÖ ve SUÖ'nin belirlenen yapılarının öğretmenlerde doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi için geçerlik ve güvenilirlikleri incelenmiştir. Bunun için öncelikle 138 öğretmenden veri toplanmıştır. Ardından farklı bir çalışma grubu olan 31 kişiye YAÖ ve SUÖ farklı zaman aralıklarında uygulanarak test tekrar test yöntemi kullanılmış, böylelikle her iki ölçeğin güvenilirlik düzeyi

incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki ölçeğin öğretmenlerde geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ardından nihai uygulama için uygun/elverişli örnekleme yöntemiyle seçilmiş 357 öğretmenden veri toplanmıştır. Uygun örnekleme zaman ve maliyet gibi kısıtlı olan koşullar karşısında kolaylıkla ulaşılabılır şekilde örneklemin oluşturulabilmesini mümkün kılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014; Büyüköztürk vd., 2016). Tablo 1’de 357 öğretmenden oluşan çalışma grubunun demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

Demografik Değişkenlere Göre Dağılım Tablosu

Değişkenler	Grup	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	119	33,3
	Kadın	238	66,7
Yaş	30 yaş ve altı	127	35,6
	31-40 yaş	146	40,9
	40 yaş üzeri	84	23,5
Kıdem	0-5 yıl	101	28,3
	6-10 yıl	92	25,8
	11-15 yıl	75	21
	16-20 yıl	39	10,9
	20 yıl üzeri	50	14

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya 357 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %66.7’si (n=238) kadın, %33.3’ü (n= 119) erkek öğretmendir. Katılımcıların yaş dağılımı %35.6’sı (n=127) 30 yaş ve altı, %40.9’u (n=146) 31-40 yaş ve %23.5’i (n=84) 40 yaş üzerinde olduğu görülmüştür. Kıdeme göre katılımcıların dağılımı ise 0-5 yıl %28.3 (n=101), 6-10 yıl %25.8 (n=92), 11-15 yıl %21 (n=75), 16-20 yıl %10.9 (n=39) ve 20 yıl üzeri %14 (n=50) olarak elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmada kullanılan ölçekleri geliştirme ve uyarlama çalışmalarını yürüten araştırmacılardan ölçeklerin kullanımına dair gerekli izinler

alınmıştır. Ardından Gönüllü Katılım Formu (EK- B) ve Kişisel Bilgi Formu (EK- C1) oluşturulmuştur. Daha sonra Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurularak (EK-Ç) 17.04.2023 tarihli ve E-35853172-399-00002804620 sayılı gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubu olarak 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılının ilk döneminde Orta Anadolu'da bir şehirde MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden veri toplanması amaçlandığından bağlı bulunulan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alınmıştır. Öncelikle öğretmenlere erişim için araştırmanın yapılması planlanan okulların idareleri ile görüşülmüş, ardından bu okullarda çalışan öğretmenler arasından gönüllü olanlardan veri toplanmıştır. Bunun için araştırmada kullanılacak form ve ölçekler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan aslına uygun şekilde çevrimiçi ortama (Google Form) aktarılmıştır. Oluşturulan çevrimiçi platformda ilk olarak Gönüllü Katılım Formuna (EK-B) yer verilmiş, böylelikle katılımcıların araştırmaya ilişkin bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Çevrimiçi formda araştırmacı ve sorumlu araştırmacının iletişim bilgilerine yer verilerek katılımcıların araştırma ile ilgili sormak istedikleri sorular olduğunda ulaşabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara verdikleri bilgilerin gizli kalacağı ve bilimsel araştırma için kullanılacağı da ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, araştırmaya gönüllü katıldıklarını bir kutucuğu işaretleyerek belirtmiştir. Öte yandan ölçeklerde yer alan maddelerin hepsinin cevaplandırılması ve maddelerin atlanmaması için maddelerin işaretlenmesi zorunlu hale getirilmiştir. Katılımcıların form ve ölçekleri doldurma süresinin en fazla 10 dakika civarında olduğu düşünülmüştür. Veri toplama süreci yaklaşık olarak üç ay sürmüştür (Ekim- Aralık, 2023) ve toplamda 526 öğretmene ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşamda anlam düzeylerini belirlemek için Yaşamda Anlam Ölçeği (Demirbaş, 2010), sürekli umut düzeylerini belirlemek için Sürekli Umut Ölçeği (Tarhan ve Bacanlı, 2015) ve özgecilik düzeylerini tespit etmek için Öğretmen Özgeciliği Ölçeği (Yavuzer vd., 2006) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (EK-C1) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından bir form geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formuna EK-C1’de yer verilmiştir.

Yaşamda Anlam Ölçeği

Orijinal ismi “Meaning in Life Questionnaire” olan Yaşamda Anlam Ölçeği (YAÖ), Steger vd. (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı olmak üzere birbirinden bağımsız iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her iki alt boyutta beş madde yer almaktadır. Ölçek 7’li Likert tipi derecelendirmeye göre değerlendirilmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .65 ve .83 iken yaşamda anlamın varlığı boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 ve anlam arayışı alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için bir ay ara ile test tekrar test tekniği uygulanmış, test-tekrar test güvenilirliği katsayısı yaşamda anlamın varlığı boyutu için .70, yaşamda anlamın aranması boyutu için ise .73 olarak belirlenmiştir (Steger vd., 2006).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışma ile ölçeği Türkçe’ye uyarlayan Demirbaş (2010) ölçeğin birbirinden bağımsız iki boyutlu bir yapıdan oluştuğunu belirtmiştir. Dolayısıyla iki alt boyut iki ölçek şeklinde kullanılabilir. Demirbaş boyutlardan birini yaşamda anlamın varlığı diğerini ise anlam arayışı olarak isimlendirmiştir. Alt ölçeklerden alınacak toplam puan en fazla 35’tir. Ölçekten toplam puan elde etmek için yaşamda anlam arayışı boyutunun ters puanlanması gerekmektedir. Her iki boyut beşer maddeden oluşmakla birlikte toplam on maddedir. Ölçeğin 9 maddesi olumlu şekilde ifade edilmiştir. Yalnızca olumsuz ifadeden meydana gelen 9. madde ters puanlanmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipi olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin derecelendirmesi “1= kesinlikle doğru değil, 2= çoğunlukla doğru değil, 3= kısmen doğru değil, 4= ne doğru ne yanlış, 5= kısmen doğru, 6= çoğunlukla doğru, 7= kesinlikle doğru” şeklindedir (Demirbaş, 2010).

Yaşamda Anlam Ölçeği’nin yaşamda anlamın varlığı boyutu için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .89 yaşamda anlamın aranması boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin iki hafta arayla test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd=1.86$, RMSEA=.05, GFI=.96, AGFI=.93, IFI=.98, CFI=.98 sonucu elde edilmiştir. Bu değerler ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğunu bizlere ifade eder (Demirbaş, 2010).

Yaşamda Anlam Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden, araştırmacı tarafından ölçeğin öğretmenlerde geçerli ve güvenilir bir ölçek olup olmadığı incelenmiştir. Dolayısıyla üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen yapının farklı bir grup olan öğretmenlerde de doğrulanıp doğrulanmayacağını test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılmıştır. DFA analizinde önemli iki kriterin incelenmesi önerilmiştir. Öncelikle maddeler ve boyutlar arasındaki faktör yüklerinin anlamlı olup olmadığı belirlenmesi ve anlamlı olmayan maddelerin yapıdan çıkarılması gerektiğinden maddelerin anlamlılığı için t değerleri incelenmiştir. Cokluk vd. (2020) göre DFA sonucunda faktör yüklerine ilişkin t değerleri sonsuz serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyindeki kritik t değeri ± 1.96 aralığı dışındaysa maddeler anlamlıdır.

Tablo 2

Yaşamda Anlam Ölçeğine İlişkin t Değerleri Tablosu

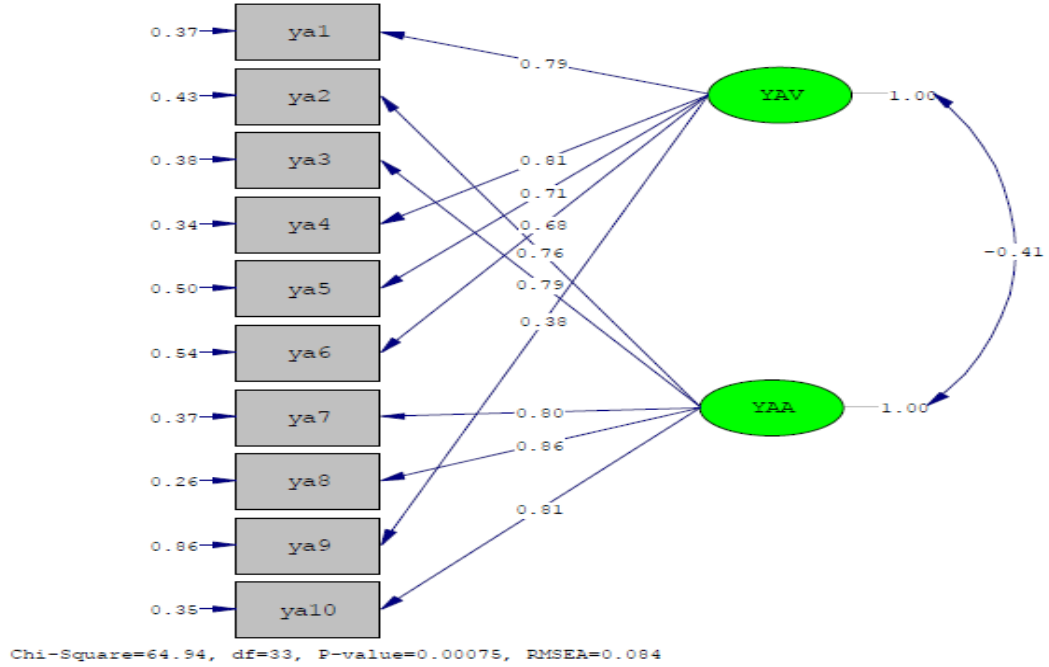
Ölçek	Maddeler	t değeri
Yaşamda Anlam	1	10,34*
	2	10,04*
	3	10,56*
	4	10,71*
	5	8,85*
	6	8,37*
	7	10,74*
	8	12,13*
	9	4,22*
	10	10,99*

* $t > 1.96$

Tablo 2'de Yaşamda Anlam Ölçeğine ilişkin maddelerin DFA sonucunda elde edilen t değerleri gösterilmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin t değerleri 1.96'dan büyük olduğu için maddeler anlamlıdır dolayısıyla ölçekten çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüştür.

Şekil 1

Yaşamda Anlam Ölçeği Standart Değerlerine İlişkin Grafik



Yaşamda Anlam Ölçeği için standartlaştırılmış faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil 1'e göre yaşamda anlamın varlığı (YAV) boyutu için standart faktör yükleri 0.38-0.81 arasında ve yaşamda anlam arayışı (YAA) alt boyutu için 0.76-0.86 arasında elde edilmiştir.

Tablo 3

Model Veri Uyum Kriteri

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü
χ^2/sd	0-3	3-5
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$

Kaynak: Schumackerve Lomax, 2015

Yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sunan diğer önemli kriter ise model veri uyumlarıdır. Literatürde farklı model veri uyumu değerleri ve bu değerlerin modelin uyumunu gösteren farklı kritik noktaları vardır (Schumacker ve Lomax, 2015). Sıklıkla yer verilen uyum indekslerinden biri ki-kare serbestlik derecesi oranıdır ve bu oranın 3'ten küçük olması mükemmel uyumu 3-5 arasında olması ise iyi uyumu gösterir (Kline, 2011). RMSEA değeri ise diğer bir uyum indeksidir. 0.10'dan küçükse iyi uyum 0.05'ten küçükse mükemmel uyum gösterir (Schumacker ve Lomax, 2015). Diğer model veri uyum indeksleri ise CFI (Comparative Fit Index - Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), Artan Uyum İndeksi yani GFI (Good Fit Index- İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normed Fit Index- Normlaştırılmış Uyum İndeksi), ve SRMR (Standardized RMR-Standardlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması) uyum indeksleridir ve model uyum kesme değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Yaşamda Anlam Ölçeği İçin Model Veri Uyum Tablosu

İndeks	Yaşamda Anlam
χ^2	64.94
Sd	33
χ^2/sd	1.97
RMSEA	0,08
CFI	0.97
NFI	0. 94
GFI	0.91
SRMR	0.07

Yaşamda anlam ölçeği için elde edilen uyum indekslerine göre yapı geçerliği sağlandığı görülmüştür ($\chi^2_{(33)} = 64,94$, $\chi^2/sd = 1.97$, RMSEA=.084, CFI=.97, NFI=.94, GFI=.91, SRMR=.072). Yaşamda anlam ölçeğinde RMSEA, NFI, GFI ve SRMR uyum indeksleri için iyi uyum; ki-kare ve serbestlik derecesi oranı ile CFI uyum indeksleri için mükemmel uyum söz konusudur. Zayıf uyum elde edilen bir uyum indeksinin olmadığı saptanmıştır.

Yaşamda Anlam Ölçeği'nin öğretmenlerde güvenilir bir ölçek olup olmadığını incelemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yaşamda anlam ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0.83 iken yaşamda anlamın varlığı alt boyutu için 0.85 ve yaşamda anlam arayışı alt boyutu için 0.87 olarak elde edilmiştir. Güvenirlik

katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir. Ancak madde sayısı azaldıkça güvenilirlik katsayısı 0.70'ten küçük elde edilebilir (Kalaycı, 2008; Pallant, 2007).

Bununla birlikte Yaşamda Anlam Ölçeği için test tekrar test güvenilirliği de incelenmiştir. YAÖ, ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında üçer hafta olacak şekilde 31 öğretmene uygulanmıştır. Yaşamda anlam genel puanları için test tekrar test korelasyon katsayısı 0.87, yaşamda anlamın varlığı alt boyutu için 0.85 ve yaşamda anlam arayışı alt boyutu için 0.86 olarak elde edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Yaşamda Anlam Ölçeğinin belirlenen yapısının öğretmenlerde de doğrulandığı görülmüştür.

Sürekli Umut Ölçeği

Sürekli Umut Ölçeği 15 yaş ve üstündeki bireylerin umut düzeylerini ölçmek için Snyder vd. (1991) tarafından geliştirilmiştir. Eyleycilik ve alternatif yollar planlama adı verilen iki alt boyutlu ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Boyutlar alternatif yollar planlama ve eyleyici düşünce olmak üzere isimlendirilmiştir. Her iki alt boyutta 4'er madde bulunmaktadır. Her iki alt boyuttaki maddelerin biri geçmişe, ikisi şimdiki zamana, biri de geleceğe yönelik ifadeler içermektedir. Geriye kalan dört madde ise dolgu maddedir (3,5,6,11). Puanlanırken dolgu maddelerine puan verilmemektedir. Ölçekten alınan toplam puan elde edilirken dolgu puanlar hesaba katılmamakta diğer maddelere verilen puanlar toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek puan 8-32 aralığındadır. Ölçekten alınan puan arttıkça umut düzeyi de artmaktadır. Puan ortalamasının 1-2 puan fazla ya da eksiği alınarak düşük, orta ve yüksek olacak şekilde umut düzeyleri belirlenmektedir. Ölçek 4'lü Likert tipi derecelendirmeye göre (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Kısmen katılmıyorum, 3-Kısmen katılıyorum, 4-Kesinlikle katılıyorum) değerlendirilmektedir (Snyder vd., 1991).

Türkçe'ye Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından çevrilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formu, orijinal formuna benzer şekilde iki faktörlü bir yapı sergilemiştir. Faktör

dağılımının ölçeğin orijinali ile benzer şekilde meydana geldiği saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI = .96, AGFI = .92, RMR = .08, NNFI = .94, RFI = .90, CFI = .96 ve RMSEA = .07 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin uyumunun çok iyi olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .83 ve KMO değeri .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu hali ile toplam varyansın % 61'ini açıkladığı belirlenmiştir (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

Ölçeğin çeviri çalışmaları 676 üniversite öğrencisi üzerinde yürütüldüğünden araştırmacı tarafından öğretmenler üzerinde (yetişkin grup için) yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu durum uyarılma çalışması olarak ele alınmış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılmıştır. DFA analizinde önemli iki kriterin incelenmesi önerilmiştir. Öncelikle maddeler ve boyutlar arasındaki faktör yüklerinin anlamlı olması anlamlı olmayan maddelerin yapıdan çıkarılması gerektiğinden maddelerin anlamlılığı için t değerleri incelenmiştir. Cokluk vd. (2010) göre DFA yöntemi sonucunda faktör yüklerine ilişkin t değerleri sonsuz serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyindeki kritik t değeri ± 1.96 aralığı dışındaysa maddeler anlamlıdır.

Tablo 5

Sürekli Umut Ölçeğine İlişkin t Değerleri Tablosu

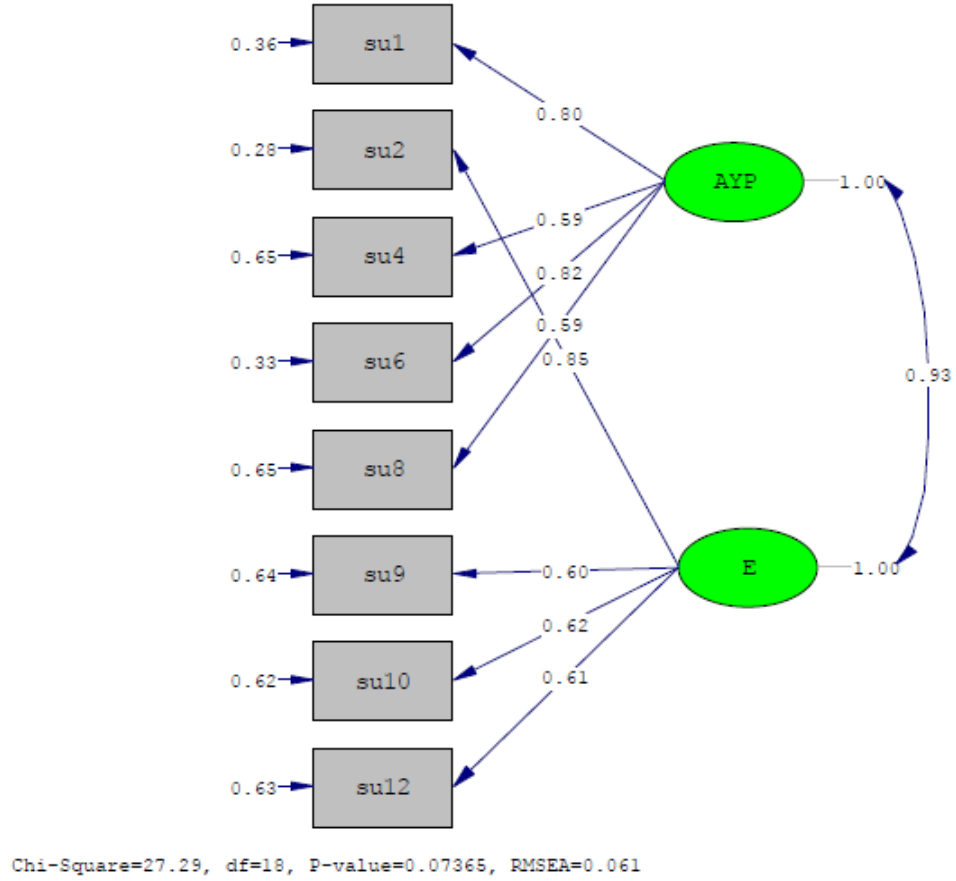
Ölçek	Maddeler	t değeri
Sürekli Umut	1	10,74*
	2	11,31*
	4	7,19*
	6	11,05*
	8	7,22*
	9	7,26*
	10	7,49*
	12	7,39*

***T>1.96**

Tablo 5 incelendiğinde Sürekli Umut Ölçeğindeki maddelerin t değerinin 1.96'dan büyük olduğu hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçekten madde çıkarılmamış ölçekte hiçbir değişiklik yapılmadan öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Şekil 2

Sürekli Umut Ölçeğine Standart Değerlerine İlişkin Grafik



Sürekli Umut Ölçeği için standartlaştırılmış faktör yükleri Şekil 2'de gösterilmiştir. Alternatif yollar planlama (AYP) için faktör yükleri 0.59-0.82 ve eyleycilik (E) alt boyutu için 0.60-0.85 arasında elde edilmiştir.

Tablo 6

Sürekli Umut Ölçeği İçin Model Veri Uyum Tablosu

İndeks	Sürekli Umut
χ^2	27.29
sd	18
χ^2/sd	1.52
RMSEA	0.06
CFI	0.99
NFI	0.97
GFI	0.95
SRMR	0.04

Tablo 4'te Model Veri Uyum Kriterlerine yer verilmiştir. Tablo 6'da yer alan veriler Tablo 4'e göre incelendiğinde Sürekli Umut Ölçeği için elde edilen uyum indekslerine göre yapı geçerliğinin ($\chi^2_{(18)} = 27,29$, $\chi^2/sd = 1.52$, RMSEA=.06, CFI=.99, NFI=.97, GFI=.95, SRMR= .04) sağlandığı görülmüştür. Sürekli umut ölçeğinde serbestlik derecesi oranı, CFI NFI, GFI ve SRMR uyum indeksleri için mükemmel uyum; RMSEA uyum indeksi için iyi uyum söz konusudur. Zayıf uyum elde edilen bir uyum indeksinin olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından, Sürekli Umut Ölçeği'nin öğretmenler için güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Sürekli Umut Ölçeği ve alt boyutları için güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı ile elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir. Ancak madde sayısı azaldıkça güvenilirlik katsayısı 0.70'ten küçük elde edilebilir (Kalaycı, 2008; Pallant, 2007). Sürekli umut ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0.89 iken alternatif yollar planlama alt boyutu için 0.83 ve eyleycilik alt boyutu için 0.80 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak Sürekli Umut Ölçeği'nin güvenilirliği yüksektir dolayısıyla öğretmenler üzerinde kullanılabilir.

Bununla birlikte SUÖ için test tekrar test güvenilirliği de incelenmiştir. SUÖ, ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında üçer hafta olacak şekilde 31 kişiye uygulanmıştır. SUÖ genel puanları için test tekrar test korelasyon katsayısı 0.93, alternatif yollar planlama alt boyutu için 0.91 ve eyleycilik alt boyutu için 0.91 olarak elde edilmiştir. Tüm test tekrar test korelasyon değerleri 0.80 üzerinde olduğu için ölçeğin test tekrar test güvenilirlik düzeyi yüksektir. Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda Sürekli Umut Ölçeğinin belirlenen yapısının öğretmenlerde de geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Öğretmen Özgeciliği Ölçeği

Yavuzer vd. (2006) tarafından geliştirilen Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ile öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek katılımcıların ölçekte yer alan maddelere kendilerini yansıtmaya derecesini belirten 5'li Likert tipi derecelendirmeye göre değerlendirilmektedir. Ölçek 4 alt boyuttan (güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal

sorumluluk/paylaşma, acil durumlarda yardımseverlik, bağıшта bulunma) oluşmakta ve ölçekte toplam 18 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 18-90'dır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe özgecilik düzeyi de yükselmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre en düşük yük değeri .42 olarak saptanmıştır. Ölçekteki maddeler .30'dan büyük olduğundan dolayı ölçekteki maddelerin özgeci davranışları ölçmek için yeterli büyüklükte olduğu kabul edilmiştir. Yavuzer vd. (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna göre ölçeğin Cronbach alfa değerleri alt ölçekler için 0.75 ile 0.80 arasındayken Guttman testi yarılama katsayısı 0.78, test tekrar test yönteminde toplam puan korelasyon katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından, Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve alt boyutları için güvenirlik Cronbach alfa katsayısı ile elde edilmiştir. Öğretmen özgecilik ölçeği için güvenirlik katsayısı 0.85 iken bağıшта bulunma alt boyutu için 0.65, acil durumlarda yardımseverlik alt boyutu için 0.68, güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutu için 0.79 ve sosyal sorumluluk paylaşma alt boyutu için 0.73 olarak elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu gösterir. Ancak madde sayısı azaldıkça güvenirlik katsayısı 0.70'ten küçük elde edilebilir (Kalaycı, 2008; Pallant, 2007). Bu bağlamda Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve alt boyutlarının güvenirliği yüksek ya da kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dair veriler çevrimiçi platformda toplandığından katılımcının bir soruya cevap vermeden diğer soruya geçmemesi sağlanarak kayıp veri önlenmiştir. Bununla birlikte verileri analiz etmeden önce analize uygun hale getirmek için veri seti kontrol edilmiş, eksik ya da hatalı veri olmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi için SPSS

26 programı kullanılmıştır. Geçerlik analizi için yapılan doğrulayıcı faktör analizleri ise Lisrel 8.80 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Uç değerleri tespit etmek için z puanına bakılmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanların z standart değerleri ± 3.30 aralığı dışındaysa uç değer olarak kabul edilmektedir (Tabchnick ve Fidell, 2013). Bir başka deyişle normal dağılıma sahip verilerin ± 3.30 aralığında olması gerekmektedir. Ölçek toplam puanlarının z standart değerleri elde edilmiş ve z değerine göre uç değer olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi ve verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının saptanması için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçek puanlarının normalliğinde sıklıkla kullanılan çarpıklık ile basıklık değerleri ± 2 aralığındaysa puan dağılımı normal olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu araştırmada ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve puan dağılımının normal olduğu belirlenmiştir. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve basıklık çarpıklık değerleri Tablo 7, 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 7

Yaşamda Anlam Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Puan	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Yaşamda Anlamın Varlığı	7	35	28.57	5.36	-1.12	1.35
Yaşamda Anlam Arayışı	5	35	20.84	7.77	-0.22	-0.83
Yaşamda Anlam Toplam	17	70	48.41	10.57	0.03	-0.61

Yaşamda anlam ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Yaşamda Anlam Ölçeği genel puanları 17-70 arasında olup ortalaması 48.41 olarak elde edilmiştir. Yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı puanları 7-35 arasında ve ortalaması 28.57; diğer alt boyut olan anlam arayışı puanları 5-35 arasında ve ortalaması 20.84 olarak elde edilmiştir. Yaşamda Anlam Ölçeği ile alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 arasındadır ve normal dağıldığı saptanmıştır.

Tablo 8

Sürekli Umut Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Puan	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Alternatif Yollar Planlama	5	32	26.03	4.41	-0.90	1.40
Eyleycilik	8	32	24.38	4.43	-0.72	0.62
Sürekli Umut Toplam	18	64	50.41	8.28	-0.83	0.94

Sürekli Umut Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ölçekteki maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Sürekli umut ölçeği genel puanları 18-64 arasında ve ortalaması 50.41 olarak elde edilmiştir. Sürekli umudun alt boyutu olan alternatif yollar planlama puanları 5-35 arasında ve ortalaması 26.03 ve diğer alt boyutu olan eyleycilik alt boyut puanları 8-32 arasında ve ortalaması 24.38 olarak elde edilmiştir. Sürekli Umut Ölçeği ile alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 arasındadır ve puanların normal dağıldığı görülmüştür.

Tablo 9

Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Puan	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Bağışta Bulunma	3	15	10.16	2.74	-0.05	-0.36
Acil durumlarda yardımseverlik	5	15	12.99	2.08	-1.09	0.95
Güncel durumlarda yardımseverlik	8	30	24.03	5.02	-0.69	-0.16
Sosyal sorumluluk paylaşma	12	30	26.32	3.31	-1.02	1.22
Özgecilik Toplam	39	90	73.50	10.25	-0.45	-0.25

Öğretmen özgecilik ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Öğretmen özgeciliği ölçeği genel puanları 39-90 arasında ve ortalaması 73.50 olarak elde edilmiştir. Bağışta bulunma alt boyut puanları 3-15 arasında ve ortalaması 10.16; acil durumlarda yardımseverlik alt boyut puanları 5-15 arasında ve ortalaması 12.99'dur. Güncel durumlarda yardımseverlik alt boyut puanları 8-30 arasında ve ortalaması 24.03 ve sosyal sorumluluk paylaşma alt boyut puanları 12-30 arasında ve ortalaması 26.32 olarak elde edilmiştir. Öğretmen özgecilik ölçeği ile alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 arasındadır ve normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, yaş ve mesleki kıdemine göre dağılımı verilmiş olup üç ölçek ve alt boyutları için de tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Tüm ölçek puanları ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Demografik değişkenlere göre yaşamda

anlam ve alt boyutları, sürekli umut ve alt boyutları ve özgecilik genel puanlarının karşılaştırılmasında cinsiyet bağımsız değişkeni iki kategoriye sahip olduğundan bağımsız gruplar t testi yöntemi, yaş ve mesleki kıdem en az üç kategoriye sahip olduğundan tek yönlü varyans analiz yöntemi (ANOVA) kullanılmıştır. Tüm veri sayısı gruplarda yeterli büyüklükte ($N > 30$) ve puanlar normal dağılım göstermiştir (Pallant, 2007). ANOVA yönteminde elde edilen anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için Tukey testi kullanılmıştır. Farkın büyüklüğünü gösteren bir diğer istatistik olan etki büyüklüğü bağımlı değişkendeki varyansın bağımsız değişken tarafından açıklanma oranını ifade eder (Pallant, 2007). Gruplara göre puanların parametrik yöntemler ile karşılaştırılmasında önerilen etki büyüklüğü eta kare değeridir. Cohen (1992) eta karenin (η^2) 0.14'e yakın ve büyükse büyük etkiyi, 0.06'ya yakınsa orta düzeyde etkiyi ve 0.01'e yakınsa küçük düzeyde etkiyi gösterdiğini belirtmiştir. Yaşamda anlam ve alt boyutları, sürekli umut ve alt boyutları ile özgecilik genel puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. İstatiksel analizler $p < .05$ anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular, alt problemler kısmında verilen sıraya uygun şekilde sıralanmıştır. Ardından araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

1. Öğretmenlerde yaşamda anlamın boyutlarının (yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı) sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi) göre incelenmesine ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı puanlarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutlarının (yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı) cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerde cinsiyete göre yaşamda anlam ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Cinsiyete Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyut Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Yaşamda Anlamın Varlığı	Kadın	119	28.40	5.47	-0.41	.68
	Erkek	238	28.65	5.31		
Yaşamda Anlam Arayışı	Kadın	119	20.85	7.77	0.01	.98
	Erkek	238	20.83	7.78		
Yaşam Anlam Toplam	Kadın	119	48.14	10.14	-0.34	.73
	Erkek	238	48.55	10.80		

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde cinsiyete göre katılımcıların yaşamda anlam genel puanları ($t_{[355]} = -0.34, p > .05$) ile yaşamda anlamın varlığı ($t_{[355]} = -0.41, p > .05$) ve yaşamda anlam arayışı ($t_{[355]} = 0.01, p > .05$) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

1.2 Öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutlarının (yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı) yaşa göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerde yaşa göre yaşamda anlam ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı ANOVA yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Yaşa Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Yaş	N	X	Ss	$F_{(2,354)}$	p	Fark	η^2
Yaşamda Anlamın Varlığı	30 yaş ve altı	127	27.31	5.55	8.05	,000*	C>B,A	0.04
	31-40 yaş	146	28.69	5.29				
	40 yaş üzeri	84	30.26	4.7				
Yaşamda Anlam Arayışı	30 yaş ve altı	127	22.74	7.18	6.60	0,002*	A>B,C	0.04
	31-40 yaş	146	20.17	7.5				
	40 yaş üzeri	84	19.12	8.53				
Yaşam Anlam Toplam	30 yaş ve altı	127	45.37	9.83	9.91	,000*	B,C>A	0.05
	31-40 yaş	146	49.25	10.76				
	40 yaş üzeri	84	51.56	10.24				

*** $p < .05$; A: 30 yaş ve altı; b: 31-40 yaş; C: 40 yaş ve üzeri; Fark: Tukey testi sonucu**

Yaşa göre katılımcıların yaşamda anlam genel puanları ($F_{[2,354]} = 9.91, p < .05$) ile yaşamda anlamın varlığı ($F_{[2,354]} = 8.05, p < .05$) ve yaşamda anlam arayışı ($F_{[2,354]} = 6.60, p < .05$) alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğuna yönelik Tukey testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yaşamda anlam genel puan ortalaması 30 yaş ve altındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer yandan 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı puan ortalaması 40 yaş altındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca Tablo 11’e göre, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin yaşamda anlam arayışı puan ortalaması 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin, 31 yaş

ve üzerindeki öğretmenlere göre anlam arayışları daha yüksektir. Ayrıca eta kare değerleri incelendiğinde orta düzeyde etkilerin söz konusu olduğu görülmektedir.

1.3 Öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutlarının (yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı) mesleki kıdeme göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yaşamda anlam ve alt boyut puanları arasında fark olup olmadığı ANOVA yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Mesleki Kıdeme Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Mesleki Kıdem	N	X	Ss	F _(4,352)	p	η ²
Yaşamda Anlamın Varlığı	0-5 yıl	101	27.12	5.75	4.63	0.001*	0.05
	6-10 yıl	92	28.79	5.44			
	11-15 yıl	75	29.08	4.66			
	16-20 yıl	39	27.9	5.91			
	20 yıl üzeri	50	30.84	4			
Yaşamda Anlam Arayışı	0-5 yıl	101	23.03	7.07	3.52	0.008*	0.04
	6-10 yıl	92	20.66	7.48			
	11-15 yıl	75	19.55	7.73			
	16-20 yıl	39	18.54	8.47			
	20 yıl üzeri	50	20.46	8.35			
Yaşam Anlam Toplam	0-5 yıl	101	44.91	10.13	4.26	0.002*	0.05
	6-10 yıl	92	49.01	10.52			
	11-15 yıl	75	50.07	10.52			
	16-20 yıl	39	49.87	10.49			
	20 yıl üzeri	50	50.78	10.32			

* $p < .05$;

Mesleki kıdeme göre katılımcıların yaşamda anlam genel puanları ($F_{[2,354]} = 4.26, p < .05$) ile yaşamda anlamın varlığı ($F_{[2,354]} = 4.63, p < .05$) ve yaşamda anlam arayışı ($F_{[2,354]} = 3.52, p < .05$) puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğuna yönelik Tukey testi ile karşılaştırma yapılmış ve sonuçlara Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Mesleki Kıdeme Göre Yaşamda Anlam ve Alt Boyutlar İçin Tukey Testi Tablosu

Grup (i)	Grup (ii)	Yaşamda Anlamın Varlığı	Yaşamda Anlam Arayışı	Yaşamda Anlam Toplam
0-5 yıl	6-10 yıl	0.028*	0.033*	0.006*
	11-15 yıl	0.015*	0.003*	0.001*

	16-20 yıl	0.432	0.002*	0.012*
	20 yıl üzeri	,000*	0.043*	0.001*
6-10 yıl	11-15 yıl	0.726	0.35	0.514
	16-20 yıl	0.373	0.148	0.665
	20 yıl üzeri	0.027*	0.88	0.333
11-15 yıl	16-20 yıl	0.255	0.505	0.924
	20 yıl üzeri	0.067	0.514	0.707
16-20 yıl	20 yıl üzeri	0.009*	0.241	0.682

Tablo 13'teki araştırmadaki bulgularına göre 6 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin yaşamda anlam genel puan ortalaması 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, 6-15 yıl ve 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı puan ortalamasının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer bulguya göre ise 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı puan ortalamasının 6-10 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşamda anlam arayışı puan ortalamasının 6 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden manidar düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Son olarak, yapılan analizler sonucunda 6 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin yaşamda anlam genel puan ortalaması 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca eta kare değerleri incelendiğinde orta düzeyde etkilerin söz konusu olduğu görülmektedir.

2. Öğretmenlerde umudun alt boyutlarının (eyleycilik ve alternatif yollar planlama) sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) göre incelenmesine ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile umut ve alt boyutları alternatif yollar planlama ve eyleycilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara değinilmiştir.

2.1. Öğretmenlerde umut ve alt boyutlarının (eyleycilik ve alternatif yollar planlama) cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin cinsiyete göre sürekli umut ve alt boyut puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Cinsiyete Göre Sürekli Umut ve Alt Boyut Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	X	Ss	t ₍₃₅₅₎	P
Alternatif Yollar Planlama	Kadın	119	26.52	4.03	1.47	.14
	Erkek	238	25.79	4.58		
Eyleycilik	Kadın	119	24.65	4.14	0.81	.41
	Erkek	238	24.24	4.57		
Sürekli Umut Toplam	Kadın	119	51.17	7.71	1.22	.22
	Erkek	238	50.03	8.54		

* $p < .05$

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerde cinsiyete göre katılımcıların sürekli umut genel puanları ($t_{[355]} = 1.22, p > .05$) ile alternatif yollar planlama ($t_{[355]} = 1.47, p > .05$) ve eyleycilik ($t_{[355]} = 0.81, p > .05$) alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2.2. Öğretmenlerde umut ve alt boyutlarının (eyleycilik ve alternatif yollar planlama) yaşa göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin yaşa göre sürekli umut ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANOVA yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Yaşa Göre Sürekli Umut ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Yaş	N	X	Ss	F _(2,354)	p	Fark	η^2
Alternatif Yollar Planlama	30 yaş ve altı	127	25.09	4.71	6.62	0,001*	C>A,B	.04
	31-40 yaş	146	26.12	4.15				
	40 yaş üzeri	84	27.31	4.07				
Eyleycilik	30 yaş ve altı	127	23.65	4.66	8.19	,000*	C>A,B	.04
	31-40 yaş	146	24.06	4.34				
	40 yaş üzeri	84	26.02	3.81				
Sürekli Umut Toplam	30 yaş ve altı	127	48.75	8.72	8.16	,000*	C>A,B	.04
	31-40 yaş	146	50.18	7.97				
	40 yaş üzeri	84	53.33	7.41				

* $p < .05$; A: 30 yaş ve altı; b: 31-40 yaş; C: 40 yaş ve üzeri; Fark: Tukey testi sonucu

Tablo 15 incelendiğinde yaşa göre katılımcıların sürekli umut genel puanları ($F_{[2,354]} = 8.16, p < .05$) ile alternatif yollar planlama ($F_{[2,354]} = 6.62, p < .05$) ve eyleycilik ($F_{[2,354]} = 8.19, p < .05$) puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğuna yönelik Tukey testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sürekli umut genel puan ortalaması ile alternatif yollar planlama ve eyleycilik puan ortalamasının 40 yaş ve altındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca eta kare değerleri incelendiğinde orta düzeyde etkilerin söz konusu olduğu görülmektedir.

2.3. Öğretmenlerde umut ve alt boyutlarının (eyleycilik ve alternatif yollar planlama) mesleki kıdeme göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre sürekli umut ve alt boyut puanları arasında fark olup olmadığı ANOVA yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 16' da sunulmuştur.

Tablo 16

Kıdeme Göre Sürekli Umut ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Mesleki Kıdem	N	X	Ss	$F_{(4,354)}$	P	η^2
Alternatif Yollar Planlama	0-5 yıl	101	25.11	4.88	2.62	0.034*	0.03
	6-10 yıl	92	25.9	4.31			
	11-15 yıl	75	26.51	3.87			
	16-20 yıl	39	26.05	4.95			
	20 yıl üzeri	50	27.42	3.52			
Eyleycilik	0-5 yıl	101	23.45	4.77	3.32	0.011*	0.04
	6-10 yıl	92	24.33	4.31			
	11-15 yıl	75	24.27	4.32			
	16-20 yıl	39	24.87	4.93			
	20 yıl üzeri	50	26.14	3.05			
Sürekli Umut Toplam	0-5 yıl	101	48.55	8.92	3.24	0.012*	0.04
	6-10 yıl	92	50.23	8.17			
	11-15 yıl	75	50.77	7.62			
	16-20 yıl	39	50.92	9.57			
	20 yıl üzeri	50	53.56	5.96			

* $p < .05$;

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre sürekli umut genel puanları ($F_{[2,354]} = 3.24, p < .05$) ile alternatif yollar planlama ($F_{[2,354]} = 2.62, p < .05$) ve eyleycilik ($F_{[2,354]} = 3.32, p < .05$) puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğu Tukey testi ile belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17*Mesleki Kıdeme Göre Sürekli Umut ve Alt Boyutlar İçin Tukey Testi Tablosu*

Grup (i)	Grup (ii)	Alternatif Yollar Planlama	Eyleycilik	Sürekli Umut Toplam
0-5 yıl	6-10 yıl	0.209	0.163	0.157
	11-15 yıl	0.037*	0.219	0.076
	16-20 yıl	0.253	0.084	0.125
	20 yıl üzeri	0.002*	,000*	,000*
6-10 yıl	11-15 yıl	0.375	0.93	0.669
	16-20 yıl	0.858	0.514	0.657
	20 yıl üzeri	0.049*	0.019*	0.021*
11-15 yıl	16-20 yıl	0.598	0.484	0.926
	20 yıl üzeri	0.253	0.019*	0.063
16-20 yıl	20 yıl üzeri	0.144	0.175	0.132

Tablo 17'e göre 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin sürekli umut genel puan ortalamasının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin alternatif yollar planlama puan ortalamasının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin eyleycilik puan ortalamasının 0-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden manidar düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda sürekli umut genel puanları ile eyleycilik alt boyutu için için eta kare etki büyüklüğü 0.04 olup orta düzeyde etkiler söz konusu iken alternatif yollar planlama alt boyutu için için eta kare etki büyüklüğü 0.03 olup küçük etki söz konusudur.

3. Öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi) göre incelenmesine ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara değinilmiştir.

3.1. Öğretmenlerde özgeciliğin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin cinsiyete göre özgecilik genel puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Cinsiyete Göre Özgecilik Genel Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	X	Ss	t ₍₃₅₅₎	p
Özgecilik	Kadın	119	74.59	10.75	1.42	.15
	Erkek	238	72.95	9.97		

* $p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete göre özgecilik genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{[355]} = 1.42, p > .05$).

3.2. Öğretmenlerde özgeciliğin yaşa göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin yaşına göre özgecilik genel puanları arasında fark olup olmadığı sorusuna ANOVA yöntemi ile kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Yaşa Göre Özgecilik ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Yaş	N	X	Ss	F _(2,354)	p	Fark	η^2
Özgecilik	30 yaş ve altı	127	69.61	11	16.021	,000*	B,C>A	0.08
	31-40 yaş	146	75.07	9.54				
	40 yaş üzeri	84	76.64	8.42				

* $p < .05$; A: 30 yaş ve altı; b: 31-40 yaş; C: 40 yaş ve üzeri; Fark: Tukey Testi sonucu

Tablo 19'da katılımcılara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmadaki bulgulara göre öğretmenlerin yaşa göre özgecilik genel puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F_{[2,354]} = 16.02, p < .05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğuna yönelik Tukey Testi ile karşılaştırma yapılmış ve Tablo 19'da anlamlı çıkan ikili yaş grupları fark sütununda gösterilmiştir. Tablo 19 incelendiğinde 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin özgecilik genel puan ortalamasının 30 yaş ve altındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca eta kare değerleri incelendiğinde orta düzeyde etkilerin söz konusu olduğu görülmektedir.

3.3. Öğretmenlerde özgeciliğin mesleki kıdeme göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre özgecilik genel puanları arasında fark olup olmadığı ANOVA yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Mesleki Kıdeme Göre Özgecilik ve Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	X	Ss	F _(4, 352)	p	η ²
Özgecilik	0-5 yıl	101	70.21	11.58	6.053	0	0.06
	6-10 yıl	92	73.58	9.48			
	11-15 yıl	75	74.31	10.14			
	16-20 yıl	39	73.85	9			
	20 yıl üzeri	50	78.52	7.49			

* $p < .05$;

Tablo 20'de katılımcılara ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde mesleki kıdeme göre katılımcıların özgecilik genel puanları arasında anlamlı farklılık elde edildiği görülmüştür ($F_{[4,352]} = 6.05$, $p < .05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğu Tukey Testi ile karşılaştırılmıştır. Detaylara ilişkin bilgilere Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21

Mesleki Kıdeme Göre Özgecilik ve Alt Boyutlar İçin Tukey Testi Tablosu

Grup (i)	Grup (ii)	Özgecilik
0-5 yıl	6-10 yıl	0.02*
	11-15 yıl	0.007*
	16-20 yıl	0.054
	20 yıl üzeri	,000*
6-10 yıl	11-15 yıl	0.638
	16-20 yıl	0.887
	20 yıl üzeri	0.005*
11-15 yıl	16-20 yıl	0.815
	20 yıl üzeri	0.021*
16-20 yıl	20 yıl üzeri	0.029*

Tablo 21'de görüldüğü üzere, 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin özgecilik genel puan ortalamasınının 20 yıl altında kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin özgecilik genel puan

ortalamasının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden manidar düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca eta kare değerleri incelendiğinde orta düzeyde etkilerin söz konusu olduğu görülmektedir.

4. Öğretmenlerin özgecilerik düzeyleri ile yaşamda anlam ve alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin özgecilerik düzeyleri ile yaşamda anlam ve alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığının belirlenmesi için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için tüm puanların normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Baykul (2010) korelasyon katsayısı olan r için 0.70'den büyük ise yüksek düzey, 0.40-0.70 arasındaysa orta düzey ve 0.40'dan küçükse düşük düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Korelasyon tablosu Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Korelasyon Tablosu

Puanlar	1	2	3	4	5	6	7
1.Yaşamda Anlamın Varlığı	1						
2.Yaşamda Anlam Arayışı	-.275**	1					
3.Yaşamda Anlam	.693**	-.878**	1				
4.Alternatif Yollar Planlama	.494**	0.019	.246**	1			
5.Eyleycilerik	.594**	0.061	.327**	.756**	1		
6.Sürekli Umut	.580**	0.043	.306**	.937**	.937**	1	
7.Özgecilerik	.212**	0.044	0.056	.357**	.398**	.403**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 22'ye göre yaşamda anlam ile özgecilerik genel puanları arasındaki ilişki anlamlı değildir ($r=0.056$, $p > .05$). Tablo 22 incelendiğinde yaşamda anlamın varlığı ile özgecilerik genel puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.212$, $p < .01$). Bir başka deyişle yaşamda anlamın varlığı puanları arttıkça özgecilerik genel puanları da artmaktadır. Ancak yaşamda anlam arayışı puanları ile özgecilerik genel puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır ($r=0.056$, $p > .05$).

5. Öğretmenlerde umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile yaşamda anlamın alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bulgular

Tablo 22 incelendiğinde yaşamda anlam genel puanları ile sürekli umut puanları ($r=0.306, p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle yaşamda anlam genel puanları arttıkça sürekli umut genel puanları da artmaktadır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda yaşamda anlam genel puanı ile alternatif yollar planlama ($r=0.327, p<.01$) ve eyleycilik ($r=0.306, p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre yaşamda anlam genel puanları arttıkça alternatif yollar planlama ve eyleycilik puanları artmaktadır. Tablo 22'ye göre yaşamda anlamın varlığı puanları ile sürekli umut puanları ($r=0.580, p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, yaşamda anlamın varlığı puanları arttıkça sürekli umut genel puanları da artmakta ya da tam tersi olduğu söylenebilir. Ayrıca, yaşamda anlamın varlığı ile alternatif yollar planlama ($r=0.494, p<.01$) ve eyleycilik ($r=0.594, p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Kısacası, yaşamda anlamın varlığı puanları arttıkça alternatif yollar planlama ve eyleycilik puanları da artmaktadır. Son olarak, yapılan analiz sonuçlarına göre, yaşamda anlam arayışı puanları ile sürekli umut genel puanları ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

6. Öğretmenlerde özgecilik ile umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bulgular

Yapılan analizler sonucunda özgecilik genel puanları ile sürekli umut puanları ($r=0.403, p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle, özgecilik genel puanları arttıkça sürekli umut genel puanlarının artacağı söylenebilir. Araştırmadaki bir diğer bulgu ise özgecilik genel puanları ile alternatif yollar planlama ($r=0.398, p<.01$) ve eyleycilik ($r=0.357, p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkinin olduğudur. Buradan hareketle, özgecilik genel puanları arttıkça alternatif yollar planlama ve eyleycilik puanları da artacağı söylenebilir.

Tartışma

Bu bölümde elde edilen bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılmıştır. İlk olarak demografik değişkenlere ilişkin bulgular, ardından bu araştırmada yer alan değişkenlerin birbiri ile ilişkisi ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

Öğretmenlerde Yaşamda Anlamın Boyutları Olan Yaşamda Anlamın Varlığı ve Anlam Arayışı Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada yer alan demografik değişkenler cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin tartışmalara, bulgular kısmındaki sıralama ile yer verilmiştir.

Öğretmenlerde Yaşamda Anlamın Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması. Bu araştırmada öğretmenlerde yaşamda anlam ve yaşamda anlamın alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Alanyazını incelendiğinde mevcut çalışma bulgularının, çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu bazı çalışmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmüştür (Akbulut, 2023; Demir ve Murat, 2017; Ünal, 2015). Örneğin, Akbulut'un (2023) araştırmasında öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Benzer biçimde Demir ve Murat'ın (2017) araştırmasında kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam anlamları düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, bu araştırmadaki bulguların ilgili literatürde yer alan çalışma grubunun öğretmenlerden oluşmadığı bazı araştırmaların bulguları ile tutarlı olduğu görülmüştür (Altıparmak, 2020; Baş ve Hamarta, 2015; Kızılırmak, 2015; Kucur, 2023; Peacock ve Reker, 1982; Saraç vd., 2018; Yüksel, 2013). Örneğin, katılımcıların üniversite öğrencileri olduğu bir araştırmada yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Altıparmak, 2020). Benzer şekilde, bir

hastalığa sahip olan ve olmayan genç yetişkinler ile gerçekleştirilen araştırmada kadın ve erkek genç yetişkinlerin yaşamda anlam düzeyleri arasında manidar bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Debats, 1999).

Öte yandan ilgili alanyazını incelendiğinde yaşamda anlam ve alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışının cinsiyete göre farklılaştığı bazı araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Yalçiner'in (2022) araştırmasında kadın öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı düzeyi erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksekken erkek öğretmenlerin anlam arayışı düzeyi ise kadın öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Benzer biçimde Taş'ın (2011) yaptığı araştırma sonuçlarında da erkek öğretmenlerin anlam arayışının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yaş aralığı 18-65 olan yetişkinlerin oluşturduğu Sakmak'ın (2023) araştırmasında erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre daha yüksek anlam arayışı puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir başka araştırmada kadın öğrencilerin yaşamda anlamın varlığı puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Çelik Demirbaş, 2016). Bununla birlikte 18-29 genç yetişkin ve 65-78 yaşlı bireylerle yürütülen bir başka çalışmada mevcut anlam puanlarının erkek yetişkinlerde kadınlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, genç ve yaşlı kadın yetişkinlerin aranan anlam puanlarının ise genç ve yaşlı erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Sarıçam, 2021). Boşanmış bireyler üzerinde yürütülen bir başka araştırmada kadınların mevcut anlam puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu; erkeklerin anlam arayışı puanlarının ise kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Başarıkan, 2022). Özetle, kimi araştırmalarda yaşamda anlamın varlığının kadınlarda daha yüksek (Başarıkan, 2022; Çelik, 2016; Reker, 2005; Yalçiner, 2022) kimi araştırmalarda ise erkeklerde daha yüksek (Sarıçam, 2021) olduğu görülmektedir. Benzer durum anlam arayışı boyutunda da geçerlidir (Sakmak, 2023; Taş, 2011).

Sonuç olarak, sunulan araştırmalarda yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin görüş birliği olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada ise yaşamda anlam ve alt boyutlarının cinsiyete

göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Frankl (2015), insanın anlam arayışını, yaşamdaki en temel güdü olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda anlamlı bir yaşama sahip olma, yaşamdaki anlamın derecesini artırma ya da anlam arayışı içerisinde olmak cinsiyete bağlı bir durum olmaktan ziyade insan olmanın bir parçası olmakla ilgilidir. Ancak yaşamda anlam dinamik bir yapıya sahiptir, kişiseldir. Dolayısıyla aynı cinsiyete sahip bireyler arasında yaşamda anlam ve alt boyutlarından alınan puanlar farklılık gösterebilir. Hatta kişinin yaşamdaki anlamı süreç içinde dahi değişebilir. Frankl (2015), yaşamın anlamının kişiden kişiye değiştiğini anlamlı bir yaşamı bu kadar değerli kılan şeyin temelinde anlamın eşsizliği ve müstesnalığı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmenlerde yaşamda anlam düzeyinin farklılık göstermesi kadın ya da erkek olmakla ilgili değil; bireyin kişilik, ilgi, algı ve düşünceleri, yaşantı ve deneyimleri ile ilgilidir, yani anlamın kişisel olduğu söylenebilir (Altıparmak, 2020; Kızıllırmak, 2015).

Öğretmenlerde Yaşamda Anlamın Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı düzeylerinde yaşa göre manidar farklılık bulunmuştur. Bulgulara göre 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yaşamda anlam genel puanları 30 yaş ve altındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı düzeyi 40 yaş ve altındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin anlam arayışı düzeyi 31 yaş ve üzeri öğretmenlere göre istatistiksel olarak manidar bir şekilde daha yüksektir. Bir başka ifadeyle 30 yaş ve altındaki öğretmenler 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre yaşamlarında bir anlam aramaktadırlar.

Alanyazını incelendiğinde öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışının yaşa göre farklılaşmadığını saptayan araştırmalara rastlanmıştır (Taş, 2011; Ünal, 2015). Benzer biçimde Sakmak (2023) Covid 19 salgını sırasında yetişkinlerin yaşamda anlam ve alt boyutlarının yaşa göre farklılaşmadığını

saptamıştır. Bu araştırmadaki sonuçların Sakmak'ın araştırma sonuçları ile tutarsız olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarının birbirinden farklı olmasında bu araştırmanın Covid 19 salgını sırasında değil, ayrı bir zaman diliminde yapılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü savaşlar, göç ve salgın hastalıklar insanı derinden sarsan dünyadaki yerini, bu dünyadaki varoluş amacını sorgulatan dolayısıyla insanın anlam sistemini sarsan olaylardır. Nitekim yaşamda anlam çalışmalarına II. Dünya Savaşından sonra ağırlık verilmiştir (Sezer, 2012). Benzer şekilde yaşamda anlamla ilişkili Türkiye'de yapılan araştırmaların 2020 yılından sonra artış göstermesi dikkat çekicidir.

Alanyazını incelendiğinde bu araştırma bulgularının konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür. İlgili araştırmalarda yaşamda anlam ve yaşamda anlam varlığının yaş ile birlikte arttığı (Reker ve Wong, 1988; Sarıçam, 2021; Sarıçam vd., 2015; Schnell, 2009; Steger vd., 2009) anlam arayışının ise azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Sarıçam, 2021; Sarıçam vd., 2015; Steger vd., 2009). Benzer biçimde, Baikeli vd. (2021) orta yaşlı yetişkinlerin beliren yetişkinlere göre daha yüksek bir anlama ve daha az anlam arayışına sahip olduğunu saptamıştır. Görüldüğu gibi yaş ile birlikte yaşamda anlam ve alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı artmış anlam arayışı ise azalmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Bu duruma Ericson'un (1950) psikososyal gelişim kuramı ile açıklık getirmek gerekirse; kişiliğin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için her gelişimsel dönemin kendine özgü gelişimsel ödevleri vardır. 17-30 yaş arasındaki gelişim döneminin ödevi yakınlığa karşı yalıtılmışlık; 30-60 yaş arasındaki gelişimsel dönemin ödevi üretkenliğe karşı durgunluk; 60 yaş ve sonrasındaki gelişimsel dönemin ödevi ise benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak kategorize edilmiştir. Mevcut araştırmadaki yaşlar 30 yaş ve altı, 31-40 ve 40 yaş üzeri olarak sınıflandırılmıştır. Bu araştırmadaki sınıflandırma dikkate alındığında araştırmanın çalışma grubunun genç yetişkin ve yetişkin öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Genç yetişkinler, gelişimsel dönemlerinin gereği işe girme, ayrı eve taşınma vb. gibi yetişkinlik döneminin sorumlulukları ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Atak ve Çok, 2010). Bu bağlamda genç yetişkin öğretmenlerin içinde

buldukları gelişimsel dönemin özelliklerinden dolayı yetişkin öğretmenlere göre daha fazla anlam arayışı içinde ve daha az anlama sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşamın ilerleyen evrelerinde yaşamlarını anlamlı bulan bireyler değişen roller, yaşanan kişilerarası kayıplar ve fiziksel zayıflığın karşısındaki deneyimlerinde anlam bulabilmektedirler. Bu nedenle yetişkin öğretmenler genç yetişkin öğretmenlere göre yaşamlarını daha anlamlı hissetmiş olabilir.

Öğretmenlerde Yaşamda Anlamın Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 20 yıl üzeri şeklinde sınıflandırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı düzeyinde mesleki kıdeme göre manidar farklılık bulunmuştur. Araştırmadaki bulgulara göre, 6 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaşamda anlam düzeyleri 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Elde edilen sonuçlara göre, 6-15 ve 20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı puanları 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 20 yıl üzeri öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı düzeyi 6-10 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla anlam arayışı içinde olduğu görülmüştür.

Alanyazında öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışının mesleki kıdeme göre farklılaştığını (Akbulut, 2023) saptayan araştırmalar olduğu gibi farklılaşmadığını saptayan araştırmalara da rastlanmıştır (Taş, 2011; Ünal, 2015). Hem Akbulut'un (2023) hem mevcut araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça yaşamda anlamın varlığı puanlarında artış söz konusudur. Ancak Akbulut (2023) öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça anlam arayışı puanının da artacağı sonucuna varırken mevcut araştırmada 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek anlam arayışı içinde olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının Akbulut'un araştırma sonuçlarıyla kısmen tutarlı olduğu söylenebilir. Araştırma

soruları oluşturulurken öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yaşamda anlam ve yaşamda anlamın varlığı puanlarının da artacağı düşünülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça daha az tecrübeli meslektaşlarına göre anlam arayışı puanlarının daha düşük olacağı beklenmiştir. Çünkü öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça deneyim ve tecrübeleri artmaktadır. Ayrıca geçen yıllar boyunca mezun ettiği öğrencilerin kendilerini gerçekleştirdiğini görmek öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamı artırmış olabilir. Nitekim Wong (1998) ve Ebersole (1998) anlam kaynaklarını iş, ilişkiler ve kendini gerçekleştirme olarak belirtmiştir (Akt; Emmons, 2005). Frankl (2015) insanların anlamı soyut bir kavram olarak ele aldıklarını belirtmiş ancak anlamın yapılan meslek, diğerleri ile kurulan bağlar ve etkileşim gibi somut ödevler üzerinden ele alınması gerektiğini açıklamıştır. Öğretmenlik ise bu somut ödevlerin başarı ile yerine getirilmesine olanak tanıyan mesleklerin başında gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin yıllar geçtikçe daha fazla öğrenciye ve öğrencinin ailesine ulaşma imkânının artmasıyla yaşamında iz bıraktığı kişi sayısı da artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin emeklerinin karşılığını görmesi ve kendi potansiyelini doğru kullandığını fark etmesi yaşamlarındaki anlamı artırmış olabilir. Ancak anlam kaynaklarının kişiden kişiye değiştiği ve herkes için farklı yollar olduğu (King ve Hicks, 2016) düşünülürse öğretmenlerin yaşamda anlamlarının yalnızca bu sebepler ile artmış olabileceği söylenemez. Bunun için daha detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerde Umut ve Alt Boyutları Eyleycilik ve Alternatif Yollar Planlama Sosyo-Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem) Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Bu araştırmadaki demografik değişkenler cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem olarak sıralanabilir. Öğretmenlerde umut ve umudun alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığına ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerde Umudun Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması. Bu araştırmada öğretmenlerin umut ve umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile cinsiyet arasında manidar farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür

incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarının konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçlarını desteklediği görülmüştür (Aydoğdu, 2020; Erdoğan, 2023; Harmankaya, 2018; Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Stanley, 2011; Yalçın, 2019). Kaplan (2023) ise öğretmen adaylarının geleceğe yönelik umut düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır. Ayrıca, farklı çalışma grupları ile yapılan araştırmalarda umut ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (Atik ve Kemer, 2009; Boz, 2021; Çiğdem, 2020; Dumlu Oğrak, 2022; Küsgülü, 2014; Torunoğlu, 2023; Yırtıcı, 2020).

Literatür incelendiğinde umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlamanın cinsiyet açısından farklılaştığını saptayan araştırmalara rastlanmıştır (Akpolat ve Oğuz, 2022; Ünlü, 2021). Yapılan araştırmalarda erkek öğretmenlerin umut düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (Akpolat ve Oğuz, 2022; Ünlü, 2021; Yıldırım, 2015). Benzer biçimde, Charng (2003) orta yaş yetişkinler ile yaptığı çalışmada eyleycilik ve alternatif yollar planlama puanlarının erkek yetişkinler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin umut düzeylerinin kadın öğrencilerin umut düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akdeniz, 2022; Tarhan ve Bacanlı, 2016). Araştırmacılar kadınların daha az umutlu olmalarını cinsiyetlerinden ötürü iş ve eğitim ortamında yaşadığı engellemelerden ve beklentiler üzerinden dile getirerek bu farklılığı toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilendirmiştir. Diğer yandan Kızıroğlu (2012) ise erkek öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinin kadın öğretmenlerden manidar düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızıroğlu (2012) toplumsal cinsiyet rollerinin erkekler üzerinde baskı oluşturduğunu dolayısıyla gelecek beklentilerini olumsuz etkilediğini bu durumun umutsuzluklarını artırmış olabileceğini dile getirmiştir. Görüldüğü gibi konu ile ilgili araştırmalarda umut ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucu elde edilmiş olsa da bu farklılığın hangi cinsiyet lehine olduğu konusunda farklı bulgular elde edilmiştir. Her ne kadar toplumsal cinsiyet rolleri kadın ve erkeğin bazı kalıplar içerisinde düşünmesine ve hareket etmesine neden olsa da umut doğası gereği tüm baskı ve zorlukların içinde yeşeren

bir çiçek olarak düşünülebilir. Bununla birlikte umut ve umutsuzluk kişinin amacına erişip erişemeyeceğine yönelik beklentisini içermektedir. Dolayısıyla bu beklentiler toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenmiş olabileceği gibi kişinin deneyimlerinden etkilenmiş olabilir. Örneğin, kişi bir önceki amacına başarıyla ulaşmışsa bu durum onu bir sonraki amaç için güdülerken kişi amacına ulaşamamışsa yaşadığı hayal kırıklığı nedeniyle bir sonraki amacın gerçekleşeceğine ilişkin umudu da azalabilir (Nesse, 1999). Bu bağlamda bu araştırmada umut ve alt boyutlarının kadın ya da erkek olmaktan ziyade bireyin daha önceki deneyimleri, bireyin geçmişte amaçlarına ulaşip ulaşamaması gibi başka değişkenlerden etkilenmiş olabileceği düşünülmüştür.

Öğretmenlerde Umudun Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması.

Alanyazını incelendiğinde öğretmenlerde umudun yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalarda farklı bulguların elde edildiği görülmüştür. Örneğin, Ünlü (2021) öğretmenlerde umudun yaşa göre farklılaştığını saptarken; Harmankaya (2018) ve Erdoğan (2013) ise farklılaşmadığını saptamıştır. Çalışma grubunu okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu bir başka çalışmada 20-30 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin alternatif yollar planlama düzeyleri 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, 31-40 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin eyleycilik düzeylerinin 20-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Zihni, 2015). Bu araştırmada ise 40 yaş üstündeki öğretmenlerin umut ve alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeyinin 40 yaş ve altındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmadaki sonuçların Zihni'nin (2015) araştırmasını kısmen desteklediği görülmüştür. Bu durumun sebebinin çalışma gruplarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Zihni'nin (2015) araştırmasındaki çalışma grubu yalnızca okul öncesi öğretmenlerinden oluşmuştur ancak mevcut araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin branşlarına yönelik herhangi bir veri toplanmamıştır.

Çalışma grubunun polislerden oluştuğu bir başka araştırmada ise polislerin umutsuzluk düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür (Dündar, 2008). Yılmaz (2020) ise

bankacılar da psikolojik sermaye düzeyinin demografik değişkenlerle olan ilişkisini incelediği araştırmasında psikolojik sermayenin alt boyutu olan umudun yaşa göre farklılaşmadığını saptamıştır. Bu araştırmadaki bulguların Dünder (2008) ve Yılmaz'ın (2020) araştırma sonuçlarından farklı olması çalışma gruplarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu durumun sebebinin her mesleğin kendine özgü çalışma koşullarının, zorluklarının ve mesleği icra eden bireylerin kişilik özelliklerinin birbirinden farklı olmasından ileri gelmiş olabileceği düşünülmüştür.

Literatür gözden geçirildiğinde öğretmenlerde umudun yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı çalışma gruplarıyla yapılan çalışmalara da yer verilmiştir. Bu bağlamda umudun yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen araştırmalarda ortak bir görüş olmadığı söylenebilir. Farklılığın olduğunu belirten araştırmalarda da hangi yaş gruplarında farklılaşmanın olduğu değişkenlik göstermektedir. Mevcut araştırmada 40 yaş üstündeki öğretmenlerin umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeylerinin 40 yaş ve altındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın öğretmenlerin yaş ile birlikte hayatlarında deneyim kazanmaları ve tecrübe edinmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Umut yapısı itibarıyla gelecek odaklı olsa da geçmişteki deneyimlerden etkilenmektedir (Snyder, 2002b). Başka bir ifadeyle, kişinin umutlanma nedenleri geçmişteki deneyimlerinde saklıdır. Her ne kadar umut geleceğe ilişkin olumlu beklentiler olarak tanımlanmış olsa da kişinin kendine olan güvenini de içermektedir. Kişinin zorlukların üstesinden geleceğine ve sorunlarla baş edebileceğine dair kendine olan güvenini içermektedir. Dolayısıyla yaş ile birlikte öğretmenler daha önceki başarılarını düşünerek bir sonraki amaçlarına ulaşabileceklerine inanabilir ve amaçları uğruna harekete geçmek için güdülenebilirler. Ayrıca amaca giden yolda başarısız olduklarında ise yeni bir rota çizebilirler (Snyder, 2000a). Ancak mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler ise yaşadıkları olumsuzluklar karşısında daha deneyimli öğretmenlere göre daha kolay pes etmiş ve hayal

kırıklığı yaşamış olabilir. Ayrıca genç öğretmenlerin daha idealist olduğu varsayılırsa gerçek işleyiş ile yüzleşmeleri umutlarını azaltmış olabilir.

Öğretmenlerde Umudun Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması. Mevcut araştırmada öğretmenlerin umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. Mevcut araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 20 yıl üzeri şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 20 yıl üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin sürekli umut düzeyleri ve alternatif yollar planlama düzeylerinin 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgulara göre 20 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eyleycilik düzeylerinin 0-5, 6-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Literatürde öğretmenlerde umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama ve mesleki kıdem arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar oldukça sınırlı olsa öğretmenlerde umut ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaştığını saptayan araştırmalara rastlanmıştır (Tösten ve Özgan, 2017; Ünlü, 2021). Örneğin, Ünlü (2021) ve Tösten ve Özgan (2017) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça umut ve alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeylerinin de artacağını saptamıştır. Benzer biçimde araştırma grubunun doktorlardan oluştuğu araştırmada doktorların mesleki kıdemleri arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı görülmüştür (Yıldız, 2023). Zihni (2015) ise 0-10 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin alternatif yollar planlama puanlarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırmada ise 20 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sürekli umut ve alternatif yollar planlama düzeyi 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın Zihni'nin (2015) çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yalnızca okul öncesi öğretmenlerinden oluşmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Ancak mevcut araştırmada öğretmenlerin branşına ilişkin veri toplanmamıştır.

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin (Erdoğan, 2013); özel eğitim öğretmenlerinin (Harmankaya, 2018) umut düzeylerinin mesleki kıdem açısından farklılaşmadığı araştırmalara rastlanmıştır. Benzer biçimde Bryce vd. (2022) öğretmenlerin umut düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını bulmuştur. Ayrıca psikolojik sermayenin alt boyutu olan umudun mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını gösteren araştırmaların olduğu görülmüştür (Altınkurt vd., 2015; Yalçın, 2019).

Alanyazını incelendiğinde öğretmenlerin umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığına yönelik araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlik mesleğinde ilerleme olmaması, terfi alınamaması ve mesleğe yeni başlayan ile uzun yıllar çalışan öğretmenler arasındaki maaş farkının çok az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak 24 Kasım 2022 tarihi itibarıyla öğretmenlik mesleğine uzman öğretmen ve başöğretmen kariyer basamakları dâhil edilmiştir. Bu durum beraberinde öğretmenlerin meslekte ilerlemesine ve mesleğe yeni başlayan ile uzun yıllar çalışan öğretmenlerin maaş farkının açılmasına neden olmuştur. Mevcut araştırmadaki umut ve alt boyutlarının kıdeme göre farklılaşmasını etkileyen faktörlerden birinin kariyer basamakları olabileceği düşünülmüştür. Öğretmenlik mesleğini değerli kılan unsurlardan birisi çıktısının insan olmasıdır. Yanı sıra öğretmenliğin ehemmiyeti büyük bir meslek olduğu düşünülürse mesleki kıdem arttıkça mezun edilen öğrenci sayısı artacaktır. Böylelikle öğretmenler daha fazla öğrencinin hayatına dokunma fırsatı elde etmiş olacaktır. Bu bağlamda mezun edilen öğrencilerin hem kendilerini geliştirdiklerini hem de topluma faydalı bireyler olduklarını gören öğretmenlerin umut düzeyleri de artabilir.

Öğretmenlerde Özgeciliğin Sosyo-Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem) Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Bu araştırmadaki demografik değişkenler cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem olarak sıralanabilir. Öğretmenlerde özgecilik düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığına ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerde Özgeciliğin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların

Tartışması. Yapılan araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeylerinde cinsiyete göre manidar bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerde özgeciliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptayan araştırmalara rastlanmıştır (Baloğlu, 2021; İşmen ve Yıldız, 2005; Mutaçlılar, 2008; Mutaçlılar ve Karadağ, 2009a; Olitalia vd., 2013; Onatır, 2008; Palta, 2019; Sajan ve Jayasree, 2018). Benzer şekilde, Yıldırım ve Topcuoğlu'nun (2016) araştırmasında ise öğretmen adaylarının özgecilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, ilgili araştırma sonuçlarına göre kadın ya da erkek olmak ile öğretmenlerin özgecilik düzeyleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Farklı çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilen özgecilik ve cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Ak, 2013; Chou, 1988; Kasapoğlu, 2013). Çalışma grubunu hemşirelik öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada özgecilik cinsiyet açısından farklılaşmamıştır (Yıldırım Keskin ve Özcan Berk, 2018). Yetişkinler ile yapılan bir başka araştırmada özgeciliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Uslu, 2019). Akbaba (1994) ise kadın ve erkeklerin özgecilik düzeyleri arasında farklılık olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere bu araştırmadaki bulguların alanyazını ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Öte yandan bu araştırmadaki bulguların konu ile ilgili farklı çalışma grupları ile yapılan kimi araştırmaları desteklemediği görülmüştür. Örneğin, üniversite öğrencileri ile yapılan kimi araştırmalarda kadın öğrencilerin özgecilik düzeylerinin erkek öğrencilerin özgecilik düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Cebeci, 2022; Khalınbaylı, 2018). Başer ve Kısaç (2017) yetişkin kadınların özgecilik düzeyinin erkek yetişkinlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerle yapılan kimi araştırmalarda ise erkek öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (Akdoğan, 2021; Aslan vd., 2018). Bu farklılığın sebebinin öğretmenlerin görev yerlerinin, okul türlerinin, çalıştığı bölgelerin sosyoekonomik düzeylerinin ve çalıştığı bölgelerin kültürel özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Nitekim Taylor vd. (2015) çevresel faktörlerin yardım etme davranışını etkilediğini belirtmiştir.

Örneğin, daha küçük bir okulda ya da daha küçük bir şehir/kasabada insanlar birbirini daha yakından tanıdığından yardım etmeye daha meyillidirler. Nitekim küçük şehirlerde yaşayan insanların büyük şehirlerde yaşayan insanlara göre; kırsal kesimde yaşayanların kentlerde yaşayanlara göre daha yardımsever olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Amato, 1983; Amato ve Cook, 1983; Levine vd., 1984).

Alanyazını incelendiğinde öğretmenlerde özgeciliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kadın ve erkeklerin özgecilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır. Araştırmacılar bu farklılığa toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden açıklama getirmiştir (Cebeci, 2022; Yıldırım ve Topcuoğlu, 2016). Ancak özgeciliği açıklayan yaklaşımlar arasında evrimsel yaklaşım, karar alma yaklaşımı gibi farklı bakış açıları vardır. Evrimsel yaklaşım özgeciliğin genlerle aktarıldığını; karar alma yaklaşımı ise özgeciliğin bilişsel süreçlerden etkilendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda özgeciliği etkileyen birçok değişkenin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin cinsiyetten bağımsız, farklı değişkenlerden daha çok etkilenmiş olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerde Özgeciliğin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması. Mevcut araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 31-40 ve 40 yaş üstü öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin özgecilik düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmadaki bulguların, öğretmenlerde özgecilik ve yaş arasındaki ilişkileri inceleyen daha önceki araştırmaların bulgularıyla paralel olduğu görülmüştür (Akdoğan, 2021; Baloğlu, 2021). Bununla birlikte, çalışma grubunu doktor ve hemşirelerin oluşturduğu bir araştırmada 45 yaş ve üzerindeki doktor ve hemşirelerin özgecilik düzeylerinin 23-33 ve 34-44 yaş arasındaki doktor ve hemşirelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Uslu, 2019). Ayrıca, Van Slyke ve Brooks (2005) yaş ile birlikte hayırseverliğin ve gönüllü çalışmalara katılımın arttığını belirtmiştir. İlgili araştırmaların sonuçlarına göre, yaş ile birlikte özgeciliğin

arttığı görülmüştür. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Diğer yandan, literatür incelendiğinde öğretmenlerde özgeciliğin yaş açısından farklılaşmadığını saptayan araştırmalara rastlanmıştır (Onatır, 2008; Sezen, 2021). Benzer biçimde, yetişkinler ile yapılan kimi araştırmalarda özgeciliğin yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür (Başerer ve Kısaç, 2017; Lamba ve Kumar, 2021). Ayrıca, katılımcıların üniversite öğrencilerinden oluştuğu bir başka araştırmada ise öğrencilerin özgecilik düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür (Ekşi vd, 2016). Bu durumun üniversite öğrencilerinin yaş aralığının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak alanyazında özgeciliğin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptayan araştırmalar olduğu gibi farklılaşmadığını saptayan araştırmaların da olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada ise öğretmenlerin özgecilik düzeyinin yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yaşları arttıkça daha özgeci davrandıkları söylenebilir. Clark ve Word (1984) bilgi ve tecrübenin yardım etme davranışını artırdığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırmadaki farklılığın sebebi yaş ile birlikte öğretmenlerin deneyim ve tecrübe kazanması (Akdoğan, 2021), birçok öğrenci yetiştirmesi dolayısıyla birçok aile yapısını görmesi ve insan profilini tanıması ile kimin yardıma ihtiyacı olup olmadığını daha kolay şekilde tespit edebilir hale gelmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerde Özgeciliğin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışması. Bu araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin mesleki kıdeme göre manidar düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre 20 yıl üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 6-10, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özgecilik puanlarının 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden manidar düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça özgecilik düzeylerinin de arttığını saptayan araştırmaların olduğu görülmüştür (Akdoğan, 2021; Aslan vd., 2018; Baloğlu, 2021;

Karadağ ve Mutafçılar, 2009a; Mutafçılar, 2008; Palta, 2019). Bir başka araştırmada ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip doktor ve hemşirelerin özgecilik düzeylerinin 1-10 ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip doktor ve hemşirelerden daha yüksek bulunmuştur (Uslu, 2019). Bu bağlamda bu araştırma sonuçlarının ilgili konuda yapılmış daha önceki araştırma sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Diğer yandan, alanyazını incelendiğinde öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını (Onatır, 2008) saptayan araştırmalar olmasına rağmen özgeciliğin mesleki kıdeme göre farklılaştığını saptayan araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu farklılığın öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça çalıştıkları yöreyi ve yöre insanını daha iyi tanımaları, çalıştıkları yörenin ihtiyaçlarını doğru tespit etmeleri ve deneyim ve tecrübelerinin daha fazla olmasından kaynaklandığı kanısına varılmıştır. Bununla birlikte evrimsel yaklaşıma göre insanlar tanıdıkları insanlara tanımadıkları insanlara göre özgeci davranma eğilimindedir (Burnstein vd., 1994; Pilliavin vd., 2005; Trivers, 1971). Ayrıca her zaman geçerli olmamakla birlikte mesleki kıdem ile birlikte yaşın da arttığı düşünülürse mesleki kıdeme ilişkin bulguların yaşa ilişkin bulgular ile tutarlı olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerde özgeciliğin mesleki kıdeme göre incelenmesine ilişkin çalışmaların sayısı oldukça yetersizdir. Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki ilişkilerin daha net anlaşılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin Özgecilik Düzeyleri ile Yaşamda Anlamın Alt Boyutları Yaşamda Anlamın Varlığı ve Anlam Arayışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin özgecilik düzeyleri ile yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda özgecilik ile yaşamda anlam ve alt boyutu anlam arayışı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak elde edilen sonuçlara göre özgecilik ile yaşamda anlamın alt boyutu yaşamda anlamın varlığı ($r=0.212$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı puanı arttıkça özgecilik puanlarının da artacağı söylenebilir.

Alanyazını incelendiğinde öğretmenlerde yaşamda anlam ve özgecilik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı çalışma grupları ile yapılan araştırmalarda da yaşamda anlam ve özgecilik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yetersiz kalmıştır. Sınırlı sayıda araştırmalardan biri olan Adam Karduz ve Özbey'in (2021) araştırmasında öğretmen adaylarının yaşamın anlamı ile özgecilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde Sağnak ve Kuruöz (2017) öğretmenlerin anlamlılık ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak manidar bulmuştur. İlgili araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özgecilik düzeyleri arttıkça yaşamda anlamlarının da artacağı söylenebilir.

Yukarıda bahsi geçen araştırmalara ek olarak Scoot vd. (1999) öğretmenliğin en önemli unsurlarını özgecilik, bağlılık ve kişisel gelişim olarak belirtmiştir. Nitekim öğretmenler özgeci olmaları ile bilinirler (Karadeniz, 2007). Örneğin, öğretmenler sınıfa girdiklerinde başka bir dünyaya adım atmış gibi yaşadıkları sıkıntıları kapının arkasında bırakarak öğrencilerinin yararını gözetirler. Böyle bir durumda öğretmenlerin başkalarına sağladıkları yarardan dolayı yaşamlarını daha anlamlı hissedecekleri varsayılmıştır. Yalom'a (2013) göre özgecilik, yaşama anlam katma yollarından bir başka ifadeyle anlam kaynaklarından birisidir. Bir başkasının yararını gözetme dünyayı daha iyi hale getirme gibi özgeci davranışlar yapısı itibariyle kişinin anlam sistemini doyurmaktadır. Benzer biçimde Wong (1998) toplumsal esenliğe katkı sağlamaya yönelik özgeci davranışların bireyin anlam duygusunu güçlendirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu yönü ile öğretmenlerde yaşamda anlamın özgecilik ile ilişkili olacağı düşünülmüştür. Nitekim Yıldız'ın (2021) araştırmasında özgecil prososyal davranışlar ile yaşamda anlam arasında pozitif yönde ilişki olduğu ve özgecil prososyal davranışların yaşamda anlamı yordadığı saptanmıştır. Bu araştırmada literatür ile tutarlı olarak öğretmenlerin yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı ile özgecilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenler yaşamda bir anlama sahipse özgecilik düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda yaşamlarında bir anlama ihtiyaç duyanların duymayanlara göre daha çok psikolojik destek talep ettikleri belirlenmiştir (Batisso ve Almond, 1973). Literatürde anlam arayışının stres, sosyal izolasyon (Steger vd., 2008a) ve yksey düzeyde sıkıntı (Harlow vd., 1986) ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmıştır. Diğer yandan, kişinin ruh hali özgeci davranışı üzerinde belirleyici olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda bireyin olumsuz ruh halinin kendisiyle meşgul olmasına neden olduğu ve bu nedenle özgeci davranma eğilimlerinin azaldığı görülmüştür (Carlson ve Miller, 1987; Cialdini vd., 1984). Bu bağlamda anlam arayışı içerisinde olan birinin bir başkasının iyiliğini düşünerek özgeci davranışlarda bulunma ihtimalinin az olduğu düşünülmektedir. Çünkü anlam, yaşamın temelini oluşturan bireyleri hayata bağlayan en güçlü duygulardan biridir. Bu kadar temel bir duygunun eksikliğinde odağın kişinin kendisinde olması beklenmektedir. Çünkü kişi, dünyadaki yerini, önemini var olma nedenini ve amacını sorgulamaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırma sonuçlarının literatürü desteklediği görülmüştür.

ğretmenlerde yaşamda anlam arayışı ile özgecilik arasında anlamlı bir ilişi olmamasının nedenlerinden biri de öğretmenlik mesleğinin severek tercih etme/yapıyor olma durumundan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. elik (2023), mesleğini severek yapan mesleğini değerli ve önemli bulan öğretmenlerin daha üretken; mesleğini önem vermeyen öğretmenlerin ise işlerini daha özensiz, huzursuz, istemeyerek yerine getireceklerini belirtmiştir. Hicks ve King (2007) yaşamlarını anlamlı hisseden ğretmen adaylarının mesleklerine dair hayalleri olduğunu ve özgeci davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Göçen (2019) araştırmasında öğretmenlerin i dünyasında olup bitenlerin meslek hayatlarını etkilediği saptamıştır. Nitekim alanyazınında yaşamlarını anlamlı bulmayan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin arttığını gösteren araştırmalar mevcuttur (elik, 2023). Anlamlı bir yaşama sahip öğretmenlerin diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına daha açık ve doğru cevap verebilen diğerinin gelişimini destekleyen ve rol model olan öğretmenler olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla anlam arayışı içindeki öğretmenlerin öğrencileri ile daha az ilgileneceği, daha az özgeci davranışlar sergileyeceği ve bu davranışları daha az pekiştireceği söylenebilir. Diğer

yandan öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları ile özgecilik arasındaki ilişkinin daha net anlaşılması için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin Umut ve Umudun Alt Boyutları Eyleycilik ve Alternatif Yollar Planlama ile Yaşamda Anlam ve Alt Boyutları Yaşamda Anlamın Varlığı ve Anlam Arayışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin umut ve umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile yaşamda anlam ve alt boyutları yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaşamda anlam genel puanları ile sürekli umut genel puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşamda anlam puanları arttıkça sürekli umut puanlarının da artacağı söylenebilir. Ayrıca yapılan istatistiksel analizler sonucunda yaşamda anlamın varlığı ile sürekli umut ve umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır. Son olarak, anlam arayışı ile sürekli umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Alanyazını incelendiğinde yaşamda anlam ve alt boyutları ile umut ve alt boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların çoğunlukla üniversite öğrencileri, ergenler ve yetişkinler örnekleminde ele alındığı fark edilmiş; öğretmenler (Yalçiner, 2022) ile gerçekleştirilen araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerde anlam arayışı ile umut arasında negatif yönde (Yalçiner, 2022); aranan anlam ile umut ve alt boyutları arasında pozitif yönde (Boz, 2022); üniversite öğrencilerinde anlam arayışı ile umut arasında negatif yönde (Dursun, 2012) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmadaki anlam arayışı ile ilgili sonuçların konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçları ile tutarsız olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmadaki bulgunun anlam arayışının paradoksal yapısından kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu duruma Steger vd. (2006) Yaşamda Anlam Ölçeğinin geliştirilme sürecinde

açıklık getirmiştir. İnsanlar, yaşamda anlam oluşturmak ya da var olan anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek için anlam arayışı içine girerler. Öte yandan insanlar anlamlı bir hayata sahip olduğundan anlam arayışı içinde olmayabilirler öyle ki anlamlı bir yaşama sahip olmasa da bundan rahatsızlık duymadığı için anlam arayışında olmayan insanlar vardır (Steger vd., 2006; Steger vd., 2008a; Steger vd., 2011). Dolayısıyla anlam arayışı düzeyi bireysel farklılık göstermektedir (Frankl, 2015; Skaggs ve Barron, 2006). Örneğin, Steger vd. (2008b) Japon ve Amerika kültüründe anlam arayışı ile anlamın varlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Japon genç yetişkinlerin anlam arayışı ile anlamın varlığı arasında pozitif ilişki olduğu; Amerikalı genç yetişkinlerin anlam arayışı ile anlamın varlığı arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, anlam arayışının kültürden kültüre değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmadaki bulgunun katılımcıların anlama sahip olup yine de anlam arayışı içerisinde olup olmama ya da anlama sahip olmayıp anlam arayışı içerisinde olup olmama durumundan kaynaklandığı düşünülmüştür.

Alanyazını incelendiğinde yaşamda anlam ve umut arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, öğretmenlerde yaşamda anlamın varlığı ve umut arasında pozitif yönde (Yalçiner, 2022); yetişkin bireylerin yaşamda anlam ile umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeyleri arasında pozitif yönde (Boz, 2022; Eren, 2024) istatistiksel yönden anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Başka bir araştırmada ise yaşlı bireylerin yaşamda anlam ile umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür (Ayhan, 2023). Diğer bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve amaç ile umut düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Varahrami, 2001). Frankl (2015) ise Nazi kampındaki deneyimlerine dayanarak geleceğe yönelik umutlarını koruyanların umudunu kaybetmiş bireylere göre hayata daha sıkı bağlandıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde, Askeroğlu Yakın (2022) yaşamını anlamlı hisseden ve umut düzeyi yüksek kişilerin yaşama olan bağlılıklarının arttığını saptamıştır. Khaledian vd. (2016) deney grubunda yer alan madde bağımlısı katılımcıların anlam yoluyla

grup terapisi sürecinden geçmelerinin umut düzeylerini artırdığını saptamıştır. Tetley (2010) ise yaşamda anlama sahip bireylerin amaçlarına ulaşmak için yaşamda anlama sahip olmayanlara göre daha motive olduklarını belirtmiştir. Nitekim Snyder ve Feldman'ın (2005) araştırma sonuçlarına göre umudun anlamın bir bileşeni olabileceği saptanmıştır. Bu bağlamda umudun anlamlı bir yaşamın en temel unsurlarından biri olduğu söylenebilir (Larsen vd., 2007). Çünkü umut bireye belirlediği amaçlar doğrultusunda bir plan dâhilinde ilerlemesi yönünde motive ederken yaşamda anlam ise bu amaçların birey için önemini ve değerini belirlemektedir (Boz, 2022; Dogra vd., 2011; Michael ve Snyder, 2005).

Alanyazında anlam arayışı ile umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda ortak bir görüş olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte literatürde anlam arayışı ile ilgili yapılan çalışmalar birbirinden farklı sonuçlar vermiş ve yetersiz kalmıştır (Steger vd., 2009). Yanı sıra alanyazında öğretmenlerde anlam arayışı ile umut ve alt boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu bağlamda öğretmenlerde anlam arayışı ile umut ve alt boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmanın alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Öğretmenlerin Umudun Alt Boyutları Eyleycilik ve Alternatif Yollar Planlama ile Özgecilik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Tartışma

Mevcut araştırmada öğretmenlerin umut ve alt boyutları eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin özgecilik genel puanları ile sürekli umut puanları ($r=0.403, p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özgecilik düzeyleri arttıkça sürekli umut düzeyleri de artmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin özgecilik düzeyi ile umudun alt boyutu eyleycilik ($r=0.357, p<.01$) ve alternatif yollar planlama ($r=0.398, p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Alanyazında öğretmenlerde özgecilik ve umut ve umudun alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte farklı çalışma grupları ile yapılan ilgili araştırma sayısının da yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin, genç yetişkinler ile gerçekleştirilen araştırmada umut ve özgecilik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Parhi ve James, 2023). Benzer biçimde, Ghosh vd. (2020) yürüttüğü araştırmada da umut ve özgecilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Diğer yandan, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada özgecilik ile umut arasında orta düzeyde pozitif yönde manidar bir ilişkiye rastlanmıştır (Akbaş, 2021). Kanseri hastalar ile gerçekleştirilen araştırmada kanser hastaları, kanser hastalığının tedavisine yönelik yapılacak çalışmanın bir parçası olma umutlarından dolayı çalışmaya katıldıklarını böylelikle diğer hastalara yardım etme şansına sahip olduklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmada, kanserli hastaların özgeci motivasyonlarının umutlarını artırdığı görülmüştür (Sanders vd., 2013). Görüldüğü üzere yaşamda anlam ve özgecilik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda farklı bulguların elde edildiği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin özgecilik düzeyi arttıkça umut ve alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama düzeyi de artmıştır. Araştırma soruları oluştururken diğerinin faydasını düşünerek hiçbir çıkar gözetmeksizin özgeci davranan bireyin her şeyin iyi olacağına dair bir beklenti ve planlama ile yani umut ile harekete geçeceği düşünülmüştür. Çünkü birine yardım eden kişi aynı zamanda karşı tarafın iyi olacağına yönelik bir beklenti içerisinde. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgunun söz konusu beklentiyi doğruladığı görülmüştür.

Ayrıca bu araştırmada özgecilik ve umut arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişkiye getirilecek açıklamalardan biri de insanların özgeci davranışlar yoluyla umut gibi olumlu duygularını sürdürmek istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, Dulin ve Hill (2003), yaptıkları araştırmada özgeciliğin olumlu duygulanımın yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Ali ve Bozorgi'nin (2016) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri arttıkça mutluluk düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Schwartz vd. (2003) araştırmasında

yardım etme ile ruh sağlığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmış ve yardım etmenin yardım almaktan daha çok ruh sağlığını desteklediği görölmüşür.

Bir diğer açıklama ise, umut dâhil olmak üzere duyguların özgeci davranışı etkilemiş olabileceğidir. Örneğin, insanlar öfkelenedikleri kişiye daha az yardım ederken empati duydukları kişiye daha çok yardım etme eğilimindedir (Schmidt ve Weiner, 1988). Bununla birlikte Cavanaugh vd. (2015) yürüttüğü araştırmada olumlu duygular (aşk, umut, gurur ve şefkat) ve prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görölmüşür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, olumlu duyguların prososyal davranışları artırdığı bulunmuştur. Özgeciliği de kapsayan prososyal davranış, toplumsal normlar ile uyumlu olmakla birlikte prososyal davranışlar toplum yararına olan davranışları içermektedir ve toplumu birleştirci özelliği vardır (Batson ve Powell, 2003; Howard ve Pilliavin, 2000; Lay ve Hoppman, 1987). Andersson vd. (2007) umut düzeyi yüksek çalışanların daha fazla sosyal sorumluluk aldıklarını ve toplumsal sorunlara duyarlı olduklarını belirtmişür. Buradan hareketle umut düzeyi yüksek çalışanların toplum yararına daha çok çalışacakları ve dahi özgeci davranacakları söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öncelikle araştırmada elde edilen bulguların özetine yer verilmiştir. Ardından elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, alan çalışanlarına ve politika yapıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerde yaşamda anlam, özgecilik ve umut arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yaşamda anlam ve alt boyutları, umut ve alt boyutları ve özgecilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğretmenlerde yaşamda anlam ve alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerde yaşamda anlam alt boyutları olan yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.
- Öğretmenlerde umut ve alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğretmenlerde umut ve alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerde umut ve alt boyutları olan eyleycilik ve alternatif yollar planlama ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerde özgecilerik ile cinsiyet arasında istatikseler olarak manidar düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlerde özgecilerik ile yaş arasında istatikseler olarak manidar düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerde özgecilerik ile mesleki kıdem arasında istatikseler olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
- Öğretmenlerde yaşamda anlam düzeyi ile umut ve alt boyutları olan eyleycilerik ve alternatif yollar planlama düzeyleri arasında istatikseler olarak anlamlı pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşamda anlam düzeyleri arttıkça umut ve alt boyutları olan eyleycilerik ve alternatif yollar planlama düzeylerinin de artacağı saptanmıştır.
- Öğretmenlerde yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı ile umut ve alt boyutları eyleycilerik ve alternatif yollar planlama düzeyleri arasında istatikseler olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı düzeyi arttıkça umut ve alt boyutları olan eyleycilerik ve alternatif yollar planlama düzeylerinin de artacağı görülmüştür.
- Öğretmenlerde yaşamda anlamın diğer alt boyutu olan anlam arayışı ile umut ve alt boyutları olan eyleycilerik ve alternatif yollar planlama arasında istatikseler olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlerde yaşamda anlam ile özgecilerik arasında istatikseler olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.
- Öğretmenlerde yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı ile özgecilerik arasında istatikseler olarak anlamlı bir ilişki olduğu yaşamda anlamın diğer boyutu olan anlam arayışı ile özgecilerik arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerde yaşamda anlamın varlığı artkça özgecilerik düzeylerinin de artacağı görülmüştür.

- Öğretmenlerde umut ve özgecilik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerde umut düzeyi arttıkça özgecilik düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerde umudun alt boyutu olan eyleycilik ile özgecilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerde umudun alt boyutu olan eyleycilik düzeyi arttıkça özgecilik düzeyinin de artacağı görülmüştür.
- Öğretmenlerde umudun diğer alt boyutu olan alternatif yollar planlama ile özgecilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerde umudun diğer alt boyutu olan alternatif yollar planlama düzeyi arttıkça özgecilik düzeyinin de artacağı görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ile tartışma kısmından yola çıkarak araştırmacılara, alan çalışanlarına ve politika yapıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada öğretmenlerde yaşamda anlam, özgecilik ve umut arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma planlanırken hem ilgili değişkenlerin birlikte ele alındığı hem de öğretmenler ile yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Orta Anadolu'daki bir şehirde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 357 öğretmen oluşturmuştur. Bu bağlamda bu araştırma, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan öğretmenler ile tekrarlanabilir.
- Bu araştırmanın çalışma grubunu Orta Anadolu'daki bir şehirde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 357 öğretmen oluşturmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerde yaşamda anlam, özgecilik, umut düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması için farklı meslek grupları ile de çalışılabilir. Dahası, farklı meslek grupları ile değişkenler arasındaki

ilişkilere dair elde edilen bulgular benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırılabilir.

- Bu araştırma kesitsel ve betimsel tasarlanmıştır. Bireylerin yaşamda anlamları günden güne bile değişiklik gösterdiğinden (Frankl, 2015) ileride yapılacak çalışmalarda boylamsal bir araştırma planlanabilir. Böylelikle öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkilere daha net açıklama getirilebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin yaşamda anlam, özgecilik ve umut düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yaşamda anlam, özgecilik ve umut düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. Ancak araştırmanın çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dengeli dağılmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılanların çoğunun 40 yaş ve altındaki öğretmenler ile 15 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubunun yaş ve mesleki kıdem açısından homojen dağılıp dağılmadığına dikkat edilerek araştırma yinelenabilir.
- Bu araştırmada yalnızca cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine yer verilmiştir. Öğretmenlik mesleği farklı branşlara ayrılan bir meslektir. Branş öğretmenleri birbirinden farklı okul türlerinde çalışma imkânına sahiptir. Farklı okul türlerinde gelişimsel olarak farklı öğrenciler bulunduğu için okul türü ve branşa göre öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerinin farklılaşacağı düşünülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerinin okul türü ve branş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenebilir.
- Bu araştırmada yalnızca cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine yer verilmiştir. Ancak gelecek çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yeni gelen

düzenleme temel alınarak öğretmen kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen) değişkeni çalışmaya dâhil edilebilir. Çünkü öğretmenlik kariyer basamakları öğretmenler arasında maaş gibi birtakım farklılıklara neden olmuştur. Bu nedende öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerinin öğretmenlik kariyer basamağı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

- Bu araştırmada yaşamda anlamın alt boyutu olan yaşamda anlamın varlığı ile özgecilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak yaşamda anlam ve diğer alt boyutu olan anlam arayışı ile özgecilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yaşamda anlam ve özgecilik ile ilgili yapılacak yeni çalışmalar değişkenler arasındaki ilişkilere açıklık getirmeye katkı sağlayabilir.
- Bu çalışmada umut ve alt boyutları alternatif yollar planlama ve eyleycilik ile özgecilik arasında pozitif yönde manidar düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda umut ve alt boyutları olan alternatif yollar planlama ve eyleycilik ile özgecilik ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Bu çalışmada yaşamda anlam ile umut ve alt boyutları alternatif yollar planlama ve eyleycilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca yaşamda anlamın varlığı ile umut ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Öte yandan anlam arayışı ile umut ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Gelecek çalışmalarda bu iki değişken farklı değişkenler (iyi oluş, intihar, depresyon vb.) ile ele alınabilir.
- Öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programları düzenlenerek deneysel araştırmalar tasarlanabilir.

- Bu araştırmada öğretmenlerin yaşamlarını anlamlı hissetmelerinin kaynağına ışık tutulmamıştır. Dolayısıyla yaşamlarını anlamlı bulan öğretmenlerin mesleklerinden dolayı mı yoksa başka bir yolla mı anlam oluşturdukları bilinmemektedir. Bu yüzden gelecek çalışmalarında anlam kaynakları değişkeni araştırmaya dâhil edilebilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin öğrencilere rol model olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerinin öğrencilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin bir araştırma planlanabilir.

Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenler yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerini geliştirmek ve iyileştirmek için bu konularda verilen eğitime ve kurslara katılabilirler. Ayrıca öğretmenlere eğitici eğitimi düzenlenerek öğretmenlerin bu eğitimleri seminerler aracılığıyla öğrencilere ve velilere ulaştırması sağlanabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeyinin yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. Dolayısıyla ruh sağlığı çalışanlarının, öğretmenlerin yaşamda anlam, umut ve özgecilik düzeylerini artırmak için öğretmenlerin içinde bulunduğu gelişimsel dönem göz önünde bulundurabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin yaşamda anlamlarını, özgeciliklerini, umutlarını desteklemek ve ruh sağlıklarını iyileştirmek için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

- Bakanlıkça öğretmenlerin ruh sağlığını önleme korumak ve iyileştirmek için öğretmenlere yönelik psikolojik destek birimleri oluşturulabilir. Yaşamını anlamsız hisseden umutsuzluğa kapılmış özgeciliği azalmış öğretmenlerin ya da yaşamındaki anlamı derinleştirmek isteyen ve daha faydalı olmak isteyen öğretmenlerin bu birimden destek alması sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının eğitimi boyunca yalnızca akademik anlamdaki gelişimlerini değil, bütüncül yaklaşım esas alınarak ruh sağlığını olumlu etkileyecek derslere ve faaliyetlere yer verilebilir.

Kaynaklar

- Adam Karduz, F. F., & Özbey, A. (2021). Moral identity, altruism and meaning in life in teacher candidates. *E-International Journal of Educational Research* 12(5), 65-88.
- Adler, A. (2014). *Yaşamın anlamı ve amacı* (11. baskı). (K. Şipal, Çev.). Say.
- Ak, K. (2013). *Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akbaş, M. (2021). *Umudu yordamada şükran ve özgecilik* (Yüksek lisans tezi). İbn-i Haldun Üniversitesi, İstanbul.
- Akbıyık, E. (2022). *Evli bireylerdeki evlilik uyumu ile özgecilik ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Akbulut, B. (2014). *Etik bağlamda Albert Camus'ün başkaldırı felsefesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Akbulut, T. (2023). *Öğretmenlerde anlam arayışı mesleki doyum ve dindarlık ilişkisi* (Konya örneği) (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akdeniz, M. (2022). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide umut ve öz saygının aracı rolünün incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Akdoğan, A. (2021). *Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Akman, Y., & Korkut, F. (1993). Umut Ölçeği üzerine bir çalışma. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 240-262.
- Alden, L. E., & Trew, J. L. (2013). If it makes you happy: Engaging in kind acts increases positive affect in socially anxious individuals. *Emotion*, 13(1), 64–75. <https://doi.org/10.1037/a0027761>
- Altınkurt, Y., Ertürk, A., & Yılmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 166-187.

- Altıparmak, P. (2020). *Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlamın yordayıcıları olarak sosyal duygusal yalnızlık ve öz-anlayış* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Amato, P. R. (1983). Helping behavior in urban and rural environments: Field studies based on a taxonomic organization of helping episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 571–586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.3.571>
- Amato, P. R., & Cook, J. (1983). The helpfulness of urbanites and small town dwellers: A test between two broad theoretical positions. *Australian Journal of Psychology*, 35(2), 233–243. <https://doi.org/10.1080/00049538308255068>
- Andersson, L. M., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2007). On the relationship of hope and gratitude to corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 70(4), 401–409. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9118-1>
- Arslan, A. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının, algıladıkları sosyal desteğe, yaşamda anlam ve amaç bulmalarına, kişisel gelişim yönelimlerine ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Aslan, H., Kumcağız, H., & Alakuş, K. (2018). An investigation of the relationship between the altruism levels, communication skills and problem solving skills of the elementary education and secondary education teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(4), 707.
- Aspinwall, L. G., & Leaf, S. L. (2002). In search of the unique aspects of hope: Pinning our hopes on positive emotions, future oriented thinking hard times, and other people. *Psychological Inquiry*, 13(4), 276–288.
- Aşkın, M. (1986). Sosyal öğrenme kuramı açısından olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 147-153.
- Atak, H., & Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50.
- Atik, G., & Kemer, G. (2009). Psychometric Properties of Children's Hope Scale: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 8(2), 379-390.
- Averill, J. R., Catlin, G., & Chon, K. K. (1990). *Rules of hope*. Springer-Verlag Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9674-1>
- Averill, J. R., & Sundararajan, L. (2005). Hope as rhetoric: Cultural narratives of wishing and coping. In J. A. Elliott (Ed.), *Interdisciplinary perspectives on hope* (pp. 133–165). Nova Science Publishers.

- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aydemir, T. (2021). *Öğretmen adaylarının özgeciliik davranışları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aydoğdu, F. (2020). *Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ayhan, Z. (2023). Yaşlı bireylerde umut/umutsuzluk durumunun yaşam anlamı ve öz yeterliklerine toplumsal bakış. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(35), 625-650.
- Baikeli, R., Li, D., Zhu, L., & Wang, Z. (2021). The relationship between time perspective and meaning in life across different age stages in adulthood. *Personality and Individual Differences*, 174, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110668>
- Baloğlu, Ç. (2021). *Öğretmenlerde covid-19 korkusu ile mesleki benlik saygısı ve özgeciliik arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Barlow, J. P. (2002). *The measurement of optimism and hope in relation to college student retention and academic success* (Doctoral dissertation). Iowa State University, Ames.
- Baron, R. A. (1997). The sweet smell of... helping: Effects of pleasant ambient fragrance on prosocial behavior in shopping malls. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 498–503. <https://doi.org/10.1177/0146167297235005>
- Baş, V., & Hamarta, E. (2014). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391.
- Başarıkan, R. (2022). *Boşanma yaşantısı olan bireylerin yaşamda anlam ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile travma sonrası büyümeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Başerer, Z., & Kısaç, İ. (2017). Özgeci davranışın psikolojik iyi oluş ve çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 56, 582-594.
- Batista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry*, 36(4), 409–427.
- Batson, C. D. (1997). Self–other merging and the empathy–altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 517–522. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.517>
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751–758. <https://doi.org/10.1177/0146167297237008>
- Batson, C.D., Lange, P. A., Ahmad, N. Y., & Lishner, D. A. (2003). Altruism and helping behavior. In M. A. Hogg & J. Copper (Eds), *Handbook of social psychology* (pp. 205-220). The SAGE Publications.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 463–484). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0519>
- Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford, New York.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar, Z. K. (2021). *0-12 yaş aralığında ebeveyn yokluğu yaşamış yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık, yaşamda anlam, depresyon ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Beck, A.T. (1963) Thinking a depression. *Arch Gen Psychiatry*, 9, 324-333.
- Bekil, M. (2019). *Öğretmenlerde mutluluğun yordayıcıları olarak sosyal bağlılık, özgecilik ve sosyal empati* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Bell, D. C. (2001). Evolution of parental caregiving. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 216–229. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_3
- Bergem, T. (1990). The Teacher As Moral Agent. *Journal of Moral Education*, 19(2), 88–100.

- Berkowitz, L. J. (1972). Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 6, 63-108.
- Bernardo, A. B. I. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 944–949. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.036>
- Beyazyüz, S. (2020). Albert Camus'nün varoluşçuluk, yabancılaşma ve absürd kavramlarının jean-paul sartre özelinde sinema anlatıları üzerinden okunması. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 300-313.
- Bickman, L., & Kamzan, M. (1973). The effect of race and need on helping behavior. *The Journal of Social Psychology*, 89(1), 73–77. <https://doi.org/10.1080/00224545.1973.9922569>
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behaviour*. Psychology Press.
- Bilgili, N. (2016). Yaşlılık döneminde umut. A. Demirli- Yıldız (Ed.), *Pozitif Psikoloji Bağlamında Umud* (1. Baskı, pp. 157-166) içinde. Nobel Yayınevi.
- Birkeland, S., E. & Johnson, S., M. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Boehm, C. (1979). Some problems with altruism in the search for moral universals. *Behavioral Science*, 24(1), 15–24. <https://doi.org/10.1002/bs.3830240104>
- Book, C. L., & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47–51.
- Boster, F., Fediuk, T., & Ryan Kotowski, M. (2001). The effectiveness of an altruistic appeal in the presence and absence of favors. *Communication Monographs*, 68(4), 340–346.
- Boz, A. (2022). *Yetişkin bireylerde benlik saygısı, umut ve yaşam anlamı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2012). Existential attitudes and Eastern European adolescents' problem and health behaviors: Highlighting the role of the search for meaning in life. *The Psychological Record*, 62(4), 719-734.
- Bruininks, P., & Malle, B. F. (2005). Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and Emotion*, 29(4), 327–355. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9010-4>
- Bryce, C. I., McLean, L., Granger, K. L., Espinoza, P., & Fraser, A. M. (2022). Preliminary investigation of teachers' emotional exhaustion, teaching efficacy, hope, and colleague

- support during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 5(2), 115-126.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik. (İ. N. Erguvan Sarioğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Burnstein, E., Crandall, C., & Kitayama, S. (1994). Some neo-Darwinian decision rules for altruism: Weighing cues for inclusive fitness as a function of the biological importance of the decision. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 773–789. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.5.773>
- Bury, S. M., Wenzel, M., & Woodyatt, L. (2016). Giving hope a sporting chance: Hope as distinct from optimism when events are possible but not probable. *Motivation and Emotion*, 40(4), 588–601. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9560-z>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA - Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Bülbüloğlu, E. N. (2019). *Umut, algılanan stres ve baş etme tutumlarının psikolojik belirtilerdeki yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. (1972). On the genetics of altruism and the counter-hedonic components in human culture. *Journal of Social Issues*, 28(3), 21–37. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00030.x>
- Canatan, A., Sariçam, H., & Biçer, B. (2015). Affediciliğin yaşamda anlam üzerindeki etkisi. Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumunda sunulan sözel bildiri, Muğla.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G., & Speer, A. L. (1991). The altruistic personality: In what contexts is it apparent? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 450–458. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.450>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>

- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31–44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Carlson, M., Charlin, V., & Miller, N. (1988). Positive mood and helping behavior: A test of six hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 211-229.
- Carlson, M., & Miller, N. (1987). Explanation of the relation between negative mood and helping. *Psychological Bulletin*, 102(1), 91–108. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.1.91>.
- Cavanaugh, L. A., Bettman, J. R., & Luce, M. F. (2015). Feeling love and doing more for distant others: Specific positive emotions differentially affect prosocial consumption. *Journal of Marketing Research*, 52(5), 657–673. <https://doi.org/10.1509/jmr.10.0219>
- Cebeci, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cengiz Deniz, H. (2018). *Isparta ilindeki görme engelli bireylerde yaşam amacı oluşturma, yaşamda anlam bulma ve umut düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Ceyberci, B. (2023). *Yetişkinlerde öz-şefkatin yordayıcıları olarak özgecilik ve kişilerarası duygu düzenleme* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Chamberlain, K., & Zika, S. (1988). Religiosity, life meaning and wellbeing: Some relationships in a sample of women. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27(3), 411–420. <https://doi.org/10.2307/1387379>
- Charng, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and path ways components? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-143.
- Chou, K. L. (1998). Effects of age, gender, and participation in volunteer activities on the altruistic behavior of Chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 195-201.
- Cialdini, R. B., Manucia, G. K., & Baumann, D. J. (1984). Mood influences on helping: Direct effects or side effects? *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 357–364. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.357>

- Clark, R. D., & Word, L. E. (1972). Why don't bystanders help? Because of ambiguity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(3), 392–400.
- Clark, R. D., & Word, L. E. (1974). Where is the apathetic bystander? Situational characteristics of the emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(3), 279–287.
- Coall, D. A., & Hertwig, R. (2010). Grandparental investment: Past, present, and future. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(01), 1-59.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, R. (1972). Altruism: Human, cultural, or what? *Journal of Social Issues*, 28(3), 39–57.
- Cokluk, O., Sekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Comte, A. (1851-1875). *System of positive polity*. Longmans, Green and Co.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayınları.
- Crescioni, A. W., & Baumeister, R. (2013). The four needs for meaning, the value gap, and how (and whether) society can fill the void. In J. A. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life: Classical perspectives, emerging themes, and controversies* (pp. 3–15). New York: Springer.
- Çağlayaner, S. (2019). *Aile, çalışma ve sosyal hizmetler bakanlığına bağlı çalışan meslek elemanlarının tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve umutları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, O. C. (2023). *Yetişkin bireylerde özgecilik düzeyinin, savunma biçimleri ve ebeveynlik stilleriyle olan ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan, S. (2021). *Ergenlerin sahip olduğu gelecek beklentisi, umut ve psikolojik iyi oluş düzeyi arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çelik, H. (2023). *Öğretmen mesleki tükenmişlik modeli: Psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılığın rolü* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik Demirbaş, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve yaşam amaçları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Humanities*, 133-141.

- Çetin Gündüz, H. (2016). 21. Yüzyılda pozitif psikolojinin parçası olarak umut ve Türkiye'deki yeri A. Demirli- Yıldız (Ed.), *Pozitif Psikoloji Bağlamında Umut* (1. Baskı, 287-297) içinde. Nobel Yayınevi.
- Çiğdem, E. (2020). *Pansiyonda ve ailesi yanında kalan liseli öğrencilerin umut, dindarlık ve akademik başarı durumlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Dağlı, B., & Aypek Arslan, A. (2020). Temsiller bağlamında umut kavramı. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(44), 1-9. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.675188>
- Darley, J. M., & Batson, C. D. (1973). "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 100–108. <https://doi.org/10.1037/h0034449>
- Darley, J.M., & Latané, B. (1968a). When will people help in a crisis.
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968b). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968c). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215–221.
- Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70–87. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90006-C](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90006-C)
- Debats, D. L. (1999). Sources of meaning: An investigation of significant commitments in life. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 30–57. <https://doi.org/10.1177/0022167899394003>.
- Debats, D. L., Van der Lubbe, P. M., & Wezeman, F. R. (1993). On the psychometric properties of the Life Regard Index (LRI): A measure of meaningful life: An evaluation in three independent samples based on the Dutch version. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 337–345.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Demir, R., & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.

- Demirbaşı, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık* (Yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirbaşı, N. (2014). *Üst-düzey kişilik ve yaşamda anlam: Temel psikolojik ihtiyaçların rolünün yapısal eşitlik modellenmesi ile incelenmesi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dogra, A. K., Basu, S., & Das, S. (2011). Impact of meaning in life and reasons for living to hope and suicidal ideation: A study among college students. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 18, 89–102.
- Dovidio, J. F. (1984). Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 361-427.
- Dökmen, Ü. (2000). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek, uzlaşmak* (2. baskı). Remzi Kitabevi.
- Dubiski, N. (2001). Durkheim's altruism as the source of his social holism: A discussion of the viability of a social basis for moral principles. *Electronic Journal of Sociology*, 5(3).
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Reviews Clinical Psychology*. 629-651.
- Dulin, P. L. & Hill, R. D. (2003) Relationships between altruistic activity and positive and negative affect among low-income older adult service providers. *Aging & Mental Health*, 7(4), 294-299.
- Dumlu Oğrak, N. (2022). *Bir tıp fakültesi hastanesindeki araştırma görevlilerinde covid-19 sürecinde tükenmişlik, umutsuzluk, depresyon ve anksiyete* (Uzmanlık tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319(5870), 1687–1688.
- Dursun, P. (2012). *The role of meaning in life, optimism, hope, and coping styles in subjective well-being* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Dündar, S. (2008). Polislerin umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(3), 77-92.
- Edey, W., & Jevne, R. F. (2003). Hope, illness, and counselling practice: Making hope visible. *Canadian Journal of Counselling*, 37(1), 44–51.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360–1372.

- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72(2), 518–534.
- Ekşi, H., Sayın, M., & Demir Çelebi, Ç. (2016). Üniversite öğrencilerinin özgeçmiş ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 79-102.
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61(4), 731–745. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00429.x>
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eren, İ. (2024). *Depremzede bireylerde travma sonrası stres bozukluğu ile yaşam anlamı arasındaki ilişkide umut duygusunun aracı rolü: Kahramanmaraş örneği* (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
- Erözdemir, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlamın zaman perspektifi ve temel psikolojik ihtiyaçlar açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Esenyel, A. (2019). Bir sanat eseri olarak yaşamın anlamı. *Felsefe Arşivi*, (50), 65-77.
- Feigin, S., Owens, G., & Goodyear-Smith, F. (2014). Theories of human altruism: A systematic review. *Annals of Neuroscience and Psychology*.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401–421. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>
- Feng, L., & Guo, Q. (2016). Beneficial effect of altruism on well-being among Chinese college students: The role of self-esteem and family socioeconomic status. *Journal of Social Service Research*, 43(3), 416–431.
- Fox, R. B. (1961). Factors influencing the career choice of prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 12(4), 427–432.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Frankl, V. E. (2015). *İnsanın Anlam Arayışı*. (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- Fromm, E. (1995). *Umut Devrimi*. (Ş. Yeğın, Çev.). Payel Yayınevi.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gençtan, E. (1974). Varoluşçu psikolojinin temel ilkeleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 7(1), 13-17. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000417
- Gençtan, E. (2020). *İnsan olmak* (20. baskı). Metis Yayınları.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, (10a ed.) Boston: Pearson.
- George, J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 299–307. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.2.299>
- Gergen, K. J., Ellsworth, P., Maslach, C., & Seipel, M. (1975). Obligation, donor resources, and reactions to aid in three cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 390–400.
- Ghosh, A., Taj, Z., & Periasamy, A. (2020). Gender differences in altruism, hope, and emotional contagion. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(4),
- Gladding, T., S. (2015) *Psikolojik danışma*. (N. V. Acar, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Godfrey, J. J. (1987). *A philosophy of human hope*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Gottschalk, L. (1974). A hope scale applicable to verbal samples. *Archives of General Psychiatry*, 30, 779–785.
- Gouldner A. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociology Review*, 2(1), 161–78.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin anlam, meslek sürdürme, stres ve tükenmişlik durumlarının ruhsal yaşamları yönünden değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1383-1394.
- Greenberg, J., Solomon, S., & Pyszczynski, T. (1991). Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 61–139). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60016-7](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60016-7)

- Gülaçtı, F. Gür, R., & Çiftçi, Z. (2018). Öğretmen adaylarının özgecilik ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, 473-484.
- Gündoğan, A. O., & Tuna, S. T. (2018). Köroğlu ve Albert Camus'da başkaldırı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(41), 117-128.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Halpin, D. (2001). The nature of hope and its significance for education. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 392–410.
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behaviour. *Journal of Theoretical Biology*, 7(1), 1–16.
- Harlow, L. L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 5–21. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198601\)42:1<5::AID-JCLP2270420102>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198601)42:1<5::AID-JCLP2270420102>3.0.CO;2-9)
- Harmankaya, S. H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Haroz, E. E., Jordans, M. J., de Jong, J., Gross, A. L., Bass, J. K., & Tol, W. A. (2017). Measuring hope among children affected by armed conflict: Cross-Cultural Construct Validity of the Children's Hope Scale. *Assessment*, 24(4), 528-539.
- Hicks, J. A., & King, L. A. (2007). Meaning in life and seeing the big picture: Positive affect and global focus. *Cognition and Emotion*, 21(7), 1577–1584. <https://doi.org/10.1080/02699930701347304>
- Howard, J. A., & Piliavin J. A. (2000). Altruism. In E. F., Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of sociology* (pp.114-120). Macmillian Reference.
- Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- Huston, T. L., Ruggiero, M., Conner, R., & Geis, G. (1981). Bystander intervention into crime: A study based on naturally-occurring episodes. *Social Psychology Quarterly*, 44(1), 14–23. <https://doi.org/10.2307/3033858>
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P., & Nelson, N. (2004). The relationships between hope and outcomes at the pretreatment, beginning, and later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(4), 419–443. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.14.4.419>

- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, J. J., Jr. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of Personality*, 66(2), 195–214. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00009>
- İlgar, M. Z., & Coşgun İlgar, S. (2019). Varoluşçu psikolojik danışma ve psikoterapi: Teori ve pratiği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 193-220.
- İşmen, A. E., & Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 151-66.
- Joseph, P. B., & Green, N. (1986). Perspectives on reasons for becoming teachers. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 28–33.
- Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (16. baskı). Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, N. A. (2008). Ahlaki davranış ve topluma yararlı davranışlar: Sanat eğitimi fark yaratır mı? *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Kaplan, E. (2023). *Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygıları ile geleceğe yönelik umut düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karadeniz, G. (2007). Özel eğitim öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin özgeci davranışları arasındaki farklılıkların incelenmesi. 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İzmir.
- Karahan, T. F., & Sardoğan, M. E. (2016). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. (4.baskı). Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. (31. baskı). Nobel Yayınları.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Kaya, B., & Akoğlu, B. (2024). Yetişkinlerde travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolü. *Humanistic Perspective*, 6(1), 33-58.
- Kelekçi, H., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007.
- Kemer, G. (2006). *z-yeterlik, umut ve kaygının on birinci sınıf ğrencilerinin niversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolü* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kepir, D. D. (2011). *niversite adaylarında meslek seğimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, mesleki olgunluk ve umut düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Khan, R., & Imran, M. (2023). Effect of altruism on happiness and meaning in life. *The International Journal of Indian Psychology*, 11(3).
- Kızılırmak, . (2015). *Genç yetişkinlerde yaşamda anlamın maneviyat ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- King, L. A., Heintzelman, S. J., & Ward, S. J. (2016). Beyond the search for meaning: A contemporary science of the experience of meaning in life. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 211–216. <https://doi.org/10.1177/0963721416656354>
- King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The science of meaning in life. *Annu Rev Psychol*, 4(72), 561-584.
- Kızıroğlu, M. (2012). *Sınıf ğretmenlerinin sosyodemografik zelliklere göre umutsuzluk düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Knight, G. P., Johnson, L. G., Carlo, G., & Eisenberg, N. (1994). A multiplicative model of the dispositional antecedents of a prosocial behavior: Predicting more of the people more of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 178–183.
- Koç, E. (2023). *Yetişkinlerde travma ile başa ıkabilme algısının yordanmasında yaşamda anlam ve yaşam stillerinin rolü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory and research and social issues* (pp. 31-53). Holt, Rienhart, and Winston.
- Korkut Owen, F. (2016). Dünya'da ve Türkiye'de umut. A. Demirli- Yıldız (Ed.), *Pozitif psikoloji bağlamında umut* (1. baskı, ss. 4-31) içinde. Nobel Yayınevi.

- Koydemir, S. (2015). Grubun doğası ve yapısı. S. Koydemir ve A. Demir (Eds), *Grupla psikolojik danışma* (6. baskı, ss. 1-22) içinde. Pegem Akademi.
- Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1134–1146. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.6.1134>
- Kucur, S. (2023). *Yakınlarını kaybeden bireylerin yas deneyimleri ile umutsuzluk, hayatın anlamı ve irrasyonel inanışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul.
- Küsgülü, Ü. (2014). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, umut ve narsisizm düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Lamba, K., & Kumar, N. (2021). Altruism and happiness: A comparative study between young adults and middle aged adults. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 9(9), 331-335.
- Larsen, D., Edey, W., & Lemay, L. (2007). Understanding the role of hope in counselling: Exploring the intentional uses of hope. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/09515070701690036>
- Latané, B., & Rodin, J. (1969). A lady in distress: Inhibiting effects of friends and strangers on bystander intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(2), 189–202.
- Lay, J. C., & Hoppmann, C. A. (2015). Altruism and prosocial behavior. *Encyclopedia of Geropsychology*.
- Leeds, R. (1963). Altruism and the norm of giving. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 229-240.
- Leontiev, D. (2005). Three facets of meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43, 45–72.
- Leontiev, D. (2013). Personal meaning: A challenge for psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 459-470.
- Levine, R. V., Martinez, T. S., Brase, G., & Sorenson, K. (1994). Helping in 36 U.S. cities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1), 69–82. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.1.69>
- Lewis, L., & Werdon, R. (2009). Menninger, Karl. In S.J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 613-614). Willey-Blackwell.
- London, P., & Bower, R. K. (1968). Altruism, extraversion, and mental illness. *The Journal of Social Psychology*, 76(1), 19–30. <https://doi.org/10.1080/00224545.1968.9919819>.

- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner, J. L., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 388–404). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch24>
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Pedrotti, J. T. (2003). Hope: many definitions, many measures. In S. J. Lopez and C.R. Snyder (Eds), *Positive psychological assessment a handbook of models and measures* (pp. 91-106). American Psychological Association.
- Luthans, F. (2002). The need for meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Maddi, S. R. (1967). The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 72(4), 311–325. <https://doi.org/10.1037/h0020103>
- Mantar, M. (2021). *Lise öğrencilerinde umudun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve benlik saygısı* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Marshall, M. J. (2009). Describing the elephant: Preservice teachers talk about spiritual reasons for becoming a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 25-44.
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531–545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Maruyama, G., Fraser, S. C., & Miller, N. (1982). Personal responsibility and altruism in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 658–664. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.4.658>.
- May, R. (2012). *Varoluşun keşfi*. (A. Babacan, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- McGaghie, W. C., Mytko, J. J., Brown, W. N., & Cameron, J. R. (2002). Altruism and compassion in the health professions: A search for clarity and precision. *Medical Teacher*, 24(4), 374–378.
- Melges, F. T., & Bowlby, J. (1969). Types of hopelessness in psychopathological process. *Archives of General Psychiatry*, 20(6), 690–699. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1969.01740180074007>
- Menninger, K. (1959). The academic lecture: Hope. *The American Journal of Psychiatry*, 116, 481–491. <https://doi.org/10.1176/ajp.116.6.481>
- Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2005). Getting unstuck: The roles of hope, finding meaning, and rumination in the adjustment to bereavement among college students. *Death Studies*, 29, 435–458. <https://doi.org/10.1080/07481180590932544>

- Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. In M. Clark (Ed.), *Prosocial behavior: Review of personality and social psychology* (pp. 238-264). Thousand Oaks CA: Sage
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr#:~:text=%22Mill%C3%AE%20E%C4%9Fitim%20%C4%B0st%20istikleri%2D%C3%96rg%C3%BCn%20E%C4%9Fitim,milyon%20139%20bin%20673%20oldu.>
- Mills, R. S., & Grusec, J. E. (1989). Cognitive, affective, and behavioral consequences of praising altruism. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(3), 299–326.
- Moriarty, T. (1975). Crime, commitment, and the responsive bystander: Two field experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 370–376. <https://doi.org/10.1037/h0076288>
- Moulden, H. M., & Marshall, W. L. (2005). Hope in the treatment of sexual offenders: The potential application of hope theory. *Psychology, Crime & Law*, 11(3), 329–342. <https://doi.org/10.1080/10683160512331316361>
- Muhammad, H., Ahmad, S., & Khan, M.I. (2020). Exploring predicting role of students grit in boosting hope, meaning in life and subjective happiness among undergraduates of university. *Pakistan Journal of Humanities & Social Sciences Research*, 3(1), 158-176.
- Mutafçılar, I. (2008). *Özgeciliğin kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Mutafçılar, I. & Karadağ, E. (2009a). İlk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgeciliğin düzeyleri üzerine bir araştırma. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 75-92.
- Mutafçılar, I. & Karadağ, E. (2009b). Prososyal davranış ekseninde özgeciliğin üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-69.
- Nesse, R. M. (1999). The evolution of hope and despair. *Social Research*, 66(2), 429,469.
- Nietzsche, F. (1994). *Human all too human*. (H. Zimmeren, Çev). Morrison & Giss Limited.
- Oktar, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin özgeciliğin, kişilik özellikleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Oliner, P. M., & Oliner, S. P. (1990). The roots of altruism. *Shofar*, 8(2), 16–34.
- Olitalia, R., Wijaya, E., Almakiyah, K., & Saraswati, L. (2013). *Altruism among teacher*. The Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences, Indonesia.

- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde özgecilik ile değer tercihleri arasındaki ilişki (İstanbul ili, Anadolu Yakası örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, D.A. (2010). *Test Hazırlama Klavuzu*. PEGEM A Yayıncılık.
- Öztürk, A. H. (2018). *Varoluşçu bakışa göre hayatın anlamı ve amacının depresyon ve umutsuzlukla ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürker, B. (2014). *Altı yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Version 12) 2nd ed. New York: Open University Press.
- Palta, A. (2019). Examining the attitudes and the opinions of teachers about altruism. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 490-493.
- Parhi, R., & James, N. (2023). Altruism, gratitude and hope among young adults in India. *Indian Journal of Positive Psychology*, 14(2), 113-118.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302.
- Peacock, E. J., & Reker, G. T. (1982). The Life Attitude Profile (LAP): Further evidence of reliability and empirical validity. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 14(1), 92–95. <https://doi.org/10.1037/h0081225>
- Penner., L. A., Dovidio., J. F., Piliavin., J. A., & Schroeder., D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365–392.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.347>
- Pettit, P. (2004). Hope and its place in mind. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592, 152-165.

- Piliavin, J. A., & Charng, H. W. (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *Annual Review of Sociology*, 16, 27-65.
- Piliavin, I. M., Rodin, J., & Piliavin, J. A. (1969). Good Samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(4), 289–299. <https://doi.org/10.1037/h0028433>
- Pines, A. M. (2000). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 633-642.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 121-140. <https://doi.org/10.1080/13540600220127331>
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77.
- Reker, G. T. (2005). Meaning in life of young, middle-aged, and older adults: Factorial validity, age, and gender invariance of the Personal Meaning Index (PMI). *Personality and Individual Differences*, 38(1), 71–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.03.010>
- Reker, G. T., & Wong, P. T. P. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214–246). Springer Publishing Company.
- Romero, M. (1989). *Hope and outcome anticipation, dissertation* (Doctoral dissertation). University of Massachusetts.
- Rosenkoetter, L. I. (1999). The television situation comedy and children's prosocial behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 979–993. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00135.x>
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489–493. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.489>
- Rushton, J. P., & Campbell, A. C. (1977). Modeling, vicarious reinforcement and extraversion on blood donating in adults: Immediate and long-term effects. *European Journal of Social Psychology*, 7(3), 297–306. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420070304>
- Rushton, J. P., & Teachman, G. (1978). The effects of positive reinforcement, attributions, and punishment on model induced altruism in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 322–325. <https://doi.org/10.1177/014616727800400232>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 14.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1.
- Sağnak, M., & Kuruöz, M. (2017). Authentic leadership and altruism: The mediating role of meaningfulness. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 447-452.
- Sajan, K. S., & Jayasree, M. (2018). Altruism of secondary school teachers in relation to their gender. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 6(1), 985-988.
- Sakmak, R. (2023). *Pandemi sürecinde yetişkin bireylerde yaşamda anlamı yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sanders, J. B., Seda, J. S., & Kardinal, C. G. (2013). Altruism—A coping mechanism for patients on clinical trials: A nursing perspective. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 17, 465–467. <https://doi.org/10.1188/13.CJON.465-467>.
- Saraç, H., İpek, A. N., & Çavuş, F. Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam anlamı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 50-61.
- Sarıçam, H. (2021). *Genç yetişkinler ile yaşlıların otantiklik, yaşamda anlam, mutluluk, affedicilik ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıgül, G. (2016). Bir zihinsel yolculuk: Anlamdan umuda. A. Demirli- Yıldız (Ed.), *Pozitif Psikoloji Bağlamında Umut* (1. baskı, ss. 225-243) içinde. Nobel Yayınevi.
- Satow, K. L. (1975). Social approval and helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11(6), 501–509.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schmidt, G., & Weiner, B. (1988). An attribution-affect-action theory of behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(3), 610–621.

- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483-499.
- Schopenhauer, A. (2019). *Aşkın Metafiziği* (S. Hilav, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schwartz, C., Meisenhelder, J. B., Ma, Y., & Reed, G. (2003). Altruistic social interest behaviors are associated with better mental health. *Psychosomatic Medicine*, 65(5), 778-785.
- Scott, C., Cox, S. and Dinham, S.K. (1999) The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology*, 19(3), 287-308.
- Scott, N. ve Seglow, J. (2007). *Altruism concepts in the social sciences*. Open University Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sezen, H. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgeçmişleri ile mesleki tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Onsekizmart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1).
- Skaggs, B. G., & Barron, C. R. (2006). Searching for meaning in negative events: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 53(5), 559-570. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03761.x>
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73.
- Snyder, C. R. (1997). Control and the application of Occam's razor to terror management theory. *Psychological Inquiry*, 8(1), 48-49. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0801_10

- Snyder, C. R. (2000a). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 3–21). Academic Press.
- Snyder, C. R. (2000b). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 11–28. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.11>
- Snyder, C. R. (2002a) Psychological inquiry. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 13*(4), 249-275.
- Snyder, C. R. (2002b). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01.
- Snyder, C. R., Cheavens, J. and Michael, S. T. (1999) Hoping. In C.R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 205-231). Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S. ve Rand, K. L. (2002c). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling, 5*(5), 298-307.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H. III. (2000b). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied & Preventive Psychology, 9*(4), 249–269.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Sympson, S. (2000a). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research, 24*(6), 747–762. <https://doi.org/10.1023/A:1005547730153>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., King, E. A., Feldman, D. B., & Woodward, J. T. (2002b). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology, 58*(9), 1003–1022.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002d). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. III, & Wiklund, C. (2002a). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820–826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Soyer, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*, 35(4), 1080-1102.
- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53(2), 366–375. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5302_13
- Stanley, H. S. (2011). *Teacher hope: Defying the odds of poverty in public schools*. (Doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Staub, E. (1987). Commentary on Part 1. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 103–115). Cambridge University Press.
- Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381–385.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>.
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 8(2), 161–179. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9011-8>
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Well-being and unstable meaning in life. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 8(2), 103-115.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008a). Understanding the search for meaning in life: Personality, Cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199–228.
- Steger, M. F., Kawabata, Y., Shimai, S., & Otake, K. (2008b). The meaningful life in Japan and the United States: Levels and correlates of meaning in life. *Journal of Research in Personality*, 42, 660-678.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43–52. <https://doi.org/10.1080/17439760802303127>
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kesebir, S. (2011). Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The*

Journal of Positive Psychology, 6(3), 173–180. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.569171>

- Şamdancı, M. (2019). Schopenhauer felsefesinde anlam arayışı bağlamında dinin rolü. *The Journal Of Social Sciences*, 6(34), 572-581.
- Şahin, S. (2020). *Üç kuşakta yaşamda anlama bakış: Nitel bir çalışma* (Yüksek lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Sezen, K., & Havva, P. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlilik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-112.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Taşdemir, Y. (2020). *Öğretmenlerde prososyal davranışların iş doyumu ve mesleki tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Taylor, E. S., Peplau, A. L., & Sears, O. D. (2015). *Sosyal psikoloji* (4.baskı). (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
- Tedeschi, R. G., & Kilmer, R. P. (2005). Assessing strengths, resilience, and growth to guide clinical interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 230–237. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.230>
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & Raymond, D. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172.
- Tetley, J. (2010). *An investigation of self-authorship, hope, and meaning in life among second year college students*. George Washington University.
- Thielmann, I., Pfattheicher, S., & Nielsen, Y. A. (2021). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions, *Current Opinion in Psychology*.

- Thoits, P. A., & Hewitt, L. N. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115–131. <https://doi.org/10.2307/3090173>
- Tillich, P. (1965). The right to hope. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 7(3).
- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Torunoğlu, A. Ö. (2023). *Psikolojik belirtilerin riskli davranışlarla ilişkisinde içselleştirilmiş ve sosyal damgalanma, kontrol odağı, umut ve öz-şefkatin etkisi: Türkiye üniversite örnekleminde bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 867-889.
- Trivers, R.L. (1971) The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57. <https://doi.org/10.1086/406755>.
- Trivers, R. L. (1974). Parent-offspring conflict. *American Zoologist*, 14(1), 249-264.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2019). On birinci kalkınma planı (2019-2023). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2021). Ulusal ruh sağlığı eylem planı (2021-2023). https://webdosyasp.diyamet.gov.tr/muhtuluk/UserFiles/malatya/UserFiles/Files/URS_EP_Baski_3c101524-6360-4517-afe4-7d5b1a7a3783.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021, Şubat). Yaşam memnuniyeti araştırması, 2021 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2021-45832>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011, Şubat). Yaşam memnuniyeti araştırması, 2011 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Life-Satisfaction-Survey-2011-10770>
- Uncu, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde intihar olasılığının yordanması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uslu, M. (2019). *Hastane çalışanlarında dindarlığın empati ve özgeciliği ile ilişkisi üzerine bir araştırma (Konya Eğitim Araştırma Hastanesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

- Ünal, A., & Gül, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı düzeyleri arasındaki ilişki. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 89-107.
- Ünlü, T. (2021). *Sığınmacı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, umut ve iş doyumları arasındaki ilişkinin demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Van Slyke, D. M., & Brooks, A.C. (2005). Why do people give? New evidence and strategies for nonprofit managers. *American Review of Apublic Adminstration*, 35(3), 199-222.
- Varahrami, A. A. (2001). *The relationships between meaning purpose in life, hope, and psychosocial development*. Texas A&M University, ABD.
- Wakefield, J. (1993). Is altruism part of human nature? Toward a theoretical foundation for helping professions. *Social Service Review*, 67, 406-458.
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 151–176. <https://doi.org/10.1037/h0033967>
- Weiner, B. (1980). May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgments of help giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 676–681. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.676>
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>
- Williamson, G. M., & Clark, M. S. (1989). Providing help and desired relationship type as determinants of changes in moods and self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 722–734. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.722>
- Wispe, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28(3), 1–19. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00029.x>
- Witmer, J. M., & Sweeney, T. J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. *Journal of Counseling & Development*, 71(2), 140-148.
- Wong, P. T. (2010). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 40(2), 85–93. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9132-6>

- Wong, P. T. (2011). Meaning-centered counseling and therapy: An integrative and comprehensive approach to motivational counseling and addiction treatment. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of Motivational Counseling: Goal-based approaches to assessment and intervention with addiction and other problems* (pp. 461-487). John Wiley & Sons Ltd.
- Wong, P. T. (2013). Toward a dual-systems model of what makes life worth living. *In The human quest for meaning* (pp. 49-68). Routledge.
- Wong, P. T. (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of the personal meaning profile. In P. T. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 111–140). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- World Health Organization. (1948). World Health Organization constitution. In Basic documents. Geneva: Author.
- Wright, B. C. (2013). *Altruism and depression: Exploring this relationship and the mechanisms behind it* (Doctoral dissertation). University of North Texas.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13-25.
- Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2014). The relationship between meaning in life and subjective well-being: Forgiveness and hope as mediators. *J Happiness Stud*, 16, 915-929.
- Yalçın, B. (2022). *Öğretmenlerde umut ve yaşamda anlam arasındaki ilişki: Azmin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yalom, I. (2013). *Varoluşçu psikoterapi*. (Z. İ. Babayiğit, Çev.). Kabalıcı Yayınları.
- Yavuzer, H., İşmen- Gazioğlu, E., Yıldız, A., Demir, İ., Meşeci, F., Kılıçaslan, A., & Sertelin, Ç. (2006). Öğretmen Özgeciliği Ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 947-972.
- Yıldırım, B. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım Keskin, A., & Özcan Berk, Ç. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik, empatik ve sosyal öz yeterlilik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri*, 10(2), 122-129.
- Yıldırım, M., & Topcuoğlu, P. (2016). Özgeciliğin çeşitli demografik değişkenlerle incelenmesi: Sakarya örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 40-53.
- Yıldız, D. (2021). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ve yaşamda anlamın yordayıcısı olarak prososyal davranışlar* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yıldız, Z. (2023). *Hekimlerde mesleki doyum düzeyleri ile umutsuzluk düzeylerinin ölçülmesi ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi* (Uzmanlık tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, F. (2020). Pozitif psikolojik sermayenin demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Management and Administration*, 4(7), 71-83.
- Yırtıcı, P. A. (2020). *Predictive roles of hope and perceived social support on career decision making self-efficacy of undergraduates* (Master's thesis). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, R. (2013). *Genç yetişkinlerde aşk tutumları ve yaşamın anlamı* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zihni, E. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri, umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133–145. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x>

EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzinleri

Yaşamda Anlam Ölçeğinin tezimde kullanımı amacıyla

Gelen Kutusu x

✕ 📄 📧



Gamze Sevim

Alici: demirbas.nur

7 Mart Sal 09:34 (9 gün önce)

☆ ↩ ⋮

Merhana Nur hocam, nasılsınız? Umarım sizin için her şey yolundadır...
İsmim Gamze Işık. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde sizin 2010 yılında geliştirdiğiniz Yaşamda Anlam Ölçeğini kullanmak istiyorum. Bunun için sizden izin istiyorum. İzininizi etik kurul dosyamda sunacağım.
Saygılarımla...



nur

Alici: ben

7 Mart Sal 10:28 (9 gün önce)

☆ ↩ ⋮

Merhaba Gamze,
Teşekkür ederim, dilerim sen de iyisindir.
Yaşamda anlam Ölçeği'ni tezinde kullanabilirsin.

Tezinde başarılar dilerim.
Doç. Dr. Nur Demirbaş Çelik

Sürekli Umut Ölçeğinin tezimde kullanımına ilişkin izin hakkında

Gelen Kutusu x

✕ 📄 📧



Gamze Sevim

Alici: hbacanlı

13 Mart Pzt 10:23 (3 gün önce)

☆ ↩ ⋮

Merhabalar Hasan Hocam, nasılsınız? Umarım sizin için her şey yolundadır. Ben Gamze IŞIK. Hacettepe Üniversitesi PDR bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tez araştırmam için Sürekli Umut Ölçeğini kullanmak istiyorum. Etik kurul için ölçeğinizi kullanmaya yönelik sizden izin talep ediyorum. Uygun görürseniz izni verdiğinizde dair mali etik kurul dosyasında paylaşacağım.
Saygılarımla...



Hasan BACANLI

Alici: ben

13 Mart Pzt 19:57 (3 gün önce)

☆ ↩ ⋮

Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur.
İyi çalışmalar.

Gamze Sevim, 13 Mar 2023 Pzt, 10:25 tarihinde şunu yazdı:

...

Öğretmen Özgeciliği Ölçeğinin tezimde kullanımına ilişkin izin hakkında

Gelen Kutusu x

✕ 📄 📧



Gamze Sevim

Alici: ismen

7 Mart Sal 09:46 (9 gün önce)

☆ ↩ ⋮

Merhabalar Esra hocam, nasılsınız? Umarım sizin için her şey yolundadır...
İsmim Gamze IŞIK. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Öğretmenlerin özgeci davranışlarını ölçen Öğretmen Özgeciliği Ölçeğini izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Etik kurul için ölçeğinizi kullanmaya yönelik sizden izin talep ediyorum. Uygun görürseniz izni verdiğinizde dair mali etik kurul dosyasında paylaşacağım.
Saygılarımla...



AYŞE ESRA İSMEN GAZIOĞLU

Alici: ben

7 Mart Sal 20:40 (9 gün önce)

☆ ↩ ⋮

Merhaba Sayın Sevim,
Ölçme aracı ve boyutları ilişkiindedir. Kaynakça göstererek kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim,
Esra İşmen Gazioglu

Gamze Sevim, 7 Mar 2023 Sal, 09:48 tarihinde şunu yazdı:

...

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Öncelikle yapacak olduğum araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Gamze IŞIK'ın, Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST danışmanlığında yürütülen "Öğretmenlerde Yaşamda Anlam, Özgecilik ve Umut" konulu yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı/konusu, öğretmenlerin özgecilik, umut ve yaşamda anlam düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'ndan ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Onay Bildirimi ile gerekli izinler alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın katılımcıları öğretmenlerden olduğundan T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Hafik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılma hakkına sahiptir. Ölçek, genel anlamda kişisel rahatsızlık verecek sorular ve bir risk içermemektedir. Ancak, katılım esnasında sorulardan veya herhangi başka bir sebep nedeniyle kendinizi rahatsız hissederseniz katılımdan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Böyle bir durumda çevrim içi formu kapatıp uygulamayı sonlandırmanız yeterli olacaktır. Bu durum size hiçbir yükümlülük/sorumluluk getirmeyecek ve herhangi olumsuz bir tutumla karşılaşmayacaksınız. Ayrıca rahatsızlığınızın giderilmesi için gerekli olan yardım size ölçekleri uygulayan kişi tarafından sağlanacaktır. Çevrim içi forma isimlerinizi yazmanıza gerek yoktur. Sizden elde edilecek olan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Burada verdiğiniz bilgiler, bu araştırmada yer alan iki araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır. Toplanan veriler, bireysel değil bir bütün olarak değerlendirilecektir. Katılımcıların tutulan tüm kayıt ve raporlarının gizliliği araştırmacılar tarafından sağlanacaktır.

Bu çalışmaya katılmayı onaylamadan önce ya da sonrasında aklınıza gelen, sormak istediğiniz soruları çekinmeden, istediğiniz zaman ölçeği uygulayan kişiye sorabilirsiniz. Araştırmaya dair her türlü sorunuz ölçeği uygulayan kişi tarafından cevaplanacaktır. Araştırmanın sonucu hakkında bilgi almak ve çalışmayla ilgili herhangi bir görüş bildirmek ya da soru sormak isterseniz [REDACTED] e-mail adresinden yüksek lisans öğrencisi/psikolojik danışman Gamze IŞIK ile iletişim kurabilirsiniz. Ayrıca, herhangi bir soru veya görüş bildirmek için sorumlu ya da yardımcı araştırmacıya, aşağıdaki iletişim adreslerinden de ulaşabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

EK-C: Kullanılan Ölçeklere Dair Örnek Maddeler**EK- C1: Kişisel Bilgi Formu**

Değerli Katılımcı,

Öğretmenlerin yaşamda anlam, özgecilik ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan çalışma kapsamında Kişisel Bilgi Formu' nu yanıtlamanız beklenmektedir. Bu bilgiler Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında bilimsel amaçla kullanılacaktır. Vereceğiniz yanıtlar, tamamen gizli tutulacak ve araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın tamamlanması için bütün soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplandırmanız büyük önem arz etmektedir. Araştırmada yer alan ölçme araçlarındaki tüm ifadelere lütfen hiçbirini atlamadan yanıt veriniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Gamze IŞIK

Hacettepe Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek

2- Yaşınız:

3- Meslekte çalışma süresi:

EK-C2: Yaşamda Anlam Ölçeğine Dair Örnek Maddeler

Lütfen sadece bir anlığını yaşamınızı anlamlı kılmanın ne olduğunu düşündüğünüz ve aşağıdaki ifadelere mümkün olduğunca sizi yansıtan yanıtlar vermeye çalışın. Unutmayın ki, bu ifadeler kişiye özgüdür ve doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Her bir ifadenin sizin için ne kadar geçerli olduğunu aşağıdaki ölçeği kullanarak numamlandırınız.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle Doğru Değil	Çoğunlukla Doğru Değil	Kısmen Doğru Değil	Ne Doğru ne Yanlış	Kısmen Doğru	Çoğunlukla Doğru	Kesinlikle Doğru

1. Yaşamımın anlamının farkındayım.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
2. Madde 2	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
3. Madde 3	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4. Yaşamımın gayet belirgin bir amacı var.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5. Madde 5	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6. Tatmin edici bir yaşam amacı keşfetmiş durumdayım.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7. Daima, yaşamımı değerli hissettirecek bir şeylerin arayışında bulunuyorum.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8. Madde 8	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9. Yaşamımın belirgin bir amacı yok.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10. Madde 10	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

EK-C3: Sürekli Umut Ölçeğine Dair Örnek Maddeler

	Kesinlikle yanlış (1)	Çoğunlukla yanlış (2)	Oldukça yanlış (3)	Biraz yanlış (4)	Biraz doğru (5)	Oldukça doğru (6)	Çoğunlukla doğru (7)	Kesinlikle doğru (8)
1.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Bir problemin birçok çözüm yolu vardır.	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Hayatta önem verdiğim şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe iyi hazırladı.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Hayatta oldukça başarılıyım.	1	2	3	4	5	6	7	8

EK-C4: Öğretmen Özgeçiliği Ölçeğine Dair Örnek Maddeler

		Hiçbir zaman				Her zaman
1.	Yoksul öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için maddi yardımda bulundum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Görevim dışında kalan durumlarda dahi rahatsızlanan (ya da tek başına tualete gidemeyen v.b.) öğrencilere yardım ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Grup çalışmaları dışında, sadece onlara fayda sağlaması amacıyla öğretmenlerle deneyim ve bilgilerimi paylaştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Her öğrencinin sınıfta ve okulda eşit hak ve imkanlara sahip olması için azami çaba gösterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 17042023 17:01
Sayı: E.35853172-399-00002804620



00002804620

Sayı : E-35853172-399-00002804620
Konu : Etik Komisyon İzni (Gamze IŞIK)

17.04.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İliği: 23.03.2023 tarihli ve E-51944218-399-00002763024 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gamze IŞIK'ın Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST sorumluluğunda yürüttüğü "Öğretmenlerde Yaşamda Anlam, Özgeçilik ve Umut" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Nisan 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel AKSU YILDIRIM
Rektör Yardımcısı

EK-D: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 02.06.2023 Saat: 14:03



Sayı : E-92255297-605.01-77433637
Konu : Araştırma İzni (Gamze IŞIK)

02.06.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü) 29.05.2023 tarihli ve E-51944218-300-00002869518 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 01.06.2023 tarihli ve E-92255297-605.01-77338827 sayılı onayı.
c) Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Bölümü yüksek lisans öğrencisi Gamze IŞIK'ın, "Öğretmenlerde Yaşarda Anlam, Özgüçlük ve Umut" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde ve Hafik ilçesinde bulunan ekte isimleri belirtilen okullarda, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda; Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Ergüven ASLAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
- 2-Veri Toplama Araçları (4 sayfa)
- 3-Araştırma Yapılacak Okullar (1 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
-Ankara Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:

-Hafik İlçe Millî Eğitim Mtd.
-Ekte İsimleri Belirtilen Okul Mtd.

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe 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.

/06/2024

Gamze IŞIK

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

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

Tez Başlığı: Öğretmenlerde Yaşamda Anlam, Özgeçilim ve Umut
Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitinadlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
04/06 /2024	172	209154	24/05 /2024	%18	2395337718

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunubeyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Gamze IŞIK

Öğrenci No.: N21229867

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST

EK-G: Thesis Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Institute of Education Sciences

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

Thesis Title: Meaning In Life, Altruism And Hope In Teachers

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
04/06 /2024	172	209154	24/05 /2024	%18	2395337718

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Gamze IŞIK
Student No.: N21229867
Department: Educational Sciences
Program: Guidance And Psychological Counseling
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezim / raporum tamamını ve ya herhangibir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğim bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet hakları benden kalacak, tezimin tamamını ya da bir bölümünü gelecekteki çalışmalarında (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- Tezime ilişkin gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

..... / /

(imza)

Gamze IŞIK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alınması sürecinde vaktinde vaktinde tez danışmanın önerisi ve enstitüün bilimsel durumuna uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun uygun görüşü ile tez danışmanın önerisi ve enstitüün bilimsel durumuna uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezi yayımlanmamak üzere tez danışmanın erişime açılması engellenebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemler korunmamış ve internetten paylaşılmamış durumda 3 şahıslar veya kurumlar arasında hak paylaşımı; imkân oluşturabilecek bilginin bulgularını içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitüün bilimsel durumuna uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezi yayımlanmamak üzere tez danışmanın erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarlar veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezi yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlar yapılış birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakülte yönetim kurulunun uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulunun tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezlere ilişkin süre önce enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sisteminde yüklenir

*Tez danışmanın önerisi ve enstitüün bilimsel durumuna uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun tarafından verilir.

