

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN İYİ OLUŞ HALİNİN
ÇOCUĞUN İYİ OLUŞ HALİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nuray DELDAL
2200001917

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

ŞUBAT 2025

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN İYİ OLUŞ HALİNİN
ÇOCUĞUN İYİ OLUŞ HALİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nuray DELDAL
2200001917

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Erhan ALABAY

Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL

ŞUBAT 2025

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın hazırlanması boyunca bana rehberlik eden, desteğini, hoşgörüsünü, tecrübelerini, değerli fikirlerini ve emeğini benden esirgemeyen, kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS'a, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgimi ve bakış açımı geliştirmemi sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet TORAN'a, Doç. Dr. Sevcan YAĞAN'a, Doç. Dr. Erhan ALABAY'a ve Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmamın her aşamasında benden desteğini ve dualarını esirgemeyen kıymetli aileme ve dostlarıma çok teşekkür ederim.

Nuray DELDAL

Şubat 2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	v
TABLO LİSTESİ	vi
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Amacı	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Sayıtlar	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Okul Öncesi Eğitimi, Kavram ve Önemi	11
2.1.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitimi ve Güncel Gelişmeler	12
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkisi	13
2.2. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenin İyi Oluş Hali ve Etkileri	16
2.2.1. Öğretmenin İyi Oluş Halinin Olumlu Yanları	17
2.2.2. Öğretmenin İyi Oluş Halinin Çocuğa Etkileri	19
2.2.3. Öğretmenin iyi Oluşunun Çocuğun Sosyalleşmesine Olan Etkisi.....	20

2.2.4. İyi Oluş Halinin Öğretmenin Motivasyonuna Etkisi	22
2.2.5. İyi Oluş Halinin Öğretmenin Duygu Durum, Davranışına Etkileri	24
2.2.6. İyi Oluşun, Öğretmenin Akademik Başarısına Etkisi ve Yansımaları	25
2.2.7. Öğretmenin Psikolojisinin Öğretmenin İyi Oluşuna Etkileri.....	26
2.2.8. Öğretmenin Sınıf İklimine Etki Eden Değişkenler	27
2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun İyi Oluş Hali.....	28
2.3.1. Okul Öncesi Çocuğun İyi Oluşunun, Sosyal ve Psikolojik Etkileri	28
2.3.2. İyi Oluş Halinin Çocuğun Akademik Başarısına Etkileri	29
2.3.3. Çocuğun İyi Oluşunun Sosyal Faaliyetler Üzerine Etkileri	30
2.3.4. Çocuğun İyi Oluşunun Öğretmen Üzerindeki Etkileri.....	31
2.3.5. Okul Öncesi Çocuğun İyi Oluşunun Duygusal, Fiziksel ve Sağlık Gelişimi Üzerine Etkilerinin İncelenmesi.....	32
3.YÖNTEM	40
3.1.Araştırma Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli PERMA Ölçeği.....	43
3.3.3. 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği.....	46
3.3.4. Veri Toplama Süreci	48
3.3.5. Verilerin Analizi.....	48
4.BULGULAR	52
4.1. Okul Öncesi Öğretmeninin İyi Oluş Halinin PERMA Ölçeğine İlişkin Bulguları	52

4.2. Beş-Altı Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Hallerinin ÇOPİO Ölçeğine İlişkin Bulguları.....	73
4.3. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeği Alt Boyutları ile 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Analizler	76
4.4. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeği’nin 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği’ni Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	81
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	82
5.1. Tartışma.....	82
5.1.1. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeğine Göre Öğretmenin İyi Oluşu İle İlgili Sonuçlar.....	82
5.1.2. 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeğine Göre Çocuğun İyi Oluşu ile İlgili Sonuçlar.....	86
5.1.3. PERMA ve ÇOPİO Ölçeklerine Göre Okul Öncesi Öğretmenin İyi Oluşunun, Çocuğun İyi Oluşu İle İlişkisine Yönelik Sonuçlar	90
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	94
KAYNAKÇA	101
EKLER.....	139

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
ÇOPİO	: 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği
PERMA	: Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: PERMA Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Çocuklara Ait Cinsiyet Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	41
Tablo 3.2. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri....	41
Tablo 3.3. PERMA ve ÇOPİO Ölçekleri Normal Dağılıma İlişkin Bulgular.....	49
Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli – PERMA Ölçeğinin Güvenirlik Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 3.5. Araştırmada Kullanılan Beş-Altı Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Hallerinin ÇOPİO Ölçeğinin Güvenirlik Analiz Sonuçları	51
Tablo 4.1. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	52
Tablo 4.2. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Sektör Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	53
Tablo 4.3. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çocuk Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	54
Tablo 4.4. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 4.5. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	58
Tablo 4.6. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	61
Tablo 4.7. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Saati Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	64
Tablo 4.8. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	67

Tablo 4.9. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Algılanan Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 4.10. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 4.11. Beş-Altı Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Hallerinin (ÇOPİO Ölçeği) Alt Boyut Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular	73
Tablo 4.12. Beş-Altı Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Hallerinin (ÇOPİO Ölçeği) Alt Boyut Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	74
Tablo 4.13. ÇOPİO Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanları ile PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	77
Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmeninin İyi Oluş Halinin (PERMA Ölçeği) Beş-Altı Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Hallerini (ÇOPİO Ölçeği) Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	81

Enstitüsü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı : Temel Eğitim
Programı : Okul Öncesi Eğitimi
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans- Şubat, 2025

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN İYİ OLUŞ HALİNİN ÇOCUĞUN İYİ OLUŞ HALİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Nuray DELDAL

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluş halinin çocuğu iyi oluş haliyle ilişkisi araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluş halleri sosyal, duygusal, psikolojik, duygu/durum, davranış, tükenmişlik, inançlar, eğitim ve yetkinlikleri açısından incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin iyi oluşunun öğrenim düzeyi, cinsiyet, medeni durum, yaş, çocuk sayısı, kamu veya özel sektörde çalışma, çalışma yılı, çalışma saati ve algılanan gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma nicel yöntemle yürütölmüş ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 250 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmenler için Demografik Bilgi Formu, Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: PERMA Ölçeğı ve 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş (ÇOPIO) Ölçeğı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları; PERMA ölçeğine göre öğretmenin iyi oluşu ile yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, mesleki deneyimi, çalışma saati, algılanan gelir durumu, kamu veya özel sektörde çalışma değişkenlerine göre anlamlı ilişki olduğı bulunmuştur. Çocuğun iyi oluşuna yönelik ÇOPIO Ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre çocuğun fiziksel sağlık, düşük

içselleřtirme, dūřūk dıřsallařtırma, ōz dūzenleme, yetkinlik-giriřkenlik, biliřsel yetkinlik, deęer davranıřları, psikolojik dayanıklılık ve yařam doyumunu alt boyutlarına iliřkin ortalama puanları yūksek dūzeyde bulunmuřtur. PERMA ve OPİO ōleęi alt boyutları arasında pozitif ve negatif yōnlū iliřkiler vardır. Őęretmenin iyi oluř halinin çocuęun iyi oluř hali ile iliřkisi incelenmiř, çocuęun iyi oluřuna yōnelik OPİO ōleęi alt boyutları ile ōęretmenin iyi oluřuna yōnelik “PERMA” ōleęi alt boyutları karřılařtırıldıęında ōęretmenin iyi oluř halinin çocuęun iyi oluř haline pek çok alt boyutta (fiziksel, saęlık, dūřūk içselleřtirme, dūřūk dıřsallařtırma, ōz dūzenleme, sosyal yetkinlik- giriřkenlik, biliřsel yetkinlik, deęer davranıřları, psikolojik dayanıklılık ve yařam doyumunu) etki ettięi sonucuna ulařılmıřtır.

Anahtar Kelimeler: Okul ōncesi, iyi oluş, ōęretmen, ocuk.

University : Istanbul Kültür University
Institute : Institute of Graduate Studies
Department : Basic Education
Programme : Preschool Education
Supervisor : Asst. Prof. Emine Hande AYDOS
Degree Awarded and Date : Master Thesis – February, 2025

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHER'S WELL-BEING AND CHILD'S WELL-BEING

NURAY DELDAL

In this study, the relationship between preschool teachers' well-being and child well-being was investigated. The well-being of preschool teachers was examined in terms of social, emotional, psychological, emotion/status, behaviour, burnout, beliefs, education and competencies. The study also investigated whether teachers' well-being differed according to level of education, gender, marital status, age, number of children, working in public or private sector, years of employment, working hours and income level. This research was conducted with quantitative method and relational survey design was used. The data of the study were collected from 250 teachers working in different preschool education institutions in Bahçelievler district of Istanbul province. As data collection tool, Demographic Information Form for Teachers, Five Dimensional Well-Being Model: PERMA Scale and Psychological Well-Being for 5/6 Year Old Children (PWBW) Scale were used. The findings of the study showed that there was a significant relationship between the teacher's well-being according to the PERMA scale and the variables of age, gender, marital status, number of children, education level, professional experience, working hours, income level, and working in the public or private sector. According to the results obtained

from the COPIO Scale for child well-being, the mean scores of the child's physical health, low internalisation, low externalisation, self-regulation, competence - assertiveness, cognitive competence, value behaviours, psychological resilience and life satisfaction sub-dimensions were found at a high level. There are positive and negative relationships between the sub-dimensions of PERMA and COPIO scale. The relationship between the teacher's well-being and the child's well-being was examined, and when the sub-dimensions of the 'PERMA' scale for the child's well-being and the sub-dimensions of the 'PERMA' scale for the teacher's well-being were compared, it was concluded that the teacher's well-being affects the child's well-being in many sub-dimensions (physical, health, low internalisation, low externalisation, self-regulation, social competence- assertiveness, cognitive competence, value behaviours, psychological resilience and life satisfaction).

Keywords: Preschool, well-being, teacher, child.

1. GİRİŞ

Bu bölümde giriş, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, tanımlar ve sınırlılıklar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Gelişen dünyada eğitim/öğretim ilk çocukluk yıllarından başlayarak ömür boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır. Çocukların sosyal / duygusal, dil, bilişsel, öz bakım ve psikomotor gelişimleri ilk olarak ailede başlar, şekillenir, sonra çevresi ve okulda devam eder. Erken çocukluk dönemi öğrenmenin en kritik olduğu dönemdir. Bu dönemde çocukların algıları açık olduğundan etrafını araştırmaya, tanımaya, yaşam deneyimleri ve beceriler edinmeye başlar (Kamay ve Köşker, 2006). Erken çocukluk dönemi, çocuğun en hızlı gelişip büyüdüğü, gelecek yaşantısı için öğrenme ve eğitimin temelini atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun kişilik gelişimi, sosyalleşmesi, davranışları ve bilişsel gelişim süreci yakından takip edilerek değerlendirilmeli ve desteklenmelidir. Bu sayede çocuğa gerektiğinde erken müdahale yapılabilmektedir (Bredekamp, 2015).

Nitelikli okul öncesi eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara oranla akademik başarı ve sosyal hayata uyum bakımından daha başarılı oldukları görülmektedir (Akman ve Karademir, 2021). Kaliteli eğitimi etkileyen değişkenler; öğretmen, eğitim-öğretim programı, fiziksel çevre, eğitim süreci, öğrenme ile ilgili kazanımlardır. Çocuğun akademik başarısını ve iyi oluşunu etkileyen diğer faktörlere bakıldığında ise çocuk-öğretmen ilişkisi, çocuk-çocuk ilişkisi ve okula karşı tutumu gelmektedir (Çelik ve Kök, 2007; Karip, 2007).

Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimi, çocukların ilköğretime başlamadan önce aldığı en önemli eğitimidir. Okul öncesi eğitim sonucunda çocukların ilköğretime hazır bulunuşluğu artar, farkındalık, odaklanma, anlama, dikkatini verme, kuralları öğrenme, sosyal- duygusal açıdan okul kültürüne uyum sağlama, özgüven, öz yeterlilik, öz bakım gelişimi, fiziksel ve bilişsel yeteneklerin keşfedilmesi bakımından çocukların kendilerini gerçekleştirmesinin temelleri atılır (Babaroğlu, 2018). Erken çocukluk dönemindeki çocukluk deneyimleri, çocuğun psikolojisi, kişinin yetişkinlik dönemindeki yetkinlik duygusu, refahı, eğitimi, mesleki gelişimi, sağlığı ve diğer özellikleri ile yakından ilgilidir. Bundan dolayı

doğumdan yetişkinliğe kadar ruh sağlığı korunmalı ve korunması için gerekli önleme çalışmaları yapılmalıdır (Tunceli ve Zembat, 2017).

Çocuklara yaşamlarının başlangıcından itibaren daha fazla destek sağlamak amacıyla erken çocukluk döneminde fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal açıdan zor koşulları önleme tedbirleri oluşturulmuştur. Önlemler öncelikle çocuğun ilişki sistemlerine odaklanmaktadır, özellikle yeni doğan bir bebek stresli bir ailede doğduğunda önleyici bakım gereklidir. Çocuğa uygun bir gelişim ortamı sağlamak için risk altındaki aileler desteklenmelidir (UNICEF, 2007). Çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimi ilişkilerle gelişmektedir, iyi olan birincil bakıcılarla ilişkilerin güçlendirilmesi gelişime yardımcı olmaktadır (Winnicott, 1974). İlk olarak güvenli bağlanma ile ebeveyn veya bakım veren ile sağlıklı ilişki kuran çocuğun ilerleyen dönemlerde çevresiyle, öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin sağlıklı olması da psikiyatrik hastalıklar için önemli bir önleyici faktör olarak kabul edilmektedir. Erken çocukluk dönemi yaşantıları ve hissedilen duygular, çocuğun psikolojik iyi oluşunu, motivasyonunu, hayatı algılamasını ve beklentilerini etkilemektedir. Çevreye uyum sağlamaya çalışan çocuk psikolojik iyi oluşunu daha üst seviyeye çıkarmak için duygularını kullanır (Watson ve Clark, 1984). Çocukluk yılları bütün gelişim basamakları için önem taşıması sebebiyle çocuğun iyi oluşuna yönelik çalışmaların artmasına neden olmuştur.

İyi oluş kavramını ilk ortaya atan Bradburn iyi oluşu olumlu ve olumsuz duygular olarak açıklamıştır (Bradburn,1969). İyi oluş; bireyin özerklik, çevreyle uyum, pozitif ilişkiler, yaşam amacı, bireyin kendini bilmesi ve kapasitesinin farkında olması kavramlarıyla da ilişkilidir (Ryff,1989; Dodge vd., 2012). Duygusal iyi oluş, bireyin yaşamdaki pozitif duyguların varlığının bireyin ruh haline olumlu yansımaları, negatif duyguların yokluğu ve algılanan yaşam doyumu olarak belirtilmekte ve araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda bireyin olumlu özellikleri, yetenekleri ve potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Keyes, 2002). Duygusal ve psikolojik iyi oluş, esnek olma iyimser olma, yeteneklerini kullanma becerisi, desteklenme, sevilme ve saygı duyulma isteği, duygu düzenleme becerisi, empati yapma, sakin olma, merhamet duygusuna sahip olması gibi kavramları içermektedir (Ecclestone, 2012).

Toplumsal gelişmeler, teknolojik yenilikler ve kültürel değişiklikler çocuğun refahı kavramını birçok alanla ilişkilendirmiştir (Frones, 2007). Çocuğun iyi oluş kavramı; başta aile olmak üzere, sosyal çevre, ekonomik şartlar, sağlık, bakım, güvenlik ve fiziki şartlar, eğitim ve sağlık gibi konuları kapsamaktadır (Wallman, 2010). Kişiliğin temellerinin atıldığı erken çocukluk dönemindeki psikolojik iyi oluş hali kişinin ilerleyen yaşantısını doğrudan etkilediğinden bu alanda yapılan araştırmaların sayısı son yıllarda artmıştır (Amerijckx ve Humblet, 2013; Çelik, 2021; Gür, 2021; Kaynar ve Er, 2018; Kuyumcu ve Güven, 2012). Çocukluk çağındaki olumsuz yaşantılar ilerleyen yaşlardaki depresif ruh hali ile anlamlı bir ilişki içerisindedir. Çocuğun psikolojik iyi oluşu duygu durumunu düzenlemekte ve etkin karar vermesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun çevresi ile olan sevgi dolu, sağlam temelli kurduğu ilişkiler yetişkinlik yaşamına kadar psikolojik iyi oluşuna katkı sağlamaktadır (Gür ve Eser, 2023). Erken çocuklukta ihtiyacı olan çocuklara uygulanan müdahale programları, çocuğun katılımı ile olumlu sonuçlar vermekte ve yetişkinlikte çocuğun genel refahı üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır (Reynolds vd., 2017). Çocuğun iyi olma hali çok boyutlu olduğundan; çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal refah boyutları, yakın yaşamları ve gelecek yaşamları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukluk döneminin farklı aşamalarındaki değişiklikler dikkate alınarak bütüncül bir şekilde değerlendirilmelidir (Statham ve Chase, 2010).

Çocuğun sosyal gelişimi için etrafını tanınması, tanımlaması ve anlamlandırması gerekmektedir, bunun için de başkalarının düşüncelerini ve duygularını kendi bilişsel süzgecinden geçirmektedir. Sosyal biliş yoluyla kavranan bilgiler çocuğun davranışlarını etkilemektedir (Aydın, 2005). Sosyal biliş ve psikolojik iyi oluş için aile ortamı kadar okul ortamı da etkilidir. Çocuğun iyi oluşu gelecekteki yaşantısını olumlu yönde etkiler, çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmasını sağlar. Çocuğun iyi oluşu dolaylı olarak toplumun geleceğini de etkilemektedir. Çocuğun psikolojik anlamda iyi olması için fiziksel ihtiyaçlarının yanında sosyal, duygusal, psikolojik ihtiyaçları etrafındaki kişiler tarafından karşılanmalıdır. Başta içine doğduğu ailedeki, anne-babası, kardeşleri ve aile bireyleri tarafından çocuğun gelişimi desteklenmelidir. Ailenin yanı sıra çocuğun psikolojik iyi oluşuna etki eden diğer faktörler; çevre, okul, öğretmen ve eğitim ortamı olarak sıralanabilir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Çocuğun okul ortamında öğretmeniyle ilişkisi, arkadaşlarıyla ilişkisi, eğitim programı, öğrenme ve öğretme süreci, yaşadığı tecrübeleri kendisini psikolojik olarak iyi hissetmesini sağlar. Çocuğun kendini iyi hissetmesi motivasyonuna, hayata bakış açısına, ilişkilerine, akademik başarısına olumlu yansımaktadır. İyi olan çocuk kendini mutlu hisseder ve olumlu duygularını etrafına yansıtır (Akyıl, 2019). İyi ruh haline sahip olan çocuk, daha sağlıklı ve sosyalleşmiş halde eğitim hayatına başlamaktadır. Çocuğun sağlıklı bir eğitim hayatı yaşamasındaki en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Okul öncesi eğitimi öğretmenin iyi oluş halindeki pozitif veya negatif etkilerin mutlaka çocuğa yansması olmaktadır (Entwisle ve Hayduk, 1988).

Yapılan araştırmalarda çocuğun öğretmenle olan ilişkisi, öğretmenin tavrı, enerjisi, pozitif / negatif olması, tecrübesi, ilgisi, beklentisi, memnuniyeti, sağlığı, psikolojisi, mutlu olması, hayata bakış açısı, çocuğa doğrudan ve dolaylı olarak yansımaktadır (Akyol vd., 2021; Hamre ve Pianta, 2001; Kraft ve Dougherty, 2013; McMullen vd., 2020; Yavuzer, 1999). Psikolojik iyi oluşu destekleyecek aktiviteler çocuğun psikolojisini olumlu etkileyerek düşünme becerilerini geliştirir (Blakemore ve Frith, 2005). Çocuğun iyi oluşunu, çocuğun kişilik gelişimini etkileyen öğretmenin de iyi oluş hali önemsenmeli ve desteklenmelidir. Özellikle erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin iyi oluş hallerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Özcan, 2024). Bu faktörler; kötü çalışma koşulları, işyeri ilişkileri, içsel faktörler ve zorlayıcı çocuk davranışları nedeniyle öğretmenler yüksek düzeyde problem yaşayabilmektedirler. Bir öğretmenin zihinsel sağlığının iyi olması, çocukların sosyal-duygusal açıdan öğrenmesini destekleme becerisinde oynadığı rol, hayati öneme sahiptir. Öğretmenin duygusal yeterliliğinin pozitif destekleyici ve yapıcı olması çocukların iyi oluşları açısından olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Zinsser vd., 2016).

Erken çocukluk eğitiminde, okul öncesi öğretmenleri, küçük çocuklar için sosyal ve duygusal açıdan destekleyici öğrenme ortamları yaratma konusunda oldukça etkilidirler. Ancak kaliteli öğrenme ortamlarının boyutlarıyla ilgili olarak; öğretmenlerin psiko-sosyal özelliklerinin çocuklara pozitif anlamda yansması iyi hal oluştururken negatif anlamda yansması ise çocuğun iyi oluşunu negatif etkileyebilmektedir (Kidger vd., 2016). Ayrıca, öğretmenlerin psiko-sosyal

özellikleri ile davranışlarını zorlayıcı buldukları çocuklara yönelik tutumları arasındaki ilişki iyi oluş açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin farkındalık boyutları, kişisel yeterlilik, çocuğa yaklaşımın öz-şefkat açısından destekleyici olması her zaman çocuğun iyi oluşuna olumlu katkı sağlayacaktır (Taşçı, 2021). Öğretmenlerin iyi oluşlarını negatif olarak etkileyen başlıca faktörler ise duygusal tükenme, depresyon, duygusal destek eksikliği, sınıf organizasyonu yapamama, eğitim/öğretimde öğretmen yetersizliği, tükenmişlik sendromuna sahip olma, psikolojik saplantılar, kötü madde kullanımı, sosyal yetersizlik, farkındalıklardan yoksunluk, duyarlı olamamadır ve bu durumlar çocuğun iyi oluş halini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Erken çocukluk eğitimcilerinin, okul öncesi öğretmenlerinin, ekonomik refahının, motivasyonunun yüksek olması, sosyal ve psikolojik sağlamlığının iyi olması, sağlıklı ve eğitim kapasitelerinin yetkin olması gibi faktörler öğretmenin iyi oluş halini üst noktaya çıkararak yüksek özgüven oluşturmaktadır. Öğretmenin psikolojik iyi oluşu, onun iş verimini ve başarısını da doğrudan etkilemektedir (Damasio vd., 2013). Psikolojik iyi oluş haline sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bu duyguları ve oluşları yansıtmaları kavramsal, bağlamsal ve metodolojik olarak çocukların iyi oluşuna ve onların gelecekte daha sağlıklı bireyler olmasına katkı sağlayacaktır (Cumming, 2017). Öğretmenlerin inançları, çocuğa olan bakış açıları çocuklarla yaptıkları uygulamalarda ve etkileşimlerinde en önemli etkidir. Öğretmenler aldıkları eğitim programı yanında kendi tecrübeleriyle oluşturdukları imgeler, öğretmeye yönelik anlayış, tutum ve inançları sınıf uygulamalarında belirleyici role sahip olduğu bilinmektedir (Chong vd., 2011).

Öğretmen verdiği eğitimle, kendi düşünce ve tecrübesiyle, kendine has bir yöntemle çocuğun iyi oluşuna ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapar (Erdiller-Yatmaz vd., 2018). İyi oluş haline sahip olan öğretmen sıcak, sempatik, özverili, yaratıcı, yenilikçi, esnek, dürüst, merhametli, bireysel farklılıklara karşı anlayışlı, fiziksel sağlığı güçlü, kendine inanan ve güvenen, kendini yücelten ve yaşadıklarından dersler çıkaran kişilerdir (Yardley, 1971). Bütün bunların yanında iyi oluş için öğretmenin fiziksel sağlığı, enerji, koordinasyon gibi unsurlarda önem taşımaktadır. Öğretmenin özellikle kişiliği, sabır, saygı, empati, anlayış, kendini anlama, dinginlik, çocuk gözünden bakabilme ve mizah duygusunun gelişmiş olması

çocukları anlamasına yardımcı olmaktadır (Gökkaya, 2022). Öğretmenin büyüme ve öğrenmenin sürekliliğine inanması, beceri ve yeterlilikleri, çocuk ve çocuğun ailesiyle kuracağı ilişkiler de önemli eğitim unsurlarındandır. Motivasyonu yüksek olan bir öğretmen, öğretmeye istekli çocuğu merkeze alarak onun ilgisine odaklanarak akademik hedefler için planlama ve çalışmalar yapar (Bentea, 2015).

Erken çocukluk dönemi kişiliğin en yoğun şekillendiği bir dönem olduğundan öğretmenin her türlü davranışının çocuğun kişiliğine ve davranışlarına yansımaları olacaktır. Sağlıklı bir toplum, sağlıklı çocuklar yetişmesi için öğretmenin iyi bir psikolojiye sahip olması gerekir. Öğretmen iyi olmadığında çocuk öğretmenin psikolojisinden doğrudan etkilenir. Öğretmen sağlıklı bir ruh haline sahip değilse çocuğa yeterli ilgiyi gösteremez, onun ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamaz. Öğretmen kendi içinde yaşadığı ruhsal veya fiziksel durumundaki problemleri çocuğa yansıtması halinde, çocuk bu durumdan olumsuz etkilenir (Van Horn vd., 2004). Öğretmeni ile olumlu ve sağlıklı ilişki kuramayan çocuk kendisini rahat ifade edemez, okula olan isteği azalır, öğrenme isteği azalır, geleceğe bakış açısı olumsuz etkilenir, uzun vadede akademik başarısı olumsuz etkilenir, sağlıklı sosyalleşemez, içine kapanır, öfke patlamaları yaşar, saldırganlık, şiddet, kendine zarar verme gibi davranışlar geliştirebilir, arkadaşları ile iletişim kurmak istemez, uyum ve davranış sorunları yaşar, kendisini rahat ifade edemediğinden mutsuz olabilir. Bu dönemde yaşanan davranışsal problemlerin mutlaka erken çocukluk döneminde çözülmesi gerekir, aksi halde çocuğun ilerleyen yaşlarında davranış bozukluklarının çocuğun kişiliğine ve akademik başarısına olumsuz etkileri olacaktır (Sing, 2018). Özellikle erken çocukluk döneminde kaygılı olma, çekingenlik, kendi içine kapanma gibi içselleştirme davranışları ve dürtüsellik, karşı gelme ve öfke krizi gibi dışsallaştırma davranışları çocuklarda yoğun bir şekilde gözlemlenmektedir (Keenan ve Wakschlag, 2004).

Çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin en hızlı ve en yoğun olduğu erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal/duygusal, dil, bilişsel, öz bakım ve psikomotor yönden desteklenmesi gerekir. Çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesi ve iyi bir ruh hali içinde olması onun yetişkinlik yaşantısı için de temel oluşturmaktadır. Çocuğun psikolojik iyi oluşu için bu dönemde ihtiyaç duyduğu tüm alanlarda psiko-sosyal, duygusal, fiziksel vb. destek sağlanarak gerektiğinde erken müdahalenin yapılması

onun hem yetişkinlik yaşantısını hem de akademik başarısını olumlu etkilemektedir. Çocuğun sağlıklı gelişimi ve psikolojik iyi oluşunda en önemli etkenlerden biri de çevresiyle olan ilişkisidir. Çevreyle olan ilişki önce ailede başlar, okulda devam eder. Sağlıklı bir ailede büyüyen çocuk okul hayatıyla birlikte sosyalleşmeye ve çevresiyle etkileşime girmeye başlar. Bu dönemde çocuğun okulda öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkisi çocuğun kişiliğinin gelişimini ve davranışlarının temellerini oluşturur (Güngör, 2017; Wolicki vd., 2021). Okul öncesi öğretmenin psikolojik açıdan iyi oluşu, eğitimi, bakış açısı, sevgisi, ilgisi, motivasyonu da çocuğu iyi oluşunu pozitif yönde destekler. Öğretmenin psikolojik iyi oluşunu etkileyen pek çok faktör vardır. Öğretmenin motivasyonu, eğitimi, ruhsal ve fiziksel sağlığı, kişilik özellikleri, deneyimi gibi pek çok etken onun iyi oluşunu etkilemektedir (Bozgün ve Pekdoğan, 2017). Bu araştırmada öğretmenin iyi oluşunun çocuğun iyi oluşuyla ilişkisinin incelenmesi ve belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenin psikolojik iyi oluşunun çocuğun gelişimine ve psikolojik iyi oluşuna ilişkin çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenin iyi oluş halinin 60 – 72 aylık okul öncesi eğitim alan çocuğun iyi oluş hali ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeğine göre öğretmenin iyi oluşu ile demografik bilgiler arasında (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, mesleki deneyimi, çalışma saati, çalışılan sektör (kamu/özel) ve algılanan gelir durumu) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. 60 -72 Aylık Çocukların Psikolojik İyi Oluş Halleri ÇOPİÖ Ölçeği alt boyutları açısından çocukların cinsiyetlerine (kız / erkek) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİÖ) Ölçeğine göre çocuğun iyi oluşu ile Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli- PERMA Ölçeği toplam puanları ve alt puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi öğretmeninin iyi oluş hali 60-72 aylık okul öncesi eğitimi alan çocuğun iyi oluş halini yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluş hallerinin (olumlu - olumsuz duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, mutluluk, sağlık ve yalnızlık) birçok faktöre göre okul öncesi eğitim alan çocukların iyi oluş hali ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitimin tüm dünyada giderek yaygınlaşan ve eğitim/öğretimin ayrılmaz önemli bir parçası olduğu bilinmektedir. Okul öncesi eğitimin öneminin son yıllarda daha fazla anlaşılması ile birçok ülkede okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. Çocukluk döneminin çocuğun tüm gelişim alanları için kritik öneme sahip olması nedeniyle çocuğun iyi oluşu için özellikle çocuğun yaşamından memnuniyet duyması, sosyal ilişkileri ve mutluluğu gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Casas, 2011; Chaplin, 2009). Çocuğun psikolojik iyi oluşu ile ilgili çalışmalarda çocuğun sağlıklı gelişimi, kişisel özellikleri, güçlü yönleri, çevresiyle olan ilişkileri ve yeteneklerine yönelik olarak da araştırmalar yapılmaktadır. Bu sebeple erken çocukluk döneminde çocuğun psikolojik iyi oluşu bilişsel, fiziksel ve psiko-sosyal açıdan tüm yönleriyle ele alınmalıdır (Pollard ve Lee, 2003).

Çocuğun hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını ve iyi oluşunu destekleyen ve onu hayata hazırlayan ebeveyn bakımına ihtiyacı vardır (Breiner vd., 2016). Çocuk sağlıklı ve nitelikli bakım aldığı anda, duygu düzenleme, öz yeterlilik, olumlu benlik algısı, stresle baş edebilme becerisi gibi birçok yönden kendini geliştirerek çevresiyle etkileşim kurmaya başlar (Bigner ve Gerhardt, 2019). Çocuğun bu dönemde kurduğu ilişki ortamı ve öğrenmeleri onun yaşam boyu süren beceri ve gelişimini doğrudan etkilemektedir (Colwell ve Lindsey, 2003). Çocukların geleceğinin şekillendiği bu ilk basamakta okul öncesi öğretmeninin her yönden iyi olması çocukların iyi oluşu açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin iyi oluş hali okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının, farkındalıklarının artması açısından sosyal-duygusal/psikolojik gelişim öz bakım ile motor becerilerinin, bilişsel gelişim açıdan tam bir iyilik hali olması halinde çocuklarında

iyi olmasını ve akademik başarılarının artmasında olumlu etkiler sağlayacağı düşünülmektedir (Dağlı, 2007; Özaslan ve Baba-Öztürk, 2022).

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak, okul öncesi öğretmeninin iyi oluş halinin çocuğun iyi oluş hali ile ilişkisinin incelenmesinin araştırılmasının çocuğun bilişsel, fiziksel ve psiko-sosyal açıdan sağlıklı gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Alan yazın değerlendirildiğinde, önceki çalışmalarda okul öncesi öğretmenin iyi oluşu ve çocuğun iyi oluşu kavramlarının birbirinden ayrı olarak değerlendirildiği ve farklı değişkenler ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise okul öncesi öğretmenin iyi oluşunun çocuğun iyi oluşu ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın alan yazına ve yapılacak olan eğitim, araştırma çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan, okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, ölçeklerdeki soruları cevaplarırken sorulara nesnel bir bakış açısıyla ve içtenlikle yanıt vermiş oldukları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılık

Bu araştırma İstanbul Avrupa Yakası Bahçelievler ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma 250 öğretmen ve her bir öğretmenin seçtiği 60- 72 aylık normal gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplamda 250 okul öncesi çocuk (138 kız, 112 erkek çocuk) ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaya katılan 250 öğretmenden 238'i kadın, 12'si erkektir. Bu araştırma az sayıda katılan 12 erkek öğretmen ile sınırlıdır.

Araştırmadaki katılımcılar ölçekleri çevrim içi doldurduğundan, araştırma çevrim içi toplanan veriler ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler ve bu verilerin analizleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eudaimonia: Kökeni Antik Yunanca'ya dayanan “mutluluk” anlamında kullanılan bir kelimedir. Aristoteles, Sokrates ve diğer Yunan filozoflar için yaşanılacak bir hayatı; hoşnut ve iyi olma (well-being) halini ifade etmektedir (Cevizci, 1999).

Psikolojik İyi Oluş: Psikolojik açıdan sağlıklı olan bir bireyin yaşamını anlamlı ve amaçlı olarak devam ettirmesini, kişisel gelişimine önem vermesini ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını ifade etmektedir (Ryff, 1989).

Fiziksel Sağlık: Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına (DSÖ, 1948) göre fizyolojik iyi oluş hali, organların fizyolojik bakımdan bütünlüğünü ve varlığını sürdürmesi demektir (DSÖ, 1948; Turancı ve Eşiyok, 2021).

İçselleştirme: Bireyin kendisine sunulan fikirleri ve uygulamaları, kendi inanç ve değer sisteminden geçirerek özümsemesi ve kabul etmesidir (Yıldırım ve Demirel, 2021).

Dışsallaştırma: Bireyin başına gelen olayın dış bir durumdan kaynaklandığını düşünerek sorumluluğunu yok saymasıdır (Ak vd., 2023).

Öz düzenleme: Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol ederek çevreden gelen uyarıcılara uygun tepki verebilme becerisidir (Erden ve Eminoğlu, 2020).

Sosyal yetkinlik: Bireyin sosyal ortamlarda ve bireylerarası ilişkilerde durumları sahip olduğu değerlendirme yeteneğidir. Bu sayede birey kendisini, ne istediğini ve başkalarının kendisinden beklentilerinin farkında olarak davranır (Ateş, 2016).

Girişkenlik: Bireyin kendini fikir, istek ve duygularını etkin olarak ifade etmesidir (Çecen ve Zengel, 2009).

Bilişsel Yetkinlik: Bireyin bilgiyi anlayıp işleme, problem çözme, hatırlama, dil kullanma gibi zihinsel etkinlikleri gerçekleştirme becerisidir (Çelik ve Buğa, 2022).

Psikolojik Dayanıklılık: Bireyin yaşantısında karşılaştığı veya karşılaşacağı sorunlarla mücadele edebilmesi ve zorluklara dayanma kapasitesidir (Aktan ve Öner, 2018).

Yaşam Doyumu: Pozitif psikolojiye göre öznel iyi olma ve mutluluk olarak ifade edilmektedir. Bireyin sahip olduğu hayat şartları içerisinde bilişsel olarak kendisini değerlendirmesi ve toplumun hayat standartlarıyla karşılaştırdığında kendi yaşam kalitesinin yüksek olması anlamına gelmektedir (Bal ve Gülcan, 2014).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çocuğun ve öğretmenin iyi oluşuna ilişkin alan yazın bilgisine değinilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitimi, Kavram ve Önemi

Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan okul öncesi dönemi; çocuğun yaşamındaki en kritik dönem olup örgün eğitimin ilk basamağıdır. Çocuğun hem fizyolojik hem de psikolojik gelişimi açısından diğer gelişim dönemlerinden daha fazla öneme sahiptir. Okul öncesi dönemi çocukların duygusal, sosyal, zihinsel, fiziksel, gelişim alanları ile öz bakım ve motor becerilerini geliştirmek amacıyla programlanmış bir eğitim sürecidir (Çoban ve Ergenekon, 2021). Çocuğun yaratıcılık becerileri, kişilik yapısı, benlik algısı bu dönemde gelişmeye başlar, çocuk çevresini tanımaya ve iletişim kurmaya başlar, önemli deneyimler elde eder. Okul öncesi eğitiminin amacı çocuğun hayata iyi bir şekilde başlaması ve hayata olumlu bakış açısı geliştirmesidir (Turaşlı, 2018). Öğrenmenin yoğun olarak gerçekleştiği bu dönemde çocuk, alıcı konumundadır ve çevresinden olumlu/olumsuz birçok şekilde etkilenmektedir. Çocuğun bu dönemde bedensel, sosyal, psikolojik açıdan yetersiz desteklenmesi veya ihtiyaçlarının karşılanmaması, hatalı davranışlara maruz kalması, çocuğun ileride yaşayacağı birtakım sorunların zeminini oluşturacaktır. Bu sebeple erken çocukluk döneminde fiziksel çevre çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemine uygun olmalı, çocuğun ihtiyaçları karşılanmalıdır (Maxwell, 2007).

Okul öncesi eğitimi; çocuğa istendik davranışların kazandırılmaya çalışıldığı, bireysel gelişimin teşvik edildiği, sosyalleşmenin başladığı eğitimin en temel aşamasıdır. Çocuk okul öncesi eğitimiyle birlikte çevresi ile daha fazla etkileşime girer. Çocuk bu dönemde yavaş yavaş hayata hazırlanmaya başlarken bir yandan da akademik hayatın ilk adımını atar (Çetinkaya, 2006). Okul öncesi eğitimi çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alan, zengin içeriğe sahip ve çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal tüm ihtiyaçlarını destekleyen bir eğitim sürecidir (Babaroğlu, 2018). Okul öncesi eğitimi ile çocuğun kişiliğinin temelleri atılır, çocuk çevresinin farkında olmaya başlar, çocuğun hayal gücü ve merak duygusu yoğun olduğundan çocuk etrafındaki kişilerle iletişim kurar ve sorgular, içinde yaşadığı

kültürü öğrenmeye başlar ve o kültüre uygun davranışlar ve alışkanlıklar geliştirmeye başlar (Çeliköz ve Erişen, 2013).

2.1.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitimi ve Güncel Gelişmeler

Erken çocukluk eğitimi düşüncesinin ortaya çıkışı M.Ö. 400'lere kadar gitmektedir. 18. yüzyıla kadar ise 0-8 yaş arası küçük çocuklar değil 8 yaşından itibaren çocuklar eğitim hakkından faydalanmıştır. Dünya tarihine bakıldığında okul öncesi eğitiminin ortaya çıkışı Sanayi Devrimi'nden sonra Aydınlanma Çağı'yla birlikte olmuştur (Altay vd., 2011). Kadınların iş hayatına katılmasıyla birlikte çalışan kadınların çocuklarının bakımı amacıyla kurulan okul öncesi eğitim kurumları zamanla asıl misyonu olan çocuğun eğitimini merkezine almıştır. Böylelikle, çocuğun gelişimini, ihtiyaçlarını destekleyecek ve çocuğu hayata hazırlamaya yönelik programlar oluşturulmuştur (Korkmaz, 2012). Okul öncesi eğitiminin gelişimine geçmişten günümüze pek çok düşünür ve eğitimci katkıda bulunmuştur. Okul öncesi eğitiminde çocuğun iyi oluşu odak noktası olmuştur. Eğitim programlarında ve modellerinde çocuğun yararı gözetilmiştir. Aydınlanma çağında öğretmen merkezli olan eğitim sistemi zamanla çocuk merkezli sisteme evrilmiştir (Uysal, 2006).

Modern eğitimciler çocuğu birey olarak değerlendirmiş, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun davranarak, ona saygı duyarak, kişisel özelliklerini anlayıp, çocuğun içindeki iyiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır (Ergün, 2016). Çocuğa önem verilmesi gerektiğini söyleyen ilk düşünürlerden biri olan Rousseau, "Emile" adlı eserinde çocukların yeteneklerinin ortaya çıkması için özgür bırakılması gerektiğini ve yaşayarak öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. İsveçli Kuramcı Ellen Key ise "Çocuk Yüzyılı" adlı eserinde eski eğitim sistemini /okulu eleştirmiş, tepki olarak en iyi eğitimin "hiç eğitmek" olduğunu söylemiştir. Geleneksel okulların çocuğun içindeki potansiyeli ortaya çıkarmadığını, aksine çocuğu körelttiğini belirtmiştir. B. Otto, H. Scharrelman gibi pek çok eğitimci görüşleriyle bu eğitim akımına katkı sağlamıştır. Çocuktan hareket akımının en önemli temsilcilerinden birisi de Maria Montessori'dir. Kendine has bir metod geliştirerek bugün hala Dünya'da yaygın olan Montessori Eğitimi'ni ortaya çıkarmıştır (Yalçinkaya ve Öner, 2020).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitiminin Çocuğun Gelişimine Etkisi

Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun öğrenmeye en açık olduğu, çevresiyle iletişim kurmaya başladığı, kişiliğin temellerinin atıldığı, içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını ve kültürünü öğrenmeye başladığı yoğun bir dönemdir. Okul öncesi eğitim kurumları bu gelişim ve öğrenme sürecinde çocuğa rehberlik eden sosyal ve fiziksel ortamlardır. Okul öncesi eğitimde çocuk için sadece fiziksel ortam değil, okulun sosyal ortamı, eğitim programı, öğretmenin performansı da önem taşımaktadır. Fiziki şartları ve program içeriği açısından zengin olan bir okul öncesi eğitimiyle çocuğa fırsatlar sunularak bütün gelişim basamakları için her türlü imkân sağlanmış olur. Böylelikle çocuğun yüksek yararı gözetilerek; öz-bakım, duygusal, zihinsel, sosyal ve motor yeteneklerini geliştirmek ve potansiyelini ortaya çıkarma amaçlanır (Kubanç, 2014; Toran, 2016). Okul öncesi eğitim çocukların gelişimini destekleyen, düzenli, planlı etkinlikleri kapsayan uygulamalı sistematik bir eğitimidir (Ural ve Ramazan, 2007). Okul öncesi eğitimi süreci çocuğun bireysel özelliğine, gelişim seviyesine uygun olmalı, çocuğu içinde yaşadığı toplumun bir parçası olarak kültürel değerlere de uygun bir birey olacak şekilde hayata hazırlamalıdır (Gür ve Batmaca, 2023).

Çocuğun gelişimi doğumla başlar ve çocukluk dönemiyle devam eder. Bu geçen süreçte çocuğun gelişimi motor, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil olarak dört alanda incelenmektedir. Her çocuğun gelişiminde ve gelişim hızında bireysel farklılıklar bulunmaktadır (Shepard vd., 1998). Bu gelişim alanları değerlendirildiğinde; motor gelişim; çocuğun büyüme sürecinde hareket görevini, biyolojik özellikleri ve öğrenme ortamı ile birlikte etkileşim yaparak motor davranışlardaki gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte çocuk refleksleri ile başladığı ilkel hareketleri zamanla geliştirerek en üst düzeyde kontrol edebilme becerisi kazanmaktadır (Gallahu. vd., 2014). Bebeklikten itibaren bebeğin refleksleri, ebeveyn tarafından beslenmesi, ihtiyaçlarının karşılanması ile gelişmeye başlar ve zaman içinde kaslar gelişerek, bebeğin kaslarını kullanmayı öğrenmesi, yer çekimi kuvvetini ve hareket kabiliyetini fark etmesiyle kendini geliştirmesi, denge kurmayı öğrenmesi ve çevresiyle etkileşim sağlamasıyla devam eder. Çocuğun motor becerisinin gelişiminde hareket ve oyun en önemli unsurlardandır (Şen, 2011). Oyun sayesinde çocuk; büyük ve küçük kaslarını, geliştirmekte, fazla enerjisini atmakta,

sağlıklı gelişmektedir (Koçyiğit vd., 2007). Çocuğun motor becerilerinin gelişimde oyun türlerinin ve hareket düzeylerinin motor gelişimine katkıları farklılaşabilmekte ve çocuğun duysal ve zihinsel aktivitelerini de geliştirmektedir (Dereobalı ve Çandır, 2021; Tuğrul vd., 2019). Çocuğun temel hareket yeteneklerini geliştirmesi, sağlıklı bir birey olması ve spor alışkanlığı edinebilmesi için okul öncesi dönemde sistemli ve programlı bir hareket eğitimi, sağlığa ilişkin alışkanlıklar, irade hakimiyeti, düzenli olma, bedensel farkındalık ve fiziksel beceriler gibi motor beceriler kazandırılmalıdır. Çocuk okul öncesi eğitimi ile programlı bir şekilde kendisi deneyerek, düzenli, planlı ve programlı bir şekilde kas kuvvetini geliştirmekte, esneklik, dayanıklılık ve çeviklik gibi becerileri kazanmaktadır (Aral vd., 2015; Atay, 2005; Kerkez, 2004; Sert, 2016).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini etkileyen bir diğer alan dil gelişimidir. Dil, sosyal bir varlık olan insanların birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurarak duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandığı bir araçtır (Dereli ve Koçak, 2005). Dil gelişimi bebeklikten itibaren başlayan; ağlama, gıgılda, mırılda ve kelime öğrenme gibi dönemlerle devam eden aşamalı bir süreçtir. Çocuk dili çevresiyle bağlantı kurmak için sembollerini öğrenerek, hafızasında tutarak ve iletişim kurduğunda geri çağırarak anlamlandırarak kullanmaktadır. Dil; ses, anlam ve yapı gibi alt sistemlerden oluşan ve zaman içinde gelişen bir süreçtir (Berk, 2013). Anne karnında sesleri duyma becerisine sahip olan bebek, doğumdan sonra sesleri tanımaya başlamakta, çevreden gelen sesleri algılayarak taklit etmektedir. Bu sayede çocuk içinde yaşadığı toplumun dilini öğrenmeye başlar (Aslan, 2019). Özellikle okul öncesi dönemde dil gelişimi programı oluşturulurken çocukların sesleri ayırt edebilme, kurallı cümleler kurma, dil bigisi kurallarına uyma ve kelime dağarcığını geliştirme, dili iletişim için kullanma, dinlediklerini ve izlediklerini ifade etme becerilerini kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemdeki diğer gelişim alanlarından biri de çocuğa sosyal becerilerin kazandırılmasıdır. Sosyal beceri kavramı çocuğun gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Koç, 2017). Sosyal gelişim de doğumdan itibaren anne ile bağ kurma ile başlar, kurulan bağ annenin sevgisi, ilgisi, bebeğin tüm ihtiyaçlarının karşılanması ile gelişerek devam eder (Karaşahin, 2016). Bebeğin göz teması kurma, gülümseme, sinirlenme, ağlama, göz takibi yapma gibi durumlara karşı tepki vermesi ilk sosyal

göstergeleridir. Çok küçük yaşlarda başlayan sosyal beceri gelişimi çocuğun merak duygusu ile birlikte etrafını keşfetme ve bağımsız hareket etme isteğiyle gelişmektedir. Okul öncesi eğitimi dönemiyle birlikte gelişen dil becerisi sayesinde çocuğun çevresiyle etkileşimi artarak, arkadaş edinme, oyun oynama, sözel ifade becerileri de gelişir (Karaoğlu, 2024). Çocuğun bu dönemde akranlarıyla yaşadığı deneyimleri onun gelecek yaşantısını şekillendirmektedir. Bu dönemde edinilen olumlu ve olumsuz deneyimlerin akademik, davranışsal, duygusal ve iletişim becerileri üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Olumlu sosyal yaşantılar, özgüvenli olma, problem çözebilme, iş birliği, kabul görme ve paylaşımcı olma gibi becerileri edinmeyi sağlamaktadır. Olumlu deneyim yaşamayan çocuk ise bu becerilerden yoksun kalabilmektedir (Yener, 2014). Okula giden çocuklar okula gitmeyen akranlarına oranla daha yüksek sosyal beceriler edinmektedir (Keçecioğlu, 2015). Çocuk okul öncesi eğitimi ile birlikte öz bakımını kendi başına yapabilmekte, empati yapabilmekte, kurallara uyma, sırasını bekleme gibi sosyal becerileri edinmiş olmaktadır (Kiper, 2016).

Okul öncesi dönemi gelişim alanlarından biri olan bilişsel gelişim süreci; dikkat, bellek, algı, problem çözme, yazma ve okuma gibi becerileri kapsamaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). Çocuk doğumdan itibaren çevresini keşfetme çabası içindedir; etrafındaki nesnelere dikkatini vermeye başlayan çocuk, zamanla bu nesnelerin değişmezliğini fark etmeye başlar, dünyayı anlamlandırmaya ve öğrenmeye çabalar. Bu zorlu bilişsel gelişim sürecinde zihin yoğun aktivite içindedir ve zaman içinde etrafını anlamaya başlar ve düşünme yeteneğini geliştirmeye çalışır (Goswami, 2002). Çocuğun bilişsel gelişim süreci ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Jean Piaget'ye (1970) göre bilişsel gelişim süreci kalıtım ve çevre etkileşimine dayanmaktadır ve süreci açıklamak için dönemlere ayırmıştır (Piaget, 1970). Lev Vygotsky'e (1978) göre ise bilişsel gelişim sürecinde en önemli etken çevredir; çevrenin zenginliği, kültür ve sosyal çevre, çocuğun yetişkinle (ebeveyn/öğretmen) ilişkisi, çocuğun akranlarıyla ilişkisi çocuğun bilişsel gelişimini beslemektedir (Vygotsky, 1978). Jerome Bruner (1985) ise bilişsel gelişim için dilin anahtar olduğunu, ailenin, öğretmenin ve çevrenin çocuğa bilgiyi öğretmesi gerektiğini ve çocuğun da öğrenmeye aktif katılımı gerektiğini belirtmektedir (Bruner, 1985). Robert Gagne (1988) de bilişsel gelişimi hem ürün hem de sonuç olarak ele almaktadır (Gagne, 1988). Öğrenme etkinliklerinin basitten karmaşığa

doğru sıralı bir şekilde yapılması gerektiğini söylemektedir. Bilişsel gelişim süreciyle ilgili bu çalışmalarda çocuğun dünyayı yaş dönemine göre nasıl algıladığı ve niçin böyle gördüğü belirlenmeye çalışılmaktadır (Kol, 2013; Senemoğlu, 2007).

Çocuğun gelişim sürecinin bir parçası olan duygusal gelişim, insanoğlunun yaşamındaki en önemli kavramlardandır. Çocuk konuşmaya başladığından itibaren kendi iç dünyasını, hissettiklerini anlatmak için mutluluk, korku, üzüntü ve öfke gibi sözcükleri kullanır (Deniz, 2018). Her çocuğun duygusal gelişimi biyolojik, genetik faktörlere göre, çevresel faktörlere (aile, arkadaş ve okul) göre farklılıklar göstermektedir (Güney, 2019). Duygusal gelişim için çocuğun kendi hissettiği duygularını anlayabilmesi ve tanımlayabilmesi, başkalarının ne hissettiğini anlayabilmesi, yoğun duyguları yönetebilme ve yapıcı bir şekilde söyleyebilmesi çok önemlidir (Aydilek Çiftçi, 2017). Çocuk sinir siteminde sorun yaşarsa çevresine uyum sağlamakta zorlanır. Bu yüzden çocuğun sağlıklı bir duygusal gelişim sağlayabilmesi için onu besleyen ve öğrenme imkanı sunan bir çevreye sahip olması gerekmektedir. Aile, arkadaş ve okul gibi çevresel etmenler çocuğun duygusal gelişiminde doğrudan etkilidir (Güney, 2019). Çocuğun yaşamında başarıyı elde etmesindeki en önemli ve zaruri beceri duygusal yetkinliğe sahip olmasıdır (Elter, 2021; Garner, 2006).

Okul öncesi eğitiminin önemi düşünüldüğünde çocuğun gelişiminde sosyal, duygusal, motor, dil ve duygusal becerilerin her biri ayrı öneme sahiptir. Çocuk tüm gelişim alanlarını sağlıklı geçirdiğinde mutlu, pozitif olacak, duygularını daha rahat ifade edecektir ve bu sayede çocuk iyi oluş haline sahip olacaktır.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Öğretmenin İyi Oluş Hali ve Etkileri

Öznel iyi olma halini ilk araştıranlardan biri Psikoloji alanında çalışmalar yapan Diener'dir. Diener'e göre iyi oluş hali; bireyin yaşantısından memnuniyetini, olumlu ve olumsuz duygularını ifade etmektedir. İyi oluşa ilişkin yapılan bu tanımlamalar çalışma ve organizasyon psikolojisi açısından yeni araştırmaların yapılmasına ilham kaynağı olmuştur (Diener, 1984). Keyes iyi olma halini psikolojik, duygusal ve sosyal ruh sağlığı olarak üç ayrı kavramla ilişkilendirmiştir (Keyes, 2002). Seligman'ın oluşturduğu beş boyutlu (pozitif duygu, bağlılık, ilişkiler, başarı ve anlam) PERMA modeli de özellikle psikoloji alanında öne çıkan

bir modeldir (Seligman, 2012). İyi oluşun tanımı ile farklı görüşler öne sürülmüştür. Bazı tanımlarda olumlu duygular daha yoğun yer alırken bazı tanımlarda ise tükenmişlik ve stres gibi olumsuz duygulara yer verilmiş ve bunların tersi olduğu şeklinde tanımlanmıştır (Hascher ve Waber, 2021).

Öğretmenin psikolojik iyi oluş hali, öğretmenin eğitim hayatında başarılı olmasında önemli bir etkidir. Alan yazında öğretmenin psikolojik iyi oluş halini inceleyen pek çok çalışma mevcuttur. Örneğin Demirci (2012), çalışmasında öğretmenin psikolojik iyi oluşu ile öz farkındalığa etkisini incelemiştir. Köylü ve Gündüz (2019) öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun cinsiyet ve okul türü ile karşılaştırdığına anlamlı bir fark çıkmamıştır. Aydoğan (2019), çalışmasında öğretmenin psikolojik iyi oluş düzeyi ile okul iklimi ile ilişkisi incelenmiş ve aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kaya ve Çenesiz (2020), çalışmasında öğretmen adaylarının motivasyonu ve yaşam doyum düzeyleri orta çıkarken psikolojik iyi oluş seviyesi yüksek çıkmıştır. Nong ve diğerleri (2022) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin stres ve psikolojik iyi oluşlarında boş zamanın etkisini incelenmiş, öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine duygusal ve bilişsel katılımının öğretmenlerin iş stresini azaltarak psikolojik iyi oluşunu olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Byun ve diğerleri (2022), çalışmasında ise Güney Koreli ve Amerikalı okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları karşılaştırılmış psikolojik iyi oluşlarının hem kaynakları hem de düzeyleri farklı çıkmıştır. Nur (2024), çalışmasında okul öncesi öğretmenin duygularını düzenleme stratejileri, öz yeterlik algıları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygularını düzenleme stratejileri ve öz yeterlik algısı ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.1. Öğretmenin İyi Oluş Halinin Olumlu Yanları

Öğretmenin iyi olma hali hem toplum hem de okullar açısından çok önemli bir konudur. Özellikle öğretimin etkinliğini, çocuk çıktılarını ve eğitim yönetimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin iyi oluş halinin desteklenmesi için öğretmenlere yatırım yapılması, öğretmenlerin refah seviyesinin artırılması, okul ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi faydalı olacaktır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 1948) tarafından refaha ilişkin yapılan tanımda iyi oluş haline katkıda bulunmuş, bu tanımla iyi olma halinin hastalıkların var olmayışının aksine fiziksel, sosyal ve

psikolojik açıdan iyilik hali şeklinde tanımlanmıştır. İyi oluşun temelinde bireysel, ailesel, toplumsal inançlar, değerler, deneyimler, kültür, fırsatlar, saygı, zamanın akıcılığı ve değişim gibi unsurlar yer almaktadır (McCallum ve Price, 2015).

Öğretmenlerin mesleki zorluklar mücadelesinde mesleki refahının arttırılması, öğretim ve davranışsal yönetim için yüksek düzeyde öz-yeterlilik ihtiyacı ile birlikte kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin mesleklerini başarıyla yapabilmesi için yeterli organizasyonel desteğe ihtiyacı vardır. Öğretmen iyi olma haliyle yüksek kaliteli bir sınıf ortamı ve öğrenmeye elverişli bir atmosfer yaratmış olur. Öğretmenin refahının desteklenmesi öğretmenin stresini azaltarak çocuk ile ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesine ve mesleki verimin artmasına katkı sağlayacaktır (Aslan, 2006). Özellikle ebeveynler, meslektaşlar ve diğer paydaşlarla iş birliği yapmak, okulda olumlu bir çalışma ortamı yaratmak öğretmenin iyi oluşunda kritik öneme sahiptir (Erdem, 2010). Öğretmenlik mesleğine değer verildiğinde yüksek düzeyde tatmin edici olabilir. Öğretmenler karşılaştıkları tüm zorluklara rağmen yeteneklerini kullanarak çocuklar için destekleyici, geliştirici ve yaratıcı bir eğitim ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Öğretmen refahı hem kişisel hem mesleki tatmin, memnuniyet ve amaç odaklılık olarak tanımlanmaktadır (Gökkaya, 2022; Kim ve Loadman, 1994). Dünya çapında yaşanan teknolojik gelişmelere ve dönüşümlere yönelik yapılan reformlarla birlikte öğretmenliğin önemi giderek artmakta, zorlayıcı ve daha karmaşık hale gelmektedir. Öğretmenin duygusal ve fiziksel refahı, mali imkanlarının iyileştirilmesi öğretmenin ortaya çıkan zorluk ve baskıların üstesinden gelerek öz-yeterliliğin ve olumlu duyguların artmasını sağlayarak daha kaliteli bir eğitimin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Smith ve Glass 2018). Kaliteli bir eğitim çocuğun motivasyonunu, duygusal ve bilişsel gelişimini desteklemekte büyük bir güce sahiptir.

McCallum ve diğerlerinin (2017) öğretmen refahına ilişkin yaptığı araştırmalar sonucunda öğretmen refahının eğitimin geleceği için önemli olduğu; öğretmenin iyi olduğunda çocuğun başarısına, memnuniyetine ve mutluluğuna katkı sağladığı vurgulanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen refahı dört grupta incelenmiştir. 1. Öğretmenlerin kişisel yetenekleri, dayanıklılığı, özgünlüğü ve öz-yeterliliği, olumlu adaptasyonları ve öz yargılamaları. 2. Sosyo-duygusal yeterliliği, duyguların tanımlanması, işlenmesi ve düzenlenmesi. 3. Duygusal yorgunluk, çalışma ortamı, sinirlilik ve ilgisizlik. 4. Çocukların olumsuz davranışları,

ebeveynlerle yaşanan sorunlar, destek veya destek eksikliği, profesyonellik, ilişki yönetimi, liderlik ve meslektaşlarla olan ilişkiler (McCallum vd., 2017). Öğretmenlere zorluklarla başa çıkmak için sosyal destek, egzersiz ve meditasyon önerilmektedir. Öğretmenlere ihtiyaçları için kaynakların sağlanması, yeterli iş yükü yönetimi ve başa çıkma stratejilerinin de etkili olduğu söylenmektedir. Öğretmen becerilerini geliştirmeye yönelik profesyonel atölye çalışmaları, müdahale ve eğitim programları da öğretmenlerin meslek refahı ve ruh sağlığı için gereklidir. Öğretmenlerin sosyo-duygusal yetkinliğinin geliştirilmesi, daha deneyimli öğretmenlerle iş birliği yapmak, sorumluluğu paylaşmak ve başa çıkma becerilerini geliştirmek de stresi azaltmaya yardımcı olur (Nwoko vd., 2023).

2.2.2. Öğretmenin İyi Oluş Halinin Çocuğa Etkileri

Öğretmenlerin iyi oluş hali, gün geçtikçe önemi artan bir konudur ve araştırmalarda daha fazla yer almaya başlamıştır (Cumming, 2017; Jeder, 2015; Topçu, 2016). Özellikle eğitim bilimlerinde öğretmen-çocuk etkileşimine ilişkin araştırmalar göze çarpmaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimini etkileyen pek çok faktör vardır (Damasio vd., 2013; Köylü ve Gündüz, 2019; Liman ve Paksoy, 2024). Öğretmenin rolü çocuğun gelişme döneminde sınıfın öğrenme ortamının yapılandırılmasında kritik bir öneme sahiptir (Eryılmaz, 2014; Hamre ve Pianta, 2007).

Öğretmenlik diğer mesleklerle karşılaştırıldığında oldukça stresli bir meslektir, öğretmenin stresle baş edebilme becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenin refahı için gerekli imkânlar sağlandığında; öğretmen çocuğun akademik eğitimi ile daha yakından ilgilenmekte ve öğretim kalitesi artmaktadır (Levi ve Rusu, 2023). Öğretmen ve çocuk etkileşimin kalitesini iyi olması çocukların akademik ve sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Çocuğun okul deneyimlerinin şekillenmesi, akademik becerilerin öğretilmesi, çocuğu geliştiren aktivitelerin düzenlenmesi, iletişim ve akranlarla olumlu ilişkiler kurulması konusunda en etkili kişi öğretmendir (Colwell ve Lindsey, 2003). Okul öncesi öğretmeni ile çocuk arasındaki kaliteli duygusal etkileşim, olumlu iletişimi, karşılıklı saygı duymayı ve çocuğun hislerini anlamasını geliştirir (Denham vd., 2009). Öğretmenin sevgi dolu ve destekleyici davranışları çocukla yakından ilgilenmesi, çocukta olumlu davranışların ve güven duygusunun oluşmasını sağlayabilir (Külahoğlu, 1999).

Öğretmenin iyi oluşunda ve çocukla kurduğu iletişimde en önemli etkenler öğretmenin beklentileri ve karakter özellikleri olarak sıralanabilir (Stuhlman ve Pianta, 2002). Öğretmen ve çocuk ilişkilerinde özellikle öğretmenin kişisel özellikleri, çocuğa olan davranış ve tutumları çocuğun iyi oluşunda önemli bir etkiye sahiptir. Okul öncesi dönem çocuğun kişiliğinin ve davranışlarının geliştiği en önemli dönem olduğundan, öğretmenin çocukla sağlıklı ilişki kurması, onu desteklemesi ve motive etmesi çocuğun gelecekteki yaşantısı için önemli rol oynamaktadır (Kıldan, 2011). Öğretmenle kurulan olumlu ilişki çocuğun duygusal gelişimini, dil gelişimini, problem çözme becerisini, iletişim yeteneğini, başarısını, iyi oluşunu, akran ilişkilerini ve sosyal uyum davranışlarını yakından ilgilendirmektedir (Anthony vd., 2005; Henricsson ve Rydell, 2006).

Okul öncesi dönemde öğretmenin çocuğa olan tutumu çocuğun tüm gelişim alanlarını etkileyebilmektedir. Öğretmen özellikle tavır ve davranışlarıyla çocuğa rol model olur (Durak, 2011). Demokratik bir tutum sergileyen öğretmenin sınıfındaki çocuk daha özgüvenli, bağımsız, araştırmayı seven, kendisini rahat ifade edebilen, sosyal ilişkiler yönünden başarılı ve sorumluluk sahibi olabilmektedir (Tekerci, 2008). Çocukla uzun süreli ve en yakın ilişki kuran kişi yine öğretmendir. Bu uzun süre içinde öğretmen, çocuğa rehberlik ederek çocuğun iyi oluşunu desteklemeye ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaya çalışır (Begde ve Özyürek 2016; Güven ve Cevher, 2005; Tok ve Sevinç, 2010). Okul öncesi öğretmeni ile kurulan pozitif ilişki ve olumlu deneyimlerin çocuğun iyi oluşuna, mutluluğuna, başarısına, bütün gelişim alanlarına doğrudan etki ettiği dikkate alındığında; öğretmenin psikolojik iyi oluşu da okul öncesi eğitiminin önemli bir konusudur (Brekelmans vd. 2002).

2.2.3. Öğretmenin iyi Oluşunun Çocuğun Sosyalleşmesine Olan Etkisi

Okul öncesi eğitiminin amacı çocuğu sosyal, psikolojik, duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan geliştirmek, hayata hazırlamaktır. Çocuğun içinde bulunduğu topluma uyumlu bir yaşam sürmesi ve sosyal davranışlar geliştirmesi için gerekli temeller okul öncesi eğitim kurumlarında atılır. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce sosyal becerilerin çoğunu ailesinden ve etrafındaki yetişkinlerden öğrenirler. Ancak çocuk okul ortamında evde öğrenmiş olduğu davranışın kabul görmediğini ya da farklı davranması gerektiğini öğrenir. Çocuk bu süreçte sosyal davranışların yanında diğer yetişkinlerle ve akranlarıyla etkili iletişim kurmayı da

öğrenir (Senemoğlu, 1994). Çocuğun sosyal hayata bakış açısı ve tutumu okul öncesi dönemdeki deneyimlerine göre şekillenmektedir. Bu dönemde çocuğa fırsatlar sunulması ve çocuğun sunulan fırsatları değerlendirmesi çocuğun motivasyonuna, öğretmenin ve diğer yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler çocuğun sosyalleşmeyi öğrenmesini sağlar (Yavuzer, 1999). Sosyal beceriler yönünden yetersiz olan çocuğa bu yetersizliği ile baş etme becerisi kazandırılmazsa uzun vadede sosyal yetersizlik ve uyum sorunları ortaya çıkmaktadır (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001).

Çocuklar okul öncesi eğitimi ile yetişkin müdahalesi olmadan akranlarıyla bağımsız olarak oyun oynama fırsatına sahip olurlar. Çocuklar böylece kendi kararlarını vermeyi, iş birliği yapmayı, grup etkileşimini, kendini değerlendirerek takdir etmeyi öğrenir (Karabay ve Ası, 2019). Çocuk yaşlarıyla sosyalleşirken bir yandan da sosyal becerilerini geliştirir. Okul öncesi eğitimden beklenen yararın sağlanması sadece fiziksel imkânlarla bağlı değildir. Asıl fayda öğretmenin hem nitelik hem de nicelik yönünden yeterli olması ile sağlanacaktır (Sözer, 2000). Çocuk bu dönemde en çok öğretmeni ile etkileşimde bulunması öğretmenin özelliklerinin ve kişiliğinin çocuğun gelişimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle çocuğun akademik başarısı, sosyal ve duygusal gelişimi öğretmenin kişilik özelliklerine göre olumlu veya olumsuz etkilenebilmektedir. İyi oluş haline sahip öğretmen çocukla sıcak ilişkiler kurarak duygusal destek sağlar (Viola vd., 2020). Öğretmenin çocuğu toplumsal hayata hazırlaması, çocuğun kendini duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebildiği demokratik bir ortam yaratması, girişimci, araştırmacı, yaratıcı yönlerini ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya teşvik etmesi son derece önemlidir. Öğretmenin öz-denetime sahip sağlıklı çocuklar yetiştirmesi toplumun geleceği açısından son derece önemlidir (Özyürek vd., 2014).

Sosyal Duygusal Öğrenme (Ross ve Tolan, 2018) kuramına göre; insanlar öğrenme sürecinde duygularını daha iyi yönetmelerine yardımcı olabilecek olumlu beceri, tutumlar geliştirebilir, ilişkilerini sürdürebilir, iyi bir ruh sağlığına ve esenliğe sahip olabilir, Dünyayı kendi seçimlerine göre en iyi şekilde değerlendirebilirler (Durak vd., 2011). Sosyal Duygusal Öğrenme aracılığıyla beş temel beceri öğrenilir ve geliştirilir: öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme ve ilişki becerileri. Bu beceriler yaşam döngüsü içinde kişi, sınıf, okul, aile ve toplum

ilişkilerini etkilemektedir (Dinç, 2002). Çocuk okul öncesi eğitimi ile öğretmenin desteğiyle gruba katılım sağlamayı öğrenmekte, çevresi ile iletişim kurmakta, algılama düzeyini arttırmakta ve kişiliğini geliştirmektedir (Yaşar, 2014). Okul öncesi öğretmenin çocuğun sosyalleşmesine olan bir etkisi de çocuğa bir yandan bağımsızlaşması için yeni fırsatlar sunarken diğer yandan doğru konuşma, saygı, kamu mallarına zarar vermeme, kibar olma, düzenli olma gibi konularda teşvik etmektir (Tezcan, 2012).

2.2.4. İyi Oluş Halinin Öğretmenin Motivasyonuna Etkisi

Motivasyon geniş bir kavram olmakla birlikte alan yazında birçok tanımı mevcuttur. Sözcük kökeni Latince “harekete geçirmek” anlamına gelen “to movere” kelimesinden türetilmiştir (Kreitner ve Kinichi, 2009). Türkçe’de kelimenin tam anlamıyla karşılığı yoktur ancak genellikle motivasyon kelimesi yerine güdüleme sözcüğü kullanılmaktadır. Güdüleme sözcüğü ise TDK’ya göre güdü kökeninden gelmekte, “bir davranışı doğuran, yön veren ve sürekliliğini sağlayan güç” olarak tanımlanmıştır. Motivasyon bir etkileşim sürecidir, hedefe yönelik davranışın belirlenmesi, başlatılması ve devam ettirilmesi durumlarını içermektedir. Motivasyonun özünde bir hedef vardır ve bu hedefe ulaşmak için bazı eylemler yapılmalıdır. Motivasyon, öğrenme davranışını tetikler ve kişiyi amacı, isteği, ihtiyaçları ve inançları doğrultusunda harekete geçirir (Örücü ve Kambur, 2008).

Motivasyonla ilgili en bilinen kuram Maslow’un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi”dir. Maslow’a göre ihtiyaçlar; fiziksel, güvenlik, sevgi/ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olarak beş kategoriye ayrılmıştır (Maslow, 1943). Birey bir topluluğa katıldığında hem fiziksel hem de psikolojik tüm ihtiyaçlarını karşılamak ister. Örneğin bir birey yeni bir işe başladığında kendini kabul ettirmek, aidiyet kurmak, saygınlık elde etmek ve başarılı olup kendini gerçekleştirmek ve iyi bir performans sergilemek için çaba sarf eder. Bir işverende sahip olduğu işyerini başarıyla daha ileriye taşımak için kendisine bağlı çalışandan iyi bir performans, başarı ve aidiyet duygusu bekler, bunun için de çalışanları motive etmesi gerekir. Motivasyon ile ilgili teorilerin içsel ve dışsal olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Alrasbi, 2013). İçsel motivasyon, kişinin kendi içinden gelen ihtiyaç, merak, ilgi ve başarıma arzusunu içerir ve çalışma hayatının niteliğine bağlı olarak uzun vadeli etkiye sahiptir; dışsal motivasyon ise kişinin dışarıdan gelen terfi, takdir, ödül ve ceza gibi durumlara

maruz bırakılmasıdır ve ani ve kısa vadeli bir etkiye sahiptir (Ada vd., 2013; Aydoğan, 2015; Praver ve Oga-Baldwin, 2008; Robbins ve Judge, 2015).

Öğretmeni motive eden içsel etmenler; işine olan sevgisi, çocukları geliştirme arzusu, vicdan ve sorumluluk duygusu, psikolojik iyi oluşu, özgüven, idealleri, ve mesleki yeterlilik ve başarıma isteği sıralanabilir (Ertürk ve Aydın, 2017), dışsal etmenler ise okul içindeki iletişim, ekonomik refah, uyum, onaylanma, takdir görme, çocukların başarı ve ilgisi, demokratik okul yönetimi, okulun çevre ve fiziki koşulları, saygı görme, kültürel ve sosyal faaliyetler, çocuk ve ailenin memnuniyeti, mesleki gelişim olanakları, öğretmene güven duyulması, okuldaki düzen ve disiplin ve eğitim sisteminin pozitif değişimleri olarak sıralanabilir (Argon ve Ertürk, 2013; De Jesus ve Lens, 2005) Aslında motivasyon kişinin iyi ve mutlu olması için en temel ihtiyaçlarından biridir (Özkalp ve Kirel, 2018).

Okulun etkililiği için öğretmenin motive edilmesi ve iyi bir performans sergilemesi gereklidir. Motivasyon hem okul hem de öğretmen açısından önemlidir. Yapılan araştırmalarda etkili okulların başarısında öğretim faktörü göze çarpmaktadır (Bickel, 1991; Şişman, 2002). Okulun en temel amacı öğretimdir. Öğretimin, eğitimin niteliği öğretmene bağlıdır. Öğretmen motive olduğu takdirde sınıf ortamına hakim olur, yönlendirir, denetler ve çocuklarla etkili iletişim kurar (Balcı, 2011). Öğretmen motivasyonunun aynı zamanda çocuk motivasyonu ve başarısı üzerinde de etkisi vardır. Öğretmenin motivasyonu ve performansını etkileyen pek çok faktör vardır; yönetici, çalışanların tutum ve davranışları, istekleri, duygu ve düşünceleri olarak ifade edilebilmektedir (Kirvesniemi vd., 2019). Eğitimde başarı; motivasyonu yüksek, mesleğine inanan, bilinçli ve iyi ruh haline sahip öğretmenlerle mümkün olacaktır (Apolline, 2015; Lauermann, 2017). Öğretmenin motivasyonunun hem eğitimde niteliği arttırmaya ve başarıya, hem öğretmenin kendi iyi oluşuna hem de çocuğun iyi oluşuna katkı sağlayacağı düşünüldüğünde; öğretmenin motivasyonunun düşüren etkenlerin ortadan kaldırılarak, motivasyonun yüksek olmasının sağlanması önem arz etmektedir (Ertürk ve Aydın, 2017).

2.2.5. İyi Oluş Halinin Öğretmenin Duygu, Durum ve Davranışına Etkileri

Öznel iyi oluş, kişinin yaşam memnuniyetini, yaşamındaki olumlu ve olumsuz duygusal tepkilerini, hayata bakış açısını, kişinin bütün potansiyelini ortaya çıkarmasını, yaşamını amaçlı devam ettirmesini ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını ifade eden bir kavramdır (Diener ve Scollon, 2014; Ryff, 1989). Öğretmenler açısından iyi oluş ise okul ortamındaki performansları, fiziksel ve ruhsal sağlıkları, sürdürdükleri yaşantıları ve çalışma şartlarındaki memnuniyeti olarak ifade edilebilir. Öğretmenin mesleğindeki tatmin duygusu ve mutluluğuna ilişkin kendi kişisel değerlendirmesi olumlu yada olumsuz hissetmesine sebep olmaktadır (Diener, 2000). Öğretmenlik mesleği; ilişkiler ve duygular açısından yoğun bir meslektir ve öğretmen; okulda ve sınıfta, çocukların, ailelerin ve yöneticilerin taleplerine cevap vermek zorundadır. Bu nedenle öğretmenin olumlu ve olumsuz durumlar karşısında ilişkileri ve stres yaratan durumları yönetebilmesi, insanların hoş olmayan duygularını hafifletebilmesi ve çözüm sağlayabilmesi gerekmektedir (Gross, 2014).

Sınıf ortamında öğretmen ve çocuklar arasında çok yoğun duygular yaşanmaktadır, bu duyguları yönetmek de öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen kimi zaman öfke gibi duygularını bastırırken, kimi zaman mutluluk gibi duyguları daha ön plana çıkartabilmektedir (McRae ve Gross, 2020; Nur, 2024). Öğretmenin duygu düzenleme stratejilerinin öğretmenin sınıf uygulamalarına önemli derecede etkisi vardır (Jeon vd., 2019). Olumlu duygu ve strateji geliştiren öğretmen çocukların duygularını kabul ederek onların kendi duygu düzenlemelerine destek verir. Olumsuz duygu ve stratejiye sahip öğretmen ise ihmal veya ceza tepkilerini verebilir (Burak, 2019). Okul öncesi öğretmenin iyi hissetmesi, psikolojik açıdan sağlıklı olması ve işine yönelik olumlu tutum içinde olmasına bağlıdır. Öğretmenin duygularını yönetebilmesi, kendisini ifade edebilmesi; çocuğun motivasyonuna, karşılıklı ilişkilerine ve davranışlarına olumlu yansımaları olacağından eğitimin niteliğini artırarak öğretmenin iyi oluşuna olumlu katkı sağlayacaktır (Buric ve Moe, 2020). Öğretmenin olumsuz duyguları ise hayal kırıklığına, tükenmişliğe ve iş motivasyonunun düşmesine sebep olabilmektedir (Buric ve Frenzel, 2019; Chang, 2020; Morris ve King, 2018)

Bütün bu hususlar değerlendirildiğinde öğretmenler yetiştirdiği çocuklarla toplumun gelişim ve değişimine çok önemli katkı sunmaktadır. Öğretmen tüm davranışlarıyla çocuklara rol model olmaktadır. Öğretmenler toplumda davranış ve sözleriyle, aydın, çalışkan, ahlaklı ve bilgili bir insan olmaya örnek teşkil eden kişilerdir (Çelikten vd., 2005). Öğretmenin fiziksel ve psikolojik anlamda iyi olması, iyi hissetmesi tüm davranışlarına yansımayaacaktır. Öğretmenin iyi ruh hali ve davranışları çocuklarla olan ilişkisine ve öğretme sürecine de olumlu yansımayaacaktır (Güven, 2010). Öğretmenlerin iyi oluşuna yönelik araştırmaların yapılması ve iyi oluşa yönelik eksikliklerin giderilmesi eğitime önemli katkı sağlayacaktır (Ryan ve Deci, 2009).

2.2.6. İyi Oluşun, Öğretmenin Akademik Başarısına Etkisi ve Yansımaları

Akademik başarı, eğitimde başarı olarak adlandırılmakla birlikte okul eğitiminde elde edilen derece ve puanlar ve kazanılan bilgiler olarak ifade edilmektedir (Carter ve Good, 1973). Akademik başarı kavramı çoğunlukla çocuğun okul başarısı ile ilgili kullanılmakla birlikte öğretmen açısından bakıldığında öğretmenin mesleğindeki eğitimi, başarısı ve kazanımları olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin mesleki anlamda kendisini geliştirmesi, alanındaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesi akademik başarısına olumlu katkı sağlamaktadır (Özcan, 2024).

Okul öncesi öğretmeni meslek seçimini yaparken çocuğun gelişimine ve daha iyi bir toplumun oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır ancak asıl amacı kendi içsel motivasyonuna göre kendisini öğretmenlik mesleğiyle özdeşleştirmesi, öğretmenlik mesleğine duyduğu ilgi, hoşlanma, kişisel özellikleri, sosyal ve ekonomik şartları olarak sıralanabilir (Court vd, 2009). Mesleği seven, içselleştiren ve çocuklarla sürekli iletişim içinde olan öğretmenin kendini iyi hissetmesi ve kendinden memnun olması sınıf iklimine de olumlu yansımayaacaktır (Azman, 2013; Yüce vd., 2013).

Psikolojik iyi oluşun en temel özelliği olan kişinin kendini kabul ederek çevresiyle olumlu ilişkiler kurması, amaçlı bir yaşam sürmesi ve kişisel gelişim arzusudur. Kişisel gelişim ve akademik başarı için öğretmenin psikolojik iyi oluş haline sahip olması en önemli faktörlerdendir (Cansoy vd., 2020). Sosyal ve

duygusal açıdan iyi oluşa sahip okul öncesi öğretmeni, çocuğu destekleyen ve teşvik eden, çocuğun güçlü yönlerine ve yeteneklerine odaklanan dersler planlayarak, gerektiğinde çocuğa koçluk yaparak, çocuklar arasındaki işbirlikçi, saygılı ve olumlu sosyal davranışların sergilendiği bir sınıf ortamı oluşmasını sağlar (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenin mesleki ve akademik gelişimi; öğretmenin bilgisine, becerisine ve çocuğun ise öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayarak eğitimin kalitesini arttırmada önemli rol oynamaktadır (Hill, 2009; Mizell, 2010). İyi oluş halinin yüksek düzeyde olması hem çocuğun hem de öğretmenin akademik başarısına olumlu katkı sağlamaktadır (Öztürk, 2015).

2.2.7. Öğretmenin Psikolojisinin Öğretmenin İyi Oluşuna Etkileri

Psikolojik iyi olma haline ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. Mutluluk, kişisel gelişim, benliğin gelişmesi gibi iyi olma halini tanımlayan geniş kapsamlı bir terimdir (Ryan ve Deci, 2009). İyi olma halinin işlevselliği hem öznel iyi olma hali (hedonik) yaklaşımı hem de psikolojik iyi olma hali (eudaimonic) yaklaşımları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenin psikolojisinin iyi olması hayatını anlamlı yaşaması, potansiyelinin farkında olması ve potansiyelini kullanması demektir. Psikolojik iyi oluşun altı alt boyutu (Ryff, 1989) vardır. Bunlar;

1. Kendini kabul, kendini gerçekleştirme, sağlıklı bir ruh haline sahip olma ve kendine karşı olumlu tutuma sahip olma.
2. Başkalarıyla olumlu, sıcak, iyi ilişkiler kurma, empati yapma.
3. Özerklik, bağımsızlık hissi, kendi davranışlarını belirleme, yönetme
4. Kişisel gelişim, kendini geliştirme
5. Çevresel yetkinliğe sahip olma
6. Yaşam amacı, başarmak için çabalama, amaç ve hedeflere odaklanma.

Yaşam boyunca karşılaşılan zorluklar stres ve krizlere neden olmakta, psikolojik ve biyolojik faktörler sebebiyle olumsuz duygusal tepkiler ve davranış bozuklukları ortaya çıkabilmektedir. (Cohen vd., 2016) İnsanlar stresleriyle başa çıkmak için pekçok farklı strateji geliştirmişlerdir. Lahad ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Basic Ph modeline göre bu stratejiler 1- Farkındalık ve Duyu Yönetimi, 2- İnanç, 3- Bilişsel, 4- Sosyal, 5- Fiziksel ve 6- Hayal Gücü olarak altı grupta kategorize edilmiştir. OECD (2013) yayınladığı rehberde göre kişisel esenlik

sadece kişinin kendisi için değil toplum için de faydalıdır. Diener'e (1984) göre ise öznel iyi oluş yaşamın genel bir değerlendirmesidir, kişinin olumlu ve olumsuz duyguları bundan etkilenir.

İş tatmini de kişisel refah ile doğrudan ilişkilidir (Zimmerman, 2010). İş tatmini ile duygusal durum, artan üretkenlik ve deneyimler arasında olumlu bir ilişki vardır (Yorulmaz vd., 2017). Öğretmenler bir ülkenin kaderinin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Başarılı eğitim politikalarıyla öğretmenin akademik, sosyal, psikolojik ve duygusal gelişimine desteklenerek daha etkin olması sağlanabilir. Öğretmenin çocuğun başarısını teşvik ederek başarısına yardımcı olması için iyi bir ruh haline sahip olması gerekir (Yardley, 1971).

2.2.8. Öğretmenin Sınıf İklimine Etki Eden Değişkenler

Okul öncesi eğitiminin kalitesi çocuğun eğitim hayatını etkileyen önemli bir konudur. Sınıfın kalitesini belirleyen unsurlar ise sınıf iklimi, öğretmen - çocuk etkileşimidir. Öğretmen kalitesi; öğretmenin çocuğun gelişimini destekleme, kaliteli öğrenme ortamları yaratma ve sürdürme kapasitesi ile yakından ilgilidir. Ayrıca öğretmenlerin çocukla etkileşimin kalitesi, çocuğun sosyal duygusal gelişiminin, gelecekteki başarı veya başarısızlıklarının da belirleyicisidir (Campbell ve Yon Stauffenberg, 2007). Öğretmenlerin yüksek stres düzeyleri ise çocuklarla iletişimde olumsuz etkileşimlere neden olmakta ve öğretmenin etkili sınıf yöneticisi olmasını engellemektedir. Öğretmenin stresli olmasında eğitim politikaları ve politikalardaki değişiklikler, denetimler, çocuk sayısı ve özellikleri, iş yükü, maaşların düşük olması, kariyer fırsatlarındaki yetersizlikler, kısıtlı zaman, evrak işleri, boş zaman eksikliği, düşük statü ve öğretmenin mesleğine bakış açısı gibi faktörler yer almaktadır (Acar, 2006; Akbudak, 2010; Alemdar, 2002; Asrağ, 2009; Bulut, 2005; Ekinci, 2006; Sezer, 2012).

Kalitesi yüksek ve duygusal iklimi olan sınıflardaki öğretmenler daha olumlu tutum ve davranış sergilemektedir. Olumlu tutuma sahip öğretmen çocuğa duyarlı, sevecen davranır, özen gösterir ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşmasını sağlar. Kaliteli, sınıf iklimi olumlu olan sınıflarda çocuğun benliği iyi yönde gelişir, kendini güvende hisseder. Olumsuz bir ortamda ise çocukta kaygı, rahatsızlık gelişir, kendisini yabancı hisseder (Jennings ve Greenberg 2009; Wanjiku 2013). Sınıf iklimi

öğretmenin stresinden doğrudan etkilenmektedir. Stresi yüksek olan öğretmenlerin tutarsız davranışları, duyarsız olması, belirsiz tepkileri çocukta karışıklığa sebep olur ve sosyal-duygusal işlevlerini zayıflatabilir (Sürücü ve Ünal, 2018).

Okul öncesi döneminde çocukların duyguları hızlı değişmektedir (Calkins, 2000; Cole vd., 2004). Öğretmen çocuğun duygu gelişimine destek olmalı, akademik ve sosyal başarısı için ona şefkatle yaklaşmalı, sıcak ilişki kurarak çocuğun sosyal-duygusal, güvenlik, akademik, sağlık gibi tüm ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Mashburn vd., 2008; Zins ve Elias, 2007). Öğretmen; hayal kırıklığı, öfke gibi yaşadığı olumsuz duygularını sınıfa yansıtmamalıdır (Hargreaves, 2000). Öğretmenin esenliği ve ruh sağlığının yerinde olması son derece önemlidir. Sınıf iklimini etkileyen diğer unsurlar öğretmenin, çocuğun/çocukların kişilikleri, kişiler arası özellikleri, öğretmenin cinsiyeti ve tecrübeleridir (Pianta vd., 2007, Yoon vd., 2016) ve sınıf dışında yönetim uygulamaları da sınıf iklimini etkilemektedir (Zinsser vd., 2016).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun İyi Oluş Hali

Okul öncesi dönemde çocuğun iyi oluş halini etkileyen pek çok faktör vardır. Çocuğun iyi oluş halinin duygusal, fiziksel, sağlık gelişimine etkileri, sosyal ve psikolojik etkileri, akademik başarısına olan etkileri, sosyal faaliyetleri üzerine etkileri ve öğretmenin iyi oluşu üzerindeki etkileri bu bölümde yer verilmiştir.

2.3.1. Okul Öncesi Çocuğun İyi Oluşunun, Sosyal ve Psikolojik Etkileri

Çocukların iyi oluş hali genellikle sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerle ilişkilendirilmesine karşın fiziksel ve ruhsal sağlığın da önemi göz ardı edilemez (Yavuzer, 1999). Çocuğun refahının bir göstergesi de çocuğun mutluluğu yani çocuğun hayatının ne kadar iyi gittiğine dair sahip olduğu algısıdır (Gromada, 2020). Erken çocukluk yıllarından itibaren hayata olumlu bakış açısı geliştirilmesi mutluluk ve iyi oluş düzeylerine olumlu katkı sağlamaktadır (Demiriz ve Ulutaş, 2016). Çocukların en çok mutlu olmasını sağlayan eylemler ise eğlenceli etkinliklerdir (Karabay ve Aydın, 2017).

Seligman'a göre pozitif psikolojide esenlik, insanların yaşantısına dair olumlu duygularını ve bağlılık memnuniyetini içerir. Pozitif psikoloji özellikle okul öncesi döneminde yapıcı bir yaklaşım oluşturmanın önemli olduğunu vurgular. Çocuğun

yaşam döngüsü için sağlıklı bir çevre gereklidir. Çocukla ilgili bir aile ve sağlıklı bir okul çevresinin geliştirilmesi küçük çocukların refahını ve ruh sağlığını desteklemektedir. Çocukların zihinsel sağlığı, sosyal ve duygusal gelişimi de en az çocukların refahı kadar önemlidir. Çocuklar okula başlamadan önce özgüven becerisi kazanması, olumlu ve duygularını ifade edebilmesi çocuğun gelişimi ve gelecekteki yaşantısı için gereklidir. Yapılan incelemelerde çocuğun mutluluğunun teşvik edilmesi ruhsal sağlık ile sorunların önlenmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Sönmez ve Kolaşınlı, 2020).

Küçük çocuklara uygulanan erken müdahale programlarıyla sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ve psikolojik sağlığın desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Head Start Programı, Küçük Adımlar Programı, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM), Portage Eğitim Programı gibi birçok müdahale programı geliştirilmiştir. Özellikle okul öncesi dönemde erken müdahale programlarının uygulanması çocuğun gelecekteki öğrenmelerde kendisini yetkin hissetmesini sağlamakta, stresini azaltmakta ve yaşam memnuniyetini arttırmaktadır. Pozitif psikolojiye göre ruh sağlığını iyileştirmek ve mutluluk için olumlu duygulara ve olumlu karakter özelliklerine odaklanmak gerekmektedir. Özellikle bu deneyimin erken çocukluk döneminde deneyimlenmesi çocuğun sosyal, fiziksel, bilişsel ve psikolojik bakımdan gelişimine katkı sağlamaktadır. Duygusal gelişimin ve bilişsel süreçlerin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Ebeveynlerin, eğitimcilerin ve öğretmenlerin bu konuda duyarlı olması önemlidir. Çocukların olumlu karakter özellikler odaklanmasını sağlamak onun gelişimi için faydalı olacaktır. Örneğin çocuk iyimserliği öğrendiğinde depresyon ve kaygı sorunları önlenebilir, çocuk umutlu ise daha olumlu ve pozitif bakış açısına sahip olabilir (Benoi ve Gabola, 2021).

2.3.2. İyi Oluş Halinin Çocuğun Akademik Başarısına Etkileri

Yaşamın ilk yılları çocukların gelişimi açısından çok önemlidir. Çocukların yaşamın ilk yıllarında öğrendikleri ve hissettikleri hayatlarının geri kalanının temelini oluşturmaktadır. Bu süreçte çocuk insanlarla ilişkiler kurar. Okul öncesi eğitimine ilk adımlarda bu dönemde gerçekleşmektedir. Kaliteli bir okul öncesi programı ile çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi desteklenerek çocuğun iyi oluşu sağlanabilir, çocuk okul öncesi ve sonraki eğitim dönemine hazırlanabilir. Yapılan

araştırmalara, eğitimci ve araştırmacıların görüşlerine göre kaliteli erken eğitime katılan çocukların testlerde daha iyi puan alma olasılığı yükselir. Erken çocukluk eğitimi çocuğun bilişsel gelişimi için çok faydalıdır (Zaki, 2018).

Erken çocukluk eğitimi ile çocuklar dünya ile ilgili pek çok temel bilgi ve gerçeği öğrenir. Çocuk sosyalleşir, kendini ifade etmeyi öğrenir. Oyun yoluyla çocuklar yeni şeyler keşfeder ve deneyimler. Kaliteli erken çocukluk eğitimi çocuğun refahına katkıda bulunur. Yapılan boylamsal çalışmalarda çocuklar edindikleri bilgiler ve deneyimleri sayesinde başarıyı tatma fırsatı bulur. Bu dönemde bir yandan çocukların iyi oluşu sağlanırken, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışır. Sorunlu davranışların değiştirilmesi sağlanarak çocukların akademik başarısı için gereken destek sağlanır (Braveman ve Gottlieb, 2014; Power vd., 2013).

2.3.3. Çocuğun İyi Oluşunun Sosyal Faaliyetler Üzerine Etkileri

Çocuklar anlamlı öğrenme faaliyetleri ile düşünme becerilerini gelişimini destekleyen okullara düzenli olarak devam ettiğinde ve öğrenme deneyimleri ile ilgilenen öğretmenlere sahip olduğunda iyi oluş bakımından yüksek fayda görmektedir (Fraser ve Fisher, 1982). Çocukların boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler ve yaşadığı deneyimlerin de refahları üzerinde ciddi etkisi vardır. Çocukların boş zaman etkinlikleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler olarak ikiye ayrılmaktadır (Eccles ve Barber, 1999; Larson, 2000; Mahoney ve Stattin, 2000; Meeks ve Mauldin, 1990).

Yapılandırılmış etkinlikler yetişkinler/öğretmenler tarafından belirli sosyal ve davranışsal hedeflere yönelik organize edilen etkinliklerdir. Örneğin çocuğun müzik ve spor faaliyetlerine katılımı gibi yapılandırılmamış faaliyetler ise çocukların doğal olarak arkadaşlarıyla ve kardeşleriyle sosyal etkileşimde bulunması ve tek başına müzik dinlemesi gibi. Yapılandırılmış etkinliklerin çocuklara; riskli ve antisosyal davranışları önleme, olumlu beceriler ve yetkinlikler kazandırma, organize faaliyetler sayesinde yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişimini destekleme gibi faydaları vardır (Mahoney ve Stattin, 2000). Bunların yanında çocukluk dönemi faaliyetlere katılım ergenlik dönemi organize faaliyet katılımı için de zemin hazırlamaktadır. Örneğin küçük yaşta müzik aleti öğrenmeye başlayan çocuk ergenlikte ve sonrasında müzik faaliyetlerine katılmaya devam edecektir. Maddi olanaklara bağlı gelişen

faaliyetlerden sınırlı sayıda çocuk yararlanabilmektedir. Yapılandırılmış boş zaman etkinliklerinden daha fazla çocuğun faydalanması ve yaygın hale getirilmesi için okullar tarafından desteklenmesi önem taşımaktadır (Arthur vd., 2017).

Çocukluk döneminde yapılandırılmış boş zaman etkinliklerine katılım ile iyi olma hali arasında anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerde organize faaliyetlerine daha fazla katılan çocukların ilerleyen yaşlarda daha yüksek notlar aldığı ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Larson, 2000). Etkinliklere daha fazla katılan çocuklar öğretmenler tarafından daha sosyal ve bu çocukların psikososyal olgunluğunun daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Literatür incelendiğinde çocukların zamanlarını nasıl geçirdiği ile çocukluk ve sonrasındaki iyi oluş hali arasında bağlantı olduğu anlaşılmaktadır (Fletcher vd., 2003).

2.3.4. Çocuğun İyi Oluşunun Öğretmen Üzerindeki Etkileri

Okul öncesi öğretmeni etkileyen faktörlerden biri de çocuğun iyi oluş halidir. Çocuk ve öğretmen arasında olumlu ilişki oluşması için çocuğun öğretmene güven duyması gerekir (Celep, 1998). Çocuk öğretmenin yanında duygusal olarak kendisini güvende hissederse sınıfı, öğrenmeyi keşfetmek için bir fırsat olarak algılar (Erden, 2005). Büyük çocukların öğretmenleri ile ilişkisinin kaynağı, okul öncesi çocuklarının öğretmenleri ile ilişkisinin kaynağından farklıdır. Okul öncesi çocuklarının öğretmeni ile olan ilişkisi bağlanma teorisi ile açıklanmıştır (Bretherton, 1985; Pianta vd., 1997). Bağlanma teorisine göre çocuklar deneyimlerini düzenlerken yetişkinlerle olan ilişkilerini kullanmaktadır. İlişkiler için içselleştirilmiş çalışma modellerine göre ise bu ilişki kalitesinin zaman içinde tutarlı hale geldiği varsayılmaktadır. Çocuk ilişkilerinde genellikle kendi çalışma modeline göre hareket etmektedir, çocuk yaşla birlikte bilinçlenmekte ve değişim konusunda daha dirençli hale gelmektedir. Çocuk öğretmeni ile ilişkisinde hassas ve duyarlı davranıyorsa ortaya uyumlu bir etkileşim modeli çıkar. Bu sebeple bağlanma teorisine göre okul öncesi öğretmen-çocuk ilişki kalitesi çocukların daha önceki davranışları tarafından yordanmaktadır. Yapılan boylamsal çalışmalarda çocuğun farklı öğretmenlerle arasındaki ilişki kalitesinde bu varsayımın desteklendiği gözlemlenmiştir (Howes ve Hamilton, 1992). Çocuklar büyüdükçe daha fazla öğretmen değişikliği yaşamaktadır, yeni öğretmenlerle olan ilişkilerinin önceki öğretmenleriyle olan ilişkilerine benzer

nitelikte olduğu gözlemlenmiştir. Bağlanma teorisine göre ilişkileri hem çocuk hem de öğretmen inşa etmektedir. Çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal uyumu öğretmeni ile olan ilişkisinin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Rydel vd., 2005).

Sosyal açıdan yetkin ve girişken olan çocuklar, içine kapanık, uyumsuz ve başkalarıyla zor etkileşim kuran çocuklara göre ilişkilerini farklı inşa etmektedir. Keyifli, işbirlikçi çocuklar öğretmenleriyle daha kolay iletişim kurmakta, daha uyumlu ve olumlu tutuma sahip olmaktadır. Buna karşın öğretmenin olumlu ilişki kurmak için daha çok çabalaması gerekmektedir. Özellikle öğretmenden kaçınan ve zor öğretmen-çocuk etkileşimi kuran çocuklarla daha fazla uğraşmak gerekmektedir (Erden, 2005). Okul öncesi dönemde iyi olan çocukların sosyal uyumları iyi ve öğretmen ile olan ilişkileri daha olumludur. Çocuklar okula evde hazırlanmış olarak geldiğinde öğretmenleri tarafından daha olumlu değerlendirilmektedir. Anne eğitimi ve hazır bulunuşluk da okul başarısını etkileyen faktörlerdendir. Yüksek kaliteli çocuk bakımı alan çocuklar okul öncesi eğitime ve öğretmene karşı daha olumlu tutum sergilemektedir. Öğretmenler iyi olan çocuklarla daha kolay iletişim kurmakta, daha kaliteli bir eğitim ortamı sunmaktadır (Howes ve Hamilton, 1992).

2.3.5. Okul Öncesi Çocuğun İyi Oluşunun Duygusal, Fiziksel ve Sağlık Gelişimi Üzerine Etkilerinin İncelenmesi

Psikolojik iyi oluş; yaşanan çevrenin özellikleri, olaylara uygun tepki verme, sosyal etkileşim, karar verme süreçlerinde duyguların yaşantı üzerindeki etkisi gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Gross, 1998). İyi oluşun; çocuğun duygusal, fiziksel ve sağlık gelişimi üzerine birçok etkisi vardır. Özellikle son yıllarda sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal duygusal gelişim kavramları öne çıkmaktadır (Ji vd., 2013). Sosyal duygusal gelişim; çocuğun öznel iyi oluşu, öğrenmeden aldığı keyif, motivasyonu gibi değişkenlerle ilgili olduğundan okul öncesi döneminden itibaren bu becerilerin kazanılması gerekmektedir (Evans vd., 2017; Kluczniok vd., 2016). Çocuğun pozitif yönde gelişimi için onun iyi oluşu, sağlık ve mutluluğu, öğrenme ve gelişim dönemleri desteklenmelidir. Çocukların kendilerini iyi hissetmesi, çevresiyle olumlu ve güvenli ilişkiler kurarak öğrenme fırsatlarından yararlanmasına, kendilerini rahat ifade ederek, bilişsel becerilerini geliştirmesine, duygusal tepkiler vermesine ve akıl yürütme becerilerini geliştirmesi için olanak sunmaktadır (Marbina vd., 2015).

Okul öncesi dönem çocuğun iyi oluşu, çocuğun hem fiziksel hem de duygusal refahını kapsamaktadır. Çocuk iyi olduğu taktirde fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve dil gelişimi alanlarını rahat bir şekilde kullanabilmektedir (Saban, 2009). Okul öncesi dönemde çocuğun iyi olması için öğrenebilme, uyum sağlama ve iletişim becerileri yanında davranışsal, duygusal ve bilişsel becerilere de sahip olması gerekmektedir (Pianta vd., 2007). Çocuğun yeterlilik halinin çocuğun refahına okula uyumuna ve akademik başarısına olumlu etkisi vardır (Kagan, 2003). Çocuğun iyi oluşu, bilgi ve becerilerini geliştirmesine, öğrenme ve gelişimine katkı sağlamaktadır. İyi oluş için çevrenin desteği de önemlidir. Bu sayede çocuk kendisinden beklenen duygusal, fiziksel ve sağlık seviyelerine ulaşabilmektedir (Dockett ve Perry, 2004). Fiziksel sağlık ile ilgili iyi oluş hali, çocuğun gelişimi güvenliğini, egzersiz yapma, hastalıklara karşı önlem alması ve sağlıklı beslenme gibi konularla ilişkilidir. Duygusal ve psikolojik gelişim açısından ise, yaşamdan zevk alma, umutlu olma, empati yapma, uyum, sosyalleşme gibi alanlarla ilişkilidir (Moore, 2013). Çocuğun iyi oluşu ve iyi oluşun çocuğun gelişim alanlarına etkisini farklı bakış açılarıyla inceleyen ulusal ve uluslararası çok sayıda araştırma mevcuttur. Özellikle psikoloji ve zihinsel sağlık gibi alanlardaki gelişmeler iyi oluş çalışmalarına dikkat çekmiştir (Marbina vd., 2015).

Çocuğun İyi Oluşu Konusunda Yapılan Uluslararası Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde çocuğun iyi oluşuna yönelik geçmişten günümüze çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. İyi oluşu ölçmek amacıyla birçok ölçek geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir.

Steinberg ve Siverberg (1986) tarafından yapılan araştırma ergenliğin önemli bir gelişimsel özelliği olan bireyleşmenin duygusal özerkliği ölçmek amaçlanmıştır. Ölçeğin ana yapısı ayrılma-bireyleşme sürecinin yansıtan dört ayrı boyutta ele alınmıştır. 1. Boyut bireyleşme; ergenin kendisini ebeveyninden ayrı bir birey olarak kavramasını ifade eder, 2. Boyut ebeveyne bağlı olmama, ergenin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasını ve ebeveyne olan bağımlılıktan kurtulmasını ifade eder, 3. Boyut ebeveyni idealleştirme çocukluk çağından gelen ebeveynin güçlülük profilinden kurtulup ve ebeveynin sınırlarının kabul edilmesini ifade eder, 4. Boyut ebeveynin ebeveyn rolü haricinde bir insan olarak algılanmasını ifade eder. 4'lü likert tipinde 20 maddeden oluşan “Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ)”

(Emotional Autonomy Scale) 10-16 yaş aralığındaki ergenlere uygulanmıştır. Çalışmada grup karşılaştırması için, cinsiyet, yaş ve sosyal sınıflar arasındaki farkı göstermek için üç değişken kullanılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ölçümünde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamasına karşın cinsiyet ve yaş gruplarında farklar bulunmuştur. Kızlar erkeklere göre daha yüksek özerklik puanı almış, yaşa bağlı olarak duygusal özerklik puanının arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu çalışmada akran baskısına dayanıksızlık ile ölçekten elde edilen puanlar arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırma duygusal özerklik kavramının ergenlik döneminde ebeveynle olan ilişkileri, ergenin psikolojik sağlığını nasıl etkileğini göstermek açısından önemli bir çalışmadır.

Mayr ve Ulich (2009) çocukların sosyal ve duygusal iyi oluş durumlarının çocukların sağlığı ve mutluluğu için çok önemli olduğunu ve çocuğun iyi oluşunun eğitim kurumları ve uygulanan programların kalitesinin de göstergesi olduğunu belirtmiştir. İyi oluş ve pozitif gelişim kavramlarına odaklanarak Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin (PERİK) ölçeğini geliştirmiştir. Çocukların sosyal duygusal yeterlilik ve pozitif gelişimine ulaşmak amacıyla yapılan deneysel çalışmalar sonucunda ölçeğin maddeleri ortaya çıkmıştır. 78 maddelik ilk çalışma önce 171 çocuğa sonra 309 çocuğa uygulanmış, 85 maddeden oluşan ikinci çalışma ise 30 anaokulunda 351 çocuk gözlemlenerek uygulanmıştır. Ölçek sonraki süreçte de geliştirilmeye devam etmiş 2006 yılında 6 alt ölçekli (İletişim Kurma - Sosyal Performans Ölçeği, Öz - Kontrol - Düşüncelilik Ölçeği, Atılganlık Ölçeği, Duygusal İstikrar – Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Görev Yönelimi Ölçeği, Keşfetmekten Hoşlanma Ölçeği) ve 36 maddelik 5’li likert tipinden oluşan Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) son haline getirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış, açıklayıcı faktör analizi yapılmış, korelasyon tetsleri yapılmıştır. Ölçeğin okul öncesi dönemindeki çocukların durumunun belirlenmesi çalışmaları için ve okul öncesinde program geliştirme çalışmaları için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ebrahimi ve diğerleri (2014) tarafından çocuklarda yedi becerinin (matematik becerisi, bilişsel yeterlilik, duyu - motor becerisi, bilgiyi alma becerisi, görsel ve uzaysal akıl yürütme, kavramsal ve hafıza alma, dil becerisi) desteklenmesini amaçlayan “Queen’in etkili ebeveynlik programının nöropsikolojik / gelişimsel

öğrenme güçlüğü yaşamakta olan okul öncesi dönemi çocuklarının psikolojik iyi oluşu etkisi konulu çalışma yapılmıştır. Çalışma için 40 çocuğa (20 çocuk, deney grubu, 20 çocuk kontrol grubu) ölçek, envanter ve anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın öğrenme güçlüğü çeken okul öncesi çocuklarının psikolojik iyi oluş hali üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Liddle ve Carter (2015) tarafından çocuklarda duygusal ve psikolojik iyi olma halini bütüncül ve olumlu ifade eden bir ölçek geliştirilmiştir. Stirling Çocuklar İyi Oluş Ölçeği (SCDPİO); tek boyutlu 12 maddelik 5’li likert sorulardan oluşmaktadır, 18 okulda 8-15 yaş aralığındaki 1849 çocuğa uygulanmıştır. Çocukların duygusal özerklik düzeylerini değerlendirmek ve psikolojik iyi oluşunu ölçmek üzere ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık puanı .85 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda duygusal özerkliğin iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. İyi olma hali ve psikoloji teorilerinden faydalanılarak geliştirilen ölçek çocukların iyi olma halini ve duygusal gelişimini desteklemek amacıyla hem de müdahalelerin etkililiğini ölçmeyi sağlayan bir araç olarak araştırmacıların kullanımına sunulmuştur.

2015 ve 2016 yıllarında Buttler ve Kern tarafından “Beş Boyutlu PERMA Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek için önce 700 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek geliştirilirken ilk olarak 7.188 kişiyle 3 ayrı çalışma yapılmış, sonrasında ölçek 23 maddelik son haline getirilmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri 15 farklı ülkeden 31.966 katılımcı ile 8 ayrı çalışma ile test edilmiştir. PERMA Ölçeği iyi oluş kavramını 5 farklı boyutta, kolay ve kısa zamanda ölçme özelliğine sahiptir. Bu bakımdan ölçeğin araştırmalarda insanların kendilerini anlamalarına, güçlü ve zayıf yönlerini öğrenip iyi oluşlarını geliştirmesine faydalı olacağı düşünülmüştür.

O’Connor ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada okul temelli mental sağlık destek programlarının gençlerin ruh sağlığı ve duygusal iyi olma hali üzerindeki etkilerini incelemiştir. Literatür taraması şeklinde yapılan çalışmada araştırmalar gözden geçirilmiş ve tüm öğrenciler için ruhsal sağlık farkındalığını arttırmak ve duygusal zorluklarla başedebilme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre mental sağlık destek ve müdahale programları gençlerin duygusal iyi oluşuna katkı sağlamakta, psikolojik sorunlarını önleme ve ruh sağlığını iyileştirmede fayda sağlamaktadır. Programın başarısı

katılımcıların özelliğine, uygulamanın kalitesine göre değişebilmektedir. Sonuç olarak bu programların kapsamlı ve sistematik olarak uygulandığında çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminin destekleyeceği belirtilmiştir.

Fane ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocuklarının kendi iyi oluşları ile ilgili anlatımlarını derleyerek çocukların kendi bakış açılarıyla iyi oluş çalışmalarına dahil olması amaçlanmıştır. Avusturya’da yapılan çalışmada 8 ayrı erken çocukluk eğitimi kurumundan 3-5 yaşa aralığındaki çocuklar ile çalışılmış olup “oyun fırsatları” ve çocuk eylemliliği” ismiyle iki boyut literatüre kazandırılmıştır, çalışmanın iyi oluş alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Loudghiri ve diğerlerinin (2022) yaptığı çalışmada 5 yaşından küçük olan çocukların iyi oluş halini engelleyen durumların neler olduğu incelenmiştir. Araştırma Fas’ta 15-49 yaş aralığında 11.697 kadını ve 8.136 5 Yaş altındaki çocukları kapsamaktadır. Araştırmada 2011 yılı Fas Ulusal Demografik Sağlık Anketi ve 2014 Nüfus Sayımı verilerinden faydalanılmıştır. Çalışmada çocukların sağlık durumu, beslenme, fiziksel aktivite, güvenlik ve önleyici sağlık hizmetleri kapsamında iyi oluş göstergelerine ilişkin istatistiki veriler Temel Bileşen Analizi , Çoklu Bileşen Analizi ve Regresyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukların iyi oluşlarının; annenin eğitimi, medeni hali, yaşı, işte çalışma durumu, annenin doğum sayısı ve yaşanan çevre gibi demografik bilgilere dayalı değişkenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatüre bakıldığında pozitif psikoloji yaklaşımının da etkisi ile psikolojik iyi oluşa yönelik çalışmaların geçmişten günümüze artarak devam ettiği anlaşılmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda psikolojik iyi oluşu ölçmek için ölçekler geliştirilmiş, çocukların iyi oluş düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

Çocuğun İyi Oluşu Konusunda Yapılan Ulusal Araştırmalar

Ulusal araştırmalara bakıldığında çocuğun iyi oluşuna yönelik akademik çalışmaların daha çok günümüze doğru yoğunlaştığı görülmektedir.

Sönmez ve Ceylan (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi çocukların iyi oluş haline ilişkin olarak öğretmenlerin değerlendirmeleri incelenmiştir. 5 farklı sınıftan 76 çocuğu kapsayan gözlemler ve 7 öğretmenle yapılan odak grup görüşmelerine göre elde edilen verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenin beden dili, yüz ifadesi ve sözlü ifadesi çocuğun iyi oluş halinin ana kriterleri olduğu, iyi oluş halinin iç huzur ve rahatlama göstergesi olduğu görülmüştür.

Kındıroğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin psikolojik iyi oluşu ve psikolojik dayanıklılığı ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. 3-6 yaş aralığındaki 300 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin psikolojik iyi oluşu ve dayanıklılığı ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Özbey (2019) tarafından Mayr ve Ulich (2006)'in geliştirdiği “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”nin (PERİK Ölçeğini) geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, hem psikolojik sağlamlığı hem de sosyal duygusal iyilik halini ölçmesi sebebiyle diğer ölçeklerden ayrılmaktadır. Ölçek öncelikle 6 dil uzmanı tarafından Türkçeye uyarlanmış ve dil geçerliliği sağlanmıştır. Ölçek 36 – 72 aylık 342 çocuğa uygulanmış 5’li likert tipinden oluşan 6 alt ölçekli 36 maddelik bir ölçektir. Doğrulamalı Faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin açıklanması için Pearson Korelasyon testi ve geçerlik güvenirlik için Sperman Brown iki yarı test güvenirliği ve Cronbach Alfa güvenirlik testleri yapılmıştır. Ölçeğin 6 faktörlük yapısı Doğrulamalı Faktör Analizi ile doğrulanmış, Pearson Korelasyon testi ile ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi yüksek düzeyde olup, Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasındadır. Çalışma sonucuna göre ölçeğin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Atan ve Buluş (2020) tarafından 5-6 Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluşu (ÇOPİO) Ölçeği çalışması ile; çocukların psikolojik iyi oluşlarını fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu

boyutlarıyla ele alan bir model önermek ve geçerli, güvenilir, kapsamlı ve kullanışlı bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Ölçek; çocukların yerine ebeveynler tarafından yanıtlanan sorularla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik, güvenilirlik çalışması için 1226 çocuk üzerinde madde analizi, faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmış ve 616 çocuk üzerinde de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 66 maddeden ve 9 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipinde derecelendirme yapan ölçeğin geçerlik güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Maddeler ve korelasyon katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda ÇOPİÖ ölçeği ile çocukların davranış çıktılarının dikkate alınarak ihtiyaç duyulması halinde çocukların psikolojik iyi oluş düzeyinin artırılması için müdahale programı oluşturulmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Erbay ve Toklu (2021) tarafından 48-60 aylık çocukların okula uyumu sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Lefkoşa’da 388 çocuğa uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuca göre; sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin okula uyumu yordadığı; sosyal uyum, öz düzenleme, sosyal ilişkiler, stresle başa çıkma ve sorumluluk bilinci ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş çocuklarının okula uyum, öğrenme davranışlarının psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 263 çocukla yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre psikolojik iyi oluş ölçeği ile okula uyumun konsantrasyon ve istenmeyen davranışlar boyutu ile negatif yönlü, olumlu sosyal öğrenme davranışları ile ise pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmüştür.

Aladağ (2023) tarafından yapılan araştırmada 5-6 yaş dönemi çocuklarının ebeveynlerinin stres düzeyi ile çocuğun psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 250 ebeveyn ve çocukla yapılan çalışmada, uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin stres durumu ile çocuğun iyi oluşu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne babanın eğitim düzeylerinin de çocuğun iyi oluş hali üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Tezel (2023) tarafından apılan çalışmada çocuğun sosyal duygusal yönden iyi oluş hali çeşitli değişkinler yönünden incelenmiştir. Alanda uygulanmak üzere sosyal duygusal iyi oluşa yönelik ocuk (46 madde), anne (36 madde) ve öğretmene (37 madde) uygulanmak üzere kolay ve ekonomik bir form geliştirilmiştir. Bu form bire bir 470 çocuğa, annesine ve öğretmene uygulanmış elde edilen sonuçlara göre kız ve erkek çocukların sosyal duygusal iyi oluşlarının eşit olduğu, 60-66 aylık ve 67-72 aylık çocukların sosyal duygusal iyi oluş puanlarının eşit olduğu görülmüştür. Çocukların sosyal duygusal iyi oluşu ebeveynin yaş, eğitim, ekonomik düzeyi ve okul öncesi eğitimi süreleri ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı, kardeş sayısı değişkenine göre ise anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Yeşilaltun (2024) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemi çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. 5-6 yaş aralığındaki 373 ocuk için öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuca göre çocuğun yaşı, anne ve babanın yaşı, kardeş sayısı değişkenleri ile 21. Yüzyıl Becerileri, Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağamlık lekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal Duygusal İyi Oluş leği; sosyal ilişki kurma, sosyal performans, kendini kontrol, öz düzenleme, kendine güven, atılganlık, stresle başa çıkma, dengelilik, sorumluluk bilinci 21. Yüzyıl Becerileri leği; ğrenme ve yenilik, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, ilişki kurma ve psikolojik sağamlık ölçekleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çocuğun iyi oluşuna yönelik yapılan ulusal çalışmalar iyi oluşa ilişkin ölçek çalışmaları ve çocuğun iyi oluşunun birçok değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalar çocuğa verilen değerin her geçen gün arttığını, çocuğun iyi oluşunun toplumun geleceğine çok ciddi etkisinin ve yansımalarının olduğunu göstermektedir. Çocuğun iyi oluşunun nasıl destekleneceği, neler yapılabileceği de akademik çalışmalarda farklı açılardan incelenmiştir ve bu konudaki araştırmalar devam etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modellerinden biri olan “iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını, etkisini ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan” ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2020). Değişkenlere ait puanlar ayrı ayrı toplanır ve sembolleştirilir. Sembolleştirmede ölçüm ve değer verilir, ilişkisel bir çözümleme yapılır.

İlişkisel tarama modeli ile farklı iki değişkenin arasındaki ilişkinin; elde edilen korelasyon katsayısı vasıtasıyla ortaya çıkarılması amaçlanır (Fraenkel vd., 2012). Korelasyon katsayısı ile değişkenlerin değişip değişmediği veya değişim varsa değişimin ne yönde olduğu incelenir. Verilerden elde edilen sonuca göre; iki değişken arasında ilişki vardır, değişkenler aynı yönde değişim göstermektedir veya değişkenler zıt yönlü değişim göstermektedir şeklinde üç farklı ilişki ortaya çıkmaktadır (Bekman, 2022).

Bu çalışmada 60-72 aylık okul öncesi eğitimi alan normal/tipik gelişim gösteren çocukların iyi oluşu, okul öncesi öğretmenin cinsiyet, çalışılan sektör, yaş, çocuk varlığı, çocuk sayısı, çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, medeni durum, çalışma saati ve algılanan gelir durumu değişkenlerine göre incelenerek mevcut durum açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul Avrupa yakası Bahçelievler ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2023-2024 yıllarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan 252 öğretmen ve öğretmen tarafından belirlenen 60-72 aylık 252 normal(tipik) gelişim gösteren okul öncesi çocuğudur. Araştırmaya katılan 252 öğretmenden ikisi ölçeği tam doldurmadığından çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışma, 250 öğretmen ve 250 normal(tipik) gelişim gösteren, 138 kız (%55,2), 112 erkek (%44,8) okul öncesi çocuğu olarak tamamlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için kolay ulaşılabilir örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi mevcut süre, iş gücü ve ekonomik şartların sınırlılığından dolayı hem kolay ulaşılabilir hemde uygulamanın kolay yapılabilceği yerlerden seçilmesinde tercih edilen bir yöntemdir (Çolak, 2018).

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren istatistik Tablo 3.1.'de, öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren istatistik Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çocuklara Ait Cinsiyet Bilgisinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	112	44,8
	Kız	138	55,2

Tablo 3.2.: Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	12	4,8
	Kadın	238	95,2
Sektör Türü	Özel	83	33,2
	Kamu	167	66,8
Çocuk Varlığı	Evet	161	64,4
	Hayır	89	35,6
Yaş Düzeyi	18-24 yaş	22	8,8
	25-34 yaş	73	29,2
	35-44 yaş	97	38,8
	45-55 yaş	58	23,2
Öğrenim düzeyi	Ön lisans	13	5,2
	Lisans	160	64,0
	Lisansüstü	77	30,8
Çocuk Sayısı	Yok	89	35,6
	1	70	28,0
	2	71	28,4
	3	20	8,0

Çalışma Yılı	1 yıldan az	8	3,2
	1-5 yıl	75	30,0
	5-10 yıl	66	26,4
	10 yıldan fazla	101	40,4
Medeni Hal	Bekar	99	39,6
	Evli	151	60,4
Çalışma Saati	1-4 Saat	5	2,0
	4-6 Saat	135	54,0
	6-8 Saat	71	28,4
	8-10 Saat	33	13,2
	10 saatten fazla	6	2,4
Algılanan Gelir Durumu	Düşük	10	4,0
	Orta	162	64,8
	Yüksek	78	31,2
Toplam		250	100

Tablo 3.2'de yer alan toplam 250 öğretmene ait demografik verilere bakıldığında, öğretmenlerin %4,8'i erkek (12), %95,2'si kadın (238) cinsiyet dağılımına sahiptir. Sektör türüne bakıldığında, özel sektörde çalışan öğretmenlerin oranı %33,2 (83), kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin oranı ise %66,8 (167) olarak belirlenmiştir. Çocuk varlığı açısından, çocuğu olan öğretmenlerin oranı %64,4 (161) iken çocuksuz öğretmenlerin oranı %35,6 (89) olarak kaydedilmiştir. Yaş dağılımına bakıldığında, 18-24 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %8,8 (22), 25-34 yaş aralığındakilerin oranı %29,2 (73), 35-44 yaş aralığındakilerin oranı %38,8 (97), ve 45-55 yaş aralığındakilerin oranı ise %23,2 (58) olarak belirlenmiştir. Öğrenim düzeyine göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin oranı %5,2 (13), lisans mezunu öğretmenlerin oranı %64,0 (160), lisanüstü mezunu öğretmenlerin oranı %30,08 (77) olarak belirlenmiştir. Çocuk sayısına göre, çocuksuz öğretmenlerin oranı %35,6 (89), bir çocuğu olan öğretmenlerin oranı %28,0 (70), iki çocuğu olan öğretmenlerin oranı %28,4 (71) ve üç çocuğu olan öğretmenlerin oranı %8,0 (20) olarak belirlenmiştir.

Çalışma yılına göre, öğretmenlerin %3,2'si (8) bir yıldan az süredir çalışmaktadır, %30,0'u (75) 1-5 yıl arasında çalışmaktadır, %26,4'ü (66) beş-on yıl

arasında çalışmaktadır ve %40.4'ü (101) on yıldan fazla süredir çalışmaktadır. Medeni Hal açısından, öğretmenlerin %39.6'sı (99) bekar, %60.4'ü (151) evli durumdadır. Çalışma Saati bazında, öğretmenlerin %2.0'si (5) günlük bir-dört saat çalışmakta, %54.0'ı (135) günlük dört-altı saat çalışmakta, %28.4'ü (71) günlük altı-sekiz saat çalışmakta, %13.2'si (33) günlük sekiz-on saat çalışmakta ve %2.4'ü (6) günlük on saatten fazla çalışmaktadır. Algılanan gelir durumuna göre, öğretmenlerin %4.0'ı (10) düşük gelir seviyesine, %64.8'i (162) orta gelir seviyesine ve %31.2'si (78) yüksek gelir seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. (Algılanan gelir durumu için demografik bilgi formunda rakam belirtilmemiştir, öğretmenler gelir düzeyini kendi algılarına göre cevaplamıştır.)

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Öğretmenler için Demografik Bilgi Formu, Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: PERMA Ölçeği ve 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada kullanılan kişisel bilgi formu; katılımcının yaşını, cinsiyetini, medeni durumunu, öğrenim düzeyini, çocuk sahibi olup olmadığını, çocuk sayısını, kaç yıldır çalışmakta olduğunu, günlük çalışma süresini, çalıştığı sektörü ve algılanan gelir durumunu belirlemektedir.

3.3.2. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli PERMA Ölçeği

Beş Boyutlu İyi Oluş Hali PERMA Ölçeği, Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. PERMA Ölçeği, Butler ve Kern (2015, 2016) tarafından geliştirilmiştir, olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarılar boyutlarını ölçmeyi amaçlar, içeriği Martin Seligman'ın iyi oluş (PERMA) yaklaşımına dayanmaktadır. PERMA ölçeği geliştirilme sürecinde kuramsal altyapıya uygun olarak değişkenlere ilişkin 700 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Tekrar eden maddeler elenmiş pozitif psikoloji alanında çalışan üç uzmanın görüşüne istinaden bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplam 109 madde yer almıştır.

Ölçek ile ilgili ilk olarak 7.188 katılımcı ile çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak olumlu duygular, bağlanma, ilişkiler, anlam, başarı, genel iyi oluş, sağlamlık, olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutlarını değerlendiren 23 maddeden oluşan PERMA ölçeği geliştirilmiştir. Ölçme aracıyla ilgili psikometrik özellikler ise 31.966 katılımcı ve 8 ayrı çalışma ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunun uyumlu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

PERMA Ölçeği öncelikle dört akademisyen tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve Eğitim Bilimleri alanında çalışan dört uzmanın görüşüyle gerekli dilbilgisi kontrolleri de tamamlanarak Türkçe formlar oluşturulmuştur. Türkçe formlar daha sonra iki uzman tarafından İngilizce'ye çevrilmiş ve ölçek sahibi Margaret L. Kern'e gönderilmiş, onun önerileriyle forma son hali verilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır.

Yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formundaki beş boyutlu yapısını değerlendirmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Orijinal formdaki 15 maddeli ve 5 alt boyutlu ölçme modelinin Türkçe formuna ilişkin uyum indeksi değerlerinin RMSEA değeri dışında yeterli olduğu görülmüştür (İlk Model: χ^2 (80, N = 253) = 234.66, $p < .001$; CFI = .97; NFI = .94; NNFI = .95; SRMR = .055; RMSEA = .088 (%90 G.A. .075 - .0100); AIC = 314.66; ECVI = 1.26.). RMSEA değerinin .08'in altında olması gerektiği için önerilen modifikasyon indekslerine göre ölçme modelinde bazı düzeltmeler yapılmıştır. Modifikasyon indeksleri incelendikten sonra olumlu duygular boyutundaki 2. ve 3. maddenin ve bağlanma boyutundaki 1. ve 3. maddenin hata varyansları arasında modifikasyon yapılmıştır (Düzeltilmiş Model: χ^2 (78, N = 253) = 191.79, $p < .001$; CFI = .97; NFI = .95; NNFI = .96; SRMR = .052; RMSEA = .076(%90 G.A. .063 - .090); AIC = 275.79; ECVI = 1.09.). İlk model ve düzeltilmiş modeli karşılaştırmak için Ki-kare farkı kullanılmıştır. İlk model ve düzeltilmiş modelin Ki-kare farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (χ^2 (2, N = 253) = 42.87, $p < .001$). Uyum indeks sonuçları kabul edilebilir değerlerde olduğu görülmüştür.

Ölçüt-bağıntılı geçerliği için Yaşam Doyumu Ölçeği ve Öznel Mutluluk Ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiştir. PERMA Ölçeği yaşam doyumu .57, öznel mutluluk .56 pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan PERMA ölçeği Türkçe uyarlamasında toplam 23 madde (iyi oluş modelini ölçen 15 madde ve 8 dolgu maddesi), 9 alt boyut yer almaktadır. İyi oluşu ölçen olumlu duygular,

bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar alt boyutunun her biri 3er maddeden oluşmaktadır; 8 dolgu maddesi ise sağlık ve olumsuz duygular 3er maddeden, mutluluk ve yalnızlık ise 1er maddeden oluşmaktadır. Olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutları ters puanlanmaktadır. PERMA alt boyutu ise iyi oluşu ölçeği 15 maddelik alt boyutların; olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar ve 1 maddelik mutluluk alt boyutu toplamından oluşmaktadır. Ölçeklerle alt boyutlar arasında 253 kişiye uygulanan ilk ölçekte güvenirlik için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin toplam puanı için .91, olumlu duyguların alt boyutu için .81, bağlanma alt boyutu için .61, ilişkiler alt boyutu için .61, anlam alt boyutu için .77, başarı alt boyutu için .70, olumsuz duygular alt boyutu için .61 ve sağlamlık alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

Üç hafta arayla 51 kişiye uygulanan test-tekrar test de güvenirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için .83, olumlu duygular alt boyutu için .77, ilişkiler alt boyutu için .70, anlam alt boyutu için .61, başarı alt boyutu için .67, olumsuz duygular alt boyutu için .67 ve sağlık alt boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır, 1er maddeden oluşan mutluluk ve yalnızlık alt boyutları için hesaplama yapılmamıştır. Aynı gruba tekrar amaçlı iki uygulama yapılmış ve aralarındaki korelasyon kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre maddelerin ayırt edicilik güçleri yeterli düzeyde bulunmuştur (Demirci vd, 2017). Ölçekte yer alan maddeler: “0= Hiç, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10= Tamamen” aralığında olacak şekilde 11’li likert tipinde derecelendirme yapılmıştır. Bu çalışma ile PERMA Ölçeği Türkçe Formu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğundan, insanların iyi oluşlarını geliştirmek için Türkiye’de yürütülecek bilimsel çalışmalarda kullanılması amaçlanmıştır.

PERMA Ölçeği Türkçe Formunda yer alan; olumlu duygular alt boyutu; bireyin yaşantısındaki neşe, mutluluk, memnuniyet, huzur gibi duygularını ifade eder. Bağlanma alt boyutu; bireyin heyecanını, işine yoğunlaşmasını ve keyif alma gibi duygularını içerir. Olumlu ilişkiler alt boyutu; bireyin yaşantısındaki sosyal ilişkilerini, başkalarıyla olan bağlarını, sevildiğini hissetmesini ve onlardan aldığı desteği kapsamaktadır. Anlam alt boyutu; bireyin yaşamındaki amaçlı ve anlamlı yaşantısını, inanç ve değerlerini, kişisel hedeflerini ifade eder. Başarı alt boyutu; bireyin hedeflerine ulaşmasını ve başarılı hissetmesini, yeni hedefler belirleyerek yaşamla ilgili motivasyonunu içerir. Sağlık alt boyutu; bireyin kendisini sağlıklı

hissetmesini, mutluluk alt boyutu; bireyin mutlu hissetmesini, yalnızlık alt boyutu; bireyin kendisini yalnız hissetmesini ve olumsuz duygular alt boyutu; bireyin kaygı, öfke, üzgün olma gibi olumsuz duygularını ifade etmektedir.

3.3.3. 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği

5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği, Atan ve Buluş tarafından 2021 yılında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreci yurtiçinde ve yurtdışında çocuğun iyi oluşunu inceleyen farklı ölçeklerin ve yaklaşımların incelenmesi ile başlamıştır. İncelemeler sonucunda 11 boyut 177 maddelik bir havuz oluşmuştur. Havuzdaki bütün maddeler incelenmek üzere “uygun”, “uygun değil”, “kısmen uygun” şeklindeki seçenekler ve varsa maddeler hakkındaki görüş ve önerilerini almak için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinde her bir maddenin istenen davranışı ölçme yeterliliğine sahip olup olmadığı, dilin anlaşılır olup olmadığı, bilimsel açıdan doğruluğu, dil bilgisi yönünden doğruluğu ve teknik açıdan kusurlu olup olmadığı kontrol edilmiştir (Atan ve Buluş, 2020).

Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 1226 çocuk üzerinde ilk madde analizleri, güvenirlik ve açıklayıcı faktör analizleri yapılmış daha sonra 616 çocuk üzerinde de doğrulayıcı faktör analizleri tamamlanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliği; Ulich ve Mayr (2009) tarafından geliştirilen, Durmuşoğlu, Saltalı, Erbay, Işık ve İmir (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ile gerçekleştirilmiştir. “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”nin güvenirlik sonuçları; Cronbach Alpha güvenirlik kat sayıları Faktör 1 için =.95, Faktör 2 için=.93, Faktör 3 için=.92, Faktör 4 için =.86, Faktör 5 için .91, Faktör 6 için =.94’tür. Kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçek “1= Hiç, 2= Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla ve 5=Her Zaman” olacak şekilde 5’li likert tipinde, 9 alt boyut ve 66 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan fiziksel sağlık boyutuna ilişkin 5. madde ile düşük içselleştirme ve düşük dışsallaştırma alt boyutuna ait tüm maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 66, en yüksek puan ise 330’dur. Çalışmalar sonucunda 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği alt boyutları; fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu olarak belirlenmiştir. DFA

sonucuna göre uyum indekslerinin değerleri $\chi^2/sd = 2.0035$, $RMSEA = 0.040$, $SRMR = 0.052$, $NFI = 0.91$, $TLI = 0.95$, $CFI = 0.95$ ve $IFI = 0.95$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Atan ve Buluş, 2020). 5/6 Yaş ÇOPİO Ölçeğinin güvenirlik analizleri için ise ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra kalan maddelerine ait madde-toplam korelasyonları, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha katsayıları, iki yarı güvenirlik yöntemi ve regresyon tekniği kullanılmıştır. Bulgular maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının en düşük .32 ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach's alpha katsayıları incelendiğinde Fiziksel Sağlık .693, Düşük İçselleştirme .86, Düşük Dışsallaştırma .93, Öz Düzenleme .81, Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik .87, Bilişsel Yetkinlik .89, Değer Davranışları .84, Psikolojik Dayanıklılık .89 ve Yaşam Doyumu .92 iken, ölçeğin toplam puan üzerinden güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler: derecelendirme yapılmıştır.

5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği fiziksel sağlık alt boyutu; çocuğun dengeli ve sağlıklı beslenme, fiziksel beceri gerektiren aktiviteleri yapma ve iyi hissetme gibi duygu ve yeterliliklerini ölçen maddelerden oluşmaktadır. Düşük içselleştirme alt boyutu; çocuğun endişeli, ürkek olma, içine kapanıklık ve depresyon gibi olumsuz duygu ve davranışlarını ölçmektedir. Düşük dışsallaştırma alt boyutu; çocukların öfke patlaması, dürtüsellik, saldırganlık gibi dışa yönelen olumsuz davranışlarını içermektedir. Öz düzenleme alt boyutu; çocuğun davranışları başlatma, sürdürme, bitirme, sıklığını ayarlama, duygu ve düşüncelerini kontrol etme, istek ve taleplerini erteleme gibi becerilerini ölçmektedir. Sosyal yetkinlik - girişkenlik alt boyutu; çocuğun kendi başına karar alabilme becerisini, çocuğun arkadaşlarıyla olan sosyal etkileşimini ve girişkenlik becerilerini ölçmektedir. Bilişsel yetkinlik alt boyutu; çocuğun problem çözebilme becerisini, hatırlama, bağlantı kurma, anlama, yaratıcılık ve planlama becerilerini kapsamaktadır. Değer davranışları alt boyutu; çocuğun çevresiyle iş birliği yapma, yardımlaşma ve sorumluluk alma gibi davranışlarını ölçmektedir. Psikolojik dayanıklılık alt boyutu; çocuğun karşılaştığı sorunlarla baş edebilme, gerektiğinde yardım alabilme gibi durumlarıyla ilişkilidir. Yaşam doyumu alt boyutu; çocuğun çevresiyle ilişkilerinde hissettiği olumlu duygularını ölçmeyi amaçlamaktadır. ÇOPİO Ölçeği ile 5-6 yaş çocuklarının kapsayıcı bir bakış açısıyla sosyal ilişkilerindeki duygu ve

davranışlarını, iyilik hallerini ölçmek, çocuğun sosyal ve duygusal açıdan gelişimini anlamak, çevresiyle kurduğu sosyal ilişkileri ve yeteneklerini değerlendirmek için geliştirilmiştir.

3.3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmaya ilişkin veriler 2023-2024 eğitim yılı güz ve bahar dönemlerinde toplanmıştır. Ölçeğin kullanılması için ölçek sahiplerinden gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır. İzinlere ilişkin yazışma ve görseller Ek1’de yer almaktadır. Ölçek kullanım izinleri alındıktan sonra çalışma kapsamında İstanbul Kültür Üniversitesi’nden Etik Kurulu’ndan alınan 2024 tarihli ve 19 sayılı Etik Kurul İzni Ek2’de sunulmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine ölçeklerin uygulanması için MEB AYSE üzerinden başvuru ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan 2024 tarihli 116257 nolu İzin yazısı da Ek3’de yer almaktadır.

Etik Kurul Onayı ve MEB onay süreci tamamlandıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Bahçelievler ilçesindeki okullar ziyaret edilerek katılımcılara çalışma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Katılımcılar, çevrim içi şekilde ölçekleri doldurmuşlardır. Formlar internet (e-posta, whatsapp uygulamaları) aracılığıyla öğretmenlere iletilmiş, Google form üzerinden toplanan verilerin sisteme aktarılması sağlanmıştır. Hem çocuğa hem de öğretmenlere ilişkin veriler öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

3.3.5. Verilerin Analizi

Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: PERMA Ölçeği ve 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği ile elde edilen veriler betimsel korelasyon yapılarak analiz edilmiştir.

Ölçekler aracılığıyla katılımcılardan elde edilen veriler analiz için SPSS 24.0 veri analiz programına aktarılmıştır. Araştırmanın örnekleme ilişkin demografik bilgiler frekans ve yüzde değerleriyle açıklanmıştır. İlk olarak basıklık çarpıklık değerlerine göre verilerimiz normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce gruplar arasındaki varyansların homojenliği Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösteren ve homojen olan veriler için parametrik testler uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren iki gruplu değişkenlerin

karşılaştırılmasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için Bağımsız Gruplar T Testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerde ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans (Oneway ANOVA) Analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için posthoc analizi için Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan Levene Testi sonuçlarına göre demografik değişkenlerden “algılanan gelir durumu”, “çalışma yılı” ve “çalışma saati” varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Varyansların homojen olmadığı bu verilerde ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılması için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır ve posthoc analizi için Tamhane’s T2 Testi kullanılmıştır.

Ayrıca Öğretmenlerin **PERMA** ve **ÇOPİO** ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelemek için “Pearson Korelasyon Analizi” yapılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.95 güven aralığı ve 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemde ise okul öncesi öğretmenin iyi oluş halinin (PERMA Ölçeği) çocuğun iyi oluş halini (ÇOPİO Ölçeği) yordadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

PERMA ve ÇOPİO ölçeklerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3.3.’de yer almaktadır.

Tablo 3.3. PERMA & ÇOPİO Ölçekleri Normal Dağılıma İlişkin Bulgular

Değişken	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Basıklık	Çarpıklık
PERMA	250	7,44	,964	,061	-,907	2,129
ÇOPİO	250	3,66	,590	,037	-,132	-,360

Tablo 3.3.’ye göre, **PERMA** Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) 7,44, standart sapması ,964’dir. **ÇOPİO** ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) 3,66, standart sapması ,590’dir. **PERMA ve ÇOPİO** değişkenlerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-3) ile (+3) arasında olduğu belirlenmiştir. PERMA Ölçeği için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +3 ve -3 aralığında olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir (Akt:Byrne, 2010; Kalaycı, 2010;

Uymaz, 2021;). Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde PERMA Ölçeği basıklık değeri -,907, çarpıklık değeri 2,129 olarak bulunmuştur, ÇOPİÖ Ölçeği basıklık değeri -,132, çarpıklık değeri -,360 olarak bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan PERMA Ölçeğinin güvenirlik analizleri sonuçları Tablo 3.4.'de, ÇOPİÖ Ölçeğinin güvenirlik analizleri sonuçları Tablo 3.5.'de yer almaktadır.

Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeğinin Güvenirlik Analiz Sonuçları

Ölçekler ve Ölçeklere Ait Alt Boyutlar	Cronbach Alfa Değeri (α)	
	Elde Edilen Değerler	Dağlı, Elçiçek ve Han (2018)
PERMA (Genel Boyut)	,847	,910
Olumlu Duygular	,825	,810
Bağlanma	,620	,610
Olumlu İlişkiler	,728	,610
Anlam	,794	,770
Başarılar	,637	,700
Sağlık	,845	,790
Olumsuz Duygular	,900	,610

p* $<$ 0,05

Tablo 3.4.'de Araştırma kapsamında kullanılan PERMA Ölçeğinin güvenirliklerini test etmek için Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Cronbach alpha iç tutarlık katsayısının literatürdeki kabul edilebilir eşiği .70'tir (Özguven, 1994). Tablo incelendiğinde PERMA Alt boyut (genel boyut elde edilen değer ,847) puanlarının Cronbach Alpha kat sayısına göre güvenilirlikleri yüksek seviyededir. Bu maddelerin alt boyutlarda dağılımı ve elde edilen değerleri şu şekildedir; Olumlu Duygular alt boyutunda üç madde (5-10-22) elde edilen değer ,825, Bağlanma alt boyutunda üç madde (3-11-21) elde edilen değer ,62), Olumlu İlişkiler alt boyutunda üç madde (6-15-19) elde edilen değer ,728, Anlam alt boyutunda üç madde (1-9-17) elde edilen değer 0,794, Başarılar alt boyutunda üç madde (2-8-16) elde edilen değer 0,637, Sağlık alt boyutunda üç madde (4-13-18) elde edilen değer ,845, ve Olumsuz Duygular alt boyutunda ise yine üç madde (7-14-20) elde edilen değer ,900 olarak yer almaktadır. Mutluluk ve yalnızlığa ilişkin güvenirlik puanı 1er sorudan oluştuğu için hesaplanmamıştır (PERMA Ölçeği

güvenirlilik çalışmasında da bu maddeler için güvenirlilik değeri bulunmamaktadır). Ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3.5. Araştırmada Kullanılan Beş-Altı Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Hallerinin ÇOPİO Ölçeğinin Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Ölçekler ve Ölçeklere Ait Alt Boyutlar	Cronbach Alfa Değeri (α)	
	Elde Edilen Değerler	Atan ve Buluş (2021)
ÇOPİO (Genel Boyut)	,954	,950
Fiziksel Sağlık	,658	,693
Düşük İçselleştirme	,944	,860
Düşük Dışsallaştırma	,979	,930
Öz Düzenleme	,915	,810
Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik	,949	,870
Bilişsel Yetkinlik	,941	,890
Değer Davranışları	,925	,840
Psikolojik Dayanıklılık	,958	,890
Yaşam Doyumu	,955	,920

Tablo 3.5.'de araştırma kapsamında kullanılan ÇOPİO Ölçeğinin güvenirliliklerini test etmek için Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan ÇOPİO ölçeğinde toplam 66 madde (genel boyut elde edilen değer ,954) ve 9 alt boyut yer almaktadır. Bu maddelerin alt boyutlarda dağılımı şu şekildedir; fiziksel sağlık alt boyutunda altı madde (1-6) elde edilen değer ,658, düşük içselleştirme alt boyutunda altı madde (7-12) elde edilen değer ,944, düşük dışsallaştırma alt boyutunda on madde (13-22) elde edilen değer ,979, öz düzenleme alt boyutunda altı madde (23-28) elde edilen değer ,915, sosyal yetkinlik-girişkenlik alt boyutunda yedi madde (29-35) elde edilen değer ,949, bilişsel yetkinlik alt boyutunda yedi madde (36-42) elde edilen değer ,941, değer davranışları alt boyutunda altı madde (44-48) elde edilen değer ,925, psikolojik dayanıklılık alt boyutunda on madde (49-58) elde edilen değer ,958 ve yaşam doyumu alt boyutunda da sekiz madde (59-66) elde edilen değer ,955 olarak bulunmuştur. Tablo 3.4. incelendiğinde ÇOPİO Alt boyut puanlarının Cronbach-alpha kat sayısına göre güvenirlilikleri yüksek seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere uygun yöntemler kullanılarak yapılan analizlere ve bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmeninin İyi Oluş Halinin PERMA Ölçeğine İlişkin Bulguları

PERMA Ölçeği 10 Alt Boyuttan (5 alt boyut orijinal PERMA Ölçeği alt boyutları; Olumlu Duygular, Bağlanma, Olumlu İlişkiler, Anlam, Başarılar ve Türkçe uyarlamasında yer alan Mutluluk alt boyutu toplamından oluşan PERMA alt boyutu ile Türkçe uyarlamasında yer alan; Mutluluk, Sağlık, Olumsuz Duygular ve Yalnızlık) oluşmaktadır.

Tablo 4.1. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x} \pm ss$	t	Sd	p
PERMA Ölçeği	Erkek	12	6,88±1,578	-1,295	11,380	,22
	Kadın	238	7,74±,919			
Olumlu Duygular Alt Boyutu	Erkek	12	7,33±2,044	-2,086	248	,03*
	Kadın	238	8,22±1,411			
Bağlanma Alt Boyutu	Erkek	12	7,44±1,986	-2,495	248	,01*
	Kadın	238	8,40±1,256			
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	Erkek	12	7,33±2,059	-1,753	248	,08
	Kadın	238	8,18±1,614			
Anlam Alt Boyutu	Erkek	12	7,25±1,985	-2,014	11,551	,06
	Kadın	238	8,41±1,391			
Başarılar Alt Boyutu	Erkek	12	8,05±1,607	-1,119	248	,26
	Kadın	238	8,46±1,207			
PERMA Alt Boyutu	Erkek	12	7,51±1,857	-1,526	11,458	,15
	Kadın	238	8,30±1,188			
Sağlık Alt Boyutu	Erkek	12	7,33±2,201	-1,531	11,540	,15
	Kadın	238	8,31±1,527			
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	Erkek	12	4,02±2,289	,885	12,574	,39
	Kadın	238	3,34±1,683			
Mutluluk Alt Boyutu	Erkek	12	8,00±1,906	-,868	248	,38
	Kadın	238	8,41±1,587			
Yalnızlık Alt Boyutu	Erkek	12	3,91±2,810	,781	248	,43
	Kadın	238	3,22±2,992			

p*,<0,05

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin PERMA ölçeği ortalama puanı ve alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup T Testi yapılmıştır.

Tablo 4.1'e göre araştırma neticesinde Olumlu Duygular ve Bağlanma Alt Boyutlarında ile Cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre kadın öğretmenlerin ($8,22\pm1,411$) Olumlu Duygular Alt Boyutu ortalama puanları erkek öğretmenlerin ($7,33\pm2,044$) Olumlu Duygular Alt Boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu; kadın öğretmenlerin ($8,40\pm1,256$) Bağlanma Alt Boyutu ortalama puanları erkek öğretmenlerin ($7,44\pm1,986$) Bağlanma Alt Boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılaşmanın olumlu duygular ve bağlanma alt boyutlarında olduğu ve kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bağımsız Grup T Testi cinsiyet değişkenine göre; PERMA, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, sağlık, olumsuz duygular, mutluluk ve yalnızlık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.2. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Sektör Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Sektör	n	$\bar{x} \pm ss$	t	Sd	p
PERMA Ölçeği	Özel	83	7,40 $\pm$,985	-,507	248	,61
	Kamu	167	7,46 $\pm$,956			
Olumlu Duygular Alt Boyutu	Özel	83	8,01 $\pm$ 1,427	-1,277	248	,20
	Kamu	167	8,26 $\pm$ 1,466			
Bağlanma Alt Boyutu	Özel	83	8,16 $\pm$ 1,282	-1,633	248	,10
	Kamu	167	8,45 $\pm$ 1,317			
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	Özel	83	7,92 $\pm$ 1,776	-1,452	248	,14
	Kamu	167	8,24 $\pm$ 1,586			
Anlam Alt Boyutu	Özel	83	8,12 $\pm$ 1,477	-1,882	248	,06
	Kamu	167	8,48 $\pm$ 1,413			
Başarılar Alt Boyutu	Özel	83	8,31 $\pm$ 1,275	-1,138	248	,25
	Kamu	167	8,50 $\pm$ 1,204			
PERMA Alt Boyutu	Özel	83	8,12 $\pm$ 1,235	-1,637	248	,10
	Kamu	167	3,39 $\pm$ 1,230			
Sağlık Alt Boyutu	Özel	83	8,22 $\pm$ 1,381	-,352	248	,72
	Kamu	167	8,29 $\pm$ 1,665			
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	Özel	83	3,90 $\pm$ 2,648	1,899	248	,05
	Kamu	167	3,22 $\pm$ 2,653			
Mutluluk Alt Boyutu	Özel	83	8,31 $\pm$ 1,652	-,547	248	,58
	Kamu	167	8,43 $\pm$ 1,581			
Yalnızlık Alt Boyutu	Özel	83	3,93 $\pm$ 3,310	2,416	139,884	,01*
	Kamu	167	2,92 $\pm$ 2,752			

P* $<0,05$

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin PERMA ölçeği ortalama puanı ve alt boyut puanları sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup T Testi yapılmıştır.

Araştırma neticesinde sektör değişkenine göre anlamlı farklılık Yalnızlık Alt Boyutu boyutunda özel sektör lehine bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre özel sektörde çalışan öğretmenlerin ($3,93\pm3,310$) Yalnızlık Alt Boyutu ortalama puanları kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin ($2,92\pm2,752$) Yalnızlık Alt Boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bağımsız Grup T Testi sektör değişkenine göre; PERMA, olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, sağlık, olumsuz duygular ve mutluluk alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.3. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çocuk Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Çocuk	n	$\bar{x} \pm ss$	t	Sd	p
PERMA Ölçeği	Evet	161	7,37 $\pm$,981	-1,603	248	,11
	Hayır	89	7,57 $\pm$,925			
Olumlu Duygular Alt Boyutu	Evet	161	8,08 $\pm$ 1,520	-1,371	248	,17
	Hayır	89	8,35 $\pm$ 1,322			
Bağlanma Alt Boyutu	Evet	161	8,28 $\pm$ 1,352	-1,107	248	,26
	Hayır	89	8,47 $\pm$ 1,228			
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	Evet	161	8,04 $\pm$ 1,643	-1,268	248	,20
	Hayır	89	8,31 $\pm$ 1,637			
Anlam Alt Boyutu	Evet	161	8,27 $\pm$ 1,467	-1,289	248	,19
	Hayır	89	8,52 $\pm$ 1,389			
Başarılar Alt Boyutu	Evet	161	8,40 $\pm$ 1,261	-,637	248	,52
	Hayır	89	8,50 $\pm$ 1,172			
PERMA Alt Boyutu	Evet	161	8,23 $\pm$ 1,278	-1,207	248	,22
	Hayır	89	8,42 $\pm$ 1,152			
Sağlık Alt Boyutu	Evet	161	8,08 $\pm$ 1,600	-2,595	248	,01*
	Hayır	89	8,61 $\pm$ 1,437			
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	Evet	161	3,44 $\pm$ 2,600	-,022	248	,98
	Hayır	89	3,45 $\pm$ 2,794			
Mutluluk Alt Boyutu	Evet	161	8,42 $\pm$ 1,607	,402	248	,68
	Hayır	89	8,33 $\pm$ 1,602			
Yalnızlık Alt Boyutu	Evet	161	3,29 $\pm$ 2,955	,227	248	,82
	Hayır	89	3,20 $\pm$ 3,045			

P* $<0,05$

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin algılanan PERMA ölçeği ortalama puanı ve alt boyut puanları çocuk varlığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup T Testi yapılmıştır.

Araştırma neticesinde çocuk varlığına göre Sağlık Alt Boyutu ile anlamlı farklılık çocuğun olmayan öğretmenlerin lehine bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre çocuğu olmayan öğretmenlerin ($8,61\pm1,437$) Sağlık Alt Boyutu ortalama puanları çocuğu olan öğretmenlerin ($8,08\pm1,600$) Sağlık Alt Boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bağımsız Grup T Testi çocuk varlığı değişkenine göre; PERMA, olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, olumsuz duygular, mutluluk ve yalnızlık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.4. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X} \pm SS$	Vr. K	Kt	Sd	Ko	F	p	Fark
PERMA Ölçeği	1-Yok	89	7,57 $\pm$,925	G.A	11,712	3	,455	4,363	,00*	1-3 2-3
	2-1	70	7,57 $\pm$,768	G.İ	220,129	246	,347			
	3-2	71	7,10 $\pm$ 1,116	Top.	231,841	249				
	4-3	20	7,63 $\pm$,939							
Olumlu Duygular Alt Boyutu	1-Yok	89	8,35 $\pm$ 1,322	G.A	34,225	3	1,582	5,689	,00*	1-3 2-3
	2-1	70	8,47 $\pm$ 1,359	G.İ	493,322	246	,571			
	3-2	71	7,60 $\pm$ 1,558	Top.	527,547	249				
	4-3	20	8,46 $\pm$ 1,488							
Bağlanma Alt Boyutu	1-Yok	89	8,47 $\pm$ 1,228	G.A	16,941	3	2,868	3,381	,01*	2-3
	2-1	70	8,58 $\pm$ 1,181	G.İ	410,820	246	1,233			
	3-2	71	8,94 $\pm$ 1,452	Top.	427,760	249				
	4-3	20	8,46 $\pm$ 1,335							
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	1-Yok	89	8,31 $\pm$ 1,637	G.A	40,678	3	3,174	5,279	,00*	1-3 2-3
	2-1	70	8,56 $\pm$ 1,268	G.İ	631,884	246	1,619			
	3-2	71	7,55 $\pm$ 1,656	Top.	672,562	249				
	4-3	20	7,95 $\pm$ 1,211							
Anlam Alt Boyutu	1-Yok	89	8,52 $\pm$ 1,389	G.A	28,097	3	5,273	4,705	,00*	1-3 2-3
	2-1	70	8,60 $\pm$ 1,068	G.İ	489,688	246	,957			
	3-2	71	7,83 $\pm$ 1,757	Top.	517,785	249				
	4-3	20	8,68 $\pm$ 1,141							
Başarılar Alt	1-Yok	89	8,50 $\pm$ 1,172	G.A	11,531	3	2,031	2,593	,05	-

Boyutu	2-1	70	8,66±1,032	G.İ	364,592	246	,924			
	3-2	71	8,11±1,400	Top.	376,123	249				
	4-3	20	8,51±1,313							
PERMA Alt Boyutu	1-Yok	89	8,42±1,152	G.A	24,092	3	,789	5,541	,00*	1-3 2-3
	2-1	70	8,59±,990	G.İ	356,526	246	,804			
	3-2	71	7,82±1,413	Top.	380,618	249				
	4-3	20	8,44±1,300							
Sağlık Alt Boyutu	1-Yok	89	8,61±1,473	G.A	48,027	3	4,233	6,920	,00*	1-3 2-3
	2-1	70	8,49±1,381	G.İ	569,102	246	,898			
	3-2	71	7,58±1,740	Top.	617,129	249				
	4-3	20	8,40±1,340							
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	1-Yok	89	3,45±2,794	G.A	50,779	3	2,991	2,424	,06	-
	2-1	70	2,80±2,579	G.İ	1718,033	246	,872			
	3-2	71	3,92±2,220	Top.	1768,813	249				
	4-3	20	4,00±3,452							
Mutluluk Alt Boyutu	1-Yok	89	8,33±1,602	G.A	26,210	3	1,393	3,504	,01*	2-3
	2-1	70	8,77±1,384	G.İ	612,374	246	,795			
	3-2	71	7,97±1,690	Top.	639,584	249				
	4-3	20	8,80±1,704							
Yalnızlık Alt Boyutu	2-1	70	3,20±3,045	G.A	30,439	3	,795	1,143	,33	-
	3-2	71	2,81±3,094	G.İ	2183,661	246				
	4-3	20	3,73±2,523	Top.	2214,100	249				
	2-1	70	3,40±3,704							

P* < 0,05

Tablo 4.4.'de, Öğretmenler için uygulanan PERMA ölçeği alt boyut puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İlişkisiz iki veya çok daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bir şekilde sıfırdan farklı olup olmadığını test edebilmek üzere tek yönlü varyans analizi uygulanmaktadır.

Araştırma sonucunda PERMA ölçeği ortalama puanları, olumlu duygular alt boyutu ortalama puanları, bağlanma alt boyutu ortalama boyutu ortalama puanları, olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanları, anlam alt boyutu ortalama puanları, PERMA alt boyutu ortalama puanları, sağlık alt boyutu ortalama puanları, mutluluk alt boyutu ortalama puanları çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<0,05).

Bununla birlikte yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($7,57\pm,925$) ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,57\pm,768$) PERMA ölçeği ortalama puanları ve iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,10\pm1,116$) PERMA ölçeği ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($8,35\pm1,322$) ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,47\pm1,359$) olumlu duygular alt boyutu ortalama puanları ve iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,60\pm1,558$) olumlu duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,58\pm1,181$) bağlanma alt boyutu ortalama puanları iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,94\pm1,452$) bağlanma alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($8,31\pm1,637$) ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,56\pm1,268$) olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanları ve iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,55\pm1,656$) olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($8,52\pm1,389$) ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,60\pm1,068$) anlam alt boyutu ortalama puanları ve iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,83\pm1,757$) anlam alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($8,42\pm1,152$) ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,59\pm,990$) PERMA alt boyutu ortalama puanları ve iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,82\pm1,413$) PERMA alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($8,61\pm1,473$) ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,49\pm1,381$) sağlık alt boyutu ortalama puanları ve iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,58\pm1,740$) sağlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($8,77\pm1,384$) mutluluk alt boyutu ortalama puanları, iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($7,97\pm1,690$) mutluluk alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

ANOVA Testi sonucunda çocuk sayısı değişkenine göre; başarılar, olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.5. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X} \pm SS$	Vr. K	Kt	Sd	Ko	F	p	Fark
PERMA Ölçeği	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	7,49±,414	G.A	13,903	3	4,634	5,231	,00*	2-3 2-4
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	7,79±,841	G.İ	217,938	24	,886			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	7,25±1,065	Top.	231,841	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	7,31±,976			9				
Olumlu Duygular Alt Boyutu	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	8,46±1,279	G.A	23,870	3	7,957	3,886	,01*	2-3
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	8,59±1,206	G.İ	503,677	24	2,047			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	7,87±1,526	Top.	527,547	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	8,06±1,572			9				
Bağlanma Alt Boyutu	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	8,92±,599	G.A	25,906	3	8,635	5,286	,00*	1-3 2-3
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	8,70±1,049	G.İ	401,854	24	1,634			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	8,07±1,457	Top.	427,760	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	8,17±1,395			9				
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	8,92±1,058	G.A	54,380	3	18,127	7,213	,00*	1-3 2-3
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	8,62±1,232	G.İ	618,182	24	2,513			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	7,64±1,840	Top.	672,562	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	8,06±1,657			9				
Anlam Alt Boyutu	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	8,98±1,175	G.A	21,881	3	7,294	3,618	,01*	-
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	8,64±1,115	G.İ	495,904	24	2,016			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	8,15±1,578	Top.	517,785	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	8,12±1,556			9				
Başarılar Alt Boyutu	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	8,90±,728	G.A	14,345	3	4,782	3,251	,02*	-
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	8,68±1,040	G.İ	361,777	24	1,471			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	8,21±1,353	Top.	376,123	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	8,33±1,304			9				
PERMA Alt Boyutu	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	8,80±,707	G.A	24,964	3	8,321	5,756	,00*	1-3 2-3
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	8,66±,952	G.İ	355,654	24	1,446			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	7,99±1,348	Top.	380,618	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	8,16±1,357			9				
Sağlık Alt Boyutu	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	8,71±1,114	G.A	37,066	3	12,355	5,240	,00*	2-3
	25-34 yaş ⁽²⁾	73	8,76±1,197	G.İ	580,063	24	5,358			
	35-44 yaş ⁽³⁾	97	7,90±1,795	Top.	617,129	24				
	45-55 yaş ⁽⁴⁾	58	8,08±1,574			9				
	18-24 yaş ⁽¹⁾	22	1,22±1,362	G.A	126,683	3	42,228	6,326	,00*	2-1

puanları, yaşı 35-44 arasında olan öğretmenlerin ($8,07 \pm 1,457$) bağlanma alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre 18-24 yaş arası olan öğretmenlerin ($8,92 \pm 1,058$) ve yaşı 25-34 arası olan öğretmenlerin ($8,62 \pm 1,232$) olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanları, yaşı 35-44 arasında olan öğretmenlerin ($7,64 \pm 1,840$) olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre 18-24 yaş arası olan öğretmenlerin ($8,80 \pm 1,707$) ve yaşı 25-34 arası olan öğretmenlerin ($8,66 \pm 1,952$) PERMA alt boyutu ortalama puanları, yaşı 35-44 arasında olan öğretmenlerin ($7,99 \pm 1,348$) PERMA alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre yaşı 25-34 arası olan öğretmenlerin ($8,76 \pm 1,197$) sağlık alt boyutu ortalama puanı, yaşı 35-44 arası olan öğretmenlerin ($7,90 \pm 1,795$) sağlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre 25-34 yaş arası olan öğretmenlerin ($3,71 \pm 3,062$), yaşı 35-44 arası olan öğretmenlerin ($3,80 \pm 2,498$) ve yaşı 45-55 arası olan öğretmenlerin ($3,36 \pm 2,400$) olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanları, yaşı 18-24 arasında olan öğretmenlerin ($1,22 \pm 1,362$) olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre yaşı 25-34 arası olan öğretmenlerin ($8,86 \pm 1,315$) mutluluk alt boyutu ortalama puanı, yaşı 35-44 arası olan öğretmenlerin ($8,07 \pm 1,672$) mutluluk alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

ANOVA sonucunda yaş değişkenine göre; yalnızlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.6. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Çalışma Yılı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
PERMA Ölçeği	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	95,44	3	30,713	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	141,79				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	153,82				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	97,28				
Olumlu Duygular Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	105,63	3	61,316	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	151,08				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	162,59				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	83,84				
Bağlanma Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	117,50	3	60,770	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	144,38				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	167,77				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	84,50				
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	93,88	3	62,672	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	160,93				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	152,67				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	83,94				
Anlam Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	102,88	3	44,585	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	150,97				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	153,46				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	90,10				
Başarılar Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	92,31	3	44,243	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	146,01				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	158,38				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	91,41				
PERMA Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	99,69	3	70,393	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	154,31				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	164,22				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	80,85				
Sağlık Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	85,31	3	51,348	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	152,51				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	156,02				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	88,68				
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	125,19	3	37,484	,00*	4-2 4-3
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	99,69				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	103,55				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	159,03				
Mutluluk Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	98,25	3	43,616	,00*	2-4 3-4
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	143,39				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	159,13				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	92,40				
Yalnızlık Alt Boyutu	0-1 yıl ⁽¹⁾	8	130,31	3	35,438	,00*	4-2 4-3
	1-5 yıl ⁽²⁾	75	101,29				
	5-10 yıl ⁽³⁾	66	103,23				
	10 + yıl ⁽⁴⁾	101	157,65				

P* < 0,05

Tablo 4.6.'da, Öğretmenler için uygulanan PERMA ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre PERMA ölçeği, olumlu duygular, bağlanma alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, PERMA alt boyutu, sağlık alt boyutu, olumsuz duygular alt boyutu, mutluluk alt boyutu,

yalnızlık alt boyutu ortalama puanları çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Bununla birlikte yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testine göre çalışma yılı bir-beş yıl (141,79) ve beş-on yıl (153,82) olan öğretmenlerin PERMA ölçeği ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (97,28) olan öğretmenlerin PERMA ölçeği ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bir-beş yıl (151,08) ve beş-on yıl (162,59) olan öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (83,84) olan öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bir-beş yıl (144,38) ve beş-on yıl (167,77) olan öğretmenlerin bağlanma alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (84,50) olan öğretmenlerin bağlanma alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bir-beş yıl (160,93) ve beş-on yıl (152,67) olan öğretmenlerin olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (83,94) olan öğretmenlerin olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bir-beş yıl (150,97) ve beş-on yıl (153,46) olan öğretmenlerin anlam alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (90,10) olan öğretmenlerin anlam alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bir-beş yıl (146,01) ve beş-on yıl (158,38) olan öğretmenlerin başarılar alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (91,41) olan öğretmenlerin başarılar alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bir-beş yıl (154,31) ve beş-on yıl (164,22) olan öğretmenlerin PERMA alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (80,85) olan öğretmenlerin PERMA alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bi-beş yıl (152,51) ve beş-on yıl (156,02) olan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı on yıldan fazla (88,68) olan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı on yıldan fazla (159,03) olan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı bir-beş yıl (99,69) ve beş-on yıl (103,55) olan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı bir-beş yıl (143,39) ve beş-on yıl (159,13) olan öğretmenlerin mutluluk alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı sıfır-bir yıl (98,25) ve onyıldan fazla (92,40) olan öğretmenlerin mutluluk alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma yılı on yıldan fazla (157,65) olan öğretmenlerin yalnızlık alt boyutu ortalama puanı, çalışma yılı bir-beş yıl (101,29) ve beş-on yıl (103,23) olan öğretmenlerin yalnızlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.7. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Saati Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Çalışma saati	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
PERMA Ölçeği	1-4 saat ⁽¹⁾	5	92,10	4	6,368	,17	
	4-6 saat ⁽²⁾	135	129,42				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	131,43				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	111,30				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	73,08				
Olumlu Duygular Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	81,80	4	26,197	,00*	2-3
	4-6 saat ⁽²⁾	135	143,52				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	118,49				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	85,56				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	59,08				
Bağlanma Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	111,60	4	18,264	,00*	2-3
	4-6 saat ⁽²⁾	135	141,44				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	114,32				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	98,55				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	59,00				
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	61,40	4	32,337	,00*	2-3 2-4
	4-6 saat ⁽²⁾	135	146,83				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	112,60				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	88,11				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	57,25				
Anlam Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	98,20	4	24,374	,00*	2-3 2-4
	4-6 saat ⁽²⁾	135	143,48				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	115,91				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	89,48				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	55,33				
Başarılar Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	79,70	4	19,444	,00*	2-3
	4-6 saat ⁽²⁾	135	141,82				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	112,37				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	106,91				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	54,08				
PERMA Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	77,50	4	30,970	,00*	2-3 2-4
	4-6 saat ⁽²⁾	135	146,34				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	113,02				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	88,15				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	49,58				
Sağlık Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	96,00	4	16,396	,00*	2-4
	4-6 saat ⁽²⁾	135	140,85				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	116,34				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	95,21				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	79,75				
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	150,30	4	78,669	,00*	3-2 4-2 5-2
	4-6 saat ⁽²⁾	135	88,21				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	170,04				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	169,59				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	174,17				
Mutluluk Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	55,60	4	22,922	,00*	2-4
	4-6 saat ⁽²⁾	135	142,49				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	116,24				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	94,89				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	79,42				
Yalnızlık Alt Boyutu	1-4 saat ⁽¹⁾	5	119,60	4	72,722	,00*	3-2 4-2
	4-6 saat ⁽²⁾	135	91,72				
	6-8 saat ⁽³⁾	71	156,03				
	8-10 saat ⁽⁴⁾	33	190,06				
	10 + saat ⁽⁵⁾	6	174,08				

P* < 0,05

Tablo 4.7.'de, Öğretmenler için uygulanan PERMA ölçeği alt boyut puanlarının çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda olumlu duygular, bağlanma alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, PERMA alt boyutu, sağlık alt boyutu, olumsuz duygular alt boyutu, mutluluk alt boyutu, yalnızlık alt boyutu ortalama puanları çalışma saati değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Bununla birlikte yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testine göre çalışma saati dört-altı saat (143,52) olan öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati sekiz-on saat (85,56) olan öğretmenlerin, çalışma saati on saatten fazla (59,08) olan öğretmenlerin ve çalışma saati altı-sekiz saat (118,49) olan öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati dört-altı saat (141,44) olan öğretmenlerin bağlanma alt boyutu ortalama puanı çalışma saati sekiz-on saat (98,55) olan öğretmenlerin, çalışma saati on saatten fazla (59,00) olan öğretmenlerin ve çalışma saati altı-sekiz saat (114,32) olan öğretmenlerin bağlanma alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati dört-altı saat (146,83) olan öğretmenlerin olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati altı-sekiz saat (112,60) ve sekiz-on saat (88,11) olan öğretmenlerin olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati dört-altı saat (143,48) olan öğretmenlerin anlam alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati altı-sekiz saat (115,91) ve sekiz-on saat (89,48) olan öğretmenlerin anlam alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati dört-altı saat (141,82) olan öğretmenlerin başarılar alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati altı-sekiz saat (112,37) olan öğretmenlerin başarılar alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati dört-altı saat (146,34) olan öğretmenlerin perma alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati altı-sekiz saat (113,02) ve sekiz-on saat (88,15) olan öğretmenlerin perma alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati dört-altı saat (140,85) olan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati sekiz-on saat (95,21) olan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati on saatten fazla (174,17) olan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu altı-sekiz saat (170,04), sekiz-on saat (169,59) ve dört-altı saat (88,21) olan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati (142,49) olan öğretmenlerin mutluluk alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati sekiz-on saat (94,89) olan öğretmenlerin mutluluk alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çalışma saati altı-sekiz saat (156,03) ve sekiz-on saat (190,06) olan öğretmenlerin yalnızlık alt boyutu ortalama puanı, çalışma saati dört-altı saat (91,72) olan öğretmenlerin yalnızlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.8. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Öğrenim düzeyi	n	$\bar{X} \pm SS$	Vr. K	Kt	Sd	Ko	F	p	Fa rk
PERMA Ölçeği	1-Ön Lisans	13	6,85±1,149	G.A	5,612	2	2,806	3,064	,04*	2-1
	2-Lisans	160	7,51±1,967	G.İ	226,229	247	0,916			
	3- Lisansüstü	77	7,39±1,898	Top.	231,841	249				
Olumlu Duygular Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,28±1,609	G.A	12,292	2	6,961	2,946	,05	3-1
	2-Lisans	160	8,18±1,455	G.İ	515,255	247	2,086			
	3- Lisansüstü	77	7,33±1,393	Top.	527,547	249				
Bağlanma Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,74±1,564	G.A	5,357	2	2,678	1,566	,21	-
	2-Lisans	160	8,36±1,292	G.İ	422,403	247	1,710			
	3- Lisansüstü	77	8,43±1,295	Top.	427,760	249				
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,00±2,236	G.A	17,919	2	8,960	3,380	,03*	2-1
	2-Lisans	160	8,21±1,516	G.İ	654,643	247	2,650			3-1
	3- Lisansüstü	77	8,18±1,735	Top.	672,562	249				
Anlam Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,10±1,852	G.A	22,239	2	11,119	5,542	,00*	2-1
	2-Lisans	160	8,46±1,328	G.İ	495,546	247	2,006			
	3- Lisansüstü	77	8,36±1,512	Top.	517,785	249				3-1
Başarılar Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,38±1,508	G.A	16,070	2	8,035	5,512	,00*	2-1
	2-Lisans	160	8,46±1,195	G.İ	360,053	247	1,458			3-1
	3- Lisansüstü	77	8,58±1,179	Top.	376,123	249				
PERMA Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,31±1,551	G.A	13,401	2	6,700	4,507	,01*	2-1
	2-Lisans	160	8,34±1,176	G.İ	367,217	247	1,487			
	3- Lisansüstü	77	8,38±1,247	Top.	380,618	249				3-1
Sağlık Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,41±2,023	G.A	10,153	2	5,076	2,066	,12	-
	2-Lisans	160	8,31±1,576	G.İ	606,977	247	2,457			
	3- Lisansüstü	77	8,32±1,462	Top.	617,129	249				
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	4,53±2,162	G.A	44,281	2	22,140	3,171	,04*	-
	2-Lisans	160	3,63±2,748	G.İ	1724,532	247	6,982			
	3- Lisansüstü	77	2,89±2,478	Top.	1768,813	249				
Mutluluk Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	7,53±1,941	G.A	9,991	2	4,996	1,960	,14	-
	2-Lisans	160	8,43±1,592	G.İ	629,593	247	2,549			
	3- Lisansüstü	77	8,44±1,453	Top.	639,584	249				
Yalnızlık Alt Boyutu	1-Ön Lisans	13	4,69±3,146	G.A	106,855	2	53,427	6,262	,00*	1-3
	2-Lisans	160	3,58±3,004	G.İ	2107,245	247	8,531			
	3- Lisansüstü	77	2,35±2,698	Top.	2214,100	249				2-3

P* < 0,05

Tablo 4.8.'de, Öğretmenlere uygulanan PERMA ölçeği alt boyut puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırma sonucunda PERMA ölçeği, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, PERMA alt boyutu, olumsuz duygular alt boyutu, yalnızlık alt boyutu ortalama puanları öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Bununla birlikte yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre lisans mezunu olan öğretmenlerin ($7,51\pm0,967$) PERMA ölçeği ortalama puanı, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ($6,85\pm1,149$) PERMA ölçeği ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin ($8,21\pm1,516$) olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanı ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($8,18\pm1,735$) olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanları ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ($7,00\pm2,236$) olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin ($8,46\pm1,328$) anlam alt boyutu ortalama puanı ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($8,36\pm1,512$) anlam alt boyutu ortalama puanlarının ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ($7,10\pm1,852$) anlam alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($8,58\pm1,179$) başarılar alt boyutu ortalama puanı ve lisans mezunu olan öğretmenlerin ($8,46\pm1,195$) başarılar alt boyutu ortalama puanlarının ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ($7,38\pm1,508$) başarılar alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin ($8,34\pm1,176$) PERMA alt boyutu ortalama puanı ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($8,38\pm1,247$) PERMA alt boyutu ortalama puanlarının ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ($7,31\pm1,551$) PERMA alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ($4,69 \pm 3,146$) ve lisans mezunu olan öğretmenlerin ($3,58 \pm 3,004$) yalnızlık alt boyutu ortalama puanları lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($2,35 \pm 2,698$) yalnızlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ($4,53 \pm 2,162$) ve lisans mezunu olan öğretmenlerin ($3,63 \pm 2,748$) olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanları lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($2,89 \pm 2,478$) olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ANOVA sonucunda öğrenim düzeyi değişkenine göre; olumlu duygular, bağlanma, sağlık ve mutluluk alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.9.: PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Algılanan Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek	Algılanan Gelir Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
PERMA Ölçeği	1-Düşük	10	76,25	2	15,127	,00*	3-2
	2-Orta	162	117,16				
	3-Yüksek	78	149,13				
Olumlu Duygular Alt Boyutu	1-Düşük	10	82,90	2	41,236	,00*	3-2
	2-Orta	162	107,49				
	3-Yüksek	78	168,37				
Bağlanma Alt Boyutu	1-Düşük	10	82,80	2	30,443	,00*	3-2
	2-Orta	162	110,59				
	3-Yüksek	78	161,94				
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	1-Düşük	10	68,70	2	35,977	,00*	3-1 3-2
	2-Orta	162	110,34				
	3-Yüksek	78	164,28				
Anlam Alt Boyutu	1-Düşük	10	64,20	2	34,012	,00*	3-1 3-2
	2-Orta	162	111,48				
	3-Yüksek	78	162,49				
Başarılar Alt Boyutu	1-Düşük	10	61,85	2	38,917	,00*	3-1 3-2
	2-Orta	162	110,27				
	3-Yüksek	78	165,28				
PERMA Alt Boyutu	1-Düşük	10	65,90	2	46,142	,00*	3-1 3-2
	2-Orta	162	107,75				
	3-Yüksek	78	170,01				
Sağlık Alt Boyutu	1-Düşük	10	67,45	2	26,591	,00*	3-1 3-2
	2-Orta	162	113,72				
	3-Yüksek	78	157,72				
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	1-Düşük	10	172,70	2	44,157	,00*	1-3 2-3
	2-Orta	162	143,91				
	3-Yüksek	78	81,22				
Mutluluk Alt Boyutu	1-Düşük	10	84,05	2	29,786	,00*	3-2
	2-Orta	162	111,13				
	3-Yüksek	78	160,65				
Yalnızlık Alt Boyutu	1-Düşük	10	153,00	2	46,357	,00*	1-3 2-3
	2-Orta	162	145,80				
	3-Yüksek	78	79,81				

P* < 0,05

Tablo 4.9.'da, Öğretmenlere uygulanan PERMA ölçeği alt boyut puanlarının algılanan gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Bununla birlikte yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testine göre araştırma sonucunda PERMA ölçeği, olumlu duygular, bağlanma alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, PERMA alt boyutu, sağlık alt boyutu, olumsuz duygular alt boyutu, mutluluk alt boyutu, yalnızlık alt boyutu ortalama puanları algılanan gelir durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Araştırma sonucunda algılanan gelir düzeyi yüksek olan öğretmenlerin (149,13) PERMA ölçeği ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan öğretmenlerin PERMA ölçeği ortalama puanlarından, algılanan gelir düzeyi orta olan öğretmenlerin (117,16) PERMA ölçeği ortalama puanı, algılanan gelir durumu düşük olan öğretmenlerin PERMA ölçeği ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu yüksek olan (168,37) öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (107,49) ve algılanan gelir durumu düşük olan (82,90) öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu yüksek olan (161,94) öğretmenlerin bağlanma alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (110,59) ve algılanan gelir durumu düşük olan öğretmenlerin bağlanma alt boyutu ortalama puanlarından (82,80) daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu yüksek olan (164,28) öğretmenlerin olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (110,34) ve algılanan gelir durumu düşük olan (68,70) öğretmenlerin olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu yüksek olan (162,49) öğretmenlerin anlam alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (111,48) ve algılanan gelir durumu düşük olan (64,20) öğretmenlerin anlam alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu yüksek olan (165,28) öğretmenlerin başarılar alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (110,27) ve algılanan gelir durumu düşük olan (61,85) öğretmenlerin başarılar alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu yüksek olan (170,01) öğretmenlerin perma alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (107,75) ve algılanan gelir durumu düşük olan (65,90) öğretmenlerin PERMA alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu yüksek olan (157,72) öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (113,72) ve algılanan gelir durumu düşük olan (67,45) öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu düşük (172,70) ve orta (143,91) olan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu yüksek olan (81,22) öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda gelir durumu yüksek olan (160,65) öğretmenlerin mutluluk alt boyutu ortalama puanı, algılanan gelir durumu orta olan (111,13) öğretmenlerin mutluluk alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda algılanan gelir durumu düşük (153,00) ve orta (145,80) olan öğretmenlerin yalnızlık alt boyutu ortalama puanı algılanan gelir durumu yüksek olan (79,81) öğretmenlerin yalnızlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.10. PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Medeni Hal	n	$\bar{X} \pm SS$	t	Sd	p
PERMA Ölçeği	Bekar	99	7,60±,919	2,051	248	,04*
	Evli	151	7,34±,983			
Olumlu Duygular Alt Boyutu	Bekar	99	8,41±1,287	2,095	233,873	,03*
	Evli	151	8,03±1,541			
Bağlanma Alt Boyutu	Bekar	99	8,53±1,213	1,726	248	,08
	Evli	151	8,24±1,362			
Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	Bekar	99	8,40±1,573	2,087	248	,03*
	Evli	151	7,96±1,669			
Anlam Alt Boyutu	Bekar	99	8,66±1,243	2,821	236,809	,00*
	Evli	151	8,16±1,530			
Başarılar Alt Boyutu	Bekar	99	8,62±1,104	1,987	231,268	,04
	Evli	151	8,32±1,293			
PERMA Alt Boyutu	Bekar	99	8,52±1,093	2,436	233,438	,01*
	Evli	151	8,15±1,304			
Sağlık Alt Boyutu	Bekar	99	8,56±1,501	2,394	248	,01*
	Evli	151	8,07±1,596			
Olumsuz Duygular Alt Boyutu	Bekar	99	3,25±2,858	-,926	248	,35
	Evli	151	3,57±2,532			
Mutluluk Alt Boyutu	Bekar	99	8,52±1,586	1,065	248	,28
	Evli	151	8,30±1,612			
Yalnızlık Alt Boyutu	Bekar	99	3,89±3,038	-1,554	248	,12
	Evli	151	3,49±2,930			

P* < 0,05

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, Öğretmenlere uygulanan PERMA ölçeği ortalama puanı ve alt boyut puanları medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup T Testi yapılmıştır. Araştırma neticesinde PERMA ölçeği, olumlu duygular alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, PERMA alt boyutu, sağlık alt boyutu ile medeni hal arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p<0,05).

Araştırma neticesinde PERMA ölçeği (7,60±,919), olumlu duygular alt boyutu (8,41±1,287), olumlu ilişkiler alt boyutu (8,40±1,573), anlam alt boyutu (8,66±1,243), başarılar alt boyutu (8,62±1,104), PERMA alt boyutu (8,52±1,093), sağlık alt boyutu (8,56±1,501) medeni hali bekar olan öğretmenlerin ortalama puanları evli olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma

neticesinde medeni duruma göre anlamlı farklılıklar bekar öğretmenlerin lehine bulunmuştur ($p<0,05$).

Bağımsız Grup T Testi medeni durum değişkenine göre bağlanma, olumsuz duygular, mutluluk ve yalnızlık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2. Beş-Altı Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Hallerinin ÇOPİÖ Ölçeğine İlişkin Bulguları

ÇOPİÖ Ölçeği 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; Fiziksel Sağlık, Düşük İçselleştirme, Düşük Dışsallaştırma, Öz Düzenleme, Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik, Bilişsel Yetkinlik, Değer Davranışları ve Yaşam Doyumudur.

Beş- Altı Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Hallerinin ÇOPİÖ Ölçeği Alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerlerine (Tablo 4.11.) ve ÇOPİÖ Ölçeği Alt Boyut toplam puanlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara (Tablo 4.12.) bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Beş-Altı Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Hallerinin (ÇOPİÖ Ölçeği) Alt Boyut Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Çocuğun Psikolojik İyi Oluşu	N	Minimum	Maximum	X	Ss
ÇOPİÖ Ölçeği	250	1,00	5,00	3,66	,590
Fiziksel Sağlık Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,27	,763
Düşük İçselleştirme Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,46	1,119
Düşük Dışsallaştırma Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,48	1,279
Öz düzenleme Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,44	1,00
Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,86	,968
Bilişsel Yetkinlik Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,96	,896
Değer Davranışları Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,72	,968
Psikolojik Dayanıklılık Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,62	,947
Yaşam Doyumu Alt Boyutu	250	1,00	5,00	4,02	,895

Tablo 4.11 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının ÇOPİÖ ölçeği ortalama puanları ortalama puanı minimum 1 ve maximum 5 olarak hesaplanmıştır. ÇOPİÖ ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre $\bar{x}$:3,66, fiziksel sağlık alt boyutu $\bar{x}$:3,27, Düşük İçselleştirme Alt Boyutu $\bar{x}$:3,46, Düşük Dışsallaştırma Alt Boyutu $\bar{x}$:3,48, Öz düzenleme Alt Boyutu $\bar{x}$:3,44, Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik Alt Boyutu $\bar{x}$:3,86, Bilişsel Yetkinlik Alt Boyutu $\bar{x}$:3,96, Değer Davranışları Alt Boyutu $\bar{x}$:3,72, Psikolojik Dayanıklılık Alt Boyutu $\bar{x}$:3,62, Yaşam Doyumu Alt Boyutu $\bar{x}$:4,02 olarak bulunmuştur.

ÇOPİÖ ölçeği çocuğun iyi oluşuna ilişkin en yüksek ortalama puan çocuğun mutluluk, memnuniyet, neşe ve keyfini ifade eden yaşam doyumu alt boyutu $\bar{x}$:4,02 olarak bulunmuştur. ÇOPİÖ ölçeği alt boyutlarına ait bulgulara göre ölçekten alınacak en yüksek puanın “5” olduğu göz önüne alındığında çocukların iyi oluşlarında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12. Beş-Altı Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Hallerinin (ÇOPİÖ Ölçeği) Alt Boyut Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Ölçek / Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x} \pm ss$	t	Sd	p
ÇOPİÖ Ölçeği	Kız	138	3,64±,525	-,534	208,945	,58
	Erkek	112	3,68±,663			
Fiziksel Sağlık Alt Boyutu	Kız	138	3,22±,763	-1,287	248	,19
	Erkek	112	3,34±,761			
Düşük İçselleştirme Alt Boyutu	Kız	138	3,23±1,203	-3,666	247,684	,00*
	Erkek	112	3,73±,941			
Düşük Dışsallaştırma Alt Boyutu	Kız	138	3,17±1,344	-4,459	247,999	,00*
	Erkek	112	3,86±1,087			
Öz düzenleme Alt Boyutu	Kız	138	3,57±,973	2,284	248	,02*
	Erkek	112	3,28±1,023			
Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik Alt Boyutu	Kız	138	3,94±,977	1,575	248	,11
	Erkek	112	3,75±,950			
Bilişsel Yetkinlik Alt Boyutu	Kız	138	3,96±,915	-,015	248	,98
	Erkek	112	3,97±,875			
Değer Davranışları Alt Boyutu	Kız	138	3,75±,983	,660	248	,51
	Erkek	112	3,67±,952			
Psikolojik Dayanıklılık Alt Boyutu	Kız	138	3,77±,900	2,735	248	,00*
	Erkek	112	3,45±,976			
Yaşam Doyumu Alt Boyutu	Kız	138	4,08±,850	1,164	248	,24
	Erkek	112	3,95±,946			

Tablo 4.12 görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan çocukların **ÇOPİO** ölçek ortalama puanı ve alt boyut puanları çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup T Testi yapılmıştır.

Araştırma neticesinde düşük içselleştirme alt boyutu, düşük dışsallaştırma alt boyutu, öz düzenleme alt boyutu ve psikolojik dayanıklılık alt boyutu ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur($p<0,05$).

Buna göre erkek çocukların ($3,73\pm,941$) düşük içselleştirme alt boyutu ortalama puanları kız çocukların ($3,23\pm1,203$) düşük içselleştirme alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek çocukların ($3,86\pm1,087$) düşük dışsallaştırma alt boyutu ortalama puanı kız çocukların ($3,17\pm1,344$) düşük dışsallaştırma ortalama puanından yüksek çıkmıştır.

Kız çocukların ($3,57\pm,973$) öz düzenleme alt boyutu ortalama puanı erkek çocukların ($3,28\pm1,023$) öz düzenleme alt boyutu ortalama puanından yüksek çıkmıştır. Kız çocukların ($3,77\pm,900$) psikolojik dayanıklılık alt boyutu ortalama puanı erkek çocukların ($3,45\pm,976$) psikolojik dayanıklılık alt boyutu ortalama puanından yüksek çıkmıştır.

Bağımsız Grup T Testi **ÇOPİO** Ölçeği çocukların cinsiyetine göre fiziksel sağlık, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları ve yaşam doyumu alt boyutlarında kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.3. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeği Alt Boyutları ile 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Analizler

Bu bölümde Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeği Alt Boyutları ile 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği Alt Boyutları arasındaki ilişki ile ilgili analizlere yer verilmiştir.

PERMA Ölçeği ve ÇOPİO Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Pearson Korelasyon Analizi Tablosuna (Tablo 4.13) bu bölümde yer verilmiştir.



Tablo 4.13.: ÇOPIO Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanları ile PERMA Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ölçek / Alt Boyutlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.ÇOPIO Ölçeği	r	1																				
	p																					
2.Fiziksel Sağlık Alt Boyutu	r	,407**	1																			
	p	,00																				
3.Düşük İçselleştirme Alt Boyutu	r	,396**	,094	1																		
	p	,00	,14																			
4.Düşük Dışsallaştırma Alt Boyutu	r	,405**	,177**	,693**	1																	
	p	,00	,00	,00																		
5.Öz düzenleme Alt Boyutu	r	,529**	,082	-	-	1																
	p	,00	,19	,00	,00																	
6.Sosyal Yetkinlik,Girişkenlik Alt Boyutu	r	,768**	,210**	,087	-,021	,630**	1															
	p	,00	,00	,16	,74	,00																
7.Bilişsel Yetkinlik Alt Boyutu	r	,784**	,239**	,117	,090	,536**	,731**	1														
	p	,00	,00	,06	,15	,00	,00															
8.Değer Davranışları Alt Boyutu	r	,711**	,134*	-,095	-,045	,567**	,607**	,663**	1													
	p	,00	,03	,13	,47	,00	,00	,00														
9.Psikolojik Dayanıklılık Alt B.	r	,703**	,184**	-,110	-,123	,558**	,615**	,552**	,765**	1												
	p	,00	,00	,08	,05	,00	,00	,00	,00													
10.Yaşam Doyumu Alt Boyutu	r	,717**	,342**	,143*	,022	,416**	,574**	,551**	,497**	,548**	1											
	p	,00	,00	,02	,72	,00	,00	,00	,00	,00												
11.PERMA Ölçeği	r	,249**	,194**	-,074	-,081	,251**	,276**	,197**	,211**	,282**	,255**	1										
	p	,00	,00	,24	,20	,00	,00	,00	,00	,00	,00											
12.Olumlu Duygular Alt Boyutu	r	,092	,052	-	-	,334**	,273**	,144**	,222**	,306**	,180**	,815**	1									
	p	,14	,41	,300**	,381**	,00	,00	,02	,00	,00	,00	,00										
13.Bağlanma Alt Boyutu	r	,163*	,102	-	-	,320**	,290**	,173**	,243**	,329**	,251**	,774**	,740**	1								
	p	,01	,10	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00									

14.Olumlu İlişkiler Alt Boyutu	r	,035	,011	- ,361**	- ,421**	,286**	,206**	,114	,207**	,313**	,156*	,716**	,740**	,673**	1							
	p	,58	,86	,00	,00	,00	,00	,07	,00	,00	,01	,00	,00	,00								
15.Anlam Alt Boyutu	r	,060	,050	- ,208**	- ,301**	,205**	,171**	,099	,152*	,231**	,175**	,777**	,715**	,670**	,666**	1						
	p	,34	,42	,00	,00	,00	,00	,11	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,00							
16.Başarılar Alt Boyutu	r	,089	,068	- ,206**	- ,281**	,254**	,224**	,079		,257**	,161*	,771**	,687**	,737**	,635**	,799**	1					
	p	,16	,28	,00	,00	,00	,00	,21	,00	,00	,01	,00	,00	,00	,00	,00						
17.PERMA Alt Boyutu	r	,097	,057	- ,310**	- ,387**	,320**	,265**	,140*	,229**	,331**	,208**	,884**	,897**	,864**	,963**	,874**	,865**	1				
	p	,12	,37	,00	,00	,00	,00	,02	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00					
18.Sağlık Alt Boyutu	r	,109	,017	- ,265**	- ,234**	,254**	,260**	,149*	,210**	,273**	,130*	,684**	,643**	,545**	,569**	,545**	,543**	,656**	1			
	p	,084	,79	,00	,00	,00	,00	,01	,00	,00	,04	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00				
19.Olumsuz Duygular Alt Boyutu	r	,295**	,282**	,560**	,665**	- ,192**	-,024	,093	-,085	-,156*	,085	,128*	- ,260**	- ,241**	- ,388**	- ,251**	- ,241**	- ,318**	- ,235**	1		
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,70	,14	,18	,01	,18	,04	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00			
20.Mutluluk Alt Boyutu	r	,079	-,018	- ,264**	- ,252**	,232**	,207**	,113	,187**	,271**	,140*	,720**	,752**	,617**	,644**	,615**	,588**	,744**	,543**	- ,197**	1	
	p	,212	,21	,77	,00	,00	,00	,07	,00	,00	,02	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00		
21.Yalnızlık Alt Boyutu	r	,243**	,284**	,426**	,548**	-,143*	-,057	,048	-,056	-,111	,084	,148*	- ,206**	- 187**	- ,253**	- ,208**	- ,211**	- ,240**	- ,214**	,757**	- ,112	1
	p	,00	,00	,00	,00	,02	,37	,44	,37	,08	,18	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,07	

$P^* < 0,05$

Tablo 4.13.'te Öğretmenlere uygulanan **PERMA Ölçeği** ve çocuklar için uygulanan **ÇOPİO Ölçeği** alt boyuları ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelemek için “Pearson Korelasyon Analizi” yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklüğü bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2020).

“ÇOPİO” ölçeği toplam puanı ile “PERMA” ölçeği puanı, bağlanma alt boyutu, olumsuz duygular alt boyutu ve yalnızlık alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile $r: 0,249$, $r:0,163$, $r:0,295$, $r:0,243$ $p<0,01$).

“ÇOPİO” ölçeği fiziksel sağlık alt boyutu ortalama puanı ile “PERMA” ölçeği ortalama puanı, olumsuz duygular alt boyutu, yalnızlık alt boyutu ortalama puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile $r:0,194$, $r:0,282$, $r:0,284$, $p>0,05$).

“ÇOPİO” ölçeği düşük içselleştirme alt boyutu ortalama puanı ile “PERMA” ölçeği olumlu duygular alt boyutu, bağlanma alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, sağlık alt boyutu, mutluluk alt boyutu ortalama puanı ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, olumlu ilişkiler alt boyutu ve PERMA alt boyutu, ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Olumsuz duygular alt boyutu, yalnızlık alt boyutu ortalama puanı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile $r:-0,300$, $r:-0,244$, $r:-0,208$, $r:-0,206$, $r:-0,265$, $r:-0,252$, $r:-0,361$, $r:-0,387$, $r:0,560$, $r:0,426$ $p>0,05$).

“ÇOPİO” ölçeği düşük dışsallaştırma alt boyutu ortalama puanı ile “PERMA” ölçeği bağlanma alt boyutu, başarılar alt boyutu, sağlık alt boyutu ve mutluluk alt boyutu ortalama puanı ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, olumlu ilişkiler alt boyutu, olumlu duygular alt boyutu, anlam alt boyutu, PERMA alt boyutu ortalama puanları ile arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Olumsuz duygular alt boyutu, yalnızlık alt boyutu ortalama puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile $r: -0,297$, $r: -$

0,281, r: -,0,234, r: -,0,252, r: -,0,421, r: -,0,381, r: -,0,301, r:0,387, r:0,665, r:0,548 p>0,05).

“ÇOPİO” ölçeği öz düzenleme alt boyutu ortalama puanı ile “PERMA” ölçeği ortalama puanı, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, sağlık alt boyutu, mutluluk alt boyutu ortalama puanları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken olumlu duygular alt boyutu, bağlanma alt boyutu ve PERMA alt boyutu ortalama puanları ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde, olumsuz duygular alt boyutu ve yalnızlık alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile r: 0,251, r: 0,286, r: 0,205, r: 0,254, r: 0,254, r: 0,232, r: 0,334, r: 0,320, r:-0,192, r:-0,143 p>0,05).

“ÇOPİO” ölçeği Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik alt boyutu ortalama puanı ile “PERMA” ölçeği ortalama puanı, olumlu duygular alt boyutu, bağlanma alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, PERMA alt boyutu, sağlık alt boyutu, mutluluk alt boyutu ortalama puanları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile r: 0,276, r: 0,273, r: 0,290, r: 0,206, r: 0,171, r: 0,224, r: 0,265, r: 0,260, r:0,207, p>0,05).

“ÇOPİO” ölçeği bilişsel yetkinlik alt boyutu toplam puanı ile “PERMA” ölçeği puanı olumlu duygular alt boyutu, bağlanma alt boyutu, PERMA alt boyutu ve sağlık alt boyutu toplam puanları ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile r: 0,197, r:0,144, r:0,173, r:0,140, r:0,149 p<0,01).

“ÇOPİO” ölçeği değer davranışlar alt boyutu toplam puanı ile “PERMA” ölçeği puanı, olumlu duygular alt boyutu, bağlanma alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, sağlık alt boyutu, mutluluk alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile r: 0,211, r:0,222, r:0,243, r:0,207, r:0,152, r:0,171, r:0,210, r:0,178 p<0,01).

“ÇOPİO” ölçeği psikolojik dayanıklılık alt boyutu ortalama puanı ile “PERMA” ölçeği toplam puanı, olumlu duygular alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, sağlık alt boyutu, mutluluk alt boyutu ortalama puanları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken bağlanma alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu ve PERMA alt boyutu ortalama puanları ile arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanı

ile arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile $r:0,282$, $r:0,136$, $r:0,231$, $r:0,257$, $r:0,273$, $r:0,271$, $r:0,329$, $r:0,313$, $r:0,331$, $r:-0,156$ $p>0,05$).

“ÇOPİO” Ölçeği yaşam doyumu alt boyutu ortalama puanı ile “PERMA” ölçeği toplam puanı, olumlu duygular alt boyutu, bağlanma alt boyutu, olumlu ilişkiler alt boyutu, anlam alt boyutu, başarılar alt boyutu, PERMA alt boyutu, sağlık alt boyutu, mutluluk alt boyutu ortalama puanları ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Sırası ile $r:0,255$, $r:0,180$, $r:0,251$, $r:0,156$, $r:0,175$, $r:0,161$, $r:0,208$, $r:0,130$, $r:0,140$, $p>0,05$).

4.4. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeği’nin 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği’ni Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeği’nin 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeği’ni Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmeninin İyi Oluş Halinin (PERMA Ölçeği) Beş-Altı Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Hallerini (ÇOPİO Ölçeği) Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	R	R ²	β	t	F	p
PERMA	2,527	,282	,249	,062	,249	8,94	16,381	,00

N=250 * $p<0,01$

Tablo 4.14.’de ÇOPİO bağımlı değişkeninin PERMA bağımsız değişkeni ile arasındaki ilişkiyi bir matematiksel eşitlik ile açıklama süreci olan regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi bağımsız değişken ile bağımlı değişkenin nasıl değişebileceğini anlama yönünde tahminlemede kullanılır. Okul öncesi öğretmenin iyi oluş halinin 60-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocuğun iyi oluş halini yordamasına ilişkin regresyon tablosu incelendiğinde PERMA Ölçeği öğretmenin iyi oluş düzeyleri ile ÇOPİO çocuğun iyi oluş düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. $R=,249$, $R^2=,062$, $F(1,28)=16,381$, $p<,01$. ÇOPİO ölçeğine ilişkin toplam varyansın %6,2’si PERMA ölçeği ile açıklandığı görülmüştür. Öğretmenin iyi oluş düzeyi arttıkça çocuğun iyi oluş düzeyinin de arttığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluş halinin 60 – 72 aylık okul öncesi eğitimi alan çocukların iyi oluş hali arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgularla alan yazındaki çalışmalar tartışılarak ele alınmıştır.

5.1.1. Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli– PERMA Ölçeğine Göre Öğretmenin İyi Oluşu İle İlgili Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen ilk bulguda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hali, erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının fazla olmasından veya okul öncesi öğretmenliğinin meslek olarak kadınlar tarafından daha fazla tercih edilmesinden yani mesleki cinsiyet algısından kaynaklandığı düşünülebilir. Danişment (2012) ve Erözyürek (2019) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlar bulunurken, Köylü ve Gündüz (2019) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenin psikolojik iyi oluş alt boyut puanlarına bakıldığında özel sektörde çalışan öğretmenlerin yalnızlık duygusunun kamuda çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel sektörde çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşuna ilişkin yalnızlık duygusunun daha yüksek olması iş yaşamında kendini yalnız hissetme ve herhangi bir örgüte mensup olmama gibi durumlarla açıklanabilir. Çalışma ortamlarındaki çeşitli değişkenler, psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir (Briner, 2000). Aydemir (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Nartgün ve Demirer (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik boyutu ile iş yaşamındaki yalnızlığın duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğretmenin iyi oluşunun çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanları çocuğu olan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ve bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin olumlu duygular ve anlam alt boyutları ortalama puanları ve iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bir çocuk sahibi olan öğretmenlerin bağlanma alt boyutu ortalama puanları iki çocuk sahibi olan öğretmenlerin bağlanma ve mutluluk alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sağlık, olumlu duygular ve anlam alt boyutu ortalama puanlarının çocuğu olan öğretmenlere göre yüksek olması, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sorumluluğunun çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha az olması, öğretmenin kendisini hayatının merkezine alma, kendisine daha fazla vakit ayırma, ilgilenme imkanı olması durumu ile açıklanabilir. Alan yazında ise Bakar (2018) tarafından yapılan çalışmada tam aksine çocuk sahibi olma, çocuk sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yaş değişkeni yönünden alan yazın incelendiğinde genç insanın mutlu insan olduğu söylenmektedir (Wilson, 1967). Yaş ilerledikçe ise yaşam doyumunun azalmakta olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Giacconi, 2010). Bu çalışmada öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeğinden elde edilen sonuçlarda daha genç yaşta (18-24, 25-34) öğretmenlerin olumlu duygular, sağlık ve mutluluk, olumlu ilişkiler ve bağlanma gibi alt boyutların ortalama puanları yaşları daha büyük olan (35-44 ve 45-55) öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaşı daha genç olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşuna ilişkin olumlu duygular, sağlık, mutluluk, olumlu ilişkiler, bağlanma gibi alt boyutların yaşı daha büyük olan öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olması yaş ilerledikçe fiziksel sağlığın bozulmaya başlaması, sorumlulukların artması, mesleki tükenmişlik düzeyinin artmaya başlaması gibi durumlarla açıklanabilir. Tuzgöl Dost (2005) tarafından yapılan çalışmada yaş değişkeninin psikolojik iyi oluşu etkilediği, Aydoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise psikolojik iyi oluşun yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin iyi oluşu meslekteki kıdeme göre değişkenlik göstermektedir. PERMA ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre meslekte bir-beş yıl ve beş-on yıl arası çalışan öğretmenlerin olumlu duygular, bağlanma, anlam, başarılar, olumlu ilişkiler alt boyutları ortalama puanları on yıldan daha fazla çalışan öğretmenlerin olumlu duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bir-beş yıl arası çalışan öğretmenlerin olumlu ilişkiler ve mutluluk ve başarılar alt boyutları ortalama puanları sıfır-bir yıl arası çalışan öğretmenlerin olumlu ilişkiler alt boyutu ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir-beş yıl arası ve beş-on yıl arası çalışan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanları on yıldan daha fazla çalışan öğretmenlerin sağlık alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. On yıldan daha fazla çalışan öğretmenlerin olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutları ortalama puanları, bir-beş yıl arası ve beş-on yıl arası çalışan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Meslekteki kıdeme göre bir-beş yıl ve beş-on yıl arası çalışmakta olan öğretmenlerin on yıldan fazla çalışan öğretmenlere göre olumlu duygular, bağlanma, anlam, başarılar ve olumlu ilişkiler gibi alt boyutların ortalama puanlarının yüksek çıkması okul öncesi öğretmenliği mesleğinde on yıldan itibaren öğretmen mesleki yorgunluk ve yıpranmışlığın oluşabileceği; bu durumun öğretmenin psikolojik iyi oluşunu ve motivasyonunu azaltacağı söylenebilir. Aktunç ve Beyit (2024), Erözyürek (2019), Karahan Kaya (2018) ve Uzakgiden (2019) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde meslekteki kıdeme göre öznel iyi oluş puanlarında farklılıklar bulunmuştur. Özcan (2024) tarafından yapılan çalışmada ise kıdemin öğretmenin psikolojik iyi oluşunda farka neden olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışma saatlerinin uzun olması bireyin çalışma koşullarındaki olumsuz faktörlerden biridir (Demirkıran, 2012). Çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunda farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört-altı saat arası çalışan öğretmenlerin olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, sağlık ve mutluluk alt boyutları ortalama puanı, bir- dört saat arası, altı-sekiz saat arası, sekiz-on saat arası ve on saatten fazla çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca on saatten fazla çalışan öğretmenlerin olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanları bir-dört saat arası, dört-altı saat arası, altı-sekiz saat arası ve sekiz-on saat arası çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda çalışma süresi

değişkenine göre sekiz-on çalışan öğretmenlerin yalnızlık alt boyutu bir-dört saat arası, dört-altı saat arası, altı-sekiz saat arası ve on saatten fazla çalışan öğretmenlerin yalnızlık alt boyut puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin çalışma saatlerinin ortalama bir süreyle sınırlı olması öğretmenin kendisine de zaman ayırmasına olanak sağlayacağından öğretmenin iyi oluşuna olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir. Demir ve Toraman (2021), Özer ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenin çalışma süresinin öğretmenin psikolojik iyi oluşu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim, toplumların refah ve sağlıklı gelişimine katkı sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Toplumdaki bireylerin eğitim seviyelerinin yükselmesi, kişilerin kendilerini daha yetkin ve iyi hissetmesini sağlayabilir (Michalos, 2017). Araştırmada öğretmenlerin eğitim seviyesine göre psikolojik iyi oluş alt boyutlarında farklar görülmüştür. Lisans mezunu olan öğretmenlerin olumlu ilişkiler, anlam ve başarılar alt boyut puanları ön lisans mezunu ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Önlisans mezunu olan öğretmenlerin ise yalnızlık alt boyutu ve olumsuz duygular alt boyutu puanları lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde Sahetmammedov (2023) ve Zaloğlu (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenin öğrenim düzeyinin, öğretmenin iyi oluşunu farklılaştırdığı sonucuna varılmıştır. Kate ve Boniwell (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenim düzeyi yüksek olan grubun öznel iyi oluşu daha yüksek bulunmuştur. Bazı çalışmalarda ise öğretmenin öğrenim düzeyinin öğretmenin psikolojik iyi oluşunda farklılaşmaya sebep olmadığı sonuçları elde edilmiştir (Aydoğan, 2019; Cankal, 2020; Demirhan ve İnce, 2022; Yeşiltepe, 2011). Farklılık göstermemesinin sebebi; öğretmenlerin öğrenim düzeyinin farklı bir göreve getirilme veya farklı bir statü sağlama gibi mesleki görevlerinde herhangi bir ayrıcalık sağlamaması olarak belirtilmiştir (Aydoğan 2019, Yeşiltepe, 2011).

İyi oluşu etkileyen faktörlerden bir tanesi de gelir düzeyidir, bireylerin geliri arttıkça daha mutlu oldukları görülmektedir (Diener, 1984). Bu çalışmada öğretmenin iyi oluşu algılanan gelir durumuna göre “PERMA” ölçeğinden elde edilen sonuçlarda algılanan gelir durumu değişkenine göre farklılık tespit edilmiştir. Yüksek gelirli öğretmenlerin olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler ve mutluluk alt boyutları ortalama puanları düşük gelirli ve orta gelirli öğretmenlere

göre daha yüksek bulunmuştur. Orta gelirli ve yüksek gelirli öğretmenlerin anlam, başarılar ve sağlık alt boyutları ortalama puanları düşük gelirli öğretmenlere göre; düşük gelirli öğretmenlerin ve orta gelirli öğretmenlerin olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutları ortalama puanları, yüksek gelirli öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen ekonomik anlamda kendisini daha rahat hisseder ve ihtiyaçlarını karşılar, hayattan keyif alır, bu durumun öğretmenin iyi oluşunu pozitif etkilediğini söylemek mümkündür. Demirci (2012) ve Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmalarda gelir düzeyi ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Bu araştırmaya göre ise öğretmenlerin iyi oluşunda medeni hali bekar olan öğretmenlerin olumlu duygular, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, sağlık alt boyut düzeylerinin medeni hali evli olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evliliğin sağlık ve psikolojik iyi oluş açısından pozitif etki eden bir unsur olduğu ifade edilmiştir (Tütüncü, 2012). Yaptığımız çalışmada ise aksine evli öğretmenlere değil bekar öğretmenlere ilişkin puanlar daha yüksek çıkmıştır. Bekar öğretmenlerin pek çok alt boyutta psikolojik iyi oluş düzeyi daha yüksek seviyede çıkması, bekar öğretmenlerin sorumluluğunun daha az olması veya kendine ayıracağı zamanın daha fazla olması durumuyla açıklanabilir. Ignatjeva ve Bruk (2020) ve Wadsworth (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da psikolojik ve öznel iyi oluş düzeyinin medeni durum değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Birçok çalışmada ise öğretmenin iyi oluşunun medeni duruma göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Arslan ve Tura, 2022; İnce ve Demirhan, 2022). Musick ve Bumpass (2012) tarafından yapılan araştırmada evlilik ve iyi oluş arasındaki ilişkinin anlamı ve doğası, evlilik ve birlikte yaşamının sağlık ve sosyal hayata etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada evlilik ile refah arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmasına karşın evliliğin her zaman avantajlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2. 5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeğine Göre Çocuğun İyi Oluşu ile İlgili Sonuçlar

Çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” Ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre çocuğun fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, yetkinlik - girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları ortalamanın üzerinde

bulunmuştur. Özcan (2024) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluş puanları yüksek düzeyde çıkmıştır.

Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği fiziksel sağlık alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Fiziksel Sağlık alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Çocuğun iyi oluş hali hastalık, yaralanma ve obezite gibi durumlardan olumsuz etkilenirken, çocuğun fiziksel açıdan sağlıklı olması ve gelişimi için sağlıklı beslenme, egzersiz yapma, kaza ve yaralanmalara karşı önlem alma gibi davranışlarından olumlu etkilenmektedir (Moore, 2013).

Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği Düşük İçselleştirme alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Düşük İçselleştirme alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bertagno (2016) tarafından yapılan çalışmada çocukların mizacı ile sağlıklı iletişim kurma becerisi ve sosyalleşme becerisinin yakın ilişki içinde olduğu; utangaç veya duygusal olan çocukların daha az iyi olma hali gösterdiği belirtilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yıkıcı ve saldırgan davranışlarını içeren “ÇOPİO” Ölçeği Düşük Dışsallaştırma alt boyutundan elde edilen bulgular da ortalamanın üzerinde çıkmıştır. Çocuğun psikolojik ve duygusal gelişiminin sağlıklı olması için dışsallaştırmaya ilişkin davranışların düzeyinin düşük olması beklenmektedir (Moore, 2013). Okul öncesi çocuğunda görülen saldırganlık ve şiddet içeren davranışlara erken müdahale edilmesi gerekmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Çocukların okul öncesi dönemdeki sergilediği olumsuz davranışlara müdahale edilmediğinde çocuğun akademik gelişimine, davranışlarına ve başkalarıyla olan ilişkilerine olumsuz etkileri olmaktadır (Hamre ve Pianta, 2001).

Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği Öz Düzenleme alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Öz Düzenleme alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ertürk (2013) çalışmasında 48-72 aylık çocukların öğretmenleri ile etkileşimleri nitelik bakımından öz düzenleme becerisi arasında anlamlı ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler çocukla yüksek nitelikli iletişim kurduğunda çocuğun hem

daha olumlu duyguya sahip olduğu hem daha fazla dikkat ettiği, dürtülerini daha iyi kontrol ettiği ve hem de davranışlarını daha iyi yönettiği sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği Sosyal Yetkinlik - Girişkenlik alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Sosyal Yetkinlik - Girişkenlik alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Storli ve Hansen-Sandster (2019) çalışmasında okul öncesi dönemi çocuğunun iyi oluş hali ile katılımcı olmasının arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erken çocukluk eğitiminin en temel ihtiyaçlarından biri de çocuğun sosyal yetkinliğinin geliştirilmesidir (Blair vd., 2004).

Atan (2020) bilişsel yetkinliği; akıl yürütme, problem çözme, olayları ilişkilendirme, neden-sonuç bağlantısı kurabilme, anlama ve hatırlama olarak ifade etmiştir. Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği Bilişsel Yetkinlik alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Bilişsel Yetkinlik alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Piaget’e göre bilişsel gelişim, beyin ve sinir sisteminin gelişmesiyle bireyin yaşadığı dünyaya uyum sağlamasını kolaylaştıran bir süreçtir (Ömeroğlu, 2005). İnsan yaşadığı hayatı ve etrafında meydana gelen olayları bilişsel gelişimi sayesinde anlamlandırır (Şendurur vd., 2002).

Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği Değer Davranışları alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Değer Davranışları alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Değer davranışlar ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki incelendiğinde yardımlaşmanın stres düzeyini azaltarak iyi olma halini arttırdığı belirtilmiştir (Burke ve Weir, 1977). Okul öncesi dönemindeki çocuklar yaşadıkları toplumun değerlerini benimseyerek kendisinden beklenen davranışları gösterebilmesi için belirli değerlere sahip olması ve sosyalleşmesi gerekmektedir (Balat ve Öncü, 2005).

Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği Psikolojik Dayanıklılık alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Psikolojik Dayanıklılık alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu alt boyut çocukların yaşadıkları sorunlara karşı çözüm yolları

bulma, zor durumlar karşısında duygularını kontrol etme ve yönetmeyi başardıklarını göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık, bireyin yaşam kalitesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar karşılaştıkları problemlerle baş edebilmek ve yeni durumlara uyum sağlayabilmek için yetişkinler tarafından psikolojik dayanıklılık yönünden desteklenmeye ihtiyaç duyarlar (Aktan ve Önder, 2018).

Okul öncesi dönem çocukları için “ÇOPİO” Ölçeği Yaşam Doyumu alt boyutu sorularına verilen cevaplara göre Yaşam Doyumu alt boyut toplam ortalama puanları çocukların iyi oluş hallerine etkisinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Yaşam doyumunun ve mutluluğun en güçlü göstergelerinden biri de öğretmen, aile ve arkadaşlarla olan pozitif ilişki ve olumlu bağ kurmadır (Kelly, 2011).

Okul öncesi dönemi çocukları iyi oluşunu ölçen ÇOPİO Ölçeği alt boyut puanları çocukların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma sonucunda erkek çocukların düşük içselleştirme alt boyutu ve düşük dışsallaştırma alt boyutu puanı kız çocuklardan yüksek çıkmıştır; araştırma sonucuna göre erkek çocukların endişe, içe kapanıklık, çekingenlik gibi içsel davranışlarla; öfke, saldırganlık, dürtüsellik gibi dışa yönelen olumsuz davranışları kız çocuklara göre daha fazla yaşadığı söylenebilir. Salırganlığın cinsiyetle ilişkisinin incelendiği çalışmalarda erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu belirtilmektedir (Gültekin Akduman, 2012). Yapılan birçok çalışmada ise okul öncesi dönem çocukların psikolojik iyi oluşunda içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları açısından çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir (Erata ve Özbey, 2020; Güngör, 2023; Özcan, 2024)

Okul öncesi dönemi çocukları iyi oluşunu ölçen ÇOPİO Ölçeği alt boyut puanları çocukların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kız çocukların psikolojik dayanıklılık alt boyutu puanı erkek çocuklardan yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre kız çocukları karşılaştıkları sorunlarla erkek çocuklara göre daha iyi baş edebildiği ve ihtiyaç duyduğunda daha rahat yardım alabildiği söylenebilir. Birçok çalışmada cinsiyetin çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı belirtilmektedir (Chen vd., 2021; Kishali ve Gültekin Akduman, 2023). Bununla birlikte kızların psikolojik dayanıklılığının

erkeklerden yüksek olduğunu ifade eden çalışmalarda mevcuttur (Erdem, 2017). Bunun sebebinin kız çocukların çevreleri tarafından yaşadıkları sorunları çözmesi için paylaşma ve yardım alma konusunda desteklenmesinden, erkek çocukların ise aksine yardım istememe ve korkmama sözleri ile büyütülmesinden kaynaklanabileceği şeklinde açıklamalar yer almaktadır (Gün, 2021).

5.1.3. PERMA ve ÇOPİO Ölçeklerine Göre Okul Öncesi Öğretmenin İyi Oluşunun, Çocuğun İyi Oluşu İle İlişkisine Yönelik Sonuçlar

Çocuğun iyi oluşuna ilişkin “ÇOPİO” ölçek toplam puanı ile öğretmenin iyi oluşuna ilişkin “PERMA” ölçek puanı, bağlanma, olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutu toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bireyin olumsuz duygularının farkında olması, bu duyguların sebeplerini sorgulayabilmesi ve bunlarla başa çıkma becerilerini elde etmesi, duyguları yönetme kavramı ile açıklanmaktadır (Büyükbiçer, 2019). Duyguları doğru ve etkili yönetmek, olumlu olan duyguları öne çıkarıp olumsuz duygularla baş edebilmek iyi oluş hali için son derece önemlidir.

Okul öncesi çocuğu için fiziksel sağlık, dengeli ve sağlıklı beslenme, aktiviteler için yeterli enerjiye sahip olmak ve kendini iyi hissetmek olarak açıklanabilir (Atan, 2020). Çocuğun iyi oluşuna ilişkin “ÇOPİO” fiziksel sağlık alt boyutu ortalama puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği olumsuz duygular, yalnızlık alt boyutları ortalama puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin olumsuz duyguları ve yalnızlık duyguları; çocuğun fiziksel aktivitelere katılım, yemek yeme isteği, iştahsızlık gibi fiziksel sağlığına ilişkin durumlarını çok fazla etkilememekle birlikte bir miktar arttırıp azaltabileceği söylenebilir. Sandilos ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenin depresif ruh halinin yüksek olması halinde sınıftaki öğretim desteğini ve kalitesini düşüreceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuğun iyi oluşuna yönelik ÇOPİO düşük içselleştirme alt boyutu ortalama puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği olumlu duygular, bağlanma, anlam, başarılar, sağlık, mutluluk alt boyutları ortalama puanları ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken; olumlu ilişkiler ve PERMA alt boyutları ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. ÇOPİO Ölçeği;

düşük içselleştirme alt boyutu ortalama puanı ile PERMA Ölçeği; olumsuz duygular, yalnızlık alt boyutları ortalama puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin pozitif, neşeli, memnun olma durumları, amaçlı yaşantısı ve sorumluluk sahibi olması, ihtiyaç duyduğunda yardım alması, sevildiğini hissetmesi, sağlıklı ve mutlu olması; düşük düzeyde negatif ilişkisi olduğundan çocuktaki olumsuz duyguları biraz azaltabileceği söylenebilir. Öğretmenin çevresiyle ve çocuklarla olan sosyal ilişkileri, kurduğu bağlar ve sevildiğini hissetmesi çocuğun çekingenlik, endişeli ve içe kapanık olma duygularını azaltarak orta düzeyde olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenin olumsuz duygularının ve yalnız hissetmesinin ise çocuktaki içsel davranışları daha da arttırdığı söylenebilir. Çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkinin kalitesi, çocuğun içselleştirilmiş özelliklerinden etkilenmektedir (Hamre ve Pianta, 2007). Okul öncesi çağındakki çocuklar sağlıklı gelişebilmek ve iyi oluş haline sahip olmak için daha fazla yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Horn vd., 2016).

Çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” düşük dışsallaştırma alt boyutu ortalama puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği, bağlanma, olumlu ilişkiler, başarılar, sağlık ve mutluluk alt boyutları ortalama puanları ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, olumlu ilişkiler, olumlu duygular ve anlam alt boyutları ile negatif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Öğretmenin olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutu ortalama puanları ile arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin kaygılı, yorgun ve öfkeli olması gibi olumsuz duyguları çocuğun yıkıcı, öfkeli, saldırgan ve şiddet içeren davranışlarının artmasına neden olduğu; öğretmenin pozitif, neşeli, memnun olma durumları, amaçlı yaşantısı ve sorumluluk sahibi olması, sağlıklı ve mutlu olması gibi duyguları çocuğun şiddet ve saldırganlık içeren olumsuz davranışlarını azaltabileceği söylenebilir. Erken çocukluk dönemindeki karşıt gelme, öfkeli olma ve dürtüsellik davranışları düşük dışsallaştırma olarak değerlendirilmektedir (Keenan ve Wakschlag, 2004).

Öğretmenin iyi oluş halinin çocuğun iyi oluş hali ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada; çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” ölçeği alt boyutları öz düzenleme alt boyutu ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği; olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, sağlık ve mutluluk alt boyutları ile pozitif yönde düşük düzeyde

ilişkisi varken, olumlu duygular, bağlanma alt boyutlarıyla orta düzeyde olumlu ilişki içersindedir, olumsuz duygular ve yalnızlık alt boyutlarıyla ise negatif yönlü düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenin iyi oluş halinin çocuğun iyi oluş haline ve çocuğun öz düzenleme becerisine olumlu etki ettiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Narea ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenin ve çocuğun iyi olma hali arasındaki ilişki incelenmiş olup öğretmenin iyi oluş halinin sınıf içi etkileşimleri pozitif etkileyerek, çocukların sosyo-duygusal refahını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuğun uyum sağlayarak öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması çocuğun iyi oluşuna, akademik başarısına ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Akış vd, 2018). Çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” Sosyal Yetkinlik - Girişkenlik alt boyutu ortalama puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği ortalama puanı, olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar alt boyutu, “PERMA”, sağlık, mutluluk alt boyutları ortalama puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin olumlu davranış ve tutumları, çocuğun çevresiyle olan ilişkisini, etkileşimini, kendini rahat ifade etmesini, grup içi etkinliklerde istekli ve katılımcı olmasını desteklemektedir.

Çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” bilişsel yetkinlik alt boyutu toplam puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği; olumlu duygular, bağlanma, PERMA ve sağlık alt boyutları toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin mutlu ve iyi ruh hali, olumlu tutum, davranış ve ilgisi çocukların çevresinin ve yaptıklarının farkında olması gibi bilişsel yetkinliklerini düşük seviyede etkilemektedir. Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Peisner ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenin sınıf uygulamalarının ve öğretmen - çocuk ilişkisinin; çocukların bilişsel ve sosyal becerileri ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” değer davranışlar alt boyutu toplam puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçek puanı ve olumlu duygular, bağlanma, anlam, olumlu ilişkiler, başarılar, sağlık ve mutluluk alt boyutları toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin

enerjik, sıcak, sevgi dolu ve pozitif ruh hali, yaşamındaki sosyal ilişkiler, memnuniyeti, sağlıklı olması; çocuğun destekleyici, duyarlı, faydalı, yardımsever davranışlarını düşük seviyede de olsa çocuğun değer davranışlarını olumlu etkilemektedir. Çelik (2021) yaptığı araştırmada değer davranışlar ile psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları pozitif yönde ve anlamlı ilişki içindedir.

Öğretmen ve çocuk etkileşiminde en önemli faktörlerden biri de öğretmenin ve çocuğun mental sağlığıdır. Çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” psikolojik dayanıklılık alt boyutu ortalama puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği toplam puanı, olumlu duygular, anlam, başarılar, sağlık, mutluluk alt boyutları ortalama puanları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, bağlanma, olumlu ilişkiler ve PERMA alt boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır; olumsuz duygular alt boyutu ortalama puanı ile arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin pozitif, neşeli, memnun olma durumları, amaçlı yaşantısı ve sorumluluk sahibi olması, ihtiyaç duyduğunda yardım alması, sevildiğini hissetmesi, sağlıklı ve mutlu olması gibi duyguları; çocuğun yeni durumlarla baş edebilme ve problem çözme becerisini, sakinliğini, yaratıcılığını, duygularını kontrol edebilme becerilerine olumlu katkı sağlarken; öğretmenin olumsuz duygu ve davranışları tam tersi yönde etkiler. Narea ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenin iyi oluş halinin çocuğu destekleyici ortamlar yaratarak çocukların psikolojik iyi oluşuna olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam doyumu bireyin yaşamında mutlu olması, hedeflerine ulaşabilmesini ifade eder (Gündoğar vd., 2007). Yaşam doyumu kişinin kendisinden kaynaklı olabileceği gibi çevresel etmenlerden de kaynaklanabilir. Çocuğun iyi oluşuna yönelik “ÇOPİO” yaşam doyumu alt boyutu ortalama puanı ile öğretmenin iyi oluşuna yönelik “PERMA” ölçeği toplam puanı, olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam, başarılar, PERMA, sağlık ve mutluluk alt boyutları ortalama puanları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin mutlu olması, sevgi dolu, ilgili ve destekleyici tutum ve davranışlarının; çocuğun, mutlu, memnun, neşeli ve iyi oluş haline düşük seviyede olumlu yansımaları olmaktadır. Çelik ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada yaşam doyumunun bireyin psikolojik dayanıklılığını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi öğretmeninin iyi oluşunu gösteren “PERMA” ölçeği ile çocuğun iyi oluş halini gösteren “ÇOPİO” ölçeği arasında anlamlı ilişki vardır. Okul öncesi öğretmenin iyi oluş hali 60-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocuğun iyi oluş halini yordamakta olduğu, öğretmenin iyi oluş düzeyi arttıkça çocuğun iyi oluş düzeyinin artacağını söylemek mümkündür. O’connor ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ile kurulan olumlu ilişkilerin çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Psikolojik iyi oluş kavramı bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel olarak sağlıklı ve anlamlı bir yaşam sürdürmesidir. Psikolojik iyi oluş mutluluk, yaşam doyumu, olumlu duygular, stresle baş edebilme, sağlıklı ilişkiler kurma becerisi, özgüven ve kendi kendini yönetme becerisi ile yakından ilgilidir.

Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli - PERMA Ölçeğinde yer alan olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, öğretmenin anlam ve başarılar alt boyutlarından elde edilen sonuçlara göre; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, çocuk sayısı, meslekteki kıdem, günlük çalışma süresi, öğrenim düzeyi, çalışılan sektör ve algılanan gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş (ÇOPİO) Ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre çocuğun fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik - girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları ortalamanın üzerinde bulunmuştur.

ÇOPİO Ölçeği alt boyut puanları çocukların cinsiyet değişkenine göre düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek çocukların düşük içselleştirme ve düşük dışsallaştırma alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları kız çocuklardan yüksek bulunurken, kız çocukların öz düzenleme ve psikolojik dayanıklılık alt boyutları erkek çocuklardan daha yüksek bulunmuştur.

Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi sonucuna göre sonucunda PERMA ve ÇOPİO Ölçeklerinden elde edilen bulgulara Okul Öncesi Öğretmenin İyi Oluşunun, Çocuğun İyi Oluşunu etkilediği görülmektedir.

Öğretmenin, yalnız, öfkeli, üzgün ve endişeli olması gibi olumsuz duygu durumları; çocuğun fiziksel aktivitelere katılımını, enerjisini düşürmekte, iştahsızlık ve hastalanma gibi durumlarını az da olsa arttırabilmekte; çocuğun yıkıcı, öfkeli, saldırgan ve şiddet içeren davranışlarının artmasına neden olmakta ve çocuktaki olumsuz duygu durumları daha da arttırabilmektedir.

Öğretmenin pozitif, neşeli, memnun olma durumları, amaçlı yaşantısı ve sorumluluk sahibi olması, ihtiyaç duyduğunda yardım alması, sevildiğini hissetmesi, sağlıklı, mutlu ve iyi olma haline sahip olması; çocuğun içe dönük, çekingen olma, yalnızlık ve baş ağrısı, yorgun hissetme gibi rahatsızlık duygularını orta düzeyde negatif etkilemekte yani çocuktaki içsel huzursuzluk, endişe gibi duygularını azaltmasına olumlu katkı sağlayabilmektedir.

Öğretmenin mutlu, sevgi dolu, sağlıklı ve pozitif olması çocuğun grup içi etkinliklerde istekli olmasını ve katılımcı olmasını arttırmaktadır. Öğretmenin bu olumlu ruh hali; çocuğun çevresinin ve yaptıklarının farkında olmasını sağlamakta, bilişsel yetkinliklerini arttırmakta, çocuğun duyarlı, faydalı, yardımsever davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin çocuca karşı ilgili olması ve destekleyici tutumu, çocuğun yeni durumlarla baş edebilme ve problem çözme becerisini, sakinliğini, yaratıcılığını, duygularını kontrol edebilme becerilerini geliştirmektedir. Öğretmenin psikolojik olarak iyi bir ruh haline sahip olması çocuğun mutlu, memnun, neşeli ve iyi oluş halini arttırmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların sonuçlarına bağlı olarak politika yapıcılara, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler yer almaktadır.

Politika Yapıcılara Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okula uyum haftası için daha fazla etkinliğin düzenlenmesi ve çocukların gelişimsel ihtiyaçları için oryantasyon

programlarının daha kapsamlı planlanarak yapılması politika yapıcıları için önerilebilir. Okul öncesi çocuklarının, iyi oluşlarına katkı sağlanması için mutlaka oryantasyon sürecine beş gün boyunca anne ve babanın katılım zorunluluğu getirilmesi bir eğitim programına eklenmesi ve uygulanması sağlanabilir.

Öğretmenlerin çalışma saatlerinin kademeli düşürülmesi sağlanarak çok uzun saatler çalışan okul öncesi öğretmenlerin iş yükünün azaltılması sağlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ekonomik gelir durumunun iyileştirilmesinin sağlanması onların iyi oluş hallerini de olumlu etkileyecektir.

Okul öncesi öğretmenlerin eğitim anlamında ön lisans mezunu olanların lisans ve lisans mezunu olanların da lisansüstü yapmaları için yasa çıkartılarak teşvik edilebilir. Ayrıca lisansüstü mezunu öğretmen sayısı arttırılarak donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve akademik kariyer yapılmasının da önünün açılması sağlanabilir.

Okul öncesi eğitimi alan çocukların eksiklerinin gözlemlenmesi ve çocukların iyi oluş hallerinin arttırılması, müdahale ve önlem gerektirecek durumların tespiti için düzenli olarak alan uzmanları eşliğinde sınıflara denetim yapılması sağlanabilir.

Uzun yıllar (20-30 yıl) okul öncesi öğretmenliği yapmış ve devam eden öğretmenlerin belli dönemlerde psikolojik danışmanlardan ücretsiz psikolojik destek alması ve bu desteğinde bir eğitim politikası olarak uygulanması önerilebilir.

Çocukların, eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlamadan mutlaka rehber öğretmen tarafından hazır bulunuşluk, psikolojik yeterlilik ve iyi oluş hallerine ilişkin tarama yapılması ve raporların oluşturulması bir eğitim politikası olarak sağlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine daha fazla hizmet içi kurs-eğitim verilerek akademik gelişimlerinin daha fazla arttırılması sağlanabilir. Okul Rehberlik hizmetlerinin özellikle okul öncesi kurumlar için mutlaka bir kadro fazladan rehber öğretmen atama yapılarak etkin ve yeterli şekilde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden faydalanması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Okul öncesi eğitimin çocukların geleceklerini şekillendiren çok önemli ve kritik bir eğitim aşaması olduğunun bu konu üzerine daha çok bilimsel araştırma, dergi, makale, kitap yazılması, araştırmacıların bu konu üzerine odaklanmaları sağlanabilir.

Erken çocukluk döneminde çocukların psikolojik iyi oluş hallerinin okul öncesi eğitimin farklı gelişim alanlarıyla ilişkisi üzerine çalışmalar yapılarak okul öncesi müfredatına katkı sağlayacak yeni bulgular ile desteklenmesi sağlanabilir.

Araştırmacıların, öğretmen ve çocukların iyi oluş hallerine ilişkin okul ortamında deneysel ve boylamsal çalışmalar yapması sağlanabilir.

Okul öncesi çocukların iyi oluş hallerinin ve farkındalık boyutlarının okul öncesi kurumlarından izin alınarak incelenmesi yeni verilerin elde edilmesi açısından önemlidir. Araştırmaların kapsamı açısından köy okul öncesi kurumlarının da mutlaka bu kapsamda ele alınması önerilebilir.

Erkek okul öncesi öğretmenlerin iyi oluş hallerinin derinlemesine incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Gazete, radyo ve interaktif kanallarda çalışan çeşitli araştırmacılar konunun hassasiyeti açısından kamuoyuna bilgi paylaşımında bulunarak öğretmenin iyi oluşunun önemini anlatan çeşitli söyleşi, radyo ve tv yayını ile gazete yazılarından oluşan bilgileri ve güncellenen akademik araştırmaları çoğaltarak gündemde yer edinmesi ve büyük bir farkındalık yaratması sağlanabilir. Hem öğretmenin hem de çocuğun iyi oluşuna ilginin artırılarak bu alanda daha fazla bilimsel çalışma yapılması önerilebilir.

Öğretmenin meslekteki kıdem değişkenine göre psikolojik iyi oluş düzeylerinde farklılık görüldüğünden, okul öncesi öğretmenleri için kıdeme göre daha detaylı çalışmalar yapılarak farklılığa neden olan değişkenlerin tespit edilip, iyi oluşun desteklenmesi yönünde araştırmalar yapılması ve literatüre kazandırılması sağlanabilir.

Öğretmenlere Öneriler

Çocukların iyi oluş hallerinin, fiziksel sağlık ile ilgili faktörlerin olumlu olması çocukları pozitif etkileyeceğinden; öğretmenlerin eğitim ve etkinliklerinde çocukların fiziksel sağlığını destekleyecek aktivitelere daha fazla yer vermesi, çocuğa birebir ilgi göstermesi, beslenme, spor, sağlık faktörlerini daha fazla iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapması sağlanabilir.

Öğretmenlerin yaşam statüleri içinde iyi hissetmeleri, kendilerini daha çok geliştirme ve gerçekleştirme duygusunun yükseltilmesi, onların akademik yeterliliğine lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitimlerine devam etmeleri desteklenerek bu yönde çeşitli imkânlar sunulabilir.

Öğretmenler, çocukları sınıf içi ve dışı ortamlarda gözlemleyerek, çocukların özellikleri ile ilgili detaylı bilgi edinerek, çocukların her türlü içsel problemleri, sorunları ve çeşitli rahatsızlıkları konusunda dikkatli olması ve öğretmenlerin çocuğun iyi oluşuna yönelik farkındalıklarının artırılarak gerekli zamanlarda etkin müdahalede bulunması veya önlem alması sağlanabilir.

Okul öncesi öğretmeni eğitim-öğretim döneminde ve sonrasında çocuklarla yakından ilgilenmeli, bunun için gerektiğinde rehberlikten destek alması önerilebilir. Ayrıca veli öğretmen görüşmelerinde okul öncesi öğretmeni dinleyici ve sorun çözücü rolde olması sebebiyle, bu konuda öğretmenin ihtiyacı olması durumunda bağlı olduğu kurum tarafından özendirici ve tamamlayıcı eğitimlerle destek sağlanabilir.

Öğretmenin sosyal-duygusal ve psikolojik yönden tam bir iyilik halinde olması çocukların gelişimi (fiziksel-bilişsel-psikolojik-öz bakım ve güven gelişimi) açısından çok önemli olduğundan hem öğretmenin hem de çocuğun iyi oluş hali için öğretmenlerin belli dönemlerde psikolojik testlere girmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve hazır bulunuşluklarının yükseltilmesi için mutlaka belli dönemlerde hizmet içi ve hizmet dışı eğitim almaları sağlanabilir. Eksikleri olan öğretmenlerin donanım, davranış açısından, sosyal ve psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri sağlanabilir. Bunun için koordineli çalışma kurum içinde yapılıp seminer-kongre-eğitimlere katılımı teşvik edilebilir.

Çocukların bireysel ve grup faaliyetlerinde; sınıf içinde ve dışında, etkin iletişim becerileri kazanması, çocukların yetkinlik-girişkenlik kazanmaları için onların eğitilmesi, liderlik, grup başı olma, özgüven ve başarıma duygularının üst düzeye çıkarılarak çocukların iyi oluş hallerinin arttırılması için öğretmenlerin çocuklarla her türlü etkinliğe katılması, rol model olması sağlanabilir. Öğretmen olayları dışarıdan izlemek yerine bizzat sürece dâhil olduğunda çocukların olumlu duygular ve başarı seviyelerindeki artış ile kendilerini gerçekleştirmeleri ve öğretmenlerinden aldıkları onay sayesinde çocukların iyi oluş hallerinin pozitif yönde etkileneceği düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluş halinin arttırılması için çalışma ortamlarının daha iyi seviyelere getirilmesi sağlanabilir. Sınıf mevcutların düzenlenmesi kurumdaki okul öncesi öğretmenlerine eşit sayıda çocuk dağıtılması, okul öncesi eğitim kurumlarının hızla yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitim sınıflarının materyal ve donanım ihtiyaçlarının karşılanması öğretmen ve çocuk için sınıfların konforlu hale getirilmesi, öğretmenin de iyi oluş halini olumlu etkilemesi nedeniyle okul öncesi kurumlara eşit davranılması gerektiği önerilebilir.

Öğretmenler tarafından çocukların çeşitli etkinliklere daha fazla katılım yapması sağlanarak, bilişsel etkinlikler sonunda çocukların iyi oluşlarına etkisi gözlemlenebilir ve gerektiği yerde geri bildirim sağlanabilir. Öğretmenin içinde olacağı her türlü etkinliğin çocuğun iyi oluş ve kazanım hallerini olumlu yönde etkileyeceği, öğretmenin olumlu ve yapıcı tavırlarının çocuğa olumlu yansıtacağı unutulmamalıdır.

Bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması sağlanarak daha dayanıklı yeni okul öncesi eğitim kurumlarının olması öğretmen ile çocuğa güven duygusu vermesi sağlanabilir.

Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, kamuya ait okul öncesi kurumunda çalışan öğretmenlere göre yalnızlık alt boyutları daha yüksek çıkması sebebiyle; özel kurum yöneticileri, kurumunda çalışan öğretmenlere daha fazla destek sağlayarak, mesleki örgütlenmelerini teşvik ederek, öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmesinin önüne geçecek her türlü önlemi alabilir.

Çocukların psikolojik sorunları, üzüntüleri iyi oluş halini olumsuz etkileyeceğinden, öğretmenin etkin bir şekilde devreye girerek sorun çözücü ve dinleyici bir yaklaşım sergilemesi, çocuğa psikolojik destek vermesi sağlanabilir. Bunun için mutlaka okul rehberlik servisinden yardım almalı, ihtiyaç duyması halinde kendisini bu konuda geliştirecek eğitimlere katılması sağlanabilir.

Kadın öğretmenlerin olumlu duyguları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunması sebebiyle erkek öğretmenler okul öncesi öğretmenliği konusunda teşvik edilmeli, mevcut erkek öğretmenlerin olumlu duygularının ve farkındalık düzeylerinin artırılması için daha fazla etkinlik ve hizmet içi eğitim yapılması sağlanabilir. Erkek öğretmenleri negatif yönde etkileyen durumlar varsa bu durumu olumlu hale getirmek için sosyal ve psikolojik yardım sağlanabilir.

Çocukların iyi oluş hallerini etkileyen en önemli olay ailenin de iyi olması ve çevrenin pozitif yaklaşım sergilemesidir. İyi oluş halinin aile içinde devam etmesi ve okul ortamında da sürdürülmesi için öğretmenin iyi oluşunun da etkisi büyüktür. Bu süreçte olumlu olan iyi oluş sürecini yine olumlu şekilde sürdürülmesi öğretmenin etkin şekilde çocukları motive edici, duygu durum yaklaşımına sahip olması, bilgilerini akademik anlamda çocuklara aktarırken hep olumlu olmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin özel hayatlarında olumsuzluk verecek negatif faktörlerin sınıf içine yansıtılmaması için mutlaka belli periyotlarla psikolojik testlere tabi tutulmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2006). *Orta ğretim okul mdrlrinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Ada, ř., Akan, D., Ayık, A., Yıldıırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Ak, S., nder, F. C., & Yılmaz, Y. (2023). Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlığı yordamada kişilik özellikleri, duygusal ve davranışsal sorunların rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32 (1), 207-226. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1159729>
- Akış, G. (2018). *Okul ncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Alemdar, T. (2002). *Stresin Çalışma Verimliliği zerine Etkisi: Anadolu Otelcilik Ve Turizm Meslek Liseleri Yönetici Ve ğretmenleri zerine Bir Araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Akbudak, H. İ. (2010). *İlköğretim okul yöneticileri liderlik davranışlarının öğretmenlerin stres düzeyine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Akduman, G. G. (2012). Okul ncesi Dönemde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).
- Aktunç, B., & Beyit, C. (2024). Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin incelenmesi: Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(1), 1–12. <https://doi.org/10.62416/ijwb-27>

- Akyıl, A. (2019). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: diyarbakır ve mardin örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin İletişim Becerilerinin Önemi: Aile Katılımı, İş Birliği Ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Aladağ, A.(2023). *Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres durumları ile çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Akış, G., & Alakoç P. D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 21-49.
- Akman, B., & Karademir, A. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 181-206. <https://doi.org/10.30703/cije.704925>
- Aktan, B. Ş., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.
- Alrasbi, H. N. (2013). *The motivation of omani school teachers*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Edinburgh.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E.Ü., & Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze mili eğitim şunalarında okul öncesi eğitim ve bugünkü durumu. *H. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0322, 6, (1), 660-672.

- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2013). Child well-being: what does it mean? *Child and Society Journal*, 28(5), 404-41, <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and child development. An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- Apolline, A. T. (2015). *Motivational strategies used by principals in the management of schools. The case of some selected secondary schools in the fako division of the southwest region of cameroon*. [Unpublished Master Thesis]. University of Finland
- Aral N., Gülen B., Bulut Ş., & Çimen S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Tanrıbuyurdu, E. F., Tiryaki, A. Y., Sağlam, M., & Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-16. https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000103
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 159-179.
- Arslan, A., & Tura, G. (2022). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Yüksekova örneği. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 212-234.
- Arslan, Ç. H. (2015). *Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Arthur, J. R., Suh-Ruu, O., Christina, F. M., & Hayakawa, M. (2017). Processes of early childhood interventions to adult well-being. *Child Development*, 88(2), 378–387. <https://doi.org/10.1111/cdev.12733>

- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Aslan, H. (2019). *48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Anadil Öğrenim Problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Atan, A. (2020). *5-6 Yaş Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş: Bir Model Önerisi ve Ebeveynler İle Öğretmenlerin Kişilik Tipleri, Ego Durumları Ve Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcı Rolü*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Atan, A., & Buluş, M. (2021). Çocuklarda psikolojik iyi oluş: bir model önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 97-128. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.845941>
- Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Ateş, B. (2016). Lise öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 185-194.
- Aydemir, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydilek Çiftçi, M. (2017). Erken çocukluk döneminde aile işlevselliğinin, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak sosyal problem çözme becerileri: Yapısal Denklem Modellemesi. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi].

- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: perspectives of male and female malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678483>
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>
- Bakar, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi].
- Bal, P. N., & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*. 2(1), 41-52.
- Balat, G. U., & Öncü, E. Ç. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Duyu Eğitimi ve Etkinlikler*. Kare Yayınları.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162).
- Bayhan, P., & Artan İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Begde, Z., & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232. doi:10.17539/aej.07642

- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: ilişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*,6(16), 238-258. DOI: 10.54707/meriç.1143322.
- Benoi, V., & Gabola, P. (2021). Effects of positive psychology interventions on the well-being of young children: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 12065. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212065>
- Bentea, C. C. (2015). Relationships between personality characteristics and attitude towards work in schoolteachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (180), 1562– 1568. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.307>
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. Nobel Yayıncılık.
- Bickel, D. D. (1991). Preventing school failure through preschool education: Issues for the 1990s. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(2), 29-35.
- Bigner, J., & Gerhardt, C. (2019). *Parent-Child Relations: An Introduction to Parenting* (Tenth edition). United States. Published by Pearson.E-Textbook. <https://www.scribd.com/document/725549385/Parent-Child-Relations-An-Introduction-to-Parenting-Tenth-Edition>
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6),419-443. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>
- Blakemore, S.J., & Frith, U. (2005). The learning brain: Lessons for education. USA, Blackwell Publishing Book. <https://books.google.com/books?id=w-4UAn9A5IQC>
- Bozgün, K., & Pekdoğan, S. (2017). Öğretmen adaylarının çocukluk çağı örselenmeleri ile psikolojik iyi olmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 111-126. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11224>

- Braveman, P. & Gottlieb, L. (2014). The social determinants of health: it's time to consider the causes of the causes. *Public health reports*, 129(1), 19-31.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine. Librury of Congre Catalog. Erişim adresi: https://www.norc.org/content/dam/norc-org/pdfs/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf
- Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. Nobel Yayıncılık.
- Breiner, H., Ford, M., & Gadsden, V. L. (2016). National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Parenting knowledge, attitudes, and practices. In Parenting matters Supporting parents of children ages 0-8. National AcademiesPress,E-Book(US).<https://nap.nationalacademies.org/catalog/21868/parenting-matters-supporting-parents-of-children-ages-0-8>
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & Den Brok, P. (2002). Teacher experience and the Teacher-student relationship Studies in educational learning environment. *An international perspective*. 73-99.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospective and prospective. In. Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1–2). 3-35
- Briner, R. B. (2000). Relationship between work environments, psychological environments and psychological well-being. *Occupational Medicine*, 50(5), 229-303. <https://doi.org/10.1093/occmed/50.5.299>
- Bruner, J. (1985). Child's talk, Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy Journal*, 1(1), 111-114.
- Bulut, N. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yaşam Olayları Ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Kastamonu Education Journal*. 13(2), 467-478.

- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi].
- Buric, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights from a multi-Method approach. *Teaching and Teacher Education*, (86), 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Buric, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: the interplay of Positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89(103008). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Burke, R. J. & Weir, T. (1978). Sex differences in adolescent life stress, social support, and well-being. *The Journal of Psychology*, 98(2), 277-288.
- Büyükbiçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byun, S., Zhao, X., Buettner, C. K., Chung, S. A., & Jeon, L. (2022). Early childhood teachers' psychological well-being and responsiveness toward children: a comparison between the U.S. and South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103-705. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103705>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. Routledge Publishing House.
- Calkins, L. (2000). Let the Words Work Their Magic. *Instructor*, 110(3), 25-28.
- Campbell, S., & Yon Stauffenberg, C. (2007). *Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school*. In *Disparities in School Readiness*. Psychology Press, E-Book. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203809754-22/child-characteristics-family-processes-predict-behavioral-readiness-school-susan-campbell-camilla-von-stauffenberg>

- Canabakan K, N. (2015). *Okul Öncesi Dönem Adaptasyon Sürecinde Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu Geliştirmiş 48-66 Aylık Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
- Cankal, D. F. (2020). *Duygusal emeği yordayan faktörler: Psikolojik iyi oluş, lider üye etkileşimi ve işe bağlılık*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Cansoy, R., Parlar, H., & Türkoğlu, (2020). M. E. A Predictor of teachers' Psychological WellBeing Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41-55. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>
- Carter, V., Good, E (1973). *Dictionary of Education*, New York: McGraw Hill Book Company.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research Journal*, 4(4), 555-575.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayıncılık.
- Celep, C. (1998). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı*. Anı Yayıncılık.
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher urnout. *Frontiers in Education Journal*, 5(90). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00090>
- Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(5), 541–562. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9108-3>
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2).

- Chen, X., Chang, L. , He, Y., Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Journal of Child Development*, 76(2), 417-434.
- Cohen, S., Gianaros, P. J., & Manuck, S. B. (2016). A stage model of stress and disease. *Perspectives on Psychological Science Journal* , 11(4), 456-463. <https://doi.org/10.1177/1745691616646305>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development Journal*, 75(2), 317-333.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W.(2003). Teacher-Child Interactions and Preschool Children's Perceptions Of Self and Pers. *Early Child Development and Care*, 173, 249–258.
- Court, D., Merav, L., & Ornan, E. (2009). Preschool teachers' narratives: a window on personal-professional history, values and beliefs. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 207-217. doi.org/10.1080/09669760903424499
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, Online first. 45, 583-593, <https://doi:10.1007/s10643-013-0595-4>
- Çeçen, E. A., & Zengel, M. (2009). Ergenlere Uygulanan Girişkenlik Eğitimi Programının Ergenlerin Girişkenlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim Dergisi Online*, 8(2), 485-492.
- Çelik, H. R. (2021). 5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Çelik, M., Sanberk, İ., & Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online Dergisi*. 16(2), 654-662. [Doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304725](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304725)

- Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımının Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (15), 158-170.
- Çelik, M., & Buğa, A. (2022). Evli Bireylerde Bilişsel Esneklik Ve Evlilik Öz Yetkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 395-407. <https://doi.org/10.57135/jier.1192803>
- Çeliköz, N., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerinin kullanım düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. (2),43-45.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Çoban, A., & Ergenokon, Ö. (2021). Türkiye ve Avrupa Birliği kurucu ülkelerinin okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(72), 1683-1699. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2570>
- Çolak, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Damasio, B. F., Melo, R. L. P. D. & Silva, J. P. D. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. . *Journal of Paidéia*. 23(54), 73-82. <https://doi.org/10.1590/1982-43272354201309>
- Danişment, R. (2012). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi].

- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness Well-Being*. 5(1), 60-77
- Demirci, İ. (2012). Öğretmen adaylarının öz bilgi ve psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Demirhan, G., & İnce, A. (2022). Covid 19 Sürecinde Öğretmenlerin Pozitif Liderlik Algıları İle Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 10-22.
- Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1), 16-24.
- Demirkıran, S. (2012). *Yaşam Kalitesi ve Sağlık Çalışanları*. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A. (2009). *Emotional Competence, Handbook of Preschool Mental Health*. Development Book.
- Deniz, M. E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Pegem Akademi
- Denizel, G. E. & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.

- Dereli, E. & Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba öğrenim düzeyi açısından incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 245-254.
- Dereobalı, N., & Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 560-581. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.951824>
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Journal of Applied Psychology An International Review*. 54(1), 119–134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Journal of Psychological Bulletin*. 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *Journal of American Psychologist*. 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Scollon, C. N. (2014). The what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Journal of Teaching of Psychology*, 41(2), 175–183. <https://doi.org/10.1177/009862831453034>
- Dinç, B. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin 2-4 yaş çocuğun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*. 2(2), 171-189. <https://doi.org/10.1177/1476718X04042976>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235
- Doğanay Koç, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].

- DSÖ. (1948). Summary Reports on Proceedings Minutes and Final Acts of the International Health Conference held in New York from. *World Health Organization*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/85573>
- Durak, T. (2011). *Okul Öncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni*. Nobel Kitap Evi.
- Ebrahimi, H., Ashrafi, Z., Eslampanah, G., & Noruzpur, F. (2014). Relationship between spiritual well-being and quality of life in hemodialysis patients. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*. 1(3), 41-48.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43.
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and ‘vulnerability’. *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Elter, Ç. (2021). *Okul Öncesi Dönemindeki 60-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğu İle Fiziksel ve Duygusal Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Journal Sociology of Education*, 147-159. <https://doi.org/10.2307/2112624>
- Erata, F. & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(9), 125-151.

- Erbay, E., & Toklu, D.A. (2021). 48-60 Aylık çocukların okula uyumunun sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlıkla ilişkisi açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies-Educational Science*. 16(5). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.49995>
- Erdem, M. (2010). Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 511-537.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon Yayıncılık.
- Erdem, E. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Erden, S., & Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Research*. 15(21), 555-582. <https://doi.org/10.26466/opus.626228>
- Erdiller Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve Çocukluk: Okulöncesi Öğretmen Adayları Anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 284-312.
- Ergün, O. (2016). Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi.[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Erözyürek, A. (2019). *Okul Yönetiminin Demokratiklik Düzeyi İle Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Ertürk, R., & Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(48), 582-603. <https://doi.10.16992/ASOS.12971>
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 20-37.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Journal of Educational Sciences: Theory and Practice*. 14(6), 2049-2062. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2187>
- Evans-W, T., Mundy, L., Canterford, L. & Patton, G. (2017). *Student Wellbeing, Engagement and Learning across the Middle Years*, Australian Government Department of Education and Training. International Education Group. E-Book. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592582.pdf>
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G. & Gibbs, L. (2020). Preschool aged children's accounts of their own wellbeing: Are current wellbeing indicators applicable to young children? *Child Indicators Research*. (13), 1893-1920. <https://doi.10.1007/s12187-020-09735-7>
- Fletcher, A., Nickerson, P. & Wright, K. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to wellbeing. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641 – 659.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). McGraw-Hill. https://www.academia.edu/33649219/HOW_TO_DESIGN_AND_EVALUATE_RESEARCH_IN_EDUCATION_by_Fraenkell_Wallen
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research of Journal*, 19(4), 498-518.
- Frones, I. (2007). Theorizing indicators. *Social Indicators Research of Journal*. 83(1), 5-23. doi: 10.1007/s11205-006-9061-7

- Gagne, R. M. (1988). Mastery learning and instructional design. *Journal of Performance Improvement Quarterly*, 1(1), 7-18.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2014). Motor gelişimi anlamak. *Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. Nobel Yayıncılık.
- Garner, P. (2006). Prediction Of Prosocial And Emotional Competence From Maternal Behavior İn African American Preschoolers. *Journal of Cultural Diversity And Ethnic Minority Psychology*. (12), 179-198. <https://doi.10.1037/1099-9809.12.2.179>
- Giacomini, M. (2010). *Theory matters in qualitative health research*. The SAGE Handbook, 125-156. https://books.google.com.tr/books/about/The_SAGE_Handbook_of_Qualitative_Methods.html?id=sGFn6q-VBeAC&redir_esc=y
- Giacomoni, C. H. (2002). Bem-estar Subjetivo: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação. *Brasil, Porto Alegre*. [Tese de Doutorado]. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*.
- Gromada, A., Rees, G., & Chzhen, Y. (2020). Worlds of Influence: Understanding What Shapes Child Well-Being in Rich Countries. Innocenti Report Card 16. *UNICEF Office of Research-Innocenti*. <https://www.unicef.org/media/77571/file/Worlds-of-Influence-understanding-what-shapes-child-well-being-in-rich-countries-2020.pdf>
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation, Conceptual and empirical foundations Handbook of emotion regulation*. 3–20, US. The Guilford Press. <https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf>
- Goswami, U. (2002). *Childhood Cognitive Development*. Blackwell handbook. Blackwell Publishers Ltd.
- Gökkaya, N.G. (2022). *Meslek Aşkı Ve Psikolojik İyi Oluşlarının Fazladan Rol Davranışı Üzerindeki Etkisi: Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Journal of Review of General Psychology*. 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom, *Outcomes Review of Educational Research*.79(1),491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*,10(1), 14-27.
- Güney, M. (2019). 60-72 Ay Okul Öncesi Dönem çocukların Sosyal Duygusal Uyumu ile Annelerinin Duygusal Zekâları arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15(2), 154-166.
- Güngör, A. (2023). 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi
- Gür, Ç. (2021). *Pozitif düşünme*. Anı Yayıncılık.
- Gür, Ç., & Eser, B. (2023). Does Positive Thinking Predict Positive Learning Behaviors in Preschoolers?. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj* 25(1). <https://doi.org/10.15516/cje.v25i1.4702>
- Gür, E., & Batmaca, M. (2023). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Okula Başladıktan Sonra Aralarındaki Hazırbulunuşluk ve Gelişimsel Farklarının İncelenmesi. *Premium e-Journal of Social Sciences*. 31(7), <https://doi.org/10.5281/zenodo.8116407>
- Gür, Ç., Eser, B., Taşkentli, G. D., Sultanoğlu, D., Gürdörük, S., Gümüşören, C., & Erlinoğlu, N. (2021). *Okul öncesi eğitimde pozitif düşünme ve etkinlik örnekleri*. Anı Yayıncılık.

- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. Cilt. 27 (2)
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Journal of Child development*. 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms, School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).
- Hascher. T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019, *Educational Research Review of Journal* 34 (100411). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and child development, Wiley of Journal*. 15(4), 347-366.
- Hill, H. (2009). Fixing teacher professional development. *Journal of Seg*. 90(7),470-476. <https://doi.org/10.1177/003172170909000705>
- Horn, E. M., Palmer, S. B., Butera, G. D., & Lieber, J. (2016). *Six Steps to Inclusive Preschool Curriculum: A UDL-Based Framework for Children's School Success*. Brookes Publishing Company.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children’s relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachment. *Child Development of Journal*. (6), 867–878. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01667.x>

- Ignatjeva, S., & Bruk, Z. (2020). The research of psychological well-being predictors: comparative study of teachers in Latvia and Russia. *12th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 7302-7311. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1871>
- İnce, A., & Demirhan, G. (2022). Covid 19 sürecinde öğretmenlerin pozitif liderlik algıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 8(2), 10-22. <https://doi.org/10.29065/usakead.1089121>
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.(180),828-833. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.218>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jeon, H. J., Kwon, K. A., Walsh, B., Burnham, M. M., & Choi, Y. J. (2019). Relations of early childhood education teachers' depressive symptoms, job-related stress, and professional motivation to beliefs about children and teaching practices. *Journal of Early Education and Development*. 30(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822>
- Ji, P., DuBois, D. L. & Flay, B. R. (2013). Social-Emotional and Character Development Scale. *Journal of Research in Character Educatio*. 9(2), 121-147
- Kagan, S. L. (2003). Children's readiness for school: Issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*. 35(1&2), 114-120.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım
- Kamay, P. O. & Köşker, Ş. Ö. (2006). *İlk fen deneyimlerim*. SMG Yayıncılık.

- Karabay, Ş. O., & Ası, D. Ş. (2019). Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıftaki Farklı Durumlarla Nasıl Başa Çıkıyorlar? Öğretmen Bildirimlerine Dayalı Bir Çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 87-108.
- Karabay, Ş. O., & Aydın, D. G. (2017). Farklı geçmiş yaşantılardan gelen çocukların mutluluk ve gelecek ile ilgili görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*. 16(4), 1816-1828. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342995>
- Karahan Kaya, I. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Erson Üniversitesi].
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Kitabevi.
- Karşahin, H. (2016). *Sosyal beceri ölçeğinin Türkçe formunun alternatif modellerinin incelenmesi*. [Yüksel Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Karaoğlu, S. (2024). Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Çocuklarının Doğa Temelli Eğitim Deneyimleri. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi*, 4(2), 101-116. <https://doi.org/10.7051/e-ijpa.130>
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. Türk Eğitim Derneği, 211-267. Erişim adresi https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Turkiyede_Okul_Oncesi.pdf
- Kate, H. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Katherine, M. Zinsser., Claire, G., Christensen., and Luz Torres B.A. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Elsevier Journal of School Psychology. Journal of Online first*. 2(59), 55-66, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>
- Kaya, Z., & Çenesiz, G. Z. (2020). The predictor roles of life-satisfaction, and intrinsic- extrinsic motivation on the psychological well-being of pre-service teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*. 7(4), 1370-1387.
- Kaynar, G., & Er, N. (2018). Çocukluk örselenme yaşantılarının otobiyografik anı özellikleriyle ilişkisinde otobiyografik bellek işlevlerinin aracı rolü. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 77-87.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *American Journal of Psychiatry*. 161(2), 356-358 <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.2.356>
- Kelly, J. E. (2011). *Assessment of life satisfaction in children as a means of prevention and identification of risks*. [Unpublished Doctorate Thesis]. Pacific University School of Professional Psychology. Oregon.
- Kerkez, F. (2004). Geliştirilmiş Oyun-Egzersiz Programının Anaokulu Çocuklarında Lokomotor Becerilere Etkisi. *Hacettepe Journal of Sport Sciences Spor Bilimleri Dergisi*. 15 (2) , 76-90
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82(6), 1007-1022

- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207-222.
- Kıldan, A. (2011). Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (30), 103-120.
- Kındıroğlu, Z. (2018). *Ebeveynlerin Psikolojik İyi Oluş Ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri İle Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranışları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Kışalı, Z., & Gültekin Akduman, G. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 28-45. <https://doi.org/10.37217/tebd.1287358>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R. & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kim I., & Loadman W. E. (1994). Öğretmen İş Memnuniyetini Tahmin Etme. *The Ohio State University*. Erişim: <https://eric.ed.gov/?id=ED383707>
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi].
- Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J., & Rossbach, H. G. (2016). Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? *Journal of Early Child Development and Care*. 186(1), 117-139. <https://doi.org/10.4324/9781315542645>
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., Kati H., K., & Varhaiskasvatus, S. (2019). The Finnish day- care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*. (8), 26–46.

- Koç, M. C. (2017). *İlkokul çağındaki çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi].
- Koçyiğit, S., Kök, M., & Tuğluk, M. N. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 324–342
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Kol, S. (2013). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(21), 1-21.
- Korkmaz, E. (2012). *Montessori metodu: Özgür çocuklar için eğitim*. Algi Yayınları.
- Köylü, D., & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(15), 279-299. <https://doi.org/10.1080/10669868.2018.1459130>
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- Kreitner, R., & Kinichi, A. (2009). *Organizational Behaviour Book*. Mc Graw-Hill International Edition.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Researc*. 7(31), 675-688.
- Kuyumcu, B., & Güven, M. (2012). Türk ve İngiliz Üniversite Öğrencilerinin Duygularını Fark Etmeleri ve İfade Etmeleri ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 589-607.

- Külahoğlu, Ő. . (1999). PDR lisans programları içinde öğretmenlik sertifikası derslerinin yeri ve işlevi.[Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Lahad, M., Ayalon, O., & Shacham, M. (2017). The "BASIC Ph" Model of Coping and Resiliency: Theory, *Research and Cross-Cultural Application*. *American Psychological Association Journal of Traumatology*. 23 (1), 27–34
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *Journal of American Psychologist*, 55(1), 170-183, <https://doi.10.1037//0003-066X.55.1.170>
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. 171-19. *OECD Publishing*
- Levi, A. L., & Rusu, A. S. (2023). Personal and Professional Well-Being of Kindergarten Teachers-A Systematic Literature Review. *Journal of Educatia* 21, (25), 82-91.
- Liddle, I., & Carter, G. F. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*. 31(2), 174-185. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409>
- Liman, B & Paksoy, S.A.O. (2024). Okul ncesi ğretmenlerinin Mizah Tarzları ile Psikolojik İyi Oluş ve çocuklar için Kullandıkları Mutluluk Artırıcı Stratejilerin İncelenmesi, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 14(2), 200-224, <https://doi.10.23863/kalem.2023.271>
- Loudghiri, K., & Fazouane, A. (2022). The Concept of Well-being in Arab-Muslim Thought: Some Literature Review from the Africa to Southeast Asia. *Journal of Islamic Thought and Civilization*. 12(1), 23-47. <https://doi.10.32350/iitc.121.02>
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of adolescence*, 23(2), 113-127.

- Marbina, L. Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2015). *Assessment of wellbeing in early childhood education and care*. Literature Review, E-Book. Erişim adresi: <https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/EYLiteratureReview.pdf>
- Mary B.M., Melissa S. C. L., Kate I. M & Jieun, C. (2020). Journal of Research in Childhood Education, Early Childhood Professional Well-Being as a Predictor of the Risk of Turnover in Child Care: *A Matter of Quality* To cite this article. (34), 3, <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Journal of Child development*, 79(3), 732-749.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Journal of Psychological Review*. (50), 370-396
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings, The role of the physical environment. *Environment and Behavior of Journal*. 39 (2), 229-45.
- McCallum, F.; Price, D.; Graham, A.; & Morrison, A.(2017). AIS: Sydney, Australia, Available online. Teacher Wellbeing. *A Review of the Literature*. Erişim adresi: <https://apo.org.au/node/201816>
- McCallum, F., & Price, D. (2015). *Nurturing wellbeing development in education*.
- McMullen, M. B., Lee, M. S., McCormick, K. I., & Choi, J. (2020). Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in child care: A matter of quality. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 331-345. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Journal of Emotion*. 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>

- MEB. (2013). Millî eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi Eğitim programı. *Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesiooproram.pdf>*
- Meeks, C.B. & Mauldin, T. (1990). Children's time in structured and unstructured leisure activities. *Lifestyles: Journal of Family and Economics Issues*, 11(3), 257–281.
- Mercer, J. (2006). *Attachment, Age, and Change: Emotional Ties from Birth to Parenthood, Understanding Attachment Parenting, Child care and Emotional Development*. Greenwood Publishing Group. E-Book. <https://archive.org/details/understandingatt0000merc>
- Michalos, A. C. (2017). Education, happiness and wellbeing. Connecting the Quality of Life Theory to Health, *Well-being and Education*. Springer International Publishing. 277-299. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51161-0_12
- Mizell, H. (2010). Why professional development matters. Oxfor. *Learning Forward*
- Moore, K. A. (2013). What is Child Well-being?: Does It Matter How We Measure It. *In National Council on Family Relations Annual Conference*. 1-77.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Journal of Social Development*. 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Morris, S., & King, J. (2018). Teacher frustration and emotion regulation in University Language Teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. 41(4), 433–452. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0032>
- Musick, K., & Bumpass, L. (2012). Reexamining the case for marriage: Union formation and changes in well-being. *Journal of Marriage and family*. 74(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00873.x>

- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Úrizar, A., Miranda, C., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2021). Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being, Interaction Quality and Students' Well-Being. *Journal of Child Indicators Research*. (15), 533- 551. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- Nartgün, Ş. S., & Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.
- Nedim, B., P. & Gülcan, A. (2014). Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk Ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Asian Journal of Instruction*. 2(1), 41-52.
- Nong, L., Wu, Y. F., Ye, J. H., Liao, C., & Wei, C. (2022). The effect of leisure engagement on preschool teachers' job stress and sustainable well-being. *Journal of Frontiers in Psychology*. (13), 912275. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912275>
- Nwoko vd, 1., Theophilus, I., Aduli E. O., Bunm, S., & Aduli, M. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health Systematic Review* . <https://doi.org/10.3390/10.3390/ijerph20126070>
- Nur, İ. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öznel İyi Oluşlarında Duygu Düzenleme Stratejileri ve Öz Yeterlik Algılarının Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (61),1950-1966. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1400516>
- O'Connor, A., Blewitt, C., Nolan, A. & Skouteris, H. (2018). Using Intervention Mapping for child development and wellbeing programs in early childhood education and care settings. *Journal of Elsevier*. (68), 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.02.011>

OECD. (2013). OECD guidelines on measuring subjective well-being. Erişim adresi: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2013/03/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being_g1g28641/9789264191655-en.pdf

Ömeroğlu, E. (2005). *Bilişsel Süreçler. Bilişsel Gelişim*. Morpa Kùltür Yayınları.

Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 15(1), 85-97.

Özaslan, H., & Baba-Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 12(1), 213- 237. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.224>

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 10(17). <https://doi.org/10.26466/opus.518062>

Özcan, ř. B. (2024). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının, Ebeveynlerinin Ve Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluşlarının İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi].

Özer, S., Nuri, C. & Bağlama, B. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin COVID-19 pandemisinde psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2), 508-521. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1285514>

Özgüven, E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğuş Matbaası.

Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Ekin Kitabevi Yayınları.

Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(5), 338-347.

- Özyürek, A., Begde, Z. & Yavuz, N. F. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri ile Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2).
- Pakarinen, V. S. N., Pakarinen, E., Suchodoletz, A. V., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions, *Early Education and Development*. 31(1), 1-17, <https://doi.10.1080/10409289.2020.1785265>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Journal of Child Development*. 72(5), 1534-1553.
- Pianta, R. C., Cox, M. J & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press.https://books.google.com.tr/books/about/Science_of_Education_and_the_Psychology.html?id=ZwedAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Journal of Social indicators research*. (61), 59 -78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Power, A. J., Mead, N., Barnes, L., & Goswami, U. (2013). Neural entrainment to rhythmic speech in children with developmental dyslexia. *Journal of Frontiers in human neuroscience*, 7, 777.
- Praver, M., & Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Journal of Polyglossia*, 14(2), 1-8
- Rabia, Ş. G. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeyleri ile akran zorbalığı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].

- Reynolds, A. J., Ou, S. R., Mondi, C. F., & Hayakawa, M. (2017). Processes of early childhood interventions to adult well-being. *Child Development Journal of*, 88(2), 378-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.12733>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*, Nobel Yayıncılık.
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being Handbook on motivation at school*. Routledge Publishing House
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Journal of Attachment & human development*. 7(2), 187-204.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(6), 1069-1081.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sahetmammedov, R. (2023). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Journal of Early education and development*, 26(8), 1111-1127.

- Seligman, M. E. (2012). *Flourish, A visionary new understanding of happiness and well-being*. Random House Book. Erişim Adresi: https://books.google.com.tr/books/about/Flourish.html?id=mQ4_UwcCojUC&redir_esc=y
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gönöl Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 10(10).
- Sert, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişim alanına ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Sezer, F. (2012). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 4 (3), 617- 631.
- Shepard, L., Kagan, S. L. & Wurtz, L. (1998). Principles and recommendations for early childhood assessments. Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. Washington, DC: *National Education Goals Panel*. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/prinrec.pdf>.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods The science of early childhood development*. Washington (DC): National Academies Press (US). Free Books & Documents. DOI: 10.17226/9824.
- Sing, M. (2018). A critical study of educational role of gurdwaras: Past and present. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(7), 965
- Smith, M. L. & Glass, G. V. (1978). Relationship of class-size to classroom processes, teacher satisfaction and pupil affect. *A meta-analysis. Laboratory of Educational Research*, 1979. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED190698.pdf>
- Sönmez, S. & Ceylan, B. (2017). Teachers' perceptions of well-being and involvement in preschool children. *Early Child Development and Care*. 187(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150272>

- Sönmez, S., & Kolaşınlı, I. (2020). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate January Education, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Educatio*. 49(2), 1-13, DOI: 10.1080/03004279.2019.1709528
- Statham, J., & Chase, E. (2010). Childhood wellbeing: A brief overview. Loughboroug. *Childhood Wellbeing Research Centre*. https://www.researchgate.net/publication/242676811-Childhood_Wellbeing_A_Brief_Overview.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Journal of Child Development*. 841-851.
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*. 8(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *Journal of School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Sucuoğlu, N., & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu yapmıyor mu Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sürücü, A ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*. 8(8), <https://doi.10.26466/opus.404122>.
- Şahan A., B., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 20-30.
- Şen, S. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Temel Özellikleri ve Gereksinimleri*. Anı Yayıncılık.
- Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1). <https://doi.org/10.17693/yunus.21364>

- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşçı, E. (2021). *Öğretmenlerin Değer Yönelimleri Ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi].
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tezcan, M. (2012). *Sosyolojiye Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Tezel, M. (2023). *60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal İyi Oluşlarını Ölçmeye Yönelik Çocuk Anne Öğretmen Ölçeklerinin Geliştirilmesi ve Çocukların Sosyal Duygusal İyi Oluşlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- UNICEF. (2007). *The State of the World's Children Child Survival*, UNICEF Yayınları. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2007>
- Tok, E. & Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (27), 67-82.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir Anaokulları:Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(3), 1035-1046.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198. <https://doi.org/10.24315/tred.426421>
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, G., & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 101–116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>

- Tunceli, H. İ., & Zenbat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 01-12.
- Turancı, E., & Eşiyok, E. (2021). Sağlık ve kültür ilişkisi bağlamında popüler sağlık dergilerinde sağlığın sunumu. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*. 54, 96-114. <https://doi.org/10.47998/ikad.903290>
- Turaşlı, N. K. (2018). *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi*, Anı Yayıncılık.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeği Geliştirme: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Tütüncü, M. (2012). *Yönetici ve çalışanların psikolojik iyi olma ve stres düzeyleri açısından karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Ural, O., & Ramazan, M. O., (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türk Eğitim Derneği Yayınları*. 11-61
- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi
- Uymaz, A. O. (2021). Beklenen Güven Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 45-58.
- Uzalgiden, A. M. (2019). *Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Öz-Yeterlik İnançları ve Psikolojik İhtiyaçların Doyumunda Denge Değişkenleri Açısından İncelenmesi Şanlıurfa İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].
- Van Horn, J. E., Taris, T., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. A. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. (77), 365377. doi.org/10.1348/0963179041752718

- Viola, P., Eija, P., Antje Von, A., S., Lerkkanen, Marja, K., V., Pakarinen, E., Suchodoletz, A. V., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Journal Of Early Education and Development*, 31(7), 994-1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (86). Harvard University Press.
- Wadsworth, T. (2016). Marriage and subjective well-being: How and why context matters. *Journal Of Social Indicator Research*. (126), 1025-1048. doi: 10.1007/s11205-015- 0930-9
- Wallman, K. K. (2010). American's children in brief; key national indicators of well-being, *Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*. https://stacks.cdc.gov/view/cdc/5704/cdc_5704_DS1.pdf
- Wanjiku, T. R. (2013). Effects Of Teacher Characteristics On The Classroom Climate Of Preschools In Ongata Rongai Zone Kajiado North District Kenya. [Master of Thesis, University of Nairobi].
- Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Journal of Psychological Bulletin*. 96(3), 465–490. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.465>
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Journal of Psychological Bulletin*. 67(4), 294.
- Wolicki, S. B., Bitsko, R. H., A Robyn., Melissa, C. L., Danielson J. Y. Lee Warner, I., & Lara R. (2021). Mental health of parents and primary caregivers by sex and associated child health indicators. *Journal of Advers Resil Sci*. 2(2), 125–139. doi:10.1007/s42844-021-00037-7
- Yardley, A. (1971). *The teacher of young children*. Evans Brothers.

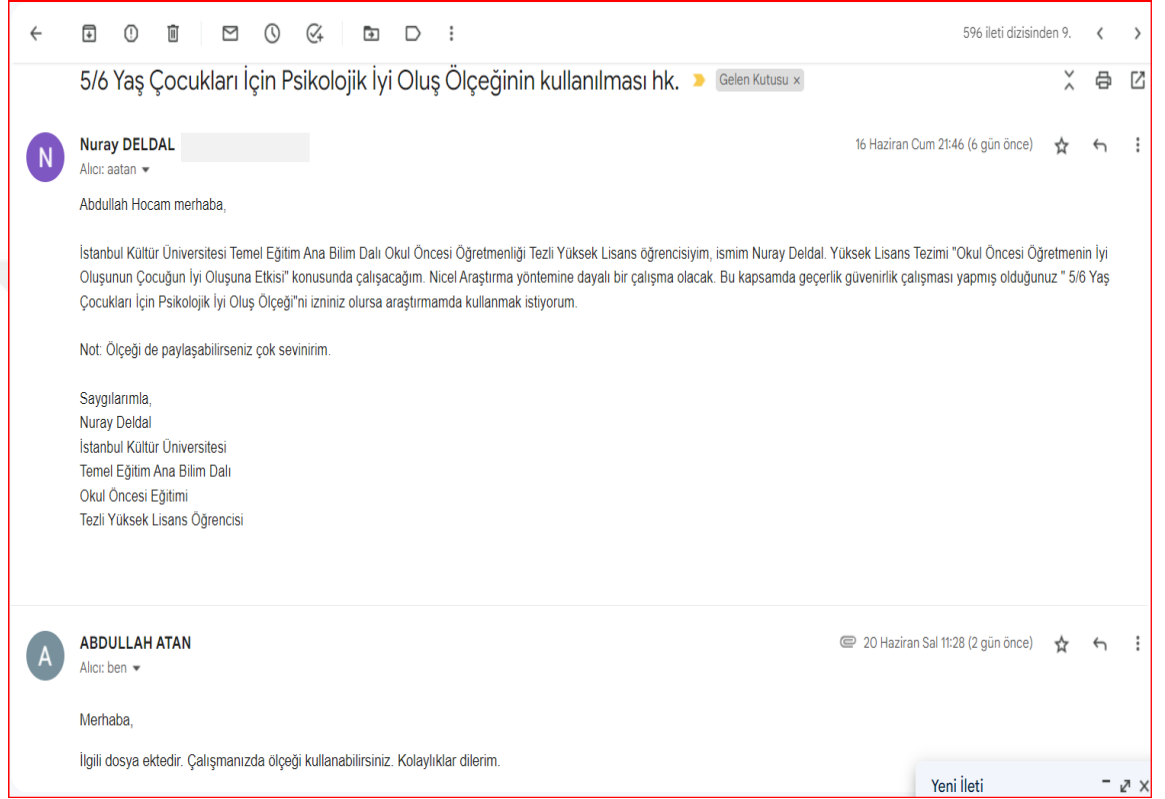
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Yaşar, M. (2014). *Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim*. Hedef Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yeşilaltun, Y. (2024). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının 21. Yüzyıl Becerileri İle Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi].
- Yeşiltepe, S. S.(2011). *Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi oluş ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2021). Değerler eğitime yönelik bir model önerisi: değer içselleştirme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 943-993. <https://doi.org/10.29299/kefad.811227>
- Yoon, S., Steigerwald, S., Holmes, M. R., & Perzynski, A. T. (2016). Children's exposure to violence: The underlying effect of posttraumatic stress symptoms on behavior problems. *Journal of traumatic stress*, 29(1), 72-79.
- Yorulmaz, Y. I., Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). A meta-analysis of the relationship between teachers' job satisfaction and burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*. 17(71), 175-192.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Journal of Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306. [https://doi.org 10.1007/s12564-013-9258-9](https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9)

- Zaki, S. (2018). Enhancing teacher effectiveness through psychological well-being: A Key to improve quality of teachers. *International Journal of Research in Social Sciences*. 8(7), 286-295.
- Zaloğlu, E. (2023). *The relationship between EFL instructors' wellbeing and their professional autonomy*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi].
- Zimmerman, S. (2010). *Mental well-being as reflected in positive psychology*. Ach Hebrew.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zinsser, K. M., Christensen C. G., & Torres L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, (59), 55–66. [https://doi.org/ 10.1016 /j.jsp.2016.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001)

EKLER

EK1: Ölçek kullanım izinleri

5/6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ÇOPİO) İzin



PERMA Ölçeği izin

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeZDJodNKdPnt7fc2cTuU3LxQyyOXh4yclEwcnHar0Q4rzZKw/formResponse



Ölçme Aracı Kullanım İzni

Kullanmak istediğiniz ölçme aracını psikometrik çalışmalarının yapıldığı benzer örneklerde yürütülen ticari amaç gütmeyen bilimsel çalışmalarda ve uygulamalarda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Demirci
Sinop Üniversitesi

İletişim:

İsterseniz İzin belgesi Google Drive Linki:
<https://drive.google.com/file/d/1KbG7SwJK00kWvohq1vs3stdwpIY9s60/view>

[Başka bir yanıt gönder](#)

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. [Kötüye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Gizlilik Politikası](#)

Google Formlar

Alıcı: ben ▼

Google Forms

[Ölçme Aracı Kullanım İzni](#) formunu doldurduğunuz için teşekkür ederiz

Alınan yanıt aşağıdadır.

Ölçme Aracı Kullanım İzni

Kullanmak istediğiniz ölçme aracını psikometrik çalışmalarının yapıldığı benzer örneklerde yürütülen ticari amaç gütmeyen bilimsel çalışmalarda ve uygulamalarda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Doç. Dr. İbrahim Demirci
Sinop Üniversitesi

İletişim:

EK 2: İstanbul Kültür Üniversitesi'nden Etik Kurulu'ndan 2024 tarihli ve 19 sayılı Etik Kurul İzni



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	11.01.2024
Karar No:	2024/19
Sorumlu Araştırmacı:	Nuray Deldal
Araştırma Başlığı:	Okul Öncesi Öğretmeninin İyi Oluş Halinin Çocuğun İyi Oluş Haliyle İlişkisinin İncelenmesi
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzni Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ile ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.



Prof. Dr. Seyhan Altun
Etik Kurul Başkanı

EK 3: İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 2024 tarihli 116257 nolu İzin yazısı

İKU Evrak Tarih ve Sayısı: 13.02.2024-116257



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-96282538
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Nuray DELDAL)

09.02.2024

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 08.02.2024 tarihli ve E-59090411-20-96203721 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Adres :
Telefon :
E-posta :
Kep Adresi :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 42f1-84f8-3314-b449-0d04 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=7029&eD=BSL3AMUSPZ&eS=116257> adresinden yapılabilir.