



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN
PSİKOLOJİK SERMAYESİ İLE İLİŞKİSİ

Belda BİLGİÇ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN
PSİKOLOJİK SERMAYESİ İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRINCIPALS' LEADERSHIP
BEHAVIOURS AND THE TEACHERS' PSYCHOLOGICAL CAPITAL

Belda BİLGİÇ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu araştırmada, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yönteminde tekli ve ikili tarama modelleri ile desenlenmiştir. Araştırmanın hedef evreni Ankara'nın dokuz ilçesindeki kamu okullarında görevli 13580 ilkokul öğretmenini ve 15165 ortaokul öğretmenini olmak üzere 28745 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş 361 ilkokul ve 370 ortaokul öğretmenini olmak üzere toplam 731 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Çetin (2015) tarafından geliştirilen "Psikolojik Sermaye Ölçeği" ile Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen (Leadership Practices Inventory) ve Yavuz'un (2010) Türkçe'ye uyarladığı "Liderlik Uygulamaları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.00 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında t testi; kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal Wallis H testi; okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını yordama düzeyinin belirlenmesinde regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet, okul türü, kıdem, eğitim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir. Aynı değişkenlere göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri de anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının en yüksek düzeyde tanıma ve takdir etme, en düşük düzeyde risk alma boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin algıları en düşük mizah, en yüksek ise bilgelik boyutunda gerçekleşmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: pozitif psikoloji, psikolojik sermaye, pozitif örgütsel davranış, liderlik, öğretmenler, okul müdürleri

Abstract

The purpose of study is to determine principals' leadership behaviours impact on teachers' psychological capital in public primary and secondary schools. Research population carried out in accordance with quantitative research method consisted of 13657 primary and 14868 secondary school teachers in nine districts of Ankara. Stratified sampling method was used for statistical data collection. Study was designed with single and correlational research designs. Teachers were represented by 731 participants, 361 of whom work at primary and 370 of whom work at secondary schools. "Scale (LPS)" adapted into Turkish from Kouzes and Posner's Leadership Practices Inventory by Yavuz (2010) and the "Psychological Capital Scale (PCS)" developed by Çetin (2015) were used as data tools. Data was analysed with SPSS 22.00 program. Regression analysis result indicates that principals' leadership behaviours are a significant predictor of teachers' perceptions regarding their psychological capital. Furthermore, primary school teachers' perceptions concerning their psychological capital is slightly higher than that of secondary school teachers. Research results also point out that both teachers' perceptions on principals' leadership behaviors were highest in encouraging the heart dimension and lowest in challenging the process dimension. Teachers' perceptions regarding their psychological capital were lowest in humor dimension and highest in wisdom dimension. Participants' gender, school type, seniority and educational level shows a statistically significant difference in their perceptions regarding principals' leadership behaviours. Moreover, teachers psychological capital levels in both school groups show a statistically significant difference in terms of aforementioned variables.

Keywords: positive psychology, psychological capital, positive organizational behaviour, leadership, teachers, principals

Teşekkür

Ortak emeğin bir ürünü olan bu çalışmada bana destek sunan herkese teşekkürlerimi sunuyorum. Öncelikle, yüksek lisans eğitimim ve araştırmam süresince gerek sahip olduğu akademik bilgi ve deneyimi gerekse göstermiş olduğu sonsuz desteği nedeniyle her zaman minnettar olduğum değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na sonsuz teşekkür ediyorum. Yine yüksek lisans eğitimim süresince eğitim yönetimine ilişkin tüm bilgi birikimi ve tecrübeleri ile gelişimime katkı sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Didem KOŞAR, Dr. Öğretim Üyesi Yusuf BADAVAN, Doç. Dr. Sait AKBAŞLI ve Prof. Dr Yüksel KAVAK'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez çalışmamın her aşamasında sonsuz destekleriyle her zaman yanımda olan ve beni motive eden ve ayrıca gösterdikleri büyük sabır nedeniyle minnettar olduğum sevgili eşim Onur'a ve kıymetli kızlarım Esra ve Eda'ya çok şey borçluyum.

Bütün hayatım boyunca her zaman yanımda olan tüm aileme ve özellikle tez yazma sürecinde aniden kaybettiğim canım babama çok minnettarım. Son olarak da çalışmam boyunca her konuda bana sonsuz destek sunan değerli dostum ve meslektaşım Meltem KIZILYALLI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	10
Kapsam ve Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Pozitif Psikoloji.....	12
Psikolojik Sermaye.....	14
Eğitim Kurumlarında Psikolojik Sermaye.....	21
Liderlik.....	24
Modern Liderlik Kuramları.....	29
Eğitim Kurumlarında Liderlik.....	39
Liderlik Davranışları ve Psikolojik Sermaye.....	41
İlgili Araştırmalar.....	44
Bölüm 3 Yöntem.....	53
Araştırmanın Modeli.....	53
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	53
Veri Toplama Süreci.....	56

Veri Toplama Araçları	56
Verilerin Analizi	67
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	70
Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	70
Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerine İlişkin Bulgular	98
Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	141
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	171
Sonuçlar.....	171
Öneriler.....	181
Kaynaklar.....	185
EK-A Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve Psikolojik Sermaye Ölçeği İzni.....	207
EK-B: Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeği.....	209
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	214
EK-Ç: Araştırma İzni.....	216
EK-D: Etik Beyanı.....	2176
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	2187
EK-F: Thesis Originality Report Beyanı.....	2198
EK-G:Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	2159

Tablolar Dizini

Tablo 1 2016-2017 İstatistiklerine Göre Ankara İli İlçelerindeki Kamu İlkokul ve Ortaokullarında Görev Yapmakta Olan ve Örneklem Alınan Öğretmen Sayıları	54
Tablo 2 2016-2017 İstatistiklerine Göre Ankara İli İlçeleri Kamu İlkokul ve Ortaokullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sayıları ve Örneklem Sayıları	55
Tablo 3 Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İndeksleri için Kabul Değerleri	59
Tablo 4 Model Olma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri	70
Tablo 5 Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	72
Tablo 6 Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	73
Tablo 7 Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	74
Tablo 8 Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 9 Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri.....	77
Tablo 10 Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	79
Tablo 11 Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	80
Tablo 12 Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal H Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 13 Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 14 Risk Alma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri	83
Tablo 15 Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	84

Tablo 16 Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	85
Tablo 17 Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	86
Tablo 18 Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 19 Tanıma ve Takdir Etme Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri.....	88
Tablo 20 Tanıma ve Takdir Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	90
Tablo 21 Tanıma ve Takdir Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	91
Tablo 22 Tanıma ve Takdir Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 23 Tanıma ve Takdir Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	93
Tablo 24 Takım Çalışması Oluşturma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri.....	94
Tablo 25 Takım Çalışmasına Odaklanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	95
Tablo 26 Takım Çalışmasına Odaklanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	96
Tablo 27 Takım Çalışması Oluşturma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 28 Takım Çalışması Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	98
Tablo 29 Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri	99
Tablo 30 Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	101
Tablo 31 Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	102

Tablo 32 Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	103
Tablo 33 Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	104
Tablo 34 Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri	106
Tablo 35 Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	107
Tablo 36 Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	108
Tablo 37 Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	109
Tablo 38 Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	110
Tablo 39 İyimserlik Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri	111
Tablo 40 İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi	112
Tablo 41 İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	113
Tablo 42 İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	114
Tablo 43 İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	115
Tablo 44 Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri	116
Tablo 45 Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi	117
Tablo 46 Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	118
Tablo 47 Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	119
Tablo 48 Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	120

Tablo 49 <i>Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri</i>	121
Tablo 50 <i>Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 51 <i>Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 52 <i>Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 53 <i>Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 54 <i>Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri</i>	126
Tablo 55 <i>Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	127
Tablo 56 <i>Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	128
Tablo 57 <i>Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 58 <i>Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	130
Tablo 59 <i>Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri</i>	131
Tablo 60 <i>Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	132
Tablo 61 <i>Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	133
Tablo 62 <i>Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 63 <i>Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 64 <i>Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri</i>	136
Tablo 65 <i>Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	137

Tablo 66 <i>Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 67 <i>Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	139
Tablo 68 <i>Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	140
Tablo 69 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Öz Yeterlilik Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	142
Tablo 70 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Umut Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	145
Tablo 71 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, İyimserlik Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	149
Tablo 72 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Dayanıklılık Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	152
Tablo 73 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Esenlik Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	156
Tablo 74 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Yaratıcılık Boyutunda Öğretmen Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	159
Tablo 75 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Mizah Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	162
Tablo 76 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Bilgelik Boyutunda Öğretmen Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	166
Tablo 77 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	169

Şekiller Dizini

Şekil 1 Rekabet avantajı için sermaye türleri.....	15
Şekil 2 Pozitif psikolojik sermaye boyutları	16
Şekil 3 Liderlik uygulamaları ölçeği ile ilgili birinci düzey DFA sonuçları	60
Şekil 4 Liderlik uygulamaları ölçeği ile ilgili ikinci düzey DFA sonuçları	62
Şekil 5 Psikolojik sermaye ölçeği ile ilgili birinci düzey DFA sonuçları.....	64
Şekil 6 Psikolojik sermaye ölçeği ile ilgili ikinci düzey DFA sonuçları	66

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MO: Model Olma

PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma

RA: Risk Alma

TTE: Tanıma ve Takdir Etme

TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma

PS: Psikolojik Sermaye

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

PSÖ: Psikolojik Sermaye Ölçeği

LUÖ: Liderlik Uygulamaları Ölçeği

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, araştırma sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde tüm dünyada yaşanan hızlı değişim, küresel rekabet gibi faktörlerin insan doğasını değişik şekillerde etkilediği ve çalışanlar üzerinde psikolojik baskı oluşturduğu; stres, kaygı, depresyon, tükenmişlik gibi negatif tutum ve davranışların ortaya çıkmasına sebep olduğu bilinmektedir. Meslek hayatında yaşanan bir takım olumsuzluklar insanları hem psikolojik hem de sosyal açılarından olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, çalışanların kendilerini psikolojik anlamda mutlu ve sağlıklı hissetmelerini sağlayarak pozitif bir örgüt iklimi yaratmayı başarabilen liderler örgütsel başarıya daha kolay ulaşabilmektedirler (Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008; McMurray, Pirola-Merlo, Sarros ve Islam, 2010; Walumbwa, Avolio ve Hartnell, 2010). Diğer bir ifadeyle, mutlu, hayata olumlu yönlerden bakmayı başarabilen, kendine güvenen, sağlam ve dayanıklı bireyler iş yaşantılarında daha kolay motive olup daha yüksek performans göstererek örgütün verimliliğini ve başarısını artırmaktadırlar (Avey, Wernsing, Luthans, 2008; Avey, Luthans ve Youssef, 2010). Sonuç olarak, hem örgüt hem çalışanlar bu durumdan memnun olmakta ve yarar sağlamaktadır. Bu nedenle, liderlerin örgüt içerisinde olumlu bir iklim yaratabilmesi için ihtiyaç duyduğu şey olumlu liderlik davranışlarıdır (Avey, Avolio ve Luthans, 2011; Cameron, 2012; Pepper ve Thomas, 2002). Liderlik davranışları olumlu olduğu sürece çalışanların da pozitif örgütsel davranışlar göstermesi son derece olağandır. Bu durum bir örgütün başarısı için umut, iyimserlik, öz yeterlik/güven ve dayanıklılık temel bileşenlerinden oluşan ve temeli “pozitif psikoloji” ve “pozitif örgütsel davranış” a dayanan “psikolojik sermaye” kavramının önemine işaret etmektedir (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011; Keleş, 2011; Peterson, Luthans, Avolio ve Walumbwa ve Zhang, 2011).

Psikoloji bilimi temelde pozitif davranışlardan ziyade olumsuz davranışlara, rahatsızlıklara ve ruhsal bozukluklara odaklanmaktadır; çünkü hayatı anlamlı ve yaşamaya değer kılan iyimserlik, dayanıklılık, bilgelik, yaratıcılık, cesaret gibi pozitif

duyguların eksikliğinde ortaya çıkan bozukluklar ve patolojilerin düzeltilmesi gerekmektedir. Ne var ki, psikoloji disiplini kapsamında karşılaşılan bu sorunları çözerken insanların iyi ve olumlu yönlerinden ziyade genellikle sorunlu, zor yönlerine odaklanılmaktadır (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2014). Sadece örgüt içindeki olumsuzluklara odaklanılarak çözüm üretmek mümkün olmakla birlikte bu durum başarıyı artırmada yetersiz kalabilmektedir (Medlock, 2016). Bu noktada ön plana çıkan konu, çalışanların pozitif yönlerini ortaya çıkarmak ve maksimum düzeyde pozitif örgütsel davranışlar ortaya koyabilmelerini sağlamaktır. Örneğin, pozitif bir çalışma ortamında bulunanların örgütlerinden kolay kolay ayrılmadıkları ve psikolojik sermaye düzeyleri arttıkça çalışanların daha başarılı ve üretken hale geldikleri görülmektedir (Larson ve Luthans, 2006).

Pozitif psikolojinin öncelikli hedefi insanların hangi koşullarda daha mutlu, iyimser ve dayanıklı olduğunu ortaya koymaktır. Terapötik bir yaklaşım olarak da adlandırılan pozitif psikoloji, insanların daha iyimser, daha mutlu ve yaşamdan daha çok haz almasına yardımcı olmakta ve böylelikle yaşam kalitesinin yükselmesine de katkı sunmaktadır. İnsan ruhunu anlama, daha adil ve sürdürülebilir bir sosyal düzen oluşturma ve var olma mutluluğunu yeniden keşfetme olmak üzere üç hedefi olan pozitif psikoloji, insanoğlunun gelişimine katkı sağlamakta ve içinde bulunduğu sosyal ve kültürel koşulları da geliştirmeye çalışmaktadır (Csikszentmihalyi, 2009). Pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış yaklaşımlarından ortaya çıkan psikolojik sermaye ise çalışanların verimliliğini, kapasitelerini arttırmalarını sağlayan bir sermaye türüdür. Öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık ise psikolojik sermayenin dört temel bileşenidir (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007).

Pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış ve psikolojik sermaye üzerine yapılan çalışmalar, iş yerlerinde pozitif davranışların örgüt ve çalışanlar üzerinde son derece etkili olduğunu ortaya koymaktadır. ABD merkezli bir araştırma şirketi olan Gallup'un yayınlamış olduğu bir rapora göre, iş yerinde geri çekilme (retention) kaybedilen müşteri portföyü, sağlık hizmetleri, sık işten ayrılmalar gibi sebeplerle, kurumlar zarar etmekte; diğer yandan mutlu iş görenlerin işe katılımı, iş arkadaşlarıyla çatışma yaşamama, işbirliği, yüksek performans ve motivasyon, problem çözme becerileri sayesinde örgütün karlılığı ve verimliliği maksimum seviyeye çıkarılmaktadır (Biswas-Diener, 2013). Örneğin Bill Gates, her birini değerli varlıklar olarak nitelendirdiği şirket çalışanlarının sahip olduğu bilgi birikimi, yetenek

ve becerilerin diğer firmalarla rekabet etme konusunda en önemli özelliklerin başında geldiğini ifade etmektedir (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004).

Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar (Koch ve McGrath, 1996; Patterson, Warr ve West, 2004) insan kaynaklarının örgütsel başarıda oldukça önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, çalışan verimini etkileyecek olan performansı yükseltme, personel güçlendirme, iş doyumunu, motivasyonu, işe katılım gibi pozitif davranışları hayata geçirebilen örgüt sayısı da çok değildir. İnsan kaynağı aslında etkili yönetildiği takdirde gelecekte yüksek getiri sağlama potansiyeli olan bir yatırımdır (Luthans ve Youssef, 2004), çünkü iyi ve etkili yönetim başarılı örgütleri yaratmaktadır (Bennis ve Goldsmith, 2010, s.74).

Psikolojik sermayeyi konu alan bir çok araştırma (Avey, Luthans ve Jenson, 2009; Cheung, Tang ve Tang, 2011; Luthans ve Youssef, 2004; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007) psikolojik sermayenin çalışanların pozitif psikolojik durumlarının, pozitif tutum ve davranışlarla aynı yönlü, olumsuz tutum ve davranışlarla ters yönlü ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Avey, Reichard, Luthans, ve Mhatre, 2011). Psikolojik sermaye üzerine yapılan bazı ulusal araştırmalar psikolojik sermayenin, stres, kaygı, tükenmişlik ile negatif yönde; iş doyumunu, işe katılım ile pozitif yönde (Demir, 2018); iş doyumunu, örgütsel bağlılık ile pozitif yönde (Çakmak ve Arabacı, 2017); iş performansı ve iş doyumunu ile pozitif yönde (Erkuş ve Fındıklı, 2013); problem çözme becerisi ile pozitif yönde (Anık ve Tösten 2019) ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bazı uluslararası araştırmalarda ise psikolojik sermayenin, örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif düzeyde; örgütsel sinizm, işten ayrılma niyeti ve zarar verici işyeri davranışları ile negatif düzeyde (Avey, Luthans ve Youssef, 2010); performans ile pozitif yönde (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010); işte kalma niyeti ile pozitif yönde (Baron, Franklin ve Hmieleski, 2016); stres ile negatif yönde (Luthans ve Jensen, 2005); işten ayrılma niyeti ve stres ile negatif yönde (Avey, Luthans ve Jensen, 2009) ilişkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Son zamanlarda insan sermayesi, sosyal sermaye gibi kavramların önem kazanması ile birlikte, günümüz yönetici ve liderlerinin, çalışanların daha mutlu ve huzurlu ortamda çalışmalarını sağlamak için öncelikle insan kaynağına ve bu kaynağın sermayesi durumunda olan psikolojisine yatırım yapmaları gerekmektedir. Psikolojik sermaye üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde,

psikolojik sermayenin çalışanların olumsuz tutum ve davranış düzeylerini azalttığı (Avey vd., 2010; Avey vd., 2011; Demir, 2018), kendilerini psikolojik açıdan iyi hisseden kişilerin pozitif örgütsel davranışlar gösterme potansiyellerinin de arttığı (Akçay, 2012; Çetin ve Basım, 2012; Viseu, Neves ve Jesus 2016) bu durumun yansımalarının ise pozitif bir örgütsel iklim ve başarı (Çakmak ve Arabacı, 2017; Sweetman, Luthans, Avey ve Luthans, 2011) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla hem izleyenler hem de liderler bu başarıya yönelik katkıyı ortaklaşa sunmaktadırlar. Kısacası çalışanların psikolojik sermaye düzeyleri ne kadar yüksek ise örgütsel çıktılarının da o kadar olumlu olduğundan söz etmek mümkündür.

Buraya kadar ortaya konulan görüşler dikkate alındığında örgütün devamlılığını sağlayan, amaçlarını gerçekleştirmede önemli rol oynayan ve en önemlisi örgütün bel kemiği durumunda olan izleyenler, kendilerine yol gösterecek, pozitif yönde örgütsel ve kişisel gelişimlerini destekleyecek, güven ve umut aşılayacak, etik ve pozitif davranışları ilke edinen, empati ve vizyon sahibi karizmatik liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, liderlik özellikleri ve davranışları bir örgütün başarısında özellikle günümüzün zorlu koşullarında oldukça önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır, ancak liderlik zamanla oluşan bir süreçtir. Deneme yanılma ile dolu, zafer veya yenilginin yaşandığı, sezgi ve iç görünümün önem kazandığı, saygı ve empatinin baskın olduğu, her zaman herkese ulaşabilme becerisinin var olduğu bir süreçtir (Bennis ve Goldsmith, 2010, s.23).

İzleyenlerini etkileme yeteneğine sahip, çoğunluğu amaç doğrultusunda arkasından sürükleyebilen, problem çözme becerisine sahip, etkili ve nokta atışı kararlar alabilen kişilerin gerçek lider olma potansiyellerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Pek çok lider büyük başarıları izleyenlerinin işbirliği sayesinde ulaşıyor, ancak bunu yaparken izleyenlerine yol gösteren, net bir vizyon oluşturan, risk alabilen ve model olan bir kişi olması gerekmektedir (Edwards ve Oteng, 2019). İzleyenler çoğunlukla liderlik özellikleri taşıyan kişileri takip etme eğilimindedirler. Lider, etkili iletişim becerisi olan, tutkulu, motive eden, statükoya karşı duran, vizyoner ve karizmatik özelliklere sahip kişidir. Aynı zamanda cesaret, dayanıklılık, kararlılık, özgüven, enerji, esneklik, zeka gibi temel özelliklere sahip kişilerdir. Liderlerin, belirledikleri hedefe yönelik izleyenlerini etkileyerek motive ederken aynı zamanda kim olduklarının bilincinde olmaları ve net bir vizyon ortaya koymaları gerekmektedir (Cook, 2009, s.1-17). Bennis'e (2009) göre, liderlik, kişinin kendini

tanınması, iyi anlaşılabilir bir vizyona sahip olması, meslektaşları arasında güven duygusu oluşturmaları ve kendi liderlik potansiyelini gerçekleştirmek için etkili bir şekilde harekete geçmesidir.

İnsan kendini geliştirme, potansiyelini keşfetme becerisine sahip bir varlık olarak hep daha iyiye ulaşma, daha zoru başarma çabası içindedir; ancak bunu yaparken ortak amaca yönelik yol gösterecek birine ihtiyaç duyar (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Diğer bir ifadeyle, örgütsel başarı için liderlik önemlidir, ancak izleyenler olmadan liderlik imkansızdır (Blanchard, Welbourne, Gilmore, Bullock 2009). O halde, eğitim örgütlerinde izleyenler konumunda olan ve eğitimsel amaçlara ulaşmada stratejik öneme sahip öğretmenler ile okul müdürlerinin işbirliği halinde pozitif bir örgüt ortamında çalışmalarını önem kazanmaktadır. Bu süreçte hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin sahip oldukları bilgi ve becerilerin, belirlenen hedefin gerçekleştirilmesine yönelik harekete geçirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2014, s.5).

Toplumlar aldıkları eğitimle gelişip zenginleşirler; eğitilmiş bir toplum ise modern dünyada söz sahibi olabilen bir toplumdur. Kısacası eğitim kurumlarının esas bileşenlerini okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır; dolayısıyla eğitim örgütlerinde görev yapan insan kaynağının niteliği, eğitimsel çıktılar üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda, günümüzde eğitim yöneticisi ya da eğitim liderleri olarak da adlandırılan okul müdürlerince yapılması gereken şey öncelikle pozitif bir çalışma ortamı yaratmak, birlikte çalıştığı öğretmenlere iyi birer model olarak onları desteklemek, herkesi takımın birer parçası olarak görmek, kurumuna yönelik aidiyet duygusunu geliştirmektir. Bunları gerçekleştirebilmenin yolu ise çalışma ve birer takım arkadaşları olan öğretmenlerin okul ortamında ruhsal bakımdan kendilerini iyi, sağlıklı ve mutlu hissetmelerini sağlamaktır, çünkü öğretmenlerin en önemli sermayelerinden olan psikolojileri eğitimsel amaçların başarılmasında, nitelikli eğitimsel çıktılara ulaşmada anahtar rol üstlenmektedir (Bogler, 2001; Morris ve Sherman, 1981).

Eğitim bireyi toplumsallaştıran ve dönüştüren bir olgudur. Bu sebeple, hem birey hem de toplum açısından taşıdığı önemden dolayı etkili bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2014, s.V). Eğitim yönetiminin esas rolü, okulun etkili okul haline gelmesini sağlamaktır. Eğitimsel çıktılardaki başarı da okulu etkili bir biçimde yönetecek okul müdürlerini gerekli kılmaktadır. Günümüzde bir okulun başarısında

müdürün önemli rol oynadığı söylenebilir (Okutan, 2016, s.3). Ancak eğitim örgütünün belkemiği konumundaki öğretmenlerin öğrencinin akademik gelişimindeki rolü göz önüne alındığında örgütsel başarının hem okul müdürü hem de öğretmenin birlikte hareket etmesi sonucunda elde edildiği görülmektedir. Bu durumda, etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturmaktan sorumlu okul müdürlerinin, öğretmenlerin pozitif örgütsel davranışlar sergileyebilmesi için olumlu liderlik davranışları ortaya koyması beklenmektedir.

Bir çok meslek arasında insan kaynağıyla en fazla etkileşim içerisinde yer alan meslek grubunda bulunan öğretmenlerin sürekli olarak karşılaştıkları sorunlar, okula veya mesleğe bakış açılarını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Örneğin, okul yönetimi, meslektaşları ve öğrencileri ile yaşadıkları çatışmalar ve sorunlar (Koçak ve Atanur Baskan, 2013), karar alma sürecinde tam anlamıyla yer alamamaları (Köklü, 2012, Gürkan, 2006), öğretim programı (Gülersoy, 2013), kalabalık sınıflar (Duru ve Korkmaz, 2010), ücret (Kurt, 2005) özellikle günümüz koşullarında atandıkları okullardan belli bir hizmet yılını doldurmalarına rağmen başka okullara atanamamaları veya rotasyon (Yörük ve Günbayı, 2010) gibi sorunlar öğretmenler üzerinde olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin müzdarip olduğu stres, performans ve motivasyon kaybı, mesleği bırakma, tükenmişlik, mobing, psikolojik çöküntü, işten keyif alamama gibi sorunların öncelikle öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyinin yükseltilmesi ile çözülmesi amaçlanabilir. Bu bağlamda, birer eğitim lideri olarak okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Okul müdürlerinin sergilediği olumlu veya olumsuz liderlik davranışlarının öğretmenleri psikolojik olarak önemli ölçüde etkilediği düşünüldüğünde, bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin, pozitif örgütsel çıktılara ilişkin hem okul müdürleri hem de öğretmenler açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanısıra, bu konu üzerine yapılan hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar incelendiğinde örneklemelerin genellikle ilkokul veya ortaokul öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmada her iki grubun ayrı örneklemde yer almasının sonuçları farklı etkileyeceği ve alanyazına anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili kamu ilkokullarında ve ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik

sermayeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Okul örgütünün en temel özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki bireylere eğitim hizmeti sunmak ve toplumun kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarmaktır. Eğitim düzeyi yüksek ve nitelikli insan gücünün yetiştirileceği yer olan okulların en stratejik parçalarından olan öğretmenlerin beklentileri özellikle okul müdürlerinin liderlik davranışlarına göre değişmektedir (Bursalıoğlu, 2013, s. 33-43).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde psikolojik sermaye ve liderlik ilişkisini ele alan çok sayıda araştırma olmasına rağmen ulusal alanyazın incelendiğinde, psikolojik sermaye genellikle otantik liderlik (Dinçer, 2013; Gedikpınar, 2019; Savur, 2013; Soylu, 2018), dönüşümcü liderlik (Erarşlan, 2019; Şengüllendi, 2017; Yüksel, 2013), toksik liderlik (Bahadır, 2018) ve öğretimsel liderlik (Şimşek, 2018) liderlik uygulamaları ile birlikte alınmış ancak okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiye yönelik fazla sayıda araştırma (Yalçın, Akan ve Yıldırım, 2018) bulunmamaktadır. Bu çalışmaya benzer bir çalışma olan ve Erzincan ilinde rastgele örneklem yöntemiyle seçilen, 218 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada araştırmacılar Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen “okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği” ile Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” ni kullanmışlardır. Bu çalışmada ise, Ankara ili dokuz ilçesinden tabakalama yöntemiyle seçilen ilköğretim (361) ve ortaokul (370) olmak üzere toplam 731 öğretmen yer almıştır. Yalçın’ın kullandığı ölçekler Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ve Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” iken bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik kullanılan, Kouzes ve Posner’in (2003) geliştirdiği ve alanyazında en çok kullanılan “Liderlik Uygulamaları Envanteri”nden Mustafa Yavuz’un Türkçeye uyarlanmış “Liderlik Uygulamaları Ölçeği” ile Çetin tarafından geliştirilen “Psikolojik Sermaye Ölçeği”dir. Yalçın, Akan ve Yıldırım’ın (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı olmak üzere üç liderlik stili ile psikolojik sermaye alt boyutlarına ilişkin

korelasyon analizi ve okul müdürlerinin liderlik stillerinin pozitif psikolojik sermayeyi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapıldığı görülmektedir.

Literatürde, bu araştırmaya konu edinilen iki değişken arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde eğitim liderleri olarak adlandırılan okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile olan ilişkisinin araştırılmasının eğitim yönetimi alanına özgün bir katkı sunacağı ve hem okul müdürleri hem de Milli Eğitim Bakanlığı için önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, “Kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında nasıl bir ilişki” olduğu sorusuna yanıt aramaktır. Araştırmanın problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

Ankara ilinde kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Okul müdürlerinin liderlik davranışları;
 - a) Model olma,
 - b) Paylaşılan vizyon oluşturma,
 - c) Risk alma,
 - d) Tanıma ve takdir etme,
 - e) Takım çalışmasına odaklanma boyutlarında nasıldır?
2. Okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Okul türü,
 - c) Kıdem,
 - a) Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri;
 - a) Öz yeterlilik / Güven,
 - b) Umut,
 - c) İyimserlik,
 - d) Dayanıklılık,
 - e) Esenlik (İyi oluş),
 - f) Yaratıcılık,
 - g) Mizah,

h) Bilgelik boyutlarında nasıldır?

4. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri öğretmenlerin;

a) Cinsiyet,

b) Okul türü,

c) Kıdem,

d) Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte

midir?

5. İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin;

a) Öz yeterlilik,

b) Umut,

c) İyimserlik,

d) Dayanıklılık,

e) Esenlik,

f) Yaratıcılık,

g) Mizah,

h) Bilgelik boyutlarında psikolojik sermaye düzeylerinin anlamlı

birer yordayıcısı mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmiştir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında örnekleme alınan Ankara ili sınırları içinde dokuz ilçede görev yapan kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Pozitif psikoloji. İnsanların kötü, zayıf ve hastalıklı yönlerinden daha çok pozitif, iyi, güçlü ve erdemli yönlerine odaklanan bir bilim dalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif örgütsel davranış. Performans gelişimi için teoriye dayalı, ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkili biçimde yönetilebilir pozitif davranışlardır (Luthans, 2002).

Psikolojik sermaye. Temeli pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranışlara dayanan psikolojik sermaye, öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık boyutlarından oluşan ve bireyin pozitif psikolojik gelişme durumuna karşılık gelen bir kavramdır (Luthans ve Youssef, 2004).

Lider. Bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirebilmeye yönelik gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip kişidir (Erkutlu, 2014).

Liderlik. Belirli hedeflere ulaşmak için kişi ve grupları eşgüdümleme ve isteklendirme yetenekleriyle ilişkili olan bir kavramdır (Kaya, 1991).

Öğretmen. Eğitim kurumlarında eğitimsel çıktılarının niteliği üzerinde en çok etkiye sahip çalışanlardır. Mevcut çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırlarındaki dokuz ilçede yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Okul müdürü. Eğitim kurumlarında yönetici niteliği taşıyan kişilerdir. Mevcut çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırlarındaki dokuz ilçede yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürleridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul müdürlerinin gösterdiği liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin temel bileşenlerinden olan öz yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık gibi algıları arasındaki ilişkinin irdelenmesine ilişkin bir temel oluşturmak amacıyla ilk olarak pozitif psikoloji ve bu akım doğrultusunda ortaya çıkan psikolojik sermaye kavramına ilişkin kuramsal temeller ele alınmıştır. Ardından liderlik kavramının kuramsal temelleri açıklanmıştır. Son olarak ise, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji kavramını ilk olarak ortaya koyan araştırmacılardan biri Seligman olmasına rağmen, bu hareketin temeli aslında Maslow (1954, 1962) ve Rogers (1951) gibi hümanist psikologların çalışmalarına dayanmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modelinde, psikoloji biliminin, insanların yalnızca kusurlarına değil aynı zamanda potansiyellerine de odaklanması gerektiği vurgulanmıştır. Hümanist psikologların insanların her zaman daha iyiye doğru değişebileceğine dair inançları yüksektir. Aslında, psikoloji biliminin temel noktası problemlere odaklanmasıydı. İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda depresyon, travma benzeri problemlere artan ilgi sebebiyle bir çok araştırma şizofreni, kaygı, depresyon gibi önemli bozuklukları ele almaktaydı. Ancak, Seligman'ın, kötü olanı sorguladığımız kadar iyi olanı da sorgulamamız gerektiğini öne sürmesiyle birlikte pozitif psikoloji olarak adlandırılan yeni bir akımın oluşumu başlamıştır (Biswas-Diener, 2013).

Pozitif psikoloji, 1998 yılında Amerikan Psikologlar Derneği'nin başkanı olan araştırmacı psikolog Martin Seligman'ın insan beyninin patolojik ve hastalıklı yönlerinden daha çok sağlıklı taraflarını öne çıkartma çabası sonucunda ortaya çıkmıştır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Aslında Seligman insan davranışının özünü oluşturan şeyi çalışmaya yönelik bir yaklaşım önermekteydi. Pozitif psikolojinin insanoğlunun evrendeki yerini sorgulamaya ilişkin üç temel çıkış noktası bulunmaktadır. Bunlar, insan olma kavramının anlamına ilişkin yeni bir imaja gereksinim duyma, insanların kendilerini oldukça yüksekte ve farklı görmeleri ve

kendilerinin birtakım kötü duyguların kontrolü altında olduklarını düşünmeleridir (Csikszentmihalyi, 2009). Kısacası pozitif psikoloji insanların zayıf, hastalıklı ve patolojik yönlerinden ziyade güçlü ve dayanıklı, sağlam yönlerine odaklanmakta, insan yaşamını daha verimli ve değerli hale getirmekte, potansiyellerini keşfetmelerine odaklanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004). Pozitif psikolojiye göre iyimserler, kötü olaylara geçici, kötümserler ise kalıcı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadırlar (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004).

Son yıllarda gelişen pozitif psikoloji akımının örgütsel alana yansması iki farklı yaklaşımla gerçekleşmiştir. Bunlardan birincisi, olumsuz şartlar altında örgütün sürekliliğinin sağlanması amacıyla pozitif özellikleri öne çıkaran pozitif düşünce okuludur (Luthans, 2002). 2003 yılında Michigan Üniversitesinden Kim Cameron, Bob Quinn ve Jane Dutton, örgütlerde neyin doğru işlediğinin veya yararlı olduğunun araştırılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra, bireylerin güçlü yönlerine odaklanarak dayanıklılığı geliştirmeyi, bireysel ve örgütsel performansı maksimum düzeye çıkarmayı amaçlayan pozitif düşünce okulunu savunmuşlardır. Ayrıca bireylerin ve örgütlerin olağanüstü şekillerde gelişip büyüdüğü süreç olarak tanımlanan “olumlu sapma”, pozitif düşünce okulu kapsamında yer almaktadır (Nelson ve Cooper, 2007).

Pozitif psikoloji akımının ikinci olarak örgütsel alana yansması olan ve başta Fred Luthans olmak üzere Nebraska Üniversitesi araştırmacıları tarafından yürütülen pozitif örgütsel davranış alanyazında önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir (Luthans, 2002; Luthans ve Youssef, 2004). Pozitif örgütsel davranış yaklaşımına öncülük eden Luthans, iş yerinde insanların yalnızca zayıf yönlerini yönetmek yerine güçlü yönlerine odaklanmak gerektiğine vurgu yaparak pozitif örgütsel davranışı ortaya koymuştur. Pozitif örgütsel davranışlar, ölçülebilen, geliştirilebilen ve etkili bir şekilde yönetilebilen pozitif güçlü yönlerimiz ve psikolojik kapasitelerimiz ile ilgili olmakla birlikte performans gelişimine katkı sunacak davranışları içermektedir (Luthans ve Youssef, 2004). Luthans, pozitif örgütsel davranış konusunda araştırma yapan bilim insanlarının, bu psikolojik durumları araştırmalarını önermiştir. Bununla birlikte öz yeterlilik, umut, iyimserlik, güven ve dayanıklılık gibi kavramların pozitif örgütsel davranış kriterlerini karşıladığını öne sürmüştür (Nelson ve Cooper, 2007). Luthans pozitif örgütsel davranışı, bireyin “daha yüksek performans için ölçülebilen, geliştirilebilen ve etkili bir şekilde

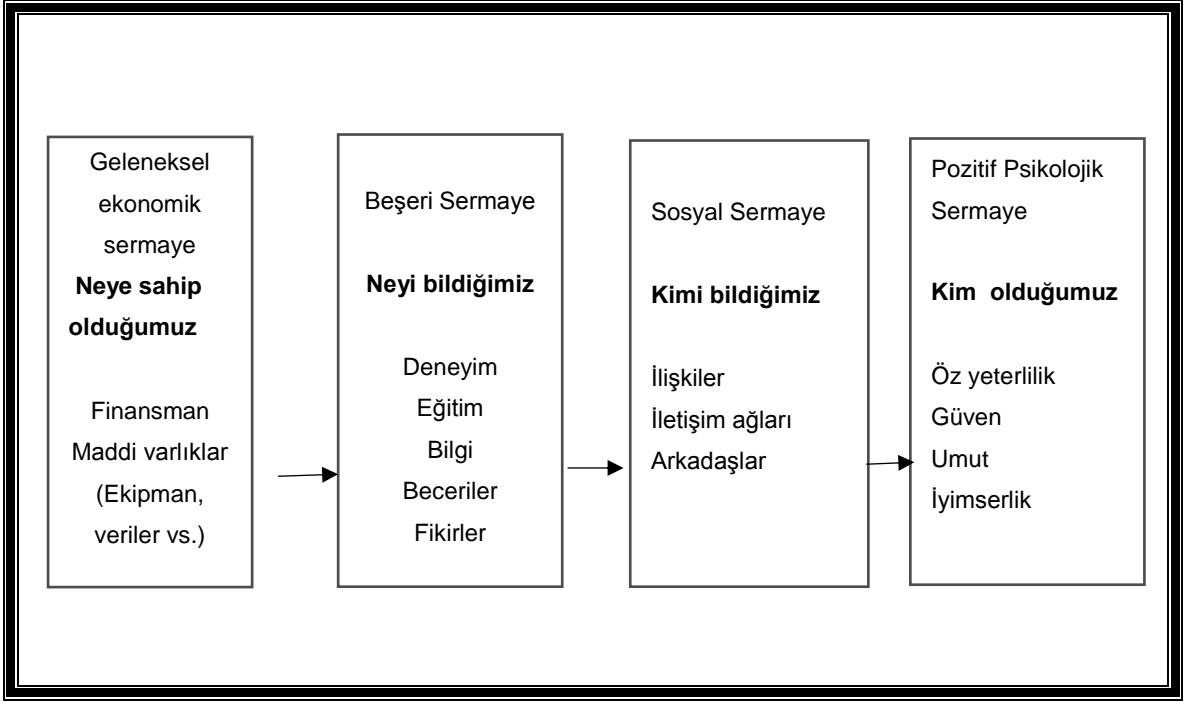
yönetilebilen pozitif güçlü yönlerin ve psikolojik kapasitelerin incelenmesi ve uygulanması” olarak tanımlanmıştır. Pozitif örgütsel davranış kriterleri şunlardır (Luthans, 2002; Luthans vd., 2007; Nelson ve Cooper, 2007):

1. Teori ve araştırmaya dayalıdır.
2. Ölçülebilirdir.
3. Örgütsel davranış alanında görece olarak benzersizdir.
4. Durumsal olması nedeniyle gelişime ve değişime açıktır.
5. İş ilişkili bireysel düzeyde performans ve doyum üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Bu değerlendirmeler doğrultusunda, Luthans (2002) pozitif örgütsel davranışlara ilişkin dört temel yapı önermiştir: Öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık kavramlarının her biri pozitif psikolojik kapasiteyi yansıtmaktadır (akt. Nelson ve Cooper, 2007) Kısacası öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık bileşenlerinden oluşan psikolojik sermaye “bireyin pozitif psikolojik gelişimsel durumu” olarak tanımlanmıştır (Luthans vd; 2007; Nelson ve Cooper, 2007). Pozitif örgütsel çıktılar üzerinde önemli etkiye sahip ve temeli pozitif psikolojiye dayanan psikolojik sermaye günümüzde tüm örgütlerin dikkate alması gereken bir kavramdır.

Psikolojik Sermaye

1980'lerden bu yana araştırmacılar özellikle iş ve eğitim alanında pozitif davranışların önemine odaklanmışlardır (Kasa ve Hassan, 2013). Temeli pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranışa dayanan “psikolojik sermaye” Nebraska-Lincoln Üniversitesi İşletme Profesörü Fred Luthans tarafından 2007 yılında tanımlanmış bir terimdir. Yaptığı araştırmalar sonucunda öz yeterlilik/ güven, umut, iyimserlik ve dayanıklılığın çalışanları daha verimli hale getirdiği ve pozitif bir çalışma ortamında çalışanların örgütlerine bağlılık ve yüksek performansla birlikte başarı elde etme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Larson ve Luthans, 2006). Geleneksel ekonomik sermaye, beşeri sermaye, sosyal sermaye türlerinden farklı olarak, psikolojik sermaye, “insan kaynağının kullanılması yoluyla rekabet ortamında avantaj elde etmeye verilecek bir yanıttır “ (Luthans vd., 2007, s. 3). Şekil 1’de rekabet avantajı için gereken sermaye türleri yer almaktadır.



Şekil 1 Rekabet avantajı için sermaye türleri

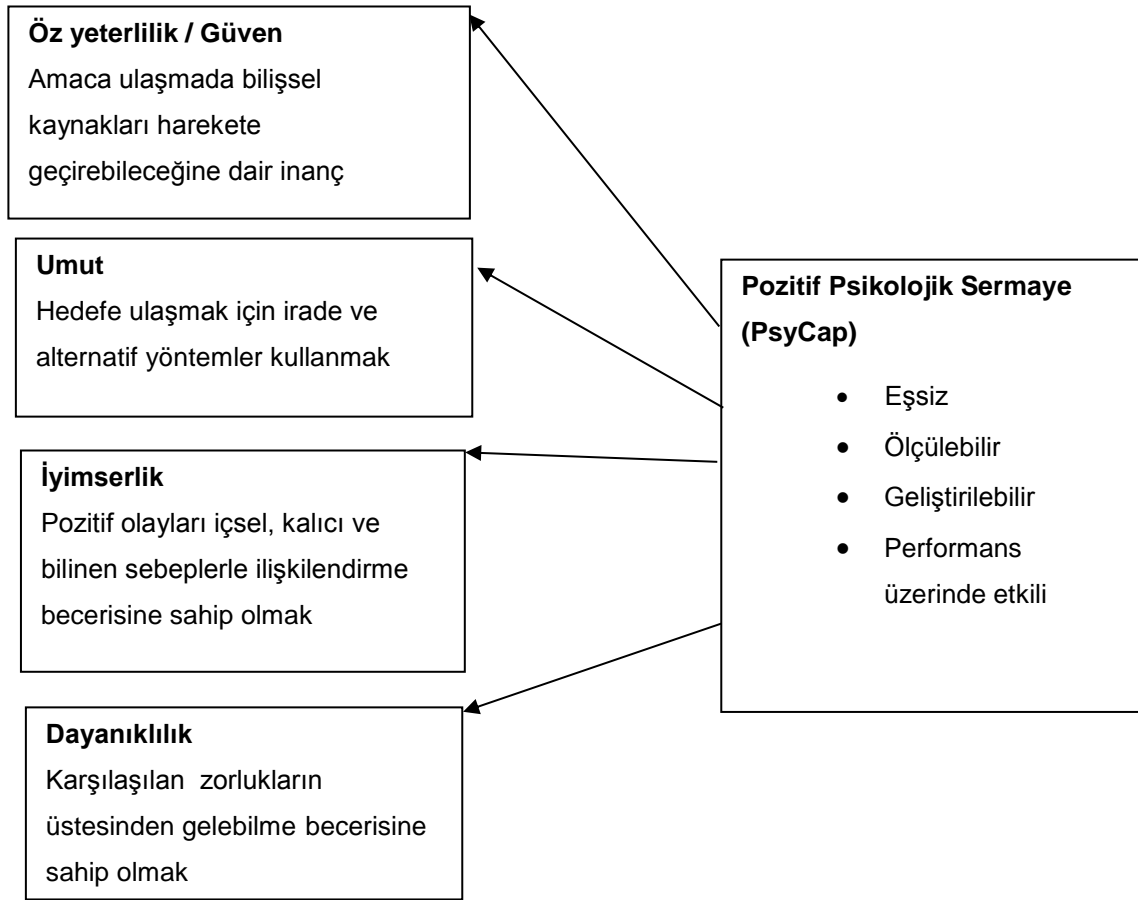
Kaynak. Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital.

Şekil 1'den anlaşılacağı gibi, geleneksel ekonomik sermaye sahip olduğumuz finansman, maddi varlıklar; beşeri sermaye sahip olduğumuz bilgi, beceri, eğitim, deneyim gibi somut kavramlar; sosyal sermaye ilişkiler, arkadaşlar, iletişim ağları; pozitif psikolojik sermaye ise öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi olumlu davranışları kapsamaktadır. Luthans ve Youssef (2004), bir örgütte çalışanların güçlü yönlerinin geliştirilebilir olduğuna vurgu yapmakta; psikolojik sermayenin dört temel alt bileşenlerinden olan öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi olumlu özelliklerimizin geliştirilmesi sonucunda çalışanların performansı ve dolayısıyla örgütün başarısının artmasının kaçınılmaz olduğunu öne sürmektedirler. Sosyal yeterlilik, problem çözme, amaç ve gelecek duygusu, özerklik gibi, dayanıklı ve sağlam bireylerin sahip olduğu bir takım özellikler psikolojik sermayenin güçlendirilmesine yardımcı olabilmektedir. Olumsuzluklar meydana geldiğinde pozitif düşünmek, sorunlarla başa çıkabilme yöntemleri geliştirmek, stres altındayken ya da duygusal bir takım problemlerle karşılaşıldığında sakin ve sağlam durabilmek gerekmektedir (Luthans vd., 2004).

Psikolojik Sermaye Alt Boyutları. Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) yaptıkları çalışmalarda psikolojik sermayenin ölçülebildiğini ve dört temel bileşeni

olan öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılığın, iş tatmini ve performans ile yakından ilgili olduğunu öne sürmüşlerdir. Luthans ve diğerlerine (2004) göre Gelişime açık bir kavram olan psikolojik sermaye neyi, kimi bildiğimizden daha çok kim olduğumuz konusuna vurgu yapmaktadır; diğer bir ifadeyle, işe motive olabilmemiz için gerekli olan psikolojik sermaye bileşenlerinden öz yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık kavramlarına odaklanmaktadır.

Psikolojik sermayenin dört alt boyutu şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2 Pozitif psikolojik sermaye boyutları

Kaynak. Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.

Şekil 2’den anlaşıldığı gibi, psikolojik sermayenin öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık alt boyutlarından oluştuğu; eşsiz, ölçülebilir, geliştirilebilir ve performans üzerinde etkili olması sebebiyle pozitif örgütsel davranış kriterlerini en iyi karşılayan kavram olduğu görülmektedir (Luthans vd., 2007). “Güven, umut gibi pozitif duygular yalnız her şey yolunda giderken değil aynı zamanda sorunlar

ortaya çıktığında da işe yaramaktadır” (Seligman, 2002, s.2). Psikolojik sermayenin alt boyutlarına aşağıda yer verilmiştir:

Öz yeterlilik. Bandura'nın (1986,1997) Sosyal Bilişsel Teorisi'ne (Social Cognitive Theory) dayanan öz yeterlilik veya güven, bir kimsenin motivasyonunu, bilişsel kaynaklarını harekete geçirme konusunda kendine güvenmesidir. Öz yeterliliğe sahip kişilerin başlıca özellikleri arasında yüksek hedefler koyma, zorluklarla mücadele edebilme ve başa çıkabilme, sabır gösterebilme gibi özellikler yer almaktadır (Luthans vd., 2007). Kendine güvenen insanlar zorlu görevleri sevmekte, hedeflerine ulaşırken motive olmakta, çaba göstermekte, engeller karşısında direnç göstermektedirler (Luthans vd., 2004). Güçlendirilmiş bireyler pasif bir şekilde beklemektense çalıştıkları ortamda değişiklikler ya da etki yaratma eğilimi içerisindedirler (Spreitzer,1990). Özgüven ve öz yeterlilik sahibi bireyler daha üst pozisyonda bulunan kişileri etkileyebilme becerisine sahiptirler (Mowday, 1978). Gözlem, öngörü, öz yansıtma (self-reflection) gibi beceriler, kendine güvenen insanların geleceğe yönelik başarı için hedef koyarak motive olmalarına, öğrenme süreçlerini yönetme ve kontrol edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Bandura ve Locke, 2003).

Bandura (1997) kavramsal ve ampirik olarak, bir görevi başarıyla yerine getirmenin yeterliliğin temel kaynağı olduğuna işaret etmiştir. Bir kimsenin öz yeterliliği ne kadar yüksekse kendisine karşı olan güveni de o kadar yüksek ve endişe, stress gibi olumsuz duygulardan uzaktır (Bandura ve Locke, 2003). Dahası öz yeterliliği yüksek olan kişiler başarı konusunda hırslı ve inatçı bir tutum sergilemekle birlikte başarılı olacaklarına dair inançları onların motivasyonunu arttıran bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Avey, Hughes, Norman ve Luthans, 2008). Öz yeterlilik belli bir göreve yönelik inançken iyimserlik pozitif çıktılara ilişkin beklentidir. Üstlendiği göreve karşı öz güveni düşük olan bir çalışan aynı zamanda başarılı olabileceğine dair iyimser davranabilmektedir (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010). Kendine güvenen bireylerin yeteneklerine olan inancı tamdır ki bu onların zorlu görevleri tercih etmelerine neden olmakta, herhangi bir engelle karşılaştıklarında direnç göstermekte ve hedefe ulaşmada zaman veya enerji harcamayı göze almaktadırlar. Fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz olan insanlarda genellikle güven duygusu azalmakta iken fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı kişilerde güven duygusu daha çok gelişmektedir (Luthans vd., 2004). Örneğin,

psikolojik, fizyolojik veya duygusal olarak uyarılma öz yeterlilik düzeyini etkilemektedir; dolayısıyla bir örgüt lideri çalışanların mesleki tükenmişliklerinin önüne geçmek ve onları hem ruhsal hem de fiziksel olarak canlı tutmak için desteklemeli ve takdir etmelidir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Öz yeterlilik, psikolojik olarak iyi oluş, pozitif geribildirim, diğerlerini model alma, ödül, başarı gibi faktörlerin etkilediği; diğer temel alt boyutlar gibi gelişim ve değişime açık bir özelliktir (Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008).

Umut. Umut, birbirleriyle etkileşim halinde olan hedefler, irade ve yöntemlerden oluşan motivasyonel bir durumdur (Snyder, Irving ve Anderson, 1991; Snyder, 2002). İnsanlar iradeleri yardımıyla istedikleri hedefe ulaşma konusunda motive olmaktadır; umutları yüksek olanlar istedikleri amaca yönelik yöntemler geliştirme becerisine sahiptirler ve bu şekilde motive olmaktadır. Böylelikle önlerine çıkan engeller karşısında alternatif yollar üretebilmektedirler (Luthans ve Youssef, 2004). Umut, bireyin istediği hedeflere giden yolları bulabileceği ve bu yolları kullanmak için motive olabileceği inancını yansıtmaktadır. Aynı zamanda insanların duygularını ve esenliklerini olumlu yönde etkilemede aracı rol üstlenmektedir (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002). Diğer bir ifadeyle, umudu yüksek olan kişiler hedeflerine ulaşmak için çoklu yöntemler üretme konusunda beceriye sahiptirler. Dahası bu tür kişiler yaptıkları işleri öyle bir çerçeveye oturtmaktadırlar ki bu onların başarıya ulaşma konusunda son derece motive olmalarına zemin hazırlamaktadır (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008). Umut, öncelikle, ulaşılabilir bireysel ve örgütsel hedefler, sonrasında daha zorlu ve mücadele gerektiren hedeflerin belirlenmesiyle oluşmaktadır. Hedefler belirsiz ise onlara ulaşma konusunda motive olmak veya yeni yöntemler geliştirmeyi hayal etmek zordur (Snyder, 2002). Snyder'ın "basamak yöntemi"ne (stepping method) göre yönetilebilir basamaklardan oluşacak hedefe adım adım küçük zaferler ve başarılarla ulaşmak mümkündür. Hedefe varabilmek için yeni eylem planları düşünmek, süreçten keyif almaya çalışmak, engellerden korkmamak gerekmektedir. Bununla birlikte, yeni yol haritaları ortaya çıkan engellerden korkmadan devam etmeye ve kararlı bir tutum sergilemeye olanak sağlamaktadır. Belirlenen hedefe ulaşmak zor görünüyorsa alternatif planlara hazırlıklı olmak gerekmektedir (Luthans vd., 2004).

İyimserlik. Seligman (2002) tarafından tanıtırılan bir kavram olan iyimserlik, pozitif olayları içsel, kalıcı ve yaygın nedenlerle ilişkilendirip negatif olayları da dışsal, geçici, duruma özel olanlara atfeden pozitif bir tarz içermektedir. Bu da bireylerin moralini yüksek tutmakta ve kendilerini depresyon, suçluluk duygusu, çaresizlik gibi olumsuz duygulardan soyutlamaya çalışmaktadırlar. Scheier and Carver (2002) ise iyimserliği, gelecekte iyi şeylerin olacağına ilişkin genel bir beklenti olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle, engelleri başarısızlık olarak görmek yerine, başarıya ulaşmada geliştirilebilecek fırsatlar olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte, deneyimlerimiz hangi noktaya kadar iyimser veya kötümser olduğumuzu belirlemektedir. İyimserler amaca ulaşabilmek için sürekli çaba göstermeye çalışırken kötümserler hemen pes etme eğilimi içerisindeyler (Peterson, 2000). Kötümser kişiler yaşadıkları güzel şeylerin şansa, başkalarına ve durumsal faktörlere dayalı olduğuna inanmaktadırlar. Bu da onların başarıdan bir şeyler öğrenmelerine, umut ve öz yeterlilik duygularının gelişmesine engel olabilmektedir (Luthans vd., 2004). Seligman'a (2002) göre mutlu insanlar depresif, mutsuz, içe kapanık olmak yerine daha açık, cesur, güven telkin eden, yardımsever özellikler taşımaktadırlar. İyimserliğin başlıca çıktıkları, sebat, başarı, popülerlik, sağlıklı olma, iyi ruh hali ve moral iken, kötümserliğin pasiflik, başarısızlık, sosyal yabancılaşıma, depresyon ve hatta ölüm gibi sonuçlara yol açtığı bilinmektedir (Luthans, Luthans, Hodgetts ve Luthans, 2001).

Dayanıklılık. Azim ve öğrenmeyle elde edilen uzmanlık deneyimleri güçlü ve kalıcı bir güven duygusu oluşturmakta, kolayca elde edilen başarılar sonucu oluşan güven duygusu zorluklarla karşılaşıldığında kaybolabilmektedir. İnsanlar diğerlerinin çaba sarf ederek başarıya ulaştıklarını gördüklerinde kendileri de o kapasiteye sahip olduklarını sanmaktadırlar. Bununla birlikte, başkalarının başarısızlıklarına tanık olduklarında kendilerinin de başarısız olacaklarına dair bir şüpheye kapılmaktadırlar. Terslik, belirsizlik, başarısızlık veya artan sorumluluk gibi sarsıcı ve ağır değişikliklerin üstesinden gelmek, risk faktörünü düşürmek dayanıklı kişilerin özelliklerindedir. Dayanıklı kişiler engeller ve zorluklardan bir şeyler öğrenmekte ve kendilerini geliştirmektedirler. Dayanıklılığın üç bileşenini ise gerçeği kabullenme, hayatın anlamına dair derin inanç ve değişime adapte olma yeteneği olarak sıralamak mümkündür (Luthans vd., 2004).

Günümüze kadar pozitif örgütsel davranış kriterlerine en iyi karşılık gelen ve psikolojik sermayenin dört temel bileşeninin öz yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık olduğu kabul edilse de esenlik, bilgelik, yaratıcılık, mizah, cesaret, duygusal zeka, öz farkındalık, özsaygı, güven, öz bildirim, memnuniyet gibi bileşenlerin de potansiyel psikolojik sermaye boyutları olduğu belirtilmektedir (Luthans vd., 2008; Luthans, 2002; Luthans vd., 2007a; Luthans ve Youssef). Esenlik (iyi oluş), pozitif ve sağlıklı davranışların yanı sıra sosyal ve psikolojik boyutları da içinde barındıran dinamik bir kavramdır. Oades, Robinson, Green ve Spence (2011) eğitimsel açıdan esenliğin sahip olunması gereken temel özelliklerden biri olduğunu belirtmekte; aynı zamanda pozitif psikolojinin bireyin bu özelliğini ortaya çıkarırken depresif olumsuz yönlerini azalttığına vurgu yapmaktadırlar. Hayatımıza renk katan, olaylara pozitif bakmamızı sağlayan bir kavram olan mizahı iyi kullanan kişiler ruhsal açıdan kendilerini daha iyi hissetmekte ve duygularını daha iyi ifade edebilmektedirler. Mizah duygusu gelişmiş kişiler karşısındakilere rahatsızlık ve huzursuzluk vermeden duygularını kolaylıkla ifade etmektedirler (Vaillant , 2000).

Mizahı gökkuşağına benzeten Vaillant (2000), mizahın gerçek olduğunu ancak tıpkı onun gibi sonsuza dek süremeyeceğini dile getirmiştir. Zorluklarla mücadele ederken hayatımızı kolaylaştıran bir kavram olan mizahın yanı sıra bir diğer pozitif davranış da yaratıcılıktır. Yaratıcı bireylerin yeniliklere açık olduğu ve örgütlerini ileriye taşımada önemli rol oynadığı söylenebilir. Yaratıcılık, kurumlara farklı, sıra dışı katkılar sağlamaktadır. Örgütlerin başarısı ve ekonomik refahı, çalışanların donanımı ve sosyal gelişiminde yaratıcılığın payı bulunmaktadır. Örneğin, otantik liderler yaratıcılık ve yeniliği harekete geçirebilen liderlik özelliklerini içlerinde barındıran kişilerdir (Černe vd., 2013). Luthans, Youssef ve Avolio (2007) psikolojik sermaye kavramının gelişime, değişime açık olmakla birlikte yaratıcılık ve bilgelik gibi bilişsel (cognitive) boyutların; mizah, esenlik gibi duygusal (affective) boyutların; minnettarlık, affedicilik, duygusal zeka gibi sosyal boyutların; ruhsallık, otantiklik ve cesaret gibi üst düzey (high order) boyutların gelecekte psikolojik sermayenin potansiyel bileşenleri olarak araştırılması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Eğitim Kurumlarında Psikolojik Sermaye

Pek çok eğitimsel çıktıyla gcl ilişkisi olan öz yeterlilik, öğrencilerin akademik başarı, motivasyonu ve kendi öz yeterlilik algılarının yanı sıra öğretmenin istekliliği, sebatı, işine duyduğu bağlılığını da kapsamaktadır. Bu nedenle liderlik uygulamaları öğretmenlerin öz yeterliliği ve daha etkin bir öğrenme ortamı ile doğrudan ilişkilidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Kişisel zellikler, öğretmenin öz yeterliliğini etkilese de çalışma ortamı okul için son derece önemli bir içsel unsurdur; diğer bir ifadeyle, öğretmenin öz yeterliliği , aslında öğrencinin eğitimsel gelişiminde aracı unsur olan müdürün liderlik davranışları ile doğrudan ilişkilidir (Paletta, Alivernini ve Manganelli, 2017). Öğretmenin z yeterlilik düzeyi sınıf içi uygulamalarını etkilemekte; öğrencilerin eğitimi ve okulun başarı üzerinde önemli rol oynamaktadır (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). z yeterliliği ve işinden keyif alma düzeyi yüksek olan öğretmenler daha etkili bir sınıf ve okul ortamı yaratmada başarılı olmakta; dolayısıyla öğrencinin öğrenmesi de daha kolay ve etkili hale gelmektedir (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petita ve Rubinacci, 2003). z yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenler belirledikleri hedefe ulaşmak için gayret göstermekte, zorluklarla karşılaştıkları zaman gstordikleri sebat öğretmenlerin performans düzeylerinde de artışa neden olmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bunun yanı sıra, öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenler daha düzenli ve planlıdırlar (Allinder, 1994). z yeterlilik, bir kişinin bir işi yapabilme yeteneğine olan inancı, umudu, iyimserliğidir; zorlu durumlardaki stres ve zorlukların üstesinden gelebilmek için yeterince dayanıklı olmasıdır. Bununla birlikte, umutlu insanlar bir görevi üstlenmede motivasyonu yüksek ve zgven sahibi kişilerdir; zorluklarla karşılaştıklarında alternatif yollar geliştirebilme becerisine sahiptirler. Umut hedefler, stratejiler ve bu stratejileri kullanmak için gerekli olan motivasyon olmak üzere üç temel bileşenden oluşan bilişsel bir süreçtir. Umut, kişinin hedeflere ulaşabileceğine dair inançları ve bu hedeflere ulaşmak için belirledikleri bir veya daha fazla strateji arasındaki karşılıklı eylemi içermektedir (Bandura ,1982).

Snyder'a (2002) göre umut, bireylerin hedefleri net bir şekilde kavramsallaştırmalarına, bu hedeflere ulaşmak için belirli stratejiler geliştirmelerine ve bunları kullanarak motivasyon oluştırmalarına ilişkin bireylerin algılarını etkileyen bir kavramdır. Umut düzeyi yüksek öğretmenler amaçları konusunda

oldukça açıktırlar ve öğrencilerini bu hedeflere nasıl yönlendirmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Hedefler somut ve anlaşılır olduğu sürece hem öğretmenler hem de öğrenciler gelişimi daha iyi görebilmektedirler. Bunun yanı sıra umut düzeyi yüksek olan öğretmenler hazırlık ve planlamaya önem vermektedirler. Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için öğretmenin öğretecekleri konusunda istekli olması önemlidir (Snyder, Lopez, Shorey, Rand ve Feldman, 2003).

Bu iki bileşenin yanı sıra, eğitim kurumlarında stratejik önemi olan nokta, öğretmenlerin iyimser duygulara sahip olması, hem kendisi hem de öğrencileri, meslektaşları ve yöneticisi ile kuracağı bağıdır. İyimserlik, gelecekte olacaklar konusunda olumlu düşündürmektedir. İyimserler engelleri başarısızlık olarak görmek yerine, başarıya ulaşmada geliştirilebilecek fırsatlar olarak değerlendirmektedirler. Son yıllardaki araştırmalar, iyimserliğin çalışanların iş doyumunu, bağlılık, performans gibi önemli kariyer çıktıları ile güçlü düzeyde ilişkisi olduğuna dikkat çekmektedir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma ortamları ve mesleklerine ilişkin iyimser bakış açısı geliştirmeleri, onların psikolojik olarak mutlu ve sağlıklı olmalarını sağlayacaktır. Bunu kolaylaştırmada ise en büyük rol pozitif bir okul iklimi sağlamakla görevli olan okul müdürüne düşmektedir. Diğer taraftan, pozitif örgütsel davranış kriterine tam anlamıyla karşılık gelen “dayanıklılık”, zamanla oluşan bir süreçtir. Dayanıklılığın üç temel özelliği genellikle iyimser bir bakış açısıyla gerçeği kabullenme, güçlü değerler ile şekillenen derin bir inanç ve sahip olunanlarla bir şeyleri başarma becerisidir (Coutu, 2002). Sürekli ve çeşitli deneyimler öğretmene mücadele yeteneği kazandırmaktadır. Her meslekte ilk yıllar sonraki yılların temelini oluşturmaktadır. Başarılı olmak için bireyler var olmalarını sağlayacak koruma kalkanlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Dayanıklı bireyler daha yaratıcı, değişikliklere ve yeniliklere uyum sağlayabilen, zorluklarla mücadele etme konusunda ısrarcı kişilerdir ki bu da işyerinde motivasyon ve performans artışı ile sonuçlanmaktadır (Stajkovic and Luthans, 1998). Örgütsel güvenin mimarı olarak görülen okul liderlerinin, öğretmenler ile karşılıklı güven ve işbirliği içerisinde çalışması dayanıklı öğretmenlerin yetişmesinde önemli rol oynamaktadır (Gu ve Day, 2013).

Diğer bir bileşen mizahın, çalışanın moral ve motivasyonunun artması, işbirliği, takım çalışması, verimli çalışma ortamı gibi pek çok durumun oluşmasında önemli payı bulunmaktadır (Martin, 2006). Mizah çalışan için ne kadar gerekliese

yönetici veya lider için de o kadar gereklidir. Zeka, yaratıcılık, ikna yeteneği, etkili konuşma becerisi gibi özelliklerin yanı sıra iyi bir espri anlayışına sahip olmak da etkili bir liderlik için önemli bir özelliktir. Mizah anlayışına sahip ve stresi ortadan kaldırmak için problem çözme becerisi olan öğretmenler daha pozitif bakış açısı geliştirebilmekte, zorlukların üstesinden daha kolay şekilde gelebilmektedirler (Doney, 2013). Mizah, öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumlarını, verimliliklerini artırırken stresi de azaltmaktadır (Özdemir, Sezgin, Kaya ve Recepoğlu, 2011). Aynı şekilde, okul müdürleri mizahı kullandıkları zaman gerginlikler azalmakta, müdür ve öğretmenler arasındaki iletişim gelişmekte, çalışma ortamı daha eğlenceli hale gelmekte ve dolayısıyla verimlilik ve performans artmaktadır (Williams ve Clouse, 1991). Buna karşılık, mizah işyerinde tansiyonu azaltan, eğlendiren, morali yükselten bir kavram olsa da aynı zamanda, anlaşmazlık veya bireyleri dışlama gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir (Martin, 2006). Yaratıcılık ise bireylerin kendi yaratıcı düşünce ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yaratıcılığın en önemli özelliklerinden biri de olasılıklı düşünmedir. Olasılıklı düşünme, problem çözme becerisi, engellere yönelik alternatif yollar belirleme, problemlerin ortaya konularak tanımlanmasını kapsamaktadır (Jeffrey ve Craft, 2004). Yaratıcı düşünen öğretmenlerin, yeniliklere açık, girişimci, problem çözme becerisine sahip, her durumda alternatif yollar geliştirebilen ve kendini ifade edebilen kişiler olduğu görülmektedir. Bu sebeple, mevcut düzen içerisinde yaratıcılığı sınıf içi uygulamalarda kullanan öğretmenlerin eğitimsel çıktılarının, kullanmayanlara göre daha iyi ve etkili olduğu, onları eğitim ortamlarında farklı kıldığı anlaşılmaktadır (Aslan ve Cansever, 2009).

Öğretmenlerin esenliğini etkileyen faktörler kişi, meslek ve işyeri, toplum olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Özellikle iş ilişkili faktörler kişinin iş doyumunu ve esenliğini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Rol çatışmaları veya tanımlanamamış rol, okul yönetimi, okul kültürü, kişilerarası ilişkiler buna örnek olarak verilebilir. Bunlar çalışanın üzerinde olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. İşyerindeki stres kaynakları öğretmenlerin esenliği ile iş ve yaşam doyumları üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Öğretmenlerin öğrencinin gelişim sürecinde önemli bir role sahip olması nedeniyle onlara rahat, huzurlu ve mutlu bir ortam sağlanması ve kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmeleri gerekmektedir (Cenkseven ve Sarı, 2009). Bunun yanı sıra, zeka ve kişilik özelliklerinden farklı

olarak bilgelik gelişime açık bir kavramdır. “Dayanıklılık, uyum, yaratıcılık, motivasyon, öz-yönelimli (self-directed) hedefler ve görevler, mesleki ve sosyal yaşamdaki olumlu ve olumsuz değişimler ve görevler bilgeliğin gelişimine katkı sunmaktadır” (Luthans vd., 2007, s.156). Eğitim örgütlerinde müdürlerin, öğretmenlerin güçlü ve geliştirmeleri gereken yönlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaları, onlara geçmişteki deneyimlerinden yola çıkarak zorlukları aşabilecekleri konusunda tavsiyelerde bulunmaları, öğretmenlerin bilgeliğe ilişkin algılarının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca okul müdürü liderliğinde, işbirliği içerisinde hareket etme, grup çalışması, ortaklaşa karar verme gibi yaklaşımlar bilgeliğin gelişimine katkı sunabilir.

Liderlik

Liderlik çoğunlukla bir yöneticiden beklenen bir şey olmakla birlikte, yönetim kuramcılarının çoğuna göre başarıya giden yolda izleyenlerinin eylemlerini etkileme sürecidir. 19 ve 20. yüzyıl paradigması, liderliğin doğuştan geldiğini ve sonradan lider olunamayacağını, iyi yönetimin başarılı örgütler yaratacağı ve başarısızlığın önüne geçebileceğini ileri sürmektedir (Bennis ve Goldsmith, 2008).

Liderliğin türü ve kapsamı grup üyelerinin yönelimlerine göre değişiklik göstermektedir. “Bazı örgütlerdeki bireyler otokratik yapıda bir lidere ihtiyaç duyarken diğer bir örgütte üyeler daha demokratik ve katılımcı bir lider profili arzu edebilirler. Liderin olmadığı yerde kaostan söz etmek mümkün olabilir” (Aydın, 2014b, s. 264). Liderleri diğer sıradan kişilerden ayıran özellik, çevrelerinde olup biten, yaşadıkları ve sahip oldukları şeyleri kendilerini biçimlendirmede kullanmalarıdır. Yaşadıkları deneyimler kendilerini tanımaları bakımından birer basamak taşıdır (Bennis, 2009). Bu bağlamda, liderlik karşımıza önemli bir kavram olarak çıkmaktadır. Stogdill’e (1981) göre lider, sorumluluk ve görev bilincine sahip olma, hedeflerin peşinden gitme, problem çözmede özgünlük ve cesaret, toplumsal durumlarda girişimde bulunabilme, özgüven ve benlik duygusuna sahip olma, karar verme ve uygulama sonuçlarını kabullenme, bireyler arasındaki stresi azaltabilme, hayal kırıklığına katlanabilme, diğerlerinin davranışlarını etkileyebilme gibi kişisel özelliklerle nitelendirilmektedir (akt.Hoy ve Miskel, 2013).

Lider-İzleyen Etkileşimi Teorisi etkili liderin, izleyenlerin beceri, motivasyon ve performansını düşüren çalışma ortamındaki sorunları analiz eden ve bu

eksiklikleri gidermek için harekete geçen bir kişi olduğunu ileri sürmektedir (Wofford, Whittington ve Goodwin, 2001). Liderler, performans kaybının nedenlerini anlamak, buna yönelik çözüm üretmek veya önlem almak için çaba göstermektedirler. Etkili liderler kendilerini ve eylemlerini sorgularlar ve performans düzeyini artırmanın yollarını ararlar. Bununla birlikte, başarıya ulaşma konusunda güven ortamı oluşturarak astların öz yeterliliğini, iş doyumunu ve motivasyonunu artırmaya odaklanmaktadır (Lakshman, 2008). Güven, liderlerin etkililiği konusunda temel bileşendir; ortak kültürel varsayımların yanı sıra, insanları gruplar halinde birbirine bağlayan en güçlü bağıdır. Takipçilerden izledikleri liderlerde görmek istedikleri öncelikli özellik sorulduğunda “güven” listenin en başında gelmektedir. Ancak liderlerin izleyenlerinde güven duygusunu hemen oluşturmaları kolay değildir; güven olumlu liderlik davranışlarının zaman içerisinde ortaya konulması ile yerleşir. Dolayısıyla güven bir liderin birikmiş eylem ve davranışlarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Bennis vd., 2008).

“Fiedler’e (1997) göre liderlikle ilgili iki temel özellikten birincisi izleyenlerde bir amaç ve güven duygusu oluşturmak; ikincisi ise izleyenleri amaç veya başarı konusunda etkilemektir” (akt.Earley ve Weindling, 2004, s.4). Liderler samimi, açık, tutarlı ve izleyenlerle ilişkilerinde anlaşılır olduğunda, güven bağı oluşacaktır. Liderler izleyenlerine saygı gösterirse, onlar da liderlerine karşı güven duyarlar. Güven duyulan liderler ortak değerler etrafında izleyenlerine ilham veren vizyon sunarlar. Liderlerin izleyenlerine büyük resmi nasıl göreceklerini, vizyonun, ortak amaca odaklanmalarına ne kadar yardımcı olduğunu anlatmaları gerekmektedir (Earley ve Weindling, 2004). Aynı zamanda “liderlerin, geleceğe yönelik bu vizyonu oluştururken ulaşmak istedikleri kişilerle empati yapmaları önemlidir” (Bennis vd., 2008, s.136). Bu sebeple, aynı zamanda duygusal zekaya da sahip olmaları gerekmektedir. Liderlerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olması diğerlerini etkileme kapasitelerinin olduğu anlamına gelmektedir. Duygusal zeka kavramı son yıllarda yönetim alanında bir çok araştırmaya konu olan bir kavramdır. Gelecekteki potansiyel psikolojik sermaye bileşenlerinden biri olarak ortaya çıkan duygusal zeka ilk olarak Salovey ve Mayer tarafından ortaya atılmıştır. “Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının doğru şekilde değerlendirilmesi, ifade edilmesi ve düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır” (Salovey ve Mayor, 1990, s.185). “Lider olarak kim olduğunuzun, diğerlerinin sizi nasıl algıladığının, güçlü ve zayıf,

geliştirmeniz gereken yönlerinizin farkında olmanız gerekmektedir” (Cook, 2009, s.47).

Liderlik yeterlikleri öğrenilebilir. Büyük lider sayısı çok fazla olmasa da herkesin birer lider olma potansiyeli bulunmaktadır. Liderler sahip oldukları değerler konusunda açık ve nettir; bu değerleri lider olarak kimliklerini oturtmak, toplum tarafından kabul edilen ve izlenmeye değer görülen kişi olmak için kullanılmaktadırlar. (Bennis ve Goldsmith, 2010). Liderliği, liderlerin sahip olduğu bir takım kişilik özellikleri veya vasıfların sonucu olarak ele alan görüşler olduğu gibi liderliği grup ilişkilerinden ortaya çıkan sosyal bir süreç olarak değerlendiren görüşler de bulunmaktadır (Bolton, 2004). Liderler izleyenlerinde güven duygusu oluşturmakta; onlara hedef belirlemektedir, dolayısıyla onları izleyen insan grubu oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze değin toplumları derinden etkileyen, zorlu koşullar altında dahi onları harekete geçiren liderler ortaya çıkmıştır ve çıkmaya devam edecektir. Liderlik sürecine ilişkin yaklaşımları “kişi odaklı”, “davranış odaklı” ve “(durum) koşul” odaklı olmak üzere üç genel başlık altında toplamak mümkündür (Özdemir, 2014).

Liderlik üzerine yapılan çalışmalarda öncelikle liderlerin sıradan insanlardan farklı özelliklere sahip olarak doğdukları ve sonradan kazanılamayacağı ileri sürülmüştür. Buna göre, Büyük Adam Teorisi liderlik kapasitelerinin doğuştan geldiğini, liderlerin ihtiyaç duyulduğunda liderliğe yükselecek efsanevi, kahraman figürler olduğunu varsaymaktadır. Büyük Adam Teorisi olarak adlandırılmasının nedeni ise liderliğin, özellikle askeri liderliğin, o dönemlerde öncelikle erkeklere atfedilmesi olarak düşünülmektedir. Bu teoride öne çıkan özellikler arasında zeka, özgüven, yüksek enerji ve baskınlık yer almaktadır. Liderlik, liderler, izleyenler ve durumlardan oluşan bir süreçtir ancak özellikler yaklaşımı bu süreçte lideri ön plana çıkartmaktadır. Bu yaklaşıma göre, liderler topluma yön veren bireylerdir. Toplumdaki genel kanı liderlerin özel ve sıra dışı işler başaran doğuştan yetenekli kişiler olduğu yönündedir. Liderler farklıdır ve bu farklılıkları sahip oldukları kişilik özellikleridir (Northouse, 2018). Northouse (2018) liderliğin çerçevesini dört ortak temaya göre belirlemiştir: Liderlik,

- bir süreçtir,
- izleyenler üzerinde etki yaratır,
- grup bağlamında gerçekleşir,

- hedeflere ulaşmayı amaçlar.

Diğer bir ifadeyle, Northouse, liderliği bir kişinin bir grup insanı ortak bir amaca yönelik harekete geçirme süreci olarak tanımlamaktadır. Özellikler yaklaşımı olarak adlandırılan bu yaklaşımdan sonra araştırmacılar liderlerin davranışları üzerine yani daha çok ne yaptıklarına odaklanmışlardır. Davranışsal yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşımda, liderlerin kişilik özelliklerine vurgu yapan özellikler ve becerilerine odaklanan yetenek yaklaşımlarından ayrı olarak liderlerin davranış biçimleri ile ilgilenmişlerdir. Bu yaklaşıma ilgi McGregor'ın X ve Y Teorileri ile ortaya çıkmıştır. X liderleri otokratik liderliği benimserken Y liderleri katılımcı liderliği tercih etmektedir. Buna göre, liderliğin esas bileşenleri "liderin davranışı", "izleyenlerin davranışı" ve "çevre" olarak gösterilebilir. Lider davranışları genel olarak, "liderin yapılması gerekenlere karar vermesi ve nasıl yapılacağını izleyenlere aktarması" ve "kendi kontrolü dışındaki etkenlerin belirlediği sınırlar içerisinde davranmalarına izin vermesi" olarak iki uç noktada toplanabilir (Aydın, 2014b).

Liderlik, görev ve ilişki odaklı davranışlardan oluşmaktadır. Görev odaklı davranışlar grup üyelerinin hedefe ulaşmalarını kolaylaştırırken ilişki odaklı davranışlar ise izleyenlerin birlikteyken kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Kısacası davranışsal yaklaşımın özünde yatan başarıya ulaşmak için liderlerin izleyenlerini etkileyebilmek amacıyla bu iki davranışı nasıl bir araya getirdiğidir (Northouse, 2018, s.71; Aydın, 2014b). Davranışsal yaklaşım başlığı altında pek çok araştırma yapılsa da Blake ve Mouton, Iowa, Ohio State ve Michigan araştırmaları öne çıkmaktadır. Iowa Üniversitesi'nden Kurt Lewin ve arkadaşlarının yürüttüğü araştırmada demokratik, totaliter ve liberal olmak üzere üç liderlik davranışı belirlenmiştir (Özdemir, 2014). Bunun yanı sıra 1940'ların sonlarında Stogdill'in (1948) bulgularına dayalı olarak Ohio State Üniversitesi'nde bazı araştırmalar yürütülürken aynı zamanlarda başka bir grup araştırmacı da Michigan Üniversitesi'nde liderliğin küçük gruplarla nasıl işlediğini araştırmaktaydı. Ohio çalışması sonucunda yapıyı harekete geçirme ve insana ilgi olmak üzere iki tür liderlik davranışı biçimi belirlenirken, Michigan çalışmalarında çalışan odaklı ve üretim odaklı davranışlar keşfedilmiştir (Özdemir, 2010). Yürütülen diğer araştırma da, 1960'ların başlarında Blake ve Mouton'ın, yöneticilerin örgüt ortamında görev ve ilişki odaklı davranışlarını nasıl gösterdiklerine ilişkin çalışmaydı. Bu yaklaşım altında pek çok çalışma yapılmış olsa da davranışsal yaklaşımı en güçlü temsil eden

çalışmaların Blake ve Mouton, Ohio State ve Michigan araştırmaları olduğu öne sürülmektedir (Northouse, 2018). Diğer bir davranış temelli yaklaşım ise Rensis Likert'in Michigan Üniversitesi'nde liderliğe ilişkin yürüttüğü çalışmalar sonucunda geliştirdiği Sistem 4 kuramıdır. Buna göre, "sömürücü otoriter liderlik, yardımsever otoriter liderlik, danışmalı liderlik ve katılımcı grup liderliği olmak üzere dört farklı örgüt sistemi bulunmaktadır" (Özdemir, 2014, s.167).

Bu yaklaşımdan sonra ortaya çıkan durumsal (koşul odaklı) liderlik yaklaşımının temel ilkesi tüm koşullara uygun tek bir yönetim biçiminin olmadığı, tek bir liderlik özelliğinin her zaman geçerli olamayacağı, koşullara göre değişkenlik gösterebileceği şeklindedir (Northouse, 2018). Vroom ve Yetton'un Normatif Karar Verme Kuramı'nda belirli koşullarda etkili olabilmek için liderlerin nasıl davranmaları gerektiği belirlenmeye çalışılmaktadır ve liderlik biçemi "otokratik süreç", "danışıcı süreç", "grup süreci" olarak sınıflandırılmıştır. Reddin'in Üç Boyutlu (3-D) Liderlik Kuramı'nda ise liderliğin "ilişki" ve "görev" olmak üzere iki esas boyutuna bir de üçüncü bir boyut olarak "etkililik" boyutu eklenmiştir. Bu modelde "etkililik" boyutu etkili (yönetici, geliştirici, iyi niyetli otokrat ve bürokrat) ve etkisiz (uzlaştırıcı, misyoner, otokrat ve ilgisiz) liderlik biçimleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Özdemir, 2014). Hersey ve Blanchard (1969) tarafından Reddin'in (1967) Üç Boyutlu Liderlik Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen durumsal liderlik yaklaşımı ise, farklı durumların farklı liderlik türlerini gerektirdiğine ve liderin kendi tarzını duruma uyarlayabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, grup üyelerine hedefe ulaşma konusunda yardım etme, yol gösterme, rol belirleme gibi yönetsel davranışları ile sosyal ve duygusal destek, problem çözme, takdir etme, geribildirim verme, karşıdakini dinleme gibi destekleyici davranışları kapsamaktadır. Liderler, kendi davranış biçimlerini izleyenlerinin yeterliliği ve bağlılığı ile karşılaştırarak onların ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmektedirler (Northouse, 2018).

Fiedler'in Durumsal Liderlik Teorisi'ne göre, liderlik kişi ve durumun birleşiminden ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım liderin gücü, görev biçimi ve liderin önderliğinde oluşan ilişkiye odaklanmaktadır. Leithwood ve arkadaşları (1999) ise liderlik teorilerini çeşitli türlere (öğretimsel, dönüşümsel, etik, katılımcı, yönetsel ve durumsal) göre sınıflandırmak için güç ve etki kavramlarından yararlanmışlardır (akt.Earley and Weindling, 2004). Yol Amaç Teorisi de 1970'lerin başında ortaya çıkmıştır ve liderlerin belirlenmiş hedeflere ulaşmak için takipçileri nasıl motive ettiği

konusuna odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda esas amaç izleyenin motivasyonuna odaklanarak onların performansını ve iş doyumunu arttırmaktır. Liderler, hedefe ulaşmaya yönelik izleyenlere ödül vererek motivasyon sağlamayı, onların başarı ve doyum beklentilerini yükseltmeyi amaçlamaktadırlar. Bu yaklaşımda liderler, net performans standartları belirler ve kurallar koyar (yönetmel), izleyenlerin ihtiyaçlarını dikkate alır (destekleyici), izleyenleri karar verme sürecine dahil eder (katılımcı), izleyenlerden işi en iyi şekilde yapmalarını ister ve onların zorlu hedefe ulaşacağına dair yüksek güvene (başarı odaklı) sahiptirler. Lider Üye Etkileşimi Teorisi ise lider ve izleyen arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Liderler izleyenlere grup olarak yaklaşır. Bu konuda yapılan araştırmalar, kaliteli lider üye etkileşiminin daha iyi performans, daha az iş bırakma, daha çok terfi, daha fazla örgütsel bağlılık, liderden daha çok ilgi ve destek, daha fazla katılımı sağladığını ortaya koymuştur (Northouse, 2018).

Modern Liderlik Kuramları

Modern Liderlik Kuramları başlığı altında “dönüşümcü liderlik”, “hizmetkar liderlik” ve “otantik liderlik” olmak üzere üç liderlik kuramına yer verilmiştir. Kouzes ve Posner’ın Dönüşümcü Liderlik Teorisi’ne (1987) göre liderlik, gözlemlenebilen ve öğrenilebilen beş uygulama dizisinden oluşmaktadır: Bunları, bilinen örgütsel süreçlere meydan okumak, çalışanlar arasında paylaşılan bir vizyon oluşturmak, çalışanların dönüşümcü liderler ile uyumlu şekilde hareket etmelerini sağlamak, başarıyı tanımak ve kutlamak yoluyla çalışanları teşvik etmek ve onlara model olmak olarak sıralamak mümkündür (Kouzes ve Posner, 2010; Jaskyte, 2004). Bu sebeple, modern liderlik kuramları başlığı altında öncelikle dönüşümcü liderliğe yer verilmiştir. Temelleri karizmatik liderliğe dayanan (Smith, Montagno ve Kuzmenko, 2004) dönüşümcü ve hizmetkar liderliğin çerçeveleri, etkileme, vizyon, güven, saygı veya güvenilirlik, riski paylaşma veya yetkilendirme, bütünlük (doğruluk) ve model olma olarak benzerlik göstermektedir. Her iki liderlik türü de izleyenlerini dinleme, takdir etme ve güçlendirme, onlara değer vermeye vurgu yapmaktadır (Russell ve Stone, 2002). Dolayısıyla ikinci olarak hizmetkar liderlik kuramı yer almıştır. Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumba’ya (2005) göre, otantik liderliğin merkezinde lider ve izleyenlerin arasındaki ilişkide şeffaflık, açıklık, güven, amaca yönelik izleyenlere rehberlik ve onların gelişimine odaklanma yer almaktadır. Bu liderlik türü ise temelini pozitif psikoloji ve psikolojik sermayenin potansiyel

bileşenlerinden otantiklik kavramından alması; ayrıca, otantik liderliğin, dönüşümcü liderliğin dört davranışsal boyutu ile yakından ilişkili (Walumba, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008) olması sebebiyle modern liderlik kuramları başlığı altında yer almıştır.

Dönüşümcü liderlik. İlk olarak Burns (1978) tarafından ortaya atılan ve Bass (1985)'in geliştirdiği bir liderlik türüdür. Dönüşümcü liderlik, liderliğe özellikler ve davranışlar açısından yaklaşmaktadır (Karip, 1988). Entelektüel uyarım (değişim konusunda farkındalık yaratma, varsayımlara meydan okuma, risk alma), idealleştirilmiş etki (karizmatik), bireysel ilgi (izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılama veya onların endişelerini dikkate alma, mentorluk yapma, destek olma) ve telkinle güdüleme (ikna etme, izleyenlere cazip görünen vizyon geliştirme) boyutlarından oluşan bu liderlik türü empatik sosyal ilişki becerisi ve vizyon sahibi olmayı gerektirmektedir (Piccolo ve Colquitt, 2006). En önemli unsur karizmadır; kendine güvenen, karşısındakine güven veren ve hayranlık uyandıran bir liderlik olup izleyicilerini örgüt çıkarları doğrultusunda motive etmektedir (Bass,1990). Dönüşümcü liderlerin değişim ihtiyacını belirtmeleri ve yeni vizyonlar oluşturmaları, uzun vadeli hedeflere odaklanmaları ve bu hedeflere ulaşmada izleyenlerine ilham vermeleri, örgütü vizyonlarına uyum sağlayacak şekilde değiştirmeleri ,izleyenlerine kendi gelişimleri için sorumluluk alma konusunda tavsiyelerde bulunmaları beklenmektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Bu tip liderler eski alışkanlıkları bir kenara bırakıp yeni bakış açıları geliştirmektedir. İzleyenlerini desteklemek, gelişimlerine destek olmak, onlara cesaret aşılamak ve en iyiye doğru harekete geçirmek, çevrede ve dünyada gerçekleşen değişimleri kurumuna entegre edebilmek önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Dönüşümcü liderler ilham kaynağıdırlar çünkü hem izleyenlerinden hem de kendilerinden en iyi performansı beklemektedirler. Çalışanların detaylar konusunda daha dikkatli olmalarını talep etmektedirler. Yaptıkları işi hevesle yerine getirirler ve yüksek verimlilik beklentisi içindedirler. Dönüşümcü liderler takipçilerine moral aşılayarak ve onların istek ve gereksinimlerini dikkate alarak ortak hedef bilinci oluştururlar. Takipçilerini tanımaya çalışırlar, hedefe ulaşmada ortak hareket ederler, sorunlara kalıcı ve etkili çözümler üretebilme konusunda motive olmalarını sağlarlar (Korkmaz, 2007).

Dönüşümcü liderler izleyenlerin çıkarlarını dikkate almaya, grubun amaç ve misyonunu belirlemeye, kendi çıkarlarından önce grubun iyiliğini düşünmeye ve

izleyenlerinde farkındalık yaratmaya önem vermektedirler. Karizmatik davranış sergileyerek onlara ilham vermektedirler. Weberyana yaklaşıma göre karizmatik liderler, sıradan insanlardan ayrı tutulmaktadır. Güçlü, karizmatik, vizyon sahibi liderlerin doğuştan gelen olağanüstü güç ve özellikler taşıdıkları varsayılmaktadır (Conger ve Kunungo, 1994). Ayrıca bu liderler izleyenlerinin duygusal ihtiyacını karşılamakta ve entelektüel uyarımda bulunmaktadırlar. İzleyenlerinin gözünde karizma sahibi olmak dönüşümcü lider olarak başarıya erişmede önemli paya sahiptir ki karizmatik liderler çalışanlarını kolaylıkla etkileyebilmektedirler. İzleyenler liderleriyle kendilerini özdeşleştirmekte ve onlara büyük güven duymaktadırlar. İzleyenlerinde zorlu bir çalışma sonucunda büyük işler başarabilecekleri hissini uyandırmakta, heyecan duymalarını sağlamaktadırlar. Çalışanlarındaki bireysel farklılıklara dikkat etmekte, gerektiğinde yardım ve öneride bulunmaktadırlar. Problemlere karşı yeni bakış açıları geliştirmekte ve akılcı çözüm yolları sunmaktadırlar. Bu liderlik türünü benimseyen yöneticiler izleyenleri tarafından etkili ve üstün lider olarak kabul edilmektedirler (Bass, 1990). Dönüşümcü liderler toplumlarda veya örgütlerde önemli değişimlere imza atan ve fark yaratan kişilerdir. Büyük değişiklikleri gerçekleştiren kişiler karizmatik veya dönüşümcü liderler olarak adlandırılmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk, Abraham Lincoln, Franklin Roosevelt, Martin Luther King, John F. Kennedy ve diğer dünyaca önemli liderler sözleriyle veya davranışları ile toplumlarını dönüştüren kişilerdir (Güçlü ve Koşar, 2018). Bu liderlikte umut, iyimserlik ve enerji vardır (Leithwood ve Poplin, 1992). Özetle, dönüşümcü liderlik sürecinde hem izleyenlerde hem de liderlerde pozitif yönde bir değişim gözlenmektedir, bununla birlikte hem bireysel hem de örgütsel bir gelişim yaşanmaktadır. İzleyenler liderlik yeteneği kazanırken liderler liderlik becerilerini daha üst düzeye taşımaktadırlar (Aydın, 2014b).

Hizmetkar liderlik. Bu kavramı 1970 yılında ilk kez ortaya koyan Greenleaf'a (1970) göre hizmetkar liderler öncelikle izleyenlerinin ihtiyaç ve isteklerini göz önünde bulundurmakta ve bunları karşılayabilmek için de yoğun çaba sarf etmektedirler. Robert K. Greenleaf Merkezi'nin üst düzey yöneticisi ve aynı zamanda Greenleaf'in öğretilerinin bir savunucusu olan Spears, hizmetkar liderliğin özelliğinin arasında dinleme, empati, iyileştirme, farkındalık, ikna, öngörü, kavramsallaştırma, yönetim, diğerlerinin gelişiminde sorumluluk alma, topluluk kurmanın yer aldığına vurgu yapmaktadır. Bu liderlik, tüm örgüt türleri için önem arz

etmekte ve pek çok ortamda örgütsel liderliği geliştirme potansiyelini taşımaktadır. Aslında gerçek liderlerin en temel özelliklerinin başında bağlılık, alçakgönüllülük, açıklık, yaratıcılık, yüce gönüllülük, dürüstlük yer almaktadır (akt.Russell ve Stone, 2002). Hizmetkar liderler örgütü hizmet ettiği topluluğa karşı güven içinde tutan bir yönetici rolü üstlenirken aynı zamanda örgütte çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarını önemsemekte ve onların hem bireysel hem de mesleki anlamda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Reinke, 2004). Ayrıca bu liderlik türünde güçten daha önemli olan hizmet duygusudur ve kendilerinden önce örgütün çıkarlarını gözetmektedirler; diğer bir ifadeyle güç diğerlerine hizmet etmek için sahip olunan bir araç rolündedir (Luthans ve Avolio, 2003).

Hizmetkar ve lider kavramları birbirine zıt görünse de Greenleaf bu iki kavramı bir araya getirerek hizmetkar liderlik türünün ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Geçmişten günümüze James Autry, Warren Bennis, Peter Block, James Kouzes, Peter Senge, Danah Zohar ve diğer pek çok yaratıcı düşünür yeni bir liderlik paradigması olarak bu liderlik türü üzerine görüşlerini ortaya koymaktadır. Danah Zohar (1997) kuantum bilimleri ve liderlik üzerine yazdığı "Rewriting the Corporate Brain" adlı kitabında hizmetkar liderliğin, kuantum düşünce ve kuantum liderliğin özü olduğunu dile getirmektedir (Spears, 2010).

Dönüşümcü liderlikle benzer özellikler taşıyan hizmetkar liderliğin temel özellikleri arasında karşısındaki kişiyi dinleme, empati, ilişkilerde bütünlük ve çalışanlarda grup bilinci oluşturma, öngörü, uzlaşma, adanmışlık, etkileme, vizyon, güven, saygı veya güvenilirlik, riski paylaşma veya yetkilendirme, bütünlük (doğruluk) ve model olma yer almaktadır. Her iki liderlik türü de izleyenlerini dinleme, takdir etme ve güçlendirme, onlara değer vermeye vurgu yapmaktadır; ancak bu liderlik paradigmasında izleyenlere hizmet etme öne çıkmakta ve onlar üzerindeki etkilerini onlara hizmet ederek göstermektedirler. Böylelikle izleyenlerine güven duygusu aşıl原因 olarak onların kendi yeteneklerini öne çıkarmalarına fırsat tanımaktadırlar. Bu tip liderler örgütten daha çok örgütü oluşturan insanlara değer vermektedir ve hizmet etme arzusu örgütsel hedeflerin yerini almaktadır. Uzun vadede örgüt amaçlarına ulaşılabilmesi için izleyenlerin esenliği ve gelişiminin sağlanması gerektiğini savunmaktadır (Stone, Russell ve Patterson, 2004). Sonuç olarak, insan kaynağı söz konusu olduğundan eğitim alanında uygulanabilecek ideal bir liderlik türü olduğunu söylemek mümkündür. Bu liderlik

türünün merkezinde karakter yer almakla birlikte, liderler güç ve baskı uygulamaktansa ikna yöntemine başvurmakta, çalışanlarının bireysel ve mesleki becerilerinin gelişimine destek olmak için büyük çaba ve sorumluluk göstermektedir. Durumları bütüncül olarak değerlendirmekte, etik ve değerlere ilişkin konuları içselleştirmeye ve kurumuna entegre etmeye gayret etmektedir (Spears, 2010).

Otantik liderlik. “Otantik Mutluluk” (Authentic Happiness) adlı kitabında Seligman (2004) ruhsal hastalıktan çok ruhsal sağlığa odaklanmıştır. İnsanlar iyimserlik, nezaket, cömertlik, orijinallik, mizah gibi güçlü yönlerini besleyerek mutluluk seviyelerini geliştirebilmektedirler. Öyle ki Seligman (2004), bu yaratılış özelliklerimizi “signature strengths” olarak adlandırmaktadır. Bunlar her gün deneyimlediğimiz güçlü karakter özelliklerimizdir ve onları ne kadar sık ve akılcı bir şekilde kullanabilirsek hayatımızı bir o kadar pozitif hale dönüştürebilme potansiyeline sahip olabiliriz. Hayatta en büyük başarının ve duygusal olarak doyuma ulaşmanın bu güçlü yönlerimizi kullanmayla gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Seligman, 2004). “Güçlü yönlerimiz, değer ve yargılarımız, şanssızlık ya da psikolojik bozukluklara karşı tampon görevi görmekte ve dayanıklılığımızı arttırmada önemli rol oynamaktadır” (Seligman, 2004, s.2). Seligman, otantik mutluluğu, haz, meşguliyet ve anlam olmak üzere üç kavramdan oluşan hayat olarak tanımlamaktadır.

Pozitiflik, şeffaflık ve etik standartlar otantik liderliğin merkezinde yer alan kavramlardır. Otantik liderler inanç ve değerleriyle hareket ederler, takipçilerinin güven ve saygısını kazanırlar, farklı bakış açılarına karşı açıktırlar. Öz farkındalık, bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, ilişkilerde şeffaflık otantik liderliğin boyutlarını oluşturmaktadır. Otantik liderler sürdürdükleri şeffaf ilişkileri, samimi ve güvenilir davranışları, vizyonları, işbirliğine hazır olmaları, hatayı kabullenmeleriyle izleyenlerin gözünde farklı bir yerde bulunmaktadır (Avolio, Gardner, Walumba, Luthans ve May, 2004). Otantik liderler şeffaf karar verme, itimat, iyimserlik, umut ve dayanıklılık; ayrıca davranışları ve söylemleri arasındaki tutarlılık nedeniyle örnek alınması gereken kişiler olarak tanımlanmaktadır (Avolio ve Gardner, 2005). Değer, inanç, görev ve sorumluluklarını kendi deneyimleri çerçevesinde içselleştirmektedirler. İnanıqları değer ve yargıları sosyal ya da politik açıdan kabul görmesine göre değil gerçekten

deneyimledikleri ve doğruluğundan emin oldukları için savunmaktadırlar (Shamir ve Eilam, 2005).

Otantik liderler amaçlarına ulaşmak konusunda tutkuludurlar; mantıklarıyla olduğu kadar yürekleriyle de hareket ederler; uzun süreli ve anlamlı ilişkiler kurarlar; kim olduklarının farkındadırlar ve sonuca ulaşma konusunda öz disipline önem verirler (George, Sims, McLean ve Mayer, 2007). Ahlaki değerlere önem veren, etik davranışlar sergileyen, nasıl davranması gerektiğini bilen, geleceğe umutla bakabilen, şeffaf ve hesap verilebilir bir örgüt politikası sergileyen, iyimser, zorlu koşullar altında bile güvenilir ve samimi davranışları sebebiyle izleyenlerinde hayranlık ve pozitif duygular oluşturabilen, hem kendisinin hem de çevresindekilerin farkında olan bir liderlik yaklaşımıdır (Gardner vd., 2005). Temeli pozitif psikolojiye dayanan otantik liderliğin, örgütlerde maksimum düzeyde olumlu çıktılar elde etme ve insan kaynağına yapılan yatırımların günümüz koşullarında daha fazla olması gerektiğine dair inanç nedeniyle son dönemde giderek önem kazanmıştır (Erkutlu, 2014). Otantik liderlik deneyimleri özellikler, durumlar, davranışlar, tutumlar ve bağlamlar olmak üzere birkaç bölüme ayrılmaktadır (Cooper, Scandura ve Schriesheim, 2005). Otantik liderler nasıl düşündüklerinin veya davrandıklarının tamamen farkındadırlar; kendilerinden emin, umut dolu, iyimser, dayanıklı ve yüksek ahlaki değerlere sahip kişiler olarak tanımlanmaktadırlar ve sahip oldukları değer ve yargıların, bilginin, bakış açılarının, güçlü yanlarının ne kadar farkında oldukları diğer kişiler tarafından net bir şekilde gözlenmektedir (Avolio vd., 2004a). Bu tip liderler yalnızca liderlik pozisyonunda bulunmaları nedeniyle lider gibi davranmamakta ya da lider imajı çizmeye çalışmamaktadırlar. Bu liderler sahip oldukları liderlik özellikleri ile kendilerini ifade etmektedirler (Shamir ve Eilam, 2005).

Özetle, dönüşümcü liderlikte hedefin takipçilerin motivasyonu, iş doyumunu ve performansını örgütün amaçları doğrultusunda en üst seviyeye çıkarmak, onlara vizyon kazandırmak, çevresinde meydana gelen yenilik ve değişimleri örgütüne entegre edebilmek, çalışanların kişisel ve mesleki değişimlerine destek olmak şeklinde ifade etmektedir. Hizmetkar liderler empati, adanmışlık, ikna ve idare, güdüleme yeteneği yüksek liderlerdir; ayrıca karşısındakini dinlemek, görüşlerine değer vermek, çalışanlarının gelişimlerine yardımcı olmak örgütte pozitif bir ortam oluşmasına imkan tanımaktadır. Otantik liderlerin, ahlaki değerlere önem vermesi, etik davranışlar göstermesi, şeffaf ve hesap verilebilir bir tutum ortaya koyması

izleyenlerin gözünde yücelmelerine neden olmaktadır. Bu liderler zorlu ve karmaşık durumlarda bile güvenilir ve samimi tavırlarıyla çalışanların üzerinde pozitif duygular uyandırmaktadırlar (Kaya, 2002).

Liderlik Uygulamaları. Kouzes ve Posner'ın (2010) liderlik modeline göre, liderlik izleyenlere model olma, ortak değerler etrafında paylaşılan vizyon oluşturma, engellerle mücadelede veya değişiklikleri ve yenilikleri örgüte entegre edebilmek için risk alma, başarı ve katkılarından dolayı izleyenleri tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanarak izleyenleri harekete geçirebilme olmak üzere beş liderlik uygulaması ile izleyenler üzerinde etkili olmaktadır. Kouzes ve Posner'ın (2010) beş örnek liderlik uygulaması (Five Practices of Exemplary Leadership) aşağıda yer almaktadır (s.1).

Model olma. Liderlerin ayırt edici özellikleri sahip oldukları liderlik becerileridir. Bunları eylemleri yoluyla ne kadar ortaya koyabiliyorsa izleyenleri üzerinde de o kadar belirgin bir etki yaratabiliyorlar demektir (Aydın, 2014a). İzleyenleri için örnek oluşturan lider ortak değerler üzerinde uzlaşma sağlamakta, benimsediği ve hayata geçirdiği ilkeler diğerleri tarafından tartışmasız kabul görmekte ve ayrıca yaptıkları ve söyledikleri arasında fark bulunmamaktadır. Davranışlarının diğerleri üzerindeki etkisine yönelik dönüt istemekte ve ona da değer vermektedir (Kouzes ve Posner, 2017b). Gerçek liderler, başkaları için özverili bir biçimde çalışarak onlara model olan, kendilerinin duymak istediklerinden daha çok, başkalarının duyması gerekenleri söyleme cesaretini gösterebilen kişilerdir. Gerçek liderler, insanların yaşamında iz bırakan, hiçbir zaman unutulmayan önderlerdir (Floyd, 2003). Etkili liderler, çalışanların yeteneklerine olan güvenlerini her fırsatta ifade etmekte ve iyi rol model olmak için, sürekli olarak kendi özsayıgılarını artırmaya odaklanmaktadırlar. Çalışanların başarılı işler yapabileceklerine ilişkin inanç, olumlu beklentiler pozitif davranışları da beraberinde getirmekte, çalışanları destekleyici davranışlar daha iyi sonuçlara yol açmaktadır; böylelikle insanlar aslında potansiyellerinin farkına varmaktadırlar (Kouzes ve Posner, 2017a). Ayrıca zorluklar karşısında insanlar hayran oldukları, saygı duydukları kişilerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar; bu sebeple liderlerin temsil ettiği değerler ve ilkeler ile diğerlerine model olmaları önemlidir (Kouzes ve Posner, 2011). Aynı zamanda inanç ve değerlerini model davranışlarıyla diğerlerine öğretmektedirler (Bennis ve Goldsmith, 2010).

Paylaşılan vizyon oluşturma. “Gelecek için bir yol haritası işlevi olan vizyon bir örgütün sahip olduğu değerlerinin, misyonlarının, hedeflerinin temelini oluşturmakla birlikte aynı zamanda üyelerinin duygu ve düşüncelerine yönelik bir sesleniştir” (Elma ve Demir, 2012, s.3). Vizyon, liderin geleceğe ilişkin planı, aynı zamanda her zaman güncellenebilen ve yapılan işe anlam katan canlı bir belgedir. Liderlerin, amaçları doğrultusunda diğerlerini harekete geçirmek için başvurdukları vizyonları vardır. İzleyicilerini zorlayarak değil ikna yoluyla başarılı olabileceklerinin farkındadırlar (Bennis vd., 2008). Diğer bir ifadeyle, liderler, belirledikleri hedefe erişebilmek için izleyenlerine vizyonları ile ilham vermektedirler. Vizyon, sıra dışı sonuçlar üretmeye teşvik ederek fikirleri eylemlere dönüştürmede izleyenleri liderleriyle birlikte hareket etme konusunda motive etmektedir. Gerçek lider, örgütü ve izleyenleri için herkesin ortak görüşünü alarak vizyon oluşturmaktan sorumludur. Vizyon cümlesini ne kadar iyi aktarabilirse, izleyenler zihinlerinde gelecekteki başarıların resmini o kadar iyi canlandırabilirler (Bennis ve Goldsmith, 2010).

Paylaşılan vizyonlar insanları daha fazla etkilemekte ve zorluklar karşısında daha yüksek motivasyon sağlamaktadır. Paylaşılan vizyon oluşturabilen liderler, önlerindeki büyük resmi hayal etmekte ve izleyenlerinin de yardımıyla geleceği şekillendirebilmektedirler (Kouzes ve Posner, 2017b). İnsanların ortak değerler etrafında uzlaşarak oluşturdukları fikirleri destekleme eğilimlerinin her zaman daha fazla olmasından dolayı, vizyon oluştururken paydaşların katılımının ve desteğinin sağlanması önemlidir; dolayısıyla, liderlerin bunu başarabilmek için öncelikle liderlik becerilerini ön plana çıkarması, izleyenlerini dinlemesi, onların görüş ve düşüncelerine önem verdiğini göstermesi gerekmektedir. Paylaşılan vizyon oluşturabilen liderler güvenilir, riski ölçebilen, etkili iletişim becerisine sahip kişilerdir (Floyd, 2003).

Risk alma. Değişimi bir zorluk ve öğrenme fırsatı olarak gören liderler, olumsuzlukları yönetilebilir durumlara dönüştürerek pozitif bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Değişim, insanları yenilikçi olmaya, yeni süreçleri denemeye ve daha etkili ve verimli olma yollarını bulmaya zorlamaktadır. Örgütleri rekabetçi yapan değişimdir, insanlardaki potansiyeli ortaya çıkaran değişim ve yeniliklere açık olmaktır. Bu da hata yapma riskini göze almayı gerektirmektedir ki hatalar, yanlışlar öğrenme ve değişim sürecinin bir parçasıdır (Kouzes ve Posner, 2017a). Risk almaya hazır olmak liderlik sürecinde önemli rol oynamaktadır (Zaleznik, 1977)

çünkü risk alabilen liderler statükoya karşı durabilen ve örgütün gelişimi için yeniliklere ve değişikliklere kucak açabilen kişilerdir (Kouzes ve Posner, 2010). Aslında zorluklara meydan okuma tüm liderler için gereklidir. Örgütün amacına yönelik karar alırken, lider olarak, potansiyel tüm riskleri de göze almak gerekmektedir. Başarısızlıklar hatalardan ve yanlış tahminlerden kaynaklanmaktadır ancak liderlerin veya yöneticilerin bunu yeni şeyler öğrenme fırsatı olarak değerlendirmesi gerekmektedir (Bennis, Bennis, Sample ve Asghar, 2015).

Başarıya giden yolda hatalar, engeller, başarısızlıklar elbette olacaktır, ancak lider olarak fırsatlar yaratmak, ulaşılabilir hedefler koymak, insanları yeni şeyleri denemeleri ve hata yapmaktan korkmamaları konusunda cesaretlendirmek, geçmiş deneyimlerin aslında birer öğrenme fırsatı sunduğunu izleyenlere aktarabilmek gerekmektedir (Kouzes ve Posner, 2017a). Örneğin, risk ve karmaşa ortamında insanlar kendilerine yol gösterecek, yönetecek kişilere daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Zorluklar insanı test etmekte; değerlerini, becerilerini ve kapasitelerini bu zorluklarla mücadelede nasıl kullanabileceklerine ilişkin onlara yol göstermektedir. Zorluk ve değişim arasında güçlü bir ilişki vardır. Değişim, etkili lider anlamına gelmektedir. İnsanlar ortak amaca ulaşmak adına örgüt dışında da arayış içerisinde olan; yenilikleri ve gelişmeleri örgütüne entegre etmeye çalışan liderleri etkili liderler olarak algılamaktadırlar (Kouzes ve Posner, 2017a).

Tanım ve takdir etme. Grup üyelerinde işe adanmışlık ve aidiyet duygusunun güçlenmesinde lider önemli rol oynamaktadır. Sahip oldukları liderlik becerilerini eylemleri yoluyla ne kadar ortaya koyabiliyorlarsa, izleyenleri üzerinde de o kadar belirgin bir etki yaratabiliyorlar demektir (Aydın, 2014a). Teşekkür, takdir, kutlama, örgüt değerlerini ve hedeflerini güçlendirmekte, örgütsel bağlılığı arttırmakta, bireyler arasında iletişim sağlamakta ve böylelikle verimlilik düzeyi artmaktadır. Mutlu ve halinden memnun olanlar daha üretken çalışanlardır. Gerçek liderler izleyenlerine umut ve güven duygusu aşılama, onları katkılarından dolayı desteklemekte, başarılarını takdir etmektedir (Kouzes ve Posner, 2017b). Aynı zamanda liderler çalışanlarına geribildirim vermektен, onlarla zaman geçirmekten ve onların örgüte karşı aidiyet duygusunu geliştirmekten sorumlu kişilerdir (Healthfield, 2015).

Tanima ve takdir etme boyutunda, belirlenen hedefe, yani sonuca odaklanırken liderlerin görüşleri çalışanlarına değer vermeye yöneliktir. Liderler, grubun değerlerine veya hedeflerine ulaşmak için izleyenlerini takdir ettiği zaman onlara hem ilham hem de cesaret vermiş olmaktadır (Al-Baradie, 2014). Aslında motivasyon, bağlılık, takım ruhu ve verimlilik liderlerin çalışanlarını ne dereceye kadar cesaretlendirdiği ile ilişkilidir. İnsanlar katkılarından dolayı liderleri tarafından tanındığında ve takdir edildiğinde, örgüte ve diğer çalışanlara ilişkin farkındalıkları da artırılmış olmaktadır (Kouzes ve Posner, 2017a). Başkalarına değer ve önem verdiğinizde, onları yaptıkları katkılardan dolayı takdir ettiğinizde sizin için kıymetli olduklarını; onların görüş ve düşüncelerinin sizin için ne kadar değerli olduğunu da göstermiş olursunuz (Kouzes ve Posner, 2011).

Takım çalışmasına odaklanma. Liderler, tüm örgüt çalışanlarını örgütün ortak amacına yönelik işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik etmelidir; ayrıca zor ve riskli görevleri üstlenenlere gerekli olan kaynak ve yetkiyi vermelidir (Floyd, 2003). Etkili bir lider takımına hem destek sunmakta hem de zorlamaktadır. Lider takımını desteklediğinde, onlara motive edici geribildirim sunmakta, dinlemekte, empati yapmakta, anlayış göstermekte, tavsiye, rehberlik, destek sağlamakta, eyleme geçmelerini teşvik etmekte ve kaynaklar konusunda yardım etmektedir. Lider takımını zorladığında ise, onların gelişimine katkıda bulunacak geribildirim vermekte, başkalarından daha iyisini yapmalarını istemekte, onların karar ve eylemleri konusunda tekrar düşünmelerini sağlamakta, eylemlerinin olumlu ve olumsuz sonuçlarını dile getirmekte ve önlerine zorlu hedefler koymaktadır (Cook, 2009). Lider, birlikte çalıştığı kişilerle arasındaki işbirliğini geliştirmekte, onlara saygıyla yaklaşmakta, farklı bakış açıları olsa bile kabul etmekte ve karar verme sürecine diğerlerinin katılımını sağlamaktadır. Bu şekilde davranışlar ortaya koyan liderler izleyenleri, yalnızca bireysel olarak değil aynı zamanda grup bazında da güçlendirmiş olmaktadır (Kouzes ve Posner, 2017b).

“Lider, izleyenlerin sahip olduğu değerleri, davranışları, başarıları takdir etmeli; takım ruhu oluşturarak insanları desteklediğini göstermeli ve takımın bir parçası olduklarını hissettirmelidir” (Kouzes ve Posner, 2017a, s.371). Bunun yanı sıra, örgüt üyelerinin güçlendirilmesi, onların liderlerinin vizyonunu içselleştirmelerini, lidere karşı güven ve inançlarının artmasını sağlamaktadır. Ayrıca, lider de örgütün vizyonunu oluşturmak için gerekli değişikliklere gitmekte,

örgütsel görevleri yerine getirirken izleyenlerde özgüven duygusu gelişmekte ve etkili bir takım çalışması ortaya çıkmaktadır (Conger ve Kanungo, 1994).

Özetle, liderlik aslında bir süreçtir; lider ise diğer kişilerin kendi kişisel ve örgütsel amaçlarına ulaşmaya yönelik izledikleri; belirli amaçlar doğrultusunda davranmaya öncülük eden kişidir. Diğer bir ifadeyle, liderlik süreci liderin kendisi, izleyenler ve koşullar üçgenindeki ilişkilerin meydana getirdiği karmaşık bir süreçtir ve bu sürecin özünde başkalarını etkileyebilme gücü yer almaktadır (Koçel, 1984). Liderlerin, yalnızca örgüt çıkarlarına uygun şekilde izleyenlerini ardından sürüklemesi değil aynı zamanda izleyenlerinin duygu, düşünce ve değerlerini dikkate alması, onlara güven duygusunu aşılması, örgütüne yönelik vizyon ve misyon geliştirmesi, hedefler koyması, yeniliklere açık olması ve bu yenilik ve değişimleri kurumuna entegre edebilmesi, geleceğe yönelik belirsizliklerden kaçınarak pozitif bir tutum sergilemesi, izleyenlerine iyi bir model olması ve onların takdir ve beğenilerini kazanması izleyenlerinin içsel bir motivasyon kazanması bakımından önem arz etmektedir (Karip, 1998).

Liderlik ile ilgili olarak son dönemde yapılmış çalışmalar dikkate alındığında; liderliğin, yönetim ve denetim sürecinden oluşan bir olgu mu yoksa tüm gruba yönelik istikrarlı bir yaklaşım sergilenen grup temelli bir süreç mi olduğu; lider ile izleyenleri arasında var olan bir ilişki olup olmadığı ya da doğuştan gelen mi yoksa sonradan kazanılan bir özellik mi olduğu konusunda değişen varsayımlar öne sürülmektedir (Yammarino, Dansereau ve Kennedy, 2001).

Eğitim Kurumlarında Liderlik

Bazı kuramcılar liderliğin bir grubun bütün üyeleri arasında paylaşılan ortaklaşa bir süreç olduğunu savunurken bazıları ise çoğunlukla bir kişinin gruptaki diğer üyelere kıyasla daha fazla etkileme gücü olduğu ve bir takım liderlik davranışları sergilediğini öne sürmektedirler (Yukl, 1989). Günümüzde zor çalışma ortamında, etkili yönetim ve etkili liderlik örgütlerin başarısında önem taşıyan unsurların başında yer almaktadır (Kotterman, 2006). Günümüzde eğitim liderleri olarak da adlandırılan okul müdürleri, öğrenci ve okul başarısını destekleyen bir öğrenme ortamı yaratmada önemli rol üstlenmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Etkili okul müdürleri, açık ve ölçülebilir hedefler belirleyen, çalışanlara sorumluluk veren karar alma sürecine onları da dahil eden, onlara adil ve eşit

yaklaşan, zorlu durumlarda destek veren kişilerdir. Bu durum, daha iyi çalışma ortamı, daha yüksek iş memnuniyeti ve daha az stress anlamına gelmektedir (Blase, 1987). Okul müdürünün yapıcı öneri ve desteği öğretmenlerin ve aynı zamanda çalışma ortamının verimliliğini de yükseltmekte, katkılarından dolayı müdürün takdir ve teşekkür etmesi motivasyonlarını arttırmaktadır. Örneğin, dönüşümcü liderlik, okul müdürünün ilham verici rolü ve öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin önemine vurgu yapmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Okul liderleri okulun hedeflerine ulaşmak için diğerlerini etkileme ve yönetme rollerini üstlenen kişilerdir. Öğretmenlerin etkililiği ve öğrencilerin başarısındaki temel unsur okul liderinin vizyonu ve yönetsel yaklaşımıdır. Örgütsel başarı öncelikle ortak değerler etrafında oluşturulan bir vizyon eşliğinde okul kültürünü şekillendirecek liderliği sağlamaktır (Early ve Weindling, 2004). Lider olarak müdürlerin okul kültürü oluşturması, vizyon ve misyon belirlemesi, öğrenci başarısı için destek sunması gerekmektedir. Okul örgütü gelişmelere uyum gösterebilmesi, sistem olarak varlığını sürdürebilmesi için gereken özelliklerden biri de kendine özgü bir vizyon geliştirebilmesi ile mümkündür çünkü vizyon, gelecekte ulaşmayı arzu ettiğimiz bir noktanın resmi ve okulun geleceğini belirleyen bir ışıktır (Elma ve Demir, 2012). Bununla birlikte, vizyon, okul müdürlerinin sadece yönetici mi yoksa birer eğitim lideri mi olduğunu belirleyen bir kavramdır (Speck, 1999). Vizyonu olan liderlerin öğrenci başarısı üzerinde büyük etkisi vardır. Diğer bir ifadeyle, müdürler okul kültürünü oluşturmada, öğretmenleri sosyalleştirme, denetleme veya desteklemede önemli rol oynamaktadırlar ki bu da öğrenci gelişimi ve öğretmenlerin esenliği üzerinde derin etkiye sahiptir. Ayrıca eğitim kurumlarında çalışanlar arasında görüş birliği ile hareket etmek örgütsel başarıya ulaşma, motivasyon ve performans sağlamada önemli rol oynamaktadır (Hallinger, 2003).

Etkili müdürler insan sermayesini etkili şekilde yönetebilen kişilerdir. Müdürün eğitimle ilgili tavsiyelerde bulunması öğretmenin motivasyonu, öz güveni, öz yeterliliğine olumlu etkilerde bulunmaktadır. Ayrıca müdürlerin liderlik davranışları etkili öğretim teknikleri, risk alma ve yaratıcılık düzeylerini de arttırmaktadır (Moffitt, 2007). Etkili müdürler etkili dönüt sağlamakta, öğretmenlerin gelişimine destek olmakta, yüksek hedefler koymakta ve öğrenmeyi kolaylaştıran ortam oluşturmaktadırlar (Edmonds, 1979). Aynı zamanda güven odaklı ilişkileri

destekleyerek pozitif bir öğrenme ortamı kurmaktadırlar. Etkili eğitim liderleri karar verme sürecine öğretmenleri de dahil etmektedirler (Parker ve Raihani, 2011).

Etkili müdürün, öğrencilerin akademik başarısını arttırmada öğretmenleri desteklemesi oldukça önemlidir, çünkü nitelikli öğretmenler müdürün destekleyici olmadığı bir ortamda çalışmayı tercih etmemektedirler. Bunun yanı sıra, müdürlerin, görev yaptıkları okulda öğrenci davranışından başlayarak öğretmenlerin öğretim stratejilerine kadar her konuda etkili olmaları gerekmektedir çünkü okul ortamındaki her şey müdürün birer yansımasıdır (Cypres, 2016).

Liderlik Davranışları ve Psikolojik Sermaye

Erkutlu'ya (2014) göre entelektüel sermayenin ön plana çıktığı modern çağda insan kaynağı önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda, bu sermayenin örgütsel süreç içerisindeki payı göz önünde bulundurulduğunda lider ve izleyen etkileşiminin daha çok öne çıkmaya başladığını söylemek mümkündür. Psikolojik sermaye liderlerin ve izleyenlerin iş doyumunu, performansını, motivasyonunu, yaratıcılığını, esenliğini, işe bağlılıklarını belirleyen bir olgudur (Roche, Haar ve Luthans, 2014). Liderler, izleyenleri için örgütlerinde duygusal bir iklim yaratan kişilerdir ve çalışanlarının sevgi, güven, esenlik, mutluluk gibi ihtiyaçlarını duygusal zekasını kullanarak karşılama potansiyelleri olan kişilerdir (Goleman, 2001; Salovey ve Mayer, 1990). Mutlu insan daha faydalı, açık ve cesurdur. Mutluluk, meşguliyet gibi pozitif duygular problem çözme becerisi ve yenilikçi bakış açısı geliştirmeye de katkı sağlamaktadır (Uusiautti, 2013).

“Liderlerin başarıya ulaşmak için izleyenlerinin zayıf yönlerinden ziyade pozitif yönlerine odaklanmaları gerekmektedir” (Cameron, 2012, s.2). Büyük liderler izleyenleriyle bağ kurmayı başarabilmektedirler ve böylelikle iş yerinde mutlu olan kişiler yaptıkları işten keyif almakta, doyuma ulaşmakta, performans ve motivasyonları da aynı oranda artmaktadır (Shuck ve Herd, 2012). Pozitif liderlik, bireyleri ve örgütleri neyin zorladığı ya da ileriye taşıdığı, örgütlerde neyin doğru veya yanlış gittiğine vurgu yapmakla birlikte, neyin, sıra dışı, etkili, ilham verici olup olmadığı ile ilgilidir. Mesleki gelişim, erdemli davranışlar, pozitif duygular, işe bağlılık, motivasyon ve performans gelişimi pozitif liderliğin doğal sonuçları arasında yer almaktadır (Cameron, 2012). İyimser, dayanıklı ve özgüven sahibi liderler başarılı olmak için gereken çabayı ve azmi ortaya koymakta, başarısızlığı

kabullenmemekte, buldukları ortamdan beklentileri olumlu olmaktadır. Gerçek liderler yalnızca pozitif davranışlar ve yüksek performans sergilemekle kalmayıp aynı zamanda izleyenleri için rol model olmalıdırlar (Walumba, Peterson, Avolio, Hartnel, 2010). “Çalışanlarına model olan liderlerin, karar almalarında etkili olacak ilkelere sahip olması, onları takımıyla paylaşması gerekmektedir” (Kouzes ve Posner, 2017a, s.25).

Takım çalışması, katılımcı karar alma süreci, performans, iş doyumu, işe gelmeme veya işi bırakma (turnover) başlıca liderlik çıktılarından. İşe katılmama veya işi bırakma çoğunlukla çalışma ortamındaki hoşnutsuzluğa işaret etmektedir ki bu da liderliğin, çalışma ortamını değiştirmede önemli rol oynayan bir değişken olduğunu göstermektedir (Yammarino vd., 2001). Değişimi tasavvur edebilen liderlerin yenilikçi yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Yeni bakış açıları geliştirmek, yenilikçi fikirlere ve kavramlara açık olmak, sorunlara yönelik yaratıcı çözümler üretmek üzerine odaklanmaları gerekmektedir (Bass, 1985).

Collins, psikolojik sermayenin örgütün başarısındaki önemini şöyle ifade etmiştir. “En önemli varlıklarınız insanlar değil doğru insanlardır” (Collins, 2009, s.13). Doğru insan, bireysel çıkarlarının yanı sıra örgüt çıkarlarını da gözetip ve hem kendi hem de örgütün başarısı için temel etik değerlere göre hareket eder. Eğitim, deneyim, bilgi, beceri ve yetenekler elbette önemlidir ancak bu faktörler nitelikli insan sermayesini harekete geçirmede yetersiz kalabilmektedir. Bir örgütün üzerinde durması gereken asıl konu çalıştırdığı bireyin potansiyeline odaklanmaktır. Kriterinin çalışanı işe aldıktan itibaren elinde tutabilme ve etkili şekilde bilgisi ve yeteneklerinden yararlanma olması gerekmektedir (Luthans ve Youssef, 2004). “Liderlerin izleyenlerle iletişim kurarken, onların ilgi, ihtiyaç ve önceliklerine önem vermeleri gerekmektedir ki istenen mesajı iletmekte başarılı olabilsinler” (Bennis ve Goldsmith, 2010, s.129).

Pozitif değişimde önemli bir nokta örgütteki çıktıların yanı sıra çalışanlar üzerinde yarattığı benzer etkidir. Pozitif duygular daha iyi karar vermeyi sağlamakta, başarı ve esenlik ile pozitif yönde bir ilişkisi bulunmaktadır. Çalışanlar bir takım sorunlarla ve engellerle karşılaştıklarında veya geleceğe dair daha olumlu bir bakış açısı geliştirmek istediklerinde motivasyona ve birtakım alternatif yollara gereksinim duymaktadırlar. Böyle durumlarda dayanıklılık, iyimserlik gibi pozitif kavramlar yeni yollar ve yöntemler keşfetmede bir kaynak olabilmektedir (Avey vd., 2008b).

Örneğin, pragmatik ve iyimser liderler yaratıcılığı teşvik ederek izleyenlerinin zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlamaktadırlar (Bennis ve Goldsmith 2010). Günümüzde her düzeydeki örgütte liderler bardağa yarı dolu olarak bakmalı ve izleyenleri için iyimserlik modeli olmalıdırlar. Zor zamanlarda iyimser kalmaları ve izleyenlerinin yetenekleri ve dayanıklılığına yönelik algılarının yüksek olması gerekmektedir (Luthans vd.; 2001). Zor zamanlarda, sorunları çözmede, iyimser liderlerin hem izleyenlerini hem de kendilerini motive etme olasılıkları daha yüksektir.

İyimserler olaylara genellikle olumlu açıdan yaklaşırken kötümserler her şeyin daha da kötüye gideceğine dair inanç taşımaktadırlar. Dayanıklı kişiler gerçeği kabullenme, yaşamın anlamlı olduğuna dair inanç geliştirme ve değişimi gerçekleştirme gibi özellikle sahiplerdir. Dayanıklılık, hem liderler hem de izleyenler için örgütlerindeki bazı olumsuzlukların üstesinden gelebilmelerinde önemli bir özelliktir. Diğer üç bileşen kadar dayanıklılık da arzu edilen performans çıktılarıyla birlikte psikolojik sermayeye katkıda bulunmaktadır (Luthans vd., 2004). İyimser, kendine güvenen çalışanlar yeniliklere açık, hata yapmaktan veya risk almaktan korkmayan, daha dayanıklı ve güçlüklerin üstesinden rahatlıkla gelebilen kişilerdir. Dolayısıyla pozitif duygu ve düşünceler esnek ve daha yaratıcı düşünmeyi sağlamaktadır (Avolio vd., 2004a). Başarısız olma ihtimali olsa bile yeni ve farklı fikirleri denemekten korkmayan kişiler daha üstün performans gösterme eğilimindedirler (Černe, Jaklič, Škerlavaj, 2013). İzleyenlere bu yönde destek olan, tutkularını izleyenlere vizyonları aracılığı ile aktarabilen liderler, onlara umut ve ilham vermektedirler (Bennis ve Goldsmith, 2010).

Zalenznik (1977), lideri karmaşanın ortasından çıkabilmek için sezgisi ve yaratıcılığın ilham alan bir sanatçı imajı ile sunmakta; liderlerin, izleyenlerin kendini güvende ve konforlu hissetmesini sağlayan sistem ve yapıların varlığının devamını sağlaması gerektiğine vurgu yapmaktadır; böylelikle örgüt içerisinde çalışanlarda motivasyon, bağlılık, güven, psikolojik iyi oluş gibi pozitif davranışların oluşmasını sağlayabilir. Liderlik davranışları ve psikolojik sermaye birlikte ele alındığında, liderlere ve örgütlere pozitif, yetenekli, başarılı bir işgücü oluşturma, hangi konularda başarılı oldukları, neleri geliştirmeleri gerektiği konusunda bir fikir sunmaktadır (Luthans vd., 2004).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ilk olarak, psikolojik sermayeye ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalara; ikinci olarak, liderlik ile ilgili yapılmış olan ulusal ve uluslararası çalışmalara ve son olarak, liderlik ve psikolojik sermaye üzerine yapılan ulusal ve uluslararası farklı çalışmalara yer verilmiştir.

Psikolojik sermaye ile ilgili uluslararası araştırmalar. Avey, Luthans ve Youssef (2010) farklı örgütlerde çalışan 336 kişi ile yaptıkları pozitif psikolojik sermayenin iş tutum ve davranışlarına ilişkin çalışmada psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif düzeyde ilişkili; örgütsel sinizm, işten ayrılma niyeti ve zarar verici işyeri davranışları ile negatif düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan kişiler örgütsel değişimi daha çok desteklemekte ve değişim sürecinde daha esnek hareket etmektedirler. Ayrıca, psikolojik sermayesi düşük düzeydekilere oranla değişime daha iyi uyum sağlayabilme potansiyelleri bulunmaktadır. Böylelikle psikolojik sermaye düzeyi yüksek olanlar sadece örnek davranışlar göstermeyip aynı zamanda beğenilmeyen davranışları da azaltma eğilimi göstermektedirler.

Stajkovic ve Luthans (1998), 114 çalışmanın yer aldığı bir meta analiz araştırmasında, öz yeterlilik ve işle ilişkili performans arasında bireysel düzeyde pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Yeterlilik stres, korku veya zorluklar ile mücadeleyi önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Bandura ve Locke, 2003). Luthans ve diğerleri (2010) ise 242 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada kısa bir eğitim süresinden sonra psikolojik sermaye düzeyi ile performansın arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Larson (2004) 74 çalışanın yer aldığı tez çalışmasında pozitif psikolojik sermayenin, beşeri ve sosyal sermaye üzerindeki katma değerini analiz etmeyi ve pozitif psikolojik sermaye ve dört temel bileşenlerinden öz yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık kapasitelerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini test etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, psikolojik sermayenin bir bütün olarak iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ile, özyeterlilik, iyimserlik ve dayanıklılık kapasitelerine kıyasla, daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca psikolojik sermayenin beşeri ve sosyal sermayeyi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Luthans ve diğerleri (2008) ise bir çalışmalarında, çalışanların algılarına göre destekleyici bir örgüt ikliminin performans düzeyini arttırdığı yönünde bulguya ulaşmışlardır

Avey, Luthans, Smith, Palmer (2010) alışanın zaman içindeki psikolojik iyi oluş (esleniği) düzeylerini araştırdıkları çalışmada, çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyini iki farklı ölçek ile analiz etmişlerdir. Bu alışma, psikolojik sermaye gibi pozitif kaynakların zaman içinde çalışanların psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair önemli bir kanıt sunmaktadır. Youssef ve Luthans (2007) değişik örgütlerden geniş çapta katılımcının yer aldığı çalışmalarında, psikolojik sermaye bileşenlerinden umut, iyimserlik ve dayanıklılığın, performans, iş doyumunu, işten keyif alma ve işe adanmişlığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Sweetman ve diğerlerinin (2011) Amerika'da çeşitli sektörlerden 899 çalışan ile yaptıkları araştırmada, psikolojik sermaye ile yaratıcı performans arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, Avey ve diğerleri (2011) yaptıkları bir meta analiz çalışmasında, yapılan araştırma sonuçlarının, psikolojik sermayenin çalışanların pozitif psikolojik durumlarının pozitif örgütsel tutum ve davranışlarla aynı yönlü, olumsuz tutum ve davranışlarla ters yönlü ilişki içinde olduğunu gösterdiğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin uluslararası araştırmalar. Brouwers ve Tomic, (2000) Hollanda'da 243 ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle 5 ay arayla yaptıkları çalışmada eğitim ortamında öğretmenin öz yeterlik algısı ve tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Cinsiyet, kıdem, algılanan öz yeterlilik arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu alışma, öğretmenler arasındaki tükenmişliği nleme ve tedavi etme girişiminde öz yeterlilik teorisinin üstlendiği rolü belirlemek amacıyla öğretmenlerin tükenmişlik problemine ilişkin öz yeterlilik teorisinin yordayıcı değerini test etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca ğretmen öz yeterliliği, algılanan kolektif ğretmen yeterliliği, dış kontroller, stres unsurları ile ğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretmen z yeterliliğinin kolektif ğretmen yeterliliği ve ğretmen tükenmişliği ile gcl düzeyde bir ilişkisi olduğu bulgusunu elde edilmiştir. Cheung, Tang ve Tang (2011) ğretmenler arasında duygusal emek, tükenmişlik ve iş doyumunu ile psikolojik sermayenin ilişkisini araştırdıkları çalışmada, psikolojik sermaye ile duygusal emeğin boyutlarından doğal duyguların gösterilmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak, yüzeysel ve derinlemesine davranış ile psikolojik sermaye arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Viseu ve diğerleri (2016) ise 1990-2014 yılları arasında yapılmış araştırmaları ele aldıkları literatür çalışmasında en çok

çalışılan konunun öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen motivasyonu konusunda iş doyumunun önemine değinmiş ve öğretmenlerin motivasyonu ve pozitif psikolojik sermayesi arasındaki ilişkiyi konu alan çalışma sayısının daha fazla olması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Psikolojik sermayeye ilişkin ulusal araştırmalar. Çetin ve Basım'ın (2012) kamuda görev yapan 235 alt ve orta düzey yöneticinin oluşturduğu çalışmada elde edilen bulgular, yöneticilerin örgütsel psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek seviyede olduğu; dolayısıyla daha iyi motive oldukları ve daha yüksek performans sergiledikleri yönünde olmuştur. Akçay (2012) bir kamu kuruluşunda çalışan 450 kişinin yer aldığı çalışmada psikolojik sermaye ve bileşenleri ile iş doyumunu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Süral Özer, Topaloğlu ve Timurcanday Özmen (2013) 319 sağlık çalışanının katıldığı çalışmalarında, olumlu ve destekleyici bir örgüt ikliminin çalışanların psikolojik sermayeleri ile iş doyumlarının ilişkisinde düzenleyici etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tokmak (2014) 459 katılımcı ile yaptığı çalışmada, çalışanların psikolojik sermayelerinin, duygusal emek ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynadığına dair bulgulara ulaşmıştır. Kaplan ve Biçkes (2012) otel işletmelerinde çalışan 181 kişinin yer aldığı çalışmalarında, psikolojik sermaye alt boyutlarından sadece dayanıklılık ve iyimserlik ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin ulusal araştırmalar. Demir'in (2019) 385 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Demir (2018) 335 öğretmen ile yaptığı çalışmada psikolojik sermaye ile stres, kaygı, tükenmişlik iş doyumunu ve işe katılım arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Psikolojik sermayenin öğretmenlerin stres, kaygı, tükenmişlik düzeylerini azaltırken iş doyumlarını da arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları psikolojik sermaye düzeyleri yüksek öğretmenlerin psikolojik olarak daha güçlü olacakları dolayısıyla iş yerinde yaşadıkları olumsuzlukları daha rahat tolere edebileceklerine işaret etmektedir. Okul

yöneticilerine bu noktada önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini geliştirerek ve güçlendirerek onların olumsuz tutum geliştirmelerinin önüne geçebilir veya azaltabilir ve iş yerinde daha olumlu davranışlar göstermelerini sağlayabilir (Demir, 2018).

Anık ve Tösten'in (2019) 496 öğretmen ile yürüttüğü bir çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak ve Arabacı (2017) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erkuş ve Fındıklı (2013) da farklı meslek gruplarından kişiler ile yaptıkları çalışmalarında psikolojik sermayenin iş performansı ve doyumunu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Göçen (2019) 241 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, bazı psikolojik sermaye ve yaşam anlam boyutları, psikolojik iyi oluşları arasında değişen oranlarda anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Göçen (2019) 241 öğretmenle yaptığı bir çalışmada psikolojik sermaye boyutlarından öz yeterlilik, iyimserlik ve cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin esenliğini anlamlı şekilde orta düzeyde yordadığını bulmuştur. Yalçın'ın (2017) öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Pozitif psikolojik sermaye alt boyutları arasında "güven" öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyut olmuştur. Tösten (2017) farklı illerde 1750 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin psikolojik sermayelerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra yaş, mesleki kıdem, maaş, medeni durum gibi faktörlerin öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerinde etkili olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Liderlik davranışlarına ilişkin uluslararası araştırmalar. Posner ve Kouzes'in (1998) 998 ast ile yaptıkları çalışmada liderlik ve güvenilirlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Güvenilirliğin üç boyutunun (güvenilirlik, uzmanlık, dinamizm) beş davranışsal liderlik uygulamaları (model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir, takım çalışmasına odaklanma) ile anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulgular, astların liderlerinin güvenilirliğine dair değerlendirmelerinin o kişinin lider olarak nasıl davrandığına ilişkin algıları ile

doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Shuck ve Herd (2012) ise liderliğe ilişkin çalışmalarında geleneksel ve modern liderlik teorileri ile işe katılım arasındaki ilişkiyi inceleyerek, kavramsal bir çerçeveye oluşturmaya çalışmışlardır. Makalede, çalışanların ihtiyaçlarını karşılama ve anlama, liderlik yetkinliği olarak duygusal zekanın kullanımı ve dönüşümcü liderlik arasındaki kavramsal ilişki incelenmiştir. Jensen ve Luthans (2006) 62 iş yeri sahibi ve 179 çalışanın katıldığı bir çalışmada, iş yeri sahiplerinin gerçek bir lider olarak algılanması ile çalışanların örgütsel bağlılığı, iş doyumunu ve mutluluğu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda yanlarında çalıştıkları kişileri otantik lider olarak algılayan çalışanların örgütsel bağlılığı, iş doyumunu ve mutluluğunun daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Piccolo ve Colquitt (2006), izleyenlerin dönüşümcü liderlik algılarının, işin niteliği, içsel motivasyon ve hedefe adanmışlık aracılığıyla iş performansı ve örgütsel vatandaşlık üzerinde hem dolaylı hem de dolaysız etkileri olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Dvir, Eden, Avolio ve Shamir (2002) liderlerin izleyenlerin performansı ve gelişimine ilişkin kontrol ve deney grubu ile yaptıkları alan çalışmasında liderlerin doğrudan izleyenler üzerinde, doğrudan olmayan izleyenlere kıyasla, daha pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Smith, Bryan ve Vodanovich (2012) ise araştırmalarında psikolojik sermayenin potansiyel bileşenlerinden olan “akış”ın pozitif liderlik ile çalışanların örgütsel güven iklimi tutum ve algıları arasındaki ilişkiler üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Avolio, Zhu, Koh ve Bhatia (2004) Singapur’da devlet hastanesinde çalışan 520 hemşire ile dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılığa yönelik yaptıkları çalışmada, psikolojik güçlendirme ve yapısal mesafeye odaklanarak dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu, güçlendirilmiş bireylerin örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek düzeyde olduğu ve yapısal mesafenin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi yumuşattığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kark, Shamir ve Chen (2003) çalışmalarında dönüşümcü liderlik ve çalışanların güçlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin uluslararası araştırmalar. Leithwood ve Jantzi (2006) dönüşümcü liderliğin öğretmenler, onların

uygulamaları ve öğrencilerin başarılarındaki kazançları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada 2.290 ilkökul öğretmenini yer almıştır. Araştırma sonucunda liderliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında etkili olduğu ancak öğrenci başarısında etkili olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin çalışma ortamlarına doğrudan etkisi olmakla birlikte kapasitelerine anlamlı etkisi vardır. Dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde orta düzeyde ve anlamlı etkisi var. Ayrıca, bu etki öğretmen kapasitesi, veya öğretmen motivasyonu kadar güçlü değil ancak öğretmenlerin çalışma ortamlarından önemli ölçüde güçlü. Bogler (2001) de İsrail'deki ortaokullarda 745 öğretmenin yer aldığı çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik davranışları, karar verme stratejileri ve öğretmenlerin meslek algılarının, öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisini ele almışlardır. Dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmen iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişkili olduğu bulgusunu elde etmiştir. Benzer şekilde, Morris ve Sherman (1981) da yaptıkları bir çalışmada müdürün liderliğinin öğretmenin iş doyumunu ve motivasyonu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Nguni, Slegers ve Denessen (2007) öğretmenin iş doyumunu, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliğin etkileri üzerine Tanzanya'daki 700 kamu ilkökulunda çalışan öğretmenlerle bir çalışma yapmışlardır. Dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin memnuniyeti, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde güçlü etkisinin olduğu ve iş doyumunun dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde aracı rolü üstlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bireysel liderlik boyutlarının öğretmenin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu içeren iş tutum ve davranışları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular okul liderlerinin etkili olabilmesi için dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarını birlikte sergilemesi gerektiğini göstermektedir ki bu bulgular Bass ve Avolio'nun etkili okul liderlerinin her iki liderlik davranışını da uygulamalarına yansıtıklarına ilişkin görüşlerini desteklemektedir. Etkileşimci koşullu ödül liderliği, istenilen performansa ulaşmak için tanıma, ödül, sorumluluklar, beklentiler bakımından izleyenler ve liderler arasındaki ilişkinin temelini oluşturmaktadır (Bass, 1990).

Abu-Tineh, Khasawneh ve Al-Omari (2008) Ürdün'de 550 kamu okullarında çalışan öğretmenle liderlik üzerine yapılan çalışmada Kouzes ve Posner'ın dönüşümcü liderlik modelinin ürdünlü okul müdürleri tarafından orta derecede uygulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Harris ise 2002'de İngiltere'de 50 ortaokul müdürüyle yaptığı nitel bir çalışmada tüm müdürlerin hedeflere ulaşmada yüksek beklentileri olduğu, kişisel değerlere önem verdikleri, duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Müdürlerin öğrenci, öğretmen ve velilerle pozitif ilişki kurmaları gerektiğinin farkında oldukları; bunu öncelikle güçlendirme, güven ve ayrıca öğrenci, öğretmen ve ebeveynleri de karar alma sürecine dahil ederek yaptıklarına dikkat çekmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ulusal araştırmalar.

Buluç (2009) ilköğretim kurumlarında çalışan 250 öğretmenin yer aldığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu, Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada 719 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerini yerine getirdikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem gibi değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılınç ve Receptoğlu (2013) da ortaöğretim kurumlarında çalışan 291 öğretmen ile öğretmen liderliğine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır

Liderlik ve psikolojik sermaye ile ilgili uluslararası araştırmalar.

Walumba, Mayer, Wang, Wang, Workman ve Christensen (2011) lider üye

etkileşimi, öz yeterlilik ve örgütsel kimliğin aracı rol üstlendiği etik liderlik ve performans arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada etik liderlik ve çalışan performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Liderlik ve öz yeterlilik oluşturma bağlamında, bireylerin kendilerini daha önce hiç sahip olmadıkları bir rol içerisinde görmeleri için teşvik edilmeleri gerekir. Bu da onlara başarılı rol modeller sunarak, pozitif geribildirimler vererek ve kendi deneyimlerinden bir şeyler öğrenmelerini destekleyerek yapılmalıdır (Luthans, Avolio, Walumba ve Li, 2005). Aynı şekilde güven ve öz yeterlilik psikolojik sermayenin performans çıktılarını etkileme ve gelişime açık olma kriterini en iyi karşılayan iki özellik olarak ortaya çıkmaktadır (Luthans vd., 2005). Gooty, Gavin, Johnson, Fraizer ve Snow (2009) yaptıkları bir araştırmada, izleyenlerin dönüşümcü liderlik algılarının psikolojik sermayelerini geliştirdiği, bu durumun performans düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre izleyenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Woolley, Caza ve Levy (2011) otantik liderlik ve izleyenlerin psikolojik sermayesi arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkide pozitif örgütsel iklimin kısmen aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Rego, Sousa, Marques ve Cunha (2011) ise otantik liderliğin, izleyenlerin yaratıcılığını hem doğrudan hem de izleyenlerin kendi psikolojik sermayeleri aracılığıyla yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Örgütlerin çalışanlarının yaratıcılık kapasitelerinden günümüz rekabet ortamında tam anlamıyla faydalanmaları gerekmektedir; böylelikle inovasyon, değişim, rekabet ve performans kavramlarından söz edilebilir.

Luthans ve diğerleri (2008) desteklenen örgütsel iklimin çalışanların psikolojik sermaye düzeylerini geliştirdiği; psikolojik sermayenin desteklenen örgüt iklimi ve performans arasında aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşmışlardır. McMurray ve diğerleri (2010) liderliğin örgüt iklimi, izleyenlerin psikolojik sermayesi, bağlılığı ve esenliği üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada izleyenlerin dönüşümcü liderlik algıları ve izleyenlerin psikolojik sermayesi, bağlılığı ve esenliği arasında güçlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Clapp-Smith, Vogelgesang ve Avey (2009) yaptıkları bir çalışmada otantik liderlik , psikolojik sermaye ve performans arasındaki ilişki araştırılmış ve psikolojik sermaye ile performans arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Peterson ve Luthans (2003) çalışmalarında umut düzeyleri yüksek liderlerin performans ve iş doyumu gibi

işyerlerinde arzu edilen çıktılar üzerinde pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Liderlik ve psikolojik sermaye ile ilgili ulusal araştırmalar. Keser (2011) ve Çınar'ın (2011) okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Karatürk (2015) 287 kişinin yer aldığı ve otantik liderlik ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında otantik liderlik bileşenleriyle psikolojik sermaye arasında, pozitif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Keser ve Kocabaş'ın (2014) çalışmalarında 279 ilköğretim okul müdürünün otantik liderlik ve psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiş, otantik liderlik özellikleriyle psikolojik sermaye düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Okul müdürlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arttığında, otantik liderlik özellikleri gösterme düzeylerinde de artış gözlemlendiği; yani psikolojik sermayenin otantik liderliği pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Topaloğlu ve Özer (2014) yaptıkları çalışmada, otantik liderlik algısının, psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkide düzenleyici etkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları düzenleyici etkiyi destekler niteliktedir. Yalçın, Akan ve Yıldırım'ın (2018) 218 öğretmen ile yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından genellikle dönüşümcü lider olarak algılandığı yönündedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden tekli ve ilişkisel tarama ile desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeye yarayan yaklaşımlardır. Tekli tarama modelinde; değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modeline göre, iki veya daha fazla sayıda değişken arasında beraber değişim derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2016, s.114). Bu araştırmada, kamu ilkökulu ve ortaokullarında görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri tekli tarama ile; okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli ile belirlenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma iki evrenden oluşmaktadır. Birinci evren, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde yer alan dokuz ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bulunan kamu ilkökullarında görev yapmakta olan 13580 öğretmenden oluşmaktadır. İkinci evren ise aynı ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan 15165 öğretmenden oluşmaktadır (2016-2017 Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri). Evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşmadaki zorluk ile zaman ve kaynak açısından ekonomik olması sebebiyle, evreni temsil edebileceği varsayılan büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Evreni temsil etmede güven düzeyleri .05 ve .01 şeklindedir. Bu da gözlenen herhangi bir ilişki veya farkın %5 veya %1'den daha çok değişme göstermeyeceği anlamına gelmektedir. Buna göre, gözlenen sonuçların hoşgörü düzeyi % 95'dir (Anderson ve Arsenault, 2005, s.14). Buna göre, $\alpha = .05$ anlamlılık ve %95 hoşgörü düzeyinde, araştırmanın birinci evreni olan 13580 ilkökulu öğretmeni 361 ve ikinci

evreni olan 15165 ortaokul öğretmenini 370 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır. Evrende belirlenen alt grupların, örnekleme temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örnekleme türü olan tabakalı örneklemede amaç homojen alt gruplar elde etmektir. Her alt tabaka örnekleme alınırken ayrı bir yansız örnekleme gibi ele alınmaktadır (Balcı, 2005, s.85-86). Bu bağlamda araştırmada, Ankara'nın dokuz ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiştir ve örnekleme örnekleme öğretmen sayılarının tabakalara (ilçelere) dağıtılmasında ilçelerdeki öğretmenlerin sayılarının evrendeki oranları esas alınmıştır. Araştırmanın hedef evrenini ve örneklemini oluşturan ilkökuller ve ortaokuller öğretmenlerinin sayılarının ilçelere ve okul türüne göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

2016-2017 İstatistiklerine Göre Ankara İli İlçelerindeki Kamu İlkokul ve Ortaokullarında Görev Yapmakta Olan ve Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları

İlçeler	İlkokul				Ortaokul				Toplam Öğretmen Sayısı
	E	K	Toplam	Örn. Say	E	K	Toplam	Örn. Say.	
1 Altındağ	306	1152	1458	41	411	932	1343	33	2801
2 Çankaya	410	1542	1952	51	539	1939	2478	59	4430
3 Etimesgut	304	1137	1441	40	418	1351	1769	45	3210
4 Gölbaşı	80	374	454	12	93	377	470	11	924
5 Keçiören	658	1919	2577	61	829	2027	2856	70	5433
6 Mamak	470	1404	1874	52	517	1290	1807	45	3681
7 Pursaklar	113	333	446	11	182	312	494	12	940
8 Sincan	383	1253	1636	44	559	1398	1957	46	3593
9 Yenimahalle	433	1309	1742	49	511	1480	1991	49	3733
Toplam	3157	10423	13580	361	4059	11106	15165	370	28745

Tablo 1'de görüldüğü gibi, kamu ilkökuller ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin buldukları ilçelere göre tabakalardaki oranlara bağlı kalınarak belirlenmesi sonucunda ilkökullerde 361 ve ortaokullarda 370 olmak üzere toplamda 731 öğretmen çalışmada yer almıştır.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2

2016-2017 İstatiklerine Göre Ankara İli İlçeleri Kamu İlkokul ve Ortaokullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sayıları ve Örneklem Sayıları

Değişken	Kategori	İlkokul		Ortaokul	
		n	%	n	%
İlçeler	Altındağ	41	11	33	9
	Çankaya	51	14	59	16
	Etimesgut	40	11	45	12
	Gölbaşı	12	3	11	3
	Keçiören	61	17	70	19
	Mamak	52	14	45	12
	Sincan	44	12	46	12
	Yenimahalle	49	14	49	13
	Pursaklar	11	3	12	3
	Toplam	361	100,0	370	100,0
Cinsiyet	Kadın	281	78	278	75
	Erkek	80	22	92	25
	Toplam	361	100,0	370	100,0
Kıdem	1-5 yıl	12	3	23	6
	6-10 yıl	34	9	66	18
	11-15 yıl	59	16	88	24
	16-20 yıl	61	17	77	21
	21 yıl ve üzeri	195	54	116	31
	Toplam	361	100,0	370	100,0
Eğitim durumu	Ön lisans	35	10	3	1
	Lisans	295	81	319	85
	Lisansüstü	31	9	48	14
	Toplam	361	100,0	370	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere, örnekleme alınan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu Keçiören ilçesinde yer almaktayken, bu sayının Gölbaşı ve Pursaklar ilçelerinde daha düşük olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen sayısı her iki grupta da daha fazladır. En yüksek katılım 21 yıl ve üzeri kıdem

aralığında iken en düşük katılım 1-5 yıl kıdem aralığıdır. Eğitim durumu değişkenine göre ise her iki grupta da en yüksek katılımın lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından örnekleme alınan Ankara ili sınırları içerisindeki dokuz ilçedeki ilkökuller ve ortaokullarda araştırma yapmak amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-G) ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (EK-C) gerekli olan izinlerin alınmasının ardından uygulama yapılacak okullara ziyaretler yapılmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından öğretmenlere araştırmanın amacına dair bilgilendirme yapılmış ve anketler örnekleme yer alan öğretmenlere dağıtılmıştır. Toplanmasında ise müdür, müdür yardımcısı veya rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır. Ölçeğin uygulanması gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Toplamda 768 ilkökuller ve ortaokul öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bu veri setinden de z puanları icelenerek uç değerlere sahip toplamda 37 veri ayıklanmıştır. Maddelerin uç değerlere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla z puanlarına bakılarak -3 ile +3 puan aralığı dışında bulunan değerler çıkarılmıştır (Pallant, 2010, s.159). Değişkenin normalleştirilmiş basıklık değeri -3 ile +3 aralığında ise söz konusu değişken değerlerinin tipik bir normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Kalaycı, 2014, s. 209).

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla “Liderlik Uygulamaları Ölçeği” ve “Psikolojik Sermaye Ölçeği” olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı ve bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formu öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü ve eğitim durumu gibi demografik bilgilerini kapsamaktadır. Müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin kullanılan ölçek, Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilmiş olan Leadership Practices Inventory'nin Yavuz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan “Liderlik Uygulamaları Ölçeği”, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin kullanılan ölçek ise Çetin (2015) tarafından geliştirilen “Psikolojik Sermaye Ölçeği”dir.

Liderlik Uygulamaları Ölçeği (LUÖ). Birinci ölçek olarak Kouzes ve Posner'in “Leadership Practices Inventory”den Türkçe'ye Mustafa Yavuz (2010) tarafından uyarlanan ve “Model Olma (3 madde)”, “Paylaşılan Vizyon Oluşturma (9

madde)”, “Risk Alma (5 madde)”, “Tanıma ve Takdir Etme (7 madde)”, “Takım Çalışmasına Odaklanma (6 madde)” olmak üzere beş alt boyuttan ve 30 maddeden oluşan “Liderlik Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yönteminin benimsendiği araştırmada, LUÖ, Konya ilinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında görev yapan ve ortalama çalışma yılı 15 yıl olan 194 kadın ve 242 erkek olmak üzere toplam 236 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek, 1.Hiçbir zaman, 2.Nadiren, 3.Bazen, 4.Çoğunlukla, 5.Her zaman seçeneklerinden meydana gelen 5’li likert biçimindedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .98, alt boyutların Cronbach’s Alpha değeri ise .82 model olma, .95 paylaşılan vizyon oluşturma, .87 risk alma, .92 tanıma ve takdir etme ve .91 takım çalışmasına odaklanma olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların korelasyon katsayısı .83 ile .96 arasında ve iç tutarlık katsayısı da .85 ve .96 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğin katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ). İkinci ölçek olarak, Türkiye örneğine ve literatürde yer alan ölçütlere uyan ve Çetin (2015) tarafından geliştirilen “Öz yeterlilik/Güven (6 madde)”, “Umut (5 madde)”, “İyimserlik (3 madde)”, “Dayanıklılık/Yılmazlık (3 madde)”, “Yaratıcılık (4 madde)”, “Esenlik (5 madde)”, “Mizah(4 madde)”, “Bilgelik (5 madde)” olmak üzere sekiz alt boyuttan ve 35 maddeden oluşan kapsamlı bir “Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 1. Hiç katılmıyorum, 2. Az katılıyorum, 3. Orta düzeyde katılıyorum, 4. Çok katılıyorum, 5.Tamamen katılıyorum seçeneklerinden meydana gelen 5’li likert biçimindedir. İstanbul ilinde farklı kurumlarda çalışan 348 kişi üzerinde uygulanan ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlilik Katsayısı .943 bulunmuştur. Tüm boyutların güvenilirliği, iyimserlik hariç (.698), .70’in üzerinde (.759 - .885) hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlilik analizleri araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır.

Liderlik uygulamaları ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlilik analizleri. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirliliğini belirlemek amacıyla ön uygulama yapılmış ve elde edilen verilere dayalı olarak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştırmaktadır. KMO oranının 0.5’in üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2016, s.136; Kalaycı, 2014, s.322). Ölçeğin KMO değerinin .96 çıkması ve .60’in üzerinde olması nedeniyle verilerin faktör analizi için uygun olduğu

sonucuna varılmıştır. Barlett Küresellik Testi sonucunun ise anlamlı ($p < .01$) olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

LUÖ'nin faktör yapısı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örneklemede doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemlerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan geçerlik belirleme yöntemidir (Seçer, 2013, s.171).

Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik önceden saptanmış olan bir hipotez veya kuram test edilmektedir (Büyüköztürk, 2016, s.133). DFA'nde elde edilen verinin önceden kurgulanmış olan faktör yapısına, diğer bir ifadeyle orijinal yapısına, uyum gösterip göstermediği test edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011, s.21). DFA'nde modelin veriye ilişkin uyumunun farklı yönlerini ele alan farklı uyum istatistikleri bulunmaktadır. Bunlardan yaygın olarak kullanılan ve en sık rapor edilen uyum indeksleri (χ^2 değeri, GFI, AGFI, RMSEA, CFI, NFI ve NNFI değerleridir (Sümer, 2000). DFA'nde elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde kullanılan ve bu çalışmada rapor edilen uyum değerleri (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) Tablo 3'te sunulmuştur.

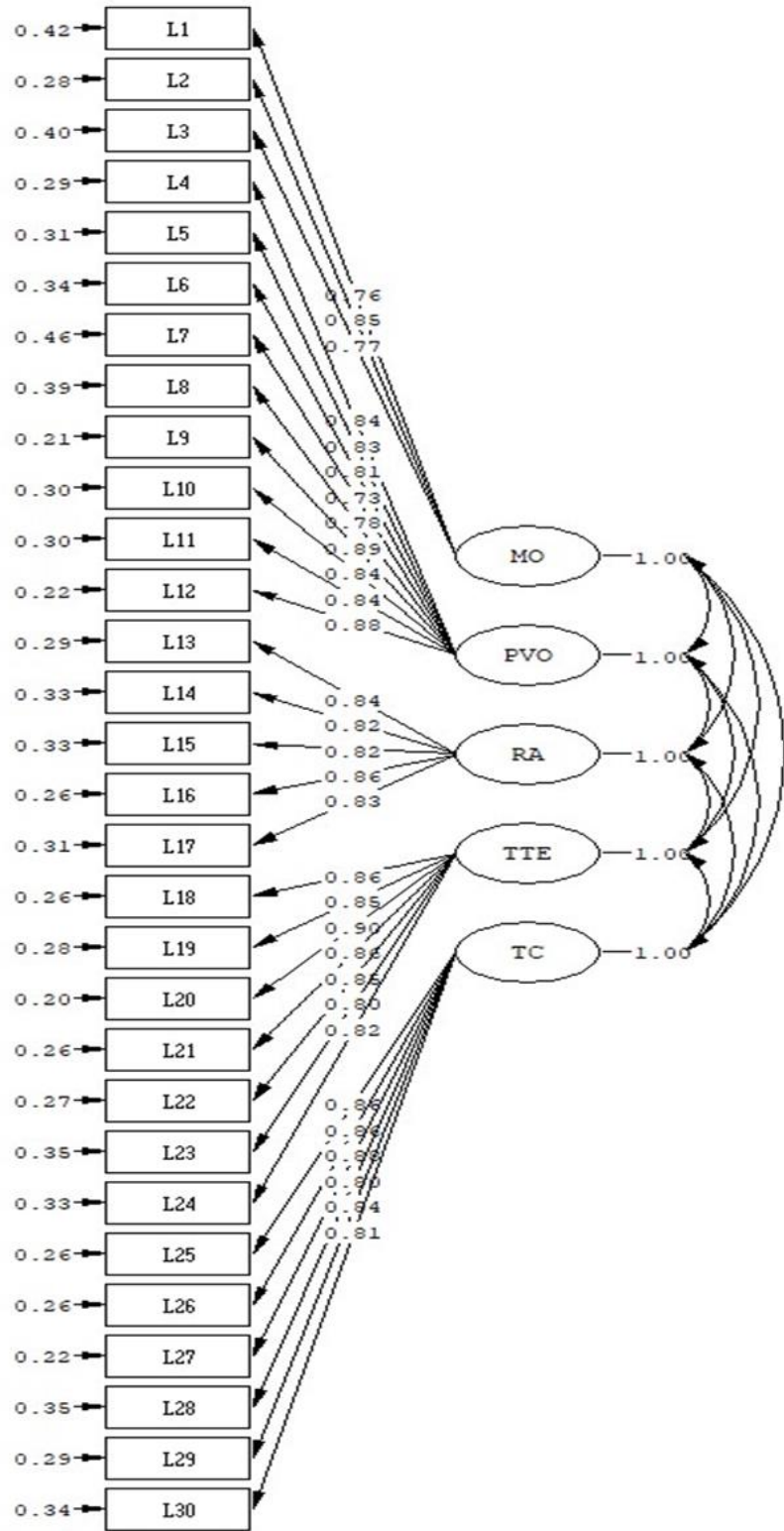
Tablo 3

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İndeksleri için Kabul Değerleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2 \text{ df}$	$2\text{df} < \chi^2 \leq 3\text{df}$
P değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / \text{df} \leq 2$	$2 < \chi^2 / \text{df} \leq 3$
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$.05 < \text{RMSEA} \leq .08$
NNFI	$.97 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$	$.95 \leq \text{NNFI} < .97$
NFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NFI} \leq .95$
CFI	$.97 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$.95 \leq \text{CFI} < .97$
GFI	$.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{GFI} < .95$
AGFI	$.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$.85 \leq \text{AGFI} < .90$

Kaynak Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003).

Liderlik Uygulamaları Ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin diyagramı ve standart değerleri Şekil 3'te verilmiştir.

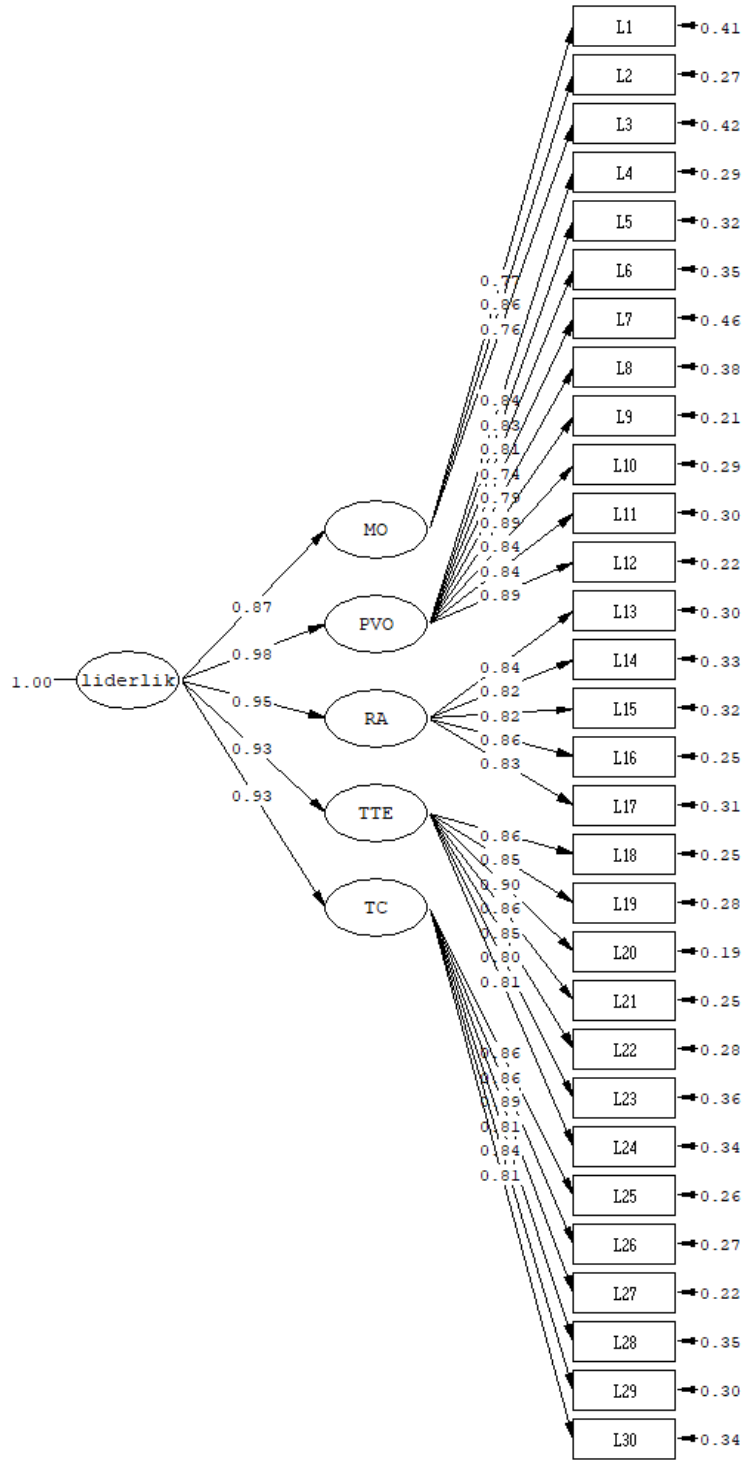


Chi-Square=1079.71, df=395, P-value=0.00000, RMSEA=0.093

Şekil 3 Liderlik uygulamaları ölçeği ile ilgili birinci düzey DFA sonuçları

Şekil 3'te görüldüğü gibi, 30 madde ve beş alt boyuttan oluşan LUÖ'nin toplanan verilerle ne kadar uyumlu olduğunu test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum indeksleri , ($\chi^2= 1079.71$, $df(sd)=395$, $p=.00$), (χ^2/df)=2.73, RMSEA=0.093, GFI=.73, AGFI=.69, CFI=.98, NFI=.97, NNFI=.98 olarak bulunmuştur. Uyum istatistiklerinden biri olan RMSEA değeri, kabul edilebilir uyum değerleri aralığında bulunmamakla birlikte, χ^2/sd oranı ve diğer uyum indekslerinin mükemmel veya kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer alması nedeniyle modelin kabul edilebilir bir model olduğu belirtilebilir. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş olan katsayılar .20 ile .46 arasında değişmektedir. Faktör yükleri ise, model olma alt boyutu için .76 ile .85, paylaşılan vizyon oluşturma alt boyutu için .73 ile .89, risk alma alt boyutu için .82 ile .86, tanıma ve takdir etme alt boyutu için .82 il .90 ve takım oluşturma alt boyutu için ise .81 ile .88 arasında değişiklik göstermektedir.

Müdürlerin Liderlik Davranışları Ölçeği ikinci düzey DFA diyagramı ve standart değerleri Şekil 4'te verilmiştir.



Chi-Square=1087.41, df=400, P-value=0.00000, RMSEA=0.093

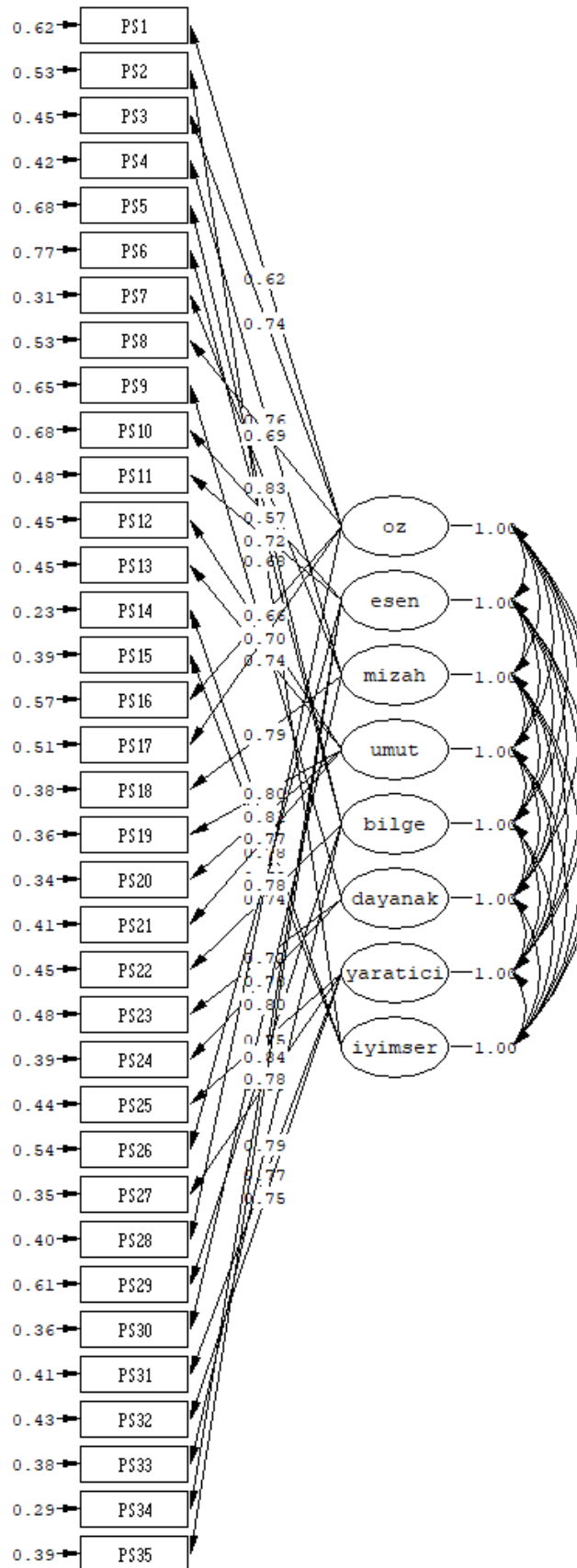
Şekil 4 Liderlik uygulamaları ölçeği ile ilgili ikinci düzey DFA sonuçları

Şekil 4'te verilen ikinci düzey faktör DFA sonuçları ($\chi^2=1087.41$, $df=400$, $p=.00$), (χ^2 / df)=2.71, RMSEA=0.093, modelin uygunluğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun düzeyinin iyi derecede olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör yükleri, model olma alt boyutu için .76 ile .86, paylaşılan vizyon oluşturma alt boyutu için .74 ile .89, risk alma alt boyutu için .82 ile .86, tanıma ve takdir etme alt boyutu için .80 ile .90 ve takım oluşturma alt boyutu için ise .81 ile .89 arasında değişiklik göstermektedir. Maddeler ile alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının .19 ile .46 arasında değişiklik gösterdiği gözlenmiştir. Alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonları ise .87 ile .98 arasında değişmektedir.

Psikolojik sermaye ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri, LUÖ ile birlikte aynı grup üzerinde uygulanmıştır. Ön uygulama gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilere göre, ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmektedir (Kalaycı, 2014, s.322). Ölçeğin KMO değeri .93 çıkmış olup .60'tan yüksek olması nedeniyle verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2016, s.136). Barlett Küresellik Testi sonucunun ($p<.01$) olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

PSÖ'nin faktör yapısı, DFA ile incelenmiştir. DFA kuramsal bir temele dayalı olarak birçok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini test etmeyi amaçlamaktadır (Sümer, 2000). Bazı ölçekler, birinci düzey çok faktörlü olurken, bazı ölçekler de ikinci düzey çok faktörlü olabilmektedir; dolayısıyla DFA yapılırken çok boyutlu ölçeklerin ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011, s.25).

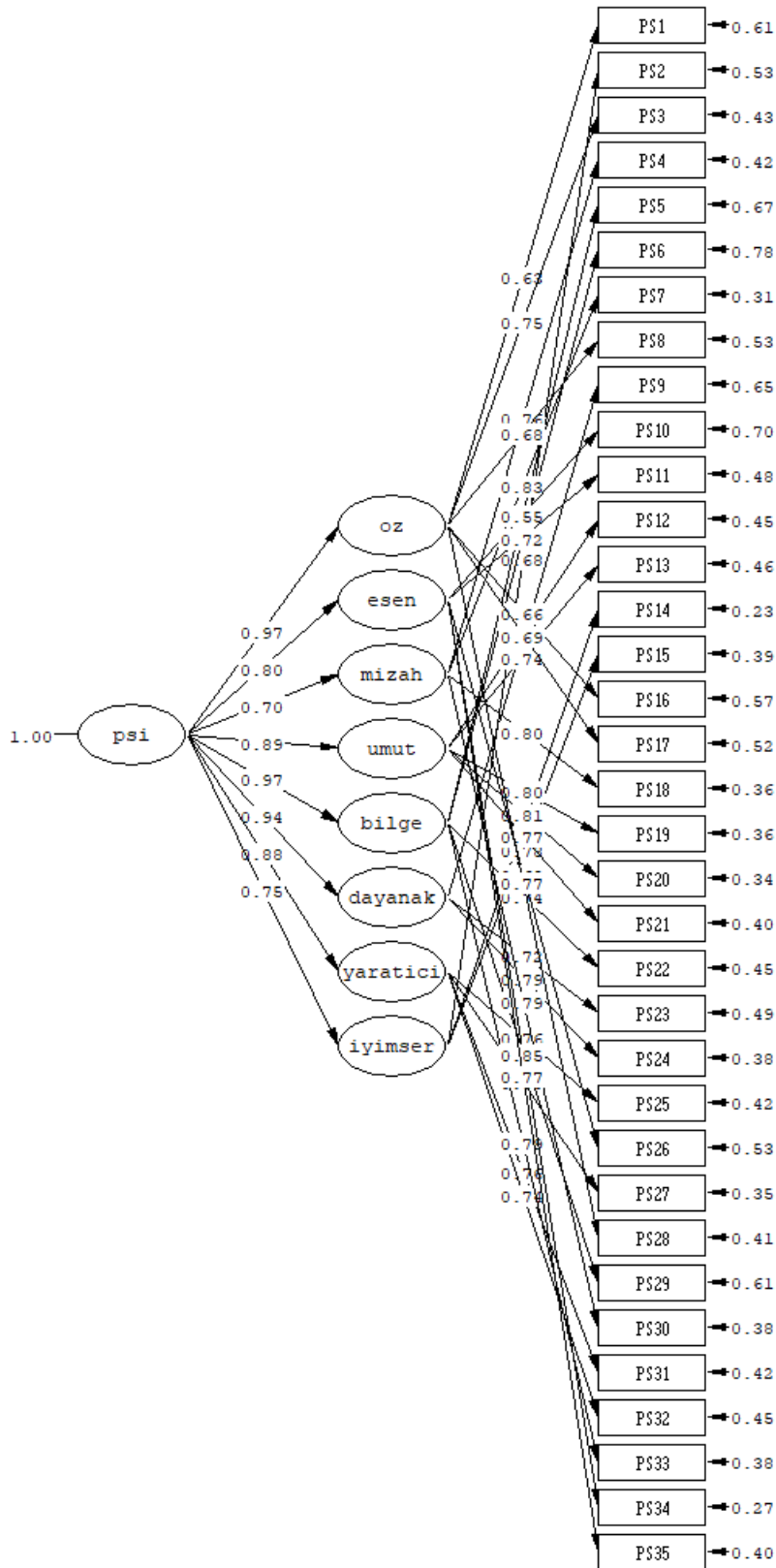
Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeği'ne ilişkin DFA birinci düzey diyagramı ve standart değerleri Şekil 5'te verilmiştir.



Chi-Square=1479.04, df=532, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 5 Psikolojik sermaye ölçeği ile ilgili birinci düzey DFA sonuçları

Şekil 5'te görüldüğü üzere, sekiz alt boyuttan oluşan "Psikolojik Sermaye Ölçeği"nin toplanan verilerle ne kadar uyumlu olduğunu test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum indeksleri , ($\chi^2= 1479.04$, $df=532$, $p=.00$), ($\chi^2/df=2.78$, $RMSEA=0.077$, $GFI=.78$, $AGFI=.74$, $CFI=.97$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$ olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler aralığında olması, modelin uygunluğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun düzeyinin iyi derecede olduğunu ortaya koymaktadır. DFA sonrası ölçekten elde edilen puanlar için hesaplanan Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısı .95'tir. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş olan katsayılar .23 ile .77 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeği DFA ikinci düzey diyagramı ve standart değerleri Şekil 6'da verilmiştir.



Chi-Square=1654.27, df=552, P-value=0.00000, RMSEA=0.082

Şekil 6 Psikolojik sermaye ölçeği ile ilgili ikinci düzey DFA sonuçları

Şekil 6'dan da anlaşılacağı gibi, ikinci düzey DFA modelin uygunluğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun düzeyinin iyi derecede olduğunu ortaya koymaktadır [$\chi^2=1654.27$, $df=552$, $p=.00$], $\chi^2/sd=2.99$, $RMSEA=0.082$]. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş olan katsayılar .23 ile .78 arasında değişiklik göstermektedir. Alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonları ise .70 ile .97 arasında değişmektedir.

DFA analizinde t değerleri incelenirken söz konusu faktörlerden maddelere giden okların renklerinde bir değişim olup olmadığı incelenmelidir. Kırmızı renkte bir ok söz konusu ise o maddeye ilişkin bir sorun olduğu dikkate alınarak model uyumu yeniden test edilmelidir (Seçer, 2015, s.187). Her bir gözlenen değişkenin, faktör yükü için hesaplanan t değeri, *kritik t* değerinden büyük ise faktör yükünün istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilir. 0.05 anlam düzeyinde *kritik t* değeri 1.96, 0.01 anlam düzeyinde *kritik t* değeri 2.576'dır (Çelik ve Yılmaz, 2013, s.150).

Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve Psikolojik Sermaye Ölçeğine ilişkin yapılan DFA'nde t değerleri incelenmiş, herhangi bir sorun olmadığı ve modelin uygunluğu sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik Uygulamaları Ölçeği, DFA'nde t değeri, model olma alt boyutu ve maddeler arası 12.25 ile 14.32; paylaşılan vizyon oluşturma alt boyutu ve maddeler arası 11.97 ile 15.99; risk alma alt boyutu ve maddeler arası 13.91 ile 15.12; tanıma ve takdir etme alt boyutu ve maddeler arası 13.62 ile 16.22; takım çalışmasına odaklanma alt boyutu ve maddeler arası 13.81 ile 15.89 olarak gözlenmektedir. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş olan katsayılar t değeri için 6.67 ile 9.60 aralığında yer almaktadır. Diğer taraftan, Psikolojik Sermaye Ölçeğine ilişkin yapılan DFA'nde, maddelerin faktörleri ile olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş olan katsayılar t değeri için 4.98 ile 11.93 aralığında yer almaktadır. Alt boyutların kendi aralarındaki t değeri ise 8.87 ile 13.32 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde, Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) 22 ve Lisrel 8.7 programı kullanılmıştır. Araştırmaya ait verilerin analizlerinin geçerlik ve güvenilirliği açısından, analizlere başlanmadan önce veriler taranarak veri setlerinde eksik veri olmamasına özen gösterilmiştir. Maddelerin uç değerlere sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla

z puanları hesaplanmış ve -3 ile +3 puan aralığı dışında kalan değerler ayıklanmıştır (Pallant, 2007, s.159).

Verilerin analizi aşamasında parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılması gerektiğine karar verebilmek amacıyla puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların eşitliği dikkate alınmıştır. Verilerin normallik testi için histogram grafiği, Q-Q grafiği, kutu çizgi grafiği ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Liderlik uygulamaları ölçeği ve psikolojik sermaye ölçeğine ait verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında olmasından dolayı puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2016, s.40). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla elde edilen verilerin çözümlenmesi aşağıdaki sırayla gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmada yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgilerinin değerlendirilmesine ilişkin yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

2. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının; model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

3. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet ve okul türü (ilkokul-ortaokul) değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz *t* testi ile hesaplanmıştır. Kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığına ilişkin tek yönlü Kruskal Wallis H testi ve aradaki farkın nerden kaynaklandığının bulunmasına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu araştırmada, değişkenliği test edilen kıdem bağımsız değişkeni katılımcıların yer alması olası beş aralıktan (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 21 yıl ve üzeri) oluşmaktadır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı sayısının az olması sebebiyle ($n < 30$) bu değişkene dair karşılaştırmalar normallik varsayımını gerektirmeyen tek yönlü Kruskal Wallis H testi ile hesaplanmıştır. Aynı ölçüt, öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni (ön lisans, lisans ve lisansüstü) için de geçerli olup ön lisans mezunu öğretmenlerin sayısı lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin sayısından az ($n < 30$) olması sebebiyle bu değişkeni analiz etmek için de tek yönlü Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

4. Araştırmaya katılan օđretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin görüşlerinin belirlenebilmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

5. İlkokul ve ortaokul օđretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerinin; okul müdürlerinin davranışları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla oklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi օlt alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla kullanılan iki veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgulara, liderliğin alt boyutları olan “model olma boyutu”, “paylaşılan vizyon oluşturma boyutu”, “risk alma boyutu”, “tanıma ve takdir etme boyutu” ve “takım çalışmasına odaklanma boyutu” başlıkları altında yer verilmiştir.

Model olma boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin bulgular. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, model olma boyutunda müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Model Olma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası	
Model Olma Boyutu	1. Başkalarından beklediklerini kendisi de yaparak bir model oluşturur	İlkokul	4,02	.82	2
		Ortaokul	3.89	.75	3
		Toplam	3.95	.78	2
	2. Enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara ayırır	İlkokul	3.95	.86	3
		Ortaokul	3.93	.74	2
		Toplam	3.94	.80	3
	3. Yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel şekilde yerine getirir	İlkokul	4.08	.80	1
		Ortaokul	3.99	.72	1
		Toplam	4.03	.76	1
Model Olma Boyutu	İlkokul	3.86	.82	3	
	Ortaokul	3.89	.73	1	
	Toplam	3.87	.78	2	

Tablo 4'e göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin model olma boyutunda en fazla "yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel şekilde yerine getirir" ifadesine katılım göstermişlerdir (M=4.03). Bununla birlikte, "enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara ayırır" ifadesine daha düşük düzeyde katılmaktadırlar (M=3.94). Model olma boyutu toplam puanı (M=3.87) incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışlarının model olma boyutundaki ifadelerle orta düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerin liderlik davranışları arasında model olma boyutunda en yüksek düzeyde "yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel şekilde yerine getirir" ifadesine (M= 4.08); görece olarak ise "enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara ayırır" ifadesine daha düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir (M=3.95). Diğer taraftan, ortaokul öğretmenleri en çok, "yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel şekilde yerine getirir" ifadesine (M=3.99) katılırken, en düşük katılım gösterdikleri ifade ise "başkalarından belediklerini kendisi de yaparak bir model oluşturur" ifadesi (M=3.89) olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, Korkmaz ve Gündüz (2011), Leech ve Fulton (2002), Finnigan (2010) ve Abu- Tineh ve diğerlerinin (2008), yapmış oldukları araştırma bulguları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğretmenler okul müdürlerinin model davranışlar sergilediğini ve yükümlülüklerini yerine getirdiğini düşünmektedirler. Kouzes ve Posner (1987), ise 146 üst düzey yönetici ve 998 ast ile yaptıkları çalışmada güvenilirliğin liderliğin temelini oluşturduğunu ve liderlerin, değer ve inançlarını başkalarına kendisinden beklenildiği şekilde gösterdikleri takdirde astları tarafından lider olarak algılandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Örgütün değerleri etrafında uzlaşmaya varmak örgütün başarısında etkilidir. Liderlerin karakterlerini yansıtan değerleri paylaşması, eylemleri ile söylemlerinin tutarlı olması gerekmektedir (Kouzes ve Posner, 2017, s.43). Liderler, yükümlülüklerini ve vaatlerini yerine getirerek izleyenlerine model olmaktadır (Kouzes ve Posner, 2017, s.24). Buradan hareketle, okul müdürlerinin olumlu liderlik davranışları ortaya koyması öğretmenlerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği ileri sürülebilir . Finnigan (2010) da yaptığı bir çalışmada, okul müdürü vizyon oluşturduğunda, eğitim ve öğretime ilişkin standartlar belirlediğinde, öğrenci gelişimini izlediğinde, öğretmenleri risk alma konusunda desteklediğinde, farklı

görüşlerin önemini vurguladığında, okula yönelik değişikliklerde bulunduğunda ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları kaynakları sağladığında öğretmenin beklentisinin (umut) de arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma bulguları ile kısmen benzerlik gösteren Korkmaz ve Gündüz'ün (2011) 300 ilköğretim öğretmeni ile yaptıkları çalışmada ise model olma alt boyutunda müdürün dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görel olarak (%76) olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer şekilde Leech ve Fulton'un (2002) yaptıkları çalışmada, ortaokul (%40) ve lise(%45) öğretmenleri, okul müdürleri liderlik davranışlarına ilişkin katılımı, diğer boyutlara kıyasla, en fazla model olma alt boyutunda göstermişlerdir.

Model olma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin model olma boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin model olma boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	4.01	.74	359	.177	.860
	Erkek	80	4.03	.73			
Ortaokul	Kadın	278	3.88	.63	368	2.910	.004
	Erkek	92	4.10	.61			

Tablo 5' ten de görüldüğü üzere, bağımsız t testi sonucuna göre ilkokul ($t_{(359)} = .177$; $p > .05$) öğretmenlerinin görüşleri okul müdürlerin liderlik davranışlarının

model olma boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ortaokul ($t_{(368)}=2.910$; $p<.05$) öğretmenlerinin okul müdürlerin liderlik davranışlarının model olma boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre, ortaokul grubundaki erkek öğretmenler ($M=4.10$), kadın öğretmenlere (3.88) göre, okul müdürlerinin model olma boyutundaki davranışlarına daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. Bu çalışma bulgularına benzer olarak, Abu-Tineh ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarına ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul türüne ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin model olma boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile analiz edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6

Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.02	.74	729	1.560	.119
	Ortaokul	370	3.94	.63			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında okul müdürlerin liderlik davranışlarının model olma boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(729)}=1.560$; $p>.05$). Ancak, Abu-Tineh ve diğerleri (2008), yaptıkları bir çalışmada model olma alt boyutunda okul türü değişkenine göre ilkokul ve lise öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Bu farklılığın kaynağının bir gruptaki öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri model davranışları yeterince görmemeleri olduğu ileri sürülebilir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Okul müdürlerinin model olma boyundaki liderlik davranışlarını göstermelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre göre fark analizleri Kruskal Wallis H Testi ile test edilmiş ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	206.21				
6-10		34	206.65				
11-15	İlkokul	59	178.89				
16-20		61	176.69	4	3.270	.514	---
21 yıl ve üzeri		195	176.96				
Toplam		361	189.08				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	202.00				
6-10		66	207.06				
11-15	Ortaokul	88	175.11				
16-20		77	182.34	4	4.612	.329	---
21 yıl ve üzeri		116	179.94				
Toplam		370	189.29				

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ilkokul [$X^2(4)=3.270$, $p>.05$] ve ortaokul [$X^2(4)=4.612$, $p>.05$] öğretmenlerinin görüşleri model olma boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun anlamı, okul müdürlerinin model olma ile ilgili liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde kıdem fark yaratan bir değişken olmadığıdır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise her iki okul grubundaki öğretmenlerden mesleki kıdem aralığı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin model olma boyutunda aldıkları puanların daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşılık, Ugar’ın (2019) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen görüşleri model olma boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağı, mevcut çalışmanın aksine, öğretmenlerin

müdürlerinden bekledikleri model davranışlara ilişkin algılarının mesleğin ilk yılları ile kıyaslandığında kıdem arttıkça değişiklik gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının model olma boyutuna ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Model Olma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Önlisans		35	191.27				
Lisans	İlkokul	295	180.25	2	.424	.809	---
Lisansüstü		31	176.52				
Toplam		361	182.68				
Önlisans		3	220.00				
Lisans	Ortaokul	319	182.65	2	1.790	.409	---
Lisansüstü		48	202.30				
Toplam		370	201.65				

Tablo 8 incelendiğinde, ilkokul [$X^2(2)=.424, p>.05$] ve ortaokul [$X^2(2)=1.790, p>.05$] öğretmenlerin görüşleri okul müdürlerinin model olma boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bununla birlikte, ortalama puanları dikkate alındığında, hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinden önlisans mezunu olanların (M=191.27; M=220) model olma boyutuna ilişkin liderlik algılarının, lisans mezunu ilkokul (M=180) ve lisansüstü mezunu ortaokul (M=202) öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirtilebilir. Buna göre, önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü öğretmenlerden daha fazla okul müdürlerinin model davranışlarına tanık oldukları ve müdürlerin genellikle yükümlülüklerini yerine getirdikleri görüşünde oldukları ifade edilebilir.

Paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin bulgular. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda

liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası
4. Ulaşılmayı istediğimiz vizyonumuzu şekillendirir	İlkokul	4.04	.87	3
	Ortaokul	3.83	.79	7
	Toplam	3.93	.87	5
5. Ulaşılabilir amaçları belirler, somut planlar yapar, üzerinde çalıştığımız programlar ve projeler için ölçülebilir hedefler ortaya koyar	İlkokul	4.06	.83	2
	Ortaokul	3.96	.77	5
	Toplam	4.01	.83	3
6. Liderlik ilkeleri açıktır	İlkokul	4.13	.90	1
	Ortaokul	3.98	.88	4
	Toplam	4.05	.92	2
7. Ortak değerlere bağlanma konusunda örnek olan insanları herkesin önünde açıkça takdir eder	İlkokul	3.98	.99	5
	Ortaokul	4.15	.80	1
	Toplam	4.06	.93	1
8. Başarıyı kutlamanın yollarını bulur	İlkokul	3.97	.98	6
	Ortaokul	4.04	.87	2
	Toplam	4.00	.96	4
9. Örgütü geliştirmek için ortak değerler etrafında uzlaşma sağlar	İlkokul	4.01	.84	4
	Ortaokul	3.99	.75	3
	Toplam	4.00	.83	4
10. Davranışlarının insanları nasıl etkilediği ile ilgili geri bildirimler alır	İlkokul	3.84	.97	8
	Ortaokul	3.68	.92	8
	Toplam	3.76	.97	7
11. Zihnimizde gelecekte ulaşmak istediğimiz noktanın heyecan verici bir resmini şekillendirir	İlkokul	3.75	.97	9
	Ortaokul	3.63	.92	9
	Toplam	3.69	.97	8
12. İnsanların ortak görüşünün desteğini alarak uzun dönemli çalışmalar içerisine girebilir	İlkokul	3.95	.89	7
	Ortaokul	3.88	.89	6
	Toplam	3.91	.92	6
Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutu	İlkokul	3.98	.76	1
	Ortaokul	3.90	.67	3
	Toplam	3.94	.71	2

Tablo 9'dan anlaşıldığı üzere, okul müdürlerinin liderlik davranışları paylaşılan vizyon oluşturma boyutu genel ortalamasının 3.94 olduğu görülmektedir. İlkokul (M=3.98) öğretmenlerinin, ortaokul (M=3.90) öğretmenlerine göre paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda yer alan ifadelerle daha fazla katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum ilkökuller öğretmenlerinin, okul müdürlerinden vizyon oluşturma, plan yapma, geleceğe yönelik ölçülebilir hedefler koyma gibi davranışları ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha fazla deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğretmenleri arasında en yüksek puanı alan "liderlik ilkeleri açıktır" ifadesi (M=4.13) olurken, ölçekte en düşük ortalamaya sahip ifade "zihnimize gelecekte ulaşmak istediğimiz noktanın heyecan verici bir resmini şekillendirir" ifadesi (M=3.75) olmuştur. Oysa ki, vizyon örgütlerin gelecekte ulaşmayı arzu ettikleri bir noktanın resmi ve aynı zamanda onları hedefe ve başarıya taşıyan bir araç işlevini görmektedir (Elma ve Demir, 2012, s.2).

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, "ortak değerlere bağlanma konusunda örnek olan insanları herkesin önünde açıkça takdir eder" ifadesi (M=4.15) en yüksek ortalamaya sahipken, "zihnimize gelecekte ulaşmak istediğimiz noktanın heyecan verici bir resmini şekillendirir" ifadesinin görece olarak düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Karip (1998), Leech ve Fulton (2002), Ugar (2019) tarafından yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Leech ve Fulton (2002) hem ortaokul hem de lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının (%39) vizyon oluşturma boyutunda orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Oysa, okulun başarısı üzerinde önemli rol oynayan okul yöneticilerinin (Caprara vd., 2006), birer eğitim lideri olarak öncelikli görevi, öğretmenlere öncülük etmek, planları uygulamak ve öğretmenleri motive etmektir (Cansoy, 2018).

Liderler kendi davranışlarının diğerleri üzerindeki etkisine ilişkin dönüt istemekte ve buna da önem vermektedir. Vizyon tüm paydaşların katılımıyla oluşturulsa da, liderin bunu net bir şekilde açıklaması gerekmektedir. Liderlerin, vizyonun tüm kuruma etki etmesini sağlamak için karizmatik liderlik stratejilerini kullanmaları gerekir (Kouzes ve Posner, 2010). Wohlstetter ve Mohrman'a (1993) göre, örgütsel başarıya ulaşmada en önemli unsurların başında gelen vizyon, okul toplumdaki üyeler arasındaki bağlılığı arttırmakta, hedeflere yön vererek alınan kararlarda, yapılan yenilik ve değişikliklerde bir temel oluşturmaktadır (akt. Elma ve

Demir, 2012, s.5). Mevcut çalışma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda görece olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Barnett ve McCormick (2003), Chui, Sharpe ve McCormick (1996), Çelik (1995), Korkmaz (2008), Kurland, Peretz ve Hertz-Lazorowitz (2010), Lumad (2017), Ngang (2011), Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin paylaşılan vizyon oluşturma boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan vizyon oluşturma boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	4.01	.74	359	.771	.441
	Erkek	80	4.03	.73			
Ortaokul	Kadın	278	3.85	.68	368	2.548	.011
	Erkek	92	4.06	.62			

Tablo 10'dan da görüldüğü üzere, paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda erkek ve kadın ortaokul öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{(368)} = 2.548, p < .05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin ortak değerler ve görüşler doğrultusunda hareket etme, uzlaşmacı yaklaşım benimseme, başarıları kutlama gibi davranışlar ortaya koyduklarına dair kadın öğretmenlere kıyasla daha güçlü bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya paralel olarak, Abu-Tineh ve diğerlerinin (2008)

yaptıkları çalışmada paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek puan almışlardır. Diğer taraftan, ilkokul grubunda yer alan erkek ve kadın öğretmenler arasında paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(359)} = .771, p > .05$).

Okul türüne ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan vizyon oluşturma boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	3.98	.76	729	1.424	.155
	Ortaokul	370	3.90	.67			

Tablo 11’den görüldüğü gibi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışları paylaşılan vizyon oluşturma boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(729)} = 1.424; p > .05$). Özetle, okul türü değişkeninin paylaşılan vizyon oluşturma algısında farka yol açmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir’in (2019) çalışmasında, paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin devlet okulu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular ve mevcut araştırmanın bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler, okul müdürlerinin okulun vizyonunu şekillendirebildiği, okulun başarısına yönelik planlar, projeler için hedefler koyduğu, örgütü geliştirmek amacıyla ortak değerler etrafında uzlaşma sağlamaya önem verdiğini düşünmektedirler.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına

ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiş ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal H Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	189.50				
6-10		34	200.16				
11-15	İlkokul	59	178.35				
16-20		61	167.72	4	2.282	.684	---
21 yıl ve üzeri		195	182.09				
Toplam		370	183.56				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	196.76				
6-10		66	203.19				
11-15	Ortaokul	88	172.54				
16-20		77	190.63	4	3.890	.421	---
21 yıl ve üzeri		116	179.63				
Toplam		370	188.55				

Tablo 12’de verilen analiz sonuçlarına göre, bu beş grup arasında hem ilkökul öğretmenlerinin [$X^2 (4) = 2.282, p > .05$], hem de ortaokul öğretmenlerinin [$X^2 (4) = 3.890, p > .05$] paylaşılan vizyon oluşturma boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Paylaşılan Vizyon Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	193.29				
Lisans	İlkokul	295	180.89	2	.955	.620	---
Lisansüstü		31	168.21				
Toplam		361	180.79				
Ön lisans		3	208.00				
Lisans	Ortaokul	319	183.20	2	1.088	.580	---
Lisansüstü		48	199.35				
Toplam		370	196.85				

Tablo 13 incelendiğinde, ilkokul [$X^2 (2)=.955$, $p>.05$] ve ortaokul [$X^2 (2)=1.088$, $p>.05$] öğretmenlerin görüşleri arasında okul müdürlerinin liderlik davranışları paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Risk alma boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin bulgular. Öğretmenlerin, risk alma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Risk Alma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası	
Risk Alma Boyutu	13. Yeteneklerini test etmek için fırsatlar arar	İlkokul	3.83	.93	5
		Ortaokul	3.69	.90	5
		Toplam	3.76	.94	5
	14. Gelecekteki gelişmelerin bugünkü çalışmalarımızı nasıl etkileyeceği ile ilgili konuşur	İlkokul	3.98	.88	2
		Ortaokul	3.75	.81	3
		Toplam	3.86	.89	3
	15. İşlerimizi geliştirmenin yeni yollarını bulmak için okul dışında arayış içerisindedir	İlkokul	4.00	.96	1
		Ortaokul	3.81	.86	2
		Toplam	3.90	.94	1
	16. İnsanların çalışmalarında değişiklikler ve yenilikler yapabilme yeteneğini test eder	İlkokul	3.85	.89	4
		Ortaokul	3.74	.84	4
		Toplam	3.79	.90	4
	17. Çalışanlarla gelecekle ilgili hayal ettiklerini paylaşır	İlkokul	3.92	.98	3
		Ortaokul	3.83	.89	1
		Toplam	3.87	.93	2
	Risk Alma Boyutu	İlkokul	3.91	.81	1
		Ortaokul	3.76	.71	2
		Toplam	3.83	.76	3

Tablo 14'e göre, okul müdürlerinin liderlik davranışları risk alma boyutunun genel ortalaması 3.83'tür. Beş alt boyut içerisinde en düşük genel ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. "İşlerimizi geliştirmenin yeni yollarını bulmak için okul dışında arayış içerisindedir" ifadesi (M=4.00) ilkokul öğretmenleri tarafından en fazla katılım gösterilen ifade iken, "Çalışanlarla gelecekle ilgili hayal ettiklerini paylaşır" ifadesi (M=3.83) ortaokul öğretmenleri tarafından en fazla katılım sağlanan ifade olmuştur.

Bennis'e (1989) göre liderlerin çalışanları risk alma veya hata yapma konusunda yüreklendirmesi, vizyon geliştirebilmesi, diğer örgütlerle stratejik işbirliği içerisinde olması gereklidir. Diğer taraftan, "Yeteneklerini test etmek için fırsatlar arar" ifadesi hem ilkokul (M=3.83) hem de ortaokul (M=3.69) öğretmenleri için en

düşük katılımın gerçekleştiği ölçek maddesi olarak görülmektedir. Bu bulgular, müdürlerin kapasitelerini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmakta ve risk almakta çekimser kaldıklarına dair kanıt olarak gösterilebilir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin beş alt boyut birlikte değerlendirildiğinde, risk alma boyutunun (M=3.83) en düşük genel ortalamaya sahip olduğu görülmekte ve müdürlerin risk almaktan, yenilik arayışına girme eğilimlerinin güçlü olmadığı anlaşılmaktadır.

Risk alma boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin risk alma boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin risk alma davranışlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır

Tablo 15

Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	3.90	.83	359	.835	.405
	Erkek	80	3.98	.74			
Ortaokul	Kadın	278	3.71	.73	368	2.382	.011
	Erkek	92	3.91	.63			

Tablo 15'e göre, risk alma boyutunda erkek ve kadın ortaokul öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($t_{(368)}=2.382$, $p<.05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin risk alma, değişiklikler ve yeniliklere açık olmaları konusunda, kadın öğretmenlere kıyasla, daha güçlü bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, ilkokul grubunda yer alan erkek ve

kadın öğretmenler arasında risk alma boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(359)}=-.835$, $p>.05$).

Okul türüne ilişkin bulgular. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin risk alma boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre fark analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	3.91	.81	729	2.699	.007
	Ortaokul	370	3.76	.71			

Tablo 16'ya göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin risk alma boyutunda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(729)}=2.699$, $p<.05$).

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin risk alma boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	180.38				
6-10		34	192.90				
11-15	İlkokul	59	175.42				
16-20		61	176.16	4	.775	.942	---
21 yıl ve üzeri		195	182.16				
Toplam		361	181.40				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	193.74				
6-10		66	203.33				
11-15	Ortaokul	88	165.26				
16-20		77	199.94	4	6.946	.139	---
21 yıl ve üzeri		116	179.49				
Toplam		370	188.35				

Tablo 17 incelendiğinde, risk alma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ilkökul [$X^2 (4)= 775, p>.05$] ve ortaokul [$X^2 (4)=6.946, p>.05$] öğretmenlerinin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular Öğretmenlerin risk alma boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Risk Alma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	187.29				
Lisans	İlkokul	295	181.54	2	.570	.752	---
Lisansüstü		31	168.73				
Toplam		361	179.18				
Ön lisans		3	208.00				
Lisans	Ortaokul	319	183.12	2	1.172	.557	---
Lisansüstü		48	199.92				
Toplam		370	197.01				

Tablo 18 incelendiğinde, risk alma boyutunda müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin ilkökul $[X^2 (2)= 570, p>.05]$ ve ortaokul $[X^2 (2)=1.172, p>.05]$ öğretmenlerinin görüşlerine arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tanım ve takdir etme boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin bulgular.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, tanım ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Tanıma ve Takdir Etme Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası
18. İşini iyi yapan insanları takdir eder.	İlkokul	4.07	.93	3
	Ortaokul	4.14	.82	3
	Toplam	4.10	.87	3
19. İnsanları, başarıları ve katkıları için ödüllendirir.	İlkokul	3.76	1.11	6
	Ortaokul	3.91	.88	7
	Toplam		.99	6
		3.83		
20. Takım üyelerini katkılarından dolayı destekler ve takdir eder..	İlkokul	4.05	.96	4
	Ortaokul	4.15	.80	2
	Toplam	4.10	.88	3
21. Kendisi ile birlikte çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir	İlkokul	4.05	.90	4
	Ortaokul	4.01	.76	5
	Toplam	4.03	.83	4
22. İnsanların yeteneklerine olan güvenini söylemeye önem verir	İlkokul	3.99	.91	5
	Ortaokul	3.95	.78	6
	Toplam	3.97	.84	5
23. İnsanlara değer verir ve saygı duyar	İlkokul	4.30	.79	1
	Ortaokul	4.24	.72	1
	Toplam	4.27	.75	1
24. İnsanların kendilerini geliştirmelerini ve mesleklerinde yeni beceriler edinmelerini destekler	İlkokul	4.21	.79	2
	Ortaokul	4.11	.71	4
	Toplam	4.16	.75	2
Tanıma ve Takdir Etme Boyutu	İlkokul	4.06	.81	2
	Ortaokul	4.07	.65	1
	Toplam	4.06	.84	2

Tablo 19'dan görüldüğü gibi, okul müdürlerinin liderlik davranışları tanıma ve takdir etme alt boyutunda yer alan ifadelere katılım puanı ilkokul (M=4.06) ve ortaokul (M=4.07) olmak üzere genel toplam puanı (M=4.06) olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra beş alt boyut arasında toplam puanı en yüksek olan boyut olduğu görülmektedir. Tanıma ve takdir etme alt boyutundaki ifadeler hem ilkokul (M=4.06)

hem de ortaokul (M=4.07) öğretmenleri genel olarak aynı düzeyde katılım sağlamışlardır. Bunun yanında öğretmenler, okul müdürlerinin işbirliği geliştirme, işini iyi yapanları takdir etme, insanlara değer verme ve saygı duyma ve çalışanlarının yeni beceriler edinmesini destekleme gibi özelliklerine de yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Buna karşılık, Leech ve Fulton (2002) yaptıkları bir çalışmada ise Liderlik Uygulamaları Ölçeği'nin beş alt boyutu arasında en düşük puanı tanıma ve takdir boyutu almıştır. Hem ortaokul hem de lise öğretmenlerinin(%30) okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları görece olarak daha düşük düzeyde çıkmıştır.

Liderliğin temelinde yatan özelliklerden önemli birkaçı, birlikte çalıştığı kişilerle arasında işbirliği geliştirmek, farklı bakış açılarını kabul etmek, yapılan katkı ve başarılarından dolayı çalışanı takdir etmektir (Kouzes ve Posner, 2017, s.8). Bu bulgulara benzer şekilde, Kouzes ve Posner (1995) yaptıkları bir çalışmada kendilerini destekleyen, cesaretlendiren kişiler tarafından yönetildiklerinde insanların performans düzeyinde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışanların başarılı olacaklarına dair inanç, olumlu beklentiler, onları cesaretlendirici tutumlar örgütte verimliliğe yol açmaktadır. Çalışmada yer alanların % 40'ı iyi yapılan bir işten dolayı takdir gördüklerini rapor etmişlerdir. Bununla birlikte yöneticilerin %50'si yüksek performans gösteren çalışanlarını destekledikleri ve takdir ettiklerini ifade etmişlerdir. Yöneticileri tarafından destek gören çalışanlar potansiyellerini keşfedebilir; ayrıca yapılan takdir ve teşvik, lider ve izleyenlerin arasındaki güven bağını kuvvetlendirmekte ve mutlu, huzurlu ve doğal olarak üretken çalışanlar ortaya çıkarmaktadır. Özetle, insanlar katkılarından ötürü destek ve takdir gördüklerinde örgütsel bağlılıkları artmakta, esenlik düzeyleri yükselmekte, güçlü bir takım ruhu ve bağlılık hissetmektedirler (Kouzes ve Posner, 2010, s.355).

Tanıma ve takdir etme boyutunda yer alan “ insanları, başarıları ve katkıları için ödüllendirir” ifadesinden hem ilkokul (M=3.76) hem de ortaokul (M=3.91) öğretmenlerinin görece olarak daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu ifadeye katılımlarının düşük düzeyde olması, kuruma olan katkıları veya gösterdikleri çaba ve başarıya rağmen takdir, teşekkür görmedikleri veya ödüllendirilmedikleri şeklinde yorumlanabilir; çünkü yüksek başarılar, tanıma, takdir ve terfi gibi ödülleri de beraberinde getirmektedir (Sun ve Leithwood, 2015). Bununla birlikte, çalışmalarından dolayı takdir gören öğretmenin motivasyonu,

çalıştığı kuruma olan bağlılığı ve iş tatmini de yüksek düzeyde olmaktadır. Örneğin, Nguni ve diğerleri, 2006'da Tanzanya kamu ilkokullarında 700 öğretmen ile yaptıkları bir çalışmada, etkili liderliğin iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tanım ve takdir etme boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin tanım ve takdir etme boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tanım ve takdir etme boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

Tanım ve Takdir Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	4.03	.82	359	1.369	.156
	Erkek	80	4.17	.76			
Ortaokul	Kadın	278	4.00	.65	368	3.543	.000
	Erkek	92	4.28	.61			

Tablo 20'ye göre, tanım ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin erkek ve kadın ortaokul öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(368)}=3.543$, $p<.05$) Bu durum, ortaokul grubunda olan kadın ve erkek öğretmenlerin müdürleri tarafından mesleki çalışmalarından dolayı farklı şekilde destek ve takdir gördüklerini ortaya koymaktadır. Abu-Tineh ve diğerleri (2008), çalışmalarında, tanım ve takdir alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Buna göre, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre,

okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarına ilişkin algıları tanıma ve takdir alt boyutunda daha yüksek düzeydedir. Diğer taraftan, ilkokul grubunda yer alan erkek ve kadın öğretmenler arasında tanıma ve takdir etme boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(359)}=1.369$, $p>.05$). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet, okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık yaratan bir değişkendir.

Okul türüne ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tanıma ve takdir etme boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Tanıma ve Takdir Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.06	.81	729	.226	.821
	Ortaokul	370	4.07	.65			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, ortaokul ile ilkokul öğretmenlerinin tanıma ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(729)}=.226$, $p>.05$). Okul türlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin tanıma ve takdir boyutu maddelerine ilişkin tutumlarının ($M=4.06$), ortaokul öğretmenlerinin tutumlarına ($M=4.07$) yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin, müdürleri tarafından benzer şekilde takdir ve destek gördükleri, sundukları katkılardan dolayı ödüllendirildikleri sonucuna varmak mümkündür.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanıma ve takdir etme boyutuna ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Tanıma ve Takdir Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	200.46				
6-10		34	204.88				
11-15	İlkokul	59	180.90				
16-20		61	172.21	4	2.778	.596	---
21 yıl ve üzeri		195	178.42				
Toplam		361	187.37				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	187.67				
6-10		66	204.39				
11-15	Ortaokul	88	168.92				
16-20		77	186.56	4	4.219	.377	---
21 yıl ve üzeri		116	186.19				
Toplam		370	186.74				

Tablo 22’de verilen analiz sonuçlarına göre, hem ilkokul öğretmenlerinin [$X^2(4)= 2.778, p>.05]$, hem de ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4)= 4.219, p>.05]$ tanıma ve takdir etme boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tanıma ve takdir etme boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 23’de yer almaktadır.

Tablo 23

Tanıma ve Takdir Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	189.26				
Lisans	İlkokul	295	179.80	2	.273	.872	---
Lisansüstü		31	183.08				
Toplam		361	184.04				
Ön lisans		3	313.33				
Lisans	Ortaokul	319	180.20	2	8.222	.016	1-2
Lisansüstü		48	212.72				2-3
Toplam		370	235.41				

Tablo 23'e göre, ortaokul öğretmenlerinin tanıma ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta [$X^2(2)=8.222, p<.05$], ilkokul öğretmenlerinin görüşleri arasında ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$X^2(2)=.273, p>.05$]. Analiz sonuçlarına göre, ön lisans mezunu (M=313.33) ortaokul öğretmenleri lisans (M=180.20) ve lisansüstü (M=212.72) mezunu ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde tanıma ve takdir algısına sahiptir. Buna göre, ön lisans mezunu öğretmenler, okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme davranışlarını daha olumlu değerlendirme eğilimindedirler. Diğer taraftan, ilkokul öğretmenlerinin tanıma ve takdir etme boyutundaki ifadeler katılımlarının ortalaması (M=184.04) eğitim durumu değişkenine göre ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu ortaokul öğretmenlerine (M=235.41) kıyasla görece olarak daha düşük düzeydedir. Özetle, bu bulgulara göre eğitim durumu değişkeni ortaokul öğretmenlerinin algılarında fark yaratmaktadır.

Takım çalışmasına odaklanma boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin bulgular. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, takım çalışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Takım Çalışması Oluşturma Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası	
Takım Çalışması Oluşturma Boyutu	25. İşlerini nasıl yapacakları konusunda insanları özgür bırakır	İlkokul	4.06	.82	3
		Ortaokul	3.93	.85	3
		Toplam	3.99	.83	2
	26. Çalışmalarımızın önemini ve amacını samimi bir şekilde açıklar	İlkokul	4.19	.79	1
		Ortaokul	4.14	.74	1
		Toplam	4.16	.76	1
	27. İnsanları kendi kararlarını verebilmeleri için destekler	İlkokul	4.09	.86	2
		Ortaokul	3.98	.84	2
		Toplam	3.97	.85	3
	28. Başarısızlık söz konusu olsa bile risk almaktan çekinmez	İlkokul	3.91	1.00	6
		Ortaokul	3.71	.92	6
		Toplam	3.74	.96	6
	29. Farklı bakış açısına sahip fikirleri dinleme konusunda isteklidir	İlkokul	4.03	.90	4
		Ortaokul	3.88	.93	4
		Toplam	3.95	.91	4
	30. Başarısızlıkları da öğrenme fırsatı olarak değerlendirir	İlkokul	3.93	.89	5
		Ortaokul	3.74	.89	5
		Toplam	3.83	.89	5
Takım Çalışması Oluşturma Boyutu	İlkokul	4.03	.77	1	
	Ortaokul	3.90	.70	3	
	Toplam	3.96	.73	2	

Tablo 24'e göre, kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenleri "çalışmalarımızın önemini ve amacını samimi bir şekilde açıklar" (M=4.16) ifadesine en yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Bununla birlikte "başarısızlık söz konusu olsa bile risk almaktan çekinmez" (M=3.74) ifadesine öğretmenlerin görece olarak daha az katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin, farklı fikir ve görüşlere yeterince önem vermedikleri, özgür çalışma ortamı sunmaya çalıştıkları ancak hataları, başarısızlıkları yeni şeyler öğrenmek için fırsat veya yöntem olarak görmedikleri sonucuna ulaşmak

mümkündür. Oysa ki lider, çalışanları risk alma veya hata yapma konusunda yüreklendiren, karşıt görüşleri dikkate alan, iyimserlik, umut ve inanç sergileyen, uzun vadeli planlar yapabilen kişidir (Bennis, 2009). Okul türü bağlamında incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin (M=4.03), genel olarak ölçek ifadelerine ortaokul öğretmenlerinden (M= 3.90) daha fazla katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Takım çalışmasına odaklanma boyutunda liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin takım çalışmasına odaklanma boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

Takım Çalışmasına Odaklanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	289	4.01	.77	359	1.345	.175
	Erkek	81	4.14	.75			
Ortaokul	Kadın	278	3.83	.70	368	3.085	.002
	Erkek	92	4.09	.68			

Tablo 25'e göre, takım çalışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ortaokul ($t_{(368)} = 3.085$, $p < .05$) öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin, farklı bakış açılarına önem verme, başarısızlıkları öğrenme fırsatı olarak görme, özgür çalışma ortamı sunma gibi davranışları göstermeleri konusunda, kadın öğretmenlere kıyasla, daha yüksek düzeyde algıya

sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık, takım çalışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ilkökul öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(359)} = 1.345, p > .05$).

Okul türüne ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin takım çalışmasına odaklanma boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 26'de verilmiştir.

Tablo 26

Takım Çalışmasına Odaklanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.03	.77	729	2.497	.013
	Ortaokul	370	3.90	.70			

Tablo 26'dan anlaşılacağı gibi, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)} = 2.497, p < .05$). Bu çalışmada elde edilen sonuca benzer olarak, Abu-Tineh ve diğerleri (2008) de yaptıkları bir çalışmada, takım çalışmasına odaklanma alt boyutunda ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Özetle, araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul değişkenine göre, ilkökul öğretmenleri, ortaokul öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, okul müdürlerinin kendilerini çalışmalarında daha fazla özgür bıraktığı, başarısızlığı göze alarak destek sunduğu, farklı görüşlere önem verdiğini düşünmektedirler.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin takım çalışmasına odaklanma boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

Takım Çalışması Oluşturma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	201.92				
6-10		34	205.68				
11-15	İlkokul	59	170.13				
16-20		61	179.03	4	3.131	.536	---
21 yıl ve üzeri		195	179.32				
Toplam		361	187.21				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	210.33				
6-10		66	197.13				
11-15	Ortaokul	88	159.06				
16-20		77	193.69	4	8.013	.091	---
21 yıl ve üzeri		116	188.58				
Toplam		370	189.75				

Tablo 27'ye göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının beşinci alt boyutu olan takım çalışmasına odaklanma boyutunda, ilkokul öğretmenleri [$X^2(4) = 3.131$, $p > .05$] ile ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4) = 8.013$, $p > .05$] görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28

Takım Çalışması Oluşturma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	190.10				
Lisans	İlkokul	295	180.34	2	.327	.849	---
Lisansüstü		31	177.02				
Toplam		361	182.48				
Ön lisans		3	293.83				
Lisans	Ortaokul	319	183.62	2	3.341	.188	---
Lisansüstü		48	191.20				
Toplam		370	222.88				

Tablo 28'den anlaşılacağı gibi, takım çalışması boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik ilkökul $[X^2 (2) = .327, p > .05]$ ve ortaokul $[X^2 (2) = 3.341, p > .05]$ öğretmenlerinin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerine İlişkin Bulgular

İlkokul ve ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin psikolojik sermayelerin ilişkin bulgular, psikolojik sermayenin alt boyutları olan öz yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık, esenlik, yaratıcılık, mizah ve bilgelik başlıkları altında sunulmuştur.

Öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin bulgular. Kamu ilkökul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelî sıra değerleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası	
Öz yeterlilik Boyutu	1. Öğretmenlik yaparken gerekli bilgi ve beceri donanımına sahip olduğum konusunda kendime güvenirim..	İlkokul	4.34	.59	3
		Ortaokul	4.23	.61	3
		Toplam	4.28	.60	3
	3. Okulda karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmek konusunda becerilerime güvenirim.	İlkokul	4.28	.61	6
		Ortaokul	4.20	.69	4
		Toplam	4.24	.65	4
	8. Bir iş zor görünse bile başlamak ve başarmak konusunda kendime güvenirim.	İlkokul	4.32	.63	4
		Ortaokul	4.14	.65	6
		Toplam	4.23	.64	5
	16. Okulumda insanlarla ilişki kurmak konusunda kendime güvenirim	İlkokul	4.43	.62	1
		Ortaokul	4.30	.66	1
		Toplam	4.36	.63	1
	17. Okulla ilgili bir konuyu tartışabilmek konusunda kendime güvenirim.	İlkokul	4.31	.64	5
		Ortaokul	4.17	.71	5
		Toplam	4.13	.67	6
	28. İşimde kendimi doğru ve etkin şekilde ifade edebilme konusunda kendime güvenirim.	İlkokul	4.36	.60	2
		Ortaokul	4.25	.63	2
		Toplam	4.30	.61	2
Öz yeterlilik	İlkokul	4.34	.46	3	
	Ortaokul	4.21	.48	1	
	Toplam	4.27	.47	2	

Tablo 29'dan anlaşılacağı üzere, öz yeterlilik boyutunun toplam puanı (M=4.27)'dir. Okul türü bağlamında değerlendirildiğinde, ilkokul öğretmenlerinin (M=4.34), ortaokul öğretmenlerine (M=4.21) göre öz yeterlilik algısının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Okulda karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmek konusunda becerilerime güvenirim” (M=4.24) ifadesine öğretmenlerin görece olarak orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Her iki gruptaki öğretmenlerin de “okulumda insanlarla ilişki kurmak konusunda kendime güvenirim” (M=4.36)

ifadesine diğer ifadelere kıyasla yüksek düzeyde katılım gösterirken, “okulla ilgili bir konuyu tartışabilmek konusunda kendime güvenirim” (M=4.13) ifadesine görece olarak daha az katıldıkları görülmektedir. Öğretmenin öz yeterliliği aslında öğrencinin eğitimsel gelişiminde aracı unsur olan müdürün liderlik davranışları ile ilişkilidir (Paletta vd., 2017). Ayrıca, Ross ve Gray (2006), okul yöneticisinin, öğretmenin öz yeterliliği üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu öne sürmektedirler. Diğer taraftan, “öğretmenlik yaparken gerekli bilgi ve beceri donanımına sahip olduğum konusunda kendime güvenirim” (M=4.28) ifadesine ise orta düzeyde katılım gözlenmektedir. Buna göre, bir öğretmenin sahip olduğu mesleki becerilerinin niteliğine dair inancı, bu becerileri öğrencilerine etkili şekilde aktarabileceğine yönelik öz güveni onun öz yeterlilik düzeyinin yüksek olmasının bir sonucu olabilir. Dolayısıyla öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin daha başarılı olma potansiyellerinin olduğu sonucuna ulaşmak mümkün olabilir. Örneğin, Anderson, Greene ve Loewen (1988) çalışmalarında öğretmen öz yeterliliği ve öğrenci başarısı arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Tschannen-Hoy ve Moran (2001) da çalışmalarında öz yeterliliğin eğitimsel çıktılarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ross ve Gray'e (2006) göre okul yöneticisinin öğretmenin öz yeterliliği üzerinde pozitif yönde etkisi bulunmaktadır. Bandura (1997) da öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Aynı şekilde, Ross (1992) 18 tarih öğretmeni ile yaptığı bir araştırmada, öğretmen öz yeterliliği ve öğrenci başarısı arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Midgley, Feldlaufer ve Eccles (1989) öz yeterlilik düzeyi farklı olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin gösterdikleri performans ve sahip oldukları kapasitelerine dair inançlarının da buna paralel olarak değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. “Bir iş zor görünse bile başlamak ve başarmak konusunda kendime güvenirim” (M=4.14) ifadesine ise ortaokul öğretmenleri diğer ifadelere göre daha az katılım göstermişlerdir. Oysa ki, Bandura'ya (2012) göre öz yeterliliği yüksek olan bireyler, hedeflere ulaşma ve başarı sağlama konusunda daha fazla çaba göstermektedirler; dolayısıyla öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin sınıflarında ortaya çıkan sonuç, öğrenme ortamının, öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı ve öz yeterliliklerini de güçlendirdiği şeklindedir (Bandura,1997). Ayrıca öz yeterliliğe sahip bireyler, zorlu

görevleri sevmekte, hedeflerine ulaşırken motive olmakta ve güçlülere karşı direnç göstermektedirler (Luthans vd., 2004). Bunun yanı sıra, öz yeterliliği yüksek bireyler üst mevkideki kişileri etkileyebilme becerisine sahiptirler (Mowday, 1978). Bu bulgulara göre, öğretmenlerin kişisel özellikleri çerçevesinde karşısındakilerle iletişim kurma becerilerine sahip oldukları, ancak mesleki durumlara ilişkin konularda söz almada, fikir beyan etmede çekimser oldukları anlaşılmaktadır.

Öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin işten keyif almalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	289	4.34	.46	359	.041	.967
	Erkek	81	4.34	.47			
Ortaokul	Kadın	278	4.17	.50	368	3.541	.001
	Erkek	92	4.35	.40			

Tablo 30'da görüldüğü gibi, ortaokul ($t_{(368)}=3.541$; $p<.05$) grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri, ilkokul ($t_{(359)}=.041$; $p>.05$) öğretmenleriyle kıyaslandığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokullarda görev yapan erkek öğretmenlerin öz yeterlilik boyut ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olması, erkek öğretmenlerin iletişim becerileri ve mesleki donanıma sahip olduklarına dair özgüvenlerinin olduğu, zor görevlerin üstesinden gelebileceklerine veya herhangi bir konuyu diğer öğretmenler ile rahatlıkla tartışabileceğine ilişkin kendilerine güvendikleri şeklinde

yorumlanabilir. Yalçın'ın (2017) 217 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öz yeterlilik boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algısı erkeklere göre daha düşüktür. Bu bulgulara paralel olarak, Skaalvik ve Skaalvik'in (2007) 244 ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle yaptıkları bir çalışmada, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenler ile kıyaslandığında, meslektaşları ile işbirliği ve sınıf içi disiplin sağlama konusunda öz yeterlilik düzeyleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Buna göre, cinsiyet değişkeninin psikolojik sermayenin öz yeterlilik boyutunda anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 31'te verilmiştir.

Tablo 31

Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.34	.46	729	3.575	.000
	Ortaokul	370	4.21	.48			

Tablo 31'den anlaşılacağı gibi, ilkokul ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3.575$; $p<.05$). Bu çalışmaya benzer şekilde, Aelterman, Engels, Van Petegem ve Verhaeghe (2007) yaptıkları bir çalışmada ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarının ortaokul öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu çalışmada da, ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algısının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik boyutuna ilişkin algılarının eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	102.25				1-2
6-10		34	188.69				1-3
11-15	İlkokul	59	173.42				1-4
16-20		61	200.98	4	9.740	.045	1-5
21 yıl ve üzeri		195	180.55				
Toplam		361	169.26				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	174,72				
6-10		66	164,98				
11-15	Ortaokul	88	166,16				2-5
16-20		77	196,75	4	10.993	.027	3-5
21 yıl ve üzeri		116	206,51				
Toplam		370	181.82				

Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan kamu ilkokul [$X^2 (4)= 9.740$, $p<.05$] ve ortaokul [$X^2 (4)= 10.993$, $p<.05$] öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında öz yeterlilik boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre ilkokul grubunda 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($M=200.98$), diğer kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerden ($M=188.69-102.25$) daha fazla bilgi ve beceri konusunda donanımlı oldukları, zorlukları aşabilme, diğer öğretmenlerle iletişim kurma veya kendisini ifade edebilme becerisine sahip oldukları konusunda kendilerine güvenmektedirler. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ise, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri düşük olduğunda çalışma arzuları ve çabalarında azalma olabileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde, Tösten ve Özgan'ın (2017) yaptığı bir

çalışmada öz yeterlilik boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki ortaokul öğretmenleri ile Tösten ve Özgan'ın (2017) çalışmasındaki öğretmenler arasındaki farkın kaynağı benzerlik göstermektedir (2-5 / 3-5). Buna karşılık, Skaalvik ve Skaalvik (2007) de yaptıkları bir çalışmada hizmet yılının, zorluklar ve değişikliklerle mücadele etme ve meslektaşlarla işbirliği geliştirme ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, ortaokul grubunda bulunan öğretmenlerden 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların (M=206.51), diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerden (M=196.75-164.98) mesleki anlamda daha fazla öz yeterliliğe sahip oldukları ifade edilebilir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik boyutuna yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Öz yeterlilik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	200,76				
Lisans	İlkokul	295	177,97	2	1.655	.437	---
Lisansüstü		31	187,55				
Toplam		361	188.76				
Ön lisans		3	288,67				
Lisans	Ortaokul	319	182,10	2	4.259	.119	---
Lisansüstü		48	201,67				
Toplam		370	224.14				

Tablo 33 incelendiğinde, öz yeterlilik boyutunda ilkokul [$X^2 (2)= 1.655, p>.05$] ve ortaokul [$X^2 (2)= 4.259, p>.05$] öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mevcut araştırma bulgularını destekleyecek şekilde, Aslan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeye

ilişkin önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşılık, Demir (2019) çalışmasında öz yeterlilik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özetle, bu çalışmada aritmetik ortalamalar incelendiğinde öz yeterlilik boyutunda her iki gruptaki ön lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puanların lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler ile kıyaslandığında daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, önlisans mezunu öğretmenlerin iletişim becerilerinin iyi, zorluklarla daha iyi mücadele edebildiklerine ilişkin öz güvenlerinin fazla ve mesleki kapasitelerinin daha yüksek düzeyde olduğuna yönelik algılarının diğer gruptaki öğretmenler ile kıyaslandığında daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmak mümkün olabilir.

Umut boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin bulgular. Kamu ilkökul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin umut boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelî sıra değerleri Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası
12. İşimde gelecek için kendime etkin amaçlar ve hedefler koyarım.	İlkokul	4.27	.62	2
	Ortaokul	4.11	.68	4
	Toplam	4.19	.65	3
13. İş amaçlarıma ulaşmak için gereken rotayı çizebilirim.	İlkokul	4.32	.61	1
	Ortaokul	4.17	.63	2
	Toplam	4.24	.62	2
19. İşimde hayat dolu ve coşkuluyumdur.	İlkokul	4.24	.65	3
	Ortaokul	4.13	.67	3
	Toplam	4.18	.66	4
20. Genellikle iş amaçlarıma ulaşmanın bir yolunu bulurum.	İlkokul	4.32	.59	1
	Ortaokul	4.18	.64	1
	Toplam	4.25	.61	1
21. Amaçlarım için çalışırken yol boyunca azmimi, enerjimi ve motivasyonumu korurum.	İlkokul	4.22	.65	4
	Ortaokul	4.10	.69	5
	Toplam	4.16	.67	5
Umut Boyutu	İlkokul	4.34	.46	1
	Ortaokul	4.14	.53	3
	Toplam	4.24	.96	2

Tablo 34’te görüldüğü üzere, psikolojik sermaye ölçeği umut boyutunun genel ortalaması (M=4.24)’tür. İlkokul öğretmenlerinin (M=4.34), ortaokul öğretmenlerine (M=4.14) kıyasla umut algılarının daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. “Genellikle iş amaçlarıma ulaşmanın bir yolunu bulurum.” ifadesine hem ilkokul (M=4.32) hem de ortaokul öğretmenleri (M=4.18) görelî olarak daha fazla katılım göstermişlerdir. “İşimde hayat dolu ve coşkuluyumdur” ifadesine ilkokul (M=4.24) ve ortaokul öğretmenleri (M=4.13) tarafından katılımın orta düzeyde olduğu görülmektedir. “Amaçlarım için çalışırken yol boyunca azmimi, enerjimi ve motivasyonumu korurum.” (M=4.16) ifadesine ilkokul ve ortaokul öğretmenleri görelî olarak en düşük katılımı sağlamışlardır. Umut geleceğe daha iyimser bakabilme becerisine sahip olmaktır; umutlu kişiler daha pozitif ve iyimserdirler. Umut düzeyi yüksek öğretmenler hedefleri konusunda daha nettirler ve öğrencilerinin bu

hedeflere ulaşmalarına destek olurlar. Zaten kendi umudu olmayan öğretmenlerin, başkaları için de umut modeli olması zordur (Snyder vd., 2003).

Viseu ve diğerleri (2019) psikolojik sermaye ve öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiye yönelik yaptıkları bir çalışmada öğretmenin motivasyonunun iş doyumuna bağlı olduğu, psikolojik sermayesini geliştirmesi ile işinde daha mutlu olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca umut düzeyi yüksek olan bireyler önlerine çıkan engelleri aşma konusunda, motivasyonlarını kaybetmeksizin, alternatif yöntemler üretebilme becerisine sahiptirler (Luthans ve Youssef, 2004; Avey vd., 2008b). Snyder ve diğerleri (2002) 213 katılımcının yer aldığı bir çalışmada, umut düzeyi yüksek ve düşük olanların akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özetle, her iki grupta da yer alan öğretmenlerin mesleki anlamda amaçlarına ulaşma ve kendilerine hedefler belirleme konusunda pek zorlanmadıklarını, ancak bu süreçte motivasyon kaybı yaşayabileceklerini düşünmektedirler.

Umut boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin umut boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin umut boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	4.28	.52	359	.372	.710
	Erkek	80	4.26	.52			
Ortaokul	Kadın	278	4.10	.54	368	2.076	.039
	Erkek	92	4.24	.51			

Tablo 35'te görüldüğü gibi ortaokul ($t_{(368)}=2.076$; $p<.05$) grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri, ilkokul ($t_{(359)}=.372$; $p>.05$) öğretmenleriyle kıyaslandığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaokul grubundaki erkek öğretmenlerin ($M=4.24$) umut algılarının kadın öğretmenlere ($M=4.10$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık, Tösten ve Özgan'ın (2017) yaptığı bir çalışmada umut alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Aynı şekilde, Snyder ve diğerlerinin (2003) yaptıkları bir çalışmada, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin umut algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte, erkek ve kadın ilkokul öğretmenlerinin umut alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, cinsiyet kadın ve erkek öğretmenler arasında fark yaratan bir değişken olarak görünmemektedir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin umut boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.27	.52	729	3.474	.001
	Ortaokul	370	4.14	.53			

Tablo 36'ya göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin umut alt boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3.474$; $p<.05$). Bu bulgulara benzer şekilde, Yalçın'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada, umut boyutuna ilişkin okul türü değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, belirledikleri hedeflere ilişkin daha fazla alternatif yöntemler geliştirebileceklerine ilişkin algılarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin umut boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	136.00				
6-10		34	197.10				
11-15	İlkokul	59	165.58				
16-20		61	193.57	4	5.351	.253	---
21 yıl ve üzeri		195	181.69				
Toplam		361	174.78				
Kıdem	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	181.83				
6-10		66	186.39				
11-15	Ortaokul	88	162.47				
16-20		77	199.79	4	6.282	.179	---
21 yıl ve üzeri		116	193.71				
Toplam		370	184.83				

Tablo 37 incelendiğinde, umut alt boyutunda ilkökul [$X^2(4) = 5.351, p > .05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4) = 6.282, p > .05$] görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir; ayrıca ilkökul (M=174.78) ve ortaokul (M=184.83) gruplarının genel toplam puanlarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlkokul grubunda umut algısı en yüksek öğretmenler (M=197) 6-10 yıl, en düşük öğretmenler de (M=136) 1-5 yıl kıdem aralığında iken, ortaokul grubunda umut algısı yüksek olanlar (M=199.79) 16-20 yıl kıdem aralığında, en

düşük olanlar ise (M=162.47) 11-15 yıl kıdem aralığında yer almaktadırlar. Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine, Tösten ve Özgan (2017) yaptıkları çalışmada umut alt boyutunda kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Bu farkın, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerine hedef koyma, bu hedefe yönelik alternatif yöntemler geliştirme ve bu süreçte motivasyon ve enerjilerini kaybetmemeleri konusunda farklı hissetmelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin umut boyutuna yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Umut Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	234,11				
Lisans	İlkokul	295	173,91	2	10.855	.004	1-2
Lisansüstü		31	188,55				
Toplam		361	198.85				
Ön lisans		3	306,17				
Lisans	Ortaokul	319	180,53	2	7.373	.025	1-2
Lisansüstü		48	211,01				
Toplam		370	232.57				

Tablo 38’e göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, umut alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre ilkökul [$X^2 (2)= 10.855, p<.05$] ve ortaokul [$X^2 (2)= 7.373, p<.05$] öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgulara göre, ilkökul ön lisans (M=234.11) ve ortaokul ön lisans mezunu (M=306.17) öğretmenlerin umut algılarının her iki gruptaki hem lisans hem de lisansüstü mezunlarından görece olarak daha yüksek olduğu

anlaşılmaktadır. Buna göre, eğitim düzeyi azaldıkça, öğretmenlerin umut algılarının arttığı görülmektedir.

İyimserlik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin bulgular. Kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelî sıra değerleri Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

İyimserlik Boyutunda Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası	
İyimserlik Boyutu	2. İşimle ilgili durumlara bardağın dolu tarafından bakarım.	İlkokul	4,14	.74	1
		Ortaokul	3.96	.84	1
		Toplam	4.05	.79	1
	14. Okulumda karşılaştığım belirsizliklere iyimser yaklaşırım	İlkokul	4.06	.72	2
		Ortaokul	3.86	.78	3
		Toplam	3.96	.75	2
	15. İşimle ilgili gelecekte olacaklar hakkında iyimserimdir.	İlkokul	3.96	.85	3
		Ortaokul	3.88	.83	2
		Toplam	3.92	.84	3
İyimserlik Boyutu	İlkokul	4.05	.63	1	
	Ortaokul	3.90	.65	3	
	Toplam	3.97	.64	2	

Tablo 39 incelendiğinde, psikolojik sermaye ölçeği iyimserlik alt boyutunun genel ortalamasının (M=3.97) olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri ifadenin “işimle ilgili durumlara bardağın dolu tarafından bakarım.” (M=4.05) ifadesi olduğu görülmektedir. İyimserlik boyutunda ilkokul öğretmenlerinin (M=4.05) iyimserlik algılarının ortaokul öğretmenleri (M=3.90) ile kıyaslandığında görelî olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İyimser kişiler, stres gibi olumsuz durumları daha pozitif bakış açısıyla değerlendirmektedirler (Mäkikangas ve Kinnunen, 2003). İyimser bireyler, olumlu olayları içsel nedenlerle ilişkilendirmekte ve depresyon, çaresizlik gibi negatif duygulardan kendilerini soyutlamaya çalışmaktadırlar (Peterson, 2000). Rodrigues

ve diğerleri (2017) 425 ilkököl ve ortaokul öğretmeni ile yaptıkları çalışmada psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan öğretmenlerin endişe, depresyon, stres gibi olumsuz özelliklere sahip olma potansiyellerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

İyimserlik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Kamu ilkököl ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, psikolojik sermayenin iyimserlik boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iyimserlik boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	T	p
İlkökököl	Kadın	281	4.05	.64	359	.385	.700
	Erkek	80	4.08	.61			
Ortaokul	Kadın	278	3.85	.67	368	2.980	.003
	Erkek	92	4.06	.57			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, ortaokul ($t_{(368)} = 2.980$; $p < .05$) grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri iyimserlik alt boyutunda, ilkökököl ($t_{(359)} = .385$; $p > .05$) öğretmenleriyle kıyaslandığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre, işleri konusunda geleceğe yönelik daha iyimser, daha mutlu oldukları görülmektedir. Buna karşılık, Tösten ve Özgan'ın (2017) yaptığı bir çalışmada, iyimserlik boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iyimserlik boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	T	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.05	.63	729	3.254	.001
	Ortaokul	370	3.90	.65			

Tablo 41’e göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3.254$ $p<.05$). Ortalamalara bakıldığında, ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda yer alan ifadelere katılımının ($M=4.05$) ortaokul öğretmenlerine ($M=3.90$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, okul türü öğretmenlerin iyimserlik algılarında fark yaratan bir değişkendir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42

İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	127.38				
6-10		34	173.00				
11-15	İlkokul	59	168.31				
16-20		61	182.94	4	5.565	.234	---
21 yıl ve üzeri		195	188.93				
Toplam		361	168.11				
Kıdem	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	183.00				
6-10		66	190.21				
11-15	Ortaokul	88	174.00				
16-20		77	188.93	4	1.461	.833	---
21 yıl ve üzeri		116	189.76				
Toplam		370	185.18				

Tablo 42’de görüldüğü gibi, ilkökul [$X^2 (4)=5.565, p>.05$] ve ortaokul [$X^2 (4)=1.461, p>.05$] öğretmenlerinin psikolojik sermayenin iyimserlik boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak Tösten ve Özgan’ın (2017) yaptığı bir çalışma sonucunda iyimserlik boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durum, çalışma süresinin öğretmenlerin işlerinde geleceğe ilişkin iyimser düşüncelerini, bardağın dolu tarafından bakmalarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iyimserlik boyutuna ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

İyimserlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Önlisans		35	198,76				
Lisans	İlkokul	295	181,17	2	2.433	.296	---
Lisansüstü		31	159,29				
Toplam		361	179.74				
Önlisans		3	200,00				
Lisans	Ortaokul	319	183,59	2	.760	.684	---
Lisansüstü		48	197,28				
Toplam		370	193.62				

Tablo 43 incelendiğinde, ilkokul [$X^2(2)=2.433$, $p>.05$] ve ortaokul [$X^2(2)=.760$, $p>.05$] öğretmenlerinin görüşlerine göre, psikolojik sermayenin iyimserlik alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak mevcut çalışma bulguları, Yalçın'ın (2017) ve Aslan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmalar ile farklılık göstermektedir. Her iki çalışmada da dayanıklılık boyutunda okul türü değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer taraftan ortalama puanları dikkate alındığında, hem ilkokul (M=198.76) hem de ortaokul (M=200.00) öğretmenlerinden önlisans mezunu olanların, iyimserlik boyutuna ilişkin psikolojik sermaye algılarının, lisans mezunu ilkokul (M=181.17) ve ortaokul (M=183.59) ve lisansüstü mezunu ilkokul (M=159.29) ve ortaokul (M=197.28) öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin bulgular. Kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelî sıra değerleri Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası	
Dayanıklılık Boyutu	9. Başladığım işi zorluklarla karşılaştım bile yarım bırakmam.	İlkokul	4,46	.56	1
		Ortaokul	4.32	.66	1
		Toplam	4.39	.61	1
	23. İşimde psikolojik olarak güçlü ve dayanıklıyım, olumsuz durumlar karşısında kolay kolay kötü hissetmem.	İlkokul	3.95	.75	3
		Ortaokul	3.90	.82	3
		Toplam		.78	3
			3.92		
	24. Okulumdaki güçlükler karşısında yılmadan sabırla mücadele ederim	İlkokul	4.18	.65	2
		Ortaokul	3.98	.71	2
Toplam		4.08	.68	2	
Dayanıklılık Boyutu	İlkokul		.53	1	
	Ortaokul	4.20	.60	3	
	Toplam	4.03	.56	2	
			4.11		

Tablo 44'ten anlaşılacağı üzere, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri, “başladığım işi zorluklarla karşılaştım bile yarım bırakmam” (M=4.39) ifadesine görelî olarak yüksek düzeyde katılım gösterirken, “işimde psikolojik olarak güçlü ve dayanıklıyım, olumsuz durumlar karşısında kolay kolay kötü hissetmem”(M=3.92) ifadesine her iki grup tarafından da aynı şekilde görelî olarak daha düşük düzeyde katılım olduğu görülmektedir. Olaylara bakış açıları genellikle olumlu olan bireyler, stresli çalışma ortamını korkutucu olmaktan ziyade mücadeleye değer görmektedirler (Mäkikangas ve Kinnunen, 2003). Viseu ve diğerleri (2016) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar neticesinde dayanıklılık düzeylerinde artış olduğu, bu durumun sundukları eğitim üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Youssef ve Luthans (2007) da psikolojik sermaye bileşenlerinden olan dayanıklılık ile mutluluk arasında bir ilişki ortaya koymuşlardır. Ayrıca psikolojik sermayesi yüksek olan kişiler geleceğe dair daha pozitif düşünce içerisindedir ve

zorluklarla başa çıkabileceklerine inanmaktadırlar. Bu da onları daha iyi performans göstermeye motive etmekte ve dolayısıyla iş doyumunu da arttırmaktadır (Luthans vd., 2007b). Bunun yanı sıra, Avey ve diğerleri (2008a) yaptıkları bir çalışmada psikolojik sermayeleri yüksek olanların daha güçlü ve işten ayrılma niyetinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özetle, araştırma bulgularından, hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenlerinin, zorluklardan etkilenmemeye çalıştıkları, başladıkları görevi tamamlayana kadar güçlüklerle mücadele ettikleri ve karşılaştıkları engellerin onların dayanıklılık düzeylerini arttırdığı anlaşılmaktadır.

Dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dayanıklılık boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dayanıklılık boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45

Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	T	p
İlkokul	Kadın	281	4.20	.53	359	.241	.809
	Erkek	80	4.18	.54			
Ortaokul	Kadın	278	4.00	.58	368	3.649	.000
	Erkek	92	4.25	.51			

Tablo 45'te görüldüğü gibi, ortaokul ($t_{(368)}= 3.649, p<.05$) grubundaki erkek ve kadın öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri arasında dayanıklılık alt boyutunda, ilkökul ($t_{(359)}=.241; p>.05$) öğretmenleriyle kıyaslandığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dayanıklılık boyutuna ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	T	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.20	.53	729	3.148	.002
	Ortaokul	370	4.07	.57			

Tablo 46'da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3.148$, $p<.05$). Okul türlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise, ilkokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutu maddelerine ilişkin tutumlarının ($M=4.20$), ortaokul öğretmenlerinin tutumlarına ($M=4.07$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, ilkokul öğretmenlerinin, psikolojik olarak sağlam ve kararlı olma düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yalçın'ın (2017) yaptığı bir çalışmada bu bulgulara benzer şekilde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri dayanıklılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kısacası bu bulgular ve mevcut araştırmanın sonuçları, okul türü değişkeninin öğretmenlerin dayanıklılık algılarında fark yaratan bir değişken olduğunu göstermektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dayanıklılık boyutuna ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	132.63				
6-10		34	172.66				
11-15	İlkokul	59	174.42				
16-20		61	189.33	4	3.823	.430	---
21 yıl ve üzeri		195	184.82				
Toplam		361	170.77				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	185.13				
6-10		66	166.88				
11-15	Ortaokul	88	161.83				2-5
16-20		77	197.21	4	12.029	.017	3-4
21 yıl ve üzeri		116	206.35				3-5
Toplam		370	183.48				

Tablo 47'ye göre, kamu ilkokul [$X^2(4) = 3.823, p > .05$] öğretmenleri arasında dayanıklılık boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmazken, ortaokul [$X^2(4) = 12.029, p < .05$] öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında dayanıklılık boyutunda kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, 6-10 yıl (M=166.88) kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri (M=206.35) kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde dayanıklılık algısına sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, 11-15 yıl (M=161.83) kıdeme sahip öğretmenlerin de 16-20 yıl (M=197.21) ile 21 yıl ve üzeri (M=206.35) kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde dayanıklılık algısına sahip oldukları görülmektedir. Özetle, ortaokul grubunda 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında yer alan öğretmenlerin (M=206.35), diğer kıdem

aralığındaki öğretmenlerden (M=197.21-161.83) psikolojik olarak daha güçlü, kararlı ve mücadeleci olduklarını ileri sürmek mümkündür.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dayanıklılık boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiş. Analiz sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Dayanıklılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	196.01				
Lisans	İlkokul	295	180.17	2	1.016	.602	---
Lisansüstü		31	171.92				
Toplam		361	182.70				
Ön lisans		3	300.83				
Lisans	Ortaokul	319	183.95	2	3.716	.156	---
Lisansüstü		48	188.61				
Toplam		370	224.46				

Tablo 48’e göre, dayanıklılık boyutuna ilişkin hem ilkokul [$X^2 (2)= 1.016$, $p>.05$] hem de ortaokul öğretmen [$X^2 (2)= 3.716$, $p>.05$] görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Esenlik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin bulgular. Kamu İlkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin esenlik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelî sıra değerleri Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası
10. Okulda kötü bir olay yaşarsam sonrasında kolayca toparlanıp yoluma devam edebilirim.	İlkokul	4.06	.80	5
	Ortaokul	3.90	.85	5
	Toplam	3.27	.82	4
11. Okulumda huzurluyumdur	İlkokul	4.20	.78	4
	Ortaokul	4.08	.84	3
	Toplam	3.50	.81	3
26. İşimde hayat dolu ve coşkuluyumdur.	İlkokul	4.26	.68	3
	Ortaokul	4.04	.74	4
	Toplam	3.70	.71	1
34. Okulumda neşeli ve mutluyumdur.	İlkokul	4.28	.66	2
	Ortaokul	4.11	.74	2
	Toplam	3.24	.70	5
35. Okulumda psikolojik olarak iyi ve sağlıklıyım.	İlkokul	4.31	.66	1
	Ortaokul	4.17	.73	1
	Toplam	3.58	.69	2
Esenlik Boyutu	İlkokul	4.22	.53	1
	Ortaokul	4.06	.59	3
	Toplam	4.14	.56	2

Tablo 49 incelendiğinde, psikolojik sermaye esenlik alt boyutunun genel ortalamasının (M=4.14) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan ifade “işimde hayat dolu ve coşkuluyumdur” (M=3.70) iken, en düşük katılımın olduğu ifade “okulumda neşeli ve mutluyumdur” (3.24) olmuştur. Mutlu öğretmenler daha çok istekli ve öğrencilerine daha çok zaman ve enerji harcama potansiyeline sahiptirler (Nguni vd., 2006). Gruplar bazında değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin, “okulumda psikolojik olarak iyi ve sağlıklıyım”(M=3.58) ifadesine aynı düzeyde katılım gösterdikleri, diğer taraftan “okulda kötü bir olay yaşarsam sonrasında kolayca toparlanıp yoluma devam edebilirim”(M=3.27) ifadesine ise göreli olarak daha az katılım sağladıkları

anlaşılmaktadır. Luthans ve diğerleri (2013), psikolojik sermayenin zaman içerisinde çalışanların esenliğini de etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Esenlik boyutundaki tüm ifadeler ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde katılım gösterdikleri göz önüne alındığında, ortaokul öğretmenlerinin çalışma ortamlarını fazla huzurlu bulmadıkları, okul ortamında yaşanan güçlüklerin üstesinden gelme konusunda zorlandıkları anlaşılmaktadır. Cenkseven (2004) yaptığı çalışmada işyerindeki stres faktörleri ile mücadele edebilme becerisinin öğretmenlerin esenlik düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Esenlik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Araştırmaya katılan öğretmenlerin esenlik boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin esenlik boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50

Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	4.21	.54	359	.563	.574
	Erkek	80	4.25	.48			
Ortaokul	Kadın	278	3.97	.59	368	5.161	.000
	Erkek	92	4.33	.54			

Tablo 50’de görüldüğü gibi, ortaokul ($t_{(368)}=5.161$; $p<.05$) grubundaki kadın ve erkek öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri, ilkökul ($t_{(359)}=.563$; $p>.05$) öğretmenleriyle kıyaslandığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, ortaokul grubunda erkek öğretmenlerin

işlerinde daha mutlu, huzurlu ve coşkulu oldukları, olumsuzluklar olsa dahi bu durumun esenliklerini fazla etkilemediği anlaşılmaktadır.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin esenlik boyutuna ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.22	.53	729	3.886	.000
	Ortaokul	370	4.06	.59			

Tablo 51’de görüldüğü gibi, esenlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(729)}=3.886$, $p<.05$). Bu bulguları destekleyecek şekilde, Aelterman ve diğerleri (2007) de yaptıkları çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde esenlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özetle, bu araştırmada, okul türü değişkenin öğretmenlerin esenlik algıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin esenlik boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52

Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	176.54				
6-10		34	190.25				
11-15	İlkokul	59	174.33				
16-20		61	181.12	4	.546	.969	---
21 yıl ve üzeri		195	181.64				
Toplam		361	180.77				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	183.54				
6-10		66	188.42				
11-15	Ortaokul	88	168.78				
16-20		77	191.13	4	3.051	.549	---
21 yıl ve üzeri		116	193.18				
Toplam		370	185.01				

Tablo 52 incelendiğinde, esenlik alt boyutunda ilkokul [$X^2(4)=546$, $p>.05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4)=3.051$, $p>.05$] görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir; ayrıca ilkokul ($M=180.77$) ve ortaokul ($M=185.01$) gruplarının genel toplam puanlarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlkokul grubunda esenlik algısı en yüksek öğretmenler ($M=190$) 6-10 yıl, en düşük öğretmenler de ($M=174.33$) 11-15 yıl kıdem aralığında iken, ortaokul grubunda esenlik algısı yüksek olanlar ($M=193.18$) 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında, en düşük olanlar ise ($M=168.78$) 11-15 yıl kıdem aralığında yer almaktadırlar. Buna göre, her iki grupta da mesleğe yeni başlamış öğretmenler ile kıdem süresi daha uzun öğretmenlerin işlerinde kendilerini psikolojik olarak sağlıklı ve mutlu görmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin esenlik boyutuna yönelik algılarının eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Esenlik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	212.09				
Lisans	İlkokul	295	178.41	2	3.653	.161	---
Lisansüstü		31	170.58				
Toplam		361	187.02				
Ön lisans		3	218.00				
Lisans	Ortaokul	319	184.00	2	.611	.737	---
Lisansüstü		48	193.44				
Toplam		370	198.48				

Tablo 53 incelendiğinde, esenlik boyutunda öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin ilkokul [$X^2(2) = 3.653, p > .05$] ve ortaokul [$X^2(2) = .611, p > .05$] öğretmenlerinin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yaratıcılık boyutunda çalışma değerlerine ilişkin bulgular. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelİ sıra değerleri Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54

Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

	Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası
Yaratıcılık Boyutu	25.Okulumda alışılmışın dışına çıkıp özgün fikirler üretebilirim.	İlkokul	3.92	.78	4
		Ortaokul	3.80	.81	4
		Toplam	3.86	.79	4
	27. İşimde yaratıcıyım.	İlkokul	4.19	.71	3
		Ortaokul	4.03	.72	3
		Toplam	4.11	.71	3
	31 İşimde pratik ve yaratıcı çözümler üretirim.	İlkokul	4.26	.62	2
		Ortaokul	4.12	.70	2
		Toplam	4.19	.66	2
	32. İşimde meraklıyım ve merakımı sürekli canlı tutmayı bilirim.	İlkokul	4.30	.62	1
		Ortaokul	4.15	.68	1
		Toplam	4.22	.65	1
	Yaratıcılık Boyutu	İlkokul	4.17	.57	1
		Ortaokul	4.03	.60	3
		Toplam	4.10	.58	2

Tablo 54'e bakıldığında, psikolojik sermaye ölçeğinin genel ortalamasının (M=4.10) olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin (M=4.17) yaratıcılık algısının, ortaokul (M=4.03) öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri ifadenin "işimde meraklıyım ve merakımı sürekli canlı tutmayı bilirim" (M=4.22) ifadesi olduğu görülmektedir. Göreli olarak en düşük katılımın gerçekleştiği ifade "okulumda alışılmışın dışına çıkıp özgün fikirler üretebilirim" (M=3.86) ifadesi olmuştur. Sweetman ve diğerleri (2011) 899 çalışan ile yaptıkları bir çalışmada psikolojik sermaye ile yaratıcılık arasında pozitif düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmanın yanı sıra, Aslan ve Cansever (2009) çalışmalarında yer alan sınıf öğretmenlerinin, yaratıcılığı sınıf ortamında kullanmaya çalıştıklarını ancak uygulamada mevcut sistemle de alakalı olarak bazı engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özetle,

öğretmenlerin alışılmışın dışında ve özgün fikirler doğrultusunda sınıf içinde yaratıcılığı kullanma algılarının görece düşük olduğu görülmektedir.

Yaratıcılık boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılık boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin yaratıcılık boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 55'te yer almaktadır.

Tablo 55

Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	4.17	.57	359	.342	.733
	Erkek	80	4.15	.56			
Ortaokul	Kadın	278	3.97	.59	368	2.893	.004
	Erkek	92	4.18	.60			

Tablo 55 incelendiğinde, ortaokul ($t_{(368)}=2.893$, $p<.05$) grubundaki erkek ve kadın öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yaratıcılık alt boyutunda, ilkokul ($t_{(359)}=.342$ $p>.05$) öğretmenleriyle kıyaslandığında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, ilkokul grubundaki kadın öğretmenlerin yaratıcılık boyutundaki ifadelerdeki katılım ortalaması ($M=4.17$) ortaokul grubundaki kadın öğretmenlere ($M=3.97$) göre daha yüksek düzeydedir. Bu durum, ilkokullardaki kadın öğretmenlerin ortaokullardaki kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yaratıcılık algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılık boyutuna yönelik algılarının okul türü değişkenine göre bağımsız t Testi sonuçları Tablo 56'da verilmiştir

Tablo 56

Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.17	.57	729	3.246	.001
	Ortaokul	370	4.03	.60			

Tablo 56'ya göre, öğretmenlerin yaratıcılık boyutuna ilişkin görüşlerine göre, ilkokul ve ortaokul grubundaki öğretmenler arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(729)}=3.246$ $p<.05$). Bu farkın, ilkokul öğretmenlerinin alışılmışın dışına çıkarak daha çok özgün fikirler üretebilmeleri, yaratıcılıklarını ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla ortaya koyabilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 57'de yer almaktadır.

Tablo 57

Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	113.17				
6-10		34	194.44				
11-15	İlkokul	59	165.78				
16-20		61	186.26	4	7,666	.105	---
21 yıl ve üzeri		195	185.79				
Toplam		361	169.08				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	190.65				
6-10		66	178.45				
11-15	Ortaokul	88	159.64				
16-20		77	194.67	4	9,006	.061	---
21 yıl ve üzeri		116	202.02				
Toplam		370	185.08				

Tablo 57'ye göre, bu beş grup arasında ilkokul [$X^2 (4)=7.666$, $p>.05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2 (4)=9.006$, $p>.05$] yaratıcılık boyutuna yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılık boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 58'de yer almaktadır.

Tablo 58

Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Önlisans		35	218.07				
Lisans	İlkokul	295	174.81	2	6.462	.040	1-2
Lisansüstü		31	198.06				
Toplam		361	196.98				
Önlisans		3	266.00				
Lisans	Ortaokul	319	185.10	2	1.764	.414	---
Lisansüstü		48	183.11				
Toplam		370	211.40				

Tablo 58'e göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, yaratıcılık alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre ilkokul [$X^2 (2) = 6.462, p < .05$] öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir; ancak ortaokul öğretmenlerinin [$X^2 (2) = 1.764, p > .05$] psikolojik sermaye düzeyleri arasında yaratıcılık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Önlisans (M=218.07) mezunu ilkokul öğretmenleri lisans (M=174.81) mezunu öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yaratıcılık algısına sahiptirler. Ayrıca, hem ilkokul ön lisans (M=218.07) hem de ortaokul ön lisans mezunu (M=266.00) öğretmenlerin yaratıcılık algılarının diğer gruplara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Mizah boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin bulgular. Kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin mizah boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreceli sıra değerleri Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59

Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Sıra Değerleri

Anket Maddeleri	Okul Türü	M	ss	Önem Sırası
4. Okuldaki gergin ortamları esprilerimle yumuşatabilirim..	İlkokul	3.70	.92	4
	Ortaokul	3.62	.91	4
	Toplam	3.66	.91	4
7. Okulumda, mizahı stresle başa çıkabilmek adına kullanırım.	İlkokul	3.96	.84	2
	Ortaokul	3.78	.88	2
	Toplam	3.87	.86	2
18. Mizahı kullanarak sosyal ortamlara kolaylıkla ayak uydurabilirim.	İlkokul	4.06	.83	1
	Ortaokul	3.89	.82	1
	Toplam	3.97	.82	1
30. Mizahi yaklaşımımı koruyarak okuldaki kötü durumlardan daha az etkilenirim	İlkokul	3.88	.80	3
	Ortaokul	3.72	.84	3
	Toplam	3.81	.92	3
Mizah Boyutu	İlkokul	4.03	.90	1
	Ortaokul	3.88	.93	3
	Toplam	3.95	.91	2

Tablo 59'a bakıldığında, psikolojik sermayenin mizah alt boyutunun tüm alt boyutlar arasında en düşük toplam puana sahip olduğu görülmektedir (M=3.95). "Mizahı kullanarak sosyal ortamlara kolaylıkla ayak uydurabilirim" (M=3.97) ifadesi en yüksek puana sahip iken, "okuldaki gergin ortamları esprilerimle yumuşatabilirim" (M=3.66) ifadesine hem ilkökul (M=3.70) hem de ortaokul (M=3.62) öğretmenlerinin görelî olarak daha düşük katılım sağladıkları görülmektedir. Mizahın, çalışanın moral ve motivasyonunun artması, işbirliği, takım çalışması, verimli çalışma ortamı gibi pek çok durumun oluşmasında önemli payı bulunmaktadır. Zeka, yaratıcılık, ikna yeteneği, etkili konuşma becerisi gibi özelliklerin yanı sıra iyi bir espri anlayışına sahip olmak da etkili bir liderlik için önemli bir özelliktir (Martin, 2006, s.367-368). Kuiper, Martin ve Olinger'ın (1993) yaptıkları çalışmadan elde ettikleri bulgular mizah anlayışının sorunlarla başa çıkmayı ve uyumu kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Özdemir ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada da mizah anlayışı

gelişmiş bireylerin stres, kaygı gibi olumsuz davranışlar sergileme potansiyellerinin daha düşük düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Mizah boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mizah boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mizah boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60

Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	3.86	.71	359	2.276	.023
	Erkek	80	4.06	.70			
Ortaokul	Kadın	278	3.65	.72	368	4.782	.000
	Erkek	92	4.06	.66			

Tablo 60'ta, mizah boyutuna ilişkin hem ilkokul ($t_{(359)}=2.276$, $p<.05$) hem de ortaokul öğretmenlerinin ($t_{(368)}=4.782$, $p<.05$) görüşleri arasında, cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın, erkek öğretmenlerin sosyal ortamlarda mizahı daha fazla kullanma yöntemleri ve sıklığından kaynaklandığı öne sürülebilir. Diğer taraftan, her iki okul grubundaki erkek öğretmenlerin ortalamasının da ($M=4.06$) aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mizah boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 61'de yer almaktadır.

Tablo 61

Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	3.90	.71	729	2.768	.006
	Ortaokul	370	3.75	.72			

Tablo 61’de görüldüğü gibi, mizah boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(729)}=2.768$, $p<.05$). Buna göre, ilkokul öğretmenlerinin, stresle mücadele etme konusunda mizahtan, ortaokul öğretmenlerine kıyasla, daha fazla yararlandıkları, mizahın pozitif bakış açısı geliştirmelerine daha çok katkı sunduğu ifade edilebilir. Okulların aritmetik ortalamasına bakıldığında, ilkokul grubundaki öğretmenlerin mizah boyutuna yönelik tutumlarının ($M=3.90$), ortaokul grubunda yer alan öğretmenlere ($M=3.75$) göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mizah boyutuna ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62

Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	94.21				
6-10		34	167.53				1-2
11-15	İlkokul	59	181.19				1-3
16-20		61	179.80	4	10.153	.038	1-4
21 yıl ve üzeri		195	189.01				1-5
Toplam		361	162.34				
Kıdem	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	181.41				
6-10		66	198.54				
11-15	Ortaokul	88	160.70				
16-20		77	191.69	4	6.751	.150	---
21 yıl ve üzeri		116	193.59				
Toplam		370	185.18				

Tablo 62 incelendiğinde, araştırmaya katılan kamu ortaokul [$X^2(4) = 6.751$, $p > .05$] öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında mizah boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, ilkokul [$X^2(4) = 10.153$, $p < .05$] öğretmenleri arasında mizah boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre 1-5 yıl ($M = 94.21$) kıdem aralığındaki ilkokul öğretmenleri diğer kıdem aralığındaki öğretmenlere ($M = 167.53$ – $M = 189.01$) kıyasla daha düşük düzeyde mizah algısına sahiptirler. Dolayısıyla 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mizahı stresli ve gergin ortamları yumuşatabilmek veya sosyal ortamlara uyum sağlayabilmek amacıyla kullanma düzeylerinin görece olarak diğer gruptaki öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mizah boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 63'te yer almaktadır.

Tablo 63

Mizah Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	195.34				
Lisans	İlkokul	295	179.46	2	.742	.690	---
Lisansüstü		31	179.42				
Toplam		361	184.74				
Ön lisans		3	100.00				
Lisans	Ortaokul	319	183.66	2	3.353	.187	---
Lisansüstü		48	203.10				
Toplam		370	162.25				

Tablo 63'ten anlaşılacağı gibi, mizah boyutuna ilişkin ilkokul [$X^2(4) = .742, p > .05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4) = 3.353, p > .05$] görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca ilkokul grubundaki öğretmenlerin ($M=184.74$) mizah algısının ortaokul öğretmenlerine ($M=162.25$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bilgelik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin bulgular. Kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelî sıra değerleri Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64

Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

Anket Maddeleri		Okul Türü	M	ss	Önem Sırası
Bilgelik Boyutu	5. Okulda çevremdeki insanlara faydalı ve yol göstericiyimdir.	İlkokul	4.11	.66	5
		Ortaokul	4.03	.69	5
		Toplam	4.07	.67	5
	6.Okulumda dürüst ve güvenilirimdir.	İlkokul	4.51	.58	1
		Ortaokul	4.58	.52	1
		Toplam	4.54	.55	1
	22. İşimde sağduyuluyumdur	İlkokul	4.49	.56	2
		Ortaokul	4.36	.63	2
		Toplam	4.42	.59	2
	29. Kendimin, güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım	İlkokul	4.47	.56	3
		Ortaokul	4.34	.61	3
		Toplam	4.40	.58	3
	33. İşimde daha önce yaşadığım olumsuzluklardan edindiğim tecrübeden güç alarak zorlukların üstesinden gelebilirim.	İlkokul	4.36	.58	4
		Ortaokul	4.19	.67	4
		Toplam	4.27	.62	4
	Bilgelik Boyutu	İlkokul	4.39	.43	1
		Ortaokul	4.30	.44	3
		Toplam	4.34	.43	2

Tablodan 64'ten de anlaşılacağı gibi bilgelik boyutunun toplam puanı (M=4.34)'tür. Bilgelik alt boyutunda yer alan ifadelere ortaokul öğretmenlerine (M=4.30) göre, ilkokul öğretmenleri (M=4.39) daha fazla katılmaktadırlar. Ölçeğin en fazla katılım sağlanan ifadesi "okulumda dürüst ve güvenilirimdir"(4.54) ifadesi olup hem ilkokul (M=4.51) hem de ortaokul (M=4.58) öğretmenleri tarafından en fazla puan alan ifade olmuştur. Bilgelik alt boyutunun en düşük puanı alan ifadesi ise "okulda çevremdeki insanlara faydalı ve yol göstericiyimdir" (M=4.07) ifadesidir. "Kendimin, güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım" ifadesine ise her iki gruptaki öğretmenler de orta düzeyde katılım göstermiştir (M=4.40) .

Bilgelik boyutunda psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenle karşılaştırılması. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgelik boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark analizi bulguları değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 65'te yer almaktadır.

Tablo 65

Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Okul Türü	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İlkokul	Kadın	281	4.39	.43	359	.424	.672
	Erkek	80	4.37	.46			
Ortaokul	Kadın	278	4.27	.44	368	2.421	.016
	Erkek	92	4.40	.44			

Tablo 65'e göre, ortaokul grubundaki öğretmenlerin ($t_{(368)}=2.421$, $p<.05$) bilgelik boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farkın kaynağı, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla sağduyulu olmaları, zorluklar karşısında yaşadıkları tecrübe ve birikimlerden daha çok faydalandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, ilkokul ($t_{(359)}=.424$, $p>.05$) öğretmenlerinin bilgelik boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgelik boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66

Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	M	ss	sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	361	4.39	.43	729	2.701	.007
	Ortaokul	370	4.30	.44			

Tablo 66 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul grubunda yer alan öğretmenlerin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=2.701$, $p<.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise ilkokul grubuna ait öğretmenlerin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerine yönelik tutumlarının ($M=4.39$), ortaokul grubundaki öğretmenlere göre ($M=4.30$) daha olumlu olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 67’de yer almaktadır.

Tablo 67

Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		12	129.00				
6-10		34	184.51				
11-15	İlkokul	59	178.78				
16-20		61	191.58	4	3.756	.440	---
21 yıl ve üzeri		195	180.95				
Toplam		361	172.96				
Kıdem	Okul Türü	N	M	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1-5		23	184.26				
6-10		66	166.53				
11-15	Ortaokul	88	156.87				2-5
16-20		77	194.93	4	16.400	.003	3-4 3-5
21 yıl ve üzeri		116	212,00				
Toplam		370	182.91				

Tablo 67'ye göre, araştırmaya katılan kamu ilkokul [$X^2 (4) = 3.756, p > .05$] öğretmenleri arasında bilgelik boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmazken, ortaokul [$X^2 (4) = 16.400, p < .05$] öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında bilgelik boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre ortaokul grubunda 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında yer alan öğretmenlerin ($M=212.00$), 6-10 yıl ($M=166.53$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bilgelik algısına sahip oldukları söylenebilir. Buna ek olarak, 11-15 yıl ($M=156.87$) kıdeme sahip öğretmenlerin ise 16-20 yıl ($M=194.93$) ile 21 yıl ve üzeri ($M=212.00$) kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde bilgelik algısına sahip oldukları ifade edilebilir. Bu bulgular sonucunda en yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplar ile kıyaslandığında

güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, tecrübelerden edindikleri bilgi birikimi sayesinde sorunları kolayca çözebilme gibi tutum ve davranışları daha yüksek düzeyde ortaya koydukları söylenebilir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 68

Bilgelik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Ön lisans		35	218.30				
Lisans	İlkokul	295	175.55	2	5.671	.059	---
Lisansüstü		31	190.73				
Toplam		361	194.86				
Ön lisans		3	321.00				
Lisans	Ortaokul	319	181.30	2	7.016	.030	1-2
Lisansüstü		48	204.93				
Toplam		370	235.74				

Tablo 68’de sunulan verilere göre, bilgelik boyutunda psikolojik sermaye algısı, eğitim durumuna göre ortaokul öğretmenlerinde anlamlı bir biçimde farklılaşmakta [$X^2 (2) = 7.016, p < .05$] iken, ilkökul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$X^2 (2) = 5.671, p > .05$]. Ön lisans mezunu ortaokul öğretmenlerinin bilgelik algısının (M=321.00) lisans mezunu (M=181.30) öğretmenlere kıyasla görece olarak daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ortaokul grubunda yer alan öğretmenlerin (M=235.74), ilkökul grubunda bulunan öğretmenlerden (M=194.86) daha yüksek düzeyde bilgelik algısına sahip olduğu görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının; model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma boyutlarında, öğretmenlerin öz yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık, esenlik, mizah, yaratıcılık, bilgelik alt boyutlarında psikolojik sermaye algılarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın yordanan değişkeni, örneklemdaki öğretmenlerin öz yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık, esenlik, mizah, yaratıcılık, bilgelik alt boyutlarında psikolojik sermaye algılarıdır. Bu bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan yordayıcı değişken ise model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma boyutlarında müdürlerin liderlik davranışlarıdır. Regresyon analizinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır

Öz yeterlilik boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Öz Yeterlilik Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Öz Yeterlilik	B	St. Hata B	β	T	P	İkili R	Kısmi r
İlkokul	Sabit	3.325	.128	---	25.884	.000	---	---
	MO	.128	.063	.204	2.017	.044	.346	.106
	PVO	-.105	.092	-.172	.141	.255	.338	-.060
	RA	.133	.058	.234	2.888	.023	.366	.121
	TTE	-.145	.068	-.252	2.143	.033	.305	-.113
	TÇO	.246	.065	.408	3.751	.000	.390	.195
R: .424		R ² : .180		F _(5, 355) : 15.563		p: .000		
Öz yeterlilik=3.325+0.128 MO-0.105 PVO+0.133 RA-0.145 TTE+0.246 TÇO								
	Öz Yeterlilik	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Ortaokul	Sabit	3.322	.170	---	19.525	.000	---	---
	MO	.001	.062	.002	.021	.983	.189	.001
	PVO	-.112	.092	-.155	-1.228	.220	.228	-.064
	RA	.085	.063	.124	1.348	.179	.245	.070
	TTE	.158	.071	.211	2.231	.026	.283	.116
	TÇO	.093	.063	.135	1.491	.137	.270	.078
R: .303		R ² : .092		F _(5, 355) : 7.360		p: .000		
Öz yeterlilik=3.322+0.001 MO-0.112 PVO+0.085 RA+0.158 TTE+0.093 TÇO								

MO: Model Olma PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma TTE: Tanıma ve Takdir Etme
RA: Risk Alma TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma

Tablo 69'da, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.34$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .10$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul

müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.33$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.06$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.36$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.12$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.30$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.11$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.39$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.19$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.18$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.00$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.22$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.06$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.24$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.07$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.28$) bir ilişki vardır. Diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun zayıf ve pozitif yönlü $r=.11$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.27$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde korelasyonun $r=.07$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=0.42$, $R^2=0.18$, $p<.05$). Sözü edilen beş değişken öz yeterlilik algısı ile düşük düzeyde ($R=0.424$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin öz yeterlilik algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.40$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.25$), risk alma ($\beta=.23$), model olma ($\beta=.20$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.17$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.40$, $p<.05$), risk alma ($\beta=.23$, $p<.05$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.25$, $p<.05$) ve model olma ($\beta=.20$, $p<.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.01$, $p>.05$) boyutunda okul müdürlerin liderlik davranışları ilkökul öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.30$, $R^2=0.09$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, öz yeterlilik algısı ile düşük düzeyde ($R=0.303$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermaye algısı üzerindeki görece önem sırası; tanıma ve takdir etme ($\beta=.21$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.15$), takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.13$), risk alma ($\beta=.12$) ve model olma ($\beta=.00$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, yalnızca tanıma ve takdir etme ($\beta=.21$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, model olma ($\beta=.00$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.15$, $p>.05$), risk alma ($\beta=.12$, $p>.05$), takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.13$, $p>.05$) boyutlarında okul

müdürlerin liderlik davranışları ortaokul öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının öz yeterlilik boyutunda anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Umut boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Umut Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Umut	B	St. Hata B	β	T	P	İkili R	Kısmi r
İlkokul	Sabit	3.291	.147	---	22.346	.000	---	---
	MO	.104	.073	.148	1.432	.153	.300	.076
	PVO	-.050	.106	-.073	.474	.636	.303	-.025
	RA	.179	.067	.279	2.674	.008	.337	.141
	TTE	-.196	.078	-.304	2.528	.012	.256	-.133
	TÇO	.215	.075	.317	2.859	.004	.334	.150
R: .380		R ² : .145		F _(5, 355) : 11.995		p: .000		
Umut=3.291+0.104 MO-0.050 PVO+0.179 RA-0.196 TTE+0.215 TÇO								
	Umut	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Ortaokul	Sabit	3.021	.182	---	16.578	.000	---	---
	MO	-.016	.067	-.018	-.235	.814	.222	-.012
	PVO	-.154	.098	-.193	-1.574	.116	.279	-.082
	RA	.191	.068	.253	2.820	.005	.330	.146
	TTE	.076	.076	.092	.995	.320	.307	.052
	TÇO	.195	.067	.256	2.906	.004	.345	.151
R: .377		R ² : .142		F _(5, 355) : 12.050		p: .000		
Umut=3.021-0.016 MO-0.154 PVO+0.191 RA+0.076 TTE+0.195 TÇO								

MO: Model Olma

PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma

TTE: Tanıma ve Takdir Etme

RA: Risk Alma

TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma

Tablo 70’te yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin umut alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.30$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .07$ gibi çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.30$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.02$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.33$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.14$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin umut algıları arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.25$) bir ilişki vardır. Ancak, diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.13$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.33$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken arasındaki korelasyon $r=.15$ olarak hesaplanmıştır.

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin umut alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.22$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= -.01$ gibi oldukça düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.27$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.08$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin umut alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.33$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.14$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif

yönlü ($r=.30$) bir ilişki vardır. Ancak, diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyon $r=.05$ olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.34$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.15$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.38$, $R^2=0.14$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, umut algısı ile düşük düzeyde ($R=0.380$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkökul öğretmenlerinin umut algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.31$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.30$), risk alma ($\beta=.27$), model olma ($\beta=.14$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.07$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, risk alma ($\beta=.27$, $p<.05$), tanıma ve takdir ($\beta=-.30$, $p<.05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.31$, $p<.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, model olma ($\beta=.14$, $p>.05$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.07$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları ilkökul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermaye algıları ile, ilkökul öğretmenlerinin ($R=0.38$, $R^2=0.14$, $p<.05$) umut algıları ile benzer şekilde, anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.37$, $R^2=0.14$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, umut algısı ile düşük düzeyde ($R=0.377$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın % 14'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermaye algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.25$), risk alma ($\beta=.25$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-$

.19), tanıma ve takdir etme ($\beta=.09$) ve model olma ($\beta=-.01$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* testi sonuçları incelendiğinde ise, risk alma ($\beta=.25$, $p < .05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.25$, $p < .05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ortaokul öğretmenlerinin umut boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak model olma ($\beta=-.01$, $p > .05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.19$, $p > .05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.09$, $p > .05$) boyutlarında okul müdürlerin liderlik davranışları ortaokul öğretmenlerin umut alt boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

İyimserlik boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, İyimserlik Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	İyimserlik	B	St. Hata B	B	T	P	İkili R	Kısmi r
	Sabit	2.626	.175	---	15.019	.000	---	---
İlkokul	MO	.026	.086	.030	.303	.762	.344	.016
	PVO	.069	.125	.083	.553	.580	.388	.029
	RA	.134	.079	.172	1.694	.091	.388	.090
	TTE	-.181	.092	-.231	-1.970	.050	.340	-.104
	TÇO	.313	.089	.379	3.509	.001	.416	.183
	R: .434		R ² : .188		F _(5, 355) : 16.483		p: .000	
İyimserlik=2.626+0.026 MO-0.069 PVO+0.134 RA-0.181 TTE+0.313 TÇO								
	İyimserlik	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
	Sabit	2.522	.223	---	11.331	.000	---	---
Ortaokul	MO	.106	.081	.102	1.303	.193	.288	.068
	PVO	-.010	.120	-.010	-.081	.936	.307	-.004
	RA	.134	.083	.147	1.625	.105	.309	.085
	TTE	-.096	.093	-.096	-1.037	.300	.264	-.054
	TÇO	.228	.082	.247	2.778	.006	.337	.144
	R: .360		R ² : .130		F _(5, 355) : 10.834		p: .000	
İyimserlik=2.522+0.106 MO-0.010 PVO+0.134 RA-0.196 TTE+0.228 TÇO								

MO: Model Olma

PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma

TTE: Tanıma ve Takdir Etme

RA: Risk Alma

TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma

Tablo 71’de, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.34$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .01$ gibi çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif

yönlü ($r=.38$) bir ilişki vardır. Diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun pozitif yönlü ve zayıf düzeyde $r=.02$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik algıları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.38$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.09$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.34$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.10$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.41$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken arasındaki korelasyon $r=.18$ olarak hesaplanmıştır.

Okul müdürlerinin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.28$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .06$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.30$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=-.00$ zayıf ve negatif yönlü olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.30$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.08$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.26$) bir ilişki vardır. Ancak, diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.05$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.33$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.14$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermaye

algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.43$, $R^2=0.18$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, psikolojik sermaye algısı ile düşük düzeyde ($R=0.434$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.37$), tanıma ve takdir etme ($\beta=-.23$), risk alma ($\beta=.17$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.08$) ve model olma ($\beta=.03$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, tanıma ve takdir etme ($\beta=-.23$, $p<.05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.37$, $p<.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, model olma ($\beta=.03$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.08$, $p>.05$) ve risk alma ($\beta=.17$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerin liderlik davranışları ilkökul öğretmenlerin iyimserlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik alt boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.36$, $R^2=0.13$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler. öğretmenlerin iyimserlik algısı ile düşük düzeyde ($R=0.360$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.24$), risk alma ($\beta=.14$), model olma ($\beta=.10$), tanıma ve takdir etme ($\beta=-.09$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.01$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, sadece takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.24$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının iyimserlik boyutunda anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, model olma ($\beta=.10$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.01$, $p>.05$) risk alma ($\beta=.14$, $p>.05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=-.09$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerin liderlik davranışları, ortaokul öğretmenlerin iyimserlik boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Dayanıklılık boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Dayanıklılık Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Dayanıklılık	B	St. Hata	B	B	T	P	İkili R	Kısmi r
	Sabit	3.292	.155	---	---	21.172	.000	---	---
İlkokul	MO	.096	.077	.132	.132	1.252	.211	.266	.066
	PVO	-.051	.111	-.071	-.071	-.454	.650	.267	-.024
	RA	.119	.071	.180	.180	1.689	.092	.285	.089
	TTE	-.148	.082	-.222	-.222	-1.804	.072	.234	-.095
	TÇO	.213	.079	.304	.304	2.682	.008	.300	.141
	R: .327		R ² : .107		F _(5, 355) : 8.500		p: .000		Dayanıklılık=3.292+0.096 MO-0.051 PVO+0.119 RA-0.148 TTE+0.213 TÇO
	Dayanıklılık	B	St. Hata	B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
	Sabit	2.938	.197	---	---	14.915	.000	---	---
Ortaokul	MO	.063	.072	.069	.069	.873	.383	.238	.046
	PVO	-.175	.106	-.205	-.205	-1.653	.099	.252	-.086
	RA	.155	.073	.193	.193	2.124	.034	.286	.111
	TTE	.007	.082	.008	.008	.082	.935	.263	.004
	TÇO	.245	.072	.302	.302	3.385	.001	.331	.175
	R: .349		R ² : .122		F _(5, 355) : 10.087		p: .000		Dayanıklılık=2.938+0.063 MO-0.175 PVO+0.155 RA+0.007 TTE+0.245 TÇO

MO: Model Olma PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma TTE: Tanıma ve Takdir Etme
RA: Risk Alma TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma

Tablo 72’de, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin dayanıklılık alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.26$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .06$ gibi zayıf bir ilişki olduğu

görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında dayanıklılık boyutunda zayıf ve pozitif yönlü ($r=.26$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.02$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin dayanıklılık algıları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.28$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.08$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında dayanıklılık boyutunda zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.23$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.09$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.30$) bir ilişki olduğu görülmektedir; ancak diğer iki değişken arasındaki korelasyon $r=.14$ olarak hesaplanmıştır.

Ortaokullarda görevli müdürlerin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.23$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.04$ gibi oldukça düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.25$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.08$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.28$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.11$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.26$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r=.00$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.33$) bir ilişki olduğu, ancak

diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.17$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ilkokul öğretmenlerin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.32$, $R^2=0.10$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, umut algısı ile düşük düzeyde ($R=0.327$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkokul öğretmenlerinin dayanıklılık algısı üzerindeki görelî önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.30$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.22$), risk alma ($\beta=.18$), model olma ($\beta=.13$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.07$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, yalnızca takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.30$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, model olma ($\beta=.13$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.07$, $p>.05$), risk alma ($\beta=.18$, $p>.05$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.22$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerin liderlik davranışları, ilkokul öğretmenlerin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.34$, $R^2=0.12$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, dayanıklılık algısı ile düşük düzeyde ($R=0.349$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın % 12'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermaye algısı üzerindeki görelî önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.30$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.20$), risk alma ($\beta=.19$), model olma ($\beta=.06$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.00$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, risk alma ($\beta=.19$, $p<.05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.30$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda

psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak model olma ($\beta=.06$, $p> .05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.20$, $p> .05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.00$, $p> .05$) boyutlarında okul müdürlerin liderlik davranışları ortaokul öğretmenlerin dayanıklılık alt boyutunda psikolojik sermaye algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Esenlik boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Esenlik Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Esenlik	B	St. Hata B	β	T	P	İkili R	Kısmi r
İlkokul	Sabit	2.824	.142	---	19.934	.000	---	---
	MO	.076	.070	.107	1.094	.275	.416	.058
	PVO	.054	.101	.078	.532	.595	.443	.028
	RA	.052	.064	.080	.814	.416	.423	.043
	TTE	-.095	.075	-.144	-1.268	.206	.408	-.067
	TÇO	.262	.072	.382	3.632	.000	.472	.189
	R:.484		R ² :.234		F _(5, 355) :21.701		p:.000	
Esenlik=2.824+0.076 MO+0.054 PVO+0.052 RA-0.095 TTE+0.262TÇO								
	Esenlik	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Ortaokul	Sabit	2.514	.201	---	12.526	.000	---	---
	MO	.093	.073	.098	1.262	.208	.313	.066
	PVO	-.064	.108	-.072	-.593	.554	.334	-.031
	RA	.043	.074	.052	.582	.561	.310	.030
	TTE	.186	.084	.203	2.221	.027	.369	.116
	TÇO	.131	.074	.156	1.780	.076	.362	.093
	R:.392		R ² :.154		F _(5, 355) :13.245		p:.000	
Esenlik=2.514+0.093 MO-0.064 PVO+0.043 RA+0.186 TTE+0.131 TÇO								
MO: Model Olma			PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma			TTE: Tanıma ve Takdir Etme		
RA: Risk Alma			TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma					

Tablo 73'te, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.41$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .05$ gibi çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.44$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu

korelasyonun $r=.02$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin esenlik algıları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.42$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.04$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.40$) bir ilişki vardır. Ancak, diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf $r=-.06$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında esenlik boyutunda zayıf ve pozitif yönlü ($r=.47$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşılık, diğer iki değişken arasındaki korelasyon $r=.18$ olarak hesaplanmıştır.

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin esenlik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.31$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .06$ gibi oldukça düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.33$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.03$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin esenlik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.31$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.36$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyon $r=.11$ olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.36$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.09$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı

değişkenleri birlikte ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.48$, $R^2=0.23$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, esenlik algısı ile düşük düzeyde ($R=0.484$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın % 23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkökul öğretmenlerinin esenlik algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.38$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.14$), model olma ($\beta=.10$), risk alma ($\beta=.08$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.07$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, yalnızca takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.38$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının esenlik boyutunda anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, model olma ($\beta=.10$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.14$, $p>.05$), risk alma ($\beta=.08$, $p>.05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.14$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları, ilkökul öğretmenlerinin esenlik alt boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerinin esenlik alt boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.39$, $R^2=0.15$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, öğretmenlerin iyimserlik algısı ile düşük düzeyde ($R=0.392$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin esenlik algısı üzerindeki görece önem sırası; tanıma ve takdir etme ($\beta=.20$) takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.15$), model olma ($\beta=.09$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.07$) ve risk alma ($\beta=.05$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, sadece tanıma ve takdir etme ($\beta=.20$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının esenlik boyutunda anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Model olma ($\beta=.09$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.07$, $p>.05$), risk alma ($\beta=.05$, $p>.05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.15$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları ortaokul öğretmenlerinin esenlik boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Yaratıcılık boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Yaratıcılık Boyutunda Öğretmen Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Yaratıcılık	B	St. Hata B	B	T	P	İkili R	Kısmi r
İlkokul	Sabit	3.184	.162	---	19.620	.000	---	---
	MO	.067	.080	.087	.835	.404	.276	.044
	PVO	-.011	.116	-.015	-.095	.924	.293	-.005
	RA	.258	.074	.368	3.508	.001	.343	.183
	TTE	-.196	.085	-.278	-2.295	.022	.244	-.121
	TÇO	.136	.083	.184	1.647	.100	.300	.087
R: .365		R ² : .133		F _(5, 355) : 10.924		p: .000		
Yaratıcılık=3.184+0.067 MO-0.011 PVO+0.258 RA-0.196 TTE+0.136 TÇO								
	Yaratıcılık	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Ortaokul	Sabit	3.095	.209	---	14.809	.000	---	---
	MO	-.100	.076	-.105	-1.312	.190	.146	-.069
	PVO	-.095	.113	-.106	-.843	.400	.223	-.044
	RA	.142	.078	.168	1.831	.068	.259	.096
	TTE	.073	.087	.079	.833	.405	.251	.044
	TÇO	.223	.077	.262	2.902	.004	.290	.150
R: .317		R ² : .100		F _(5, 364) : 8.132		p: .000		
Yaratıcılık=3.095-0.100 MO-0.095 PVO+0.142 RA+0.073 TTE+0.223 TÇO								
MO: Model Olma			PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma			TTE: Tanıma ve Takdir Etme		
RA: Risk Alma			TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma					

Tablo 74'te, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde (r=.27) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r= .04 gibi çok zayıf bir ilişki olduğu

görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin yaratıcılık algıları arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.29$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.00$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında yaratıcılık boyutunda pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.34$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.18$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.24$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.12$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkokul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında yaratıcılık boyutunda zayıf ve pozitif yönlü ($r=.30$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak diğer iki değişken arasındaki korelasyon $r=.08$ olarak hesaplanmıştır.

Okul müdürlerinin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.14$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= -.06$ gibi oldukça düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.22$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.04$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.25$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.09$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.25$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyon $r=.04$ olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.29$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.15$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ilkökul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.36$, $R^2=0.13$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, yaratıcılık algısı ile düşük düzeyde ($R=0.365$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkökul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermaye algısı üzerindeki görece önem sırası; risk alma ($\beta=.36$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.27$), takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.18$), model olma ($\beta=.08$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.01$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, risk alma ($\beta=.36$, $p<.05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.27$, $p<.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının yaratıcılık boyutunda anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Model olma ($\beta=.08$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.01$, $p>.05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.18$, $p>.05$) boyutlarında ise okul müdürlerin liderlik davranışları ilkökul öğretmenlerin yaratıcılık algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.31$, $R^2=0.10$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, yaratıcılık algısı ile düşük düzeyde ($R=0.317$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılık algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.26$), risk alma ($\beta=.16$), model olma ($\beta=.10$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.10$), ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.07$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, yalnızca takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.26$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının yaratıcılık boyutunda anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, model olma ($\beta=.10$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.10$, $p>.05$), risk alma ($\beta=.16$, $p>.05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.07$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik

davranışları, ortaokul öğretmenlerin yaratıcılık alt boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Mizah boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mizah boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Mizah Boyutunda Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Mizah	B	St. Hata B	B	T	P	İkili R	Kısmi r
İlkokul	Sabit	2.738	.202	---	13.554	.000	---	---
	MO	-.104	.099	-.108	-1.042	.298	.241	-.055
	PVO	.133	.145	.142	.916	.360	.302	.049
	RA	.289	.092	.331	3.151	.002	.345	.165
	TTE	-.211	.106	-.239	-1.979	.049	.257	-.104
	TÇÖ	.194	.103	.210	1.880	.061	.313	.093
R: .367		R ² : .135		F _(5, 355) : 11.082		p: .000		
Mizah=2.738-0.104 MO-0.133 PVO+0.289 RA-0.211 TTE+0.194 TÇÖ								
	Mizah	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Ortaokul	Sabit	2.642	.256	---	10.334	.000	---	---
	MO	-.060	.093	-.052	-.644	.520	.171	-.034
	PVO	.018	.138	.017	.130	.896	.237	.007
	RA	.132	.095	.129	1.391	.165	.249	.073
	TTE	.019	.107	.017	.182	.856	.229	.010
	TÇÖ	.181	.094	.176	1.929	.055	.261	.101
R: .278		R ² : .077		F _(5, 355) : 6.091		p: .000		
Mizah=2.642-0.060 MO+0.018 PVO+0.132 RA+0.019 TTE+0.181 TÇÖ								

MO: Model Olma

PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma

TTE: Tanıma ve Takdir Etme

RA: Risk Alma

TÇÖ: Takım Çalışmasına Odaklanma

Tablo 75'te, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin mizah alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.24$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.05$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin mizah boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.30$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.04$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin mizah algıları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.34$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.16$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında mizah alt boyutunda zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.25$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun zayıf düzeyde ve negatif yönlü $r=-.10$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin mizah boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.31$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak diğer iki değişken arasındaki korelasyon $r=.09$ olarak hesaplanmıştır.

Okul müdürlerinin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin mizah alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.17$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.03$ gibi oldukça düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin mizah boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.23$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun $r=.00$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin mizah alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.24$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.07$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin mizah boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.22$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r=.01$ olarak hesaplandığı

görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin mizah boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.26$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.10$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ilkökul öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.36$, $R^2=0.13$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, mizah algısı ile düşük düzeyde ($R=0.367$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkökul öğretmenlerinin mizah algısı üzerindeki görece önem sırası; risk alma ($\beta=.33$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.23$), takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.21$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.14$) ve model olma ($\beta=.10$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; sadece risk alma ($\beta=.33$, $p<.05$) boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının mizah boyutunda anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak model olma ($\beta=.10$, $p>.05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.14$, $p>.05$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.23$, $p>.05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.21$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları ilkökul öğretmenlerin mizah boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerin mizah boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.27$, $R^2=0.07$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, mizah algısı ile düşük düzeyde ($R=0.278$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın % 7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin mizah boyutunda psikolojik sermaye algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.17$), risk alma ($\beta=.12$), model olma ($\beta=.05$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.01$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.01$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise , okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma ($\beta=-.05$, $p>.05$), paylaşılan

vizyon oluşturma ($\beta=.01$, $p> .05$), risk alma ($\beta=.12$, $p>05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.01$, $p> .05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.17$, $p< .05$) boyutlarının hiç birinde, ortaokul öğretmenlerin mizah algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Oysa ki stres, kaygı, depresyon gibi negatif ruh hallerinden kurtulmada mizahın rolü bulunmaktadır. Örneğin, Hughes (2008) psikolojik sermaye ve mizah arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öz yeterlilik, iyimserlik ve dayanıklılık ile mizah arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki; umut ve mizah arasında ise zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, genel olarak mizah ve psikolojik sermaye arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Bilgelik boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışları boyutlarının, ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının Bilgelik Boyutunda Öğretmen Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Bilgelik	B	St. Hata	B	T	P	İkili R	Kısmi r	
İlkokul	Sabit	3.380	.121	---	28.021	.000	---	---	
	MO	.140	.059	.238	2.357	.019	.349	.124	
	PVO	-.031	.086	-.054	-.359	.720	.369	-.019	
	RA	.076	.055	.141	1.381	.168	.366	.073	
	TTE	-.125	.064	-.231	-1.961	.051	.325	-.104	
	TÇO	.194	.061	.343	3.158	.002	.395	.165	
	R: .317		R ² : .100		F _(5, 364) : 8.132		p: .000		
Bilgelik=3.380-0.140 MO-0.031 PVO+0.076 RA-0.125 TTE+0.194 TÇO									
	Bilgelik	B	St. Hata	B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Ortaokul	Sabit	3.255	.151	---	---	21.585	.000	---	---
	MO	.053	.055	.074	.955	.340	.268	.050	
	PVO	-.157	.081	-.237	-1.938	.053	.292	-.101	
	RA	.141	.056	.226	2.526	.012	.329	.131	
	TTE	.105	.063	.153	1.667	.096	.331	.087	
	TÇO	.127	.055	.202	2.294	.022	.348	.119	
	R: .317		R ² : .100		F _(5, 364) : 8.132		p: .000		
Bilgelik=3.255+0.053 MO-0.157 PVO+0.141 RA+0.105 TTE+0.127 TÇO									
MO: Model Olma			PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma			TTE: Tanıma ve Takdir Etme			
RA: Risk Alma			TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma						

Tablo 76'da, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul müdürlerinin model olma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin bilgelik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.34$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= .12$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında bilgelik boyutunda zayıf ve pozitif yönlü ($r=.36$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.01$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif

yönlü ve zayıf düzeyde ($r=.36$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.07$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin bilgelik algıları arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ($r=.32$) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun negatif yönlü ve zayıf düzeyde $r=-.10$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.39$) bir ilişki olduğu görülmektedir, ancak diğer iki değişken arasındaki korelasyon $r=.16$ olarak hesaplanmıştır.

Okul müdürlerinin model olma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin bilgelik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ($r=.26$) bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.05$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.29$) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun zayıf ve negatif yönlü $r=-.10$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin risk alma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin bilgelik alt boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.32$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.13$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.33$) bir ilişki vardır. Diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun zayıf ve pozitif yönlü $r=.08$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutu ile ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.34$) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.11$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ilkökul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.31$, $R^2=0.10$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, bilgelik algısı ile düşük düzeyde ($R=0.317$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon

katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkökul öğretmenlerinin bilgelik algısı üzerindeki görece önem sırası; takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.34$), model olma ($\beta=.23$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.23$), risk alma ($\beta=.14$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.05$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* testi sonuçları incelendiğinde, takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.34$, $p<.05$) model olma ($\beta=.23$, $p<.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.05$, $p>.05$), risk alma ($\beta=.14$, $p>.05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=-.23$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerin liderlik davranışları ilkökul öğretmenlerin bilgelik boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma yordayıcı değişkenleri birlikte ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda, ilkökul öğretmenleri ile benzer şekilde, psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.31$, $R^2=0.10$, $p<.05$). Yordayıcı değişkenler, bilgelik algısı ile düşük düzeyde ($R=0.317$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermaye algısı üzerindeki görece önem sırası; paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=.23$), risk alma ($\beta=.22$), takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.20$), tanıma ve takdir etme ($\beta=.15$) ve model olma ($\beta=.07$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* testi sonuçları incelendiğinde, risk alma ($\beta=.22$, $p<.05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=.23$, $p<.05$) boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ortaokul öğretmenlerinin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=-.23$, $p>.05$), risk alma ($\beta=.22$, $p>.05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=.15$, $p>.05$) boyutlarında okul müdürlerin liderlik davranışları ortaokul öğretmenlerin bilgelik alt boyutunda psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu bölümde müdürlerin liderlik davranışlarının, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik

sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Psikolojik Sermaye	B	St. Hata	B	B	T	P	İkili R	Kısmi r
İlkokul	Sabit	3.176	.116	---		27.452	.000	---	---
	Liderlik	.260	.028	.435		9.161	.000	.435	.435
R: .435		R ² : .189		F _(5, 355) : 83.930		p: .000		Psikolojik sermaye=3.176+0.260 liderlik	
Ortaokul	Psikolojik Sermaye	B	St. Hata	B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
	Sabit	2.946	.144	---		20.512	.000	---	---
	Liderlik	.290	.036	.386		8.021	.000	.386	.386
R: .386		R ² : .149		F _(5, 355) : 64.339		p: .000		Psikolojik sermaye=2.946+0.290 liderlik	

Tablo 77’de, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile ilkököl öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde (r=.43) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun r= .43 olarak hesaplandığı görülmektedir. Diğer taraftan, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri arasında zayıf ve pozitif yönlü (r=.38) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun r=.38 olarak hesaplandığı görülmektedir. Buna göre, her iki okul grubu karşılaştırıldığında ilkököl öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerinin görece olarak ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu öne sürülebilir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları, ilkököl öğretmenlerinin psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=0.43, R²=0.18, p<.05). Yordayıcı değişken liderlik, yordanan değişken psikolojik sermaye ile düşük düzeyde (R=0.435) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %18’ini

açıklamaktadır. Ortaokul grubunda ise, okul müdürlerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.38$, $R^2=0.14$, $p<.05$). Liderlik, psikolojik sermaye ile düşük düzeyde ($R=0.386$) bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algısı üzerindeki görece önemi; ilkokul liderlik ($\beta=.43$), ortaokul liderlik ($\beta=.38$) olarak görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, hem ilkokul ($\beta=.43$, $p<.05$) hem de ortaokullarda ($\beta=.38$, $p<.05$) görevli müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerindeki etkisini anlamaya yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarına ilişkin sonuçlar beş başlık altında incelenmiştir.

Model olma boyutuna ilişkin sonuçlar. Ankara ili kamu ilkokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarına göre, model olma boyutunda cinsiyet değişkeni fark yaratan bir değişken değil iken, ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, cinsiyet değişkeni model olma boyutunda anlamlı bir fark yaratmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinden daha fazla model davranışlar gördükleri, kendisinden beklenen tutum ve davranışları daha çok yerine getirdikleri görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Buna karşılık, okul türü, kıdem ve eğitim durumu değişkenleri, ilkokul ve ortaokul grubundaki öğretmenlerin model olma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında fark yaratan değişkenler değildir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmada da, ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine kıyasla, okul müdürlerinin yükümlülüklerini ve vaatlerini yerine getirerek beraber çalıştığı öğretmenlere model olmasına yönelik algıları daha yüksektir.

Paylaşılan vizyon oluşturma boyutuna ilişkin sonuçlar. İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarına göre, model olma boyutunda cinsiyet değişkeni fark yaratan bir değişken değil iken, ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, cinsiyet değişkeni paylaşılan vizyon olma boyutunda anlamlı bir fark yaratmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin ortak değerler etrafında görüş birliği oluşturarak hedefe yönelik vizyon belirleme davranışlarına ilişkin algıları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Buna karşılık, okul türü, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin bir örgütün başarısında önemli rolü olan vizyon oluşturma ve geleceğe yönelik plan ve hedef belirleme gibi stratejik konulara verdiği öneme yönelik algıları, ilkokul öğretmenlerine kıyasla görece olarak düşük düzeydedir. Buna karşılık, ilkokul öğretmenleri başarı ve katkılarından dolayı okul müdürleri tarafından, ortaokul öğretmenlerine kıyasla, görece olarak , daha az teşekkür ve takdir edildikleri görüşündedirler.

Risk alma boyutuna ilişkin sonuçlar. Ankara ili kamu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, beş boyut arasında risk alma boyutunda en düşük düzeydedir. İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarına göre, risk alma boyutunda cinsiyet değişkeni fark yaratan bir değişken değil iken, ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, cinsiyet değişkeni risk alma boyutunda anlamlı bir fark yaratmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenler, okul müdürlerinin risk alma, değişimler ve yeniliklere açık olma konusunda, erkek öğretmenlere kıyasla, daha düşük bir algıya sahiptirler.

Cinsiyet değişkeninin yanı sıra okul türü de fark yaratan değişkenlerden biridir. Buna göre, risk alma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ilkokul ve ortaokul grubu arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ilkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla, okul müdürlerinin örgütün amacına, gelişimi ve değişimine ilişkin yeni girişimlerde bulunmaları konusunda daha yüksek algıya sahiptirler. Bununla birlikte, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin risk alma boyutunda, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre, ilkokul ve ortaokul öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tanım ve takdir etme boyutuna ilişkin sonuçlar. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, diğer boyutlara kıyasla, görece olarak tanım ve takdir etme boyutunda en yüksek düzeydedir. İlkokul öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, ortaokul grubunda okul müdürlerinin tanım ve takdir boyutunda sergiledikleri davranışlar, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla, okul müdürlerinden daha fazla takdir ve destek görmektedirler. Bununla birlikte, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin tanım ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul türü ve kıdem değişkenine göre, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim durumu değişkeni, ilkök öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında fark yaratan bir değişken değil iken, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinde fark yaratmaktadır. Ortaokul grubundaki lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü ve ön lisans mezunu öğretmenlerle kıyaslandığında, müdürleri tarafından daha az takdir edildiklerini düşünmektedirler.

Takım çalışmasına odaklanma boyutuna ilişkin sonuçlar. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin takım çalışmasına odaklanma boyutunda, cinsiyet değişkenine göre, ilkök öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında, müdürlerinin farklı bakış açılarını daha çok dikkate aldığını, başarısızlıkları yeni şeyler öğrenmede fırsat olarak gördüğünü, kendilerini çalışma ortamlarında kısıtlamadığını düşünmektedirler.

Okul müdürlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutunda sergiledikleri davranışlar, okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla, müdürleri tarafından çalışma ortamlarında daha fazla özgür bırakıldıkları, başarısızlıkların engel ve zayıflık olarak görülmediği, farklı düşüncelerin desteklendiğini düşünmektedirler. Diğer yandan, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre, ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin sonuçlar.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin sonuçlar, öz yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık, esenlik, mizah, yaratıcılık ve bilgelik boyutlarına ilişkin sonuçlar şeklinde sekiz başlık altında incelenmiştir.

Öz yeterlilik boyutuna ilişkin sonuçlar. Öğretmelerin psikolojik sermayelerine ilişkin öz yeterlilik boyutunda, cinsiyet değişkenine göre , ilkokul öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla, sahip oldukları bilgi ve beceriler konusunda daha çok öz güven sahibi oldukları ve mesleki kapasitelerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri öz yeterlilik boyutunda, okul türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre, ortaokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerine kıyasla, hedeflere ulaşma ve başarı elde etme, mesleki bilgi ve deneyim konusunda daha donanımlı ve beceri sahibi olduklarını düşünmektedirler.

Hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre öz yeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğunu düşünmektedir. İlkokul grubunda, mesleki becerileri konusunda en fazla öz güven sahibi öğretmenler 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler olurken, ortaokul grubunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler mesleki kapasitelerine ve zorluklarla mücadele edebileceklerine ilişkin kendilerine güvendiklerini hissetmektedirler. Ortaokul grubunda en düşük öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerdir. Öz yeterlilik boyutunda her iki gruptaki öğretmenler arasında da eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Umut boyutuna ilişkin sonuçlar. Öğretmelerin psikolojik sermaye algıları umut boyutunda, cinsiyet değişkenine göre , anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, ortaokul grubundaki erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha fazla umuda sahip olduklarını düşünmektedirler. Her iki okul grubunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, okul türü ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla, belirlediği hedefe yönelik motivasyonunu kaybetmediğini, işinden daha fazla keyif aldığını, zorluklar olsa da problem çözme becerisine daha

çok sahip olduğunu düşünmektedir. Bunun yanısıra, her iki grupta da en fazla umuda sahip olduğunu düşünenler ön lisans mezunu öğretmenlerdir.

İyimserlik boyutuna ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, iyimserlik boyutunda, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokul grubunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla, iş ortamında olaylara karşı daha fazla pozitif bakış açısıyla yaklaştıklarını düşünmektedirler. Okul grubu bağlamında değerlendirildiğinde ise, ortaokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerinden daha iyimser, geleceğe daha pozitif bakabildiklerini düşünmektedirler. Kıdem ve eğitim durumu ise hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinde fark yaratan bir değişken değildir.

Dayanıklılık boyutuna ilişkin sonuçlar. Öğretmelerin psikolojik sermaye algıları dayanıklılık boyutunda, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre , anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokul grubunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha fazla mücadeleci olduklarını düşünmektedirler. Olaylar karşısında hemen pes etmedikleri ve zorluklara rağmen hedefe ulaşmaya çalıştıklarını hissetmektedirler. İlkokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda, psikolojik sermaye algıları ortaokul öğretmenlerinden daha yüksektir. Buna göre, ilkokul öğretmenleri zorlu ortamları korkutucu olmaktan ziyade mücadele edilmeye değer görmektedirler. Bununla birlikte, kıdem değişkeni ilkokul grubunda fark yaratan bir değişken değilken, bu durum ortaokul grubunda söz konusu değildir. Ortaokul öğretmenlerinden meslekte en kıdemli olanlar (21 ve üzeri), düşük kıdem gruplarındaki tüm öğretmenlerden daha yüksek düzeyde dayanıklılık algısına sahip olduklarını düşünmektedirler.

Esenlik boyutuna ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, esenlik boyutunda, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokul grubunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla, okulda kendilerini psikolojik anlamda daha mutlu, huzurlu ve iyi hissetmektedirler. Bununla birlikte, ilkokul öğretmenleri, kendilerini okul ortamında ortaokul öğretmenlerinden daha fazla mutlu ve sağlıklı hissetmektedirler. Diğer taraftan, öğretmenlerin görüşleri, kıdem ve eğitim durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yaratıcılık boyutuna ilişkin sonuçlar. Hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algılarında yaratıcılık boyutunda, kıdem değişkeni fark yaratan bir değişken değil iken, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İlk olarak ilkokul ve ortaokul grubunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, ortaokul grubunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla, derslerinde daha yaratıcı ve özgün fikirler ortaya koyduklarını düşünmektedirler. Okul türü bazında değerlendirildiğinde ise, ilkokul öğretmenleri, daha fazla yaratıcılık algısına sahiptirler. Eğitim durumu değişkenine göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, ilkokul grubunda, lisans mezunu öğretmenler okulda yaratıcı çözümler geliştirme, özgün fikirler üretme konusunda, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz görmektedirler.

Mizah boyutuna ilişkin sonuçlar. Öğretmelerin psikolojik sermaye algıları, mizah boyutunda, her iki okul grubunda da cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hem ilkokul hem de ortaokul grubundaki erkek öğretmenlerin mizah algıları aynı düzeydedir. Erkek öğretmenler okul ortamında, stres kaynakları ile başa çıkma aracı olarak mizahı kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, okul türü değişkenine göre, ilkokul öğretmenleri, gergin ortamları yumuşatma, sosyal ortamlara uyum sağlama konusunda mizahtan daha fazla yararlandıklarını düşünmektedirler. Kıdem değişkeni, ortaokul grubunda fark yaratan bir değişken değilken, ilkokul grubunda meslekte en kıdemli olanlar, en fazla mizah anlayışına sahip olduklarını hissetmektedirler. Eğitim durumu değişkeni ise, ilkokul ve ortaokul grubunda fark yaratan bir değişken değildir. Ayrıca tüm boyutlar arasında öğretmenlerin mizah boyutuna ilişkin tutum puanları en düşük düzeydedir.

Bilgelik boyutuna ilişkin sonuçlar. Öğretmelerin psikolojik sermaye algıları, bilgelik boyutunda, ilkokul grubunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ortaokul grubunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, ortaokul grubunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla bilgelik algısına sahip olduklarını düşünmektedirler. Okul türü değişkeni, fark yaratan bir değişkendir. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla olumsuzlukların üstesinden gelebilmek için tecrübelerinden daha fazla faydalandıklarını,

meslektaşlarına karşı daha yardımsever ve yol gösterici olduklarını düşünmektedirler.

Kıdem değişkeni ilkökul grubunda anlamlı bir farklılık yaratmazken, ortaokul grubunda meslekte en kıdemli olanlar, kendilerini, daha güvenilir, sağduyulu görmekte ve önceki tecrübe ve bilgi birikimi sayesinde problemlere çözüm üretebilme becerisine daha fazla sahip olduklarını düşünmektedirler. Eğitim durumu değişkeni, ilkökul grubunda anlamlı bir fark yaratmazken, ortaokul grubunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, lisans mezunu öğretmenler, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre güçlü ve zayıf yönlerinin daha az farkında olduklarını, olumsuzlukları önceki tecrübeleri yardımıyla çözme konusunda daha yetersiz gördüklerini düşünmektedirler. Ayrıca, tüm boyutlar arasında öğretmenlerin bilgelik boyutuna ilişkin tutum puanlarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Psikolojik sermayenin yordanmasına ilişkin sonuçlar.

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışması oluşturma boyutlarında müdürlerin liderlik davranışları tarafından yordanmasına ilişkin sonuçlara aşağıda ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

Öz yeterlilik algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. Model olma, risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme düzeyindeki artış ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını da yükseltmektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda öğretmenlerin öz yeterlilik algısını şekillendirmede önemli bir etkisi bulunmamaktadır.

Diğer taraftan, ortaokul grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin öz yeterlilik algılarının yordanmasında, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Ancak müdürlerin öğretmenlere başarı ve katkılarından dolayı takdir ve teşekkürlerini sunma düzeyi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının düzeyi de artmaktadır.

Umut algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. Okul müdürlerinin liderlik davranışları tüm alt boyutları ile birlikte öğretmenlerin umut algısı ile anlamlı bir ilişki

göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin umut algılarının yordanmasında, model olma ve paylaşılan vizyon oluşturma boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin umut algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Buna karşılık, öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin umut algılarının şekillenmesinde risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları önemli bir etkiye sahiptir.

Yordayıcı değişkenlerden olan risk alma ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeyindeki artış ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin umut algılarında artışa sebep olmaktadır. Diğer taraftan, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin umut algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

İyimserlik algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. İlkokul grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin iyimserlik algılarının yordanmasında, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma ve risk alma boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin iyimserlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Ancak tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında müdürlerin liderlik davranışları sergileme düzeyindeki artış ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin iyimserlik algılarının düzeyini de arttırmaktadır.

Ortaokul grubunda sözü edilen beş değişken öğretmenlerin iyimserlik algısı ile zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının şekillenmesinde, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları önemli bir etkiye sahip değildir. Buna karşılık, sadece takım çalışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Dayanıklılık algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. Yordayıcı değişkenlerden olan model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında müdürlerin liderlik davranışları, ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin dayanıklılık algılarında önemli bir etkiye sahip değildir. Ancak öğretmenlerin dayanıklılık algılarının şekillenmesinde takım

alışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışları önemli bir etkiye sahiptir.

Diğer taraftan, ortaokul grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin dayanıklılık algılarının yordanmasında, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin dayanıklılık algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bununla birlikte, risk alma ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin dayanıklılık algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Buna göre, okul müdürlerinin risk alma ve takım çalışmasına odaklanmaya ilişkin sergiledikleri davranışların düzeyindeki artış öğretmenlerin dayanıklılık algılarının düzeyinde de artışa sebep olmaktadır.

Esenlik algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. İlkokul grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin esenlik algılarının yordanmasında, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin esenlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Ancak takım çalışmasına odaklanma boyutunda müdürlerin liderlik davranışları sergileme düzeyindeki artış ilkokul ğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin esenlik algılarının düzeyini de arttırmaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında ortaokul ğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin esenlik algısını şekillendirmede önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak tanıma ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme düzeyindeki artış ortaokul ğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin esenlik düzeylerini de yükseltmektedir.

Yaratıcılık algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. Yordayıcı değişkenlerden olan model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, takım çalışmasına odaklanma boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları, ilkokul ğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin yaratıcılık algılarında önemli bir etkiye sahip değildir. Ancak ğretmenlerin yaratıcılık algılarının şekillenmesinde risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışları önemli bir etkiye sahiptir.

Ortaokul grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin yaratıcılık algılarının yordanmasında, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin yaratıcılık algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bununla birlikte, sadece takım çalışmasına odaklanma boyutunda müdürlerin liderlik davranışları sergileme düzeyindeki artış ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin yaratıcılık algılarının düzeyini de arttırmaktadır.

Mizah algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. İlkokul grubunda sözü edilen beş değişken öğretmenlerin mizah algısı ile zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin mizah algılarının şekillenmesinde, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları önemli bir etkiye sahip değildir. Buna karşılık, risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin mizah algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Ortaokul grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin mizah algılarının yordanmasında, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin mizah algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Buna karşılık, takım çalışmasına odaklanma boyutunda müdürlerin liderlik davranışları sergileme düzeyindeki artış ortaokul öğretmenlerinin mizah algılarının düzeyini de arttırmaktadır.

Bilgelik algısının yordanmasına ilişkin sonuçlar. Hem ilkökul hem de ortaokul grubunda sözü edilen beş değişken öğretmenlerin bilgelik algısı ile zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. İlkokul grubundaki öğretmenlerin bilgelik algılarının yordanmasında, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma ve tanıma ve takdir etme boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin bilgelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Ancak model olma ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme düzeyindeki artış ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin bilgelik algılarının düzeyini de arttırmaktadır.

Diğer taraftan, ortaokul grubundaki öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin bilgelik algılarının yordanmasında, model olma, paylaşılan vizyon oluşturma

ve tanıma ve takdir etme boyutlarında liderlik davranışları öğretmenlerin bilgelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Ancak öğretmenlerin bilgelik algılarının şekillenmesinde risk alma ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları önemli bir etkiye sahiptir.

Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak oluşturulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden, okul müdürlerinin model davranışlar sergileme kapasitelerinin diğer boyutlar arasında görece olarak düşük olduğu anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin sevgi ve saygısını kazanmasını sağlayacak örnek davranışlar sergilemesi, onlara iyi bir rol model olması beklenmektedir. Görüş birliği doğrultusunda hareket etmesi, alınan kararlarda tüm öğretmenlerin payının olmasına önem vermesi gerekmektedir. Okul yönetiminin, belli aralıklarda düzenleyeceği anket ve formlar aracılığı ile öğretmenlerin müdürlerinden beklentilerine ilişkin geribildirim alınması sağlanabilir. Bu sayede okul müdürlerinin öğretmenlerin kendisinden beklenen tutum ve davranışların farkına varması ve daha yapıcı davranışlar göstermesi sağlanabilir.
2. Okul müdürlerinden beklenen şey, ortak değerler ve görüş birliği etrafında tüm öğretmenlerin de yer alması ile paylaşılan bir vizyon oluşturmaktır. Buna karşılık, okul müdürlerinin vizyonun büyük resmini şekillendirmede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, vizyon belirlenirken öğretmen, veli, öğrenciler, diğer tüm paydaşların görüşlerinin alınması ve vizyonun o şekilde oluşturulması sağlanabilir. Böylelikle geniş katılımı oluşturulan bir vizyonun etkisi de daha anlamlı olabilir.
3. Liderlik davranışlarına ilişkin risk alma boyutuna öğretmenlerin en az katılım gösterdiği görülmektedir. Risk almanın değişimin ve yeniliklerin kapılarını aralayacağı düşünüldüğünde aslında risk alabilen örgütlerin birkaç adım önde olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin kurumla ilgili değişimlere yönelik girişimlerde bulunmaktan çekindiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürlerinin çeşitli programlar ve seminerlere katılmaları, risk ve kriz

yönetimi üzerine eğitim almaları sağlanabilir. Bununla birlikte, yetki çerçeveleri biraz genişletilerek, daha fazla inisiyatif almaları sağlanabilir ki böylelikle riski göze alabilsinler. Ayrıca gerçekleştirdikleri başarı ve katkılardan dolayı maddi veya manevi anlamda desteklenebilirler.

4. Liderlik davranışlarının tüm boyutları arasında en yüksek puanı almasından dolayı tanıma ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimine destek verdiği ve başarıları nedeniyle onları takdir ettiği anlaşılmaktadır. Tutum ve davranışlarının tüm kurumu etkilediği düşünüldüğünde, okul yönetimi, başka kurum veya topluluklarla işbirliği yaparak öğretmenlerin yaratıcılıklarını, yeteneklerini ortaya çıkarmalarına, potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerine saygı ve değer verildiğini hissettiklerinde yaptıkları işten daha fazla keyif almaktadırlar. Ayrıca istekli ve azimli öğretmenlere belli sorumluluklar da verilerek kuruma katkı sunmaları sağlanabilir. Bu katkılardan veya performanslarından dolayı belli imkanlar dahilinde ödüller sunulabilir. Özel kurumlarda gerçekleştirilen haftanın veya ayın elemanı gibi uygulamalar hayata geçirilebilir. Böylelikle çalışanların motivasyon ve performans düzeyi de artabilir
5. Okul müdürlerinin fark yaratacak adımlar atması, farklı bakış açılarına önem vermesi, kurumunu ileriye taşıyacak plan ve projelerde yer alması, bunu yaparken grup bilinci yaratarak takım çalışması oluşturması ve başarısızlıkları öğrenme fırsatı olarak görmesi gerekmektedir. Okul ile ilgili konularda öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanması, karar alma sürecine dahil olmaları ile öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik sermaye algılarında artış sağlanabilir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ekip, grup, takım kavramlarının kuruma yerleşmesini sağlayacak çalışmalar desteklenebilir.
6. Okul yönetimi tarafından tüm kıdem aralığındaki öğretmenlerin yaratıcılıklarını, işlerinden keyif almalarını, potansiyellerini geliştirebilecekleri bir takım programlar veya kurslarda yer alabilirler. Bunun sonucunda eğitimsel çıktılar bağlamında farklılık yaratabilen öğretmenlere belli ödüller sunulabilir.

7. Umudu yüksek olan öğretmenlerin pozitif tutum ve davranışlar gösterme potansiyelleri de yüksektir. Umut düzeyi yükseldikçe bireylerin iyimserliği de artmakta ve geleceğe daha pozitif bakmaktadırlar. Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı, periyodik olarak, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını arttırmaya yönelik eğitim seminerleri düzenleyebilir; psikoloji ve eğitim bilimi alanında uzmanlaşmış eğitimciler bu konuda görevlendirilebilir. Bununla birlikte, bu tür programların ilgi çekici, işe yarar ve etkili olmasına önem verilmesi gerekmektedir.
8. Psikolojik sermayenin iyimserlik boyutunda öğretmenler görece olarak düşük puan almışlardır. Öğretmenlerin mesleki anlamda geleceğe ilişkin iyimserlik algılarının diğer maddelere göre düşük olduğu görülmektedir. Bu noktada, okul yönetimi çalışma koşullarını düzenlerken, gerek ders programı gerekse çalışma ortamı açısından esnek davranmalı ve inisiyatif alabilmelidir. Okul müdüründen daha çok eğitim lideri gibi davranışlar ortaya koyabilmelidir.
9. İnsan kaynağıyla en fazla iç içe olan kişiler olarak öğretmenlerin psikolojik olarak kendilerini sağlam, dayanıklı hissetmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki anlamda dayanıklılıkları arttırıldığında psikolojik sermaye düzeyleri de artacak böylelikle işlerinde kendilerini daha motive ve mutlu hissedeceklerdir. Buna göre, okul müdürleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın da yardımıyla belirli aralıklarla öğretmenlerin psikolojik danışmanlık alabilecekleri programlar düzenleyebilir. Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için kişisel gelişime yönelik hizmet içi eğitimler, onların psikolojik sermaye algılarının artmasını sağlayabilir.
10. Öğretmenlerin işlerinde mutlu, coşkulu, hayat dolu olmalarının ne denli önemli olduğu göz önüne alındığında, esenlik boyutu da önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini dikkate alan bir çalışma ile mevcut sorunları keşfederek bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilir; çünkü eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin psikolojileri, güçlü eğitimsel çıktılarının temel kaynağı konumundadır.
11. Öğretmenlerin alışılmışın dışında özgün fikirler üretebileceklerine dair algılarının yaratıcılık boyutundaki maddeler arasında görece olarak düşük

puan aldığı düşünülürken, mevcut sistemin sorgulanması gerekmektedir. Öğretmenler yaratıcı olmadıktan sonra öğrenciden yaratıcı olmalarını beklemek kolay değildir. Bu sebeple öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul müdürlerinin ortak katılımının sağlanacağı bir çalışmayla Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılması gerekenleri araştırması ve analiz etmesi önerilmektedir.

12. Hayatımıza renk katan ve Vaillant'ın (2000) gökkuşağına benzettiği mizah, psikolojik sermaye alt boyutları arasında en düşük puanı alan bileşendir. Oysa ki, hayata karşı pozitif bakmamızı sağlayan bir davranış olarak ele alınmaktadır. Negatif davranışları bastıran bir kavram olması nedeniyle öğretmenlerin mesleki başarıları ve dolayısıyla kurumun başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin okul ortamında kendilerini daha rahat hissedecekleri, onları stres ve kaygıdan biraz olsun uzaklaştıracak eğlenceli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.
13. Psikolojik sermayenin potansiyel bileşenlerinden olan bilgelik, öğretmenlerin tecrübeleri sayesinde sorunları çözebilmelerinde onlara yardımcı olmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha fazla olanlardan zorlandıkları konularda destek alabilmelerine yönelik toplantı ve görüşmeler düzenlenebilir.
14. Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir oluşuma giderek öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin gelişimine katkıda bulunacak, eğitim kurumlarında pozitif öğretim ortamının gelişmesini sağlayacak eğitim liderliğine yönelik programları başlatabilir. Psikolojik sermaye düzeyi yüksek olduğu zaman öğretmenin diğerleriyle etkileşimi ve iletişimi de farklı olmakta, bu durumun eğitim ortamına olumlu yansımaları olmaktadır. Bu da öğretmen-okul müdürü, öğretmen-meslektaş, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli etkileşimini kolaylaştırmakta ve pozitif eğitimsel çıktılar ile sonuçlanmaktadır.
15. Gelecekte bu konuyu ele alacak araştırmacılara, bu konunun devlet okulları ile özel okulların karşılaştırılması olarak çalışılabileceği önerilebilir.

Kaynaklar

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Al-Omari, A. A. (2008). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice: The case of Jordanian schools. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(8), 648-660.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-140.
- Al-Baradie, R. S. (2014). Encouraging the heart. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 1(1), 11-16.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (2005). Fundamentals of educational research. Routledge.
- Anık, S., & Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 332-342.
- Aslan, N., & Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Aslan, İ. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları ile örgütsel Bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Avey, J. B., Hughes, L. W., Norman, S. M., & Luthans, K. W. (2008a). Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 110-126.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008b). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677-693.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employees attitudes, behaviors and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 282-294.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004a). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004b). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(8), 951-968.

- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Positive psychology in educational administration. Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, M. (2014a). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aydın, M. (2014b). Eğitim yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi
- Bahadır, E. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balfour, D. L., & Wechsler, B. (1991). Commitment, performance and productivity in public organizations. *Public Productivity & Management Review*, 355-367.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management*, 42(3), 742-768.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. Basic Books.
- Bennis, W. (1989). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1), 166-168.

- Bennis, W., Goleman, D., & O'Toole, J. (2008). *Transparency: How leaders create a culture of candor*. John Wiley & Sons.
- Bennis, W., & Goldsmith, J. (2010). *Learning to lead: A workbook on becoming a leader*. Basic Books.
- Bennis, W., Bennis, W. G., Sample, S. B., & Asghar, R. (2015). *The art and adventure of leadership: Understanding failure, resilience and success*. John Wiley & Sons.
- Biswas-Diener, R. (2013). Invitation to positive psychology: Research and Tools for the Professional.
- Blanchard, A. L., Welbourne, J., Gilmore, D., & Bullock, A. (2009). Followership styles and employee attachment to the organization. *The Psychologist-Manager Journal*, 12(2), 111-131.
- Blasé, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bolton, S. C. (2004). *Emotion management in the workplace*. Macmillan International Higher Education.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(18. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567.
- Cameron, K. (2012). Positive leadership: Strategies for extraordinary performance. Berrett-Koehler Publishers.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). The hopeful optimist. *Psychological Inquiry*, 13(4), 288-290.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 821-832.
- Cenkseven, F. (2004). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Černe, M., Jaklič, M., & Škerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63-85.
- Cheung, F., Tang, C. S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., & Avey, J. B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group

- level of analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(3), 227-240.
- Collins, J. (2009). *Good to Great-(Why some companies make the leap and others don't)*. Random House. Business Books.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439-452.
- Cook, S. (2009). *Leading For Success: Unleash your leadership potential to achieve extraordinary results*. IT Governance Ltd.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 475-493.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-56.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psihologijske Teme*, 18(2), 203-211.
- Cypres, A. (2016). *Leadership: Learning, Teaching, and Practice. Leaders, Schools, and Change*. IAP-Information Age Publishing, Inc
- Çakmak, M. S., & Arabaci, İ. B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 890-909.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, F., & Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çetin, F., Şeşen, H., & Basım, H. N. (2013). örgütsel psikolojik sermayenin tükenmişlik sürecine etkileri: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(3), 95-108.

- Çetin, M. (2015). *Individual and organizational antecedents of psychological capital* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dawkins, S., Martin, A., Scott, J., & Sanderson, K. (2013). Building on the positives: A psychometric review and critical analysis of the construct of psychological capital. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 348-370.
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 137-154.
- Demir, E. (2019). Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dinçer, H. (2013). Otantik liderlik, psikolojik sermaye ve yaratıcılık: Çok düzeyli analiz (Yüksek lisans Tezi). Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 177-193.
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645-664.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4), 735-744.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. Sage.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

- Edwards, A. K., & Oteng, R. (2019). Attaining work-life balance as in modeling the way among female teachers in Ghana. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(7), 1-18.
- Elma, C., & Demir, K. (2012). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- English, F. W. (2007). The art of educational leadership: Balancing performance and accountability. Sage.
- Erarslan Köse S. (2019). Dönüştürücü liderliğin pozitif psikolojik sermaye üzerindeki etkisi: İstanbul ilinde bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, A., & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2), 302-318.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Floyd, D. L. (2003). Distance learning in community colleges: Leadership challenges for change and development. *Community College Journal of Research & Practice*, 27(4), 337-347.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Gedikpınar, H. (2019). *Otantik liderlik ile çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki: Çokuluslu işletmeler üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 85(2), 1-9.

- Gregory Stone, A., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The Emotionally Intelligent Workplace*, 13(26), 1-13.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L., & Snow, D. B. (2009). In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(4), 353-367.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 135-153.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529.
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2018). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülersoy, A. E. (2013). Doğal mirasın korunması açısından sosyal bilgiler (ortaokul) ve coğrafya (orta ve yükseköğretim) müfredat programlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 315-354.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.

- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Healthfield, S.M. (2015). Top 10 reasons why employees quit their job.
Retrieved from:// humanresources.about.com/od/resigning-from-your-job/a/top-10-reasons-employees-quit-their-job.htm
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Theory, research and practice. Educational Administration. Information Age Publishing.
- Hughes, L. W. (2008). A correlational study of the relationship between sense of humor and positive psychological capacities. *Economics & Business Journal: Inquiries & Perspectives*, 1(1), 46-55.
- Jaskyte, K. (2004). Transformational leadership. organizational culture and innovativeness in nonprofit organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 15(2), 153-168.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Entrepreneurs as authentic leaders: Impact on employees' attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(8), 646-666.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, M., & Biçkes, D. M. (2013). The relationship between psychological capital and job satisfaction: A study of hotel businesses in Nevşehir. *Journal of Management & Economics*, 20(2), 233-242.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatürk, H. E. (2015). *Otantik liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırması* (Yükseklisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.

- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 246-255.
- Kasa, M., & Hassan, Z. (2013). Antecedent and consequences of flow: lessons for developing human resources. *Procedia-Social And Behavioral Sciences, 97*, 209-213.
- Kaya, Y. K., (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler: Liderliğe giden yollar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 343-350.
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 1-22.
- Kılınç, A. Ç., & Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(2), 175-215.
- Koçak, S., & Baskan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 212-224.
- Koçel, T. (1984). *İşletme yöneticiliği: Yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış*. İstanbul: 30. Yıl Yayınları.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43*(43), 401-422.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 13*(1), 57-91.
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 123-153.

- Kouzes, J. M., Posner, B. Z., & Biech, E. (2010). *The leadership challenge: Activities book* (Vol. 163). John Wiley & Sons.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2011). *Credibility: How leaders gain and lose it, why people demand it* (Vol. 203). John Wiley & Sons.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017a). *The Leadership Challenge: How to make extraordinary things happen in Organizations*. John Wiley & Sons.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017b). *A coach's guide to developing exemplary leaders: Making the most of the leadership challenge and the leadership practices inventory (LPI)*. John Wiley & Sons.
- Kotterman, J. (2006). Leadership versus management: What's the difference? *The Journal for Quality and Participation*, 29(2), 13-17.
- Köklü, M. (2012). Orta öğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçemleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, L. J. (1993). Coping humour, stress and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(1), 81-96.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdöleme Kuramı'nın öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Lakshman, C. (2008). *Knowledge leadership: Tools for executive leaders*. Sage Publications.
- Larson, M. D. (2004). *Positive psychological capital: A comparison with human and social capital and an analysis of a training intervention* (Doctoral dissertation). The University of Nebraska, Lincoln.

- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 45-62.
- Leech, D. W., & Fulton, C. (2002). The Leadership Practices of Middle and High School Principals.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (1992). Transformational Leadership. *Educational leadership*, 49(5), 8-12.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Hodgetts, R. M., & Luthans, B. C. (2001). Positive approach to leadership (PAL) implications for today's organizations. *Journal of Leadership Studies*, 8(2), 3-20.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.). *Positive organizational scholarship* (pp. 241 – 261). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2005). The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission: A study of nurses, *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 35(6), 304-310.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007a). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior*, 1(2), 9-24.

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007b). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541-572.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate—employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 29*(2), 219-238.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly, 21*(1), 41-67.
- Luthans, F., Youssef, C. M., Sweetman, D. S., & Harms, P. D. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship psychcap and health psychcap. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*(1), 118-133.
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 537-557.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397.
- Martin, R. A., (2006). *The psychology of humor: An integrative approach*. Academic Press.
- McMurray, A. J., Pirola-Merlo, A., Sarros, J. C., & Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment and wellbeing in a non-profit organization. *Leadership & Organization Development Journal, 31*(5), 436-457.
- Medlock, J. L. (2016). *Leadership behaviors and positive psychological capital in the workplace* (Doctoral Dissertation). Cardinal Stritch University, Wisconsin.

- Meydan, C. H.. & Şeşen. H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Moffitt, J. R. (2007). What works: Principal leadership behaviors that positively impact student achievement in elementary schools. Electronic Thesis and dissertations.
- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526.
- Mowday, R. T. (1978). The exercise of upward influence in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 23(1), 137-156.
- Ngang, T. K. (2011). The effect of transformational leadership on school culture in male'primary schools Maldives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2575-2580.
- Nelson, D., & Cooper, C. L. (2007). (Eds.) *Positive organizational behavior*. Sage.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2007). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. In *Educational Administration Abstracts*, 42(2), 145-177.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Lumad, R. I. (2017). Ensuring educational leadership in the creation and leadership of schools. *Koers*, 82(3), 1-6.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.
- Okutan, M. (2012). Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., & Receptoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 405-428.

- Özer, P. S., Topaloglu, T., & Özmen, Ö. N. T. (2013). Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.
- Pallant, J., & Manual, S. S. (2010). A step by step guide to data analysis using SPSS. *Berkshire UK: McGraw-Hill Education*.
- Paletta, A., Alivernini, F., & Manganelli, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98-117.
- Parker, L., & Raihani, R. (2011). Democratizing Indonesia through education? Community participation in Islamic schooling. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 712-732.
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of occupational and organizational psychology*, 77(2), 193-216.
- Peterson. S. J., & Luthans, F. (2003). The positive impact and development of hopeful leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 26-31.
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management journal*, 49(2), 327-340.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & e Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65(3), 429-437.
- Reinke, S. J. (2004). Service before self: Towards a theory of servant leadership. *Global Virtue Ethics Review*, 5(3), 30-57.
- Roche, M., Haar, J. M., & Luthans, F. (2014). The role of mindfulness and psychological capital on the well-being of leaders. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 476-489.
- Rodrigues, R. I. D. C. V., Carochinho, J. A. B., & Rendeiro, M. M. O. (2017). The impact of positive psychological capital on psychological distress of primary and secondary education teachers. *Psique*, 13, 40-56.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 798-822.
- Russell, R. F., & Gregory Stone, A. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Savur, H. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Shuck, B., & Herd, A. M. (2012). Employee engagement and leadership: Exploring the convergence of two frameworks and implications for leadership development in HRD. *Human Resource Development Review*, 11(2), 156-181.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.
- Smith, M. B., Koppes Bryan, L., & Vodanovich, S. J. (2012). The counter-intuitive effects of flow on positive leadership and employee attitudes: Incorporating positive psychology into the management of organizations. *The Psychologist-Manager Journal, 15*(3), 174-198.
- Smith, B. N., Montagno, R. V., & Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and servant leadership: Content and contextual comparisons. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 10*(4), 80-91.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., & Irving, L. M. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570-585.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. *Handbook of Positive Psychology, 257-276*.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 11-28.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory. measurements. and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139.
- Soylu, Ü. (2018). Otantik liderlik ve psikolojik sermaye ilişkisi: Gaziantep'te bir alan çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues and Leadership, 1*(1), 25-30.
- Speck, M., & Stollenwerk, D. A. (1999). *The principalship: Building a learning community*. Prentice Hall.

- Spreitzer, G. M., De Janasz, S. C., & Quinn, R. E. (1999). Empowered to lead: The role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(4), 511-526.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Özer, P. S., Topaloglu, T., & Özmen, Ö. N. T. (2013). Destekleyici Örgüt İkliminin, Psikolojik Sermaye ile İş Doyumu İlişkisinde Düzenleyici Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*.
- Süral Özer, P., Topaloğlu, T., & Timurcanday Özmen, Ö. N. (2013). Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B., & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 4-13.
- Şengüllendi, M.F.(2017). *Dönüşümcü liderlik ile pozitif psikolojik sermaye ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, H.A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (Çanakkale örneği)* (Yüksek lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 134-156.

- Topaloğlu, T., & Özer, P. S. (2014). Psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkiye otantik liderliğin düzenleyici etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 156-171.
- Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Treasurer, B. (2009). Courageous leadership: Modeling the way. *Leader to Leader*, (52), 13-17.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uusiautti, S. (2013). An action-oriented perspective on caring leadership: A qualitative study of higher education administrators' positive leadership experiences. *International Journal of Leadership in Education*, 16(4), 482-496.
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 89.
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review, 14(2), 439-461.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Walumbwa, F. O., Peterson, S. J., Avolio, B. J., & Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate and job performance. *Personnel Psychology*, 63(4), 937-963.

- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader–member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 204-213.
- Williams, R. A., & Clouse, R. W. (1991). Humor As a Management Technique: Its Impact on School Culture and Climate.
- Wofford, J. C., Whittington, J. L., & Goodwin, V. L. (2001). Follower motive patterns as situational moderators for transformational leadership effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, 13(2), 196-211.
- Woolley, L., Caza, A., & Levy, L. (2011). Authentic leadership and follower development: Psychological capital, positive work climate, and gender. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(4), 438-448.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 13-26.
- Yalçın, S., Akan, D., & Yıldırım, İ. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 157-174.
- Yammarino, F. J., Dansereau, F., & Kennedy, C. J. (2001). A multiple-level multidimensional approach to leadership: Viewing leadership through an elephant's eye. *Organizational Dynamics*, 29(3), 149-163.
- Yavuz, M. (2010). Adaptation of the leadership practices inventory (IPI) to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 143-157.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism and resilience. *Journal of management*, 33(5), 774-800.

- Yörük, T., & Günbayı, İ. (2015). Öğretmenlere yönelik uygulanması planlanan rotasyona ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 59-72.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Zaleznik, A. (1981). Managers and leaders: Are they different. *The Journal of Nursing Administration*, 11(7), 25-31.

EK-A Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve Psikolojik Sermaye Ölçeği İzni

Belda bilgiç <beldabilgic@gmail.com> 11 Eki 2018 13:20 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: halicsahnesi, mehmetcetino

Sayın Mehmet Çetin hocam,
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans tezimi, hocam Doç.Dr. Nihan Demirkasımoğlu danışmanlığında yürütmekteyim. Size danışmanınız sayın Pof Dr. Ayşe Alev Torun hocam vasıtasıyla yazıyorum. Yüksek lisans tez konum “Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile ilişkisi” üzerinedir. Geliştirmiş olduğunuz “Psikolojik Sermaye” adlı ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Bununla birlikte diğer bir konu da, okul ortamında uygulanacağı için, yine gerekli referansları vermek koşuluyla ölçek maddelerinde yer alan insanlar yerine “öğretmenler” ve iş yerine “okul” ifadelerine yer vermek istiyorum. Ölçeğinizin çalışmama önemli katkı sağlayacağından emin olmakla birlikte olumlu ya da olumsuz cevabınız için şimdiden teşekkür ediyor ve iyi çalışmalar diliyorum.

Belda Bilgiç
Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı,

Mehmet Cetin <mehmetcetino@gmail.c> 11 Eki 2018 13:52 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben, halicsahnesi

Belda Hanım merhaba,
Bilimsel üretimin ve bilginin herkesin hizmetine sunulması gerektiğine ve üretilen bilimsel verinin herkese ait olduğuna inanıyorum. Ölçeği kullanmanız beni sevindirir. Ölçeğe de katkı yapar. Hocam yönlendirdiğine göre onun da rızası vardır diye düşünüyorum ki bana başta söz ettiğim anlayışı onlar kattılar. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
İyi dileklerle,
Mehmet Çetin

11 Eki 2018 OS 1:20 tarihinde "Belda bilgiç" <beldabilgic@gmail.com> yazdı:

...

Belda bilgiç <beldabilgic@gmail.com> 15 Ekim Pzt 09:45 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: mustafayavuz

Sayın Mustafa hocam,
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans tezimi, hocam Doç.Dr. Nihan Demirkasımoğlu danışmanlığında yürütmekteyim. Yüksek lisans tez konum “Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile ilişkisi” üzerinedir. Kouzes ve Posner’in “Leadership Practices Inventory” adlı ölçeğinden Türkçe’ye uyarlamış olduğunuz “Liderlik Uygulamaları Ölçeği”ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Uyarlamış olduğunuz ölçeğin çalışmama önemli katkı sağlayacağından emin olmakla birlikte olumlu ya da olumsuz cevabınız için şimdiden teşekkür ediyor ve iyi çalışmalar diliyorum.

Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Prof. Dr. Mustafa Yavuz <mustafaya200> 15 Eki 2018 15:43 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben

Merhaba Belda Hanım,
Kouzes ve Posner’in da izin vermesi durumunda elbette kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim. Selamlarımla

Belda bilgiç <beldabilgic@gmail.com>

18 Ekim Per 13:23



Alıcı: rightsuk ▾

Dear Sir / Madam

I am a master's degree student at Hacettepe University, Ankara, Turkey and I would like to use "Liderlik Uygulamaları Ölçeği"(2010) adapted into Turkish by Mustafa Yavuz from Kouzes and Posner's "Leadership Practice Inventory"(2003) and I would like to have permission to use the Turkish version of the scale in my master's degree thesis.

If you would agree to give permission, please indicate your approval of this request by signing the letter and returning it to me as soon as via e-mail. Your signing of this letter will also confirm that you own the copyright to the above-described material.

Very truly yours,

Belda Bilgiç

MA, Student, Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Wiley Global Permissions

1 Kasım Per 18:21



Alıcı: ben ▾



İngilizce ▾



Türkçe ▾

[İletiyi çevir](#)

[İngilizce için kapat](#) ×

Dear Belda Bilgiç,

Thank you for your email.

Permission is granted for you to use the material requested for your thesis/dissertation subject to the usual acknowledgements (author, title of material, title of book/journal, ourselves as publisher) and on the understanding that you will reapply for permission if you wish to distribute or publish your thesis/dissertation commercially.

You should also duplicate the copyright notice that appears in the Wiley publication in your use of the Material. Permission is granted solely for use in conjunction with the thesis, and the material may not be posted online separately.

Any third-party material is expressly excluded from this permission. If any material appears within the article with credit to another source, authorisation from that source must be obtained.

Many thanks,

Orla Davies

Rights Assistant

John Wiley & Sons Ltd

WILEY

EK-B: Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek, ilk ve ortaokul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yürütmekte olduğum yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla kullanılacaktır.

Ölçek formu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde liderlik davranışlarına ilişkin ifadeler ve üçüncü bölümde, öğretmenlerin psikolojik sermayelerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatle okuyarak, katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Vereceğiniz yanıtlar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Araştırma kapsamında sormak istediğiniz tüm sorular için mail adresimden bana ulaşabilirsiniz. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için, ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın gerçekleşmesine yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Belda Bilgiç

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Ankara Üniversitesi Öğretim Görevlisi

email: beldabilgic@gmail.com

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her bir soruyu yanıtlayınız.	
1. Cinsiyetiniz:	() Kadın () Erkek
2. Yaşınız:	
3. Kıdeminiz (Yıl):	()1-5 ()6-10 ()11-15 ()16-20 ()21 ve üzeri
4. Öğrenim Durumunuz:	() Ön lisans () Lisans () Lisansüstü
5. Branşınız:	
6. Çalıştığınız Okul:	() İlkokul () Ortaokul
7. Çalıştığınız İlçe:	

II.BÖLÜM: LİDERLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ

Lütfen görev yaptığınız okulun müdürü ile ilgili aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi karşısındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. ① Hiçbir zaman ② Nadiren ③ Bazen ④ Çoğunlukla ⑤ Her zaman	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Başkalarından beklediklerini kendisi de yaparak bir model oluşturur.	①	②	③	④	⑤
2. Enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara ayırır.	①	②	③	④	⑤
3. Yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel bir şekilde yerine getirir.	①	②	③	④	⑤
4. Ulaşılmayı istediğimiz vizyonumuzu şekillendirir.	①	②	③	④	⑤
5. Ulaşılabilir amaçları belirler, somut planlar yapar, üzerinde çalıştığımız programlar ve projeler için ölçülebilir hedefler ortaya koyar.	①	②	③	④	⑤
6. Liderlik ilkeleri açıktır.	①	②	③	④	⑤
7. Ortak değerlere bağlanma konusunda örnek olan insanları herkesin önünde açıkça takdir eder.	①	②	③	④	⑤
8. Başarıyı kutlamanın yollarını bulur.	①	②	③	④	⑤
9. Örgütü geliştirmek için ortak değerlerle etrafında uzlaşma sağlar.	①	②	③	④	⑤
10. Davranışlarının insanları nasıl etkilediği ile ilgili geri bildirimler alır.	①	②	③	④	⑤
11. Zihnimizde gelecekte ulaşmak istediğimiz noktanın heyecan verici bir resmini şekillendirir.	①	②	③	④	⑤
12. İnsanların ortak görüşünün desteğini alarak uzun dönemli çalışmalar içerisine girebilir.	①	②	③	④	⑤
13. Yeteneklerini test etmek için fırsatlar arar.	①	②	③	④	⑤
14. Gelecekteki gelişmelerin bugünkü çalışmalarımızı nasıl etkileyeceği ile ilgili konuşur.	①	②	③	④	⑤
15. İşlerimizi geliştirmenin yeni yollarını bulmak için okul dışında arayış içerisindedir.	①	②	③	④	⑤
16. İnsanların çalışmalarında değişiklikler ve yenilikler yapabilme yeteneğini test eder.	①	②	③	④	⑤
17. Çalışanlarla gelecekle ilgili hayal ettiklerini paylaşır.	①	②	③	④	⑤

LİDERLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ (DEVAMI)					
18. İşini iyi yapan insanları takdir eder.	①	②	③	④	⑤
19. İnsanları, başarıları ve katkıları için ödüllendirir.	①	②	③	④	⑤
20. Takım üyelerini katkılarından dolayı destekler ve takdir eder.	①	②	③	④	⑤
21. Kendisi ile birlikte çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir.	①	②	③	④	⑤
22. İnsanların yeteneklerine olan güvenini söylemeye önem verir.	①	②	③	④	⑤
23. İnsanlara değer verir ve saygı duyar.	①	②	③	④	⑤
24. İnsanların kendilerini geliştirmelerini ve mesleklerinde yeni beceriler edinmelerini destekler.	①	②	③	④	⑤
25. İşlerini nasıl yapacakları konusunda insanları özgür bırakır.	①	②	③	④	⑤
26. Çalışmalarımızın önemini ve amacını samimi bir şekilde açıklar.	①	②	③	④	⑤
27. İnsanları kendi kararlarını verebilmeleri için destekler.	①	②	③	④	⑤
28. Başarısızlık söz konusu olsa bile risk almaktan çekinmez.	①	②	③	④	⑤
29. Farklı bakış açısına sahip fikirleri dinleme konusunda isteklidir.	①	②	③	④	⑤
30. Başarısızlıkları da öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.	①	②	③	④	⑤

III. BÖLÜM: PSİKOLOJİK SERMAYE ÖLÇEĞİ

Aşağıda şu anda kendiniz hakkında ne düşündüğünüzü ifade eden cümleler yer almaktadır. Verilen ifadelere ne derece katıldığınızı, “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında uzanan cevap basamaklarından, size en uygun olanı seçerek işaretleyiniz. ① Kesinlikle katılmıyorum ② Katılmıyorum ③ Pek fazla katılmıyorum ④ Biraz Katılıyorum ⑤ Tamamen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Pek fazla katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Öğretmenlik yaparken gerekli bilgi ve beceri donanımına sahip olduğum konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
2. İşimle ilgili durumlara bardağın dolu tarafından bakarım.	①	②	③	④	⑤
3. Okulda karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmek konusunda becerilerime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
4. Okuldaki gergin ortamları esprilerimle yumuşatabilirim.	①	②	③	④	⑤
5. Okulda çevremdeki insanlara faydalı ve yol göstericiyimdir.	①	②	③	④	⑤
6. Okulumda dürüst ve güvenilirimdir.	①	②	③	④	⑤
7. Okulumda, mizahı stresle başa çıkabilmek adına kullanırım.	①	②	③	④	⑤
8. Bir iş zor görünse bile başlamak ve başarmak konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
9. Başladığım işi zorluklarla karşılaşsam bile yarım bırakmam.	①	②	③	④	⑤
10. Okulda kötü bir olay yaşarsam sonrasında kolayca toparlanıp yoluma devam edebilirim.	①	②	③	④	⑤
11. Okulumda huzurluyumdur.	①	②	③	④	⑤
12. İşimde gelecek için kendime etkin amaçlar ve hedefler koyarım.	①	②	③	④	⑤
13. İş amaçlarıma ulaşmak için gereken rotayı çizebilirim.	①	②	③	④	⑤
14. Okulumda karşılaştığım belirsizliklere iyimser yaklaşırım.	①	②	③	④	⑤
15. İşimle ilgili gelecekte olacaklar hakkında iyimserimdir.	①	②	③	④	⑤
16. Okulumda insanlarla ilişki kurmak konusunda kendime güvenirim	①	②	③	④	⑤

PSİKOLOJİK SERMAYE ÖLÇEĞİ (DEVAMI)					
17.Okulla ilgili bir konuyu tartışabilmek konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
18.Mizahı kullanarak sosyal ortamlara kolaylıkla ayak uydurabilirim.	①	②	③	④	⑤
19.İş hedeflerimin peşinden başarılı bir şekilde koşuyorum.	①	②	③	④	⑤
20.Genellikle iş amaçlarıma ulaşmanın bir yolunu bulurum	①	②	③	④	⑤
21.Amaçlarım için çalışırken yol boyunca azmimi, enerjimi ve motivasyonumu korurum.	①	②	③	④	⑤
22.İşimde sağduyuluyumdur.	①	②	③	④	⑤
23.İşimde psikolojik olarak güçlü ve dayanıklıyım, olumsuz durumlar karşısında kolay kolay kötü hissetmem.	①	②	③	④	⑤
24.Okulumdaki güçlükler karşısında yılmadan sabırla mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
25.Okulumda alışılmışın dışına çıkıp özgün fikirler üretebilirim.	①	②	③	④	⑤
26.İşimde hayat dolu ve coşkulu yumdur.	①	②	③	④	⑤
27.İşimde yaratıcıyım.	①	②	③	④	⑤
28.İşimde kendimi doğru ve etkin şekilde ifade edebilme konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
29.Kendimin, güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	①	②	③	④	⑤
30.Mizahi yaklaşımı koruyarak okuldaki kötü durumlardan daha az etkilenirim.	①	②	③	④	⑤
31.İşimde pratik ve yaratıcı çözümler üretirim.	①	②	③	④	⑤
32.İşimde meraklıyım ve merakımı sürekli canlı tutmayı bilirim.	①	②	③	④	⑤
33.İşimde daha önce yaşadığım olumsuzluklardan edindiğim tecrübeden güç alarak zorlukların üstesinden gelebilirim.	①	②	③	④	⑤
34.Okulumda neşeli ve mutlu yumdur.	①	②	③	④	⑤
35.Okulumda psikolojik olarak iyi ve sağlıklı yım.	①	②	③	④	⑤

YANITLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 20.12.2018 11:07
Sayı: 35853172-300-E.0000037844

E.00000378447

Sayı : 35853172-300
Konu : Belda BİLGİÇ Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencilerinden **Belda BİLGİÇ**'in **Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**İlk ve Orta Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Sermayesi ile İlişkisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **18 Aralık 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 3e8e4c13-69fb-487d-ad11-364c6dfd386 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFİ

