



**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİDE PSİKOLOJİK SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ**

Doktora Tezi

Dilek YILMAZ

Eskişehir 2024

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİDE PSİKOLOJİK SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ**

Dilek YILMAZ

DOKTORA TEZİ

Eğitim Yönetimi Programı

Danışman: Dr. Esra KAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ

Dilek YILMAZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Dr. Esra KAYA

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek psikolojik sermayenin bu ilişkide aracılık rolü olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullanıldığı bu araştırmaya 571 kişi dahil edilmiştir. Toplanan veriler, SPSS 26.0 İstatistik paket programı ve Process Macro yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, normallik testi, güvenilirlik analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü Anova testi ve Tukey testi kullanılmıştır. İlişki analizlerinde korelasyon, etki analizlerinde ise regresyon analizine yer verilmiştir. Psikolojik sermayenin aracılık etkisinin tespitinde Model 4 kullanılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sermaye ve mesleki öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretimsel liderlik düzeyleri yüksek olan yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişim ve psikolojik sermaye düzeylerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında psikolojik sermayenin aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Psikolojik Sermaye, Mesleki Öğrenme.

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP LEVELS OF SCHOOL PRINCIPALS AND THE PROFESSIONAL LEARNING LEVELS OF TEACHERS

Dilek YILMAZ

Department of Educational Sciences

Programme in Educational Administration

Anadolu University, Institute of Postgraduate Education, July 2024

Advisor: Dr. Esra KAYA

The purpose of this research is to examine the relationship between the instructional leadership levels of school administrators and the psychological capital and professional learning levels of teachers. The research was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods. 571 people were included in this research, in which the survey method was used as the data collection tool. The collected data were analyzed using SPSS 26.0 Statistics package program and Process Macro software. Descriptive statistics, normality test, reliability analysis, independent sample t-test, one-way Anova test and Tukey test were used to analyze the data. Correlation analysis is used in relationship analysis, and regression analysis is used in impact analysis. The results were interpreted using Model 4 to determine the mediation effect of psychological capital. According to the research results, positive significant relationships were found between the instructional leadership levels of school administrators and the psychological capital and professional learning levels of teachers. It has been determined that administrators with high levels of instructional leadership positively affect teachers' professional development and psychological capital levels. Additionally, it was determined that there were positive significant relationships between teachers' professional learning levels and psychological capital levels.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, Psychological Capital, Professional Learning.

ÖNSÖZ

Bu zorlu süreçte benden desteğini esirgemeyen ve yüreklendiren başta sevgili danışmanım Dr. Esra KAYA'ya, her tez izleme komitesinde çalışmalarımda beni yüreklendiren ve yapıcı eleştirileri ile yolumu aydınlatan, kendimde bu çalışmaya devam etme gücünü bulmamı sağlayan Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANAOĞLU ile Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yürütmüş olduğum bu çalışma boyunca çok defa umutsuzluğa kapıldığım ve yapamayacağımı düşündüğüm çok zaman olmuştur ancak etrafımda beni seven ve değer veren insanların desteği ile çalışmayı tamamlamış olmanın mutluluğu tüm sıkıntılı günlerimi unutturmaya yetti. Doktora gibi yoğun emek isteyen bir çalışmanın bu tür gelgitlerle geçmesinin normal olduğunu birlikte keşfettiğim ve sık sık fikir alışverişinde bulunduğum, farklı üniversitelerde olsa da aynı vakitte doktora başlayıp aynı vakitlerde bitirdiğim sevgili dostum Nihan ÇAĞLAR KARACA'ya ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Ona ayırmam gereken vaktimin bir kısmını bu çalışmayı yürütmek için kullandığım ama bu durumdan hiç şikâyet etmeyen ve benimle her daim gurur duyan sevgili kızım İremnur'a anlayışı ve desteği için, hayatıma kattığı büyük anlam için çok teşekkür ediyorum.

Dilek YILMAZ
Eskişehir 2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Dilek YILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlıklar	6
1.5. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Yönetim.....	7
2.2. Yönetici	8
2.3. Okul Yönetimi	10
2.4. Okul Müdürünün Rollerı	12
2.5. Liderlik	14
2.6. Liderlerin Yeterlilikleri	15
2.7. Liderlik Teorileri	16
2.7.1. Özellikler teorisi.....	16
2.7.2. Davranışsal liderlik teorileri	16
2.7.3. Durumsal liderlik teorisi	16
2.7.4. Liderlikle ilgili postmodern kuramlar	17
2.7.4.1. Karizmatik liderlik kuramı.....	17
2.7.4.2. Transaksiyonel (etkileşimci liderlik)	17
2.7.4.3. Vizyoner liderlik	18
2.7.4.4. Dönüştürücü liderlik.....	18
2.7.4.5. Kültürel liderlik	19

2.7.4.6. Kuantum liderlik modeli	19
2.7.4.7. Dağıtımçı liderlik	20
2.7.4.8. Öğretimsel liderlik	20
2.8. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar.....	21
2.9. Öğretimsel Liderlik.....	22
2.9.1. Öğretimsel liderliğin tanımı.....	22
2.9.2. Öğretimsel liderin özellikleri	23
2.9.3. Öğretimsel liderin davranışları	24
2.9.3.1. Okulun vizyon ve misyonunu belirlemek ve yönetmek.....	26
2.9.3.2. Eğitim programı ve öğretim sürecini yönetmek	27
2.9.3.3. Öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirmek	27
2.9.3.4. Öğretmenleri desteklemek ve geliştirmek	27
2.9.3.5. Öğretim zamanını etkili kullanmak	28
2.9.3.6. Öğrencileri öğrenmeye motive etmek	28
2.9.3.7. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak.....	28
2.9.3.8. Okul kadrosunu geliştirmek	29
2.9.4. Eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik	29
2.9.5. Öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmalar.....	31
2.9.5.1. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurt içi araştırmalar	31
2.9.5.2. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar	36
2.10. Psikolojik Sermaye	38
2.10.1. Psikolojik sermayenin tanımı	39
2.10.2. Psikolojik sermayenin tarihçesi.....	40
2.10.3. Psikolojik sermayenin önemi	43
2.10.4. Psikolojik sermayenin boyutları.....	44
2.10.5. Psikolojik sermayenin çeşitli değişkenlerle ilişkisi	48
2.10.6. Eğitim kurumlarında psikolojik sermaye.....	49
2.10.7. Öğretmenlerde psikolojik sermaye	51
2.10.8. Öğretmenlerde psikolojik sermaye üzerinde okul yöneticilerinin rolü.....	52
2.10.9. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri.....	54
2.10.10. Psikolojik sermaye ile ilgili araştırmalar	55
2.10.10.1. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurt içi araştırmalar	56
2.10.10.2. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar	61
2.11. Mesleki Gelişim	66
2.11.1. Mesleki gelişimin tanımı ve önemi	66

2.11.2. Öğretmenlikte mesleki gelişim alanları	67
2.11.3. Etkili mesleki gelişimin nitelikleri ve sınırlılıkları.....	69
2.11.4. Öğretmenlikte mesleki gelişim sürecine etki eden faktörler	70
2.12. Mesleki Öğrenme (Profesyonel Öğrenme)	71
2.12.1. Mesleki öğrenme kavramı.....	71
2.12.2. Mesleki öğrenme toplulukları ve özellikleri	72
2.12.3. Öğretmen mesleki öğrenmesi.....	74
2.12.4. Öğretmenin mesleki öğrenmesinin boyutları	75
2.12.5. Mesleki öğrenmenin özellikleri.....	76
2.12.6. Mesleki öğrenme ile mesleki gelişim arasındaki farklar	77
2.12.7. Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri.....	79
2.12.8. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış araştırmalar	80
2.12.8.1. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış yurt içi araştırmalar.....	80
2.12.8.2. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar.....	85
2.13. Öğretimsel liderlik, psikolojik sermaye ve mesleki öğrenme ile ilgili araştırmalar	89
3. YÖNTEM	92
3.1. Araştırma Modeli.....	92
3.2. Evren ve Örneklem.....	93
3.3. Veri Toplama Araçları	96
3.3.1. Kişisel bilgi formu	96
3.3.2. Öğretimsel liderlik ölçeği	97
3.3.3. Psikolojik sermaye ölçeği	100
3.3.4. Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği.....	103
3.4. Veri Analizi.....	106
4. BULGULAR.....	108
4.1. Psikolojik Sermaye, Öğretimsel Liderlik ve Mesleki Öğrenme Ölçekleri ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı Bulguları	108
4.2. Öğretimsel Liderliğin Mesleki Öğrenme İle Olan İlişkisinde Psikolojik Sermayenin Aracı Rolüne Yönelik Elde Edilen Bulgular	124
4.3. Öğretimsel Liderlik Düzeyinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırmasına Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	126
4.4. Mesleki Öğrenme Düzeyinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırmasına Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	134

4.5. Psikolojik Sermayenin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırmasına Yönelik Elde Edilen Bulgular	141
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	152
5.1. Sonuç ve Tartışma	152
5.1.1. Öğretimsel liderlik düzeyine ilişkin sonuç ve tartışma.....	152
5.1.2. Mesleki öğrenme düzeyine ilişkin sonuç ve tartışma.....	154
5.1.3. Psikolojik sermaye düzeyine ilişkin sonuç ve tartışma.....	156
5.1.4. Öğretimsel liderlik düzeyi ile mesleki öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve tartışma	158
5.1.6. Psikolojik sermaye ile öğretimsel liderlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve tartışma	161
5.1.7. Psikolojik sermaye, mesleki öğrenme ve öğretimsel liderlik düzeyi arasındaki etkileşime yönelik sonuç ve tartışma.....	163
5.1.8. Öğretimsel liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolüne yönelik sonuç ve tartışma	165
5.1.9. Öğretimsel liderlik düzeyi ile kişisel özelliklerin karşılaştırılmasına yönelik sonuç ve tartışma	166
5.1.10. Mesleki öğrenme düzeyi ile kişisel özelliklerin karşılaştırılmasına yönelik sonuç ve tartışma	169
5.1.11. Psikolojik sermaye düzeyi ile kişisel özelliklerin karşılaştırılmasına yönelik sonuç ve tartışma	171
5.2. Öneriler.....	176
5.2.1. Uygulama Alanlarına Yönelik Öneriler	176
5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	181
KAYNAKÇA.....	186
EKLER	208

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Yönetici ve lider arasındaki farklar (Şişman, 2014)	21
Tablo 2.2. Öğretimsel liderin özellikleri	24
Tablo 2.3. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti	35
Tablo 2.4. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurtdışı araştırmaların özeti.....	38
Tablo 2.5. Psikolojik sermayenin boyutları (Luthans vd., 2007; Snyder, 2002)	47
Tablo 2.6. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti	60
Tablo 2.7. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmaların özeti	65
Tablo 2.8. Öğretmen mesleki gelişim boyutları (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).....	75
Tablo 2.9. Mesleki gelişim ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti	84
Tablo 2.10. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmaların özeti.....	88
Tablo 3.1. Cinsiyet dağılımı.....	93
Tablo 3.2. Eğitim düzeyi dağılımı.....	94
Tablo 3.3. Branş dağılımı.....	94
Tablo 3.4. Görev yapılan okul türü dağılımı.....	95
Tablo 3.5. Görev yapılan ilçe dağılımı.....	95
Tablo 3.6. Mesleki kıdem ve mevcut okulda müdürle çalışma süresinin dağılımı.....	95
Tablo 3.7. Meslekle ilgili herhangi bir topluluğa üye olma durumu	96
Tablo 3.8. Medeni durum dağılımı	96
Tablo 3.9. Çocuk sahipliği dağılımı.....	96
Tablo 3.10. Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA sonuçları	98
Tablo 3.11. Öğretimsel Liderlik Ölçeği uyum iyiliği değerleri	100
Tablo 3.12. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği DFA sonuçları	101
Tablo 3.13. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği uyum iyiliği değerleri	102
Tablo 3.14. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği DFA sonuçları	104
Tablo 3.15. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği uyum iyiliği değerleri	105
Tablo 3.16. Normal dağılım analizi sonuçları.....	106
Tablo 4.1. Ölçek ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri	108
Tablo 4.2. Öğretimsel liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları	110
Tablo 4.3. Psikolojik sermaye ölçeği ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin korelasyon sonuçları	114

Tablo 4.4. Öğretimsel liderlik ile psikolojik sermaye düzeyi arasındaki ilişkinin sonuçları	119
Tablo 4.5. Öğretimsel liderlik ve psikolojik sermayenin mesleki öğrenme üzerindeki etkileri	124
Tablo 4.6. Psikolojik sermayenin aracılık rolüne yönelik elde edilen sonuçlar.....	125
Tablo 4.7. Öğretimsel liderliğin cinsiyete göre karşılaştırılması	126
Tablo 4.8. Öğretimsel liderliğin okul türüne göre karşılaştırılması	127
Tablo 4.9. Öğretimsel liderlik düzeyinin bir topluluğa üye olma durumuna göre karşılaştırılması	128
Tablo 4.10. Öğretimsel liderlik düzeyinin medeni durumuna göre karşılaştırılması...	129
Tablo 4.11. Öğretimsel liderlik düzeyi ile kıdem ve müdürle çalışma süresi arasındaki ilişkinin sonuçları.....	130
Tablo 4.12. Öğretimsel liderlik düzeyinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması	131
Tablo 4.13. Öğretimsel liderliğin görev yapılan ilçeye göre karşılaştırılması	132
Tablo 4.14. Öğretimsel liderliğin çocuk sahipliğine göre karşılaştırılması	133
Tablo 4.15. Mesleki öğrenmenin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	134
Tablo 4.16. Mesleki öğrenmenin okul türüne göre karşılaştırılması	135
Tablo 4.17. Mesleki öğrenmenin bir topluluğa üye olma durumuna göre karşılaştırılması	136
Tablo 4.18. Mesleki öğrenmenin eğitim durumuna göre karşılaştırılması	137
Tablo 4.19. Mesleki öğrenmenin çocuk sahipliğine göre karşılaştırılması.....	138
Tablo 4.20. Mesleki öğrenmenin medeni duruma göre karşılaştırılması.....	139
Tablo 4.21. Mesleki öğrenme düzeyi ile kıdem ve müdürle çalışma süresi arasındaki ilişkinin sonuçları.....	140
Tablo 4.22. Mesleki öğrenmenin görev yapılan ilçeye göre karşılaştırılması	140
Tablo 4.23. Psikolojik sermayenin cinsiyete göre karşılaştırılması	141
Tablo 4.24. Psikolojik sermayenin okul türüne göre karşılaştırılması.....	142
Tablo 4.25. Psikolojik sermayenin bir topluluğa üye olma durumuna göre karşılaştırılması	144
Tablo 4.26. Psikolojik sermaye ile kıdem ve müdürle çalışma süresi arasındaki ilişkinin sonuçları.....	145
Tablo 4.27. Psikolojik sermayenin medeni duruma göre karşılaştırılması	146
Tablo 4.28. Psikolojik sermayenin eğitim durumuna göre karşılaştırılması.....	147
Tablo 4.29. Psikolojik sermayenin görev yapılan ilçeye göre karşılaştırılması.....	148
Tablo 4.30. Psikolojik sermayenin çocuk sahipliğine göre karşılaştırılması	149

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA sonuçları	99
Şekil 3.2. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği DFA sonuçları	102
Şekil 3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme DFA sonuçları.....	105



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

β	: Beta
%	: Yüzde
N	: Kişi Sayısı
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık Değeri
SH	: Standart Hata
SS	: Standart Sapma
t	: Test İstatistiği



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi belirtilmiş, araştırmanın varsayımları, sınırlıkları ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sürekli gelişen ve yenilenen bir dünyada yaşıyoruz. Bilgiler kısa bir süre içinde yeni bilgilerle yer değiştiriyor. Bu durum, bilim, sanat, ekonomi gibi pek çok alanda meydana gelen değişimlerle birlikte, eğitim sistemini ve dolayısıyla eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Eğitim kurumları, akademik başarıları hedeflerken aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerine sahip nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin rol modelidirler. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, kendilerini sürekli geliştiren, yenilikleri takip eden ve öğrencilerin modern dünyadaki ihtiyaçlarına uygun teknikleri ve yöntemleri kullanabilen bireyler olmalıdır. Ayrıca, kendi öğretim süreçlerine ve öğrencilerine uygun yöntemleri entegre edebilmelidirler. Bunun yanında, öğretmenler, akademik süreçlerden bağımsız olarak, genel olarak yeniliklere ve değişime açık, kendini geliştirmeyi önemseyen bireyler olmalıdırlar. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve bu yenilikleri öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilmeleri için okul yöneticilerinin desteğine de çok ihtiyaçları vardır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını teşvik etmeli, eğitim-öğretim süreçlerinde akademik başarıyı ve istenilen davranış değişikliklerini sağlamak için öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarını desteklemelidir. Bu noktada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için kritik bir rol oynamaktadır (Müminoğlu, 2023, s. 1).

Bush ve Glover (2014, s.1-19) liderlik tarzlarını değerlendirirken, okul başarısını artırmada en etkili liderlik türünün öğretimsel liderlik olduğunu dile getirmişlerdir. Marks ve Printy'e (2003, s.370-397) göre, öğretimsel liderlik, öğretmenlerin iş doyumunu, mesleğe bağlılık, öğretmen ve öğrenci beklentilerinin karşılanması, öğretim yönetimi, nitelikli eğitim, etkili okul çalışmaları gibi bir dizi alanda kritik bir rol oynamaktadır. Öğretimsel liderlik anlayışını benimsemiş okul müdürleri sayesinde, öğretmenlerin iş doyumunu artar, öğretim kalitesi yükselir ve okullar daha etkili ve verimli organizasyonlar haline gelebilir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s.266-282). Bu nedenle, nitelikli ve başarılı

bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak için etkili öğretimsel liderlere büyük ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri, okulun genel atmosferini, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir. Diğer yandan, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyi, iş memnuniyeti, iş performansı ve öğrencilerle olan ilişkilerinde belirleyici olabilir.

Eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilmesi, sadece öğrenci başarısıyla değil, aynı zamanda kurumsal başarıyla da yakından ilişkilidir. Bu noktada, okul yöneticileri, sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda okul çalışanlarının bireysel ve örgütsel ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Okul yöneticilerinin, okulun amaçları doğrultusunda nasıl liderlik yaptığı, kurumun başarısını belirleyen kritik bir faktördür. Okul yöneticileri, öğretimsel liderlik davranışlarını etkili bir şekilde sergileyerek okullarının başarısını artırabilirler. Öğretimsel liderlik, öğretmenleri destekleme, onları motive etme, öğrenci başarısını artırma ve eğitim kalitesini yükseltme süreçlerini içerir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının etkili olması, okuldaki tüm çalışanları bir araya getirerek bir ekip oluşturmak, kurumun misyonunu güçlendirmek ve öğrencilere yönelik olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak anlamına gelir (Şimşek, 2018, s. 1-2).

İkinci Dünya Savaşı'na kadar psikologlar insan doğası ile ilgili pozitif unsurlarla ilgilenmek yerine negatif unsurların yarattığı etkileri ortadan kaldırmaya çaba harcamıştır. Bu durum günümüze yaklaştıkça değişmiş; mutluluk, sevinç, iyi olma hali, sevgi, affetme, estetik, sorumluluk, fedakârlık, kibarlık gibi pozitif insan niteliklerinden faydalanmayı odak noktası yapmış olan pozitif psikoloji kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Martin Seligman'ın önderliğinde isim yapmaya başlamış olan pozitif psikoloji akımı insan odaklı çalışmalarda olumsuz nitelikleri ortadan kaldırmakla sorunun çözüme kavuşturulamayacağını ortaya koymaktadır (Toyata, 2020, s.2).

Pozitif psikolojik sermaye kavramı ile amaçlanmak istenen şey sürdürülebilir insan odaklı rekabetçi üstünlüktür. Pozitif psikolojik sermaye ölçülebilir, geliştirilebilir, özgün ve performans üzerinde etkili olması yönünden insan kaynakları uygulamaları kapsamında yer almaktadır. Bu özellikleri nedeniyle birey ve örgüt seviyesinde zorlukların üstesinden gelinebilecek birçok fırsatın oluşmasında belirleyici olabilmektedir. Pozitif psikolojik sermaye, bireysel düzeyde pozitif kişilik özelliklerine, örgütsel düzeyde ise kişilerin bir araya gelerek oluşturduğu vatandaşlığı incelemektedir. Pozitif psikolojinin geliştirilmesi iş performansının artmasına bununla birlikte artan iş performansı da tutum ve davranışların şekillenmesini sağlayacaktır (Toyata, 2020, s.69).

Eğitim kurumlarında başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmaının temelinde öğretimsel liderlik ve öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyi arasındaki ilişki yatar. Öğretimsel liderlik, okul liderlerinin liderlik becerilerini kullanarak öğretim ve öğrenme süreçlerini yönlendirmesidir. Bu liderlik tarzı, öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik eder, iş doyumunu artırır ve öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkiler. Öte yandan, psikolojik sermaye bireylerin içsel kaynaklarını ifade eder; umut, öz-yeterlik, iyimserlik ve dayanıklılık gibi unsurları içerir. Bu içsel kaynaklar, iş performansını artırır, stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve iş memnuniyetini yükseltir. Öğretimsel liderlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunduğu, onları desteklediği ve güçlendirdiği durumlar, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini artırarak psikolojik sermayelerini olumlu yönde etkiler. Bu güçlendirme, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki olarak daha sağlıklı bir zihinsel duruma sahip olmalarına olanak tanır. Bu da dolaylı olarak öğrencilerin eğitim kalitesine ve genel öğrenme ortamına katkıda bulunur. Bir başka deyişle, öğretimsel liderlik ve öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyi arasındaki pozitif ilişki, eğitim kurumlarının başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu ilişkiyi anlamak, eğitim liderlerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırmak ve böylece daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için nasıl stratejiler geliştirebilecekleri konusunda önemli bir rehberlik sağlar.

Eğitim, toplumların gelişimi için temel bir faktördür ve başarılı bir eğitim sistemi, etkili liderlik ve sürekli mesleki gelişimle mümkün olmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini artırmak ve öğrenci başarısını etkileyebilecek önemli aktörlerdir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim sisteminin daha etkili hale getirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Son yıllarda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar giderek artmıştır. Bu ilişkide, psikolojik sermayenin (duygusal sermaye, sosyal sermaye, bilişsel sermaye ve davranışsal sermaye) oynadığı rol, özellikle dikkat çekici hale gelmiştir. Bu çalışma, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, okul yönetimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında daha fazla anlayış geliştirmek ve eğitimdeki en iyi uygulamaları teşvik etmek amacıyla bu konuya yönelik

daha fazla araştırma yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Nitekim, alanyazında öğretimsel liderlik davranışlarının mesleki öğrenme üzerindeki etkisinin psikolojik sermaye bağlamında değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Buradan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Amaç

Bu çalışma, öğretimsel liderlik, mesleki öğrenme ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi inceleyerek, öğretmenlerin mesleki gelişimindeki dinamikleri anlamayı amaçlamaktadır. Özellikle, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki etkisini ve bu etkileşimde psikolojik sermayenin oynadığı rolü irdelemeyi amaçlar. İfade edilen amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili görüşleri kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile mesleki öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
7. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü bulunmakta mıdır?

1.3. Önem

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, bir okulun başarısını şekillendiren temel unsurlardan biridir. Öğretimsel liderlik, bir okul yöneticisinin öğretim ve öğrenme

süreçlerini etkileme kapasitesini ifade eder. Diğer bir ifadeyle, öğretimsel liderlik, okul yöneticilerin öğretmenleri destekleyerek, onları teşvik ederek ve profesyonel gelişimlerini sağlayarak okulun eğitim kalitesini artırmak için sergilediği liderlik türüdür. Bu liderlik modeli, öğretmenlerin sınıflarında daha etkili olmalarını sağlamak, öğrenci başarısını artırmak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini optimize etmek ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için stratejik rehberlik ve etkili liderlik davranışlarını içerir. Öğretimsel liderlik, eğitim ortamlarında pozitif değişimler yaratma potansiyeline sahiptir.

Mesleki öğrenme, öğretmenlerin kariyerleri boyunca sürekli olarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerini ifade eder. Eğitimde öğretmenin eksiklerini gidermek, öğrenci başarısını artırmak için ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda mesleki öğrenmesini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Öğretmenler, güncel pedagojik yöntemleri öğrenme, yeni teknolojileri entegre etme ve öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için sürekli olarak mesleki öğrenme süreçlerine katılırlar. Bu süreç, öğretmenlerin etkili eğitim stratejileri geliştirmesine ve öğrenci başarısını artırmalarına yardımcı olur. Kendini mesleki anlamda geliştirebilen, eksikliklerinin farkında olan ve değişmesi için çaba harcayan öğretmenler toplumda fark yaratacaklardır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı bu çağda tüm meslek gruplarında özellikle öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim zorunlu hale gelmiştir (Özdemir, 2016, s. 235). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda yapılacak araştırmaların önemi büyüktür.

Öğretmenlerin psikolojik sermayesi, mesleki öğrenme süreçlerini yönlendirebilir, motivasyonlarını artırabilir ve öğrencilere yönelik etkili stratejiler geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Öğretimsel liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişki, eğitim alanında son yıllarda büyük bir ilgi odağı haline gelmiştir. Özellikle, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını iyileştirmek, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve eğitim kalitesini artırmak için bu ilişkinin doğru anlaşılmasının için değerlidir. Yapılan bu araştırma, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin nasıl bir denge sağladığının anlaşılması açısından da önem arz etmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde, mesleki öğrenmeye yönelik çalışmalar mevcuttur (Özdemir, 2016; Çopur, 2020; Özbay, 2023). Buna karşın, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermaye ve mesleki öğrenme üzerinde etkisini inceleyen araştırma sayısı yok

denecek kadar az bulunmaktadır. Araştırmanın bu açıdan da önem taşıdığı düşünülmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin rolünü anlamak, eğitim yönetimi ve liderliği alanında yeni bir perspektif sunabilir ve gelecekte yapılacak araştırmalara temel oluşturabilir. Bu çalışma, eğitim alanındaki uygulamacılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara önemli bilgiler sunma potansiyeline sahiptir.

1.4. Sınırlıklar

Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan ifadelerin yer aldığı araçlar, örnekleme yer alan katılımcıların verdiği cevaplar ve elde edilen verilerin analiz sonuçlarıyla sınırlıdır. Ayrıca sadece Ankara’da görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlere sorulurken okul müdürlerine öğretmenlerle ilgili görüşleri sorulmamıştır. Bu da öğretmenlerin kendileri ile ilgili görüşlerinde sosyal beğenirlik etkisi ile yanlılık yansımalarına sebep olmuş olabilir.

1.5. Tanımlar

Psikolojik Sermaye: İşletmelerde zorlu görevlerin başarılmaları için gösterilen çaba, çalışanların kendi yeteneklerine güvenmeleri, mevcut durum ve gelecekteki başarılar için pozitif duygular taşıma, yeni hedeflere ulaşmak için araştırma yapma, zorluklara karşı direnç gösterme gibi faktörleri içeren çalışanların psikolojik durumunu yansıtan bir kavramdır (Luthans, vd., 2007, s. 541).

Öğretimsel Liderlik: Eğitim ve okul süreçlerini etkili bir şekilde yönetme yeteneğidir (Sergiovanni, 1984, s. 6).

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılamayı ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan her türlü etkinlik ve çalışmayı kapsayan bir kavramdır (Altunışık, 2010, s. 11).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmada ele alınan öğretimsel liderlik, psikolojik sermaye ve mesleki öğrenme ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Yönetim

Yönetim, belirlenmiş hedefleri ve amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen birden fazla kişiden oluşan etkinlik ve insan davranışlarına odaklanan bir bilim dalıdır (Eren, 2012, s. 20). Yönetim, insanları belirli görevlere yönlendirmeyi, görevleri dağıtmayı ve işbirliğini organize etmeyi içerir. Yönetim, sadece işleri yürütmekle kalmaz, aynı zamanda planlama, süreç izleme, denetleme ve kaynakları etkili bir şekilde kullanarak amaçları gerçekleştirme sürecini de içerir (Mutlugu, 2019, s. 8). Örgüt içinde işbirliği sağlamak ve belirlenen hedeflere yönelik faaliyetlerin tümüdür (Özalp, 2010, s. 48).

Yönetim, sorunların ve problemlerin çözüme kavuşturulduğu bir süreçtir ve bu sürecin temelinde yöneticiler ve yönetilenler bulunur (Mutlugu, 2019: 9). Yönetim bilimini diğer disiplinlerden ayıran önemli bir özellik, genellikle "bilimlerin en yenisi, sanatların en eskisi" olmasıdır. Yönetim bilimi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk gibi birçok disiplinle ilişkilidir (Saruhan, 2012, s. 4).

Yönetim, yetenekli ve bilgili yöneticiler tarafından icra edilen bir sanattır (Şahin, 2019, s. 2). Yönetim işbirliğine dayalı, kişiler arası iletişim ve ilişki gerektirdiği için bilimsel olmanın yanı sıra bir sanat olarak da değerlendirilebilir. Yönetim, bir yöneticinin taşıdığı yetenekler, kişilik, üretkenlik, ileri görüşlülük ve bilgi kullanma yetisi gibi özelliklerle ilişkilendirilen bir sanat olarak icra edilir (Şimşek ve Çelik, 2018, s. 59). Aynı görevi yerine getiren yöneticilerin farklı sonuçlar doğurması, yönetimin bir sanat olarak değerlendirilmesini destekler (Şahin, 2019, s. 2).

Yönetim bilimi, tarih boyunca farklı aşamalardan geçmiştir. Milattan önceki dönemlerde tamamen insani ihtiyaçları karşılamaya yönelik ilkel yönetim biçimleri zamanla gelişerek bilimsel bir disipline dönüşmüştür (Gediklioğlu, 1997, s. 300). Bu bağlamda, yönetim üç ana perspektiften değerlendirilebilir: faaliyet olarak yönetim, bilim olarak yönetim ve sanat olarak yönetim (Şahin, 2019, s.8).

Günümüzde teknoloji ve iletişimdeki hızlı gelişmeler, kaynak kısıtlamaları ve toplumsal beklentilerin değişimi, yönetimi karmaşık bir hale getirmiş ve yönetim

bilimini deęiřime ve geliřime zorlamıřtır (Besler ve Tonus, 2012, s. 5). Klasik dūřünce yaklařımına gōre, yōnetimin temel prensipleri evrensel niteliktedir ve bu prensipler tūm organizasyonlarda, iřletmelerde, eęitim kurumlarında, askeri alanlarda ve kamusal alanlarda uygulanır (řahin, 2009, s. 23).

Yōnetimdeki temel unsur, yōnetenler ve yōnetilenlerdir. Bu gruplar, ortak amaç ve hedefler doğrultusunda bir araya gelip çalışarak yōnetim sūrecini oluştururlar. İletişim, ortak hedeflerde birleşme, alınan kararlara katılım ve çalışanların yeteneklerini sergileyebilmesi, demokratik, yenilikçi, değişime açık ve yeni fikirleri benimseyen yōnetilen organizasyonların başarısını artırır (Çalışır, 2020, s. 6). Zamanla gelişen yōnetim yaklaşımları, farklı amaçları gerçekteştirmek için farklı yōntemler ve teknikler kullanmış olabilir, ancak tūm bu yōntemlerin temel amacı, verimliliği artırmak ve maliyetleri azaltmaktır (Besler ve Tonus, 2012, s. 26).

Yōnetimle ilgili yapılan tanımlardan çıkarılan ortak özellikler, yōnetilecek birimde birden fazla insan unsurunun bulunması, önceden belirlenmiş amaçların varlığı, bu amaçlara ulaşmak için işbirliği yapılması, madde ve insan kaynaklarının sağlanması ve etkili bir şekilde kullanılması, sūreçlerin izlenmesi, geliştirilmesi ve denetlenmesidir (Taymaz, 2019, s. 19).

2.2. Yōnetici

Yōnetimin olduęu her organizasyonda yōnetici de vardır. Kâr amacı gūden ve gūtmeyen organizasyonlarda, birden fazla kiřinin olduęu durumda yōneticiye ihtiyaç vardır. Dięer bir ifadeyle, ortak bir hedef etrafında bir araya gelen her topluluęun, bir yōneticiye ihtiyaçı vardır. Belirli bir amaca ulařmak için uyumlu bir řekilde çalıřmak ve organizasyon içinde yer alan hiçbir unsurun dięerlerinin ilerleyiřini engellememesi gerekmektedir. Yōnetici, bunu saęlayan kiřidir. Yōnetici, sahip olduęu yetkiyle grup üyelerini iře motive eder. Bu sayede grup üyeleri, kendi istekleriyle iřlerini ūstūn bir řekilde yerine getirebilirler. Bir iřletmede strateji ve planların uygulanması, o iřletmede gōrevlendirilen yōneticilerin faaliyetlerinin bařarılı olmasıyla mūmkündür. Yōneticiler, iřletmenin maddi ve maddi olmayan kaynaklarını, insan kaynaklarını ve teknolojik imkanları optimum řekilde birleřtirerek yōnetmeye çalıřırlar (Bayram, 2023, s. 8).

Alanyazında yōnetici kavramına yōnelik farklı tanımlamaların yapıldığı gōrūlmektedir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Yönetici, yönetim faaliyetlerini yürüterek, sorumlu olduğu konularda işletmeyi en etkin şekilde amaç ve hedeflere ulaştıran bireydir (Ülgen ve Mirze, 2018: 3). Yönetici, elinde bulundurduğu yasal yetki ve sorumlulukları kullanarak, etkinliklerin düzenli ve örgütsel amaçlara ulaşma hedefiyle yürütülmesini sağlayan kişidir (Güney, 2017: 7).

Yönetici, yönetim konusundaki bilgi birikiminden faydalanarak işletme birimlerini amaçlarına ulaştıran ve karşılığında gelir veya fayda sağlayan kişidir (Koçel, 2020: 95). Yönetici, yönetim faaliyetlerini yerine getiren kişidir (Doğan, 2007: 26).

Günümüzde belirsiz, değişken ve çalkantılı çevresel koşullarda yöneticilerin rolü giderek daha da önem kazanmaktadır. Stratejik hedeflere ulaşmak için, iç ve dış çevresel faktörleri dikkate alarak proaktif önlemler alan ve bu koşullara uyum sağlayan yöneticiler başarılı olacaklardır. Örgütlerin sürdürülebilirliği ve kar elde etmesi, bu yönetici yaklaşımlarına bağlıdır. Her örgüt, kendisini amaçlarına ve hedeflerine ulaştıracak etkili ve verimli bir yöneticiye ihtiyaç duyar (Bayram, 2023, s. 8). Yöneticilerin ise amaç ve hedeflere ulaşma noktasında sahip olması gereken yetkinlikleri şu şekilde sıralanabilir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2003: 6-7; Koçel, 2020: 128):

- İyi iletişim becerilerine sahip olma,
- Doğru, tarafsız ve zamanında karar verebilme yeteneği,
- Astlarının saygısını kazanacak kişilik ve davranışlar sergileme, onlara örnek olabilme,
- Sorumluluk taşıma,
- Takım çalışmasını teşvik etme,
- Demokratik bir liderlik tarzına sahip olma,
- Grup üyelerini eğitebilme yeteneğine sahip olma,
- Hoşgörülü olma,
- Planlama ve organizasyon yeteneğine sahip olma,
- Stratejik düşünebilme,
- Kendi kendini yönetme becerisine sahip olma,
- Küresel düşünme yeteneği.

2.3. Okul Yönetimi

Okul, eğitim sisteminin sınırlarını belirleyen ve en önemli özelliği insanlar üzerinde doğrudan etkisi olan bir kurumdur (Açıkalın, 2016, s. 2). Okul, sosyal adaleti ve eğitimde fırsat eşitliğini ön planda tutarak her bireye eşit eğitim-öğretim fırsatları sunan, sosyal adaleti sağlayan kurumdur. Bu kurumlar, sadece öğrencilere değil, tüm bireylere öğrenme imkânı tanır ve aynı zamanda kendilerini sürekli olarak yenileyen, üreten ve teknolojiye, toplumun beklentilerine uygun şekilde şekillenen öğrenen organizasyonlardır (Şişman, 2013, s. 13). Okullar, çevrelerindeki toplumun öğrenme ve eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere var olan kurumlardır. Ayrıca, bireylere kendi yaşamları için gerekli yetkinlikleri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda toplum ve insanlık için faydalı bireyler yetiştirmeyi hedeflerler (Taymaz, 2019, s. 10). Okullar, insanlığın karşılaştığı sorunları anlayabilen, bilgiyi kullanarak çözüm üretebilen bireyler yetiştiren organizasyonlardır (Çelik, 2000, s. 18).

Eğitim kurumlarında yönetim, ülkenin geleceği, refahı ve ekonomisi için çocukları geleceğe hazırlamanın en değerli biçimi olarak kabul edilebilir. Yöneticilerin başarısı, çalışanların ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve örgütte kaliteyi sağlamak için yeni yönetim yaklaşımlarını öğrenip uygulayabilme yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir (Besler ve Tonus, 2012, s. 1). Yöneticilerin, işletmeyi amaçlarına ulaştırmak için birlikte çalıştıkları bireyleri etkileme yetenekleri, yönetimin başarısı ve işletmenin amaçlarına ulaşma derecesi açısından yönetsel etkinlikle ölçülür (Eren, 2004).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin çevresel koşullar ve hizmet ettiği kitle itibarıyla daha sınırlı bir alanda gerçekleşen bir yönetim şeklidir. Okul yönetiminin temel görevi, bulunduğu okul kademesinin amaçlarına ve hedeflerine uygun şekilde çevresel koşulları dikkate alarak okulu geliştirmek ve sürdürmektir (Bursalıoğlu, 2019, s. 6). Eğitim ortamlarında, planlı ve sistemli bir şekilde faaliyetlerin uygulanması ve amaçlara ulaşılması için özel olarak tasarlanmış örgütlerin yönetimi olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2019, s. 31).

Okullar, doğrudan insanları etkileyen örgütlerdir ve bu nedenle toplumun yakın takibindedir. Diğer örgütlerden farklı olarak, okul, çevresi ve toplumuyla en yakın ilişkiyi kuran bir yapıya sahiptir. Okullar, gelecekte bu okullardan mezun olan bireyler aracılığıyla yeniden okulları etkileyecek çevreler oluşturur. Başarılı bir yönetim ekibi, ülkeye nitelikli ve değerli bireyler kazandırmak amacıyla çalışır. Eğitim ve okul sistemi, diğer örgütlerden ve sistemlerden ayrılan bir özelliğe sahiptir çünkü bir ülkedeki tüm

vatandaşları doğrudan ilgilendiren bir alandır. Bu nedenle, bu alanda başarılı bir yönetim, toplumun varlığı için hayati bir koşuldur (Balyer, 2019, s. 5).

Okullar, çevreleriyle etkileşim halindedir. Toplumun etkisinde kalırlar ve aynı zamanda toplumu etkilerler. Doğru ve olumlu yönlerini koruyarak çevrelerindeki olumsuz etkilerden uzaklaşmaya çalışırlar. Eğitim yönetimi, genel anlamda tüm okulları içeren bir sistemdir ve bu sistemin sorumluluğu okul yöneticilerine aittir (Bursalıoğlu, 2019, s. 34).

Başarılı bir okul, başarılı bir eğitim sisteminin göstergesidir. Eğitim sistemi içerisinde okullar, sistemin en kritik görevini üstlenen temel birimdir. Okulun örgütlenmesini ve tüm paydaşları yönlendiren kişi ise müdürdür. Bu açıdan, okul müdürünün başarısı, doğrudan okulun ve dolayısıyla eğitim sisteminin başarısını etkiler. Diğer bir ifadeyle, eğitim örgütlerinde belirleyici unsur müdürlerdir (Açıkalın, vd., 2007, s. 76). Okul müdürleri, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken kaynakları temin eden, öğrenme ortamını hazırlayarak öğrencilere liderlik eden kişilerdir (Şişman, 2004, s. 53).

Okul yöneticisi, okulun başarılı olması için sadece evrak işleriyle değil aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonu ve hazır bulunuşluklarıyla da ilgilenmelidir. Eğitim-öğretimle ilgili araç gereç eksikliklerini gidermeli, öğrencilere sorumluluk alma fırsatı tanımalıdır. Eğitim-öğretim sürecinde tüm paydaşlarla işbirliği içinde olmalı, okulu sahiplenmelerini teşvik etmelidir. Ayrıca, gelecekte oluşabilecek olumsuzlukları önceden tahmin edip önlemler almalıdır (Kurt, 2013, s. 39).

Okul yöneticilerinin temel görevi, öğrenci, öğretmen ve çevre faktörlerini dikkate alarak okulun belirlediği vizyonu hayata geçirmek ve okulu amacına uygun şekilde yönetmektir. Bu süreçte, yönetici bu faktörleri başarıya ulaşmak için etkili bir şekilde bir araya getirip koordineli bir şekilde çalıştırmalıdır. Araştırmalar gösteriyor ki, okul yöneticilerinin, okuldaki tüm personelle sağlam ilişkiler kurabilmesi ve verilen görevlerle ilgili iş ve işlemleri başarılı bir şekilde yönlendirmesi beklenir. Bu durumda, yöneticinin gereken desteği sağlaması öğretim etkinliğini artırabilir (Yılmaz, 2010, s. 23; Güçlü, Çoban ve Atasoy, 2017).

2.4. Okul Müdürünün Roller

1980'lerden bu yana, okul yöneticilerinin rolü köklü bir değişim geçirmiştir. Artık, yöneticilik, otoriteyi kullanma değil, disiplinli çalışma ve sorumluluk üstlenme mesleği haline gelmiştir. Bu dönüşüm, Balcı'nın (2001) da ifade ettiği gibi, 'öğretim lideri' olma yönünde bir değişimi işaret eder. Özden (2002) tarafından da vurgulandığı gibi, yöneticilik sadece güç ve yetki kullanma değil, aynı zamanda toplumun dinamiklerine uyum sağlayarak sürekli bir değişim ve öğrenme süreci haline gelmiştir. Bu değişim, sosyal, kültürel ve teknolojik alanlardaki gelişmelere paralel olarak bireylerin algılarında ve düşüncelerinde gerçekleşen evrime dayanmaktadır. Okul yöneticileri, toplumsal rollerinde ve eğitim alanındaki değişen dinamikleri dikkate almalıdır. Bu, kendileriyle ilgili algıları öğrenmeyi ve gelişen durumlara uygun şekilde davranışlarını düzenlemeyi içerir. Bugünün okul lideri, sadece yönetimde değil, aynı zamanda eğitimde de liderlik yapma yetisine sahip olmalıdır. Bu, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uyum sağlama, yenilikçi öğretim yöntemlerini benimseme ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarma becerisini içerir. Sonuç olarak, modern okul yöneticileri, değişen eğitim ortamında etkili olabilmek için hem liderlik yeteneklerini geliştirmeli hem de sürekli öğrenme ve uyum süreçlerini benimsemelidir. Bu şekilde, okullar sadece bilgi aktaran mekanlar olmaktan çıkıp, öğrencilerin ve toplumun gelişimine katkıda bulunan merkezler haline gelebilir.

Balcı (2001: 114) tarafından belirtilen okul yöneticisinden beklenen roller şu şekildedir:

Stratejik Planlama Yetkinliği: Okul yöneticileri, olaylara ve ilişkilere üst düzeyden bakabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Ayrıca, stratejik planlama yetkinliklerini iyi geliştirmiş olmalıdırlar.

Pazarlama Becerileri: Okul yöneticileri, pazarlama kabiliyetlerini geliştirmiş olmalı ve okullara yeni pazarlama ilgileri yaratabilmelidir.

Toplumsal Hizmetler: Okullar, toplumun ve paydaşlarının gereksinimlerini karşılayabilecek hizmetler üretmelerini sağlamalıdır.

Eğitimi Hayata Entegre Etme: Okul yöneticileri, hayatın her aşamasını eğitimle iç içe geçirebilmelidir.

Okul Destek Hizmetleri: Okulların, okul destek hizmetlerinin dağıtımının merkezi olmasını sağlamalıdır.

Özerklik Bilinci: Okul yöneticileri, okulun kendine özgü yapısını korumalı ve ulusal düzeydeki programların okulun özerkliğini azaltmadığının farkında olmalıdır.

Katılımcılık: Okulda alınan karar süreçlerine geniş çevre katılımını sağlamalıdır.

Eğitim Odaklılık: Okulların hedefleri ve çıktılarına daha fazla önem vermenin gerekliliğini kabul etmeliyiz. Yüksek eğitim seviyesine sahip bir toplumda, öğrencilere en kaliteli eğitimi sunmak, toplumun temel değeri ve önceliği haline gelecektir.

Yüksek kaliteli eğitim, toplumun temel değerlerinden biri haline gelmelidir. Bu, sadece öğrencilere en iyi eğitimi sunmak için değil, aynı zamanda toplumun genel gelişimi ve refahı için de kritik bir öneme sahiptir. Okul müdürleri, eğitim düzeyini artırmak, öğrencileri en iyi şekilde hazırlamak ve toplumun ihtiyaçlarına uygun eğitim programları oluşturmak için büyük bir sorumluluğa sahiptir. Okul müdürlerinin öğrencilere, bireysel potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri bir ortam sunma konusundaki taahhütleri, toplumun genel ilgisi ve beklentisiyle uyumlu olmalıdır. Bu, sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda toplumun genel başarısını ve refahını etkiler. Dolayısıyla, okul müdürlerinin bu temel ilkeyi unutmadan, eğitim sistemini güçlendirmek ve toplumun geleceğini şekillendirmek için çaba göstermeleri gerekmektedir.

Bir diğer araştırmaya göre (Aydın, 2016) okul müdürlerinin 3 rolü bulunmaktadır. Bu roller; okul müdürünün eğitici rolü, okul müdürünün öğretmenleri geliştirme rolü ve okul müdürünün denetim rolüdür. Okul müdürlerinin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolü, aksaklıkları yerinde tespit etmesi, okul sisteminin sürekli içinde bulunması ve kuramla uygulama arasında köprü görevini üstlenmesi bakımından çok önemlidir. Okul müdürleri denetim yaparken amaçları daha çok geliştirme, eleştiri yapmak yerine daha çok öneride bulunma, gerektiğinde uygulamalı öğretim yapabilme gibi okul müdürlerinin öğretimsel yöneticiliklerinin en önemli noktalarıdır. Personel geliştirme genel anlamda, işgörenlerin günümüzde ki ve gelecekteki rollerini en üst seviyede gerçekleştirmelerini sağlayacak tutum, bilgi ve becerilerini doğrudan etkileyen etkinliklerin tümüdür. Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin en önemli rollerinden bir tanesi de öğretmenlerin gelişmelerini sağlamak ve gelişimlerine destek olmaktır (Aydın, 2016).

Son yıllarda okul müdürlerinin rollerinde meydana gelen değişimler, özellikle denetimle ilgili görevlere daha fazla odaklanmalarını gerektiriyor. Okul müdürleri artık öğretim lideri olarak görülüyor ve bu durumda öğretim lideri olan müdürler,

öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini denetlemeli ve bu etkinlikleri geliştirmek için rehberlik yapmalıdır. Bu, müdürlerin ofislerinden çıkarak, okullarında dolaşarak sınıf içi etkinlikleri gözlemlemeleri ve öğretmenlerle etkili iletişim içinde olmaları gerektiği anlamına gelir. Bu çaba, eğitim-öğretim etkinliklerinin daha da geliştirilmesi amacını taşır. Ayrıca, okul müdürlerinin denetimle ilgili görevleri eğitim sistemimizin düzenlemelerinde de yasal olarak yer almaktadır. Bu bağlamda, okul müdürü, kurumun amaçları doğrultusunda yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu bir pozisyonda bulunur (Mohanty, 2005).

2.5. Liderlik

Liderlik, 20. yüzyılın batı dünyasında üzerinde çokça durulan bir kavramdır. Bu durum, sanayi devriminin ardından hızla gelişen ekonominin etkili bir şekilde yönetilme gerekliliğinden doğmuştur. Sanayi devriminin hızlı ilerleyişi, o dönemde ortaya çıkan yönetim ve organizasyon sorunlarını beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar, o dönemin önemli yönetim teorisyenleri arasında yer alan Taylor gibi isimlerin fikirleriyle ele alınmış ve uzun bir süre gündemde kalmıştır. Ancak, 1990'lı yıllardan itibaren liderlik alanındaki gelişmeler ve değişimler hız kazanmıştır. Yeni liderlik teorileri ve toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımlar, bu alanda sosyal bilimlerin bir dalı olarak kabul edilmesine katkıda bulunmuştur (Dorukbaşı, 2022, s. 21).

Liderlik kavramına dair pek çok tanım literatürde mevcuttur ve son zamanlarda yeni liderlik tanımları (etik, ahlaki, moral, kültürel, vizyoner liderlik, öğretim liderliği gibi), sürekli olarak yapılmaktadır. Temelde, tüm bu tanımlar liderliği, örgütün belirlenmiş ortak amaçları ve hedefleri doğrultusunda örgüt üyelerini etkileme ve harekete geçirme gücü olarak tanımlar (Şişman, 2014, s. 3). Liderlik tanımlamaları, liderlerin karakteristik özelliklerine, davranışlarına veya elde edilen sonuçlara odaklanarak yapılmaktadır. Bununla beraber, insanlar sosyalleştikçe liderlik kavramı da var olmuş, zaman içinde değişime uğramış ve evrilen bir süreç haline gelmiştir (Dorukbaşı, 2022, s. 21). Liderlik, Can (2002, s. 208) tarafından, hedeflere ulaşma sürecinde diğer kişileri etkileme şeklinde tanımlanırken; Budak (2003, s. 15) liderliği, kişisel bir nitelik, itaati sağlayan bir statü, grup süreçlerinin odak noktası, güç ilişkilerini ortaya çıkaran bir bağlantı, diğer bireyleri etkileme, belirlenen eylemler ve hedeflere ulaşma aracı olarak açıklamıştır.

2.6. Liderlerin Yeterlilikleri

Liderler, örgütlerinde değişimi tanıma ve yönetme yetenekleri açısından en önemli varlıklar olarak kabul edilir (Saylık, 2015, s.36). Eğitim alanında liderlik yapacak kişiler genellikle okul yöneticileri olarak görülse de, klasik yöneticilerin günümüz liderlik niteliklerinden eksik olabileceği bir gerçektir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik vasıflarına sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2007). Saylık'a (2015, s.37) göre, liderlerin sahip olması gereken yeterlilikler şunlardır:

Etkileyici Kişilik: Lider çevresinde etkileyici bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Grubu Yönlendirme: Lider, grubunu ortak hedeflere yönlendiren, grup menfaatleri ile bireylerin çıkarlarını birleştiren bir rol üstlenmelidir.

Problem Çözme Yeteneği: Kurumdaki sorunlara akılcı çözüm yolları bulabilmeli, baskıcılıktan kaçınmalı ve ikna yöntemini kullanmalıdır.

Gelişmeleri Takip Etme: Kurumundaki ve alandaki gelişmeleri takip etmeli ve gerektiğinde tedbirler alabilmelidir.

Hedefe Odaklı ve Bütünlük Esası: Hedeflere odaklanmış, bütünlük esaslı yapısal sistem kurmalıdır.

Davranışları Yönlendirme: Çevresindeki kişilerin davranışlarını yönlendirebilmelidir.

Lider ve yönetici kişiler, okullarda kaynakların etkili ve verimli kullanımına rehberlik ederler. Eğitim kurumlarının yönetimi, toplumun beklentilerinin karşılanmasına liderlik eder (Dorukbaşı, 2022, s. 26). Okul yönetiminde başarılı olmak için yöneticilerin bilişim teknolojisine hakim olmaları, değişiklikleri takip edebilmeleri ve bu değişen teknolojik yenilikleri kurumlarına doğru bir şekilde aktarabilmeleri gerekmektedir (Turan, 2002, s.271-281).

Yukarıda bahsedilen unsurlar ışığında, başarılı bir okul liderinin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

a. Vizyon Sahibi Olma: Okul lideri, sahip olduğu en temel niteliklerden biri olan vizyon sahibi olma yeteneğine sahip olmalıdır. Mesai arkadaşlarını, öğrencileri ve velileri okulun hedeflerine ulaşmaya teşvik edebilmek ve okulun vizyonunu benimsetmek liderlerin öncelikli görevidir. Bu, eğitim camiasındaki unsurların ortak vizyon etrafında bir araya gelerek çalışmalarıyla mümkündür (Öneren, 2008, s.170).

b. Yaratıcı Liderlik: Yaratıcılık, liderlerin çözülmesi zor sorunları hızlıca ve etkili bir şekilde çözebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, liderler için yaratıcılık, üretken fikirler sunma, problemleri etkili bir şekilde planlama ve çözme yeteneği olarak kritik bir niteliktir. Yaratıcı liderlerde bulunması gereken öncelikli özellikler kültürel zenginlik, kararlılık, hoşgörü, cesaret, bütünsellik, geleceğe dair vizyoner bir bakış açısı, tutarlılık ve bütünlük şeklinde sıralanabilir (Marşap, 2009).

2.7. Liderlik Teorileri

Liderlik konusunda birçok teorik ve deneysel çalışma yapılmıştır. Başlangıçta liderlik, kişisel özellikler çerçevesinde açıklanmış iken sonraki dönemlerde yapılan araştırmalar, bu bakış açısının eksik olduğunu vurgulamıştır (Dorukbaşı, 2022, s. 24). Çalışmanın bu kısmında liderlik teorileri kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

2.7.1. Özellikler teorisi

Bu teoriye göre liderler, belirli evrensel özelliklere sahip kişilerdir. Bu özellikler doğuştan gelir, durağan ve çeşitli durumlarda uygulanabilir niteliktedir. Ancak, liderlerin özellikleri çok çeşitli olduğundan, araştırmacılar liderliğin ne olduğuna yönelik ortak bir tanım ortaya koyamamışlardır. Bununla beraber, liderlerin genellikle üstün zekâyâ, analitik düşünme yeteneğine, fikirleri açıkça ifade edebilme yeteneğine ve kararlılık gösterme kapasitesine sahip oldukları ifade edilmiştir (Eren, 2012 ,s. 526).

2.7.2. Davranışsal liderlik teorileri

Liderlik tanımlamalarında 1950'den 1970'e kadar, davranışsal liderlik teorileri daha çok ön planda olmuştur. Bu teorinin ana fikri, liderleri etkili ve başarılı yapanın, onların sahip oldukları özelliklerden ziyade sergiledikleri davranışlar olduğudur. Bu teori, “göreve odaklanmış liderlik” ve “insan odaklı liderlik” olarak iki temel liderlik türünün olduğunu savunmaktadır. İnsan odaklı liderlik, liderlerin çalışanlarına odaklanması ve onları desteklemesiyle karakterize edilmekte iken göreve odaklanmış liderlik, işin yapılmasına yönelik kararlar almaya odaklanır (Çetin, 2008, s. 77).

2.7.3. Durumsal liderlik teorisi

Durumsal liderlik teorisinde temel husus, liderlerin bulundukları duruma göre davranışlarını şekillendirdiğidir. Liderlerin davranışlarını etkileyen faktörler arasında,

lideri takip eden üyeler, hedefler, amaçlar, çevresel koşullar ve durumlar bulunur. Örneğin, bazı durumlar katılımcı liderlik tarzını gerektirebilirken, diğer bazı durumlar ise daha otoriter bir liderlik tarzını gerektirebilir. Ayrıca, farklı organizasyon seviyelerinde liderlik davranışları da farklılaşabilmektedir (Eren, 2012, s. 527).

2.7.4. Liderlikle ilgili postmodern kuramlar

Değişim sürekli var olan ve insan hayatını etkileyen bir olgudur. Değişen dünya, değişen ihtiyaçlar, birey profilleri, teknolojik ve sanatsal gelişmeler gibi pek çok faktör, örgütlerin liderlik anlayışlarını şekillendirmektedir (Turan, 2017, s. 22). Bu nedenle günümüzde farklı liderlik türlerine dair çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu çalışmanın bu bölümünde, postmodern liderlik kuramlarına odaklanılacaktır.

2.7.4.1. Karizmatik liderlik kuramı

Liderlik karizması denildiğinde aklımıza gelen şey genellikle takipçileri üzerinde etkiler oluşturan ve bir amaç doğrultusunda onları peşinden sorgusuz sualsiz sürükleyen ve verdiği ilham ile coşku, enerji ve motivasyon oluşturan özellik olarak düşünülür. Kısacası bu liderlik tarzında kişiye doğuştan gelen ve sonradan oluşturulamayan üstün özellikler verilmiştir. Karizmatik liderlik özelliği bu kurama göre doğuştan gelen bir yetenektir ve sonradan kazanılamaz. Diğer taraftan tarih açısından bakıldığında 1980'li yıllara kadar ön plana çıkan diğer karizmatik liderlik tarzları da sosyal liderlik ve politik liderlik tarzlarıdır (akt: Demir, 2011).

2.7.4.2. Transaksiyonel (etkileşimci liderlik)

1978 yılında Burns tarafından ortaya atılan ve daha sonra Bass tarafından geliştirilen etkileşimci liderlik yaklaşımı, literatüre geçmiştir. Bu teori, koşullu ödül temelli bir takas prensibine dayanır ve katılımcıların bir alışveriş sürecinde bulunur gibi davranmalarını önerir. Etkileşimci liderler, astların kısa vadeli fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarına odaklanır, bu nedenle öngörülebilir davranışlar sergilerler. Liderler, beklentilerini ve karşılığında takipçilerinden neler beklediklerini açıkça ifade ederler. Etkileşimci liderlik, liderin örgütsel amaçlara ulaşmak için olumlu değişimi sağlaması ve beklenenin ötesine geçmesiyle ilgili dönüştürücü bir süreç olarak açıklanmıştır (Bozlağan, 2005).

2.7.4.3. Vizyoner liderlik

Vizyon, gelecekte gerçekleşmesini istediğimiz şeyleri şimdiden planlayarak örgütün rotasını belirlemeyi içerir. Örgütün geçmiş ve şimdi temellendirilerek geleceğe dair hedefler koyması ve bu hedeflere göre hareket etmesi vizyon oluşturur (Gedikoğlu, 2015, s. 54). Vizyoner lider, üyelerini kendi vizyonlarıyla ileri taşıırken geçmişe ve şimdiye değil, geleceğe odaklanır (Çelik, 2012, s. 181). Vizyoner liderler, üyelerinin fikir ve davranışlarına değer verir; vizyon oluştururken üyelerin düşüncelerinden faydalanır ve vizyonu sözleriyle ifade ettiği gibi davranışlarıyla da destekler (Gedikoğlu, 2015, s. 55). Ayrıca, vizyoner liderin güçlü insan ilişkilerine sahip olması gerekir. Zayıf insan ilişkilerine sahip ve kişisel gelişimine önem vermeyen bir lider etkili olamaz. Bilgiye kolayca erişilebildiği günümüzde, bilgi, sezgi, düşünce ve hayal gücünü birleştirerek geleceğe hazırlanmak mümkündür (Çelik, 2012, s. 182).

Bir lider, grubun başarısını sağlayacak bir vizyon belirlemeli ve bu vizyonu gerçekleştirmek için ortaya çıkan sorunları fırsata dönüştürmeyi bilmelidir. Bu noktada, grup üyelerini vizyona dahil etmek, onların katılımını teşvik etmek de önemlidir. Hızla değişen bir dünyada, lider yeniliklere açık olmalı, sürekli öğrenme isteği ve öğrenmeye yönlendirilen bir organizasyon kültürü oluşturmalıdır. Grup üyeleri lideri model almalı ve lider, gerektiğinde yetkileri grup üyelerine devrederek onları gelişim sürecinde aktif bir rol üstlenmeye teşvik etmelidir (Tekin ve Ehtiyar, 2011, s. 4010).

2.7.4.4. Dönüştürücü liderlik

Değişen ve gelişen teknoloji dünya şartları göz önüne alındığında eski paradigmalara açıklanamayan yeni liderlik davranışlarını da gündeme getirmektedir. Bu gelişmelerin neticesinde araştırmacılar tarafından dönüştürücü liderlik kavramını ortaya çıkmıştır. Dönüştürücü liderliği, organizasyonda ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeyi başaracak bir liderlik biçimi olarak tanımlamak mümkündür. Dönüşümcü liderlik, diğer liderlik türlerinden ayıran özellik, çevresindeki farklılıklara hızlı bir şekilde cevap vererek örgütte yeniliği sağlamasıdır. Bu liderlik tarzı, örgüt çalışanlarını yeni hedeflere odaklanmaya ikna etmek için kullanılır. Lider, örgüt çalışanlarında istek uyandırabilme ve onları doğru yönlendirebilme yeteneğine sahip olmalıdır (Celep, 2014, s. 19).

2.7.4.5. Kültürel liderlik

Kültürel liderler, grup üyelerine kültürel değerleri ve normları açıklayarak, bu değerleri koruma görevini üstlenirler. Aynı zamanda, grup üyeleri arasındaki ilişkileri ve örgütün dış dünyayla olan ilişkilerini dengede tutmak için gerekli becerilere sahiptirler. Bu liderler, kültürel değerlere dayalı olarak örgütün, çevresinin ve insanların dinamiklerini anlama yeteneğine sahiptirler. Kültürel liderlik kuramı, genellikle iki ana işlevi içerir: mevcut kültürü koruma ve devam ettirme, ve ihtiyaç duyulduğunda yeni bir kültür oluşturma. Etkili bir kültürel lider, mevcut kültürü sürdürmenin yanı sıra, örgüt içinde kültürel değişikliklere destek sağlar. Bu şekilde, örgüt üyelerinin kültürel değerlere olan bağlılıklarını güçlendirir ve olumlu bir çalışma ortamını destekleyerek grup faaliyetlerine yön verirler (akt: Dikmen, 2012).

2.7.4.6. Kuantum liderlik modeli

Kuantum liderlik, örgütlerde ortaya çıkan krizlerle mücadele etmek, belirsiz ve öngörülmeleyen olaylara karşı liderlik davranışlarının incelendiği bir liderlik türü olarak alanyazındaki yerini almıştır (Turan, 2017). Kuantum liderlik, bir örgüt içinde, örgütün yapısını ve işleyişini kendi kendine düzenli ve sistematik olarak sürdürmesini sağlayan, belirsizlik ve karmaşayı örgütün lehine dönüştüren ve örgüt çalışanlarının motivasyonunu artırarak esneklik sağlayan bir liderlik türüdür (Tufan, 2019, s. 44). Kuantum liderlik, klasik liderlik modeli olarak bilinen Newton liderliğine alternatif olarak gelişmiş bir liderlik tarzıdır. Bu tarz, klasik liderlikten farklılaştıran birçok özelliğe sahiptir. Kuantum liderliğini klasik fizik liderliğinden ayıran ilk önemli nokta, liderin bir bütün olarak değil, etkileşim alanı olarak ele alınmasıdır. Ayrıca, klasik fizik liderlik anlayışı determinist bir perspektiften hareket ederken, kuantum liderlikte sebep-sonuç ilişkileri kestirilemez. Kuantum liderlikte, bir bireye atfedilen liderlik özellikleri sürekli bir yapıda değil, değişken bir şekilde ortaya çıkar. Son olarak, klasik fizik temelli liderlikte liderin etkisi gücü ile orantılıdır, ancak kuantum liderlikte etkileşime dayalıdır (Erçetin, 2000, s. 7). Kuantum liderliğin birçok belirgin özelliği bulunmaktadır. Bu özellikleri, Zohar (1998, s. 330) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Bütüncül Yaklaşım: Kuantum liderliği benimsemiş bir lider, sadece kendisini değil, örgüt üyeleriyle ilgili de farkındalık geliştirir. İletişim ve etkileşime dayalı çalışmalar yürütür.

Tahmin Edilemezlik: Kuantum lider, tahmin edilemez özelliklere sahiptir. Liderin öngörülemeyen davranışları ve belirsizliği, esnekliğin bir işaretidir. Emek ve düşüncelerin ihtiyaçlara göre evrilebileceğini kabul eder.

Özerklik ve Belirsizlik: Kuantum lider, kendi kendini organize edebilme yetisine sahiptir. Bu özellik, belirsizlik ve özerklikle ilgilidir. Bu nedenle, her türlü zorlama veya baskı kuantum liderliğe uygun değildir.

Entropik Yaklaşım: Kuantum lider, entropiktir. Kuantum sistemlerinin içine girdikçe değişim gösterdiği gibi, kuantum liderlik de öngörülemeyen sürprizlerden, farklı sonuçların doğmasından ve beklenmedik başarıların elde edilmesinden kaçınmaz.

Süreç Odaklı: Kuantum lider, yaşanmış durum ve olaylarla değil, olabileceklerle ilgilenir. Bu bağlamda, kuantum liderin odak noktası sonuçlar değil, süreçlerdir.

Değerlerle Motivasyon: Kuantum liderler, değerlerle motive edilir. Belirsizlik arayışı, potansiyeli keşfetmeye imkan tanır ve bu keşif isteği kuantum liderin temel motivasyon kaynağıdır.

2.7.4.7. Dağıtımçı liderlik

Eğitim örgütlerinde, tüm bileşenlerin aynı anda etkili bir şekilde faaliyet göstermesi, böylece verimliliği ve sürece katkıyı artırmak; yani bütünselliği ve etkililiği artırmak amacıyla sorumluluk ve liderliği tüm bileşenler arasında dağıtmak önem taşır. Bu anlayış, dağıtımçı liderliğin önemli bir özelliğini oluşturur (Baloğlu, 2016, s. 1854-1856).

2.7.4.8. Öğretimsel liderlik

Öğretim liderliği terimi, 1970'lerden itibaren etkili eğitim kurumlarındaki yapılan araştırmalar sonucunda önem kazanmıştır. Bu kurumlardaki liderlerin olumlu etkileri görüldükten sonra, öğretim liderliği üzerine yapılan araştırmalar artmıştır. Bu kavram bazen öğretim yönetimi veya okul programı yönetimi olarak adlandırılrsa da, öğretim liderliği kavramı daha sık kullanılmaktadır (Dorukbaşı, 2022, s. 28). Öğretimsel liderliği, diğer liderlik türlerinden farklı kılan özellik, faaliyetlerin özellikle eğitim ve öğretim süreciyle ilişkili olmasıdır. Bu nedenle öğretim liderliğinin önceliği, faaliyetlerin etkili öğrenme ve okulun hedeflerine ulaşması yönünde olmaktadır (Şişman, 2016, s.376). Öğretimsel liderlik kavramı ilerleyen bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.8. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

Yöneticilik ve liderlik terimleri genellikle birbiriyle karıştırılan ve benzetilen kavramlardır. Her ne kadar birbirlerine benzer gibi görünseler de, liderler ve yöneticiler örgütte farklı niteliklere sahip önemli görevler üstlenen bireylerdir (Ege, 2023, s. 9). Çeber (2011), lider ile yöneticiler arasındaki farka odaklanarak lideri, çalışanlarının duygularını anlayabilen ve empati yapabilen bireyler olarak tanımlamıştır. Liderler, ekibini belirli bir amaç doğrultusunda bir araya getirebilme yeteneğine sahiptir; örgüt içindeki bireyleri bu amaç etrafında birleştirir ve onlara ilham vererek harekete geçmelerini sağlarlar. Lider ile yönetici arasındaki farklar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2.1. Yönetici ve lider arasındaki farklar (Şişman, 2014)

Farklar	Lider	Yönetici
Takip Edilme Durumu	Lider, üyeleri tarafından takip edilen kişidir.	Yöneticilerin üyeleri tarafından kabullenilmesi gerekmez, ancak liderler genellikle üyeler tarafından benimsenir.
Duygusal Kabul	Lider, duygusal olarak da grup üyeleri tarafından kabul edilen kişidir.	Yöneticiler rasyonel kararlar verir ve sorunları çözerler, liderler ise grup üyelerinin beklentilerini karşılarlar.
İhtiyaç ve Beklentileri Karşılama	Lider, takipçilerinin istek ve ihtiyaçlarını yerine getirmeye çalışır.	Yöneticiler, kurumun hedeflerine ulaşmaya odaklanırlar.
Kariyer ve Etki	Liderlik, insanları etkileyebilme ve harekete geçirebilme işidir.	Yöneticilik bir kariyer uygulamasıdır.
Organizasyon Yapısı	Liderlik için formal yapı şart değildir; liderler çoğu zaman formal organizasyon yapılarına ihtiyaç duymazlar.	Yöneticilik, formal bir organizasyon yapısı içinde gerçekleşir.
İş Anlayışı	Lider, "doğru işler yapan" kişidir; liderler, işlerin doğruluğunu ve etkileyiciliğini ön planda tutarlar.	Yönetici, "işleri doğru yapan" kişidir; yöneticiler, kurallara ve prosedürlere uygunluğu vurgularlar.

Bu tablo, liderlik ve yöneticilik arasındaki temel farkları aydınlatır ve her bir rolün özelliklerini belirgin bir şekilde ortaya koyar. Buna göre, liderler daha çok insan odaklı ve vizyonerken, yöneticiler genellikle daha prosedürel ve organizasyon odaklıdır. Ancak, başarılı liderler ve yöneticiler genellikle her iki özelliği de dengeleyerek etkili bir şekilde çalışırlar, çünkü iyi bir lider aynı zamanda etkili bir yönetici olmayı da bilir.

Liderlerin etki kaynakları nelerdir ve grup üzerindeki güçlerini nereden almaktadırlar? Liderliğin anlaşılabilmesi için onun güç kaynaklarını da iyi incelemek

gerekmektedir. Liderin güç kaynaklarını 5 başlıkta toplamak mümkündür. Bunlar (Çelik, 2015);

1. Yasal Güç: Liderin sahip olduğu konuma göre verilen yetki gücünü ifade eder. Yasal güç çalışanlar içinde çatışma, direnme, iş doyumsuzluğu oluşturabilmektedir.

2. Ödül Gücü: Liderler örgütlerde ödül gücü ile çalışanlarının performansını değerlendirirler. Kime ne kadar ve ne ödül verileceğine karar verirler. Ödül gücü belli bir süre için etkili olabilir ancak uzun süre ödül gücünü kullanmak duygusal ilişkileri ve iş doyumunu olumsuz etkileyebilmektedir.

3. Zorlayıcı Güç: Bu güç, ödül gücünün zıttıdır. Çalışanların itaatsiz davranışlarına karşı kontrol ve cezalandırma yetkisini ifade eder. Bu tür bir güç, çalışanları geçici bir itaate zorlayabilir, ancak zamanla hayal kırıklığı, endişe, intikam alma ve yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

4. Uzmanlık Gücü: Liderde var olan bilgi ve özel yeteneklerinden doğan güçtür. Uzmanlık gücünün temelinde güvene dayalı iklim ortamı hakimdir. Bu gücü kullanan liderler, takipçileri içinde bir bütünlük sağlarlar ve motivasyonları içselleştirilmiştir.

5. Karizmatik Güç: Karizmatik güç, liderin izleyenleri üzerinde sahip olduğu güçlü etkidir.

2.9. Öğretimsel Liderlik

2.9.1. Öğretimsel liderliğin tanımı

Öğrenci eğitiminde okulların başarısı, büyük ölçüde o okuldaki liderliğin doğasına ve yapısına bağlıdır. Okul, karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde, öğretmenler, akademik ve sınıf dışı etkinlikler gibi birçok bileşen yer alır. Okul yöneticilerinin otoriter bir yapı sergilemekten ziyade bir lider gibi davranması durumunda, başarının elde edilmesi kaçınılmazdır (MacNeill vd., 2003, s. 14). Öğretimsel liderlik sadece öğretimle sınırlı değildir; aynı zamanda okulun misyonunu belirlemek, olumlu bir okul iklimi oluşturmak ve öğrenme ortamını geliştirmek gibi daha geniş boyutları içerir. Bu liderlik türü, örgüt içindeki tüm üyelerin desteklediği, duygusal zeka temelli insan davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkar (Solomon, 2003, s. 202). Bu bağlamda, öğretimsel liderlik, yalnızca akademik süreçleri değil, aynı zamanda okulun genel etkililiğini de etkileyen bir faktördür ve daha bütüncül, pedagojik bir yaklaşımla ele alınmalıdır (MacNeill, vd., 2003, s. 2-49).

Öğretimsel liderlik, eğitim ve okul süreçlerini etkili bir şekilde yönetme yeteneğini ifade eder (Sergiovanni, 1984, s. 6). Öğretimsel lider, okuldaki iş birliğini artırabilen, gerçekleştirilebilir hedefler belirleyen, sorunları çözebilen ve bu hedefleri yerine getirme konusunda liderlik rolünü üstlenen bir kişidir (Fullan, 2001, s. 5). Hornig ve Loeb (2010, s. 66)'e göre, eğitim yönetimi alanında okul müdürünün rolü, öğretimsel liderlik kavramının etkisiyle tamamen değişmiş, bu da eğitim örgütlerinde başarı, etkililik ve olumlu sonuçların artmasına yol açmıştır.

2.9.2. Öğretimsel liderin özellikleri

Öğretimsel liderliği benimseyen okul yöneticileri, öğrenci başarısını artırmak, öğretim kalitesini yükseltmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak gibi hedeflere odaklanırlar. Öğretimsel liderliği benimsemiş okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik özellikleri şunlardır:

Vizyon Sahibi Olma: Öğretimsel liderler, okulun geleceği için net bir vizyon belirlerler. Bu vizyon, okulun hedeflerini ve değerlerini içerir (Hallinger, 2011).

İletişim Becerileri: Etkili iletişim, öğretimsel liderlerin başarısının temelidir. Açık ve etkili iletişim kurarak, okul içi ilişkileri güçlendirirler (Leithwood ve Riehl, 2003).

Empati: Öğrencilerin ve öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını anlama ve empati kurma yeteneği, öğretimsel liderlerin insan ilişkilerinde başarılı olmalarını sağlar (Goleman, 1995).

Değişimi Yönetme Yeteneği: Hızla değişen eğitim ortamında uyum sağlama ve değişimi yönetme yeteneği, öğretimsel liderlerin başarısını artırır (Fullan, 2007).

Ekip Çalışması ve İşbirliği: Öğretimsel liderler, okuldaki ekip çalışmasını teşvik ederler. Öğretmenler arası işbirliğini destekler, takım ruhunu güçlendirirler (Hargreaves ve Fink, 2006).

Problem Çözme Yeteneği: Karşılaşılan sorunları analiz edebilme, çözüm önerileri geliştirebilme ve bu çözümleri uygulayabilme yeteneği, öğretimsel liderlerin başarısını artırır (Marzano, Waters ve McNulty, 2005).

Öğrenci Merkezilik: Öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanma, onların akademik ve duygusal gelişimini destekleme, öğrenci başarısını artırmak için çaba sarf etme özelliği, öğretimsel liderlerin önemli bir özelliğidir (Lambert, 2002).

Profesyonel Gelişimi Destekleme: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, onlara fırsatlar sunmak ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmek, öğretimsel liderlerin önemli sorumluluklarından biridir (Harris, 2005).

Chell'e (1995) göre, öğretimsel liderlerde bulunması gereken özellikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.2. Öğretimsel liderin özellikleri

Öğretimsel Liderin Genel Özellikleri	Açıklamalar
Amaçlarını ortamdaki herkes tarafından bilinmesini ve anlaşılmasını sağlar.	Öğretimsel lider, okulun hedeflerini açık ve şeffaf bir şekilde ileterek, tüm paydaşların bu hedeflere katılımını ve anlayışını sağlar.
Okulun amaçlarını vurgulayarak grup halinde çalışır ve vizyonunu fiile döker.	Öğretimsel lider, okuldaki topluluğu bir araya getirir, ortak vizyonu oluşturur ve bu vizyonu gerçekleştirmek için grup çalışmalarını yönlendirir.
Amaca yönelik ve düzenli bir okul ikliminin oluşmasını sağlar.	Pozitif ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturur, öğrenci ve öğretmenlerin amaca yönelik çalışmalarını teşvik eder ve düzeni korur.
Okulda yer alan öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarını takip eder.	Öğrenci ve öğretmenlerin akademik ve kişisel gelişimlerini yakından izler, destek sağlar ve gerektiğinde yönlendirme yapar.
Eğitim ve öğretime katkıda bulunabilmek için yeni okul stratejilerini önerir.	Yenilikçi eğitim stratejileri geliştirir, mevcut süreçleri değerlendirir ve iyileştirmeler önererek okulun eğitim kalitesine katkıda bulunur.

2.9.3. Öğretimsel liderin davranışları

Okullar, çeşitli öğrenci, öğretmen ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklılık gösterir. Ancak, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması için her okulda baş öğretmen olarak kabul edilen okul müdürlerinin rol ve sorumlulukları değişmez. Bir okul müdürü, tek başına tüm görevleri yerine getiremez; bu nedenle paylaşımcı bir okul ve öğrenme kültürünü oluşturma görevi önemlidir (Şişman, 2014: 65).

Okul müdürlerinin karşılaştığı farklı sorunlar, öğretim liderliği ile ilgili çeşitli boyutları geliştirmeyi gerektirmiştir. Öğretim liderliği davranışlarının benzerliklerini ve farklılıklarını anlamak için içerik ve işlev açısından incelenmesi önemlidir. Araştırmacılar öğretim liderliği davranışlarını çeşitli boyutlarda değerlendirmişlerdir (Şişman, 2014: 65).

Andrews ve Soder (1987), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili 4 işlevi vurgulamışlardır:

Model Olma: İyi bir örnek oluşturarak diğerlerine ilham kaynağı olma.

Öğretim Kaynakları Sağlama: Öğretim konusunda kaynaklar sunarak öğretmenlere destek olma.

Kaynak Sağlayıcı Olma: Okuldaki öğretim için gerekli kaynakları temin etme.

Okul İçinde Görünürlük: Okul ortamında aktif olarak yer alarak öğretim süreçlerini denetleme ve yönlendirme (Şişman, 2014).

Wildly ve Dimmock (1993), öğretim liderliği ile ilgili 6 işlevi tanımlamışlardır:

Okul Kadrosunda Değişiklik Yapma: Uygun personel seçimi ve yerleştirilmesi.

Öğretmenleri Denetleme ve Değerlendirme: Öğretmenlerin performansını değerlendirme ve geri bildirim sağlama.

Okulun Amaçlarını Tanıtma: Okulun hedeflerini ve vizyonunu belirleyerek paylaşma.

Öğrenme İçin Kaynak Sağlama: Öğretim için gerekli materyal ve kaynakları temin etme.

Programlar Arasında Eşgüdüm Sağlama: Farklı programlar arasında uyum sağlama ve koordinasyonu sağlama.

Öğretmenler Arasında İşlev Geliştirme: Öğretmenler arasında işbirliği ve ekip çalışmasını teşvik etme (akt. Şişman, 2014).

Hallinger ve Murphy (1985, s. 224) ise öğretim liderliği davranışlarını 3 temel boyutta ele almışlardır:

Okul Misyonunun Tanımlanması: Okulun hedeflerini belirleme ve bu hedefleri paylaşma.

Öğretim Programının Yönetimi: Öğretim süreçlerini denetleme, değerlendirme ve programların uygun şekilde yönetilmesini sağlama.

Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi: Okul içinde pozitif bir öğrenme atmosferi oluşturma, öğretmenleri teşvik etme ve akademik standartları yükseltme.

Okul müdürlerinin etkili bir şekilde öğretim liderliği yapabilmesi için hem teknik hem de insan odaklı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu, öğretim programlarının yönetimi, öğretmenlerin değerlendirilmesi, okulun amaçlarının belirlenmesi, öğrenci gelişimine liderlik etme, öğretim zamanının etkili kullanılması, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olma ve öğrenci başarısını artırma gibi çeşitli konularda bilgi ve beceri gerektirir (Chell, 2001: 14).

Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları çeşitli boyutlarda incelenmiş ve farklı araştırmacılar tarafından vurgulanan çeşitli işlevlerle

tanımlanmıştır. Bu davranışlar, okulun başarısı, öğrenci başarısı ve öğretmen performansı üzerinde doğrudan etkili olabilir. Okul müdürlerinin bu liderlik rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için bu davranışları anlamaları ve uygulamaları önemlidir. Aşağıda öğretimsel liderliliğin alt boyutlarına yer verilmiştir.

2.9.3.1. Okulun vizyon ve misyonunu belirlemek ve yönetmek

Okul örgütü içinde belirlenen hedeflerin ve stratejilerin gerçek bir çerçevesini oluşturan vizyon, okulun gelecekteki başarılarını şekillendirmeyi amaçlar. Misyon ise okulun temel görevlerini ve taahhütlerini hayata geçirme sürecini ifade eder. Bu iki kavram birbirleriyle iç içe geçmiş olup, okulun yönlendirici prensiplerini belirler. Bir toplumda liderlik, çevresindeki bireyleri etkileme ve onları harekete geçirme yeteneğine sahiptir. Okul müdürü, belirlenen hedeflere uygun stratejiler geliştirip okulun misyonunu ve vizyonunu açıklar ve tüm okul üyeleriyle paylaşır. Okul içindeki tüm faaliyetlere rehberlik ederek, okulun kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır ve insanları motive eder. Bu, vizyon ve misyon kavramlarının merkezinde yer alır (Şişman, 2014:66).

Vizyon ve misyon, bir okul müdürü tarafından tanımlanarak öğrenciler, öğretmenler, veliler ve toplumla paylaşılır. Okul müdürü, insanların yeteneklerini ve enerjilerini harekete geçirir, vizyon ve misyonu gerçekleştirmek için liderlik yapar (Şişman, 2014:66).

Okulun öncelikleri, öğretmenlerin ne öğreteceği ve öğrencilerin ne öğreneceği konularında belirlenir. Bu amaçlar, okulun vizyonu ve misyonu tarafından belirlenir. Okul müdürü, öğretmen ve öğrenci davranışlarını değerlendirerek performans standartlarını belirler ve okulun misyonunu ve amaçlarını tüm okul üyelerine açıklar. Okul amaçları, bütünlük içinde ele alınmalı ve okulun öğretim programına entegre edilmelidir (Şişman, 2014:68).

Okul müdürü, okulun önemli hedeflerini grup iletişimlerinde vurgular ve öğrenci, öğretmen ve ailelerle sürekli olarak paylaşır. Okul amaçları, öğretim yılı boyunca okul kadrosuyla birlikte düzenli aralıklarla gözden geçirilmeli, tartışılmalı ve alışılmasını sağlanmalıdır. Bu süreçte yönetici, liderlik yaparak okulun misyon ve vizyonunu hayata geçirme sürecine rehberlik eder (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221-222).

2.9.3.2. Eğitim programı ve öğretim sürecini yönetmek

Bu davranış, okul yöneticisinin akademik hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla yalnızca bireysel olarak değil, aynı zamanda öğretmenlerle doğrudan iletişime geçerek gerçekleştireceği bir boyut içerir. Yüksek başarı oranına sahip eğitim kurumlarında, eğitim programının yönetilmesi davranışının okul müdürü tarafından yalnız başına gerçekleştirilemeyeceği hem örgüt içinde hem de okul müdürü tarafından bilinir. Bu noktada, asıl beklenti, okul yöneticisinin öğretmenler ve eğitim kadrosuyla nitelikli bir iş birliği yapmasıdır (Hallinger, 2011, s. 277). Bir okulda amaçlara uygun bir planın olması ve bu amaca uygun faaliyetlerin yapılması sürecin yönetimi açısından önemlidir. Bu yüzden öğretim lideri olan bir okul müdürü, okulunu ve çevresini iyi tanımalı, eğitim ve öğretim programını okulun amaçlarına göre düzenlenmeli ve öğrencilere bu amaçlara uygun eğitimin verilmesini sağlamalıdır (Sarıkaya, 2016).

2.9.3.3. Öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirmek

Etkili ve başarılı okullarda öğrencilerin performansları takip edilir ve çeşitli ölçme araçları ile ölçülür. Yapılan bu ölçümler sonucunda, okulda uygulanan eğitim ve öğretim programının artı ve eksi yönleri belirlenmiş olur. Bununla birlikte okulun eksi yönleri ile ilgili çalışmalar yapılır, okulum eğitim ve öğretim programının amaca uygun bir şekilde düzenlenmesi sağlanır (Şişman, 2014). Yapılan bu çalışmalar sonucunda okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesinin ve veriminin artırılması hedeflenir (Topaloğlu, 2020).

2.9.3.4. Öğretmenleri desteklemek ve geliştirmek

Can (2004) piyasadaki insan faktörünü geliştirmeyi, çalışanların bilgi ve beceri yönleriyle geliştirilmesi olarak adlandırmıştır. Bu fikirden hareketle okul ortamında da öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulması açısından önemlidir. Bundan dolayı okul yöneticisinin, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda gerekli bilgiye ve sorumluluğa sahip olması gerekmektedir.

Bu konuda öğretim lideri olan okul yöneticileri, öğretmenleri cesaretlendirmeli, empati kurmalı, onların mesleki gelişimi için destek olmalı ve yaptıkları olumlu çalışmalar için öğretmenleri ödüllendirilmelidir. Böylelikle yöneticiler, öğretmenlerin yanında olduklarını onlara hissettirebilirler (Özdemir ve Sezgin, 2002). Sağlanan bu fırsatlar sayesinde öğretmenler mesleki anlamda doyuma ulaşacak, okulda daha etkili

olacak ve aynı zamanda yaratıcı özelliklerini de kaybetmemiş olacaktırlar (Topaloğlu, 2020).

2.9.3.5. Öğretim zamanını etkili kullanmak

Eğitim ve öğretimde süreci oluşturan her dakikanın önemi ayrıdır. Bu zaman zarfında öğrencinin yararlanamayacağı bir öğretim etkinliği, öğrencinin öğrenim hayatının yarım kalmasına neden olabilmektedir. Okul içerisindeki zamanın önem derecelerine göre planlanması ve etkin bir şekilde kullanılmasının yanı sıra, okul müdürünün kendisine ait bir zaman planı gerçekleştirmesi ve zaman yönetimi konusunda bilgili olması da gerekmektedir. Ancak bu sebeple, öğretim zamanı hedeflendiği gibi kullanılabilir (Sucu, 2016: 33).

Öğretime ayrılan zamanın sona ermesini engellemek fazlasıyla önemlidir fakat yeterli değildir. Bundan farklı olarak, öğretime ayrılan zamanın yeni yetenekleri ve kavramları öğretme nedeni ile kullanılması da istenmektedir. Okul müdürünün ise zamanın hedefe uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını tespit etmek için sıkça sınıfları ziyaret etmesi gerekmektedir (Akgün, 2001: 35).

2.9.3.6. Öğrencileri öğrenmeye motive etmek

Öğrenciler kendi başarılarının farkında oldukları zaman bu başarılarının sınıf ve okul içerisinde de bilinmesini ve takdir edilmesini beklerler. Okul müdürü okulda başarılı olan öğrenciye okulun onur tablosunda yer vererek ödüllendirmesi ve öğrencileri çalışmalarını sonucu ödüllendirmesi için kendi makamına çağırarak başarılarını kutlaması hem öğrenciyi daha fazla motive edecek hem de diğer öğrenciler için örnek öğrenci modeli oluşturacaktır (Şahin, 2011: 29).

2.9.3.7. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak

Okul iklimi, öğretmenleri motive etmenin yanı sıra öğrencilerin bilimsel niteliği olan çalışmalar yapmalarını, kendileri için amaçlar oluşturmalarını sağlayan ve bununla birlikte öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Okul iklimi, düzen ile ilgili kurallara titizlik ve özenle uyulmasının yanı sıra okulun karışıklık ve gürültü seviyelerine, bulundukları ortama ve öğrencilerin göstermiş oldukları şahsi başarı ve inançlarına kadar oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Göçen, 2013: 45). Okul müdürü okul içerisinde olumlu öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturup

sürdürmelidir. Anlaşıldığı üzere öğretimsel liderlik öğrenci, öğretmen, öğrenme-öğretme ve eğitim programı zamanları ile direkt ilgilenmeyi gerektirmektedir. Bunlarla birlikte okul fonksiyonlarından haberinin olması, hedeflerini çalışanlara yorumlama, öğretmenleri sınıf içerisinde ziyaret etme, rehberlik etme ve öğretim sürecini kontrol etme gibi ana uğraşları gerçekleştirmelidir (Argon ve Mercan, 2009: 4; Wang vd., 2017: 2-3).

2.9.3.8. Okul kadrosunu geliştirmek

Öğretmenlerin, okul yöneticilerini öğretim lideri olarak benimsemeleri, motivasyonlarında ve gerçekleştirdikleri çalışmalardan hoşnut olmalarında, okul ile uyum sağlamalarında etkili bir rol oynamaktadır. Okul müdürü/ ilk olarak kendisi için mesleki bir uzmanlık planı yapmalı ve daha sonrasında eğitim-öğretim konuları ile ilgili gerçekleştirilen işleri ve gelişmeleri izleyerek bunları öğretmenler ile paylaşmalıdır (Ayık ve Şayir, 2014a: 255-256). Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleğe ilişkin gelişimlerini destekleyici okul içi eğitimler, konferans ve seminerler düzenleyerek ya da değişik eğitim olanaklarından öğretmenleri düzenli olarak bilgilendirmesi gerekmektedir (Olukçu, 2018: 12).

Okul kadrosunun geliştirilmesi iki başlıktan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Aksoy ve Işık, 2008: 238);

- *Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme:* Okulda varlığını hissettirmek isteyen öğretimsel liderler kendi yetkisinde olan ödül ve ceza sistemini aktif bir şekilde uygulamalıdır. Görevini yürütemeyen çalışanlar ceza alacağını, fazla gayret gösterenler ise ödül alacağını bilirler. Ödüllendirilen başarılar, başarının güçlendirilmesinin yanı sıra çalışanların motivasyonu ve morali açısından da önemlidir.

- *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama:* Mesleki gelişime dönük imkânları öğretmenlerin duymasını sağlamak ve gerekli olan hizmet içi aktivitelerin hazırlanmasını sağlamak okul yöneticilerinin okul içerisinde veya dışında kimi hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda hazırlanan konferans, seminer vb. aktiviteler şeklinde gerçekleştirilebilmektedir.

2.9.4. Eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik

Liderlik ve yöneticilik kavramları, yöneticilik pozisyonunda bulunan herkes için önemlidir. Bu durum, okul müdürleri için de geçerlidir. Eğitim kurumlarında, okul

müdürlerinin hem etkili liderlik vasfına sahip olmaları hem de etkili ve disiplinli bir yönetici olmaları beklenir ve gereklidir (Ege, 2023, s. 9). Eğitim kurumlarında meydana gelen değişimleri takip etmek ve toplumdaki değişimlere öncülük etmek için yenilikçiliği de içinde barındıran bir kültüre ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında görev yapan tüm paydaşları destekleyen, motive eden, liderlik eden ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, eğitimde yenilikleri geliştirmelerine, deneyimlemelerine ve benimsemelerine katkı sağlayan liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Demirtaş ve Şama, 2016, s. 277).

Okulların eğitim-öğretim örgütleri olduğu göz önüne alındığında ve akademik hedeflerin gerçekleştirilmesi öncelik taşıdığına, bir okul müdürünün en önemli liderlik özelliklerinden birinin öğretimsel liderlik davranışı olduğu ifade edilmektedir (Müminoglu, 2023, s. 3). Öğretimsel liderlik rolünü üstlenen bir okul yöneticisi, eğitim-öğretim müfredatını etkili bir şekilde yönlendirmenin yanı sıra okulda bir vizyon oluşturma ve örgütün misyonunu geliştirme konularında da etkin bir rol oynamalı, tüm örgüt üyelerini amaçlar ve kararlardan haberdar kılmalıdır (İnandı ve Özkan, 2006, s. 124- 125). Bunun yanında, öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, hedeflerini gerçekleştirmek için okuldaki diğer kesimlerle kurdukları iletişimin niteliğini artırmanın ötesinde önemli misyona sahiptir. Bu misyon arasında okulda yaşanabilir bir örgüt iklimi oluşturmak, sürekli motivasyonu artırmak, örgütün sahip olduğu ihtiyaç ve beklentilere cevap vermek ve üyelerin kendilerini ve örgütü geliştirmelerine olanak sağlamak da yer almaktadır (Şenol ve Lesinger, 2018, s. 3).

Eğitim kurumlarında hedeflenen sonuçlara ulaşmak ve 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için okul yöneticilerinin belirli davranışları sergilemeleri önemli olsa da, tek başına yeterli değildir. Bu süreçte okullarda görev yapan tüm bireylerin etkin rol alması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenler, doğrudan öğrencilerle etkileşimde bulunan ve istenilen davranış değişikliklerini oluşturabilen, etkili iletişim kurabilen, eğitim-öğretim süreçlerinin temel unsurlarıdır. Öğretimsel lider olarak okul müdürünün, öğretmenlerin yeniliklere açık olmasını teşvik etmesi ve bu davranışı eğitim örgütüne yayabilmesi konusundaki etkisi büyük önem taşır. Çünkü öğretimsel liderlik, eğitim örgütünü ve örgüt ile ilişkili tüm unsurları daha üretken ve yeniliklere açık bir ortama dönüştürme amacını taşır. Eğitim kurumlarında yer alan tüm süreçler, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin arasındaki ilişkilerden etkilenir (Cemaloğlu, 2007, s. 74; Çelik, 2013, s. 7).

Öğretimsel lider olan okul yöneticileri, eğitim-öğretimin gelişimine katkıda bulunur. Bunun en etkili yollarından biri, eğitim örgütündeki öğretmenlerle iş birliği yaparak onların kişisel gelişimlerine destek olmak, örgütteki eğitim kadrosunun potansiyelini ortaya çıkarmak ve örgüte değer katmak adına gerekli adımları atmaktır. Aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenlerle etkileşim ve denetim sürecine ek olarak öğrencilerle de doğrudan temas kurar. Bu bağlamda, öğretimsel liderler olarak okul yöneticileri, öğretmenlerle ve öğrencilerle iş birliği içinde olmalı, onları desteklemeli ve onlarla uyum içinde hareket etmelidir (Şişman, 2014, s. 35). Öğretmen motivasyonunu artırmak ve bu konuda destek sağlamak, öğretimsel liderin temel görevlerinden biridir ve bu katkının okul başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Demirdağ, 2021, s. 2).

2.9.5. Öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle öğretimsel liderlik ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar irdelenmektedir. Ardından, konu ile ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

2.9.5.1. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurt içi araştırmalar

Ege'nin (2023) yaptığı çalışma, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle sergilediklerine dair algıya sahiptirler. Öğretmenlerin kendi iş doyumunu algı düzeyleri düşükken, branş öğretmenlerinin iş doyumunu algısı sınıf öğretmenlerinin algısından anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına dair algı düzeyleri ile kendi iş doyum düzeyleri arasında düşük düzeyde, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına dair algı düzeylerini artırmak amacıyla müdürlerle öğretmenler arasındaki iletişimi geliştirmek için daha fazla fırsat yaratılması önerilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına dair algı düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için hem öğretmenlere hem de müdürlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi önerilmiştir.

Müminoğlu'nun (2023) yaptığı çalışma, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli ve İlçelerinde bulunan resmi orta öğretim kurumlarında görev yapan 363 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" ve "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeklerin orijinal versiyonlarındaki geçerlik güvenirlik yapıları bu çalışma için teyit edilmiştir. Çalışmada, öncelikle normal dağılıma uygunluk testleri yapılmış ve parametre dışı testlerde iki grup arasında karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, iki ya da daha fazla grup arasındaki farklılığı ölçmek için de Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öğretimsel liderlik ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişki Spearman's rho Korelasyon Katsayıları ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin genellikle yüksek düzeyde öğretimsel liderlik davranışları sergilediği tespit edilmiş ve bu düzey, cinsiyet faktörüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkek öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılık göstermiştir. Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu ve genellikle "sorgulayıcı" kategorisinde yer aldıkları görülmüştür. Bu çalışma, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Tokay'ın (2023) çalışmasının amacı, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik bağlamında birbirlerinden beklentilerini belirlemektir. Araştırma, nitel bir çalışma olup fenomenolojik desene dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde'de görev yapmakta olan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 14 okul öncesi öğretmeni ve 14 okul öncesi kurumu yöneticisi oluşturmuştur. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından okul yöneticisi ve öğretmenlere yönelik olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler, genellikle "mevzuat yükümlülüklerini yerine getirme" konusunda vurgu yaparken, öğretmenler "yöneticilerinin alan bilgisine sahip olması gerektiği"ne odaklanmıştır. Vizyon boyutunda, yöneticiler, özellikle "paydaşlar ile işbirliği yapma"ya vurgu yaparken, öğretmenler "vizyon oluşturma sürecine tüm paydaşların dahil edilmesi"ne dikkat çekmiştir. İletişim boyutunda ise, okul yöneticilerinin beklentileri "etkili iletişim becerilerine sahip olma" yönündeyken,

öğretmenler "objektif tutum sergileme"ye odaklanmıştır. Kişisel ve mesleki gelişim boyutunda ise, yöneticiler, öğretmenlerden "sürekli mesleki olarak gelişme"lerini beklerken, öğretmenler yöneticilerden "kendilerini fırsatlardan haberdar etme"lerini talep etmiştir.

Demir'in (2023) yaptığı çalışmada, Batman ilinde görev yapan 402 beden eğitimi öğretmenin görüşlerine dayanılarak okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide işbirlikçi iklimin aracı rolü yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Batman ilinde görev yapan 402 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuş ve örneklem seçimi yapılmamıştır. Çalışmada öğretmen görüşlerinin analizinde SPSS (25) ve AMOS Graphics (24) programları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarına, işbirlikçi iklim ve algılanan okul etkililiğine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile algılanan okul etkililiği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, okullardaki liderlik davranışlarının ve işbirlikçi iklimin önemini vurgulamakta olup, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki işbirliği ve olumlu okul iklimi oluşturmanın okul etkililiği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim politika oluşturucuları, okul yöneticileri ve öğretmenler için değerli ipuçları sunabilir ve daha etkili eğitim ortamları oluşturmak için liderlik stratejilerinin ve işbirlikçi iklimin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Kumbasar'ın (2022) yürüttüğü araştırma, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri kullanılarak, öğretmenlerin liderlik rolünü ne ölçüde yerine getirdiği ortaya konmuştur. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 30 ilkokul, 18 ortaokul ve 23 lisede görev yapan toplam 394 öğretmen ve yöneticiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğretimsel liderlik konusunda yapılan literatür taraması sonucunda geliştirilen "Öğretmenler için Öğretimsel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, katılımcıların kişisel bilgilerini içeren birinci bölüm ve öğretmenlerin liderlik rollerini değerlendiren 59 ifadenin yer aldığı ikinci bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğretimi uygulama, izleme ve yönlendirme alanında

öğretmenlerin performansının çok yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, kazanımların paylaşılması konusunda orta seviyede bir performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, branş ve kıdem gibi değişkenler dikkate alındığında, öğretmenler arasında liderlik rollerini yerine getirme düzeyinde belirgin farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle, 5 yıldan az kıdem derecesine sahip sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerini en etkili şekilde yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuzer'in (2022) gerçekleştirdiği araştırmanın odak noktası, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin bakış açısından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini nasıl yerine getirdiğidir. Araştırma, okul müdürlerinde olması gereken özellikleri, öğretimsel liderliğin okul iklimi, öğrenci ve öğretmen başarısı, eğitim sürecini yönetme üzerindeki etkilerini ve öğretimsel liderlik rollerini uygulayan okul müdürlerinin karşılaştığı engelleri anlamayı amaçlamaktadır. İstanbul'un Avrupa yakasındaki Silivri, Fatih, Küçükçekmece, Beşiktaş, Esenyurt, Gaziosmanpaşa, Eyüp ilçelerinde bulunan Anadolu liselerinde görev yapan 30 öğretmenden oluşan bir katılımcı grubu üzerinde yürütülen bu çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme süresi 30 dakikayı geçmemiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili öğretimsel liderlik sergileyen okul müdürlerinin, kendini sürekli geliştiren, bilgiyi aktaran, inovasyona açık, inisiyatif alan, hayat boyu öğrenmeyi ve çağdaş eğitimi destekleyen liderler oldukları görülmüştür. Bu liderler aynı zamanda, paydaşlarına güven veren, motivasyonu artıran, rol model olan, adaletli, etkinlikleri planlayan, çalışkan ve iyi bir dinleyici olarak öne çıkmışlardır. Araştırma ayrıca, bu tür liderlerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Erkan'ın (2022) araştırması, Çanakkale ilindeki ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik koçluk yeterliliklerini ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde görev yapan 268 öğretmen katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren bir kişisel bilgi formu, "Öğrenci Koçluğu Yeterliliği Anketi" ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeyini değerlendirmek için "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama süreci çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirilmiş, ardından elde edilen veriler frekans

analizi ve betimsel istatistikler ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğrenci koçlarının yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçeklerinin cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, okul türü, branş ve çalışılan kuruma göre öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada kullanılan öğrenci koçluğu yeterliliği ve öğretmen liderliği ölçekleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, öğrenci koçluğu yeterliliği arttıkça, öğretmen liderliğinin de arttığını göstermektedir. Bu bulgular, öğrenci koçluğunun ve öğretmen liderliğinin eşzamanlı olarak değerlendirilmesinin, öğrenci başarısı ve eğitim süreçlerine katkıda bulunabilecek stratejilerin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.3. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti

Araştırmacı	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Ege	2023	Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının iş doyumu üzerine etkisini incelemek	Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.
Müminoğlu	2023	Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Araştırma, öğretimsel liderlik ile bireysel yenilikçilik arasında pozitif yönlü, anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur
Tokay	2023	Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik bağlamında birbirlerinden beklentilerini belirleme.	Yöneticiler genellikle "mevzuat yükümlülüklerini yerine getirme" konusunda; öğretmenler "yöneticilerinin alan bilgisine sahip olması gerektiği"ne vurgu yapmıştır.
Demir	2023	Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide işbirlikçi iklimin aracı rolünü tespit etmek	Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile algılanan okul etkililiği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
Kumbasar	2022	İlkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini değerlendirmek.	Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyi oldukça yüksektir. Özellikle öğretimi uygulama, izleme ve yönlendirme alanında öğretmenlerin performansı çok yüksektir. Ancak, kazanımların paylaşılması konusunda orta seviyede bir performans sergilenmektedir.

Tablo 2.3. (devam) *Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti*

Araştırmacı	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Oğuzer	2022	Anadolu liselerindeki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini öğretmenlerin bakış açısından incelemek.	Etkili öğretimsel liderlik sergileyen okul müdürlerinin, sürekli gelişen, bilgiyi aktaran, inovasyona açık, inisiyatif alan liderler oldukları görülmüştür. Bu liderler aynı zamanda, paydaşlarına güven veren, motivasyonu artıran, rol model olan, adaletli, etkinlikleri planlayan, çalışkan ve iyi bir dinleyici olarak öne çıkar.
Erkan	2022	Çanakkale ilindeki ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik koçluk yeterliliklerini ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi incelemek.	Öğrenci koçluğu yeterliliği ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu çalışmalar, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının eğitim ortamlarında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Eğitimcilerin iş doyumunu, öğrenci başarısı ve yenilikçilik düzeyi gibi faktörler üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstererek liderlik pratiğinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışmalar, yöneticilerin öğrenci başarısını artırmak, öğretmenlerin motivasyonunu güçlendirmek ve okul etkililiğini artırmak için öğretimsel liderlik stratejilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtir. Bu bulgular, eğitim kurumlarında liderlik eğitimi ve destek programlarının önemini vurgulayarak, eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yönelik potansiyel bir yol haritası sunar.

2.9.5.2. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar

Rabinoff-Goldman (2021)'in yapmış olduğu mesleki öğrenme toplulukları (MÖT) ve öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmasında, öğrencinin sosyal-duygusal öğrenmesini desteklemek için mesleki öğrenme topluluklarını kullanmanın potansiyel etkinliğini, MÖT sürecinin öğretim kadrosu tarafından sahiplenilmesinin önemini ve MÖT başarısı için alan yaratmada ve araç ve kaynaklar sunmada öğretim liderinin önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hunt (2020) öğretimsel liderler olarak, müdürlerin okullarda şiddeti azaltmak için geliştirdikleri uygulamaları incelemiştir. Çalışma sonuçları, öğretimsel liderlik uygulamalarını benimseyen müdürlerin çeşitli stratejiler belirlediklerini, bireysel

görüşmeler yaptıklarını, okulun tüm paydaşları ile toplantılar düzenlediklerini ve sınıf gözlemleri yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Huang (2020), öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 20 yıl içinde 42 farklı deneysel çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik vasıfları ile öğrenci başarısı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, tutarlı müfredat programlarını teşvik etme alt boyutunun, öğrenci başarısına doğrudan ve dolaylı bir şekilde en büyük etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

Seong (2019), öğretimsel liderlik modellerini ve alt boyutlarını incelediği bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklı öğretimsel liderlik modellerinde hemen hemen tümünde benzer alt boyutların bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okul müdürlerinden beklenen davranışların gerçekleştirilebilmesi için özellikle müdür yardımcılarının desteğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, Hou, Cui ve Zhang (2019) tarafından Çin'deki ortaöğretim kurumlarında yapılan bir çalışmada, 4288 öğrenci ve 26 okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin okulun misyon ve hedeflerini belirleyip paylaşmaları, öğretim sürecini yönetmeleri ve öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik teşvik edici öğretimsel liderlik davranışlarının, öğrencilerin okula giriş puanları üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Boudreaux (2019), Mendel'in geliştirdiği beş etkin liderlik uygulaması çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin farklı iletişim tekniklerini kullanarak okul personeli, öğrenciler, öğretmenler ve velilerle etkili bir iletişim kurduklarını, mesleki kapasitelerini arttırdıklarını ve etkili, vizyonel bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

Shaked (2019) çalışmasında, hem müdürlerin hem de müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin, müdür yardımcılara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik vasıflarını geliştirmeleri gerektiği üzerinde durmuştur.

Tablo 2.4. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış yurtdışı araştırmaların özeti

Araştırmacı	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Rabinoff-Goldman	2021	Öğrencilerin duygusal öğrenmesinde öğretimsel liderlik ve mesleki öğrenme topluluklarının etkisi	Mesleki öğrenme topluluklarının öğrencilerin duygusal öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının da MÖT'lerin çalışmalarını önemli derecede etkilediği sonucuna varılmıştır.
Hunt	2020	Müdürlerin okullarda şiddeti azaltmak için geliştirdikleri uygulamalar ele alınmıştır.	Öğretimsel liderlik uygulamalarını benimseyen müdürlerin çeşitli stratejiler belirledikleri, bireysel görüşmeler yaptıkları tespit edilmiştir.
Huang	2020	Öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleme.	Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik vasıfları ile öğrenci başarısı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.
Shaked	2019	Müdür ve müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışları incelenmiştir.	Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin müdür yardımcılarına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir.
Boudreaux	2019	Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algıları incelenmiştir.	Okul müdürlerinin farklı iletişim tekniklerini kullanarak etkili bir iletişim kurduğu tespit edilmiştir.
Hou ve ark.,	2019	Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleme.	Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğrencilerin okula giriş puanları üzerinde etkilidir.
Seong	2019	Öğretimsel liderlik modelleri ve alt boyutları incelenmiştir.	Farklı öğretimsel liderlik modellerinde benzer alt boyutların bulunduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar, öğretimsel liderliğin okul yöneticileri tarafından etkili bir şekilde uygulanmasının, okul topluluğu üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirmesi, okul personeli, öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasında etkili iletişimi sağlaması ve vizyonel bir bakış açısına sahip olması, okulların başarısını artırabilir.

2.10. Psikolojik Sermaye

Dünyada rekabetin hızla ilerlediği ve iş düzenlerinin sürekli değiştiği bir ortamda, her türlü gelişmeye ayak uydurmak ve hızlı olmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu süreçte, değişimi takip edemeyen ve uyum sağlayamayan çalışanlar olumsuz etkilenirken, bu durum performans düşüklüğüne, iş memnuniyetsizliğine ve iş-özel hayat dengesinde sarsılmaya yol açabilmektedir. Rekabet üstünlüğü elde etmek isteyen

işletmeler, çalışanlarının potansiyelini en üst düzeye çıkarmak amacıyla nitelikli insan kaynağına odaklanmaktadır. Bu noktada, psikolojik sermaye kavramı önem kazanmıştır (Akçay, 2012, s. 124).

Psikolojik sermaye, bireylerin kişilik özellikleri değil, geliştirilebilir ve değiştirilebilir niteliklerine odaklanır (Luthans, vd., 2007, s. 542). Psikolojik sermaye, bireylerin zaman içinde edindikleri deneyimlerin, bilgilerin ve becerilerin bir araya gelmesiyle oluşan bireysel farkındalıkla ilişkilendirilir. Bu farkındalığın, iş yaşamında bireysel verimlilik ve üretkenliği artırmaya yönelik birçok katkısı bulunmaktadır (Tomer, 2003, s. 453-470). Ayrıca, yüksek düzeyde psikolojik sermayenin işle ilgili davranışları geliştirdiği, yaşama olumlu bir bakış açısı kazandırdığı ve etik yönelimi artırdığı belirtilmiştir (Irshad ve Toor, 2008, s. 37).

Çalışmanın bu kısmında, psikolojik sermaye kavramının anlaşılabilirliğine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

2.10.1. Psikolojik sermayenin tanımı

Sermaye, geleneksel olarak bir ticaretin başlatılması ve devam ettirilmesi için gereken ana para ve paraya çevrilebilir malzemelerin tümünü ifade eder. Ancak, günümüzde insan kaynağının değerini ifade etmek için sosyal sermaye, kültürel sermaye, entelektüel sermaye ve insan sermayesi gibi terimlerle de kullanılmaktadır (Luthans, vd., 2007, s. 542). Temelde sahip olunan varlığı belirten sermaye kavramı, kullanıldığı bağlamına göre çeşitlendirilebilir. İnsanoğlunun ihtiyaçlarına yanıt olarak zaman içinde şekillenen sermaye, maddi ve mali varlıkları temsil etme eğilimindedir (Atasever ve Küçüköğl, 2019, s. 12). Psikolojik sermaye ise; iş yaşamını geliştirmek amacıyla etkin bir şekilde yönetilebilen, ölçülebilen ve geliştirilebilen pozitif insan kaynağına odaklanan güçlü kişilik özellikleri ve psikolojik kapasitelerle ilgili uygulamaları içerir (Gohel, 2012, s. 35). Başka bir deyişle, amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilecek organizasyonel eylemin merkezi "bireyin pozitif psikolojik gelişim durumu"dur (Luthans, Vogelgesang ve Lester 2006a, s. 26). Luthans ve arkadaşlarının (2007: 1) psikolojik sermayeyi tanımlamak için verdikleri tanım şu şekildedir:

“Psikolojik Sermaye bireyin olumlu psikolojik gelişim durumudur ve aşağıdakilerle karakterize edilir: (a) zorlu görevleri üstlenmek ve bu görevleri başarmak için gerekli çabayı göstermek için güvene (öz-yeterlik) sahip olmak; (b) şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu bir atıf (iyimserlik) yapmak; (c) hedeflere doğru sebat etmek ve gerektiğinde başarılı olmak için yolları hedeflere (umuda) yönlendirmek; ve (d) sorunlar ve zorluklarla kuşatıldığında, başarıya ulaşmak için sürdürmek ve geri sıçramak ve hatta (dayanıklılığın) ötesine geçmek”.

Psikolojik sermaye, işletmelerde zorlu görevlerin başarılması için gösterilen çaba, çalışanların kendi yeteneklerine güvenmeleri, mevcut durum ve gelecekteki başarılar için pozitif duygular taşıma, yeni hedeflere ulaşmak için araştırma yapma, zorluklara karşı direnç gösterme gibi faktörleri içeren çalışanların psikolojik durumunu ifade eder (Luthans, vd., 2007: s. 541). Envick (2005), psikolojik sermayeyi bireylerin ekonomik, beşeri ve sosyal sermayelerini başarılı bir şekilde işletmeye aktarmaları gereken bir yetenek olarak tanımlamıştır (Polatçı, 2014: s. 116). Lewis (2011) ise istenen örgütsel performansa ulaşmak için kullanılabilecek en etkili araçlardan biri olarak değerlendirmiştir (Biçkes vd., 2014, s. 101).

Sosyal bilimlerde incelenen psikolojik sermaye, genellikle verimlilikle ilişkilendirilmiş ve sonuç olarak ekonomik bir formül olarak kabul edilmiştir. Ekonomistlere göre, çalışanların verimliliği, eğitim seviyeleri, deneyimleri ve bilişsel yeteneklerinin yanı sıra yürüttükleri işin niteliği ve miktarıyla da ilişkilidir ve bu unsurlar pozitif psikolojilerine dayanmaktadır (Goldsmith, vd., 1998, s.15).

Psikolojik sermaye, bireylerin pozitif psikolojik gelişim durumlarını ifade eder. Bu kavram, bir örgütteki çalışanların ve dolayısıyla örgüt süreçlerinin üzerinde etkili olan, yüksek verimliliği destekleyen önemli bir faktör olarak kabul edilir. Verimlilik ve öneminin artmasıyla birlikte, insan kaynakları yönetimleri artık geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak rekabet avantajı sağlayacak, psikolojik sermayesi yüksek çalışanlara yönelmektedir (Ferraro, vd. 2018, s. 350).

Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikoloji temellendirilen psikolojik sermaye kavramı, bireylerin kimliklerini, değerlerini ve hedeflerini ifade eder, insan sermayesi ve sosyal sermaye gibi alanları içerir (Luthans, Kyle ve Brett, 2004, s. 46). İşletme yöneticileri, pozitif bir çalışma ortamı yaratmak ve çalışanlarının psikolojik sermayelerine yatırım yapmakla yükümlüdürler. Bu amaçla, çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini, pozitif ve negatif davranışlarını belirlemeli ve bunları iş performanslarına nasıl yansıtabileceklerini değerlendirmelidirler. Bu çalışmanın, Türkiye'deki psikolojik sermaye çalışmalarına katkıda bulunması beklenmektedir (Keleş, 2011, s. 343-350).

2.10.2. Psikolojik sermayenin tarihçesi

Psikoloji biliminin başlangıcında, odak genellikle akıl hastalıklarıyla sınırlıydı. Ancak psikoloji alanının gelişmesiyle birlikte, sadece sorunları tanımlamakla kalmayıp aynı zamanda bu sorunlara nasıl çözümler getirileceği üzerine de odaklanılmıştır.

Modern psikoloji ile bireylerin güçlü yönlerini anlamaya çalışılırken; bu güçlü yönlerde eksiklikler varsa bunların nasıl geliştirileceği araştırılır (Luthans vd., 2005, s. 252). Bundan ötürü, psikoloji artık sadece zihinsel hastalıkları değil, aynı zamanda psikolojinin olumsuz sonuçlarına da ışık tutan bir bilim dalı olarak kabul edilir. Psikolojinin olumsuz sonuçlara odaklanmasının temel sebebi, olumsuz durumların, pozitif durumlarla karşılaştırıldığında daha yaygın olmasıdır. Bu olumsuzlukları düzeltmek ve iyileştirmek, pozitif psikolojinin temel amacıdır. Bu bağlamda, psikoloji sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplulukların da gelişimini destekleyen güçlü yönler üzerine odaklanırken, olumsuz durumları azaltmaya çalışır. Pozitif psikoloji, çalışanların organizasyon içindeki olumlu niteliklerini, durumlarını ve davranışlarını ön plana çıkararak, etkili olmalarını sağlayacak pozitif yönleri vurgular (Bakker ve Schaufeli, 2008, s. 148).

1946 yılında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), sağlığı sadece bireylerin hastalıktan veya fiziksel engellilikten yoksun olmaları olarak değil, aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden de refah içinde olmaları olarak tanımlamıştır (Ekşi, 2023, s. 40). Pozitif psikoloji terimi ise ilk kez 1954 yılında Maslow'un 'Motivation and Personality' adlı eserinde kullanılmıştır. Ancak, Maslow (1954), psikolojinin işlevi konusunda daha çok olumsuz durumlarla ilgilenme eğiliminde olduğunu ifade etmiş, bu konuda eleştirilerde bulunmuştur (Baysal, 2016, s. 53). Bu eleştirilere rağmen, sağlığın psikolojik yönden incelenmesine dair sistematik bir yaklaşım 2000'li yıllara kadar geliştirilememiştir. Pozitif psikoloji terimi, ismen olmasa da 1990'lı yılların sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. 2000 yılında, Seligman ve Csikszentmihalyi, "pozitif psikoloji" terimini kullanarak sağlığın psikolojik açıdan olumlu yönlerini araştırmanın önünü açmışlardır (Rodriguez-Carvajal vd., 2010, s. 236). Bu dönemden sonra, Luthans 2002 yılında pozitif psikolojiyi tanımlamıştır. Luthans (2012, s. 2)'a göre, pozitif psikoloji, "iş yerindeki iyileştirmelerle birlikte olumlu yönelimi olan insan kaynağının güçlü yönlerini ortaya çıkarmak, mevcut ölçülebilir psikolojik kapasite ve performansı geliştirerek bunları etkili bir şekilde yönetmek" olarak tanımlanır. Günümüzde Seligman, pozitif psikolojinin önde gelen isimlerinden biri olarak kabul edilir. Seligman, bireylerin kariyerlerini araştırmış, bireylerdeki hataları anlamaya çalışmış ve yaşadıkları kırılğanlıkların ve zayıflıkların ne olduğuna odaklanmıştır (Luthans, 2002, s. 2).

Günümüzde pozitif psikolojinin temel hedefi, bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmelerine olanak sağlamaktır. Seligman'a göre, bireyler erdemli davranışlar sergileyip güçlü yönlerini geliştirdiklerinde nihai ve somut mutluluğa ulaşabilirler (Çınar, 2011, s. 1). Seligman'ın yanı sıra, pozitif psikoloji alanında çalışmalar yapan diğer araştırmacılar da literatüre katkı sağlamışlardır. Bu araştırmacılar, olumlu psikolojinin oluşturulabilmesi için bireylerin zayıf yönlerine değil, dayanıklı yönlerine, sağlıklı yaşam düzeylerine ve refahlarına odaklanmanın önemini vurgulamışlardır (Luthans, 2012, s. 7). Martin Seligman, pozitif psikoloji kavramını sistemli bir şekilde tanımlayan isimlerden biridir. Bu yaklaşım, insan gücüne ve mutluluğuna odaklanır. Seligman'ın temel amacı; mutluluğun ve kişisel memnuniyetin anlaşılması ve bireylerin yaşamını kolaylaştırmaktır (Gohel, 2012, s. 34). Pozitif psikoloji, ilk dönemlerde bireysel davranışların karanlık yönlerini, yani hastalıkları, başarısızlıkları, çaresizlikleri, tükenmişlikleri ve umutsuzlukları incelemiştir. Ancak günümüzde, pozitif psikoloji bireysel sağlık, olanaklar ve mutlu yaşam elde etme gibi konulara odaklanarak daha fazla gelişim göstermiştir (Keleş, 2011, s. 345).

Pozitif psikoloji, öznel, bireysel ve grupsal düzeyde ele alınan bir kavramdır. Bireyin geçmişteki refahı, mevcut mutluluk seviyesi, saadeti ve geleceğe dair inançları ve umutları, pozitif psikolojinin öznel yönüne işaret eder (Erdoğan, 2018, s. 7). Bireysel düzey, bireyin sahip olduğu kapasite, beceriler, diğer insanlara olan sevgi düzeyi, hoşgörü, sabır, bilgelik, cesaret ve ileri görüşlülük gibi özellikleri içerir. Grupsal düzey ise, bireylerin örgüt içindeki başarılarına katkıda bulunan sorumluluk bilinci, ılımlı yaklaşımlar, fedakârlık düzeyi ve bulundukları durumu tolere etme yeteneklerini içerir (Kanten, 2016, s. 9). Bu özellikler pozitif psikolojinin teşvik ettiği ve organize ettiği bir dizi araştırmanın altında yatan şemsiye terimini oluşturur. Pozitif psikoloji, yaşamı değerli kılan farklı çözüm yollarını ortaya koyar. Bu anlamda pozitif psikoloji, pozitifliğin tek bir yapıya indirgenemeyeceğini, psikolojinin çeşitli yönlerini incelemek gerektiğini vurgular (Donaldson ve Ko, 2010, s. 177).

Bu düşünce doğrultusunda, Luthans ve arkadaşları (2010, s. 47), günümüzde örgütleri etkileyen teknolojik gelişmeler ve küreselleşme gibi değişen ortamın, bireylerin esneklik, iyimserlik, umut, direnç ve cesaret gibi örgütsel davranışlarında yenilikleri tetiklediğini, bu nedenle pozitif psikolojinin bu alanlarda da incelenmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, işverenlerin beklentilerindeki değişimin, çalışanların uzun vadeli istihdam, kariyer fırsatları, maaş tatmini gibi konulara olan

etkilerini kapsamak gerektiği belirtilmiştir (Avey vd., 2008, s. 5). Bu görüş, psikolojik sermaye kavramının doğmasına yol açmıştır.

Psikolojik sermaye kavramı, pozitif psikolojinin gelişimiyle özellikle 1990'lı yıllardan itibaren önem kazanmıştır. Psikolojik sermaye, günümüzde örgütsel davranışın yanı sıra insan kaynakları yönetimi ve girişimcilik gibi birçok alanda çalışılan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu kavramın, yenilikçi bir ortamın oluşturulmasına katkı sağladığı ve örgüt performansını etkilediği belirtilmektedir (Anglin vd., 2018, s. 473).

Psikolojik sermaye, örgüt genelinde gözlemlenen davranışları daha olumlu hale getirme ve iyileştirme sürecini ifade eden bir kavram olarak değerlendirilir (Temiz, 2016, s. 38). Bu kavram, bireyin kendine güven duygusunu taşıması, zorlu görevlerde başarılı olmak için gösterdiği çabayı arttırması, mevcut durumda ve gelecekte başarılı olacağına inancını koruması, hedeflerine ulaşmak için stratejiler geliştirmesi, olası zorluklar ve sorunlarla başa çıkma gücüne sahip olması ve bu durumu sürdürebilmesi gibi özellikleri içerir (Luthans, 2012, s. 2).

2.10.3. Psikolojik sermayenin önemi

Küreselleşme ile birlikte çalışma koşulları hızla değişmekte ve mekân ile zaman arasındaki bağımsızlık artmaktadır. İnsan kaynaklarını etkin bir şekilde yönetmek isteyen işletmeler, bu değişen koşullara uyum sağlamak adına yeni yaklaşımlara yönelmektedir. Bu bağlamda, psikolojik sermaye önemli bir rol oynamaktadır (Luthans, vd. 2006b: s. 46).

Günümüzde rekabet koşullarının giderek zorlaştığı bir ortamda faaliyet gösteren organizasyonlar, en değerli varlık olarak gördükleri insan kaynağına yönelik yatırımların önemini artırmaktadır (Çalışkan ve Pekkan, 2017: s. 19). İşletmeler, rekabet avantajı elde etmek için çalışma ortamında olumlu bir atmosfer oluşturma ve çalışanların psikolojik sermayelerini artırmanın gerekliliğini kavramıştır. Bu durum, pozitif, beşeri ve sosyal psikolojik sermayenin önemini artırmıştır (Atasever ve Küçükgöl, 2019: s. 12-13).

Psikolojik sermaye, temelde bireylerin zamanla edindikleri bilgi, deneyim ve yeteneklerinin birleşimiyle oluşan bireysel farkındalıkla ilişkilendirilir. Bu farkındalık, bireylerin iş hayatındaki verimliliğine ve üretkenliğine katkıda bulunur (Erkuş ve Fındıklı, 2013: s. 302-318). Psikolojik sermayenin bileşenleri arasında umut, iyimserlik,

öz yeterlilik ve dayanıklılık bulunur. Bu özelliklere sahip olan bireyler, iş yaşamlarında karşılaştıkları zorluklara inançla, özgüvenle ve dayanıklılıkla yaklaşırlar. Bu da, psikolojik sermayenin örgütsel bağlılığı, iş tatminini, çalışan performansını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırdığını gösterir. İşletmeler, bu nedenle çeşitli yöntemlerle çalışanlarının psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmaktadır (Erkmen ve Esen, 2013: s. 23-30).

Yöneticilerin teşvik politikaları ve güven ortamı, çalışanları gelecekteki başarılarını planlama ve yenilikçi düşünceyle çalışma konusunda motive eder. Bu motivasyon ve güçlü morale sahip çalışanlar, daha üretken olur, bu da işletmeler için önemli bir kazançtır (Oncer, 2013: s. 164).

Yapılan araştırmalar, yüksek psikolojik sermayeye sahip bireylerde başarı düzeyinin yüksek olduğunu, motivasyonun ve morale sahip olmanın, iş doyumunun ve problem çözme becerilerinin arttığını göstermektedir. Bu nedenle, moral ve motivasyonu yüksek olan çalışanların sayısını artırmak, işletmelerin verimliliği açısından hayati bir öneme sahiptir (Oral, vd., 2017: s. 79).

2.10.4. Psikolojik sermayenin boyutları

Pozitif psikolojik sermaye, bireyin olumsuz veya zayıf yönlerine odaklanmak yerine içsel güçlü yanlarını harekete geçiren, geliştirilebilir ve ölçülebilir özelliklere odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, özellikle öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi boyutlara odaklanarak tanımlanır. Bu dört temel psikolojik sermaye boyutu, Luthans, Youssef ve Avolio tarafından geliştirilmiş ve literatüre kazandırılmıştır (Oral, vd., 2017: s. 79). Bu boyutlar şunlardır (Keleş, 2011: s. 346):

İyimserlik: Şimdi ve gelecekte başarılı olma olasılığına dair olumlu bir bakış açısına sahip olmayı ifade eder.

Öz Yeterlilik: Kişinin zorlu görevleri başarma yeteneğine olan güveni ve inancı içerir.

Umut: Hedeflere ulaşmak için azimli olma, başarı için alternatif yollar bulma yeteneği olarak tanımlanır.

Dayanıklılık: Olumsuzluklar ve zorluklarla karşılaşıldığında bile başarıya ulaşmak için her türlü sorunla başa çıkabilme kapasitesini ifade eder.

Aşağıda söz konusu boyutlara değinilmiştir.

İyimserlik: İyimserlik, bireylerin olumlu durumları sürekli, içsel ve yaygın bir şekilde görmesi ve olumsuz durumları ise dışsal, duruma özgü ve geçici olaylar olarak yorumlaması anlamına gelir. İyimser bakış açısı, bireylerin yaşamlarının olumlu yönlerini fark etmelerini, geçmişte, şu anda ve gelecekte bu olumlu durumu içselleştirmelerini sağlar. İyimser çalışanlar, yöneticilerinden gelen olumlu geri bildirimleri alarak bu olumlu algıları iş ahlaklarına yansıtarak işlerini her zaman başarılı ve doğru bir şekilde yapabileceklerine inanırlar. Ayrıca, bu olumlu düşünceyi diğer işlerine de yansıtarak devam ettirirler (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: s. 12).

İyimser bireyler, kötü deneyimlerini kendi hatalarından kaynaklanan bir sonuç olarak değerlendirmezler; bunun yerine olumsuz deneyimleri, diğer insanlara, şanslarına veya dış faktörlere atfederler (Tösten ve Özgan, 2017: s. 870). İyimser bireylerin belirgin özelliği, başarısızlıklardan etkilenmeden, tekrar tekrar denemeye istekli olmalarıdır (Seligman, 2006: s. 5). Olumlu düşünce ve yaklaşımlar, işyerinde bir dizi örgütsel davranışı etkileyebilir. İyimser olmayan kişilerde pasiflik, başarısızlık hissi ve depresyon görülme eğilimindedir, ancak iyimser bireyler daha fazla motive olabilir, daha yüksek hedefler belirleyebilir, daha yüksek moral sahibi olabilir ve olumsuz durumlar karşısında daha sabırlı olma eğilimindedirler. Aynı zamanda, iyimser bireyler bireysel yeterlilik açısından daha güçlü, fiziksel ve zihinsel olarak daha aktif çalışanlardır (Çalışkan, 2014: s. 366).

Özyeterlilik: Özyeterlilik kavramı ilk olarak Albert Bandura tarafından ‘Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change’ makalesinde ortaya konmuştur (Bandura, 1977). Bireylerin özyeterlilikleri ve bu alanda kendilerine olan inançlarının bireylere iki yönlü olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu etkilerden ilki birey özyeterlilik sahibi ise kendisi motive edebilmekte ve hedeflerine de bu motivasyon sayesinde ulaşabilmektedir. İkinci olarak ise özyeterlilik sahibi bireyler hedeflerine ulaşmakta daha sebatkâr olmaktadır. Diğer bir deyişle kişi zorlukla yüz yüze geldiğinde bu zorluklara karşı ne kadar sebat edeceği özyeterlilik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Kurt, 2012, s.196). Öz yeterlilik, bir bireyin işini etkili bir şekilde yapabileceğine dair kendi içinde oluşturduğu inancı ifade eder. Bu, bireyin 'İşimle ilgili görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilirim' düşüncesiyle ilişkilendirilir ve aslında bireyin öz yeterliliğini yansıtır (Arslantaş ve Dursun, 2008: s. 115).

Psikolojik sermayenin öz yeterlilik boyutu, bireylerin belirli koşullar altında belirli görevleri yüksek performansla gerçekleştirebilmek için gerekli olan motivasyonu

ve bilişsel kaynakları düzenleme, yaşamlarındaki olayları kontrol etme ve karşılaştıkları zorlukları çözebileceklerine dair duydukları inanç ve güveni içerir (Keleş, 2011: s. 347). Öz yeterlilik kısmen fiziksel ve duygusal durumlarla ilişkilidir. Öz yeterliliği güçlendirmek için anksiyeteyi azaltmak, fiziksel dayanıklılığı artırmak ve hem fiziksel hem de duygusal durumları doğru bir şekilde değerlendirmek önemlidir. Bireylerin kendilerine olan inançları, ilerleme veya gerileme süreçlerini etkiler; bu da kişinin olumlu veya olumsuz düşünmesine katkıda bulunabilir (Bandura, 2005, s. 13).

Psikolojik Dayanıklılık: Psikolojik dayanıklılık kişilerin risk faktörüne sahip veya değişiklik gösteren durumların üstesinden gelmesini konu edinmektedir (Polatçı ve Tınaz, 2021 ,s.2892). Psikolojik dayanıklılık sadece yüz yüze gelinen zorluklara karşı yılmadan mücadele etmek anlamına da gelmemektedir. Psikolojik dayanıklılık aynı zamanda bireylerin hızlı değişen çevre, sosyal ve ekonomik şartlara da çabucak adapte olabilmesi ve bu değişimlerin getirdiği ek sıkıntılara da dayanabilmesi anlamına da gelmektedir (Luthans, Youssef-Morgan ve Avolio, 2007, s. 80).

Psikolojik sermayenin bir bileşeni olan dayanıklılık, bireyin her türlü koşulda zorluklarla başa çıkma yeteneğini ifade eder. Bu özellik, bireyler arasında nadir görülen bir niteliktir (İştar-Işıklı, 2018: s. 170). Dayanıklılık, diğer psikolojik sermaye bileşenlerinden farklı kılan özelliği, olumsuz durumlarla karşılaşıldığında bireyin gösterdiği olumlu tepkilerdir (Keleş, 2011: s. 348). Psikolojik dayanıklılık, risk, başarısızlık, çatışma, artan sorumluluklar ve belirsizlik gibi olumsuz durumlarla karşılaşıldığında bireyin bu durumdan kurtulma çabası olarak da tanımlanabilir (Erkmen ve Esen, 2013: s. 24).

Umut: Umut, geçmişte insanın değerini ve önemini öne çıkaran hümanist psikoloji tarafından kullanılan bir kavramdır ve pozitif psikolojide Snyder ve meslektaşlarının katkılarıyla literatüre girmiştir. Snyder, umudu duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyutta ele almış ve bilişsel boyutun duygusal boyuta göre daha önemli olduğunu öne sürmüştür. Snyder tarafından geliştirilen 'Umut Teorisi', umut konusundaki önemli çalışmalardan biridir (Karaca ve Kandemir, 2016, s.13-14). Luthans (2002)'a göre umut, kişilerin zorlu zamanlarla karşılaştığında her şeyin yeniden düzeleceği inancına sahip olmasıdır. Umut boyutuna sahip olan kişinin hedeflerine ulaşmak için her yolu denemesi ve bunu yaparken de kendi kendini motive etmesi beklenir (Toyata, 2020).

Umut, henüz ulaşamamış ancak gelecekte ulaşmak istenen hedeflere dair bireyin sahip olduğu beklenti düzeyini ifade eder. Aynı zamanda bireyin hedefine ulaşmak için alternatif yolları bulmasını ve bu yolları kullanabilmek için kendini motive etmesini içerir. Yüksek umut seviyesine sahip bireyler, istediklerini elde etmek için farklı stratejiler geliştirme eğilimindedirler. Bu stratejiler geliştirme süreci, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için düşünsel bir yoğunlaşmayı gerektirir ve bu durum bireyleri yaratıcı düşüncelere yönlendirir (Korkmazer, Ekingen ve Yıldız, 2016, s. 271-281).

Bireylerin belirli bir hedefe ulaşmalarını sağlayan irade gücü, pozitif örgütsel davranışların bir bileşeni olan umutun önemli bir unsurunu oluşturur. İrade gücü, belirlenen hedefe ulaşmayı, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeyi ve alternatif çözüm yollarını bulmayı motive eder. Bu nedenle, umutun bileşenleri arasında alternatif çözüm yolları ve yöntemler arama yer alır. Bu düşünce, engellerle karşılaşıldığında alternatif çözüm yollarını keşfetme sürecini merkeze alır (Çetin ve Basım, 2012, s. 124). Psikolojik sermayenin farklı boyutlarını, bu boyutların tanımlarını, etkilerini ve eğitimdeki rolleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.5. Psikolojik sermayenin boyutları (Luthans vd., 2007; Snyder, 2002)

Boyut	Tanım	Etkileri	Eğitimdeki Rolü
Umut	Gelecekte olumlu sonuçlar bekleyebilme yeteneği.	Motivasyonu artırır, öğrencilerin hedeflere yönelik çaba göstermelerini teşvik eder.	Öğrencilerin öğrenmeye olan katılımını ve başarılarını artırır.
Dayanıklılık	Stres, zorluk ve baskılara karşı direnç gösterme yeteneği.	Zorluklarla baş etme becerilerini geliştirir, öğrencilerin stresle başa çıkma kapasitesini artırır.	Öğrencilerin zor durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırır, öğrenme süreçlerinde esneklik sağlar.
Öz-Yeterlik	Belirli bir görevi başarma konusundaki kendi değerlendirmesi.	Kendine güveni artırır, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inancını güçlendirir.	Öğrencilerin yeni beceriler öğrenme isteğini teşvik eder, özsaygıyı artırır.
İyimserlik	Gelecekteki olayların olumlu sonuçlarla sonuçlanacağına dair genel inanç.	Pozitif bakış açısını teşvik eder, olumsuz durumları olumluya dönüştürme yeteneğini geliştirir.	Öğrencilerin zorlukları daha olumlu bir perspektiften görmesini sağlar, motivasyonu ve öz-motivasyonu artırır.

Eğitimde, öğrencilere yukarıdaki tabloda yer alan psikolojik sermaye boyutlarını geliştirme fırsatları sunmak, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, özsaygılarını güçlendirebilir ve olumsuz durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilere bu psikolojik sermaye boyutlarını güçlendirmek için destek sağlamak önemlidir. Bu,

öğrencilerin başarılarını artırmak ve onları gelecekteki zorluklarla başa çıkma konusunda donatmak için kritik bir rol oynayabilir.

2.10.5. Psikolojik sermayenin çeşitli değişkenlerle ilişkisi

Psikolojik sermayenin çeşitli değişkenlerle ilişkisine yönelik araştırmalarda, psikolojik sermayenin yaş, hizmet süresi, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda, dikkat çekici sonuçlardan birisi olarak kadınların erkeklere oranla daha düşük psikolojik dayanıklılık seviyesine sahip olduğu kaydedilmiştir (Avey, 2014, s. 141). Koç ve Keklik (2019) tarafından 520 kişi ile gerçekleştirilen çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan birisi erkeklerin psikolojik sermaye seviyelerinin kadınlardan daha yukarıda olduğudur. Araştırmaya göre örgüt içerisindeki bireylerin yaşları ilerledikçe psikolojik sermaye seviyeleri de yükselmiştir. Araştırmaya katılan kişiler arasındaki en yaşlı grup olan 40 - 49 yaş grubu psikolojik sermaye açısından en yüksek seviyeye sahiptir (Koç ve Keklik, 2019, s. 1056). Bir diğer araştırmada ise, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunun aksine cinsiyet ve medeni durum ile psikolojik sermaye değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık ise bulunmamaktadır (Akyürek, 2021, s. 149). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyi 41-50 yaş aralığında en yüksek seviyededir. Öğretmenlerin psikolojik sermayesinin en düşük olduğu dönem ise 21-30 yaş aralığıdır (Akyürek, 2021, s. 159). Araştırmalarda demografik özelliklerin yanısıra psikolojik sermayenin farklı değişkenlerle de ilişkili olduğu bildirilmiştir. Örneğin bir çalışmada, öğretmenlerde psikolojik sermayenin, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin pozitif duygusal durumları, sınıftaki öğrencilere olumlu bir atmosfer sunar, bu da öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlar (Bakker ve Demerouti, 2007).

Psikolojik sermaye, örgütsel performans seviyesine ulaşma noktasında kullanılan önemli bir araçtır. Psikologlar, bireylerin verimliliğini artıran pozitif etkilere sahip olan psikolojik sermayeyi bireysel unsurlar olarak tanımlarlar (Gohel, 2012, s. 35). Bu tanıma göre, psikolojik sermayenin bireysel verimliliği artırması, dolayısıyla örgütsel performans seviyesini yükseltmesi ve kişilerde iş tatminini artırması beklenebilir. Yapılan teorik çalışmalar, pozitif psikolojik sermayenin ve bileşenlerinin örgüt bağlılığı, çalışan performansı, mutluluk ve iş tatminiyle olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Larson ve Luthans (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, psikolojik sermaye ile iş tatmini arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde, Luthans ve arkadaşlarının 2008'deki çalışmaları da farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmiş ve iş tatmini ile psikolojik sermaye arasındaki pozitif ilişki doğrulanmıştır. Diğer bir araştırma olan Appollis'in (2010) çalışması, iş tatmini ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, Ocak ve Topçu'nun 2012'deki çalışması, psikolojik sermaye ile iş tatmini arasındaki ilişkinin daha az, ancak pozitif olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Çetin ve Basım (2011) tarafından yapılan çalışma da psikolojik sermayenin bileşenlerinin iş tatmini üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerde pozitif psikolojik sermayenin yüksek olması, iş doyumunu artırabilir. İyi bir iş doyumuna, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak, derslerine daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarını sağlayabilir (Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2011, 147).

2.10.6. Eğitim kurumlarında psikolojik sermaye

Eğitim kurumlarında psikolojik sermaye, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların duygusal, sosyal ve bilişsel kaynaklarını ifade eder. Bu kaynaklar, bireylerin özsaygılarını artırabilir, olumlu duygusal durumlarını destekleyebilir ve sosyal ilişkilerini güçlendirebilir. Eğitim kurumlarında psikolojik sermaye, bireylerin içsel kaynakları olan umut, dayanıklılık, öz-yeterlik ve optimism gibi psikolojik özelliklerini ifade eder (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007). Bu özellikler, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında olumlu bir deneyim yaşamalarına ve başarılı olmalarına katkıda bulunabilir. Öğrenciler açısından, psikolojik sermaye, öğrenmeye olan motivasyonlarını artırabilir ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Avey, Luthans, & Jensen, 2009). Aynı şekilde, öğretmenler ve diğer eğitim kurumu çalışanları için psikolojik sermaye, mesleki tatmin düzeyini yükseltebilir, iş performansını artırabilir ve öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarına yardımcı olabilir (Güney, 2018).

Günümüzde, pozitif psikolojik sermayenin insanlarla ilgili çalışmalarda artan bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, eğitim kurumlarında bu konuda istenilen düzeyde çalışmalar yapılmamaktadır (Yıldırım, 2019). Eğitim ve yönetim, genellikle teknik bir süreç olarak ele alındığından, insanın öznel özellikleri göz ardı edilmektedir. Bu tür çalışmalarda genellikle eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmek veya

öğrencilerin daha fazla öğrenmelerini sağlamak amaçlanır. İnsanların yaratıcılık, üretkenlik, paylaşma ve sevgi gibi önemli özelliklerine yeterince vurgu yapılmaz (Aydın, Yılmaz, Altinkurt, 2013, s.1481). Oysa ki, pozitif psikolojik sermaye düşük olduğunda, o örgütte istenen verimliliği elde etmek zorlaşır ve çalışanların iş doyumu düşer. Bu nedenle, okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların pozitif psikolojik sermaye seviyelerini artırmak için çaba göstermeleri gerekmektedir ve yöneticilerin bu konuda daha bilinçli olmaları önemlidir (Yıldırım, 2019).

Eğitim alanında pozitif psikolojik sermaye incelendiğinde, bu yaklaşımın öğretmenlerin olumsuz yönlerini değil, pozitif davranışlarını dikkate aldığı ve bunları kaliteye dönüştürmeyi amaçladığı görülür. Bu nedenle, okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin pozitif yönlerini öne çıkararak üzerinde çalışmalar yapmaları, pozitif psikolojik sermayenin temelini oluşturur (Tösten ve Özgan, 2014, s. 429-431). Okullarda pozitif psikolojiyi daha iyi anlamamıza yardımcı olan bir diğer faktör de pozitif eğitimidir. Pozitif eğitim, eğitimde pozitif psikolojinin uygulanması anlamına gelir. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), pozitif eğitimi, akademik başarıların yanı sıra mutluluk düzeyinin artırılmasını hedefleyen bir eğitim anlayışı olarak tanımlamışlar ve öğrencilere yaşam doyumunu okullarda artırmak için şu üç sebeple vurgu yaparlar:

- Depresyonla mücadelede etkili bir araç olabilir.
- Yaşam doyumunu artırmak için aracı bir rol oynar.
- Öğrenmeye ve yaratıcı düşünmeye destek olur.

Sonuç olarak, okullarda pozitif psikoloji, pek çok açıdan faydalı olabilecek bir yaklaşımdır. Günümüzdeki gelişmeler ışığında, bu yaklaşımın ne kadar önemli ve gerekli olduğu açıkça görülebilir (Güngör, 2017, s. 157).

Psikolojik sermaye, hem eğitimcilerde hem de eğitim örgütlerindeki bireylerde geliştirilebilen önemli bir kavramdır. Eğitim örgütlerindeki insanlar, endüstriyel örgütlerde karşılaşılan krizler ve zorluklarla benzer şekilde başa çıkmak zorundadır. Eğitim örgütündeki çalışanlar, yoğun iş yükü altında stres, motivasyon kaybı, tükenmişlik ve diğer olumsuz deneyimler yaşayabilirler (Burhanuddi, Ahmad, Said ve Asimiran, 2019, s. 133). Avey ve arkadaşlarına (2011) göre, öğretmenler için, psikolojik sermaye, iş doyumu, mesleki tatmin ve iş performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin sahip olduğu umut, dayanıklılık ve pozitif düşünce, sınıf içi

atmosferi iyileştirebilir ve öğrencilerle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak tanır. Eğitim kurumlarında psikolojik sermayenin bu şekilde güçlendirilmesi, öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin de daha etkili bir şekilde öğretim yapmalarını ve öğrencilere daha fazla rehberlik etmelerini sağlar (Seligman, vd., 2009).

2.10.7. Öğretmenlerde psikolojik sermaye

Eğitim kurumları, toplumun geleceği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve bu etkiyi oluşturan temel unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ve eğitim hedeflerine ulaşılması, öğretmenlerin rolü ve önemiyle doğrudan ilişkilidir. Başarılı bir eğitim süreci için öğretmenlerin, öğrencilerine sadece bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda pozitif özellikleriyle de ilham kaynağı olmaları gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin kendi pozitif psikolojik sermayelerini (iyimserlik, umut, dayanıklılık, özyeterlilik, dışadönüklük ve güven) geliştirmeleriyle mümkün olabilir (Kulekci-Akyavuz, 2021, 935).

Öğretmenlerde psikolojik sermaye" terimi, öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve sosyal kaynakları kullanarak olumlu sonuçlar elde etme yeteneklerini ifade eder. Psikolojik sermaye, genellikle olumlu psikolojik durumları, içsel motivasyonu ve dayanıklılığı içeren bir kavramdır (Luthans vd., 2010, s. 49). Öğretmenlerde psikolojik sermaye, eğitim ortamında başarıyı artırmak, öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmek ve genel çalışma memnuniyetini artırmak için önemli bir rol oynar. Bu kavram, öğretmenlerin bilişsel kaynakları, duygusal durumları ve sosyal ilişkileri gibi içsel faktörleri nasıl yönettiklerini anlamak için kullanılır (Yılmaz, 2013, s. 1194).

Bu konseptin açıklanması için bazı anahtar noktalar şunlardır (Bakker ve Demerouti, 2007, s. 323):

Bilişsel Kaynaklar: Öğretmenlerin bilgi, beceri, öğretim yöntemleri ve mesleki deneyim gibi bilişsel kaynakları, öğrencilere etkili bir şekilde öğretim sağlamalarına yardımcı olabilir. Bu kaynaklar, öğrencilerin öğrenme deneyimini artırmak için kullanılabilir.

Duygusal Durumlar: Öğretmenlerin duygusal zeka, empati ve stresle başa çıkma becerileri gibi duygusal durumları, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurmalarına ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerine yardımcı olabilir.

Sosyal İlişkiler: Öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğrenci velileriyle ve öğrencilerle olan pozitif ilişkileri, eğitim ortamında olumlu bir atmosfer yaratmalarına ve öğrencilerin güven duymalarına katkıda bulunabilir. Bu ilişkiler, öğrenci başarısı ve okul kültürü üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir.

İçsel Motivasyon: Öğretmenlerin işlerine duydukları içsel motivasyon, öğrencilere ilham kaynağı olmalarını ve öğrencilere öğrenme konusundaki tutkularını aşılamlarını sağlayabilir. İçsel motivasyon, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımları keşfetmeye ve uygulamaya istekli olmalarını teşvik edebilir.

Bu kavram, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine odaklanan çalışmalar için temel bir noktadır. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştirmek, sadece öğretmenlerin kendi memnuniyetini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci başarısını ve öğrencilerle daha etkili etkileşimlerini destekleyebilir. Bu açıdan, öğretmenlerde psikolojik sermayenin anlaşılması ve geliştirilmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırmak için önemli bir adımdır.

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesi, sadece onların kişisel gelişimleri için değil, aynı zamanda okulun belirlediği amaçların gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin istenilen niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirilmesi için de hayati öneme sahiptir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin, okullarda pozitif psikolojik sermaye anlayışını benimseyerek öğretmen gelişimine odaklanmaları ve bu yönde çalışmalara liderlik etmeleri gerekmektedir (Erbaş, 2018: 20). Bu yaklaşım, notlar ve sınav sonuçları ötesinde, öğrencilere ilham veren, umut aşılayan ve pozitif bir örnek teşkil eden öğretmenlerin yetişmesine katkıda bulunacaktır. Bu sayede, eğitim örgütleri sadece bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesinde, topluma değer katan, pozitif değişimlere öncülük eden merkezler haline gelecektir.

2.10.8. Öğretmenlerde psikolojik sermaye üzerinde okul yöneticilerinin rolü

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri üzerinde okul yöneticilerinin rolü oldukça önemli ve etkili olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırmada oynadığı rolü vurgular. Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından yapılan çalışmada, liderlerin (okul yöneticilerinin) çalışanların (öğretmenlerin) psikolojik sermayelerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Bulgular, liderlerin çalışanların psikolojik sermaye seviyelerini olumlu yönde etkileyebileceğini ve liderlerin destekleyici davranışlarının çalışanların psikolojik

sermaye düzeylerini artırabileceğini göstermiştir. Bu, okul yöneticilerinin öğretmenlere destek olmaları ve onları motive etmeleri durumunda öğretmenlerin psikolojik sermaye seviyelerini artırabileceğini gösterir.

Hoy ve Tarter (2011) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışlarının, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırdığını göstermiştir. Özellikle okul yöneticilerinin destekleyici ve güven veren bir çalışma ortamı sağlamaları, öğretmenlerin psikolojik sermaye seviyelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Bir diğer çalışma Çağlar ve Can (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırmadaki rolünü göstermektedir. Araştırma, okul yöneticilerinin öğretmenlere mentorluk yapmaları, destek vermeleri ve duygusal zeka becerilerini kullanmalarının öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Peterson ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada, psikolojik sermayenin (öz yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik) çalışan performansı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, özellikle liderlerin çalışanların psikolojik sermayelerini geliştirmedeki rolünü vurgulamakta ve liderlerin bu konudaki etkili müdahalelerinin çalışan performansını artırabileceğini göstermektedir. Lavy ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışmada, çalışanların güçlü yanlarını (psikolojik sermaye bileşenleri gibi) işlerinde nasıl kullandıklarının, iş verimliliği, örgütsel vatandaşlık davranışları ve memnuniyet üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticileri, öğretmenlerin güçlü yanlarını tanımalarına ve kullanmalarına nasıl destek olabileceklerini anlamak açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmalar, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırmada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere destek olmaları, güven sağlamaları ve mentorluk yapmaları, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırabilir ve dolayısıyla okul ortamını olumlu yönde etkileyebilir.

2.10.9. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri

Günümüzde hızla değişen dünyanın etkisiyle kurumsal yapılar, kendilerini yeniden yapılandırma ihtiyacı hissetmektedir. Bu yeniden yapılanma, özellikle örgütlerin amaçlarına uygun hale gelmelerini ve değişen toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmelerini sağlar (Yalçın vd., 2018, s. 158). Bu dönüşüm sürecinde liderlik, örgütlerin belirlenen amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için önemli bir rol oynar. Liderlik, örgüt üyelerini etkileme ve harekete geçirme gücünü temsil eder (Şişman, 2014, s. 3).

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, liderlik tarzlarının öğrenci başarısına olan etkilerini değerlendirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Bush ve Glover (2014), liderlik tarzlarını değerlendirirken okul başarısını artırmada en etkili liderlik türünün öğretimsel liderlik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin okulun hedeflerine ulaşabilmesi için bireysel olarak sergiledikleri ve çevrelerindeki insanları etkileyerek bu davranışları sergilemelerini sağladıkları liderlik tarzını ifade eder (Şişman, 2014).

Pozitif psikoloji, bireyin gelişimini sağlamak ve işlevsellik kazandırmak için fizyolojik, kişisel, ilişkisel, küresel ve kültürel açılardan bireyi çok boyutlu inceleyen bir bilim dalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Gable ve Haidt (2005)'e göre pozitif psikoloji, insanların, grupların ve örgütlerin en iyi şekilde gelişmesi ve faaliyet göstermesi için koşulları ve süreçleri düzenleyerek katkı sağlayan bilimsel bir disiplindir. Eğitim açısından bakıldığında ise, bireyin ihtiyaç duyduğu öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturmak, bireyin kişisel, sosyal, kültürel, zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak gelişimini sağlamak ve bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun bilgi ve beceriler kazandırmak gibi işlevleri vardır. Bu işlevler öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yüksek olması, iş performanslarını olumlu yönde etkiler. Bu noktada, pozitif psikolojik sermaye kavramı, eğitim örgütlerinin işlevlerini yerine getirebilmesi açısından büyük önem taşır (Şimşek, 2018, s. 1).

Eğitimdeki hızlı değişimlere uyum sağlama yeteneği, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitelerini etkiler. Eğitim, bir toplumun gelişiminde ve değişen ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanmasında önemli bir rol oynar. Eğitim örgütlerindeki etkinlik, insanlar aracılığıyla sağlanır.

İnsanların etkinliğini artırmak için pozitif duygular ve arzular önemli rol oynar. Okul örgütlerinde çalışanların pozitif psikolojik sermayelerinin ve motivasyonlarının yüksek olması, istenilen yönde davranış değişiklikleri sağlar ve sonuç olarak eğitimde etkinliği artırır (Şimşek, 2018, s. 1).

Literatürde, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Özdilek'in (2019) yaptığı bir araştırmada, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi ilişkisinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin kısmi aracılık rolü olduğu saptanmıştır.

Yalçın ve arkadaşlarının (2018) yürüttüğü bir diğer araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzincan ilinde görev yapan öğretmenler arasından rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 218 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir.

Son olarak, Bahadır (2020) öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 495 öğretmen üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçları, toksik liderlik davranışının öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Bu tür çalışmalar, eğitimde liderlik stratejilerinin geliştirilmesi ve eğitimde etkinliğin artırılması için değerli bilgiler sunar. Bu bulgular, eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik programların tasarlanması ve uygulanması açısından önemli bir temel oluşturur.

2.10.10. Psikolojik sermaye ile ilgili araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle psikolojik sermaye ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar irdelenmektedir. Ardından, konu ile ilgili yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

2.10.10.1. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurt içi araştırmalar

Psikolojik sermaye ile birçok değişkenin ilişkisi araştırmalara yansımıştır. Bireylerin özyeterlilik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık boyutlarından oluşan olumlu bir pozitif gelişme durumu olarak kabul edilen psikolojik sermayenin diğer değişkenlerden nasıl etkilendiği durumu örgütler için oldukça önem arz eden bir konudur. Bu alanda yurtiçinde yapılan araştırmaların bazıları şu şekilde sonuçlara ulaşmıştır.

Doğan'ın (2023) yaptığı çalışma, Muş il merkezinde görev yapan 1284 öğretmeni içeren bir evren üzerinde gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup 301 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarını ve örgütsel muhalefet algılarını ölçmek için Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Örgütsel Muhalefet Ölçeği kullanılmıştır. Veriler yüz yüze görüşmelerle toplanmış ve ardından çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, psikolojik sermayenin alt boyutlarından sadece öz yeterliliğin örgütsel muhalefet üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelik'in (2023) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel destek algısı "Katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal emekleri "Kararsızım" düzeyinde iken, psikolojik sermaye düzeyleri "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde tespit edilmiştir. Örgütsel adanmışlık düzeyleri de "Tamamen Katılıyorum" seviyesindedir. Cinsiyet üzerinde yapılan analizde, erkek öğretmenlerin kadınlara göre örgütsel destek ve duygusal emek düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olanlara göre daha fazla örgütsel destek aldığı saptanmıştır. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, 1-10 yıl deneyime sahip olanlara göre duygusal emek, derinden rol yapma, psikolojik sermaye ve umut düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul kademesine göre yapılan karşılaştırmada, ilkokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışanlara göre duygusal emek düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin okul öncesi kademesinde çalışanlara göre iyimserlik düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, örgütsel destek ile psikolojik sermayenin özyeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Psikolojik sermaye ile örgütsel adanmışlık arasında da orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, psikolojik sermaye, duygusal emek, örgütsel destek ve örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu değişkenler bir araya geldiğinde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yaratıcılık düzeyine sahiptir ve bu değişkenlerin toplam açıklama oranı %19.3'tür.

Yollu'nun (2023) yaptığı çalışmanın amacı, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve ahlaki cesaret davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezi sınırları içinde yer alan beş ilçedeki (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa) 355 kamu ilkokulu ve ortaokulunda görevli 8665 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 474 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için ise normal dağılmayan veriler için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Betimsel analiz sonuçları, öğretmenlerin otantik liderlik, pozitif psikolojik sermaye ve ahlaki cesaret algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkide öğretmenlerin ahlaki cesaret davranışlarının tam aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okullardaki gelişimsel süreçlerde olumlu yönle odaklanmak, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri gibi geliştirilebilir özelliklere vurgu yapmak önemlidir. Milli eğitim politikalarında okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerini ve öğretmenlerin ahlaki cesaret davranışlarını ve pozitif psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik eğitim faaliyetlerine yer verilmelidir. Ayrıca, benzer çalışmaların farklı kademelerde ve kurumlarda daha geniş bir örnekleme gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılması önerilmektedir.

Akkoç'un (2022) gerçekleştirdiği araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 90 yöneticinin pozitif psikolojik sermaye ve iyi oluş düzeyleri ile örgütsel performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Antalya ili Alanya merkez ilçesindeki devlet ve özel orta öğretim kurumlarında çalışan yöneticilerden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarından öz yeterlilik en yüksek düzeyde bulunurken, iyimserlik en düşük düzeyde bulunmuştur. İyi oluş alt boyutlarından ise potansiyelin gerçekleştirme düzeyi en yüksekken, olumlu duygular ve olumsuz duygular düzeyleri sırasıyla gelmektedir. Örgütsel performans düzeyi alt boyutlarına bakıldığında, okul yöneticilerinin en yüksek performans gösterdiği alan öğretimi destekleme olurken, en düşük performans gösterdikleri alan ise akademik çalışmalara değer verme olmuştur. İyimserlik düzeyi ile okulu tanıma ve hedefe odaklanma düzeyi, düzenli ve güven dolu bir çevre oluşturma düzeyi, sınıf içi uygulamalara katılma düzeyi ve akademik gelişimi takip etme düzeyi arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, iyimserlik düzeyi ile öğretimi destekleme düzeyi ve akademik çalışmalara değer verme düzeyi arasındaki ilişki zayıf düzeyde pozitif yönde bulunmuştur. Olumlu duygular düzeyi ile okulu tanıma ve hedefe odaklanma düzeyi, düzenli ve güven dolu bir çevre oluşturma düzeyi, öğretimi destekleme düzeyi, sınıf içi uygulamalara katılma düzeyi ve akademik gelişimi takip etme düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ülker'in (2022) yaptığı araştırmanın amacı, kamu ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının, duygusal emek davranışları üzerindeki rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ilindeki kamu ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, pandemi kısıtlamaları nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve Mersin ilindeki kamu ve özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal izinlerle toplanmıştır. Elde edilen veriler, ilişkisel tarama modeli ve çoklu regresyon tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Kamu okullarındaki örneklemin yanı sıra özel okullardaki örnekleminde benzer sonuçlar elde edilmiş, özel okullarda pozitif psikolojik sermayenin duygusal emek davranışlarını tek başına yordadığı görülmüş, ancak örgütsel bağlılığın bu davranışları yordamada etkili olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin ve örgütsel bağlılıklarının güçlendirilmesinin, duygusal emek davranışlarına olumlu katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Kaya'nın (2022) yürüttüğü çalışma, ilkökul öğretmenlerinde psikolojik sermaye ile mesleki karar pişmanlığı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolünü incelemiştir. Bu ilişkiyi değerlendirmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu, Adana il merkezinde 2020-2021 döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağılı ilkökullarda çalışan toplam 331 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, psikolojik sermaye ile mesleki karar pişmanlığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, psikolojik sermaye ile psikolojik esneklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve mesleki karar pişmanlığı ile psikolojik esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, psikolojik sermaye ile mesleki karar pişmanlığı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin kısmi aracılık rolü olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri, mesleki karar pişmanlık düzeyleri ve psikolojik esneklikleri arasındaki dinamik ilişkileri anlamak açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.

Ocak ve Yetim (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında Türkiye'de Çalışanların Psikolojik Sermayeleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi ölçümlemeye çalışmışlardır. Çalışma 2012 ve 2020 yılları arasında 5835 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermayenin kişinin tükenmişlik düzeyi ve dolayısıyla motivasyon eksikliği, işe gelmeme gibi durumlarla ters orantısı olduğu ortaya çıkmıştır. Kişinin psikolojik sermayesi ne kadar yüksekse karşı karşıya geldiği sorunlar sonrasında tükenmişlik sendromu yaşama oranı da aynı oranda azalmıştır.

Ergül (2020) araştırmasında psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Siirt il merkezinde görev yapan 383 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyinin yüksek olduğu öğretmen liderliği algısının orta düzeyde olduğu, öğretmen liderliğine dair beklentilerin yüksek düzeyde olduğu bulgularla ortaya konmuştur. Araştırmanın temel değişkenleri olan psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ilişkisine bakıldığında ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yalçın (2019) gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile cinsiyet, medeni durum, görev aldığı okul türü ve kıdem arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Erzincan şehir merkezinde yer alan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan 217 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda

psikolojik yeterlilik düzeyinin alt değişkeni olan öz yeterlilik ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Altınkurt ve arkadaşları (2015) ortaya koydukları çalışmalarında öğretmenleri psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik derecelerini incelemişlerdir. Muğla ilinin Milas ilçesinde 284 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada umut, özyeterlilik ve dayanıklılık seviyeleri düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2.6. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti

Araştırmacı	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Yollu	2023	Okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve ahlaki cesaret davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.	- Okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasında öğretmenlerin ahlaki cesaret davranışlarının tam aracılık rolü bulunmuştur.
Çelik	2023	Öğretmenlerin örgütsel destek algısı, duygusal emek, psikolojik sermaye ve umut düzeyleri incelenmiştir.	- Örgütsel destek, duygusal emek ve psikolojik sermaye arasında ilişki olduğu bildirilmiştir.
Kaya	2022	İlkokul öğretmenlerinde psikolojik sermaye ile mesleki karar pişmanlığı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolü incelenmiştir.	- Psikolojik sermaye ile mesleki karar pişmanlığı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Psikolojik sermaye ile psikolojik esneklik arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Psikolojik sermaye ile mesleki karar pişmanlığı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin kısmi aracılık rolü vardır
Özel Akkoç	2022	Ortaöğretim okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye ve iyi oluş düzeyleri ile örgütsel performansları arasındaki ilişki incelenmiştir.	- Pozitif psikolojik sermaye, iyi oluş ve örgütsel performanla anlamlı ilişkiye sahiptir.
Ülker	2022	Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının duygusal emek davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir.	- Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenlerin duygusal emek davranışları daha olumludur. Örgütsel bağlılık ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı ilişki yoktur.
Ocak ve Yetim	2021	Çalışanların psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.	- Pozitif psikolojik sermaye ile tükenmişlik düzeyi ters orantılıdır.
Altınkurt ve ark.,	2015	Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik dereceleri arasındaki ilişki incelenmiştir.	- Düşük umut, özyeterlilik ve dayanıklılık seviyelerine sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yüksektir.

Yukarıdaki tablo, Türkiye'deki öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini anlamak için çeşitli değişkenlerin nasıl etkilediğini göstermektedir. Tabloya genel bir bakış açısıyla yaklaştığımızda, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini belirleyen faktörlerin oldukça çeşitlilik gösterdiği ve bu faktörlerin genellikle deneyim, liderlik

tarzları ve öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin kıdem yılları ile okul yöneticilerinin liderlik tarzının psikolojik sermaye düzeyini etkilediği bildirilmiştir. Özellikle otantik liderlik tarzının, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırabileceği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, tablodaki veriler, Türkiye'deki öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini anlamak için geniş bir perspektif sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, eğitim politikaları oluşturulurken, okul yönetimi planlanırken ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi desteklenirken dikkate alınarak daha etkili ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

2.10.10.2. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar

Psikoloji bilimi tarih boyunca birçok aşamadan geçmekle birlikte geçtiği her merhalede alanını da genişletmiştir. Psikolojik sermaye kavramı ise psikolojinin iyi olması durumu diğer bir deyişle pozitif psikolojiye sahip olma durumunun altında şekillenen ve oluşan bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Psikolojik sermaye üzerine gerçekleştirilen çalışmadan birinde psikolojik sermayenin var olduğu durumlarda çalışanların performanslarının arttığı ve sahip oldukları kabiliyetlerin geliştiği üzerinde durulmuştur (Luthans ve Jensen, 2002,s.311). Psikolojik sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan diğer çalışmalardan aşağıda bahsedilmiştir.

Huang ve Zhang (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında Covid-19 pandemisindeki uzaktan eğitim süresince üniversite öğrencilerinin aldığı sosyal destek ve psikolojik sermayelerinin mutluluklarını nasıl etkilediği üzerine çalışmışlardır. 515 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada alınan sosyal desteğin öğrencilerin psikolojik sermayelerini olumlu yönde etkilediği ve bu öğrencilerin yaşamdan daha fazla tatmin oldukları ortaya konmuştur. Aynı zamanda alınan psikolojik sermayesi güçlü olan öğrenciler, Covid-19 pandemisi süresince uzaktan eğitim aldıkları dönemde katıldıkları uzaktan derslerde psikolojik sermayesi zayıf olan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Carmona-Halty ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarında pozitif duygular ve akademik performans arasındaki ilişkiye psikolojik sermaye ve akademik sorumluluklar üzerinden bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 14 - 17 yaş aralığındaki 497 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre 14-17 yaş aralığındaki lise öğrencilerinden pozitif duyguları ağır basanların psikolojik

sermayelerinin yüksek olduğu ve akademik performanslarının da psikolojik sermayelerinin yüksek olduğu oranda üst düzeyde olduğu çalışma tarafından ortaya konmuştur.

Bak ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında dönüşümcü liderin yaratıcı iş davranışı arasındaki ilişkiyi psikolojik sermaye üzerinden incelemişlerdir. Güney Kore’de gerçekleştirilen araştırma 2070 merkezi ve yerel hükümet çalışanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin, psikolojik sermayenin ve iş davranışının aynı kökten geldikleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle dönüşümcü liderlik çalışanların psikolojik sermayeleri ve iş davranışı üzerinde olumlu etki bırakmaktadır.

Barratt ve Duran (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında psikolojik sermaye ve sosyal desteğin çevrimiçi uzaktan eğitime adaptasyonu ve tükenmişlik düzeyini araştırmışlardır. 465 kişi ile gerçekleştirilen araştırmada psikolojik sermaye ile adaptasyon arasında doğru orantı tükenmişlik düzeyi arasında ters orantı ortaya çıkmıştır.

Grözinger ve arkadaşları (2021) yaptıkları araştırmalarında psikolojik sermayeye farklı bir bakış açısından yaklaşarak organizasyonel psikolojik sermayenin dış kaynaklı kriz esnasında şirketlerin performanslarına etkisini araştırmışlardır. 379 çalışan arasında gerçekleştirilen araştırma psikolojik sermaye kavramına organizasyonel açıdan yaklaşmıştır. Araştırma sonucunda organizasyonel psikolojik sermayesi yüksek olan şirketlerin kendi kontrolünde olmayan ve dış kaynaklı olan krizlere karşı daha yüksek direnç gösterebildikleri aynı zamanda da performanslarını koruyabildikleri ortaya çıkmıştır.

He ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında inşaat işçilerinin güvenlik davranışları ile psikolojik sermaye arasında ilişkiyi incelemişlerdir. İnşaat sektöründe işçilerin güvenliklerini sağlamak, aynı zamanda da işçilerin bu alanda kendi güvenliklerini sağlayacak önlemleri takip etmeleri ve uygulamaları büyük önem arz etmektedir. Birçok farklı adımı olan inşaat güvenliğinde işçilerin bu önlemlere dikkat etmeleri ve uygulamaları açısından değerlendirildiğinde psikolojik sermayeleri yüksek olan inşaat çalışanlarının psikolojik sermayesi düşük olan inşaat çalışanlarına göre inşaatla alınacak tedbirlere, iş güvenliğini önlemlerine ve uymaları gereken kurallara daha fazla dikkat ettiği ortaya konmuştur.

Li ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında otel çalışanlarının psikolojik sermayelerinin, sosyal sermayelerinin ve insan sermayelerinin stres ve iş bırakma niyetlerini araştırmışlardır. Çalışma 380 otel çalışanı ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik sermayesi, sosyal sermayesi, insan sermayesi yüksek olan otel çalışanlarının stresle başa çıkma düzeyleri oldukça yüksektir. Aynı zamanda bu çalışanlar işten kaçmamakta ve işlerinden ayrılma isteği daha az olmaktadır.

Mutonyi (2021) gerçekleştirdiği araştırmasında yükseköğretimde çalışanların psikolojik sermayesi ve yaratıcı düşüncenin etkisini araştırmaktadır. Norveç'te çalışan 250 öğretim üyesi ile gerçekleştirilen araştırmada Norveç'te çalışan 250 öğretim üyesinin psikolojik sermayesi ile yaratıcı düşüncesi arasında doğrudan ilişki vardır. Öğretim üyeleri arasında psikolojik sermayesi yüksek olanların yaratıcı davranışı psikolojik sermayesi düşük olan öğretim üyelerine göre daha kolaylıkla gerçekleştirdiği görülmüştür.

Narsa ve Wjayanti (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında psikolojik sermayenin dini oryantasyon ve iş stresine etkisini incelemişlerdir. 208 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmanın ortaya konan sonuçlarına göre içsel dini oryantasyon iş stresi ile negatif psikolojik sermaye ile pozitif etkisi bulunmaktadır.

Patnaik ve arkadaşları (2021) ortaya koydukları çalışmalarında psikolojik sermayenin iş ortamında yaşanan stresi ve iş güvensizliğini ne oranda etkilediği, azalıp arttırdığı araştırılmıştır. 234 yetişkin bireyin katıldığı araştırmaya göre psikolojik sermayesi yüksek olan kişiler iş ortamının yarattığı stresten daha az etkilenmekte ve işten atılma korkusunu da daha az yaşamaktadırlar. Diğer bir deyişle psikolojik sermaye iş güvensizliği ve stresi önemli ölçüde azaltmaktadır.

Singla ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında psikolojik sermayenin ruhani zekaya ve yaşam kalitesine etkisini ölçümlemeye çalışmışlardır. 451 üniversite öğretim üyesi ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda psikolojik sermayenin yüksek olmasının öğretim üyelerinin yaşam kalitelerini, iş performanslarını ve verimliliklerini ciddi şekilde arttırdığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Ali ve arkadaşları (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarında hastane hemşirelerinin psikolojik sermayeleri ile iş aidiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 350 hastane hemşiresi ile gerçekleştirilen araştırmaya göre psikolojik sermaye ile hemşirelerin kendilerini işe ait hissetmeleri arasında doğrudan ve oldukça kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Yaptıkları iş sebebiyle birçok zorluklarla karşılaşan hastane

hemşirelerinden psikolojik sermayesi yüksek olanlar işlerine daha fazla bağlılık göstermekte bu bağlılık aynı zamanda hastane hemşirelerinin hastalarına yaklaşımını da olumlu yönde etkilemektedir.

Baluku ve arkadaşları (2020) ortaya koydukları araştırmalarında üniversitelerinin son yılında okuyan öğrencilerin kariyer sorumlulukları ve istihdam edilebilme durumları psikolojik sermaye üzerinde değerlendirilmiştir. Bu alanda daha önce gerçekleştirilen araştırmalar psikolojik sermayeleri yüksek olan öğrencilerin okul hayatından iş hayatına daha kolay geçiş yaptıkları ve iş hayatına daha kolay adapte oldukları ortaya konmuştur. 516 son sınıf öğrencisi tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise psikolojik sermayenin son sınıf öğrencilerinin istihdam edilmelerini doğrudan etkilediği ortaya konmuştur. Aynı zamanda da psikolojik sermayesi yüksek olan öğrencilerin okul hayatından iş hayatına geçişi daha kolay gerçekleştirdiği, işyerinde verimli oldukları ve işlerinden psikolojik sermayesi düşük yeni mezun ve iş hayatına atılmış öğrencilerden daha memnun oldukları ortaya konmuştur.

Li ve arkadaşları (2018) ortaya koydukları çalışmalarında üniversite öğrencileri arasındaki sosyal dışlanma ve depresyonun, psikolojik sermaye ve sosyal sermaye ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Çin’de 553 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada sosyal dışlanma ve depresyonun, psikolojik sermaye ve sosyal sermayeyle doğrudan ilişkisi olduğu görülmüştür. Psikolojik sermayesi ve sosyal sermayesi düşük olan bireyler sosyal hayattan kendilerini soyutlama, üniversitenin sosyal ortamlarından dışlanma, depresyon, daimi üzüntü, halsizlik gibi belirtiler göstermeye psikolojik sermayesi yüksek olan bireylerden daha yatkındırlar.

Envick (2005) psikolojik sermaye üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında örgüt bünyesinde görev yapan kişilerin verimli olma gayesiyle çeşitli sermaye türleri olan beşeri, sosyal ve ekonomik sermayelerini pozitif şekilde kullanma kabiliyetlerinin tümü olarak tanımlamıştır. Psikolojik sermaye üzerine gerçekleştirilen çalışmaların tümü ortaya koymaktadır ki psikolojik sermayenin önkoşulu pozitif psikolojidir. Pozitif psikoloji ile birlikte neyin olması gerektiğinin ortaya konması ve çalışanların özgüven (özyeterlilik), umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik olarak tanımlanan özelliklerinin de gelişmesi ile birlikte örgütteki verimlilikte ve kişilerin kabiliyetlerinde de artış görülmektedir.

Tablo 2.7. Psikolojik sermaye ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmaların özeti

Araştırmacı	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Bak ve ark.,	2021	Dönüşümcü liderliğin yaratıcı iş davranışı üzerindeki etkisi, psikolojik sermaye aracılığıyla.	Dönüşümcü liderlik, psikolojik sermayeyi artırır ve yaratıcı iş davranışını destekler.
Barratt ve Duran	2021	Psikolojik sermayenin çevrimiçi uzaktan eğitime adaptasyon ve tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisi.	Yüksek psikolojik sermayesi olan bireyler, çevrimiçi eğitime daha iyi adapte olur ve tükenmişlik düzeyi daha düşüktür.
Carmona-Halty ve ark.,	2021	Pozitif duyguların akademik performans üzerindeki etkisi, psikolojik sermaye ve akademik sorumluluklar aracılığıyla.	Pozitif duygular, psikolojik sermayeyi artırır ve akademik performansı olumlu yönde etkiler.
Singla ark.,	ve 2021	Psikolojik sermayenin ruhani zekaya ve yaşam kalitesine etkisi	Psikolojik sermayenin yüksek olmasının öğretim üyelerinin yaşam kalitelerini, iş performanslarını ve verimliliklerini ciddi şekilde artırdığı
Ali ve ark.,	2020	Hastane hemşirelerinin psikolojik sermayeleri ile iş aidiyeti arasındaki ilişki.	Psikolojik sermayesi yüksek hemşireler, işlerine daha fazla bağlılık gösterirler ve bu da hastalarına daha olumlu bir şekilde yaklaşımlarını etkiler.
Baluku ve ark.,	2020	Üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer sorumlulukları ve istihdam edilebilme durumları ile psikolojik sermaye arasındaki ilişki.	Psikolojik sermayesi yüksek öğrenciler, iş hayatına daha kolay adapte olur ve iş bulmada daha başarılıdırlar.
Li ve ark.,	2018	Üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma ve depresyonun psikolojik ve sosyal sermaye ile ilişkisi.	Sosyal dışlanma ve depresyon, düşük psikolojik ve sosyal sermaye ile ilişkilidir. Düşük sermayesi olan bireyler daha fazla sosyal izolasyon ve depresyon belirtileri gösterir.
Seligman	2008	Pozitif psikoloji ile örgütsel davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Doğru olanı bulma ve doğru olan yöntemlerin örgütsel davranışa adapte edilmesi, pozitif psikolojinin temel argümanıdır.
Envick	2005	Psikolojik sermayenin beşeri, sosyal ve ekonomik sermayelerin pozitif kullanım kabiliyetleri olarak tanımlandığı çalışma.	Psikolojik sermayenin önkoşulu pozitif psikoloji, özgüven, umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik gibi özelliklerin gelişmesiyle örgütte verimlilik ve kabiliyet artışı.

Yapılan araştırmalar, pozitif psikolojinin (doğru olanı bulma ve doğru olan yöntemlerin kullanılması) iş dünyasındaki etkisini ortaya koymaktadır. Özellikle liderlik tarzları, eğitim sistemi ve online eğitim gibi farklı alanlarda yapılan araştırmalar,

psikolojik sermayenin bu alanlarda oldukça etkili olduğu göstermektedir. Çalışmalar, öğrenciler arasında sosyal dışlanma ve depresyon gibi olumsuz durumlarla başa çıkmak için psikolojik sermayenin öneme dikkat çekmiş, özellikle yoğun stresin yaşandığı mesleklerde çalışanlar arasında psikolojik sermayenin iş aidiyetini artırdığı ve işe olan bağlılığı güçlendirdiğı bildirilmiştir. Çalışmalar, psikolojik sermayenin sadece bireylerin değil, aynı zamanda organizasyonların ve toplumların genel refahını artırabileceğini göstermektedir. Pozitif psikoloji temelli yaklaşımların, iş yaşamında ve eğitimde daha fazla kullanılmasıyla, insanların daha sağlıklı, mutlu ve başarılı bir şekilde yaşamasına katkıda bulunabileceğı ifade edilebilir.

2.11. Mesleki Gelişim

2.11.1. Mesleki gelişimin tanımı ve önemi

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılamayı ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan her türlü etkinlik ve çalışmayı kapsayan bir terimdir (Altunışık, 2010: 11). Mesleki gelişim terimi, genellikle "personel geliştirme", "sürekli mesleki gelişim" ve "yaşam boyu öğrenme" kavramlarıyla bazen aynı anlamda, bazen de birbirinin yerine kullanılabilmektedir (Crawford, 2009, s. 40). Bununla birlikte, Bümen ve arkadaşları (2012, s. 34), mesleki gelişimi, "hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi terimlerin evrimiyle oluşmuş bir kavram" olarak tanımlar ve bu sürecin yaşam boyu öğrenmenin bir alt bileşeni olduğunu vurgular. Mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanmış süreçler ve faaliyetler olarak tanımlanır. Bu, zaman zaman eğitim yapılarının ve kültürlerinin nasıl yeniden şekillendirileceğini de içerebilecek son derece önemli bir uğraştır ve eğitim mesleğinin merkezinde yer alır. Yüksek kaliteli mesleki gelişim, eğitimde modern önerilerin tam ortasında bulunur. "Mesleki gelişim" terimini anlamak için üç önemli özelliğı göz önünde bulundurmak gereklidir: Mesleki gelişim, (a) kasıtlı, (b) sürekli ve (c) sistemik bir süreçtir (Guskey, 2000, s. 16).

Öğretmenler, etkili bir öğretmenlik sergilemek için sürekli değişimlere ve yeniliklere uyum sağlayan bir tutum içinde olmalıdır. Bu, öğretmenlerin meslekleri boyunca sürekli olarak öğrenmeye devam etmeleri anlamına gelir. Bu öğrenme süreçleri, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerini

oluşturur (Özer, 2008, s. 197). Bunun yanı sıra, mesleki gelişimi gerektiren bir dizi başka neden de bulunmaktadır. Bu nedenler arasında şunlar sayılabilir:

- (1) Tüm personel veya belirli personel gruplarının iş performansını geliştirmek,
- (2) Bir öğretmenin iş performansını artırmak,
- (3) Kariyer gelişimi veya terfi hedefleri doğrultusunda bireysel deneyimini genişletmek,
- (4) Öğretmenin mesleki bilgi ve anlayışını geliştirmek,
- (5) Bireysel veya genel eğitimi genişletmek,
- (6) Personele değer verildiği hissini uyandırmak,
- (7) İş memnuniyetini artırmak,
- (8) İşin gelişmiş bir perspektifini oluşturmak,
- (9) Öğretmenlerin değişimi öngörmesine ve değişime hazırlıklı olmasına yardımcı olmak,
- (10) Okulun veya bölümün politikasını netleştirmek (Craft, 2002, s. 10).

Bu nedenler göz önüne alındığında, mesleki gelişim hem bireysel hem de kurumsal düzeyde memnuniyet, iş doyumunu, yaşam doyumunu ve verimlilik açısından faydalı olabilir.

Mesleki gelişimdeki geleneksel yaklaşımlar, genellikle öğretmenlerin belirli bir beceri yapısını öğrenmeleri için önceden belirlenmiş bir süreç içeren, genellikle okullardan uzakta gerçekleştirilen, kısa süreli atölye çalışmaları veya kurslardan oluşmaktadır. Ancak çağdaş yaklaşımlar, bu tür mesleki gelişim çalışmalarını parçalanmış olarak görmekte, sınıf uygulamalarından ve çağdaş öğrenme teorilerinden uzak olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle çağdaş yaklaşımlarda, özellikle sınıf içi uygulamalara dayanan, güncel öğrenme pratikleriyle uyumlu mesleki gelişim çalışmalarına ağırlık verilmektedir.

2.11.2. Öğretmenlikte mesleki gelişim alanları

Öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde icra edebilmesi için sahip olması gereken nitelikler, öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturur (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Öğretmenlikte mesleki gelişim, sürekli olarak kendini güncelleyen ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunabilen bir öğretmen için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmek ve öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretebilmek için bazı ana alanlar vardır.

Öğretmenlerin yeterlik alanlarına bağlı olarak gelişen 'öğretmenlikte mesleki gelişim alanları' dört ana grupta toplanabilir ve aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Odabaşı, 2012, ss. 69-71):

Alansal Mesleki Gelişim Alanı: Bu alan, öğretmenlerin hizmet öncesi süreçte aldıkları eğitim konu alanı bilgilerini güncellemeye ve yenilemeye yöneliktir.

Öğretimsel Mesleki Gelişim Alanı: Öğretmenler, mesleklerinde ilerledikçe, hizmet öncesi dönemde edindikleri öğretim planlama, değerlendirme, öğretim yöntemleri ve teknikleri gibi bilgileri yeniden gözden geçirebilir veya değiştirebilir. Bu alan, öğretmenlere değişen öğretim programlarına uygun yeni öğretim yöntemleri, teknikleri ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi sağlar.

Kurumsal Mesleki Gelişim Alanı: Bu alan, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun kültürünü benimsemelerini ve kurumsal işleyiş ile ilgili bilgiler edinmelerini sağlar. Kurumsal uyum, kurumsal işleyiş, özlük hakları ve okul personelinin sorumlulukları gibi konular bu mesleki gelişim alanı için önemli konuları içerir.

Kişisel Mesleki Gelişim Alanı: Bu alan, öğretmenlerin okul içinde ve dışında kişisel gelişimlerini kapsar. Çalışma yaşamını planlama, zaman yönetimi, stresle başa çıkma, sözlü ve sözsüz iletişim becerileri gibi konular, bu alanda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine odaklanabileceği konular arasında yer alır.

Öğretmenlikte diğer mesleki gelişim alanları şu şekilde açıklanmıştır:

Pedagojik Bilgi ve Beceriler: Pedagojik bilgi ve beceriler, öğrencilere etkili bir şekilde öğretme stratejilerini içerir. Öğrencilere dersi ilgi çekici hale getirmek, farklı öğrenme stillerini dikkate almak ve etkili sınıf yönetimi gibi konular bu alana dahildir (Shulman, 1987).

Teknolojik Uygulamalar ve Dijital Okuryazarlık: Öğretmenlerin dijital teknolojiyi etkili bir şekilde kullanması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir. Bu alan, dijital araçları entegre etme, çevrimiçi kaynakları değerlendirme ve öğrencilere dijital vatandaşlık becerilerini öğretme becerilerini içerir (Darling-Hammond vd., 2009).

Öğrenci Çeşitliliği ve Farklılaştırılmış Öğretim: Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak ders planlarını uyarlayabilme yetenekleri kritiktir. Bu, öğrencilerin özel gereksinimlerini ve öğrenme engellerini anlama ve bu öğrencilere destek sağlama becerilerini içerir (Darling-Hammond vd., 2009).

Profesyonel İletişim ve İşbirliği: Öğretmenlerin, velilerle, diğer öğretmenlerle ve okul yönetimiyle etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma yetenekleri önemlidir. Bu, olumlu ilişkiler kurma, çatışmaları yönetme ve topluluk içinde etkili bir şekilde çalışma yeteneklerini içerir.

Mesleki Etik ve Reflektif Uygulama: Öğretmenlerin etik standartları anlamaları ve öğrencilerle ve meslektaşlarıyla etik değerler çerçevesinde etkileşimde bulunmaları önemlidir. Ayrıca, kendi uygulamalarını değerlendirme ve geliştirme yeteneklerini içeren reflektif uygulama da bu alanda önemli bir beceridir (Darling-Hammond vd., 2009).

2.11.3. Etkili mesleki gelişimin nitelikleri ve sınırlılıkları

Öğretmene yapılan yatırım, bireyin gelişimine yapılan bir yatırım olarak nitelendirilir ve bu, toplumun genel değerine yansır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin, okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin, öğretmenin ailesinin ve meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunarak geniş bir etki yaratır. Bu bağlamda, mesleki gelişim bireysel ve toplumsal düzeyde önemli bir uygulama olarak değerlendirilir (Odabaşı, 2012, s. 63). Etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarında değişikliklere yol açan, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştiren yapılandırılmış mesleki öğrenme (profesyonel öğrenme) olarak tanımlanır. Mesleki öğrenme ise, öğretmenlerin bilgisini artırmak ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla öğretim uygulamalarını değiştirmelerine yardımcı olan, hem dışarıdan sağlanan hem de iş yerinde gerçekleştirilen faaliyetlerin bir sonucu olarak anlaşılabilir (Darling-Hammond vd., 2017, s. 2).

Mesleki gelişimin etkili olabilmesi için, tüm paydaşların her sınıftaki öğretme ve öğrenmenin doğrudan gelişimine dair farkındalık taşıması önemlidir. Bu gelişim, çeşitli bireyler ve gruplar aracılığıyla gerçekleştirilen sayısız faaliyet ve girişimlerle şekillenir, okulun eğitim hedeflerini yansıtan sınıf uygulamalarını sürekli olarak yansıtarak ve değiştirerek ilerler (Glickman, 2002, s. 2).

Sparks (2002, s. 1-4), yüksek kalitede mesleki gelişimin şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir:

(1) Öğretmenlerin alan bilgisini ve pedagojik becerilerini derinleştirmeye odaklanır.

(2) Uygulama, araştırma ve yansıtma için fırsatlar sunar.

(3) Öğretmenleri dahil eder ve okul günü boyunca gerçekleşir.

(4) Zaman içinde sürekliliği sağlar.

(5) Öğretim ve öğrenimle ilgili önemli sorunların çözümü için öğretmenler arasında ve öğretmenler ile okul yöneticileri arasında meslektaşlık ve işbirliği duygusunu teşvik eder. Mesleki gelişimin beklenen değişimi yaratabilmesi için dikkate alınması gereken bazı ilkelere de odaklanmak önemlidir. Guskey'e (2000, s. 334) göre, bu ilkeler şu şekildedir:

(1) Değişim hem bireysel hem de örgütsel bir süreç olmalıdır.

(2) Değişim, küçük adımlarla ve kademeli olarak artan bir yapıda planlanmalıdır.

(3) Bireylerin birbirlerini desteklemeleri için takım çalışması yapmaları teşvik edilmelidir.

2.11.4. Öğretmenlikte mesleki gelişim sürecine etki eden faktörler

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında okul müdürünün rolü, öğretmen motivasyonu, eğitim politikaları, öğretmenlerin kişilik özellikleri, okul iklimi, okul kültürü ve işbirlikçi öğrenme kültürü önemli bir yer tutar.

1. Okul Müdürünün Etkileri: Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Müdürlerin liderlik tarzları ve işbirlikçi tutumları öğretmenlerin mesleki eğitim ve gelişimine katkı sağlayabilir (Eroğlu, 2019, s. 193). Ayrıca, okul müdürlerinin öğretmenlere destekleyici liderlik davranışları sergilemeleri, öğretmenleri dinlemeleri ve önerileri desteklemeleri önemlidir (Cansoy, 2019, s. 17) .

2. Öğretmenlerin Motive Edilmeleri: Öğretmenlerin motivasyonu, eğitim sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Motive edilmiş öğretmenler, daha iyi performans gösterirler. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için iletişim, güven, ve destek önemlidir (Ada vd., 2013, s. 152-153).

3. Eğitim Politikalarının Etkisi: Eğitim politikaları, öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Politikalar, öğretmen yetiştirme programları, eğitim sistemleri ve öğretim yöntemlerini şekillendirir. Bu nedenle, politikaların öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve mesleki gelişimlerine uygun olması gereklidir (Şişman, 2009, s. 69).

4. **Öğretmen Kişiliklerinin Uyumı:** Öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki başarılarını etkiler. Özellikle öğretmenlerin mesleki benlikleri, seçtikleri mesleğe olan bağlılıklarını etkiler. Mesleki benliğin olumlu olması, öğretmenlerin başarısına katkı sağlayabilir (Arıcak, 2007, s. 5-6).

5. **Okul Kültürü:** Okul kültürü, okuldaki değerler, inançlar, gelenekler ve ilişkileri ifade eder. İyi bir okul kültürü, öğretmenlerin işbirliği yapmalarını teşvik eder ve mesleki gelişime olanak tanır. Öğretmenlerin birlikte çalışma, bilgi paylaşma ve birbirlerini destekleme ortamı önemlidir (Arpaguş, 2011, s. 42-44).

6. **Okul İklimi Etkisi:** Okul iklimi, okuldaki çalışma şartlarını ve öğretmenlerin algısını yansıtır. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin daha bağlı ve motive olmalarına yardımcı olabilir (Savaş, 2021, s. 68-69).

7. **İşbirlikçi Öğrenme Kültürü:** İşbirlikçi öğrenme, öğretmenlerin birlikte çalışarak mesleki gelişimlerini artırmalarına olanak tanır. Öğretmenler arasında tecrübe ve bilgi paylaşımını teşvik eder (Dorukbaşı, 2022, s. 53).

Bu faktörler bir araya geldiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim süreci daha etkili hale gelir ve okuldaki eğitim kalitesi artar. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamak, desteklemek ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamak için bu faktörleri dikkate almalıdır.

2.12. Mesleki Öğrenme (Profesyonel Öğrenme)

2.12.1. Mesleki öğrenme kavramı

Mesleki öğrenme, öğretmenlerin düzenli ve etkileşimli bir şekilde bir araya gelerek iş birliği yapması, diğer öğretmenlerden aldıkları geri bildirimlerle öğretimi güncellemesi ve kendilerini mesleki olarak geliştirmek için izledikleri uygulamalar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89). Günümüzde öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, belirli bir süre veya programa bağlı olarak değil, kişisel veya diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak meydana getirdikleri etkinlikler sonucunda elde ettikleri deneyimlerden oluşmaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019).

Mesleki öğrenme şunları içerir:

Bu süreç, karşılıklı sorumluluk ve ortak taahhülle anlam kazanır. Geleneksel bilgi aktarma rollerine sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine, öğretmenler artık öğrenme ortamlarını oluşturarak öğrencilere rehberlik eden kolaylaştırıcılar olarak hareket etmelidirler (Darling-Hammond, 1996, s. 32; Lieberman ve Miller, 2011). Öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerine olanak tanımak için öğretmenlerin yeni bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Mesleki öğrenme, öğretmenlerin zaman içinde edindikleri deneyimler, meslektaşlarıyla paylaşımlar ve öğretim süreçlerinde yaşadıkları her ayrıntıyla gerçekleştirdiği bir süreçtir. Bu sürekli öğrenme süreci, öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirmelerine yardımcı olur ve onları daha etkili eğitimciler yapar. Karşılıklı güven, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlar ve öğretmenlerin öğrencilere daha iyi rehberlik etmelerine olanak tanır. Bu sayede, eğitim alanında kaliteli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak mümkün olur.

2.12.2. Mesleki öğrenme toplulukları ve özellikleri

Öğretmenlerin çalışma ortamında öğrenmenin merkezi konumda olduğu düşünüldüğünde, 'mesleki' ve 'toplulukları' kavramlarının yanına 'öğrenme' kavramının eklenmesi kaçınılmaz hale gelir. Bu kavramın temelinde, öğretmenlerin yalnızca bireysel olarak değil, birbirleriyle etkileşimde bulunarak ortak bir öğrenme deneyimi yaşamaları yatar. Bu öğrenme süreci, destekleyici ilişkilerin, paylaşılan normların ve değerlerin geliştirildiği; aynı zamanda mesleki bilgi ve becerilerin kazanıldığı bir topluluk odaklı yaklaşımı içerir (Stoll vd., 2006: 225). 'Öğretmenler, sadece birbirlerini destekledikleri ve desteklendikleri çalışma ortamlarında, zamanın gereksinimlerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayabilirler' gibi ifadeler, bu kavramın önceki yüzyılın okulları için kullanılan terimlerin bir sentezi olduğunu gösterir (Louis vd., 1995: 4).

Mesleki öğrenme topluluklarına dair yapılan literatür incelemesinde, beş temel özelliğin öne çıktığı gözlemlenir: 'Paylaşılan Değerler ve Vizyon', 'Ortak Sorumluluk', 'Yansıtıcı Mesleki Merak', 'İşbirliği', 'Bireysel Öğrenmeye Ek Olarak Topluluk Düzeyinde Öğrenmeye Verilen Değer' (Stoll vd., 2006, s. 227). Bu özellikler, öğretmenler arasındaki güveni artırır, karşılıklı öğrenmeyi teşvik eder ve etkili bir mesleki gelişim ortamı oluşturarak öğrencilerin başarısını artırır.

Paylaşılan Değerler ve Vizyon: Paylaşılan değerler ve vizyon, mesleki öğrenme topluluklarında bir araya gelerek etik karar verme süreçlerinin temelini oluşturur.

Öğretmenler, ortak değerlere ve vizyona sahip olmadıklarında birbirlerine güvenemezler ve bu durum, okul geliştirmenin temel hedefi olan öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkarmayı zorlaştırır (Newman ve Wehlage, 1995). Okullar genellikle belirli değerleri içselleştirmiş olsalar da, bu değerler genellikle belirsizdir. Mesleki öğrenme toplulukları, bu değerleri okulun vizyonu ile uyumlu bir şekilde somutlaştırır. Mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulabilmesi için tüm paydaşların net bir amaç etrafında birleşmeleri gerekir. Örgütün kuruluş amacı, hangi stratejilerin kullanılacağı, hedeflere nasıl ulaşılacağı ve başarılı bir şekilde nasıl çalışılacağı gibi konular açısından belirgin olmalıdır (Eaker vd., 2002: 15).

Ortak Sorumluluk: Mesleki öğrenme topluluklarında, öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenler arasında ortak sorumluluk almak hayati önem taşır. Bu ortak sorumluluğun adil bir şekilde paylaşılması, hesap verebilirliği artırırken, bağlılığın sürdürülmesine de katkıda bulunur (Newmann ve Wehlage, 1995).

Yansıtıcı Mesleki Merak: Yansıtıcı mesleki merak kavramı altında bir dizi önemli unsur yer alır. Bu unsurlar arasında, sürekli olarak yeni bilgilerin uygulanması veya önemli eğitim sorunları hakkında yapılan konuşmalar, karşılıklı gözlem, vaka analizi yoluyla uygulamaların paylaşılması, yeni bilgi arayışında müfredat geliştirme ve ortak ders planlama, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik sürekli etkileşimle yeni bilgi ve fikirlerin paylaşılması gibi unsurlar bulunur (Newmann ve Wehlage, 1995; Louis vd, 1995; Hord, 1997). Bu unsurlar, mesleki öğrenme topluluklarının dinamik ve etkili bir şekilde işlemesine katkıda bulunur, öğretmenler arası etkileşimi güçlendirir ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik sürekli bir öğrenme ortamı oluşturur.

İş birliği: Meslektaşlar arasındaki işbirliği, öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirmek ve verimli öğrenme toplulukları oluşturmak için hayati bir öneme sahiptir (Hord, 1997: 22). Eğitim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması, okulun kültürel ve iklimsel yapısıyla desteklenmelidir (Morissey, 2000: 5). Öğrenme topluluklarının verimli bir şekilde oluşturulabilmesi için fiziksel koşullar (mevcut yer, zaman, teknolojik altyapı) ve yapısal koşullar (güven, saygı gibi temel değerler) bir araya getirilmelidir (Hord, 1997: 20). Bu faktörlerin uyumlu bir şekilde birleştirilmesi, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğrenme ve öğretme süreçlerini yönlendirmelerine yardımcı olacaktır.

Bireysel Öğrenmenin Yanı Sıra Topluluk Halinde Öğrenmeye Verilen Değer: Okullardaki öğretmenler arasında etkileşimi teşvik ederek ve öğrenci başarısını

artırmaya yönelik araştırmaları destekleyerek, kurum içindeki yabancılaşmayı engelleyebiliriz. Resmi yapılar aracılığıyla gerçekleştirilen akran koçluğu gibi programlar, öğretmenler arasındaki etkileşimi artırır ve birlikte çalışma ve güven ortamı oluşturur. Bu tür etkileşim, öğretmenlerin hem kendi kişisel gelişimleri hem de okulun genel gelişimi için karşılıklı saygı ve güven kültürü oluşturmasına yardımcı olur. Ayrıca, ğretmenler arasındaki bu etkileşim, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırabilir. Yapılan araştırmalar, okuldaki topluluk içinde daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin st düzey düşünme becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğunu göstermektedir (Morissey, 2000, s. 7).

2.12.3. Öğretmen mesleki öğrenmesi

Öğretmenin mesleki öğrenmesi karmaşık ve derinlemesine bir süreçtir ve öğretmenlerin bu sürece bireysel ve grup olarak bilişsel ve duygusal olarak katılmalarını gerektirir. Bu süreç, eğitim politikalarının ve eğitim kurumlarının kültürel yapısı içinde gerçekleşirken, bazı şartlar ve imkanlar diğerlerine göre öğrenme için daha elverişli bir ortam sağlayabilir (Avalos, 2011, s. 11-18). Bu bağlamda, öğretmenler arasında serbestçe fikirlerini paylaşma ve önerilerde bulunma özgürlüğü, öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar.

Eğitimin başarılı olabilmesi için mesleki öğrenme son derece önemlidir (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 2-7). Lieberman ve arkadaşları (2011, s.19) mesleki öğrenme uygulamasında bulunan öğretmenlerin başarılı olmalarını sağlayacak unsurları şu şekilde sıralar:

- Sürekli ve belirli aralıklarla bir araya gelirler ve birbirlerine zaman ayırırlar.
- Birbirleriyle güvenli ve samimi bir iletişim sürdürürler.
- Uygulamalarına odaklanırlar.
- Pratikte karşılaştıkları problemlere odaklanır ve çözüm yolları geliştirirler.
- Düşüncelerini drşe paylaşırlar.
- Gözlem yapar, problem çözme, karşılıklı destek, tavsiyelerde bulunma, akran ğretimi ve öğrenme gibi konularda birbirlerine destek olurlar.
- Çalıştıkları kurumları öğrenciler ve kendileri için daha düzenli hale getirirler.
- İş birliğine dayalı uygulama yöntemlerini teşvik etmek için konuşmalarını yönlendirirler.
- Hareket planları oluştururlar.

- Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmek için çeşitli uygulamalar yaparlar.

2.12.4. Öğretmenin mesleki öğrenmesinin boyutları

Liu, Hallinger ve Feng (2016), öğretmen mesleki öğrenmesini dört ana boyutta ele almışlardır:

İş Birliği: Bu boyut, öğretmenlerin öğretim tasarımı, öğretim yöntemleri ve becerileri konusunda birbirleriyle işbirliği yapmalarını içerir. Öğretmenler, öğrencilerin derslerdeki ilerleme veya gerileme sebeplerini tartışarak deneyimlerini paylaşırlar.

Yansıtma: Bu boyut, öğretmenlerin kişisel deneyimlerini ve öğrencileriyle yaşadıkları tecrübeleri değerlendirmesini içerir. Öğretmenler, öğrencilerden aldıkları geri bildirimlerle kendilerini değerlendirir ve eksik gördükleri alanlarda gelişim sağlarlar.

Uygulama: Bu boyut, öğretmenlerin öğretimi geliştirmek ve öğretimle ilgili sorunlara çözüm bulmak için farklı fikirler, materyaller ve etkinlikler geliştirmelerini içerir. Bu unsurları öğrencilere aktararak öğretimlerini zenginleştirirler.

Bilgi Kaynaklarına Ulaşma: Bu boyut, öğretmenlerin öğretimlerini daha etkili hale getirebilmek için çeşitli veri tabanlarından yeterince faydalanıp faydalanmadıklarını değerlendirir (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

Tablo 2.8. Öğretmen mesleki gelişim boyutları (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89)

Boyut	Açıklama
İş Birliği	Öğretmenlerin öğretim süreçlerini birlikte planlamaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve derslerdeki öğrenci ilerlemesini değerlendirmek için bir araya gelmelerini içerir.
Düşünsel Yansıma	Öğretmenlerin kişisel deneyimleriyle ilgili derinlemesine düşünceleri ve öğrencilerden gelen geri bildirimleri kullanarak kendilerini değerlendirmelerini içerir.
Uygulama	Öğretmenlerin öğretim metotlarını geliştirmek için yeni fikirler, materyaller ve etkinlikler oluşturmalarını ve bu yenilikleri sınıflarında uygulamalarını içerir.
Bilgi Kaynaklarına Erişim	Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri çeşitli kaynaklardan yararlanıp bu bilgileri etkili bir şekilde değerlendirmelerini içerir.

Yukarıdaki tabloda dört boyut, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve öğrencilere daha etkili bir şekilde eğitim sağlamak için önemli bir çerçeveyi temsil eder. Bu boyutlar, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine ve öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, bu boyutlar, öğretmenlerin birbirleriyle ve dışsal kaynaklarla etkili bir

şekilde işbirliği yapmalarını ve sürekli olarak profesyonel bilgi ve becerilerini genişletmelerini destekler.

2.12.5. Mesleki öğrenmenin özellikleri

Hizmet öncesi eğitimin, bireylerin meslek yaşamları boyunca yetersiz olduğu düşüncesiyle öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı doğmuştur. Mesleki gelişim, günümüzde bilginin hızla arttığı ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen değişimlere uyum sağlama kapasitesini artırır (Erdem ve Şimşek, 2013, 95). Mesleki öğrenme, bireylerin belirli bir meslek veya endüstriyle ilgili bilgi, beceri ve değerlerini artırmak amacıyla katıldıkları yapılandırılmış bir süreçtir. Mesleki öğrenmenin birkaç temel özelliği vardır:

Mesleki Bilgi ve Beceriler: Mesleki öğrenme, bireylere meslekleriyle doğrudan ilişkili ve güncel bilgileri ve becerileri sunar. Bu, bireylerin iş dünyasındaki taleplere uygun olarak kendilerini sürekli olarak güncellemelerini sağlar (Eraut, 2004, s.249).

Pratik Uygulama ve Deneyim: Mesleki öğrenme, teorik bilgilerin pratik uygulamalarla birleştirilmesine odaklanır. Bireyler, öğrendiklerini gerçek dünya durumlarına uygulayarak deneyim kazanırlar (Eraut, 2004, s. 249).

Sosyal ve İş birlikçi Öğrenme: Mesleki öğrenme genellikle grup çalışmaları, işbirliği projeleri ve mentorluk gibi sosyal öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Bu, bireylerin birbirlerinden ve deneyimli meslektaşlarından öğrenmelerine olanak tanır (Wenger, 1998).

Sürekli ve Katılımcı Süreç: Mesleki öğrenme, bireylerin kariyerleri boyunca sürekli olarak devam eden bir süreçtir. Katılımcılar, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğrenmeye yönelik kendilerini motive etme sürecine katılırlar (Garrick, 1998).

Değerlendirme ve Geri Bildirim: Mesleki öğrenme süreci, katılımcıların ilerlemesini değerlendirmek için çeşitli değerlendirme yöntemlerini içerir. Bu değerlendirmeler, katılımcılara geri bildirim sağlar ve daha fazla gelişmeye yönlendirecek bilgiler sunar (Tannenbaum ve Yukl, 1992, s. 402).

Teknoloji Destekli Öğrenme: Günümüzde mesleki öğrenme, çevrimiçi platformlar, uzaktan eğitim araçları ve simülasyonlar gibi teknolojilerle desteklenir. Bu, bireylere esneklik ve erişim kolaylığı sağlar (Siemens ve Tittenberger, 2009, s. 403).

Bu özellikler, mesleki öğrenmenin dinamik ve katılımcı odaklı bir süreç olduğunu vurgular. Bireylerin kariyer gelişimlerini desteklemek ve rekabet avantajı elde etmek için bu özellikleri içeren etkili mesleki öğrenme programları tasarlamak kritik öneme sahiptir.

2.12.6. Mesleki öğrenme ile mesleki gelişim arasındaki farklar

Mesleki gelişim (professional development) ve mesleki öğrenme (professional learning) terimleri, hem teorik düzeyde hem de uygulamada farklı anlamlar taşıdığı şeklinde ifade edilmektedir (Bruce vd., 2010, s. 1601). Birçok mesleki gelişim programı, öğrenme fırsatlarını doğal ortamlarından ve gerçek uygulamalardan ayırmış olarak sunmaktadır. Genellikle farklı okullarda görev yapan öğretmenleri bir araya getiren seminer veya atölye çalışmaları gibi bu programlar, öğretmenlerin asıl öğrenme ortamı olan okul ve sınıflardan uzaklaşmalarına neden olabilir. Günümüzde, öğretmen mesleki gelişim kavramının, öğretmenlerin mesleki öğrenme beklentilerini karşılamadığı dile getirilmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016, s. 82). Mesleki gelişim terimi, genellikle bilginin öğretmenlere doğrudan aktarıldığı etkinlikleri akla getirirken, artık bu anlayış, öğretmenlerin kendi mesleki öğrenme süreçlerinde aktif oldukları, öğretim uygulamalarına odaklandıkları ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde oldukları bir mesleki öğrenme anlayışına evrilmektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Topolinski'ye (2014) göre, alanyazında mesleki öğrenme genellikle informal öğrenme ile ilişkilendirilirken, mesleki gelişim, mesleki öğrenmenin formal bir türü olarak ele alınmaktadır.

Mesleki öğrenme, bir bireyin veya eğitim uzmanının mesleki bilgi, beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye odaklanan kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, bireyin mesleki yeteneklerini artırmak, yeni bilgiler öğrenmek ve mevcut becerilerini güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilir. Mesleki öğrenme, genellikle bireyin kariyerindeki belirli bir noktada ya da belirli bir mesleki hedefe ulaşmak için gerçekleştirilen öğrenme çabalarını içerir. Diğer yandan, mesleki gelişme daha genel amaçlara ulaşmak için gerekli bilgi, beceri ve davranışları geliştirmeyi amaçlar. Bu, bir bireyin veya eğitim uzmanının sadece mesleki alandaki yeteneklerini değil, aynı zamanda genel yetkinliklerini, liderlik özelliklerini ve kişisel gelişimini de kapsar. Mesleki gelişme süreci, bir bireyin mesleki kimliğini güçlendirmenin yanı sıra kişisel potansiyelini de maksimize etmeye yönelik bir çabadır. Bu ayrım, mesleki öğrenmenin daha spesifik ve

iş odaklı olduğunu, mesleki gelişmenin ise daha geniş bir perspektife sahip olduğunu gösterir (Mayer, 2011, s. 3).

Opfer ve Pedder (2011) öğretmen mesleki gelişim kavramının daha çok bireysel faaliyetleri içerdiği düşüncesiyle, onun yerine öğretmen mesleki öğrenmesi kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğretmen mesleki öğrenme, bir olgudan çok karmaşık bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Bu karmaşık sistem düşüncesine göre, sosyal davranışın sergilenmesinde bir dizi dinamik rol oynar ve bu dinamikler birbiriyle etkileşim içindedir. Bu nedenle, en basit kararın bile birçok kompleks nedeni olabilir. Öğretmen mesleki öğrenmesinin bu karmaşık yapısını göz ardı etmek, mesleki gelişimi sadece bireylere veya bireysel faaliyetlere odaklanan bir yaklaşımın sınırlamalarını ortaya çıkarabilir. Mevcut mesleki gelişim uygulamalarının etkisizliği, öğretmen mesleki gelişiminde öğrenmeye dayalı bir değişimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yeni mesleki gelişim anlayışında, öğretmenler günlük mesleki öğrenme faaliyetlerinin içinde yer alırken ve birlikte öğrenirken bulunurlar. Dışarıdan gelecek uzman yardımını beklemek yerine, okul içinde kendi uzmanlık alanlarını geliştirmeye odaklanırlar (Lewis, 2000).

Mesleki gelişim kavramı, öğretmenlere belirli bilgilerin sunulmasıyla öğretimi uygulamalarını geliştirmeyi amaçlar, ancak mesleki öğrenme kavramı öğretmenlerin etkileşim yoluyla içsel bir süreç olarak mesleki bilgi ürettikleri bir süreç olarak değerlendirilir (Timperley, 2008). Öğretmen mesleki öğrenme terimi, öğretmenlerin işbirliğine dayalı kolektif bir anlayış içinde kapasitelerini geliştirdikleri bir mesleki gelişim sürecini ifade eder. Mesleki öğrenme; öğretmenlerin sosyal bir ortamda birbirlerinden öğrendikleri, mesleki deneyimlerinden faydalandıkları, bir grup içinde yer alma ve katkıda bulunma duygusuyla hareket ettikleri bir süreç olarak algılanır. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, sürekli, öğretim uygulamalarına odaklı, işbirlikçi ve kolektif faaliyetleri içerir (Opfer ve Pedder, 2011).

Yukarıdaki yapılan açıklamalar doğrultusunda, mesleki gelişimin, genellikle belirli bilgilerin dış kaynaklar veya uzmanlar tarafından öğretim yoluyla sunulması ve öğretmenlerin belirli becerilerini geliştirmeye yönelik bir süreci temsil ettiği ifade edilebilir. Diğer yandan, mesleki öğrenme ise daha içsel bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler, birbirlerinden öğrenme, deneyimlerini paylaşma ve grup içinde katkıda bulunma gibi etkileşimli ve işbirlikçi yöntemlere odaklanırlar. Mesleki öğrenme, sadece öğretmenlerin belirli becerilerini değil, aynı zamanda genel yetkinliklerini, liderlik

özelliklerini ve kişisel gelişimlerini de kapsar. Bu süreç, öğretmenlerin kendi mesleki öğrenme süreçlerinde aktif oldukları ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde oldukları bir anlayışı yansıtır. Sonuç olarak, mesleki gelişim daha belirli ve dışsal bir odak noktasına sahipken, mesleki öğrenme daha içsel, işbirlikçi ve sürekli bir süreçtir.

2.12.7. Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri

Eğitim kalitesinin artırılması, toplumun kalkınması ve geleceğin şekillenmesi için elzemdir. Bu önemli görevin başındaki isimler ise hiç şüphesiz öğretmenlerdir. İyi bir eğitim, iyi yetişmiş öğretmenlerin elinden çıkar. Bu nitelikli eğitim, öğretmenlerin aldığı kaliteli mesleki eğitimle doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir öğretmen, mesleğinin gerekliliklerini eksiksiz yerine getirmeli ve öğrencilere insanlık değerlerini, bilgi ve becerileri aktarmak adına sürekli bir çaba sarf etmelidir (Seferoğlu, 2004, s. 42).

Eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini tam anlamıyla yerine getirmiş, mesleki açıdan donanımlı öğretmenler, öğrencilerin geleceğini şekillendirme sorumluluğunu taşırlar. Bu doğrultuda, iyi bir öğretmen olmanın yanı sıra, öğrencileri en iyi şekilde yetiştirmek için okulun ve çevresinin sunduğu imkanları en etkin şekilde kullanmalı ve sürekli bir şekilde kendilerini geliştirmelidirler (Dorukbaşı, 2022, s. 21).

Günümüz eğitim sistemlerinde, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkisi giderek artan bir öneme sahiptir. Bu etkileşim, öğretimsel liderlik adı verilen bir liderlik tarzıyla tanımlanır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin eğitim süreçlerini planlama, koordine etme, değerlendirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olma süreçlerini içerir. Bu liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin profesyonel becerilerini ve pedagojik bilgilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak, öğrencilerin başarısını artırma hedefine odaklanır. Okullar, ham maddesi ve çıktısıyla insana dayalı bir yapıdadır. Öğrencileri en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarında, öğretmenlerin motivasyonu ve iş performansı büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada, okul yöneticileri devreye girer; onların öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin verimliliğini artırarak öğrencilerin ve okulun başarısını yükseltebilir (Şimşek, 2018, s. 4-5).

Eğitimde olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma anahtarı, eğitim liderliği tarzındadır. Okul müdürleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak projelere destek olmalıdır. Araştırmalar, etkili

öğretimsel liderliğin, öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 234; Leithwood ve Jantzi, 2000, s. 117). Özellikle, okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği yapma, öğretim stratejilerini yeniden değerlendirme ve pedagojik yenilikleri teşvik etme gibi liderlik davranışları, öğretmenlerin kendi mesleki pratiklerini güncelleme ve geliştirme motivasyonunu artırmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Dorukbaşı'nın (2022) araştırmasına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında pozitif bir ilişki bulunmuş ve bu liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu bulgular, okul müdürlerinin öğretmenlerin sürekli gelişimine yönelik liderlik rollerinin vurgulanmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, eğitimde kalite ve başarı, nitelikli öğretmenlerin varlığına ve onları destekleyen etkili okul liderliğine dayanır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini artırmak için sergilediği liderlik davranışları, öğrencilerin eğitim kalitesini yükseltmeye yönelik önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemesi, rehberlik yapması ve öğretmenlerin sürekli gelişimine katkı sağlaması, eğitim sistemimizin temel taşlarını oluşturur.

2.12.8. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış araştırmalar

Bu bölümde, öncelikle mesleki gelişim ve mesleki öğrenme alanında gerçekleştirilen yerel çalışmalar incelenecektir. Daha sonra, konuyla ilgili uluslararası araştırmalara da değinilecektir.

2.12.8.1. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış yurt içi araştırmalar

Özbay (2023) tarafından yürütülen araştırmada, 2021-2022 yıllarında Batman ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Batman ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplamda 511 öğretmen oluşturmuştur; bunların 255'i kadın, 256'sı erkektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme düzeyleri açısından yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe, idari görev, okul düzeyi, medeni

durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmazken, branş ve mezuniyet durumu değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Çopur (2020) tarafından yürütülen araştırma, tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler ğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta 386, nitel boyutta ise 8 sosyal bilgiler ğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünme döngüsüne dayalı olarak tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler ğretmenlerinin mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediği ve ğrenci başarısını artırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmede ve ğrenci başarısını artırmada etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, mesleki öğrenme topluluklarının bütün branşlarda yaygınlaştırılması önerilmiş ve mesleki gelişim eğitimlerinin alana özgü ihtiyaçları dikkate alarak uzun süreli eğitimler olarak planlanması önerilmiştir. Bu neriler, öğretmenlerin mesleki gelişimini daha etkili bir şekilde desteklemek amaçıyla yapılmıştır.

Elmalı'nın (2020) alışmasında, Marmara Bölgesi'nde bulunan iki Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan fen grubu ğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik teknolojiyle zenginleştirilmiş bir mesleki gelişim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada, öncelikle, ihtiyaçları belirlemek amaçıyla fen grubu öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış. Öğretmenlerin teknoloji yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik eğitimsel ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Belirlenen ihtiyaçlara yönelik olarak, ASSURE ğretim tasarımı modeline dayalı olarak teknolojiyle zenginleştirilmiş bir mesleki gelişim programı geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar bu yenilikçi teknoloji uygulamalarının fen derslerinde öğrencilerin ilgisini çekebileceğini ve motivasyonlarını artırmaya abiliyeceğini düşünmüşler. Ayrıca, ğretmenler bu uygulamaların fen derslerini zenginleştirmek, derse hazırlık yapmak, değerlendirme yapmak gibi amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, katılımcılar uygulamaların kullanımında donanımsal eksiklikler, ğretmen ve ğrenci teknolojik altyapısının yetersizliği ve uygulamalardan kaynaklanabilecek yetersizlikler gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini ifade etmişler. Sonuç olarak, katılımcılar çalışmanın, mesleki

gelişimlerine katkı sağladığını, üniversite ile iletişim ve mentörlük desteği sağladığını düşünmüşler.

Yılmaz'ın (2020) doktora tezi, okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine yönelik uygulama temelli koçlukla sunulan mesleki gelişim programını öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği bir çalışmayı incelemiştir. Çalışmanın amacı, bu programın sınıf kalitesine, öğretmenlere ve özel gereksinimli çocuklara olan etkilerini değerlendirmektir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, uygulama temelli koçlukla sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, uygulama temelli koçluğun öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve öğrenci başarısına olan olumlu etkilerini göstermektedir.

Başaran'ın (2020) doktora tezi, Millî Eğitim Bakanlığı okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin 26 farklı ilinde ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde çalışan İngilizce öğretmenleri araştırmanın katılımcıları olarak seçilmiştir. Çalışmada, açıklayıcı sıralı tasarım kullanılarak karma bir araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada, 322 katılımcıya çevrimiçi bir anket uygulanmış ve 20 gönüllü katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, tutumları ve tercihleri üzerine bilgi edinilmiştir. Araştırmanın sonuçları, Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri için özel olarak tasarlanmış bir çevrimiçi hizmet içi eğitim programının modelini oluşturmak için kullanılabilir bilgiler içermektedir. Bu model, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygulanabilir bir rehber olarak kullanılabilir.

Kılınç ve arkadaşlarının (2020) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlilik, bireysel akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 300 öğretmenin, öz yeterliliklerinin bireysel akademik iyimserlik düzeyini ve öğretmen mesleki öğrenme düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2020) adlı yüksek lisans tezi, nitel araştırma desenine dayanarak hizmet içi öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılımlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi ve kanıta dayalı ortak çalışmalı yansıtmanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve katılımlarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, fenomenolojik bir yaklaşıma dayanarak Türkiye'nin batısında bulunan bir özel

üniversitede altı İngilizce öğretmeniyile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, alan notlarından ve katılımcılarla proje öncesi ve sonrası yapılan sözlü ve yazılı görüşmelerden elde edilen verileri kullanarak analiz yapmıştır. Araştırmanın tematik analizi sonucunda elde edilen bulgular üç temada toplanmıştır: "öğretmenin bilgi eksikliği, genel katılıma yönelik planlanan mesleki gelişim aktiviteleri ve yönetim tarafından yeterince desteklenmemeleri." Bu faktörler, öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılım motivasyonlarını etkileyen ana unsurları oluşturmuştur. Ayrıca, araştırmacı kanıta dayalı ortak çalışmalı yansıtma yöntemini uygulayarak elde ettiği sonuçlara göre, bu yaklaşımın hizmet içi öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu etkiler sağladığını, öğretmenlik uygulamalarında farkındalık geliştirmeye katkıda bulunduğunu ve öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını göstermiştir.

Uştuk (2020) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi, Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki yabancı diller yüksek okulunda öğretmenlerin mesleki gelişim pratiğini eleştirel etnografya yöntemi ile incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, bir okul bağlamında mesleki gelişimin nasıl uygulandığı ve bu uygulamanın İngilizce öğretmenlerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmacı, çalışmada öğretmenler tarafından yürütülen bir mesleki gelişim modeli olarak Ders İmecesini (Lesson Study) yaklaşımını kullanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ders imecesi temelli mesleki gelişim uygulamasının, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda dönüşlü mesleki gelişim pratiğini destekleyerek öğretmenlerin öğrenmesine tekrarlayan bir etki yarattığını göstermiştir. Bu uygulamanın ayrıca öğretmenlerin sosyokültürel olarak mesleki gelişimlerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Kulbak (2019) tarafından yürütülen araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik motivasyonlarını ve bu gelişimlerinin önünde algıladıkları engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının kararsız olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki profesyonelliğe önem verdikleri ve motivasyonlarının yüksek olduğu ancak mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasına katılma konusunda düşük oldukları, bu konuda daha fazla söz sahibi olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada cinsiyet bazında öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonları arasında fark bulunmamıştır, ancak kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik engel algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki

motivasyonlarının belirsiz olabileceğini ve engellerin cinsiyetle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Çelen (2018) tarafından yürütülen doktora çalışması, farklı branşlardan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanımını desteklemek amacıyla çevrimiçi bir mesleki gelişim uygulaması geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmanın verileri, farklı branşlardan, farklı mesleki deneyimlere ve BİT kullanım yeterliklerine sahip üç ayrı çalışma grubundan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, geliştirilen çevrimiçi mesleki gelişim uygulamasının öğretmenlerin BİT ve üst düzey bilişsel öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin BİT bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, öğrenme-öğretme süreçlerinde üst düzey bilişsel öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri ve yeni teknolojilere dair farkındalık oluşturabilmeleri için çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarını destekleyen bir model önerilmiştir.

Dönmez (2017) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışması, yetişkin öğrenme varsayımlarını temel alarak öğretim elemanlarının Web 2.0 teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla tersine mesleki gelişim programının tasarlanmasını ve uygulanmasını hedeflemiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanma hedefine ulaşıldığını göstermiştir. Aşağıdaki tabloda mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili araştırmaların özeti yer almaktadır.

Tablo 2.9. Mesleki gelişim ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti

Yazar	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Özbay	2023	Batman ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri.	Mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki.
Yılmaz	2020	Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine yönelik uygulama temelli koçlukla sunulan mesleki gelişim programının etkileri.	Uygulama temelli koçluk öğretmenlerin profesyonel gelişimini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkiledi.
Çopur	2020	Mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrenci başarılarına olan etkisi.	Mesleki öğrenme topluluğu sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkiledi.
Elmalı	2020	Fen grubu öğretmenlerinin teknolojiyle zenginleştirilmiş mesleki gelişim programına katılımı ve etkileri.	Yenilikçi teknoloji uygulamaları öğrencilerin ilgisini çekti ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladı, ancak donanımsal eksiklikler sorun oluşturdu.

Tablo 2.8. (devam) *Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaların özeti*

Yazar	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Uştuk	2020	Ders imecesi temelli mesleki gelişim uygulamasının öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini arttırdığı ve dönlüşlü mesleki gelişim pratiğini desteklediği bulundu.	Ders imecesi uygulaması öğretmenlerin sosyokültürel olarak mesleki gelişimlerine katkı sağladı.
Başaran	2020	Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını incelemek.	Özel olarak tasarlanmış bir çevrimiçi hizmet içi eğitim programı modeli oluşturulabilir.
Acar	2020	Hizmet içi öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılımlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve kanıta dayalı ortak çalışmalı yansıtmanın etkilerini incelemek.	Öğretmenlerin katılım motivasyonunu etkileyen ana unsurlar: "öğretmenin bilgi eksikliği, genel katılıma yönelik planlanan mesleki gelişim aktiviteleri, yönetim tarafından yeterince desteklenmemeleri."
Kılınç ve ark.,	2020	Öğretmenlerin öz yeterlilik, bireysel akademik iyimserlik düzeyleri ve mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiler.	Öz yeterlilik ve bireysel akademik iyimserlik düzeyleri mesleki öğrenme düzeyleriyle pozitif yönde ilişkilidir.
Çelen	2018	Farklı branşlardan öğretmenlerin BİT kullanımını desteklemek için çevrimiçi mesleki gelişim uygulaması geliştirmek.	Uygulama, öğretmenlerin BİT ve üst düzey bilişsel öğrenme stratejilerini olumlu yönde etkiledi.
Dönmez	2017	Öğretim elemanlarının Web 2.0 teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmek için tersine mesleki gelişim programı tasarlamak.	Katılımcılar Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanma hedefine ulaştılar.

Bu araştırmaların sonuçları, Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve mevcut programların etkisini anlamak için değerli bir perspektif sunmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış mesleki gelişim programları, öğretmenlerin pedagojik becerilerini, öğretim stratejilerini ve öğrenci başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin katılım motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejilere odaklanmak önemlidir.

2.12.8.2. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalar

Rich, Mason ve O'Leary (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 127 ilkokul kodlama öğretmenin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımının,

kodlama öğretimi ve bilgi teknolojileriyle ilgili düşüncelerinde nasıl değişikliklere yol açtığı açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar, kodlama konusunda yeni olan öğretmenlerin, kodlama ve bilgi işlemsel düşünme temellerinde öğrencilere rehberlik etmeleri beklenirken, hangi kodlama ve bilgi işlemsel düşünme kavramlarında kendilerini rahat hissettikleri ve hangi konularda zorlandıkları konusunda çok az bilgi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, ilkökul kodlama öğretmenlerinin en fazla gelişim gösterdiği alanların ilerleme, diziler, algoritmalar ve döngüler öğretme konularında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinde, özellikle örüntüleri belirleme, algoritmik düşünme, mantığı anlama ve sonuçları değerlendirme konularında kendilerine daha fazla güvendikleri, ancak analiz ve soyutlama konularında daha az gelişim gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Jansen ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada iş talepleri, iş kaynakları ve öğretmenlerin mesleki öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iş kaynakları deneyimi, temel psikolojik ihtiyaç tatmini, özerk motivasyon ve öğretmenlerin mesleki öğrenmeye olan bağlılıkları arasında ardışık pozitif uzunlamasına ilişkiler bulunmuştur. Ancak, iş taleplerinin, iş kaynaklarının etkilerinin ötesinde temel ihtiyaç tatminiyle ilgili olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, temel psikolojik ihtiyaç tatmini ve özerk motivasyonun öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde tek başına önemli olmadığı saptanmıştır.

Öte yandan, Chiva-Bartoll ve arkadaşları (2020) yürüttükleri çalışmada, hizmet ederek öğrenmenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin öznel mutlulukları, olumlu sosyal davranışları ve mesleki öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hizmet ederek öğrenmenin, öğrencilerin kendilerini karşılaştırdıklarında öznel mutluluk üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, hizmet ederek öğrenmenin, algılanan prososyal davranışları teşvik etme ve mesleki öğrenmeyi destekleme üzerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Tyson (2017) tarafından yürütülen çoklu vaka çalışmasında, okul liderlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini belirleme ve planlama yöntemlerinin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına dair algılarını ve okul liderlerinin bu ihtiyaçları nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Çalışma, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki iki ilkökulda gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analiziyle, okul liderlerinin kendi okullarındaki öğretmenler için belirlediği mesleki gelişim stratejileri

incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden alınan anket verileri ile öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve okul liderlerinin bu ihtiyaçları nasıl değerlendirdiğine dair algıları hakkında tanımlayıcı veriler toplanmıştır. Her iki okulda da liderlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini planlarken okul ve bölge ihtiyaçları ile öğretmenlerin kişisel gereksinimlerini dengede tutmaya çalıştığı ve liderlerin belirlediği mesleki gelişim stratejilerinin öğretmen algılarıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre, geleneksel devlet okulundaki öğretmenlerin mesleki gelişimden daha fazla memnuniyet duydukları ve ihtiyaçlarının daha iyi karşılandığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen işbirliğinin mesleki gelişim süreçlerinde ayrılmaz bir parça olduğunu ve öğretmenlerin gelişim planlama sürecinde etkili bir şekilde yer alması gerektiğini göstermektedir.

Williams (2016) tarafından yürütülen bu çalışma, eğitimde mesleki gelişim programlarının ilkökul sınıflarında ne ölçüde uygulandığını ve katılımcı öğretmenlerin bu programları nasıl değerlendirdiğini incelemiştir. Araştırmacı, katılımcıların algılarını ve eylemlerini, mesleki gelişim programlarının hedefleriyle ne kadar uyumlu olduğunu araştırmış ve öğretmenlerin bu programlara dair derinlemesine deneyimlerini değerlendirmiştir. Bilgi hareketliliği, mesleki gelişim sürecinde temel bir unsur olarak ele alınmıştır. Araştırmada, dört farklı ilkökul öğretmeninden alınan veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve öğretmenlerin oluşturduğu belgeler kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcıların mesleki gelişim algılarının, gelir, bireysel/mesleki gelişim ve mesleki iş birliği faktörlerinden etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcı deneyimlerinin, bu faktörlerin mesleki bilgi hareketliliğini etkileme amaçlı karmaşık yollarla birbirleriyle rekabet ettiğini gösterdiği tespit edilmiştir.

Menekse (2015) adlı çalışma, bilgisayar bilimleri programlarının son on yılda (2004-2014) kapsamını, bağlamını ve etkinliğini incelemek amacıyla bilgisayar bilimleri mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmaları sistemli bir şekilde gözden geçirmeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada, 2005-2015 yılları arasında ABD'deki bilgi teknolojileri öğretmenleri için gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmaları derlenmiştir. Menekse'nin çalışmasında, bilişim teknolojisi eğitime ilişkin güncel trendlerden biri olan bilgi işlemsel düşünme kavramını yansıtanın ve bu konuyu anasınıflarından ortaöğretim son sınıflarına kadar her seviyede entegre etmenin, uygulama, lojistik, yapısal, finansal ve politik alanlarda bir dizi zorluğu beraberinde getireceği vurgulanmıştır.

Bettis (2015) tarafından yürütülen araştırma, sınıf öğretmenlerine sunulan teknolojinin nasıl kullanılacağı ve eğitim programına nasıl entegre edileceği konusundaki mesleki gelişimin, öğretmenlerin sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımını artırıp artırmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf teknolojisi entegrasyonu konusundaki görüşlerinde eğitim teknolojisi mesleki gelişim aldıktan sonra olumlu bir değişim olduğunu göstermiştir. Bu mesleki gelişim programını tamamladıktan sonra, öğretmenler eğitim teknolojisi araçlarını sınıf içi öğretim süreçlerine daha olumlu bir şekilde entegre etmeye yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır.

Tablo 2.10. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmaların özeti

Yazar	Araştırma Yılı	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Rich ve ark.,	2021	Kodlama öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişime katılımının kodlama öğretimi ve bilgi teknolojileriyle ilgili düşüncelerine etkisi	Öğretmenler kodlama ve bilgi işlemsel düşünme konularında gelişim gösterirken, bazı konularda zorlanmışlardır.
Chiva-Bartoll ve ark.,	2020	Hizmet ederek öğrenmenin beden eğitimi öğrencilerinin öznel mutluluğu ve mesleki öğrenme üzerindeki etkileri	Hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin mutluluk, prososyal davranış ve mesleki öğrenme üzerinde olumlu etkileri vardır.
Jansen ve ark.,	2020	İş kaynakları, iş talepleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak	İş kaynakları deneyimi ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeye olan bağlılığı arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.
Tyson	2017	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına dair algılarını ve okul liderlerinin bu ihtiyaçları nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir	Okul liderlerinin belirlediği mesleki gelişim stratejileri öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu bulunmuştur.
Williams	2016	İlkokul sınıflarında mesleki gelişim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi	Mesleki gelişim algıları gelir, bireysel/mesleki gelişim ve mesleki iş birliği faktörlerinden etkilenmiştir.
Bettis	2015	Mesleki gelişimin, öğretmenlerin sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımını artırıp artırmadığını incelemek	Eğitim teknolojisinin mesleki gelişim alanında olumlu değişimleri beraberinde getirdiği aktarılmıştır.
Menekse	2015	Bilgisayar bilimleri mesleki gelişim ile ilgili yapılmış çalışmalar incelemek	Bilgi işlemsel düşünmenin sınıflarda entegrasyonu zorlukları vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci başarısı ve genel olarak eğitim kalitesi açısından kritik bir rol oynar. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, eğitimcilerin, yöneticilerin ve politika yapıcıların eğitim stratejilerini ve programlarını geliştirirken dikkate almaları gereken önemli içgörüler sunmaktadır. Özellikle teknolojinin eğitimdeki rolü, öğrenci mutluluğu ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının

doğru anlaşılması, eğitim sistemini daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirebilir. Öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirebilmeleri, öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunmalarını sağlar. Aynı zamanda, liderlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaları ve uygun destek ve kaynakları sağlamaları, eğitimdeki başarıyı artırabilir. Hizmet ederek öğrenme gibi yöntemlerin öğrencilerin mutluluğu ve mesleki öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu görmek de önemli bir bulgudur. Bu tür yöntemlerin daha geniş bir ölçekte uygulanması, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, bu araştırmalar eğitim sistemimizi güçlendirmek için değerli bilgiler sunuyor. Bu çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak yapılan politika değişiklikleri ve eğitim uygulamaları, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasına ve gelecekteki başarılarına katkıda bulunabilir.

2.13. Öğretimsel liderlik, psikolojik sermaye ve mesleki öğrenme ile ilgili araştırmalar

Alanyazında bu araştırmanın konusuna benzer yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Şahan'ın (2021) yaptığı araştırmanın amacı, topluma yön veren ve ekonomik-sosyal açıdan gelişmeye katkıda bulunan eğitim sistemi içinde yer alan okullarda, doğru liderlik modellerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırması, kendilerini güçlendirilmiş hissetmeleri ve örgütsel adalet algısına sahip olmalarıyla nasıl ilişkilendirildiğini incelemektir. Araştırma, Bahçeşehir Koleji'nde görev yapan 5700 öğretmenden 361'ine gönüllülük esasıyla uygulanmış olan ölçeklerle gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, çalışan boyutu ile öğretim liderliği uygulamalarının psikolojik güçlendirmeye olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, psikolojik güçlendirmenin örgütsel adalet algısı üzerinde kısmi bir aracı değişken olarak pozitif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, ilgili literatür bağlamında değerlendirilmiş, çalışmanın sınırlılıkları açıklanmış ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Şimşek'in (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları genellikle "çok iyi" düzeydedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları "orta" düzeydedir. Öte yandan,

öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin ve okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının önemli olduğunu ve bu faktörler arasındaki etkileşimin okul ortamında olumlu sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Taş'ın (2021) yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde görev yapan 2747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, okul türü bazında tabakalı örneklem yöntemi kullanılarak 331 öğretmen çalışma örneklemi olarak belirlenmiştir. Anket yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve okullarının mesleki öğrenme topluluğu olmasına yönelik algıları oldukça yüksektir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretimsel liderliğin amaç paylaşma boyutu, mesleki öğrenme topluluğunun tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Geribildirim boyutu ise mesleki öğrenme topluluğunun iş birliği ve uygulamaların özelleştirilmesinin kaldırılmasının anlamlı bir yordayıcısıdır. Mesleki gelişme ise sadece öğrenci öğrenmelerine odaklanma boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının mesleki öğrenme topluluğunu nasıl etkilediği konusunda önemli bir anlayış sağlamaktadır.

Akkaya (2021)'nin yapmış olduğu 'Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye' isimli doktora tezinde, nicel verilerinin analizinde parametrik istatistiksel analiz teknikleri ile yapısal eşitlik modelinden faydalanılmış ve psikolojik sermayenin girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide kısmi aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu ve Olukcu (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişki, anketler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çalışma, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin

öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin okula duyduğu bağlılık, motivasyon ve performans üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Bostancı ve Şarbay (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde literatür taraması yapılmış, ardından okullardaki liderlik uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini ölçmek amacıyla anketler kullanılmıştır. Araştırmada, okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve hipotezleri, benzer araştırmalar, evren ve örneklem, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama süreci, veri analizinin (çözümlemesi) nasıl sağlandığına dair bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisinin incelendiği bu araştırma; ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu tür araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 1999). İlişkilerin türleri ve türlerinin de dereceleri saptanmaya çalışılırken, araştırmacı olguyu ve ya olguları değiştirmeye çalışmadan bu olgular arasındaki ilişkileri bulmaya ve tanımlamaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2020). Tarama modelleri, var olmakta olan durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmanın konusu olan birey, konu, olay ya da nesne üzerinde herhangi bir etkileme ve değiştirme çabası içinde olunmadan ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu en uygun şekilde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1999).



Araştırmanın bağımsız değişkeni; öğretimsel liderlik; bağımlı değişkeni mesleki öğrenme ve aracı değişkeni psikolojik sermayedir.

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizi SPSS programı ile regresyon, korelasyon ve betimsel istatistiklerle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü, SPSS Macro eklentisi ile Model 4 kullanılarak test edilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin öğretim ve öğrenme süreçlerini yönlendirme, öğretmenleri destekleme ve

öğrenci başarısını artırma amacıyla sergiledikleri liderlik davranışlarını içerir (Hallinger ve Heck, 1996). Araştırmalar, etkili öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu ve onların mesleki öğrenme düzeylerini artırdığını göstermektedir (Leithwood ve Jantzi, 2008). Okul müdürlerinin öğretmenleri cesaretlendiren, destekleyen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejilerini teşvik eden ve sürekli olarak öğretmenleri mesleki gelişim fırsatlarına yönlendiren liderlik davranışları, öğretmenlerin kendi becerilerini güçlendirmelerine ve öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretmelerine olanak tanır. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini artırabilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada araştırma evrenini Ankara’da bulunan ve sosyoekonomik olarak birbirinden farklı olan Altındağ, Keçiören ve Çankaya ilçeleri oluşturmaktadır. Evren birimlerinin tamamına ulaşmanın güç olmasından dolayı örnekleme ihtiyacı duyulmuştur. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme (stratified purposeful sampling) yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme (quato sampling) olarak da isimlendirilebilen bu yöntem, evren içindeki belli grupların özelliklerini göstermek ve gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 94). Yazıcıoğlu ve Erdoğan’a (2004, s. 50) göre, 25.000 kişilik bir evren için kabul edilebilir asgari örneklem büyüklüğünün %95 güven aralığında, %5 örnekleme hatasında 378 kişi, 50.000 kişilik evrende ise 381 kişi olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma evreninde yaklaşık olarak toplam 18.500 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni bulunmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında ilköğretim kademesinden 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan (ilkokul/ ortaokul,) 286 ilköğretim, 285 ortaokul olmak üzere 571 kişiye ulaşılmıştır. Kişisel bilgi formuna verilen cevaplara göre bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Cinsiyet dağılımı

	N	%
Erkek	120	21,0
Kadın	451	79,0
Toplam	571	100,0

Toplam 571 katılımcıdan, %21'i erkek (%21.0) ve %79'u kadındır (%79.0). Bu sonuçlar, çalışmadaki katılımcı grubunun cinsiyet açısından çoğunlukla kadınlardan oluştuğunu ve erkek katılımcıların daha düşük bir oranda temsil edildiğini göstermektedir.

Tablo 3.2. Eğitim düzeyi dağılımı

	N	%
Lisans	485	84,9
Lisansüstü	86	15,1
Toplam	571	100,0

Lisans düzeyinde eğitim alan katılımcılar büyük bir çoğunluğu oluşturarak %84.9'luk bir orana sahiptir. Diğer yandan, lisansüstü düzeyinde eğitim alan katılımcılar %15.1'lik bir orana sahiptir. Bu veriler, çalışmadaki katılımcı kitlesinin büyük bir bölümünün lisans düzeyinde eğitim aldığını ve daha yüksek öğrenim düzeyine sahip olan katılımcıların ise daha az bir oranda temsil edildiğini gösterir.

Tablo 3.3. Branş dağılımı

	N	%
Beden Eğitimi ve Spor	8	1,4
Bilişim Teknolojileri	7	1,2
Biyoloji	1	,2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	4,7
Fen Bilimleri	42	7,4
Görsel Sanatlar	5	,9
İngilizce	47	8,2
Matematik	51	8,5
Müzik Öğretmeni	7	1,2
Okul Öncesi	20	3,5
Özel Eğitim	3	,5
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	12	2,1
Resim	1	,2
Sınıf Öğretmeni	252	44,1
Sosyal Bilgiler	22	3,9
Teknoloji ve Tasarım	21	3,7
Türkçe	45	7,9
Toplam	571	100,0

Bu tablo, katılımcıların branşlarına göre dağılımını göstermektedir. En fazla katılımcıya sahip olan branş, sınıf öğretmenliği (%44.1), İngilizce öğretmenliği (%8.2)

ve matematik öğretmenliği (%8.5) olarak dikkat çekerken, fen bilimleri (%7.4) ve Türkçe öğretmenliği (%7.9) de önemli bir oranda temsil edilmektedir. Diğer branşlar ise daha düşük oranlarda katılımcıya sahiptir.

Tablo 3.4. Görev yapılan okul türü dağılımı

	N	%
İlkokul	286	50,1
Ortaokul	285	49,9
Toplam	571	100,0

Bu tablo, katılımcıların okul türlerine göre dağılımını göstermektedir. Katılımcıların yarısı (%50.1) ilkokul düzeyinde görev yapmakta, diğer yarısı ise ortaokul düzeyinde (%49.9) görev yapmaktadır.

Tablo 3.5. Görev yapılan ilçe dağılımı

	N	%
Altındağ	174	30,5
Çankaya	184	32,2
Keçiören	213	37,3
Toplam	571	100,0

Bu tablo, katılımcıların görev yaptıkları ilçelere göre dağılımını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %30.5'i Altındağ ilçesinde, %32.2'si Çankaya ilçesinde ve %37.3'ü Keçiören ilçesinde görev yapmaktadır.

Tablo 3.6. Mesleki kıdem ve mevcut okulda müdürle çalışma süresinin dağılımı

	Mesleki kıdem (Yıl)	Şu anki okul müdürü ile çalışma süresi
Ort.	18,97	2,91
SS	8,626	2,082

Bu veriler, katılımcıların ortalama mesleki deneyim süresini ve şu anki okul müdürleri ile ortalama çalışma süresini göstermektedir. Ortalama mesleki deneyim süresi 18,97 yıl olarak hesaplanmıştır, bu da katılımcı grubunun genel olarak eğitim alanında uzun bir süredir faaliyet gösterdiğini gösterir. Diğer yandan, şu anki okul müdürleri ile ortalama çalışma süresi 2,91 yıl olarak hesaplanmıştır. Bu kısa süre, katılımcıların mevcut okullarında görev yaptıkları yöneticilerle olan ilişkilerinin henüz yeni başladığını gösterebilir.

Tablo 3.7. Meslekle ilgili herhangi bir topluluğa üye olma durumu

	N	%
Evet	148	25,9
Hayır	423	74,1
Toplam	571	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yüzde 25.9'u mesleği ile ilgili topluluklara üye olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine yönelik duyarlılıklarını ve profesyonel gelişimlerine verdikleri önemi göstermektedir. Üyelikleri, öğretmenlerin mesleki ağlarını genişletmelerine ve alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmelerine olanak tanır.

Tablo 3.8. Medeni durum dağılımı

	N	%
Evli	488	85,5
Bekar	83	14,5
Toplam	571	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85.5) evlidir.

Tablo 3.9. Çocuk sahipliği dağılımı

	N	%
Çocuğum yok	78	13,7
1 çocuğum var	156	27,3
2 çocuğum var	293	51,3
3 ve fazla çocuklu	44	7,7
Total	571	100,0

Katılımcıların %27,3'ünün bir çocuğu, %51,3'ünün iki çocuğu, %7,7'sinin üç ve daha fazla çocuğunun olduğu görülmektedir. Katılımcıların %13,7'sinin ise çocuğunun olmadığını görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin elde edilmesi için kişisel bilgi formu ile 3 farklı ölçek katılımcılara uygulanmıştır. Bunlar aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini yansıtan sorular yer almaktadır. Bu sorular arasında, cinsiyet (kadın/erkek), eğitim durumu (ön

lisans, lisans, lisansüstü), branş, okul türü (ilkokul, ortaokul), görev yapılan ilçe, mesleki kıdem, okul müdür ile çalışma süresi, meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu (evet/hayır), medeni durum (bekar/evli) ve çocuk sahipliği (evet/hayır) yer almaktadır.

3.3.2. Öğretimsel liderlik ölçeği

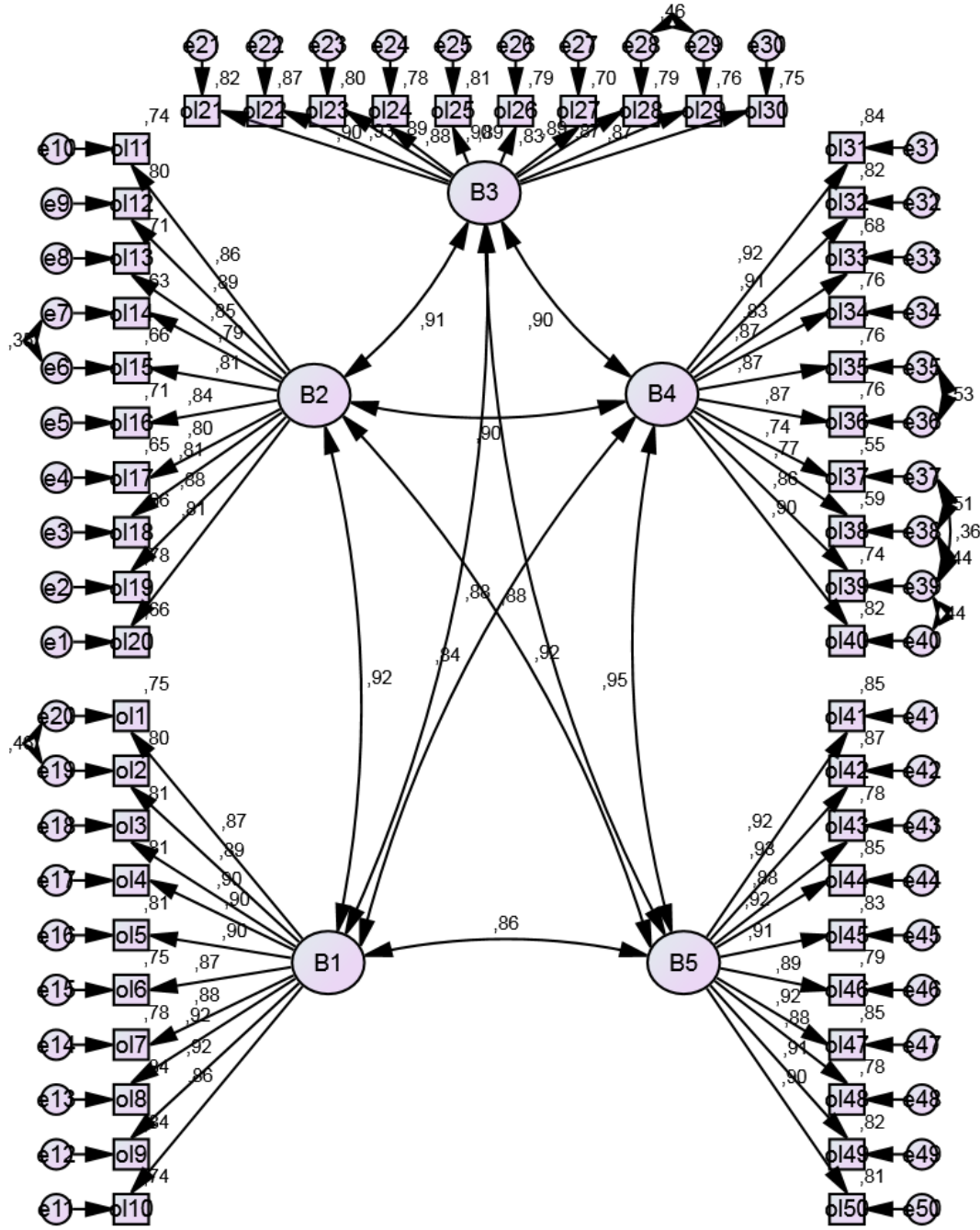
Öğretimsel Liderlik Ölçeği (ÖLO), okullardaki öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçektir. Bu ölçek, okul liderlerinin öğretim ve öğrenme süreçlerini nasıl yönlendirdiğini ve desteklediğini değerlendirmek için tasarlanmıştır. ÖLO, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarını değerlendirmek için kullanılır. Ölçek, Şişman (2016) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Toplamda 50 madde ve 5 farklı boyut (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması) içermektedir. Ölçek, Likert tipi beşli derecelendirme (hiçbir zaman, çok seyrek, ara sıra, çoğu zaman, her zaman) kullanılarak yapılandırılmıştır. Bu ölçek, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına dair öğretmen algısını değerlendirir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri .98 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, alt boyutlarda güvenirlik değerleri şu şekildedir: okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda .95, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda .89, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda .93, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda .94 ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutunda .97 (Şişman, 2016). Bu çalışmada ölçeğin tamamının güvenirlik düzeyi 0,99 olarak tespit edilmiş iken alt boyutların güvenirlik düzeyi sırası ile 0,97; 0,96; 0,97; 0,97; 0,98 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Tablo 3.10'da, ölçüm modeli ise Şekil 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.10. Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA sonuçları

Boyut	Kod	Madde	Regresyon Ağırlığı
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	B1	ol1	0,867***
		ol2	0,892***
		ol3	0,901***
		ol4	0,900***
		ol5	0,901***
		ol6	0,865***
		ol7	0,881***
		ol8	0,917***
		ol9	0,916***
		ol10	0,859***
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	B2	ol11	0,863***
		ol12	0,892***
		ol13	0,845***
		ol14	0,794***
		ol15	0,809***
		ol16	0,842***
		ol17	0,804***
		ol18	0,811***
		ol19	0,883***
		ol20	0,811***
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	B3	ol21	0,903***
		ol22	0,933***
		ol23	0,894***
		ol24	0,885***
		ol25	0,898***
		ol26	0,889***
		ol27	0,834***
		ol28	0,888***
		ol29	0,874***
		ol30	0,869***
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	B4	ol31	0,916***
		ol32	0,906***
		ol33	0,825***
		ol34	0,872***
		ol35	0,873***
		ol36	0,871***
		ol37	0,744***
		ol38	0,770***
		ol39	0,858***
		ol40	0,904***
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	B5	ol41	0,922***
		ol42	0,934***
		ol43	0,882***
		ol44	0,921***
		ol45	0,908***
		ol46	0,887***
		ol47	0,921***
		ol48	0,885***
		ol49	0,907***
		ol50	0,902***

***p<0,001



Şekil 3.1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği DFA sonuçları

Tablo 3.10’de görüldüğü üzere beş faktör altındaki ölçek maddelerinin tamamının faktör yükünün 0,50’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçüm modelinin uyum iyiliği değerleri Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Öğretimsel Liderlik Ölçeği uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği Kriteri	Uyum İyiliği Değeri	Uyum Şartı	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	3,674	<3	<5
GFI	0,904	>0,95	>0,90
TLI	0,919	>0,95	>0,90
CFI	0,924	>0,95	>0,90
RMSEA	0,068	<0,05	<0,08

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere tüm uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin beş faktörlü yapısının örneklemden elde edilen veri ile uyum sağladığı doğrulanmıştır.

3.3.3. Psikolojik sermaye ölçeği

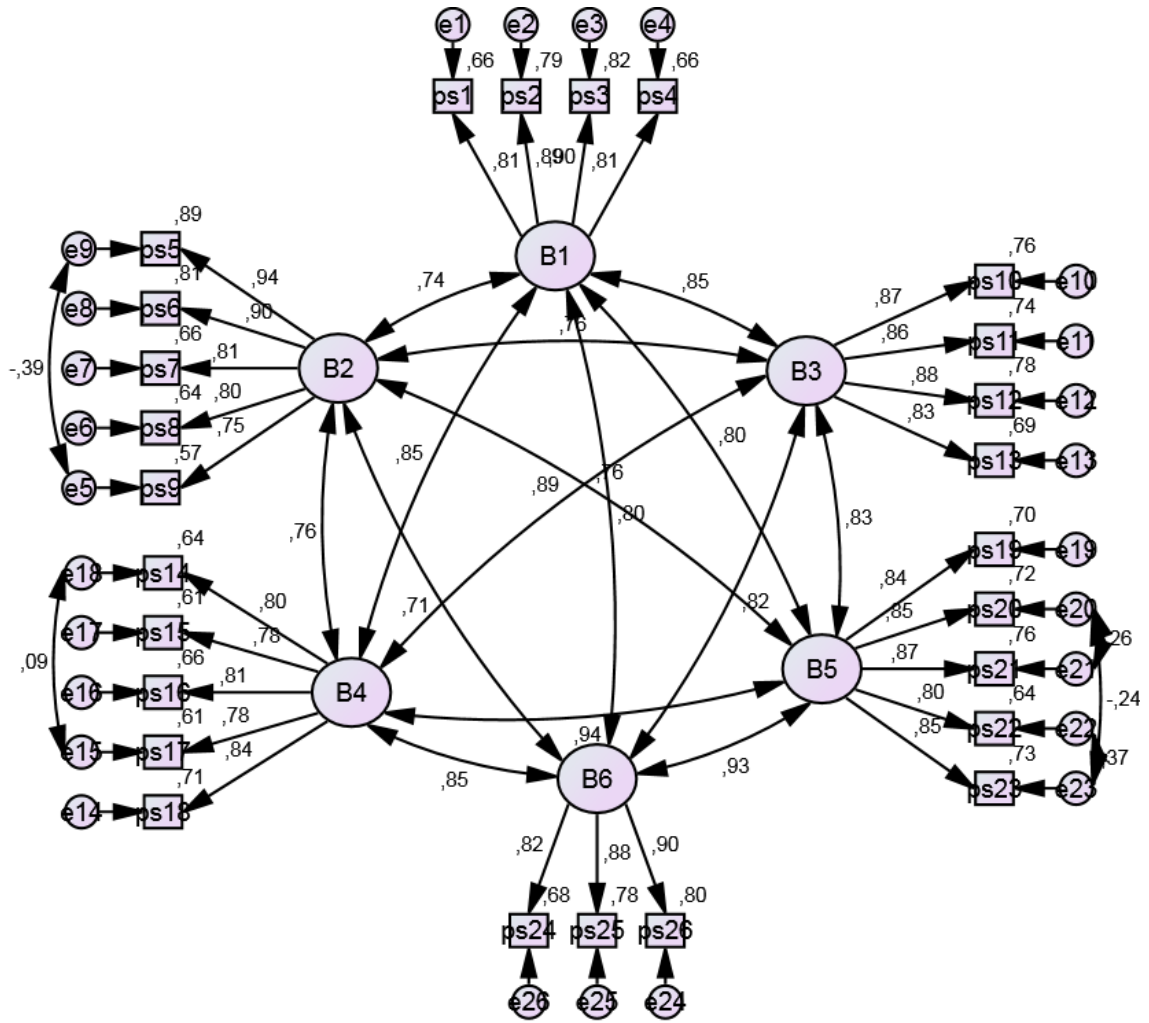
Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği", pozitif psikoloji alanında kullanılan bir ölçektir ve bireylerin psikolojik sermayelerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Psikolojik sermaye, bireylerin olumlu duygularını yönetme, kendilerine güvenme, dayanıklılık gösterme ve olumlu düşünce geliştirme gibi pozitif kaynaklarını ifade eder. Bu ölçek, toplam altı boyutta ve 26 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi ölçek, "Hiç katılmıyorum" seçeneği için 1 puan, "Az Katılıyorum" seçeneği için 2 puan, "Kararsızım" seçeneği için 3 puan, "Çoğunlukla Katılıyorum" seçeneği için 4 puan, "Tamamen Katılıyorum" seçeneği için 5 puan şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte, ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin boyutları şu şekildedir: 1-2-3-4. maddeler "özyeterlilik", 5-6-7-8-9. maddeler "iyimserlik", 10-11-12-13. maddeler "güven", 14-15-16-17-18. maddeler "dışadönüklük", 19-20-21-22-23. maddeler "psikolojik dayanıklılık" ve 24-25-26. maddeler "umut" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir: özyeterlilik boyutu için .80, iyimserlik boyutu için .80, güven boyutu için .83, dışadönüklük boyutu için .79, psikolojik dayanıklılık boyutu için .76 ve umut boyutu için .73. Altı boyutlu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise "0.93" olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise, ölçeğin tümünde güvenirlik düzeyi 0,97 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik düzeyi ise sırasıyla 0,91; 0,92; 0,92; 0,90; 0,93 ve 0,90 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Tablo 3.3'te, ölçüm modeli ise Şekil 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği DFA sonuçları

Boyut	Kod	Madde	Regresyon Ağırlığı
Özyeterlilik	B1	ps1	0,815***
		ps2	0,891***
		ps3	0,903***
		ps4	0,815***
İyimserlik	B2	ps5	0,943***
		ps6	0,902***
		ps7	0,810***
		ps8	0,799***
		ps9	0,755***
Güven	B3	ps10	0,869***
		ps11	0,862***
		ps12	0,882***
		ps13	0,829***
Dışadönüklük	B4	ps14	0,798***
		ps15	0,782***
		ps16	0,813***
		ps17	0,782***
		ps18	0,840***
Psikolojik Dayanıklılık	B5	ps19	0,837***
		ps20	0,847***
		ps21	0,871***
		ps22	0,802***
		ps23	0,853***
Umut	B6	ps24	0,824***
		ps25	0,881***
		ps26	0,895***

***p<0,001



Şekil 3.1. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği DFA sonuçları

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere altı faktör altındaki ölçek maddelerinin tamamının faktör yükünün 0,50’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçüm modelinin uyum iyiliği değerleri Tablo 3.13’te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği Kriteri	Uyum İyiliği Değeri	Uyum Şartı	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	3,837	<3	<5
GFI	0,911	>0,95	>0,90
TLI	0,937	>0,95	>0,90
CFI	0,946	>0,95	>0,90
RMSEA	0,061	<0,05	<0,08

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere tüm uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinin altı faktörlü yapısının örneklemde elde edilen veri ile uyum sağladığı doğrulanmıştır.

3.3.4. Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği

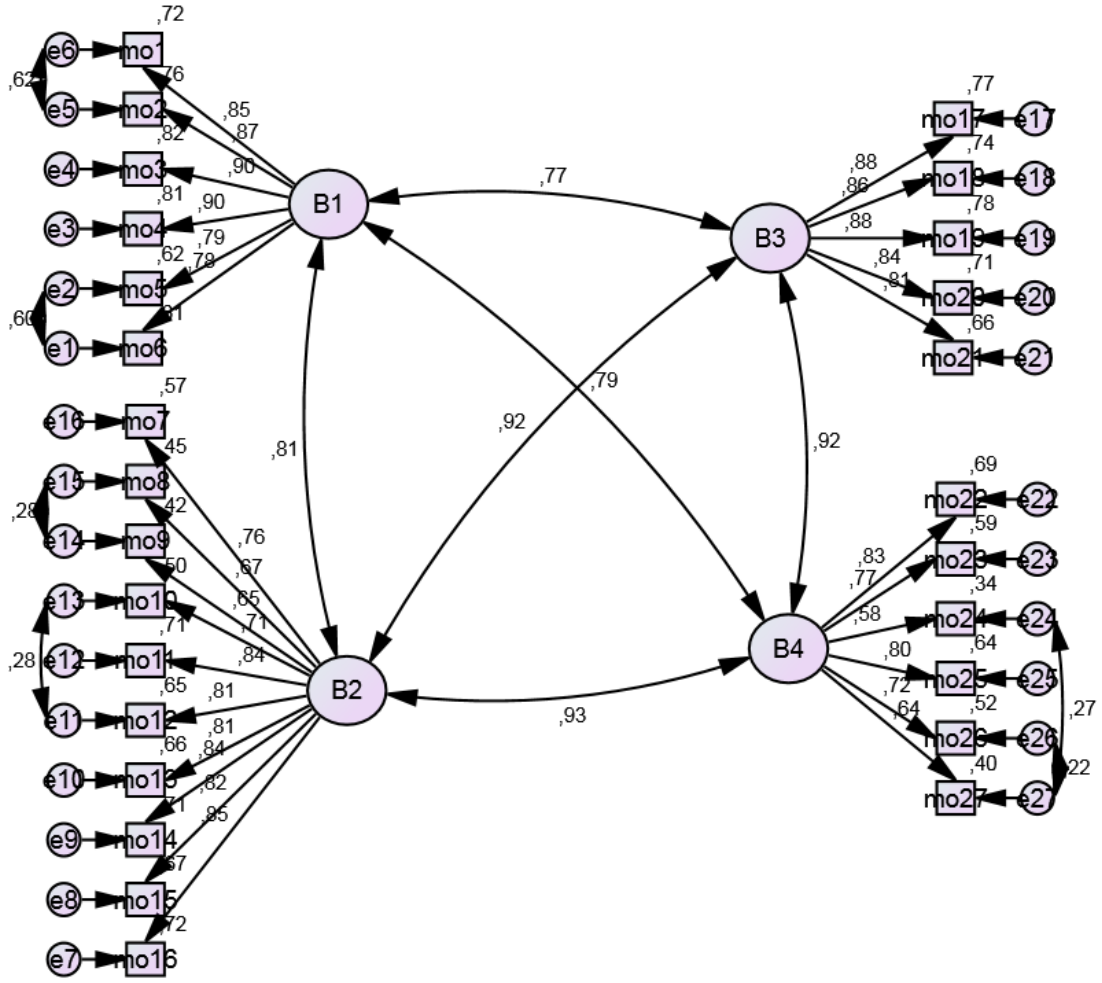
Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ); Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından öğretmenlerin hangi alanlarda ve ne ölçüde öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Türkçeye Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek dört boyut ve 27 maddeden oluşan bir yapıdadır. Birinci boyut; öğretmenlerin öğretim etkinliklerini paylaşmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri amacıyla diğer öğretmenlerle yaptığı iş birliğinin düzeyini ölçmeyi amaçlayan “iş birliği” boyutudur (1-6. Maddeler). İkinci boyut; öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlerden gelen geri bildirimleri kullanması ve diğer öğretmenleri gözlemlemesini içeren “yansıtma” boyutudur (7-16. Maddeler). Üçüncü boyut olan “uygulama” öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek için farklı materyaller geliştirmeleri ve sınıfta uygulamalarını kapsamaktadır (17-21. Maddeler). Dördüncü boyut olan “bilgi tabanına ulaşma” öğretmenlerin öğretim süreçlerini geliştirmek için farklı kaynakları ne ölçüde kullandıklarıyla ilgilidir (22-27. Maddeler). Ölçeğin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's alpha katsayısı ölçeğin tamamında 0,97 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında, işbirliği alanında 0,94; yansıtma alanında ,94; uygulama alanında 0,93 ve son olarak bilgi tabanına ulaşma alanında ise 0,87 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Tablo 3.5'te, ölçüm modeli ise Şekil 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği DFA sonuçları

Boyut	Kod	Madde	Regresyon Ağırlığı
İş Birliği	B1	mo1	0,847***
		mo2	0,873***
		mo3	0,903***
		mo4	0,899***
		mo5	0,786***
		mo6	0,780***
Yansıtma	B2	mo7	0,758***
		mo8	0,668***
		mo9	0,646***
		mo10	0,710***
		mo11	0,844***
		mo12	0,807***
		mo13	0,814***
		mo14	0,845***
		mo15	0,821***
		mo16	0,847***
Uygulama	B3	mo17	0,875***
		mo18	0,859***
		mo19	0,884***
		mo20	0,845***
		mo21	0,813***
Bilgi Tabanına Ulaşma	B4	mo22	0,830***
		mo23	0,770***
		mo24	0,583***
		mo25	0,798***
		mo26	0,722***
		mo27	0,636***

***p<0,001



Şekil 3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme DFA sonuçları

Tablo 3.14’te görüldüğü üzere dört faktör altındaki ölçek maddelerinin tamamının faktör yükünün 0,50’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçüm modelinin uyum iyiliği değerleri Tablo 3.15’te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği Kriteri	Uyum İyiliği Değeri	Uyum Şartı	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	3,267	<3	<5
GFI	0,909	>0,95	>0,90
TLI	0,921	>0,95	>0,90
CFI	0,929	>0,95	>0,90
RMSEA	0,066	<0,05	<0,08

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere tüm uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Öğretmen Mesleki Öğrenme

Ölçeğinin dört faktörlü yapısının örneklemden elde edilen veri ile uyum sağladığı doğrulanmıştır.

3.4. Veri Analizi

Çalışma kapsamında yaklaşık 1000 adet form dağıtılmış ancak formların 630 tanesi geri gelmiştir. Gelen formlardan 59 tanesi hatalı doldurulmaları nedeni ile değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 26.0 İstatistik paket programı ve Process Macro yazılımı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle verilerin normal dağılıma uyup uymadıklarını belirlemek üzere değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Normal dağılım analizi sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	-1,313	1,449
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-1,501	1,579
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-1,375	1,803
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-1,329	1,553
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-1,001	,191
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	-1,327	1,163
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	-1,516	1,687
İşbirliği	-1,578	1,543
Yansıtma	-1,470	1,107
Uygulama	-1,505	1,183
Bilgi Tabanına Ulaşma	-1,071	1,215
Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan	-1,285	1,550
Özyeterlilik	-1,148	1,923
İyimserlik	-1,014	1,634
Güven	-1,692	1,720
Dışadönüklük	-1,163	1,816
Psikolojik Dayanıklılık	-,953	1,016
Umut	-1,260	1,939

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması halinde verilerin normal dağılıma uyduğunun kabul edilebileceği belirtilmektedir (Hopkins ve Weeks, 1990). Tablo 3.16’de görüldüğü üzere tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının anılan aralıkta olduğu görüldüğünden verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve bu nedenle araştırmada parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiklerden (frekans, yüzde, ortalama

ve standart sapma) yararlanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. İlişki analizlerinde korelasyon analizi, etki analizlerinde de regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak, psikolojik sermayenin aracılık etkisinin tespitinde Model 4 kullanılarak sonuçlar yorumlanmıştır.



4. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında ölçeklerin uygulamasından elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Psikolojik Sermaye, Öğretimsel Liderlik ve Mesleki Öğrenme Ölçekleri ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı Bulguları

Psikolojik sermaye, öğretimsel liderlik ve mesleki öğrenme ölçekleri ve alt boyutlarının tanımlayıcı bulguları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Ölçek ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri

	Ort.	SS
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	4.191	42,369
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	4,318	7,974
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	4,265	8,192
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	4,130	9,296
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3,982	10,312
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	4,263	9,117
Mesleki Öğrenme Ölçeği	4,410	14,768
İşbirliği	4.478	3,679
Yansıtma	4,396	5,765
Uygulama	4,181	2,841
Bilgi Tabanına Ulaşma	4,306	3,856
Psikolojik Sermaye Ölçeği	4,505	12,830
Özyeterlilik	4,520	2,142
İyimserlik	4,428	3,030
Güven	4.640	1,980
Dışadönüklük	4,494	2,744
Psikolojik Dayanıklılık	4,468	2,788
Umut	4,120	1,712

Bu tablo, öğretimsel liderlik, mesleki gelişim ve psikolojik sermaye ölçütlerine ilişkin ortalama değerleri göstermektedir. Buna göre;

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan (Ort.= 4.191): Bu değer, katılımcıların okul müdürleri ile ilgili öğretimsel liderlik yetenekleri hakkındaki görüşlerinin genel olarak yüksek olduğunu gösterir.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (Ort.: 4,318): Bu değer, katılımcıların okul müdürleri ile ilgili okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusundaki görüşlerinin ortalamalarını gösterir. Yüksek bir puan, okul müdürlerinin okul hedeflerini açıkça belirleme ve paylaşma yeteneklerini yansıtabilir.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (Ort.: 4,265): Bu değeri, katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin eğitim programlarını ve öğretim süreçlerini yönetme konusundaki yeteneklerini gösterir. Yüksek bir puan, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders içeriği, öğrenme materyalleri ve öğrenci değeriendirmesi gibi alanlarda yetenekli olduklarını gösterebilir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değeriendirilmesi (Ort.: 4,130): Bu değeri, katılımcıların öğretim süreçlerini ve öğrenci performansını değeriendirme becerilerini yansıtır. Yüksek bir ortalama, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrenci başarısını değeriendirme ve uygun öğretim stratejilerini uygulama yeteneklerini gösterir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (Ort.: 3,982): Bu değeri, katılımcıların okul müdürü ile ilgili meslektaşlarını destekleme ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunma yetenekleri ile ilgili görüşlerini yansıtır. Düşük bir puan, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin meslektaşlarına yeterli destek sağlamakta zorlandığını gösterir.

Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması (Ort.: 4,263): Bu değeri, katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı yaratma yeteneklerini yansıtır. Yüksek bir puan, okul müdürlerinin öğrencilere destekleyici ve motive edici bir öğrenme çevresi sağlama konusunda yetenekli olduklarını gösterir.

Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan (Ort.: 4,410): Bu değeri, katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin mesleki öğrenmeye verdikleri önemi ve bu alandaki yeteneklerini yansıtır. Yüksek puan, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verdiğini ve desteklediğini gösterir.

İşbirliği (Ort.: 4.478): Bu değeri, katılımcıların işbirliği yapma ve takım çalışmasına katkıda bulunma yeteneklerini yansıtır. Yüksek puan, işbirliği yapma ve grup içinde etkili çalışma yeteneklerine sahip olduklarını gösterir.

Yansıtma (Ort.: 4,396): Bu değeri, katılımcıların öğretim deneyimlerini değeriendirme ve geliştirmeye yönelik düşünme yeteneklerini yansıtır. Yüksek puan, kendi öğretim pratiklerini eleştirel bir şekilde değeriendirebildiğini gösterebilir.

Uygulama (Ort.: 4,181): Bu değeri, katılımcıların öğretim stratejilerini ve yöntemlerini etkili bir şekilde uygulama yeteneklerini yansıtır. Düşük puan, katılımcıların öğrencilere etkili bir şekilde bilgi iletebilmekte zorlandığını gösterir.

Bilgi Tabanına Ulaşma (Ort.: 4,306): Bu değer, katılımcıların güncel bilgilere ulaşma ve bu bilgileri öğrencilere aktarma yeteneklerini yansıtır. Düşük puan, katılımcıların güncel bilgilere ulaşma konusunda zorluk yaşadığını gösterir.

Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan (Ort.: 4,505): Bu değer, katılımcıların genel psikolojik sermayelerini yansıtır. Yüksek puan, katılımcıların olumlu düşünce yapısına, öz-yeterlilik hissine, umutsuzluğun azaltılmasına ve dayanıklılığa sahip olduklarını gösterir.

Özyeterlilik (Ort.: 4,520): Bu değer, katılımcıların kendilerine güvenme ve belirlenen görevleri başarma konusundaki öz değerlendirme düzeyini gösterir. Düşük puan, katılımcıların kendilerine olan güven seviyelerinin düşük olduğunu veya daha fazla destek ve güçlendirme ihtiyacı duyabileceklerini gösterir.

İyimserlik (Ort.: 4,428): Bu değer, katılımcıların geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olma düzeyini yansıtır. Düşük puan, katılımcıların geleceğe dair olumsuz düşüncelere sahip olabileceğini veya motivasyonlarının az olabileceğini gösterir.

Güven (Ort.: 4.640): Bu değer, katılımcıların başkalarına güvenme düzeyini yansıtır. Düşük puan, katılımcıların güven duygusunun düşük olduğunu veya işbirliği ve destekleşme konusunda sıkıntılar yaşayabileceğini gösterir.

Dışadönüklük (Ort.: 4,494): Bu değer, katılımcıların sosyal ve dışa dönük olma düzeyini gösterir. Düşük puan, katılımcıların sosyal etkileşimlerde zorlanabileceğini veya işbirliği yapma konusunda sıkıntılar yaşayabileceğini gösterir.

Psikolojik Dayanıklılık (Ort.: 4,468): Bu değer, katılımcıların zorluklar karşısında nasıl başa çıktıklarını yansıtır. Düşük puan, katılımcıların stresle baş etme ve olumsuz durumlarla başa çıkma konusunda güçlükler yaşayabileceğini gösterir.

Umut (Ort.: 4,120): Bu değer, katılımcıların olumlu bir gelecek beklentisi taşıyıp taşımadığını gösterir. Düşük puan, katılımcıların umutsuzluk hissi içinde olabileceğini veya geleceğe dair olumlu beklentilerinin düşük olduğunu gösterir.

Tablo 4.2. Öğretimsel liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ö. Liderlik Ölçeği Toplam Puan	1	0.921*	0.953*	0.947*	0.941*	0.955*	0.554*	0.521*	0.533*	0.465*	0.484*
Okul Amaçlarının Belirlenmesi	0.921*	1	0.886*	0.853*	0.794*	0.843*	0.501*	0.477*	0.485*	0.427*	0.425*
Eğitim Programı ve Öğretim S.Y	0.953*	0.886*	1	0.886*	0.854*	0.889*	0.532*	0.502*	0.507*	0.452*	0.467*

Tablo 4.2. (devam) *Öğretimsel liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0.947*	0.853*	0.886*	1	0.860*	0.866*	0.526*	0.481*	0.514*	0.444*	0.460*
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0.941*	0.794*	0.854*	0.860*	1	0.903*	0.533*	0.499*	0.513*	0.434*	0.479*
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	0.955*	0.843*	0.889*	0.866*	0.903*	1	0.518*	0.499*	0.492*	0.438*	0.447*
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	0.554*	0.501*	0.532*	0.526*	0.533*	0.518*	1	0.864*	0.959*	0.903*	0.906*
İşbirliği	0.521*	0.477*	0.502*	0.481*	0.499*	0.499*	0.864*	1	0.765*	0.710*	0.690*
Yansıtma	0.533*	0.485*	0.507*	0.514*	0.513*	0.492*	0.959*	0.765*	1	0.842*	0.826*
Uygulama	0.465*	0.427*	0.452*	0.444*	0.434*	0.438*	0.903*	0.710*	0.842*	1	0.784*
Bilgi Tabanına Ulaşma	0.484*	0.425	0.467*	0.460*	0.479*	0.447*	0.906*	0.690*	0.826*	0.784*	1

** p < 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği toplam puanı ile Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin toplam puanı arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur ($r = 0.554$, $p < 0.01$). Bu sonuç, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile mesleki öğrenme arasında yakın bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puanı ile işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma arasında da pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Yani, okul müdürlerinden daha yüksek öğretimsel liderlik becerilerine sahip olanlarla çalışan öğretmenler, işbirliği yapma, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma gibi mesleki öğrenme stratejilerini daha etkili bir şekilde kullanma eğilimindedirler.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin toplam puanı arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur ($r = 0.501$, $p < 0.01$). Bu sonuç, okulun belirlediği amaçların, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Okulun açıkça belirlenmiş hedeflerinin, öğretmenlerin işbirliği yapma, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma gibi mesleki öğrenme stratejilerini artırmaya yönelik motivasyonlarını ve yeteneklerini desteklediğini göstermektedir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile işbirliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.554$, $p < 0.01$). Ayrıca, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r =$

0.521, $p < 0.01$). Bunun yanında, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile uygulama arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.502$, $p < 0.01$). Bu sonuç, okul liderlerinin belirlediği hedeflerin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmeye yönelik motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Okulun hedefleriyle uyumlu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.484$, $p < 0.01$). Bu sonuç, okulun amaçlarının öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Okul liderlerinin belirlediği hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin bilgi ve kaynaklara erişimi, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde öğretim materyallerini kullanmalarına olanak tanır. Bu sonuçlar, okul liderlerinin belirlediği hedeflerin, öğretmenlerin mesleki gelişim stratejilerini desteklediğini ve öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Okul liderleri, okulun amaçlarını belirlerken bu hedefleri öğretmenlerle açıkça paylaşarak ve öğretmenleri bu hedeflere ulaşma süreçlerinde destekleyerek öğrenci başarısını artırabilirler.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.518$, $p < 0.01$). Bu sonuç, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamının, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkileyebileceğini gösterir. Pozitif bir öğrenme çevresi, öğretmenlerin yeni beceriler öğrenmeye ve uygulamaya daha istekli olmalarını teşvik edebilir. Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.499$, $p < 0.01$). Bu sonuç, olumlu bir öğrenme ikliminin, öğretmenler arası işbirliğini artırabileceğini ve meslektaşlarıyla daha etkili bir şekilde çalışma fırsatları yaratabileceğini gösterir. Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.492$, $p < 0.01$). Bu sonuç, olumlu bir öğrenme çevresinin, öğretmenlere öğretim pratiğini değerlendirme ve geliştirme fırsatları sunabileceğini gösterir. Yansıtma süreci, olumlu bir öğrenme ortamında daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.438$, $p < 0.01$). Bu sonuç, olumlu bir öğrenme çevresinin, öğretmenlerin planladıkları öğretim stratejilerini uygulamalarını kolaylaştırabileceğini ve öğrencilere daha etkili bir şekilde

aktarabileceğini gösterir. Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.447$, $p < 0.01$). Bu sonuç, olumlu bir öğrenme ikliminin, öğretmenlerin bilgi kaynaklarına daha etkili bir şekilde erişmelerini sağlayabileceğini gösterir. Bu, öğretmenlerin güncel bilgilere daha hızlı ve etkili bir şekilde erişebilmelerini sağlayarak öğrencilere daha güncel ve nitelikli bir eğitim sunmalarını destekleyebilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.533$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, aldıkları destekle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu destek, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanır. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.499$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesinin, meslektaşlarıyla daha etkili bir işbirliği yapabilmelerine olanak sağladığını gösterir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.513$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin aldıkları destek sayesinde öğretim pratiğini daha derinlemesine değerlendirebildiklerini gösterir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.434$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin aldıkları destekle planladıkları öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uygulayabildiklerini gösterir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.479$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin meslek içi eğitim ve destek programları sayesinde öğrencilere daha geniş bir bilgi yelpazesi sunabilecekleri anlamına gelir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.526$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretim sürecini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin öğretmenlerin öğrenme süreçlerini daha başarılı bir şekilde değerlendirebildiklerini göstermektedir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.481$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretim sürecini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin çalıştığı okullarda, öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha etkili bir işbirliği yapabildiklerini gösterir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile

yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.514$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretim sürecini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin çalıştığı okullarda öğretmenlerin, öğretim pratiğini daha kritik bir bakış açısıyla değerlendirebildiklerini gösterir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.444$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretim sürecini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin çalıştığı okullarda öğretmenlerin, planladıkları öğretim stratejilerini daha başarılı bir şekilde uygulayabildiklerini gösterir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.460$, $p < 0.01$).

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.532$, $p < 0.01$). Bu sonuç, eğitim programlarını ve öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin çalıştığı okullarda öğretmenlerin, mesleki öğrenme süreçlerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.502$, $p < 0.01$). Bu sonuç, eğitim programlarını ve öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin çalıştığı okullarda öğretmenlerin, meslektaşlarıyla daha etkili bir işbirliği yapabildiklerini gösterir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile yansıtma arasında istatistiksel olarak pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.507$, $p < 0.01$). Bu sonuç, eğitim programlarını ve öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin çalıştığı okullarda öğretmenlerin, öğretim pratiğini daha kritik bir bakış açısıyla değerlendirebildiklerini gösterir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.452$, $p < 0.01$). Son olarak, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.467$, $p < 0.01$). Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimini etkili kullanan okul müdürlerinin öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Tablo 4.3. Psikolojik sermaye ölçeği ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Psikolojik Sermaye	1.00	0.876	0.862	0.888**	0.917	0.920	0.878	0.631	0.494	0.604	0.604	0.596
		**	**		**	**	**	**	**	**	**	**
Özyeterlilik	0.876	1.00	0.707	0.784**	0.770	0.737	0.724	0.567	0.455	0.552	0.544	0.512
	**		**		**	**	**	**	**	**	**	**

Tablo 4.3. (devam)*Psikolojik sermaye ölçeği ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
İyimserlik	0.862 **	0.707 **	1.00	0.721**	0.704 **	0.717 **	0.673 **	0.504 **	0.389 **	0.479 **	0.496 **	0.477 **
Güven	0.888 **	0.784 **	0.721 **	1.00	0.796 **	0.750 **	0.743 **	0.563 **	0.453 **	0.547 **	0.556 **	0.498 **
Dışadönüklük	0.917 **	0.770 **	0.704 **	0.796**	1.00	0.843 **	0.762 **	0.600 **	0.479 **	0.567 **	0.559 **	0.580 **
Psikolojik Dayanıklılık	0.920 **	0.737 **	0.717 **	0.750 **	0.843 **	1.00	0.860 **	0.598 **	0.462 **	0.570 **	0.566 **	0.580 **
Umut	0.878 **	0.724 **	0.673 **	0.743 **	0.762 **	0.860 **	1.00	0.540 **	0.400 **	0.522 **	0.510 **	0.529 **
Mesleki Öğrenme Ölçeği	0.631 **	0.567 **	0.504 **	0.563 **	0.600 **	0.598 **	0.540 **	1.00	0.864 **	0.959 **	0.903 **	0.906 **
İşbirliği	0.494 **	0.455 **	0.389 **	0.453 **	0.479 **	0.462 **	0.400 **	0.864 **	1.00	0.765 **	0.710 **	0.690 **
Yansıtma	0.604 **	0.552 **	0.479 **	0.547 **	0.567 **	0.570 **	0.522 **	0.959 **	0.765 **	1.00	0.842 **	0.826 **
Uygulama	0.604 **	0.544 **	0.496 **	0.556 **	0.559 **	0.566 **	0.510 **	0.903 **	0.710**	0.842 **	1.00	0.784 **
Bilgi Tabanına Ulaşma	0.596 **	0.512 **	0.477 **	0.498 **	0.580 **	0.580 **	0.529 **	0.906 **	0.690**	0.826 **	0.784 **	1.00

** p < 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Psikolojik Sermaye Ölçeği toplam puanı ile Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı (0.631) arasında orta düzeyde bir pozitif ilişki vardır. Psikolojik sermayesi yüksek olan bireyler, genellikle mesleki öğrenme konusunda daha olumlu bir tutum sergilerler. Psikolojik Sermaye ile işbirliği (0.494), yansıtma (0.604), uygulama (0.604) ve bilgi tabanına ulaşma (0.596) arasındaki korelasyonlar orta düzeydedir. Bu sonuçlar, psikolojik sermayesi yüksek olan bireylerin işbirliği yapma, düşünce ve hissettiklerini yansıtma, uygulama ve bilgiye ulaşma konularında daha olumlu eğilimde olduğunu göstermektedir. Bu korelasyonlar, psikolojik sermayenin bir bireyin mesleki yeteneklerini ve iş performansını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Yüksek psikolojik sermaye düzeyine sahip bireyler, genellikle işbirliği yapma, öğrenme ve bilgiye ulaşma gibi mesleki becerilerde daha başarılı olma eğilimindedirler. Bu durum, iş yerlerinde çalışanların psikolojik sermayelerini artırmaya yönelik stratejilerin, çalışanların mesleki başarılarını ve iş performanslarını artırabileceğini göstermektedir.

Güven ile Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.563$, $p < 0.01$). Bu sonuç, güven duygusunun yüksek olduğu öğretmenlerin, mesleki öğrenme süreçlerinde daha etkili olduklarını gösterir. Güven ile

işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.453$, $p < 0.01$). Bu sonuç, güven duygusunun yüksek olduğu öğretmenlerin, meslektaşlarıyla daha olumlu bir işbirliği ilişkisine sahip olduğunu gösterir. Güven ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.547$, $p < 0.01$). Bu sonuç, güven duygusunun yüksek olduğu öğretmenlerin, öğretim pratiğini daha olumlu bir şekilde değerlendirdiğini gösterir. Güven ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.556$, $p < 0.01$). Bu sonuç, güven duygusunun yüksek olduğu öğretmenlerin, planladıkları öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uyguladıklarını gösterir. Güven ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.498$, $p < 0.01$). Bu sonuç, güven duygusunun yüksek olduğu öğretmenlerin, öğrencilere daha zengin ve çeşitli kaynaklar sunma eğiliminde olduklarını gösterir. Bu bulgular, güven duygusunun öğretmenlerin mesleki öğrenme, işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Güven düzeyinin artırılması, öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkili iletişimlerini ve öğrencilere daha zengin öğrenme deneyimleri sunmalarını destekleyebilir.

İyimserlik ile Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.504$, $p < 0.01$). Bu sonuç, iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, mesleki öğrenme süreçlerinde daha etkili olduklarını gösterir. İyimserlik ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.389$, $p < 0.01$). Bu sonuç, iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, meslektaşlarıyla daha olumlu bir işbirliği ilişkisine sahip olduğunu gösterir. İyimserlik ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.479$, $p < 0.01$). Bu sonuç, iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretim pratiğini daha olumlu bir şekilde değerlendirdiğini gösterir. İyimserlik ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.496$, $p < 0.01$). Bu sonuç, iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, planladıkları öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uyguladıklarını gösterir. İyimserlik ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.477$, $p < 0.01$). Bu sonuç, iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilere daha zengin ve çeşitli kaynaklar sunma eğiliminde olduklarını gösterir. Elde edilen sonuçlar, iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin mesleki öğrenme, işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. İyimserlik düzeyinin

artırılması, öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkili bir şekilde çalışmalarına ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına yardımcı olabilir.

Özyeterlilik ile Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.567$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin kendilerine olan güven düzeyi ile mesleki öğrenme becerileri arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu gösterir. Özyeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler, mesleki öğrenme süreçlerinde daha etkili olabilirler. Özyeterlilik ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.455$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin kendilerine olan güven düzeyi ile işbirliği yapma eğilimi arasında bir ilişkinin olduğunu gösterir. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenler, meslektaşlarıyla daha iyi işbirliği yapabilirler. Özyeterlilik ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.552$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin kendilerine olan güven düzeyi ile öğretimi pratiğini yansıtma yetenekleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu gösterir. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenler, öğrenci performansını değerlendirme ve öğretim stratejilerini değerlendirme konularında daha fazla yansıtma yapabilirler. Özyeterlilik ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.544$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin kendilerine olan güven düzeyi ile öğretim stratejilerini etkili bir şekilde uygulama yetenekleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu gösterir. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenler, planladıkları öğretim yöntemlerini daha başarılı bir şekilde uygulayabilirler. Özyeterlilik ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.512$, $p < 0.01$). Bu sonuç, öğretmenlerin kendilerine olan güven düzeyi ile bilgi ve kaynaklara ulaşma yetenekleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu gösterir. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilere daha zengin ve çeşitli kaynaklar sunabilirler. Bu sonuçlar, özyeterliliğin öğretmenlerin mesleki öğrenme, işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerini artırmaya yönelik destekler, öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileyebilir.

Dışadönüklük ile Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.600$, $p < 0.01$). Bu sonuç, dışadönük öğretmenlerin, mesleki öğrenme süreçlerinde daha etkili olduklarını ve öğrenme becerilerini daha iyi geliştirebildiklerini göstermektedir. Dışadönüklük ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.479$, $p < 0.01$). Bu sonuç, dışadönük öğretmenlerin, meslektaşlarıyla

daha olumlu bir işbirliği içinde olduklarını ve grup çalışmalarına daha yatkın olduklarını gösterir. Dışadönüklük ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.567$, $p < 0.01$). Bu sonuç, dışadönük öğretmenlerin, öğretim pratiğini daha dikkatli bir şekilde değerlendirdiklerini ve öğrenci başarılarını daha etkili bir şekilde değerlendirebildiklerini gösterir. Dışadönüklük ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.559$, $p < 0.01$). Bu sonuç, dışadönük öğretmenlerin, planladıkları öğretim stratejilerini daha cesur bir şekilde uyguladıklarını ve yenilikçi yaklaşımlara daha açık olduklarını gösterir. Dışadönüklük ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.580$, $p < 0.01$). Bu sonuç, dışadönük öğretmenlerin, öğrencilere geniş bir bilgi yelpazesi sunma konusunda daha istekli olduklarını ve öğrencileri çeşitli bilgi kaynaklarına yönlendirdiklerini gösterir.

Psikolojik dayanıklılık ile Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.598$, $p < 0.01$). Bu sonuç, psikolojik olarak dayanıklı öğretmenlerin, mesleki öğrenme süreçlerinde daha etkili olduklarını ve zorluklarla daha iyi başa çıkabildiklerini gösterir. Psikolojik dayanıklılık ile işbirliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.462$, $p < 0.01$). Bu sonuç, psikolojik olarak dayanıklı öğretmenlerin, meslektaşlarıyla daha etkili bir şekilde işbirliği yapabildiklerini ve grup çalışmalarına daha olumlu bir katkıda bulunduklarını gösterir. Psikolojik dayanıklılık ile yansıtma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.570$, $p < 0.01$). Bu sonuç, psikolojik olarak dayanıklı öğretmenlerin, öğretim pratiğini daha etkili bir şekilde değerlendirebildiklerini ve gelişim alanlarını daha açık bir şekilde görebildiklerini gösterir. Psikolojik dayanıklılık ile uygulama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.565$, $p < 0.01$). Bu sonuç, psikolojik olarak dayanıklı öğretmenlerin, planladıkları öğretim stratejilerini daha kararlı bir şekilde uygulayabildiklerini ve değişen koşullara daha esnek bir şekilde adapte olabildiklerini gösterir. Psikolojik dayanıklılık ile bilgi tabanına ulaşma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.580$, $p < 0.01$). Buna göre; psikolojik olarak dayanıklı öğretmenlerin, öğrencilere çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşma konusunda daha istekli olduklarını ve öğrencileri bu kaynaklarla buluşturma konusunda daha etkili olduklarını gösterir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretimsel liderlik ile psikolojik sermaye düzeyi arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ö. Liderlik Ölçeği Toplam Puan	1	0.921 **	0.953 **	0.947 **	0.941 **	0.955 **	0.414 **	0.366 **	0.321 **	0.359 **	0.403 **	0.407 **	0.351 **
Okul Amaçlarının Belirlenmesi	0.921 **	1	0.886 **	0.853 **	0.794 **	0.843 **	0.378 **	0.340 **	0.296 **	0.340 **	0.372 **	0.364 **	0.299 **
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0.953 **	0.886 **	1	0.886 **	0.854 **	0.889 **	0.395 **	0.347 **	0.308 **	0.337 **	0.379 **	0.392 **	0.344 **
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0.947 **	0.853 **	0.886 **	1	0.860 **	0.866 **	0.361 **	0.327 **	0.267 **	0.316 **	0.356 **	0.354 **	0.309 **
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0.941 **	0.794 **	0.854 **	0.860 **	1	0.903 **	0.402 **	0.346 **	0.329 **	0.334 **	0.392 **	0.394 **	0.340 **
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İklimi	0.955 **	0.843 **	0.889 **	0.866 **	0.903 **	1	0.415 **	0.365 **	0.310 **	0.366 **	0.402 **	0.413 **	0.364 **
Psikolojik Sermaye	0.414 **	0.378 **	0.395 **	0.361 **	0.402 **	0.415 **	1	0.876 **	0.862 **	0.888 **	0.917 **	0.920 **	0.878 **
Özyeterlilik	0.366 **	0.340 **	0.347 **	0.327 **	0.346 **	0.365 **	0.876 **	1	0.707 **	0.784 **	0.770 **	0.737 **	0.724 **
İyimserlik	0.321 **	0.296 **	0.308 **	0.267 **	0.329 **	0.310 **	0.862 **	0.707 **	1	0.721 **	0.704 **	0.717 **	0.673 **
Güven	0.359 **	0.340 **	0.337 **	0.316 **	0.334 **	0.366 **	0.888 **	0.784 **	0.721 **	1	0.796 **	0.750 **	0.743 **
Dışadönüklük	0.403 **	0.372 **	0.379 **	0.356 **	0.392 **	0.402 **	0.917 **	0.770 **	0.704 **	0.796 **	1	0.843 **	0.762 **
Psikolojik Dayanıklılık	0.407 **	0.364 **	0.392 **	0.354 **	0.394 **	0.413 **	0.920 **	0.737 **	0.717 **	0.750 **	0.843 **	1	0.860 **
Umut	0.351 **	0.299 **	0.344 **	0.309 **	0.340 **	0.364 **	0.878 **	0.724 **	0.673 **	0.743 **	0.762 **	0.860 **	1

** p < 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

"Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan" ile "Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan" arasında orta düzey, anlamlı ve pozitif ilişki ($r = 0.414$, $p < 0.01$) bulunmaktadır. Bu sonuç, okul liderliğinin öğretmenlerin psikolojik sermaye oluşturma süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. "Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan" ile "Özyeterlilik" arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.336$, $p < 0.01$). Yani, okul liderliği ile öğretmenlerin özyeterlilikleri arasında bir artış eğilimi vardır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerine olan güvenin, okul müdürlerinin liderlik yetenekleriyle ilişkili olduğunu gösterir. "İyimserlik" ($r = 0.321$, $p < 0.01$) ve "Güven" ($r = 0.359$, $p < 0.01$)

ile "Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan" arasında da pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin ve güven duygularının, okul müdürlerinin liderlik yetenekleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. "Dışadönüklük" ($r = 0.403$, $p < 0.01$) ve "Psikolojik Dayanıklılık" ($r = 0.407$, $p < 0.01$) ile "Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan" arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okullarında daha etkili bir liderlik sergileme eğiliminde olan okul müdürlerinin öğretmenlerin dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılıklarına katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin öz-yeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırabilir ve öğrenci başarısı ve okul iklimine olan olumlu etkilerini yükseltebilir. Diğer yandan, "Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan" ile "Umut" arasındaki ilişki daha düşük bir seviyede ($r = 0.351$, $p < 0.01$) bulunmuştur. Bu durum, okul liderliğinin öğretmenlerin umut düzeyleriyle daha zayıf bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.378$, $p < 0.01$). Bu sonuç, okul yönetiminin açık ve net bir şekilde belirlenmiş hedefler ve amaçlar sunması durumunda, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin artabileceğini gösterir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile özyeterlilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.340$, $p < 0.01$). Okul yönetiminin açık ve net hedefler sunması, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırabilir. Bu güven duygusu, öğretmenlerin daha fazla sorumluluk üstlenmeye ve yeni beceriler öğrenmeye istekli olmalarını teşvik edebilir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.296$, $p < 0.01$). Okul yönetiminin belirgin ve olumlu hedefler sunması, öğretmenlerin geleceğe dair daha olumlu ve umut dolu bakış açılarına sahip olmalarını destekleyebilir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.340$, $p < 0.01$). Okul yönetiminin güvenilir ve tutarlı bir şekilde amaçlarını belirtmesi, öğretmenlerin kurumsal güven duygularını artırabilir. Bu güven, öğretmenlerin daha rahat çalışmalarını ve inisiyatif almalarını sağlayabilir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile dışadönüklük arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.372$, $p < 0.01$). Açık ve net amaçlara sahip okullar,

öğretmenlerin daha dışa dönük, sosyal ve işbirlikçi olmalarını teşvik edebilir. Bu, öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve işbirliği yapmalarını destekleyebilir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.364$, $p < 0.01$). Okul yönetiminin belirlenmiş amaçlar doğrultusunda tutarlı bir şekilde hareket etmesi, öğretmenlerin stresle başa çıkma yeteneklerini artırabilir. Bu, öğretmenlerin zor durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayarak öğrencilere daha destekleyici bir ortam sunmalarına yardımcı olabilir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile umut arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.299$, $p < 0.01$). Açık ve net hedeflere sahip okullar, öğretmenlerin geleceğe dair umutlarını artırabilir. Bu umut duygusu, öğretmenlerin motivasyonlarını ve öğrencilere yönelik olumlu beklentilerini güçlendirebilir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.395$, $p < 0.01$). Etkili bir şekilde yönetilen eğitim programları ve öğretim süreçleri, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırabilir. Belirlenmiş ve düzenli bir müfredat, öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde planlamalarına ve yönlendirmelerine olanak tanır, bu da psikolojik sermayelerini güçlendirebilir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile özyeterlilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.347$, $p < 0.01$). İyi planlanmış bir eğitim programı, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırabilir. Bu güven duygusu, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretebilmelerini ve öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirebilmelerini sağlayabilir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.308$, $p < 0.01$). İyi planlanmış bir öğretim süreci, öğretmenlerin geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olmalarını destekleyebilir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyellerine inanmalarını ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmelerini sağlayabilir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.337$, $p < 0.01$). Etkili bir eğitim programı, öğretmenlerin okul yönetimine ve programın doğruluğuna olan güvenlerini artırabilir. Bu güven duygusu, öğretmenlerin daha güvenli ve sağlam bir öğretim ortamı oluşturmalarına olanak tanır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile dışadönüklük arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.379$, $p < 0.01$). İyi organize edilmiş bir öğretim süreci, öğretmenlerin daha işbirlikçi, dışa dönük ve sosyal olmalarını teşvik edebilir. Bu

da öğrencilerle daha iyi etkileşimde bulunmalarını sağlayabilir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.392$, $p < 0.01$). İyi planlanmış bir öğretim süreci, öğretmenlerin stresle başa çıkma yeteneklerini artırabilir. Bu, öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarında daha sağlam bir şekilde durmalarını sağlayabilir ve öğrencilere daha iyi destek sağlayabilirler. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile umut arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.344$, $p < 0.01$). İyi planlanmış bir eğitim programı, öğretmenlerin geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olmalarını destekleyebilir. Bu umut duygusu, öğretmenlerin öğrencilere daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarını ve onların potansiyellerine inanmalarını sağlayabilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.361$, $p < 0.01$). Etkili bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırabilir, çünkü öğrencilerinin başarısını gözlemlemek ve yönlendirmek öğretmenlerin işlerine olan duygusal bağlılıklarını artırabilir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile özyeterlilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.327$, $p < 0.01$). Etkili bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilerinin başarısızlıklarını anlayışla karşılamalarını ve bu süreçte kendilerine olan güvenlerini artırmalarını sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin özyeterlilik duygularını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.267$, $p < 0.01$). Etkili bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyellerine inanmalarını ve geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olmalarını sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin iyimserlik duygularını artırabilir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.316$, $p < 0.01$). Etkili bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilerine güvenmelerini ve bu güvenle öğrencileri daha iyi desteklemelerini sağlayabilir. Bu da öğretmenlerin güven duygularını artırabilir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile dışadönüklük arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.356$, $p < 0.01$). Etkili bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarını ve dışa dönük olmalarını teşvik edebilir. Bu da öğretmenlerin dışadönük davranışlarını artırabilir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.354$, $p < 0.01$). Etkili bir değerlendirme

süreci, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve bu da psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirebilir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile umut arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.309$, $p < 0.01$). Etkili bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olmalarını destekleyebilir. Bu umut duygusu, öğretmenlerin öğrencilere daha olumlu bir şekilde yaklaşımlarını ve onların potansiyellerine inanmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.402$, $p < 0.01$). Öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve duygusal refahı, onları işlerine daha bağlı ve motive hale getirebilir. Bu da psikolojik sermayeyi artırabilir, çünkü desteklenmiş ve memnun öğretmenler genellikle daha etkili olurlar. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile özyeterlilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.346$, $p < 0.01$). İyi bir destek sistemi ve sürekli eğitim, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırabilir. Bu da özyeterlilik duygularını güçlendirebilir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.329$, $p < 0.01$). İyi desteklenmiş öğretmenler, geleceğe dair daha olumlu bakış açılarına sahip olabilirler. Bu, işlerindeki iyimserlik duygularını artırabilir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.334$, $p < 0.01$). Desteklenen öğretmenler, daha güvende hissedebilirler, çünkü ihtiyaçlarına uygun bir şekilde destek aldıklarını bilirler. Bu, güven duygularını artırabilir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile dışadönüklük arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.392$, $p < 0.01$). Desteklenen öğretmenler, daha sosyal ve dışa dönük olabilirler. Bu da dışadönüklük düzeylerini artırabilir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.394$, $p < 0.01$). Desteklenmiş öğretmenler, zorlukları daha etkili bir şekilde yönetebilirler. Bu, psikolojik dayanıklılığı artırabilir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile umut arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.340$, $p < 0.01$). Desteklenmiş öğretmenler, geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olabilirler. Bu umut duygusu, onları daha motive edebilir ve enerjilerini artırabilir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.415$, $p < 0.01$). Olumlu bir öğrenme ortamı, öğretmenlerin duygusal ve sosyal sermayesini artırabilir. Olumlu bir iklim, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve genel iyimserliklerini artırabilir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile özyeterlilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.365$, $p < 0.01$). Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.310$, $p < 0.01$). Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.366$, $p < 0.01$). Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile dışadönüklük arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.402$, $p < 0.01$). Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.413$, $p < 0.01$). Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile umut arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.364$, $p < 0.01$).

4.2. Öğretimsel Liderliğin Mesleki Öğrenme İle Olan İlişkisinde Psikolojik Sermayenin Aracı Rolüne Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, öğretimsel liderlik düzeyi ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolüne yönelik elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu doğrultuda ilk olarak, söz konusu değişkenlere yönelik etkileşimler ortaya konmuştur. Sonrasında ise aracılık rolüne ilişkin sonuçlar tablolatırılmıştır.

Tablo 4.5. Öğretimsel liderlik ve psikolojik sermayenin mesleki öğrenme üzerindeki etkileri

Model	Bağımsız Değişken(ler)	Bağımlı Değişken	β	SH	R ²	F	t	p	Güven Aralığı (LLCI-ULCI)
Model 1	Öğretimsel Liderlik	Psikolojik Sermaye	0.41	0.01	0.17	117.46	10.84	0.00	0.10-0.15
Model 2	Öğretimsel Liderlik	Mesleki Öğrenme	0.55	0.01	0.31	251.69	15.86	0.00	0.17-0.22
Model 3	Öğretimsel Liderlik Psikolojik Sermaye	Mesleki Öğrenme	0.35 0.48	0.01 0.04	0.50	285.62	10.86 14.89	0.00 0.00	0.10-0.15 0.48-0.63

Bu tablo, öğretimsel liderlik, psikolojik sermaye ve mesleki öğrenme arasındaki etkileşimleri incelemek için yapılan üç farklı modelin sonuçlarını özetlemektedir.

Model 1'de, öğretimsel liderliğin psikolojik sermaye üzerine etkisi incelenmiştir. Beta (β) değeri 0.41'dir, bu da öğretimsel liderliğin psikolojik sermaye üzerindeki pozitif etkisinin olduğunu gösterir. R-kare değeri 0.17 olduğu için model, psikolojik sermayeyi %17 oranında açıklamaktadır. Güven aralığı (0.10 - 0.15) ise öğretimsel

liderlik ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin belirli bir aralıkta olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.

Model 2'de, öğretimsel liderliğin mesleki öğrenme üzerine etkisini göstermektedir. β değeri 0.55'tir, bu da öğretimsel liderliğin mesleki gelişim üzerindeki olumlu etkisinin oldukça güçlü olduğunu gösterir. R-kare değerinin daha yüksek (0.31) olması, modelin mesleki öğrenimi %31 oranında açıkladığını gösterir. Güven aralığı (0.17 - 0.22) ise bu ilişkinin belirli bir aralıkta olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.

Model 3, öğretimsel liderlik ve psikolojik sermayenin birlikte olacak şekilde mesleki öğrenme üzerine etkisini göstermektedir. Öğretimsel liderlik ve psikolojik sermayenin β değerleri sırasıyla 0.35 ve 0.48'dir. Bu, her iki değişkenin de mesleki öğrenme üzerindeki etkisinin olduğunu gösterir. Modelin R-kare değeri 0.50 olup bu değer, psikolojik sermaye ve öğretimsel liderlikle birlikte mesleki öğrenmeyi oldukça iyi açıkladığını gösterir. Güven aralıkları (0.10 - 0.15, 0.48 - 0.63) ise bu ilişkilerin belirli aralıklarda olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.

Öğretimsel liderlik düzeyinin mesleki öğrenme üzerindeki doğrudan etkileri ve psikolojik sermaye aracılığıyla etkileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Psikolojik sermayenin aracılık rolüne yönelik elde edilen sonuçlar

Etki Türü	β	SH	t	P	Düşük Güven Aralığı (LLCI)	Yüksek Güven Aralığı (ULCI)
Doğrudan Etki (Öğretimsel Liderlik --> Mesleki Öğrenme)	0.12	0.01	10.86	0.00	0.10	0.15
Dolaylı Etki (Öğretimsel Liderlik --> Psikolojik Sermaye --> Mesleki Öğrenme)	0.07	0.01	-	-	0.05	0.10

Doğrudan Etki (Öğretimsel liderlik --> Mesleki Öğrenme): öğretimsel liderlik düzeyinin mesleki öğrenme üzerine doğrudan etkisi anlamlıdır ($t=10.86$, $p<0.001$). Öğretimsel liderlik düzeyindeki her bir birimlik artış, mesleki öğrenme düzeyini 0.12 birim arttırmaktadır.

Dolaylı Etki (Öğretimsel Liderlik --> Psikolojik Sermaye --> Mesleki Öğrenme): Öğretimsel liderlik düzeyinin mesleki öğrenme üzerindeki dolaylı etkisi Psikolojik

Sermaye aracılığıyla anlamlıdır (BootLLCI=0.05, BootULCI=0.10). Yani, öğretimsel liderlik düzeyindeki artışın bir kısmı psikolojik sermaye artışıyla açıklanabilir.

Sonuç olarak, Psikolojik Sermayenin, Öğretimsel Liderlik ile Mesleki Öğrenme arasındaki ilişkide dolaylı bir aracı olarak rol oynadığı ve bunun anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Psikolojik Sermayenin Öğretimsel Liderlik ile Mesleki Öğrenme arasındaki ilişkideki aracılık rolünü vurgular ve bu ilişkinin anlaşılmasına katkıda bulunur. Bu bulgular, liderlik ve psikolojik sermayenin organizasyonlardaki çalışanların mesleki gelişimini anlamak için birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu analiz, eğitim liderlerinin ve yöneticilerin çalışanların psikolojik sermayelerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirirken öğretimsel liderliği de dikkate almalarını desteklemektedir.

4.3. Öğretimsel Liderlik Düzeyinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırmasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırma uygulamasına katılanların cinsiyetleri ile öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretimsel liderliğin cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyetiniz?	N	Ort.	SS	t	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	Erkek	120	210,46	39,704	,253	,80
	Kadın	451	209,36	43,089		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Erkek	120	43,05	7,779	-,196	,85
	Kadın	451	43,21	8,033		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Erkek	120	42,71	7,849	,083	,93
	Kadın	451	42,64	8,289		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Erkek	120	41,75	8,064	,592	,55
	Kadın	451	41,18	9,602		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	120	40,04	9,684	,263	,79
	Kadın	451	39,76	10,482		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Erkek	120	42,91	8,605	,371	,71
	Kadın	451	42,56	9,256		

Bu tabloda, öğretimsel liderlik ölçeği puanları ve alt boyutlarına cinsiyet temelinde yapılan karşılaştırmalar yer almaktadır. Buna göre; erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik ölçeği toplam puan ortalaması 210.46'dır. Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik ölçeği toplam puan ortalaması 209.36'dır. Bağımsız örneklem t-test sonuçlarına göre ($t=0.253$, $p=0.80$), cinsiyet temelinde öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($t=-0.196$, $p=0.85$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($t=0.083$, $p=0.93$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinde ($t=0.592$, $p=0.55$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($t=0.263$, $p=0.79$) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ($t=0.371$, $p=0.71$) alanlarında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Sonuç olarak, cinsiyet temelinde incelenen öğretimsel liderlik ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğini ve hem erkek hem de kadın öğretmenlerin görüşlerinin benzer düzeyde sergilediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul türü ile öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretimsel liderliğin okul türüne göre karşılaştırılması

	Okul Türü	N	Ort.	SS	t	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	İlkokul	286	213.06	46.163	1.968	0.05
	Ortaokul	285	206.10	37.947	1.969	
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	İlkokul	286	43.80	8.745	1.877	0.06
	Ortaokul	285	42.55	7.077	1.878	
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	İlkokul	286	43.50	8.837	2.496	0.01
	Ortaokul	285	41.80	7.407	2.497	
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	İlkokul	286	41.29	10.462	-0.024	0.98
	Ortaokul	285	41.31	7.975	-0.024	
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	İlkokul	286	40.96	10.888	2.653	0.00
	Ortaokul	285	38.68	9.583	2.653	
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	İlkokul	286	43.51	9.604	2.301	0.02
	Ortaokul	285	41.76	8.528	2.301	

Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir fark vardır ($t=1.968$, $p=0.05$). Okul türü ilkokul olanların öğretimsel liderlik puanları ortaokul olanlara göre daha yüksektir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=1.877$, $p=0.06$). İlkokulda görev yapanların ortaokulda görev yapanlara kıyasla daha yüksek bir puan elde etmiştir, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($t=2.496$, $p=0.01$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($t=2.653$, $p=0.00$), öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ($t=2.301$, $p=0.02$) alanlarında ise okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farklılığın görüldüğü alanlarda, ilkokulda görev yapanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alanında ise ilkokul ve ortaokulda görev yapanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Sonuç olarak, bu veriler okul türünün belirli özelliklerdeki farklılıkları ortaya koyduğunu göstermektedir. İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre liderlik, eğitim programı yönetimi, öğretmen desteği ve olumlu öğrenme çevresi konularında ortaokulda görev yapanlara göre daha yüksek puanlar verilmiştir. Ancak, okul amaçlarının belirlenmesi ve öğretim süreci değerlendirmesi konularında belirgin bir fark saptanmamıştır.

Araştırmaya katılanların meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu ile öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretimsel liderlik düzeyinin bir topluluğa üye olma durumuna göre karşılaştırılması

	Meslekle İlgili Topluluğa Üye Olma	N	Ort.	SS	t	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	Evet	148	205,15	44,221	-1,483	0,14
	Hayır	423	211,14	41,643		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Evet	148	42,28	8,472	-1,585	0,11
	Hayır	423	43,49	7,778		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Evet	148	42,12	8,522	-0,917	0,36
	Hayır	423	42,84	8,076		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Evet	148	40,49	9,851	-1,242	0,22
	Hayır	423	41,59	9,089		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Evet	148	38,45	10,858	-1,880	0,06
	Hayır	423	40,30	10,083		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Evet	148	41,80	9,254	-1,287	0,20
	Hayır	423	42,92	9,062		

Bu tabloda yer alan verilere dayalı olarak yapılan istatistiksel analizler, öğretimsel liderlik düzeyi ile meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Tüm alt alanlarda (örneğin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması) p değerleri istatistiksel olarak anlamlı seviyede değildir ($p > 0,05$). Bu, öğretimsel liderlik düzeyi ile meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

Ancak, "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" alt alanında p değeri 0,06 olduğundan, istatistiksel olarak anlamlı olmayan fakat sınırda bir durum söz konusudur. Bu durumda, bu alanın daha detaylı bir şekilde incelenmesi ve daha büyük bir örnekleme ile tekrar değerlendirilmesi faydalı olabilir.

Araştırmaya katılanların medeni durumu ile öğretimsel liderlik düzeyleri ile ilgili görüşleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretimsel liderlik düzeyinin medeni durumuna göre karşılaştırılması

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	t	p
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	Evli	488	209,62	41,750	0,039	0,97
	Bekar	83	209,42	46,109		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Evli	488	43,22	7,771	0,323	0,75
	Bekar	83	42,92	9,121		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Evli	488	42,65	8,089	-0,055	0,96
	Bekar	83	42,70	8,827		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Evli	488	41,33	9,201	0,181	0,86
	Bekar	83	41,13	9,896		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Evli	488	39,81	10,346	-0,090	0,93
	Bekar	83	39,92	10,170		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Evli	488	42,61	9,004	-0,135	0,89
	Bekar	83	42,76	9,811		

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere, evli ve bekar öğretmenlerin görüşleri arasında öğretimsel liderlik düzeyi ile ilgili farklılık gözlenmemiştir. Öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanları, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve

ikliminin oluşturulması alt alanlarında evli ve bekar öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Bu sonuçlar, öğretmenlerin medeni durumları ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi hakkındaki görüşleri arasında farklılık olmadığını, diğerk bir ifadeyle evli ve bekar öğretmenler arasında değerklendirilen öğretimsel liderlik alanlarında benzer düzeyde performans sergilendiğini göstermektedir.

Katılımcıların mesleki kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süreleri ile öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.11. *Öğretimsel liderlik düzeyi ile kıdem ve müdürle çalışma süresi arasındaki ilişkinin sonuçları*

	Mesleki Kıdem	Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	-,023	,126
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-,066	,347
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	,000	,364
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerklendirilmesi	-,055	,051
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	,023	,133
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	-,021	-,075

Korelasyon analizi sonuçlarına göre; mesleki kıdem ile öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = -0,023$, $p > 0,05$). Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ile öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanı arasında da benzer şekilde anlamlı ilişki yoktur ($r = 0,126$, $p > 0,05$).

Mesleki kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması arasında anlamlı ilişki (sırasıyla $r = -0,066$, $p > 0,05$; $r = -0,347$, $p > 0,05$) yoktur.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetim alanı ile mesleki kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretim süreci ve öğrencilerin değerklendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alanları açısından da benzer sonuçtadır.

Katılımcıların eğitim durumları ile öğretimsel liderlik ile ilgili görüşleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Öğretimsel liderlik düzeyinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması*

	Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	t	p
Öğretimsel Liderlik	Lisans	485	209.90	42.206	0.416	0.68
	Lisansüstü	86	207.84	43.487		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Lisans	485	43.21	8.004	0.208	0.84
	Lisansüstü	86	43.01	7.845		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Lisans	485	42.70	8.138	0.302	0.76
	Lisansüstü	86	42.41	8.534		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Lisans	485	41.35	9.244	0.303	0.76
	Lisansüstü	86	41.02	9.636		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Lisans	485	39.91	10.194	0.506	0.61
	Lisansüstü	86	39.30	11.001		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Lisans	485	42.73	9.121	0.597	0.55
	Lisansüstü	86	42.09	9.129		

Yukarıdaki tabloya göre, lisans düzeyinde olanlar ile lisansüstü düzeyde olanlar arasında öğretimsel liderlik düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alanlarında da benzer şekilde bütün alt boyutlarda eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu durum eğitim düzeyinin öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ile ilgili görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

Katılımcıların görev yaptıkları ilçe ile öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretimsel liderliğin görev yapılan ilçeye göre karşılaştırılması

	Görev İlçe	Yapılan	N	Ort.	SS	F	P
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	Altındağ		174	210.61	36.659	8.564	0.00
	Çankaya		184	218.45	39.264		
	Keçiören		213	201.10	47.516		
	Toplam		571	209.59	42.369		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Altındağ		174	43.64	6.523	5.415	0.01
	Çankaya		184	44.32	7.711		
	Keçiören		213	41.81	9.039		
	Toplam		571	43.18	7.974		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Altındağ		174	42.64	7.288	7.030	0.00
	Çankaya		184	44.30	7.716		
	Keçiören		213	41.24	9.020		
	Toplam		571	42.65	8.192		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Altındağ		174	41.15	8.415	6.023	0.00
	Çankaya		184	43.09	8.624		
	Keçiören		213	39.88	10.273		
	Toplam		571	41.30	9.296		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Altındağ		174	40.10	9.170	12.107	0.00
	Çankaya		184	42.38	9.504		
	Keçiören		213	37.38	11.296		
	Toplam		571	39.82	10.312		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Altındağ		174	43.07	7.827	8.048	0.00
	Çankaya		184	44.36	8.048		
	Keçiören		213	40.79	10.555		
	Toplam		571	42.63	9.117		

Yukarıdaki tabloda, görev yapılan ilçe ile öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasındaki farklılığın sonuçları yer almaktadır. Buna göre; Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile ilgili görüşleri, diğer ilçelerdeki öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($F= 8.564$, $p < 0,05$). Bunun yanında, Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin görüşlerine göre okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusundaki puanları, diğer ilçelerdeki öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($F= 5.415$, $p < 0,05$).

Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin verdiği eğitim programını ve öğretim sürecini yönetme konusundaki puanları, diğer ilçelerdeki öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($F=7.030$, $p < 0,05$). Ayrıca, Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme konusundaki puanları, diğer ilçelerdeki öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($F=6.023$, $p < 0,05$).

Katılımcıların çocuk sahipliği ile öğretimsel liderlik ile ilgili görüşleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretimsel liderliğin çocuk sahipliğine göre karşılaştırılması

	Çocuk Sahipliği	N	Ort.	SS	F	P
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan	Çocuğum yok	78	204,83	43,021	0,776	0,51
	1 çocuğum var	156	208,41	44,527		
	2 çocuğum var	293	211,99	40,774		
	3 ve fazla çocuklu	44	206,18	44,131		
	Toplam	571	209,59	42,369		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Çocuğum yok	78	42,38	8,370	0,455	0,71
	1 çocuğum var	156	43,03	8,215		
	2 çocuğum var	293	43,51	7,747		
	3 ve fazla çocuklu	44	42,91	8,031		
	Toplam	571	43,18	7,974		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Çocuğum yok	78	41,33	8,728	1,328	0,26
	1 çocuğum var	156	42,44	8,688		
	2 çocuğum var	293	43,23	7,693		
	3 ve fazla çocuklu	44	41,89	8,546		
	Toplam	571	42,65	8,192		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Çocuğum yok	78	40,58	8,856	1,003	0,39
	1 çocuğum var	156	41,23	9,487		
	2 çocuğum var	293	41,70	9,232		
	3 ve fazla çocuklu	44	40,18	9,928		
	Toplam	571	41,30	9,296		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Çocuğum yok	78	38,58	9,684	1,096	0,61
	1 çocuğum var	156	39,73	11,099		
	2 çocuğum var	293	40,28	10,055		
	3 ve fazla çocuklu	44	39,32	10,315		
	Toplam	571	39,82	10,312		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Çocuğum yok	78	41,96	9,630	1,090	0,39
	1 çocuğum var	156	41,97	9,655		
	2 çocuğum var	293	43,28	8,584		
	3 ve fazla çocuklu	44	41,89	9,672		
	Toplam	571	42,63	9,117		

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin çocuk sahipliği durumlarına göre öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasındaki farklılıkların sonuçları yer almaktadır. Bu veriler değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çocuk sahipliği ile öğretimsel liderlik düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($F= 0.776$, $p= 0.51$). Yani, öğretmenlerin çocuk sahipliği durumu öğretimsel liderlik ile ilgili görüşlerini etkilememektedir. Çocuk sahipliği durumuna göre okul amaçları belirleme ve paylaşma konusundaki puanlar arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F= 0.455$, $p= 0.71$). Bunun yanında, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme konusunda alınan puanların çocuk sahipliğine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F= 1.328$, $p= 0.26$). Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($F= 1.003$, $p= 0.39$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($F= 1.096$, $p= 0.61$) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ($F= 1.090$, $p= 0.39$) alanlarından alınan puanların da benzer şekilde çocuk sahipliğine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çocuk sahipliği durumu ile öğretimsel liderlik düzeyi ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin liderlik becerilerinin çocuk sahipliği durumlarına göre değişmediğini göstermektedir.

4.4. Mesleki Öğrenme Düzeyinin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırmasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.15. Mesleki öğrenmenin cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyetiniz?	N	Ort.	SS	t	p
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	Erkek	120	118,69	13,548	-,316	,75
	Kadın	451	119,17	15,088		
İşbirliği	Erkek	120	26,82	3,410	-,162	,87
	Kadın	451	26,88	3,751		
Yansıtma	Erkek	120	43,89	5,285	-,142	,89
	Kadın	451	43,98	5,892		
Uygulama	Erkek	120	22,24	2,520	-,714	,48
	Kadın	451	22,45	2,921		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Erkek	120	25,74	3,761	-,316	,75
	Kadın	451	25,87	3,885		

Bu tabloda, öğretmenlerin mesleki öğrenme ölçeği puanları ve alt boyutlarına cinsiyet temelinde yapılan karşılaştırmalar verilmektedir. Erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme ölçeği toplam puan ortalaması 118.69'dur. Kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme ölçeği toplam puan ortalaması ise 119.17'dir. Bağımsız örneklem t-test sonucuna göre ($t=-0.316$, $p=0.75$), cinsiyet temelinde mesleki öğrenme ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erkek ve kadın öğretmenler arasında işbirliği ($t=-0.162$, $p=0.87$), yansıtma ($t=-0.142$, $p=0.89$), uygulama ($t=-0.714$, $p=0.48$), bilgi tabanına ulaşma ($t=-0.316$, $p=0.75$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, bu analizler neticesinde cinsiyet temelinde incelenen mesleki öğrenme ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinde cinsiyet temelinde benzer düzeyde performans gösterdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların çalıştıkları okul türü ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.16. Mesleki öğrenmenin okul türüne göre karşılaştırılması

	Okul Türü	N	Ort.	SS	t	p
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	İlkokul	286	121,45	14,563	3,907	,00
	Ortaokul	285	116,68	14,609	3,907	
İşbirliği	İlkokul	286	27,36	3,765	3,248	,00
	Ortaokul	285	26,37	3,529	3,248	
Yansıtma	İlkokul	286	44,89	5,565	3,910	,00
	Ortaokul	285	43,02	5,821	3,910	
Uygulama	İlkokul	286	22,83	2,785	3,626	,00
	Ortaokul	285	21,98	2,837	3,626	
Bilgi Tabanına Ulaşma	İlkokul	286	26,37	3,851	3,319	,00
	Ortaokul	285	25,31	3,794	3,319	

İlkokul ve ortaokulda görev yapanlar arasında mesleki öğrenme ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir fark vardır ($t=3,907$, $p=0,00$). İlkokulda görev yapanların mesleki öğrenme puanları ortaokulda görev yapanlara göre daha yüksektir.

İlkokul ve ortaokul öğrencileri arasında işbirliği konusunda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,248$, $p=0,00$). İlkokulda görev yapanların ortaokulda görev yapanlara kıyasla daha yüksek bir puan elde etmiştir.

İki grup arasında yansıtma konusunda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,910$, $p=0,00$). İlkokulda görev yapanların yansıtma puanları ortaokulda görev yapanlara göre daha yüksektir.

İlkokul ve ortaokulda görev yapanlar arasında uygulama konusunda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,626$, $p=0,00$). İlkokulda görevli olanların ortaokulda görevli olanlara göre daha yüksek bir puan elde etmiştir.

İlkokul ve ortaokulda görev yapanlar arasında bilgi tabanına ulaşma konusunda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,319$, $p=0,00$). İlkokulda görevli olanların ortaokulda görevli olanlara göre bilgi tabanına ulaşma puanları daha yüksektir.

Bu sonuçlar, ilkokulda görevli olanların; mesleki öğrenme, işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma konularında daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu durum, ilkokulda görevli olanların belirli beceri ve yeteneklerde ortaokulda görevli olanlara göre daha başarılı olduğunu veya bu alanlardaki eğitimlerinin daha etkili olduğunu gösterebilir.

Katılımcıların meslekle ilgili topluluğa üye olma durumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.17. Mesleki öğrenmenin bir topluluğa üye olma durumuna göre karşılaştırılması

	Meslekle İlgili Topluluğa Üye Olma	N	Ort.	SS	t	p
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	Evet	148	118,99	16,402	-0,073	0,94
	Hayır	423	119,10	14,172		
İşbirliği	Evet	148	27,00	3,921	0,518	0,61
	Hayır	423	26,82	3,595		
Yansıtma	Evet	148	43,61	6,539	-0,858	0,39
	Hayır	423	44,08	5,472		
Uygulama	Evet	148	22,45	3,137	0,231	0,82
	Hayır	423	22,39	2,733		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Evet	148	25,93	4,090	0,336	0,74
	Hayır	423	25,81	3,776		

Meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu (evet/hayır) arasında mesleki öğrenme ölçeği toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-0.073$, $p=0.94$). Bu, meslekle ilgili topluluğa üye olmanın öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyi üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu arasında işbirliği becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=0.518$, $p=0.61$). Yani, öğretmenlerin işbirliği becerileri meslekle ilgili topluluğa üye olup olmamalarıyla ilişkilendirilemez.

Yansıtma becerileri açısından meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=-0.858$, $p=0.39$). Bu da öğretmenlerin yansıtma becerilerinin meslekle ilgili topluluğa üyelik durumundan bağımsız olduğunu göstermektedir.

Meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu uygulama becerileri açısından anlamlı bir fark yaratmamaktadır ($t=0.231$, $p=0.82$). Yani, öğretmenlerin uygulama becerileri meslekle ilgili topluluğa üye olup olmamalarıyla ilişkilendirilemez.

Bilgi tabanına ulaşma becerileri açısından meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=0.336$, $p=0.74$). Bu sonuç, öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma becerilerinin meslekle ilgili topluluğa üyelik durumundan bağımsız olduğunu göstermektedir.

Meslekle ilgili topluluğa üye olmanın öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyi ve belirli beceri alanları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu belirli beceri alanlarındaki performansının, meslekle ilgili topluluğa üye olup olmamalarından bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların eğitim durumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.18. Mesleki öğrenmenin eğitim durumuna göre karşılaştırılması

	Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	t	p
Mesleki Öğrenme Ölçeği	Lisans	485	119.14	14.931	0.285	0.78
Toplam Puan	Lisansüstü	86	118.65	13.884		
İşbirliği	Lisans	485	26.90	3.619	0.521	0.60
	Lisansüstü	86	26.67	4.022		
Yansıtma	Lisans	485	44.03	5.817	0.677	0.50
	Lisansüstü	86	43.57	5.478		
Uygulama	Lisans	485	22.40	2.857	-0.167	0.87
	Lisansüstü	86	22.45	2.764		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Lisans	485	25.82	3.948	-0.294	0.77
	Lisansüstü	86	25.95	3.307		

Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında mesleki öğrenme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t=0.285$, $p=0.77$). Yani, bu iki grup arasında mesleki öğrenme becerileri açısından belirgin bir farklılık gözlenmemiştir.

Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında işbirliği becerileri açısından da anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=0.521$, $p=0.60$). Yani, öğretmenlerin işbirliği becerileri açısından eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamaktadır.

Yine, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler yansıtma becerileri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=0.677$, $p=0.50$). Yani, öğretmenlerin yansıtma yeteneklerinde eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Uygulama becerileri açısından da lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-0.167$, $p=0.87$). Yani, bu iki grup arasında uygulama becerileri açısından belirgin bir farklılık tespit edilememiştir.

Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında bilgi tabanına ulaşma becerileri açısından da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-0.294$, $p=0.77$). Yani, öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma yeteneklerinde eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Katılımcıların çocuk sahipliği ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.19. Mesleki öğrenmenin çocuk sahipliğine göre karşılaştırılması

	Çocuk Sahipliği	N	Ort.	SS	F	P
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	Çocuğum yok	78	116,83	13,116	1,316	0,27
	1 çocuğum var	156	119,10	15,484		
	2 çocuğum var	293	119,99	14,021		
	3 ve fazla çocuklu	44	116,82	19,069		
	Toplam	571	119,07	14,768		
İşbirliği	Çocuğum yok	78	26,17	3,829	1,495	0,22
	1 çocuğum var	156	26,74	4,030		
	2 çocuğum var	293	27,13	3,297		
	3 ve fazla çocuklu	44	26,80	4,407		
	Toplam	571	26,87	3,679		
Yansıtma	Çocuğum yok	78	43,40	5,263	1,060	0,37
	1 çocuğum var	156	43,99	5,817		
	2 çocuğum var	293	44,26	5,608		
	3 ve fazla çocuklu	44	42,84	7,282		
	Toplam	571	43,96	5,765		
Uygulama	Çocuğum yok	78	22,05	2,527	0,924	0,43
	1 çocuğum var	156	22,46	2,917		
	2 çocuğum var	293	22,54	2,753		
	3 ve fazla çocuklu	44	22,00	3,589		
	Toplam	571	22,41	2,841		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Çocuğum yok	78	25,22	3,470	1,467	0,22
	1 çocuğum var	156	25,91	3,917		
	2 çocuğum var	293	26,07	3,763		
	3 ve fazla çocuklu	44	25,18	4,751		
	Toplam	571	25,84	3,856		

Yukarıdaki tabloda, mesleki öğrenme, işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alanlarında çocuk sahipliği durumunun etkileri incelenmiştir. Buna göre; çocuk sahipliği mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir ($F=1,316$, $p>0,05$). Yani, farklı çocuk sahipliği grupları arasında mesleki öğrenme puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çocuk sahipliği durumu işbirliği ($F=1,495$, $p>0,05$), yansıtma ($F=1,060$, $p>0,05$), uygulama ($F=0,924$, $p>0,05$), bilgi tabanına ulaşma ($F=1,467$, $p>0,05$) üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki öğrenme, işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma düzeyleri, çocuk sahipliği durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların medeni durumları ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.20. Mesleki öğrenmenin medeni duruma göre karşılaştırılması

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	t	p
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	Evli	488	119,56	14,576	1,917	0,06
	Bekar	83	116,20	15,634		
İşbirliği	Evli	488	26,99	3,618	1,967	0,05
	Bekar	83	26,13	3,966		
Yansıtma	Evli	488	44,13	5,643	1,702	0,09
	Bekar	83	42,96	6,383		
Uygulama	Evli	488	22,50	2,803	1,873	0,06
	Bekar	83	21,87	3,015		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Evli	488	25,94	3,925	1,534	0,13
	Bekar	83	25,24	3,384		

Yukarıdaki tabloda, mesleki öğrenme, işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alanlarında medeni durumun etkileri incelenmiştir. Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı açısından, evli ve bekarlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=1,917$, $p=0,06$). Bu durum, evli ve bekar bireylerin mesleki öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Evli ve bekar bireyler arasında işbirliği ($t=1,967$, $p=0,05$), yansıtma ($t=1,702$, $p=0,09$), uygulama ($t=1,873$, $p=0,06$), bilgi tabanına ulaşma ($t=1,534$, $p=0,13$) düzeylerinde de anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcıların mesleki kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süreleri ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.21. Mesleki öğrenme düzeyi ile kıdem ve müdürle çalışma süresi arasındaki ilişkinin sonuçları

	Mesleki Kıdem	Mevcut Okulda Çalışma Süresi
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	-,019	,034
İşbirliği	-,023	,010
Yansıtma	-,020	,025
Uygulama	-,001	,039
Bilgi Tabanına Ulaşma	-,021	,054

Mesleki kıdem ($r = -0,019$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r = 0,034$) ile mesleki öğrenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Mesleki kıdem ($r = -0,023$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r = 0,010$) ile işbirliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Mesleki kıdem ($r = -0,020$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r = 0,025$) ile yansıtma arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Benzer şekilde, mesleki kıdem ($r = -0,001$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r = 0,039$) ile uygulama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Son olarak, mesleki kıdem ($r = -0,021$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r = 0,054$) ile bilgi tabanına ulaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Katılımcıların görev yaptıkları ilçe ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.22. Mesleki öğrenmenin görev yapılan ilçeye göre karşılaştırılması

	Görev Yapılan İlçe	N	Ort.	SS	F	P
Mesleki Öğrenme Ölçeği Toplam Puan	Altındağ	174	119,95	13,250	0,580	0,56
	Çankaya	184	119,09	14,423		
	Keçiören	213	118,33	16,196		
	Toplam	571	119,07	14,768		
İşbirliği	Altındağ	174	27,05	3,155	0,306	0,74
	Çankaya	184	26,80	3,901		
	Keçiören	213	26,77	3,886		
	Toplam	571	26,87	3,679		
Yansıtma	Altındağ	174	44,33	5,222	0,522	0,59
	Çankaya	184	43,84	5,632		
	Keçiören	213	43,76	6,290		
	Toplam	571	43,96	5,765		

Tablo 4.22. (devam) *Mesleki öğrenmenin görev yapılan ilçeye göre karşılaştırılması*

	Görev Yapılan İlçe	N	Ort.	SS	F	P
Uygulama	Altındağ	174	22,53	2,550	0,426	0,65
	Çankaya	184	22,44	2,747		
	Keçiören	213	22,27	3,137		
	Toplam	571	22,41	2,841		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Altındağ	174	26,05	3,580	1,136	0,32
	Çankaya	184	26,01	3,765		
	Keçiören	213	25,53	4,139		
	Toplam	571	25,84	3,856		

Farklı ilçelerde görev yapan katılımcılar arasında mesleki öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerindeki katılımcıların mesleki öğrenme düzeyleri benzerdir ($F=0.580$, $p=0.56$).

İlçelere göre işbirliği ($F=0.306$, $p=0.74$), yansıtma ($F=0.522$, $p=0.59$), uygulama ($F=0.426$, $p=0.65$) ve bilgi tabanına ulaşma ($F=1.136$, $p=0.32$) düzeyinin farklılaşmadığı görülmektedir. Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma düzeyleri benzerdir.

4.5. Psikolojik Sermayenin Kişisel Özelliklere Göre Karşılaştırmasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırma uygulamasına katılanların cinsiyetleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.23. *Psikolojik sermayenin cinsiyete göre karşılaştırılması*

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği	Erkek	120	116.09	13.734	-1.019	0.31
	Kadın	451	117.43	12.579		
Toplam Puan	Erkek	120	17.94	2.284	-0.789	0.43
	Kadın	451	18.12	2.104		
Özyeterlilik	Erkek	120	21.85	3.196	-1.166	0.24
	Kadın	451	22.21	2.983		
İyimserlik	Erkek	120	18.15	2.129	-2.590	0.01
	Kadın	451	18.67	1.926		
Güven	Erkek	120	22.18	2.870	-1.309	0.19
	Kadın	451	22.55	2.707		
Dışadönüklük	Erkek	120	22.39	2.766	0.222	0.83
	Kadın	451	22.33	2.797		
Psikolojik Dayanıklılık	Erkek	120	13.58	1.917	0.130	0.90
	Kadın	451	13.55	1.656		

Yukarıdaki tabloya göre, erkeklerin ve kadınların psikolojik sermaye puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-1.019$, $p=0.31$). Yani, cinsiyet psikolojik sermaye üzerinde belirleyici bir faktör olarak görünmemektedir. Özyeterlilik puanları açısından erkekler ve kadınlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t=-0.789$, $p=0.43$). Bu durumda, cinsiyet özyeterlilik düzeyini etkilemiyor gibi görünmektedir. İyimserlik: İyimserlik konusunda erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-1.166$, $p=0.24$). Yani, cinsiyet iyimserlik düzeyini etkilemiyor gibi görünmektedir. Erkeklerin güven düzeyi kadınlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür ($t=-2.590$, $p=0.01$). Bu sonuç, cinsiyetin güven üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bunun yanında, erkeklerin dışadönüklük düzeyi kadınlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür ($t=-1.309$, $p=0.19$). Ancak, p değeri 0.05 anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu için bu fark istatistiksel olarak önemli kabul edilmemektedir. Psikolojik dayanıklılık açısından ise benzer şekilde erkeklerin ve kadınların puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=0.222$, $p=0.83$). Umut düzeyinde de erkeklerle kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=0.130$, $p=0.90$).

Katılımcıların çalıştıkları okul türü ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.24. Psikolojik sermayenin okul türüne göre karşılaştırılması

	Okul Türü	N	Ort.	SS	t	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan	İlkokul	286	119,20	12,215	3,866	,00
	Ortaokul	285	115,1	13,121		
Özyeterlilik	İlkokul	286	18,37	2,100	3,289	,00
	Ortaokul	285	17,79	2,148		
İyimserlik	İlkokul	286	22,51	2,973	3,002	,00
	Ortaokul	285	21,76	3,044		
Güven	İlkokul	286	18,82	1,828	3,140	,00
	Ortaokul	285	18,31	2,093		
Dışadönüklük	İlkokul	286	22,84	2,707	3,238	,00
	Ortaokul	285	22,11	2,735		
Psikolojik Dayanıklılık	İlkokul	286	22,86	2,595	4,497	,00
	Ortaokul	285	21,82	2,882		
Umut	İlkokul	286	13,79	1,647	3,340	,00
	Ortaokul	285	13,32	1,746		

İlkokulda görevli olanlar, ortaokulda görevli olanlara göre daha yüksek psikolojik sermaye puanlarına sahiptir (ortalama puanı 119.20'ye karşılık 115.10). Bu fark

istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.866$, $p<0.001$). İlkokulda görevli olanların daha yüksek psikolojik sermaye puanları, genel psikolojik refah düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösterir.

İlkokulda görevli olanlar, özyeterlilik konusunda ortaokulda görevli olanlara göre daha yüksek puanlar almıştır (ortalama puanı 18.37 karşılık 17.79). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.289$, $p=0.001$). İlkokulda görevli olanlar, kendi yeteneklerine ve becerilerine daha fazla güven duyduklarını gösteren daha yüksek özyeterlilik puanlarına sahiptir.

İlkokulda görevli olanlar, iyimserlik konusunda ortaokulda görevli olanlara göre daha yüksek puanlar almıştır (ortalama puanı 22.51 karşılık 21.76). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.002$, $p=0.003$). İlkokulda görevli olanlar, geleceğe daha olumlu bir şekilde baktıklarını ve iyimser düşüncelere sahip olduklarını gösteren daha yüksek iyimserlik puanlarına sahiptir.

İlkokulda görevli olanlar, güven konusunda ortaokulda görevli olanlara göre daha yüksek puanlar almıştır (ortalama puanı 18.82 karşılık 18.31). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.140$, $p=0.002$). İlkokulda görevli olanlar, kendilerine ve çevrelerine daha fazla güven duyduklarını gösteren daha yüksek güven puanlarına sahiptir.

İlkokulda görevli olanlar, dışadönüklük konusunda ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar almıştır (ortalama puanı 22.84 karşılık 22.11). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.238$, $p=0.001$). İlkokulda görevli olanlar, sosyal ilişkilerde daha dışa dönük ve aktif olduklarını gösteren daha yüksek dışadönüklük puanlarına sahiptir.

İlkokulda görevli olanlar, psikolojik dayanıklılık konusunda ortaokulda görevli olanlara göre daha yüksek puanlar almıştır (ortalama puanı 22.86'ya karşılık 21.82). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=4.497$, $p<0.001$). İlkokulda görevli olanlar, zorluklarla başa çıkmada daha dirençli olduklarını ve daha güçlü bir psikolojik dayanıklılığa sahip olduklarını gösteren daha yüksek psikolojik dayanıklılık puanlarına sahiptir.

İlkokulda görevli olanlar, umut konusunda ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar almıştır (ortalama puanı 13.79'a karşılık 13.32). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.340$, $p=0.001$). İlkokulda görevli olanlar, geleceğe daha umutlu bir şekilde baktıklarını ve umutlarını koruduklarını gösteren daha yüksek umut puanlarına sahiptir.

Katılımcıların meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.25. Psikolojik sermayenin bir topluluğa üye olma durumuna göre karşılaştırılması

	Meslekle İlgili Topluluğa Üye Olma	N	Ort.	SS	t	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan	Evet	148	116,34	15,432	-0,897	0,37
	Hayır	423	117,44	11,792		
Özyeterlilik	Evet	148	17,85	2,546	-1,503	0,13
	Hayır	423	18,16	1,979		
İyimserlik	Evet	148	21,81	3,609	-1,521	0,13
	Hayır	423	22,25	2,795		
Güven	Evet	148	18,42	2,390	-1,035	0,30
	Hayır	423	18,61	1,815		
Dışadönüklük	Evet	148	22,53	3,109	0,270	0,79
	Hayır	423	22,46	2,607		
Psikolojik Dayanıklılık	Evet	148	22,26	3,243	-0,429	0,67
	Hayır	423	22,37	2,614		
Umut	Evet	148	13,47	2,058	-0,693	0,49
	Hayır	423	13,59	1,575		

Meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu ile psikolojik sermaye ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=-0.897$, $p=0.37$). Bu durum, meslekle ilgili topluluğa üye olmanın öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

Meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu ile özyeterlilik ($t=-1.503$, $p=0.13$), iyimserlik ($t=-1.521$, $p=0.13$), dışadönüklük ($t=0.270$, $p=0.79$) ve güven ($t=-1.035$, $p=0.30$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, meslekle ilgili topluluğa üye olmanın öğretmenlerin özyeterlilik, iyimserlik, dışadönüklük ve güven düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştirmedığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, psikolojik dayanıklılık ($t=-0.429$, $p=0.67$) ve umut ($t=-0.693$, $p=0.49$) alanları açısından da benzer niteliktedir. Sonuç olarak, meslekle ilgili topluluğa üye olma durumu ile psikolojik sermaye ve alt alanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, meslekle ilgili topluluğa üye olmanın bireylerin psikolojik sermaye düzeylerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların mesleki kıdem ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süreleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.26. Psikolojik sermaye ile kıdem ve müdürle çalışma süresi arasındaki ilişkinin sonuçları

	Mesleki Kıdem	Mevcut Okuldaki Müdürle Çalışma Süresi
Psikolojik Sermaye Ölçeği	,119**	,082*
Toplam Puan		
Özyeterlilik	,101*	,078*
İyimserlik	,103*	,087*
Güven	,121**	,068
Dışadönüklük	,048	,054
Psikolojik Dayanıklılık	,140**	,077
Umut	,138**	,075

* p<0.01; ** p<0.05

Yukarıdaki tabloda, mesleki kıdem ile öğretmenlerin mevcut okuldaki müdürle çalışma sürelerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile olan ilişkisine dönük elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Buna göre; psikolojik sermaye düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdemi ($r=0,119$, $p<0,01$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r=0,082$, $p<0,05$) ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi uzadıkça, psikolojik sermaye düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Özyeterlilik düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdemi ($r=0,101$, $p<0,05$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r=0,078$, $p<0,05$) ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Yani, öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça ve okuldaki müdürle çalışma süresi uzadıkça, özyeterlilik düzeylerinin de arttığını gözlenmektedir.

İyimserlik düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdemi ($r=0,103$, $p<0,05$) ve mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ($r=0,087$, $p<0,05$) ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve okuldaki müdürle çalışma süresi arttıkça, iyimserlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Güven düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdemi ($r=0,121$, $p<0,01$) ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili iken okul müdürü ile çalışma süresi ile ilişkili değildir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça, güven düzeylerinin de arttığı

gözlenmektedir. Dışadönüklük düzeyi ile mesleki kıdem veya mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=0,048$, $p>0,05$).

Psikolojik dayanıklılık düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdemi ($r=0,140$, $p<0,01$) ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili iken mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ile ilişkili değildir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Umut düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdemi ($r=0,138$, $p<0,01$) ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili iken mevcut okuldaki müdürle çalışma süresi ile ilişkili değildir. Yani, öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça, umut düzeylerinin de arttığı gözlenmektedir.

Araştırmaya katılanların medeni durumu ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.27. Psikolojik sermayenin medeni duruma göre karşılaştırılması

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	t	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan	Evli	488	117,16	12,944	0,024	0,98
	Bekar	83	117,12	12,212		
Özyeterlilik	Evli	488	18,07	2,174	-0,302	0,76
	Bekar	83	18,14	1,958		
İyimserlik	Evli	488	22,17	3,036	0,640	0,52
	Bekar	83	21,94	3,005		
Güven	Evli	488	18,56	2,010	-0,012	0,99
	Bekar	83	18,57	1,802		
Dışadönüklük	Evli	488	22,47	2,755	-0,156	0,88
	Bekar	83	22,52	2,693		
Psikolojik Dayanıklılık	Evli	488	22,35	2,805	0,227	0,82
	Bekar	83	22,28	2,702		
Umut	Evli	488	13,54	1,748	-0,678	0,50
	Bekar	83	13,67	1,491		

Yukarıdaki tablonun sonuçlarına göre, evli ve bekar öğretmenler arasında psikolojik sermaye ölçümleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Psikolojik sermaye ölçeği toplam puanı ($t=0.024$, $p=0.98$), özyeterlilik ($t=-0.302$, $p=0.76$), iyimserlik ($t=0.640$, $p=0.52$), güven ($t=-0.012$, $p=0.99$), dışadönüklük ($t=-0.156$, $p=0.88$), psikolojik dayanıklılık ($t=0.227$, $p=0.82$) ve umut ($t=-0.678$, $p=0.50$) alanlarında evli ve bekar öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin medeni durumu, psikolojik sermaye

düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin medeni durumunun, psikolojik sermaye ölçümleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Katılımcıların eğitim düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.28. Psikolojik sermayenin eğitim durumuna göre karşılaştırılması

	Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	t	p
Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan	Lisans	485	117.18	12.901	0.138	0.89
	Lisansüstü	86	116.98	12.495		
Özyeterlilik	Lisans	485	18.08	2.144	0.152	0.88
	Lisansüstü	86	18.05	2.142		
İyimserlik	Lisans	485	22.18	3.020	0.840	0.40
	Lisansüstü	86	21.88	3.092		
Güven	Lisans	485	18.56	1.982	-0.089	0.93
	Lisansüstü	86	18.58	1.979		
Dışadönüklük	Lisans	485	22.46	2.769	-0.349	0.73
	Lisansüstü	86	22.57	2.610		
Psikolojik Dayanıklılık	Lisans	485	22.34	2.803	-0.110	0.91
	Lisansüstü	86	22.37	2.718		
Umut	Lisans	485	13.56	1.728	0.198	0.84
	Lisansüstü	86	13.52	1.629		

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile psikolojik sermaye ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler ile lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasında psikolojik sermaye ölçümleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Psikolojik sermaye ölçeği toplam puanı ($t=0.138$, $p=0.89$), özyeterlilik ($t=0.152$, $p=0.88$), iyimserlik ($t=0.840$, $p=0.40$), güven ($t=-0.089$, $p=0.93$), dışadönüklük ($t=-0.349$, $p=0.73$), psikolojik dayanıklılık ($t=-0.110$, $p=0.91$) ve umut ($t=0.198$, $p=0.84$) altında lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, psikolojik sermaye ölçümleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların görev yaptıkları ilçe ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.29. Psikolojik sermayenin görev yapılan ilçeye göre karşılaştırılması

	Görev Yapılan İlçe	N	Ort.	SS	F	P	Fark Testi
Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan	Altındağ	174	117,3	12,191	5,022	0,01	Çankaya ile Keçiören
	Çankaya	184	119,2	11,415			
	Keçiören	213	115,1	14,182			
	Toplam	571	117,1	12,830			
Özyeterlilik	Altındağ	174	18,02	2,014	3,210	0,04	Çankaya ile Keçiören
	Çankaya	184	18,39	1,896			
	Keçiören	213	17,85	2,405			
	Toplam	571	18,08	2,142			
İyimserlik	Altındağ	174	22,23	2,902	6,608	0,00	Keçiören ile Çankaya ve Altındağ'da görev yapanlar
	Çankaya	184	22,68	2,641			
	Keçiören	213	21,59	3,352			
	Toplam	571	22,14	3,030			
Güven	Altındağ	174	18,57	1,872	1,099	0,33	
	Çankaya	184	18,72	1,761			
	Keçiören	213	18,42	2,228			
	Toplam	571	18,56	1,980			
Dışadönüklük	Altındağ	174	22,59	2,632	3,107	0,05	Çankaya ile Keçiören'de görevli olanlar
	Çankaya	184	22,78	2,416			
	Keçiören	213	22,12	3,055			
	Toplam	571	22,47	2,744			
Psikolojik Dayanıklılık	Altındağ	174	22,41	2,771	6,330	0,00	Keçiören ile Altındağ ve Çankaya'da görevli olanlar
	Çankaya	184	22,84	2,385			
	Keçiören	213	21,85	3,044			
	Toplam	571	22,34	2,788			
Umut	Altındağ	174	13,52	1,675	4,148	0,02	
	Çankaya	184	13,84	1,598			
	Keçiören	213	13,35	1,810			
	Toplam	571	13,56	1,712			

Yukarıdaki tabloda, görev yapılan ilçelere göre psikolojik sermaye ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasındaki farklılıkların sonuçları yer almaktadır. İlçeler arasındaki farklılıkları anlamak için yapılan analizler şu sonuçları göstermektedir:

Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin psikolojik sermaye toplam puanı, Altındağ ve Keçiören ilçelerinde görevli olanlardan anlamlı derecede yüksektir ($F= 5.022$, $p= 0,01$).

Bu, Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin psikolojik sermaye açısından daha güçlü olduklarını göstermektedir.

Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin özyeterlilik puanları, diğer iki ilçedeki öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede yüksektir ($F= 3.210$, $p= 0,04$). Bu durum, Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin kendilerine olan güven ve yetenekleri konusunda daha yüksek bir düzeyde olduklarını göstermektedir.

Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin iyimserlik puanları, diğer iki ilçedeki öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($F= 6.608$, $p= 0,00$). Bu sonuç, Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin olumlu düşünce yapısına ve iyimserliklerine sahip olduklarını göstermektedir.

Altındağ ilçesindeki öğretmenlerin dışadönüklük puanları, diğer ilçelerdekilere göre anlamlı derecede yüksektir ($F= 3.107$, $p= 0,05$). Bu, Altındağ ilçesindeki öğretmenlerin sosyal ilişkilerde daha dışa dönük olduklarını göstermektedir.

Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık puanları, diğer iki ilçedeki öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir ($F= 6.330$, $p= 0,00$). Bu, Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin stresle başa çıkma ve zorluklara karşı direncin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Altındağ ilçesindeki öğretmenlerin umut puanları, diğer iki ilçedeki öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede yüksektir ($F= 4.148$, $p= 0,02$). Bu, Altındağ ilçesindeki öğretmenlerin geleceğe dair umutlarının diğer ilçelerdekilere göre daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların çocuk sahipliği ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki farklılığın tespitine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.30. Psikolojik sermayenin çocuk sahipliğine göre karşılaştırılması

	Çocuk Sahipliği	N	Ort.	SS	F	P	Fark Testi
Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puan	Çocuğum yok	78	114,58	11,719	2,847	0,04	Çocuğu olmayanlar-1 ile 3 ve daha fazla çocuğu olanlar
	1 çocuğum var	156	118,79	11,377			
	2 çocuğum var	293	117,43	12,884			
	3 ve fazla çocuklu	44	114,02	17,603			
	Toplam	571	117,15	12,830			
Özyeterlilik	Çocuğum yok	78	17,92	1,952	1,428	0,23	
	1 çocuğum var	156	18,31	1,963			

Tablo 4.30. (devam) *Psikolojik sermayenin çocuk sahipliğine göre karşılaştırılması*

	Çocuk Sahipliği	N	Ort.	SS	F	P	Fark Testi
	2 çocuğum var	293	18,07	2,141			
	3 ve fazla çocuklu	44	17,61	2,919			
	Toplam	571	18,08	2,142			
İyimserlik	Çocuğum yok	78	21,37	2,843	3,589	0,01	Çocuğu olmayanlar ile 2 çocuğu olanlar
	1 çocuğum var	156	22,66	2,684			
	2 çocuğum var	293	22,13	3,099			
	3 ve fazla çocuklu	44	21,68	3,709			
	Toplam	571	22,14	3,030			
Güven	Çocuğum yok	78	18,19	1,759	2,035	0,11	
	1 çocuğum var	156	18,73	1,735			
	2 çocuğum var	293	18,63	1,990			
	3 ve fazla çocuklu	44	18,16	2,853			
	Toplam	571	18,56	1,980			
Dışadönüklük	Çocuğum yok	78	21,92	2,583	4,337	0,01	Çocuğu olmayanlar ile 1 ve 3 ve daha fazla çocuğu olanlar
	2 çocuğum var	293	22,51	2,726			
	3 ve fazla çocuklu	44	21,55	3,694			
	Toplam	571	22,47	2,744			
Psikolojik Dayanıklılık	Çocuğum yok	78	21,77	2,687	2,188	0,09	
	1 çocuğum var	156	22,47	2,596			
	2 çocuğum var	293	22,51	2,739			
	3 ve fazla çocuklu	44	21,77	3,697			
	Toplam	571	22,34	2,788			
Umut	Çocuğum yok	78	13,40	1,630	0,981	0,40	
	1 çocuğum var	156	13,68	1,490			
	2 çocuğum var	293	13,58	1,761			
	3 ve fazla çocuklu	44	13,25	2,201			
	Toplam	571	13,56	1,712			

Yukarıdaki tabloda, öğretmenlerin çocuk sahipliği durumlarına göre psikolojik sermaye ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasındaki farklılıkların sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin çocuk sahipliği durumuna göre psikolojik sermaye düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F= 2.847$, $p= 0.04$). Çocuğu olmayan öğretmenlerin psikolojik sermaye puanları, diğer gruplardakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Çocuk sahipliği durumuna göre iyimserlik puanları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır ($F= 3.589$, $p= 0.01$). Burada da çocuğu olmayan

öğretmenlerin iyimserlik puanları, diğer gruptakilerle göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Çocuk sahipliği durumuna göre dışadönüklük puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F= 4.337$, $p= 0.01$). Çocuğu olmayan öğretmenlerin dışadönüklük puanları, diğer gruptakilerle göre anlamlı derecede düşüktür.

Çocuk sahipliği durumuna göre özyeterlilik ($F= 1.428$, $p= 0.23$), güven ($F= 2.035$, $p= 0.11$), umut ($F= 0.981$, $p= 0.401$) ve psikolojik dayanıklılık ($F= 2.188$, $p= 0.09$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çocuk sahipliği durumu, psikolojik sermaye düzeyini ve alt boyutlarındaki bazı özelliklerini etkilemektedir. Çocuğu olmayan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyi, iyimserlik ve dışadönüklük puanları diğer gruptakilerle göre daha düşüktür

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki etkisi ve bu etkileşimde psikolojik sermayenin oynadığı aracı rolü irdelemeye odaklanılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretimsel liderlik, mesleki öğrenme ve psikolojik sermaye düzeylerinin araştırmaya katılanların kişisel özellikleri bağlamında farklılaşma durumları ortaya konmuştur. İfade edilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada, elde edilen sonuçlar ve bu bağlamda yapılan tartışmaya yer verilmiştir. Bölüm sonunda, yapılan değerlendirmeler ışığında uygulama alanlarına ve gelecekteki araştırmalara dönük öneriler ortaya konmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretimsel liderlik düzeyine ilişkin sonuç ve tartışma

Yapılan bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin 3 farklı ilçede de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, "Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" altında elde edilen yüksek puan, okul liderlerinin okulun misyonu ve vizyonu konusundaki netlikleriyle dikkat çekmektedir. Bu durum, okulun amaçlarına yönelik belirgin bir vizyonun, öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak hedeflere odaklanmalarını sağlayarak okulun başarısını artırdığını göstermektedir. Okul müdürlerinin okulun hedeflerini net bir şekilde belirleme ve bu hedefleri paylaşma konusundaki etkili liderliklerini yansıtabilir. Bu durum, okul topluluğunun ortak bir vizyon etrafında birleşmiş olabileceğini ve bu birlikteliğin genel öğretimsel liderlik düzeyini artırdığını gösterebilir. Oktay Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) çalışmasında, benzer şekilde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik açısından yeterli davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Kazancı'nın (2022) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Baştuğ'un (2019) çalışmasında, öğretim liderlik algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2018) çalışmasında, öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada en yüksek alt boyuta sahip ortalamanın "Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" alanına ait olduğu tespit edilmiştir.

Bada ve arkadaşlarının (2020) yapmış oldukları bir araştırmada Endonezya'da ki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik puanlarının diğer ülkelere kıyasla düşük çıktığı

sonucuna varmışlardır. Yine Kaparau (2014) tarafından İngiltere ve Yunanistan'daki başarılı liselerde öğretimsel liderlik uygulamalarının karşılaştırıldığı çalışmada, İngiltere'deki okullarda Yunanistan'a göre öğretimsel liderlik uygulamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden birinin ise Yunanistan'daki katı bir merkezi yönetimin olması ve hiyerarşik kısıtlamalar yüzünden okul müdürlerinin yeterince esnek davranamadıkları belirtilmiştir. Durum merkezi yönetim tarafından baktığımızda Türkiye'deki okullar için de aynıdır. Eğitim sistemi hiyerarşik ve merkezi yönetim sistemine sahiptir ve okul müdürlerinin karar verme yetkileri oldukça sınırlıdır. Bu durum okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlı göstermeleri konusunda kısıtlayıcı olmaktadır. Buna rağmen okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri hem bu araştırmada hem de Türkiye'nin çeşitli illerinde yapılan birçok araştırmada oldukça yüksek çıkması şaşırtıcı bir durumdur.

"Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" başlığı altındaki puanlar, okul müdürlerinin etkili bir şekilde eğitim programlarını yönetme ve öğretim süreçlerini düzenleme konusundaki becerilerini yansıtmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin öğretim süreçlerini planlama ve uygulama konusundaki liderliklerinin, öğrenci başarısını artırmak adına kritik bir rol oynayabileceğini işaret etmektedir. Oktay Güroca ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) çalışmasında, öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirdikleri "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutunda genellikle "her zaman" seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir. Baştuğ'un (2019) çalışmasında, "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi", "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" ve "düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması" algılarının yüksek düzeyde olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmanın dikkat çekici bir diğer sonucu, "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" alanında elde edilen puanların (3,982) diğer alanların ortalamasından düşük olmasıdır. Bu sonuç, Baştuğ'un (2019) çalışmalarında elde edilenle benzerlik göstermektedir. Buradan yola çıkarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik destek ve rehberlik konusundaki çabalarının daha fazla vurgulanması gerektiğini yorumuna ulaşabiliriz. Ayrıca yine bir çok mesleki gelişim uygulamalarının merkezi yönetim tarafından planlanıyor olması da okul müdürlerinin mesleki gelişimi destekleme konusunda yapabileceklerini sınırlamaktadır. Ancak yine de okul liderlerinin, öğretmenlerin bireysel ve mesleki ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde

yaklaşımları, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve genel öğrenci başarısına olumlu bir etki yapabilir. Oktay Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerin, yöneticilerini "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" konusunda yeterli bulmalarına rağmen, bazı eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Şimşek'in (2018) çalışmasında, "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" alanında elde edilen puanın 3,280 olduğu tespit edilmiştir.

"Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" ile "Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması" altındaki puanlar (4,130 ve 4,263), öğretimsel liderliğin öğrenci başarısını ve öğrenme ortamını etkileyen önemli unsurları içerdiğini göstermektedir. Okul müdürlerinin bu alanlara odaklanarak öğretmenlerle işbirliği yapmaları, öğrenci başarısını ve öğrenme atmosferini olumlu yönde etkileyebilir. Bu sonuç, Oktay Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) çalışmasında elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. Baştuğ'un (2019) çalışmasında, "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" algılarının orta düzeyde olduğu bildirilmiştir. Şimşek'in (2018) çalışmasında, "Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" ile "Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması" alanlarından elde edilen puanların sırası ile 3,710 ve 3,780 olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan değerlendirmeler ışığında; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerini değerlendiren sonuçların, genel olarak yüksek bir performans ortaya koyduğu ifade edilebilir. Özellikle, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alanlarındaki yüksek puanlar, okul liderlerinin net bir vizyon ve etkili yönetim becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, okulun genel başarısını artırma potansiyelini vurgular. Ancak araştırmalar göstermektedir ki eğitim sistemlerinin merkezi yönetimlere bağlı olan ülkelerde öğretimsel liderlik uygulamaları yeterince güçlü olmamakta, okul müdürlerinin esneklikleri kısıtlanmakta ve özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri konusunda yetersiz kalmaktadır.

5.1.2. Mesleki öğrenme düzeyine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin toplam puan ortalamasının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani; öğretmenlerin genel mesleki öğrenme etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki öğrenmeye

yüksek bir ilgi gösterdiği belirtilmektedir (Kazancı, 2022; Şanda, 2021; Dorukbaşı, 2022; Yılmaz ve Kılınç, 2023).

Öğretmenlerin "İş birliği" alanındaki puanları 4.478 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim içinde olduklarını ve birbirlerinden öğrenme konusunda açık olduklarını göstermektedir. İş birliği, öğretmenler arasında bilgi paylaşımını artırabilir ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim öğretmen yeterlilikleri arasında da iş birlikçi çalışmanın önemi oldukça büyüktür. Ayrıca Hallinger ve Kulophas (2020) öğretmen öğrenmesini iyileştirmenin etkili bir yolu olarak işbirlikçi ve uygulamaya dayalı profesyonel bir büyüme aracı olarak okul organizasyonlarına vurgu yapmaktadır. Çalışmamızda ulaşılan sonuçtan farklı olarak Şanda'nın (2021) çalışmasına göre öğretmenlerin işbirliği alanlarına yönelik algıları ortalamadan biraz daha düşüktür. Bu araştırmanın sonucu, Dorukbaşı'nın (2022) çalışmasında elde edilenlerle zıtlık göstermektedir. Nitekim çalışmada, iş birliği alanının en yüksek ortalamaya sahip olduğu bildirilmiştir. Uçar'ın (2021) araştırmasında da benzer şekilde, iş birliği boyutunun ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

"Yansıtma" altındaki puanlar 4,396 olarak bulunmuştur. Yüksek yansıtma puanları, öğretmenlerin kendi öğretim pratiğini sürekli olarak değerlendirdiklerini ve bu değerlendirmelerden öğrenme fırsatları çıkardıklarını işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik bir içsel motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Dorukbaşı (2022) ile Şanda'nın (2021) çalışmalarında da öğretmenlerin yansıtma alanlarına yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

"Uygulama" alanında elde edilen puanlar 4,181'dir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenilen bilgileri sınıf ortamında uygulama konusunda daha düşük bir düzeyde olduklarını göstermektedir. Uygulama düzeyinin artırılması için öğretmenlere pratiğe yönelik destek sağlanması önemlidir. Şanda'nın (2021) çalışmasına göre de öğretmenlerin uygulama alanlarına yönelik algıları ortalamada bir miktar düşüktür. Bununla beraber, Dorukbaşı'nın (2022) ve Savaş'ın (2021) çalışmasında uygulama alanının ortalamasının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada da, öğretmenlerin uygulama alt boyutuna yüksek oranda katılım gösterdikleri belirlenmiştir (Uçar, 2021).

Son olarak, "Bilgi Tabanına Ulaşma" puanları 4,306 olarak belirlenmiştir. Bu, öğretmenlerin bilgi kaynaklarına ulaşma konusundaki becerilerinin ortalamadan biraz düşük olduğunu göstermektedir. Şanda (2021), Uçar'ın (2021) ve Savaş'ın (2021)

yaptıkları çalışmada da bu sonuca ulaşılmıştır. Dorukbaşı'nın (2022) çalışmasında ise bilgi tabanına ulaşma boyutundan elde edilen ortalama değerin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan değerlendirmeler ışığında; öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, bu durumun öğretmenlerin sürekli öğrenmeye ve gelişime açık olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ancak, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alanındaki düşük puanlar, okul müdürlerinin ve bakanlığın ilgili birimlerinin öğretmenleri daha sistematik ve sınıf içi pratiklerini geliştirici uygulamalar konusunda daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlı bir liderlik ve eğitim yönetimi yaklaşımı, öğretmen motivasyonunu artırarak genel öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacağı göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir.

5.1.3. Psikolojik sermaye düzeyine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyini belirlemek üzere kullanılan ölçeğin toplam puan ortalaması oldukça yüksek bir değerdedir. Bu durum, öğretmenlerin genelde pozitif psikolojik sermayeye sahip olduklarını ve duygusal olarak sağlıklı, motivasyonu yüksek ve stresle başa çıkabilme yeteneklerine sahip olduklarını göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer şekilde, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Çetin ve Basım, 2012; Keçeci ve Öncel, 2021; Kaya ve diğerleri, 2014; Sarıcı, 2015; Tösten, 2015; Dilsiz, 2018). Owens'ın (2017), yurt dışında gerçekleştirdiği bir başka çalışmada ise öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri genel olarak yüksek bulunurken, en yüksek değerin güven altboyunda; en düşük değerin ise iyimserlik altboyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlilik düzeyi, ortalamanın üzerindedir. Bu durum, öğretmenlerin işlerini etkili bir şekilde yürütme konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Özyeterlilik düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin mesleklerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir (Çetin ve Basım, 2012; Keçeci ve Öncel, 2021).

İyimserlik puanları, öğretmenlerin genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, olası zorluklarla başa çıkmak ve geleceğe umutla bakmak konusundaki olumlu tutumlarını yansıtabilir. Daha önce yapılan çalışmalarda

da öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Çetin ve Basım, 2012; Giziroğlu, 2019; Keçeci ve Öncel, 2021).

Öğretmenlerin güven düzeyi ortalamanın üzerindedir. Bu durum, öğretmenlerin hem kendilerine hem de meslektaşlarına güvendiklerini göstermektedir. Yazkan'ın (2020) ve Giziroğlu'nun(2019) yaptıkları çalışmalarda güven alt boyut ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güven düzeyinin yüksek olması, işbirliği ve etkileşimde olumlu bir etki yaratabilir.

Dışadönüklük puanları, öğretmenlerin sosyal ilişkilerde aktif ve dışa dönük olduklarını göstermektedir. Çalışmamızda dışadönüklük puanının ortalamanın üstünde çıktığı görülmüştür. Bu, öğretmenlerin öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle etkileşimde bulunmaya istekli olduklarını gösterir. Bu durum, sınıf içi etkileşimlerin ve işbirliğinin olumlu bir şekilde şekillenebileceğini işaret edebilir (Yazkan, 2020). Atış'ın (2020) çalışmasında dışadönüklük alt puanının ($x = 22.21$) bulunması çalışmamızla oldukça benzer bir sonuç sergilemiştir.

Psikolojik dayanıklılık düzeyi, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma ve stresle baş etme konusundaki becerilerini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar, öğretmenlerin bu konuda güçlü olduklarını göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Çetin ve Basım, 2012; Keçeci ve Öncel, 2021; Yazkan, 2020).

Umut düzeyi ortalamanın altında olsa da, öğretmenlerin genelde umutlu olduklarını söylemek mümkündür. Daha önce yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin umut düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiş olsa da ölçekğin diğer alt boyutlarına göre umut alt boyutunun düşük olduğu çalışmalar da mevcuttur.(Çetin ve Basım, 2012; Yazkan, 2020; Atış, 2020; Giziroğlu, 2019).

Yapılan değerlendirmeler ışığında; öğretmenlerin genel psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu, duygusal sağlıklarının ve motivasyonlarının güçlü olduğu ifade edilebilir. İyi bir özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut profili, öğretmenlerin pozitif bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalarına yardımcı olabilir. Ancak, umut düzeyinin ortalamanın altında olması, belirli alanlarda destek stratejilerinin geliştirilmesine yönelik dikkat gerektirebilir. Luthans ve arkadaşlarının (2010) yapmış oldukları çalışmalar göstermektedir ki psikolojik sermaye duygusal durumlar kadar kolayca dalgalanmayan ve daha stabil bir

özellik gösteriyor olsa da uzun bir süreçte geliştirilebilir ve öğrenen bir organizasyon olma yolunda önemli bir rol oynayabilir.

5.1.4. Öğretimsel liderlik düzeyi ile mesleki öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve tartışma

Çalışmada, Öğretimsel Liderlik Ölçeği toplam puanı ve okul amaçlarının belirlenmesi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarından alınan puanlar ile Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin toplam puanı ve işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma puanları arasındaki pozitif ilişki dikkat çekicidir. Bu, öğretim sürecini etkili bir şekilde yöneten okul müdürlerinin olduğu okullarda, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini daha başarılı bir şekilde değerlendirebildiklerini, meslektaşlarıyla daha etkili bir işbirliği yapabildiklerini, planladıkları öğretim stratejilerini daha başarılı bir şekilde uygulayabildiklerini öğretim pratiğini daha kritik bir bakış açısıyla değerlendirebildiklerini ve öğrencilere çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşma konusunda daha etkili rehberlik yapabildiklerini gösterir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, işbirliği ve paylaşım ortamını destekleme eğiliminde olabilir. Öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımına teşvik etmek, mesleki öğrenmeyi artırabilir. Bu da öğretimsel liderlik ile Mesleki Öğrenme arasında pozitif bir ilişkiye yol açabilir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, Leithwood ve Jantzi'nin (2008) yaptığı bir çalışma, etkili öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılarda bulunduğunu ve bu liderlik tarzlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Taş'ın (2021) araştırması, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin algılarına göre mesleki öğrenme topluluğu oluşturulmasındaki önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kazancı'nın (2022) çalışmasında, öğretim liderliğinin mesleki öğrenme düzeyi ile pozitif ilişkisinin olduğu bildirilmiştir. Bu sonuç, Yılmaz ve Kılınç'ın (2023) yaptıkları çalışmada elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. Shengnan ve Hallinger (2020, s. 1) tarafından yapılan çalışmada, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkili olduğu ve etkisiz öğretim liderliği sergilenen okullarda öğretmen mesleki

öğrenmesinin olumsuz etkilendiği bulunmuştur. Scoggins (2008, s. 76-82), mesleki öğrenme topluluğu ve okullarda liderlik kapasitesinin etkisini incelediği araştırmada, okullarda liderlik kapasitesi ile mesleki öğrenme topluluğu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dorukbaşı'nın (2022) çalışmasında, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Gün'ün (2021, s. 127) araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim liderliği algıları ile mesleki işbirliği algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Nguyen vd. (2023) tarafından öğretimsel liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişki üzerine Vietnam okullarında yapılan bir başka araştırmaya göre de öğretmenler mesleki öğrenme ve gelişimlerinde genel olarak okul müdürünün öğretim liderliğinden memnun bulunurken; bulgular, okul müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Wang 'ın (2016) Çin'in kuzeydoğusunda gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenler; okul müdürlerinin öğretim lideri olarak mesleki gelişimini güçlendirdiklerini ve aidiyetlerini kolaylaştırdıklarını; denetleme ve izleme konusundaki katılımlarından çok mesleki öğrenmeye verdikleri destekten daha çok memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Bir dizi araştırma sonucu, liderliğin öğrenci başarısının ön koşullarından biri ve okul gelişiminin vazgeçilmez boyutu olduğunu öne sürmektedir. “Okul liderliğinin, öğretimin kalitesini ve öğrenci öğrenimini olumlu yönde etkileyen okul organizasyonunun özellikleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Orta büyüklükte olsa da bu liderlik etkisi, çoğu iyileştirme çabasının başarısı için hayati öneme sahiptir” (Leithwood, Harris ve Hopkins 2019, 2). Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde öğretimsel liderliğin önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan bu araştırma ile de bir kez daha ortaya çıkarılmıştır.

5.1.5. Mesleki öğrenme düzeyi ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve tartışma

Bu çalışmanın sonuçları, Psikolojik Sermaye Ölçeği toplam puanı, iyimserlik, güven, özyeterlilik, dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarından alınan puan ile Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puanı ve işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif ilişki olduğunu

göstermektedir. Psikolojik sermaye, bireylerin duygusal zekâ, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi pozitif özelliklere sahip olmalarını ifade eder. Bu özellikler, bireylerin zorluklarla baş etmelerine, öğrenme süreçlerine olumlu bir bakış açısıyla yaklaşımlarına ve profesyonel gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olabilir. Dolayısıyla, psikolojik sermaye düzeyi arttıkça, bireylerin mesleki öğrenme eğilimi de artabilir. Yüksek güvene sahip olan öğretmenler, genellikle daha açık fikirli, risk almaya daha istekli ve öğrenmeye daha motive olabilirler. Ayrıca, iyimser bireyler, genellikle zorluklarla başa çıkma becerilerine sahip olabilir ve bu, mesleki öğrenme süreçlerinde karşılaşılan engellerle başa çıkma konusunda olumlu bir etki yapabilir. Özyeterliliği yüksek olanlar ise, genellikle mesleki gelişim süreçlerine daha olumlu bir tutumla yaklaşabilir ve bu, mesleki öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde benimsemelerine yardımcı olabilir. İhtiyaroğlu ve arkadaşlarının (2022) yaptığı çalışmanın amacı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmada, veriler "Psikolojik Sermaye Ölçeği" ve "Örgütsel Öğrenme Ölçeği" ile toplanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, psikolojik sermayenin öz yeterlilik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık alt boyutları ile örgütsel öğrenme arasında pozitif bir ilişki, umut alt boyutu ile örgütsel öğrenme arasında ise negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Helvacı ve Karadurmuş'un (2015) çalışmasında, öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin bilgi edinmeye ve elde ettikleri bilgiyi kurumun yararına kullanmaya daha istekli oldukları ve bu davranışları sürekli hale getirdikleri sonucuna varılmıştır.

Çin'de Huang ve Wang (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin öğrenme performanslarını şekillendirmede ne kadar önemli olduğu vurgulanırken aynı zamanda psikolojik sermayenin öğretmenlerin öğrenme davranışlarındaki hayati rolünü de vurgulamaktadır. Bu bulgular dizisi, eğitim politika yapımcılarının ve okul müdürlerinin, öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri hakkında net bir anlayışa sahip olmaları ve psikolojik sermayeyi artırmak için olumlu müdahalelerin nasıl uygulanacağı konusunda pratik bilgiye sahip olmaları gerektiğini göstermektedir.

5.1.6. Psikolojik sermaye ile öğretimsel liderlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve tartışma

"Öğretimsel Liderlik Ölçeği" toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar ile "Psikolojik Sermaye Ölçeği Toplam Puanı" arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul liderlerinin eğitim ortamını yönlendirme ve destekleme becerilerinin, öğretmenlerin duygusal kaynakları, öz-yeterlilik algıları ve genel psikolojik iyi halleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan, "Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puan" ile "özyeterlilik", "iyimserlik", "güven" ve "psikolojik dayanıklılık" alt boyutlarından alınan puanlar arasında da benzer şekilde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu, yüksek öğretimsel liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin, öğretmenlerin kişisel güçlükleriyle başa çıkma becerilerini ve genel psikolojik durumlarını olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretimsel liderliğin, öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve psikolojik kapasitelerini destekleyerek, onların stresle başa çıkma yeteneklerini artırabileceğini düşündürmektedir. Çalışmada, "Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Puanı" ile "Umut" alt boyutundan elde edilen puan arasındaki daha düşük seviyedeki ilişki ise dikkat çekicidir. Bu durum, umutun öğretimsel liderlikle daha karmaşık bir ilişkiye sahip olabileceğini işaret edebilir. Belirlenen hedeflere katılım ve bu hedeflerin paylaşılması, öğretmenlerin işlerine anlam katarak motivasyonlarını artırabilir. Çalışmada elde edilen bu tür ilişkilerin anlamlı olması, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için önemlidir çünkü bu sonuçlar, öğretmenlere yönelik destek ve geliştirme çabalarının genel iş doyumunu, motivasyonu ve dayanıklılık gibi unsurları olumlu yönde etkileyebileceğini gösterir. Bu da uzun vadede öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler ve dolayısıyla öğrencilere daha etkili bir eğitim sağlar. Son olarak, okul yöneticilerinin, öğretmenleri destekleme, eğitim programlarını etkili bir şekilde yönetme, öğretim süreçlerini geliştirme, öğrenci değerlendirmelerini adil bir şekilde yapma ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma konularında etkili liderlik pratiği geliştirmeleri önemlidir. Bu, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek, genel öğrenme çevresini iyileştirebilir ve dolayısıyla öğrencilere daha etkili bir eğitim sağlayabilir. Yapılan açıklamalarla ilgili olarak alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında Bilgiç ve Demirkasımoğlu'nun (2022) çalışması, okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur ve öğretimsel

liderliğin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyini olumlu etkileyebileceğini destekler. Yüksel'in (2015) araştırması, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile ilişkisini ortaya koymuştur. Şimşek'in (2018) araştırması da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmasını desteklemektedir. Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyi ile olumlu ilişkisini göstermektedir. Bostancı ve Şarbay (2018) tarafından yürütülen çalışmada, okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eser'in (2018) çalışmasında, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmeye olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile etik liderlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Şimşek'in (2018) çalışmasında, öğretmenlerde pozitif psikolojik sermaye ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algıları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Karaduman'ın (2017) araştırmasında, yöneticilerin algılanan hizmetkar liderlik davranışları ile çalışanların pozitif psikolojik sermayeleri arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gooty ve arkadaşları (2009) araştırmalarında, dönüşümcü liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 253 katılımcının yer aldığı çalışmada yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonuçlarına göre, katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları ile pozitif psikolojik sermaye arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Eser ve Summak'ın (2020) yaptığı çalışmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algıları ile işle bütünleşmeye olan ilişkiyi incelemektir. Çalışmada nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden sıralı açımlayıcı tasarım modeli benimsenmiştir. Nicel bölümün örnekleme, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil Merkez ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 982 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algıları ile işle bütünleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

5.1.7. Psikolojik sermaye, mesleki öğrenme ve öğretimsel liderlik düzeyi arasındaki etkileşime yönelik sonuç ve tartışma

Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin, öğretmenleri destekleyici, ilham verici ve motive edici bir şekilde yönlendirmesi olarak tanımlanabilir. Bu liderlik tarzı, öğretmenler arasında güven oluşturabilir ve olumlu bir çalışma ortamı sağlayabilir. Bu çalışma, öğretimsel liderliğin, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırdığını göstermektedir. Okul liderlerinin etkili bir liderlik sergilemeleri, öğretmenlerin duygusal zenginlik, iyimserlik, güven ve dayanıklılık gibi psikolojik sermaye unsurlarını güçlendirebilir. Öğretimsel liderlik ayrıca, öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunma, eğitim kaynaklarına erişim sağlama ve profesyonel bir topluluk oluşturma çabalarını içerir. Şimşek'in (2018) araştırması, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyinin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzer bir yönlendirmeye sahiptir ve öğretimsel liderliğin öğretmenlerin psikolojik sermaye oluşumu üzerinde kilit bir rol oynayabileceğini gösterir. Bostancı ve Şarbay (2018) tarafından yürütülen çalışmada, okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Çiftçi'nin (2018) çalışmasında, otantik liderlik tutumlarının pozitif psikolojik sermaye tutumlarını etkilediği bulunmuştur. Şeşen ve arkadaşlarının (2017) konaklama işletmelerinde liderlik tarzları ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 372 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen anket uygulaması sonuçlarına göre, dönüştürücü liderliğin pozitif psikolojik sermaye tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu, serbest bırakıcı liderliğin ise istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir etkisi olduğu, işlemsel liderliğin ise istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Bilgiç ve Demirkasımoğlu'nun (2022) çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, toplam 731 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı rol oynadığı tespit edilmiştir. Yapılan tüm bu araştırmalar yöneticilerin liderlik tarzlarının çalışanların psikolojik sermayeleri üzerinde olumlu ya da olumsuz çeşitli etkileri olduğunu göstermektedir.

Çalışmada, öğretimsel liderliğin, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Liderlerin, öğretmenlere yönelik etkili bir destek sunmaları, sınıf içi uygulamalarda ve öğrenci başarılarına katkı sağlayacak yeni öğrenme stratejileri geliştirmelerine olanak tanır. Taş'ın (2021) araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin algılarına göre mesleki öğrenme topluluğunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Leithwood ve arkadaşlarının (2019, s. 4) araştırmasında, öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerini etkilediği belirlenmiştir. Hallinger ve Kulophas'ın (2020, s. 522) araştırmasında, liderliğin öğretmen tutumları, öğretmen mesleki öğrenme ve öğrenci öğrenmesini etkilediği belirtilmiştir. Goddard ve arkadaşları (2015, s. 525) ise öğretmenler arası öğrenme ve iş birliğinin derecesinin, okuldaki öğretim liderliği uygulamalarıyla ilişkilendirildiği sonucuna varmışlardır. Kazancı'nın (2022) çalışmasında, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmeyi pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bir diğer çalışmada, öğretim liderliğinin mesleki öğrenme üzerinde orta düzeyde doğrudan etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin profesyonel mesleki öğrenmeye zaman ve çaba harcamanın, kendileri ve okulları için faydalı olacağına inandıkları bir güven ortamının oluşturulmasında müdürlerin önemli bir rol oynayabileceği vurgulanmıştır (Al-Mahdy vd., 2021, s. 329). Shengnan ve Hallinger, 2020, s. 214) tarafından yapılan çalışmada da, öğretim liderliğinin, öğretmenlerin mesleki öğrenimi üzerinde doğrudan etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz ve Kılınç'ın (2023) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesini etkilediği tespit edilmiştir. Dorukbaşı'nın (2022) çalışmasında, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Psikolojik sermaye, bireylerin duygusal, sosyal ve bilişsel kapasitelerini ifade eder. Bu içsel kaynaklar, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine ve mesleki gelişimlerine olumlu bir şekilde katkıda bulunabilir. Bu çalışma, psikolojik sermayenin, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Şimşek'in (2018) çalışmasında elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. Yüksek psikolojik sermaye, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha olumlu bir tutumla yaklaşımlarını ve bu süreçten daha fazla fayda sağlamalarını destekleyebilir. İhtiyaroğlu ve arkadaşlarının (2022) yaptığı çalışmada, psikolojik sermayenin örgütsel öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Sweetin'in (2012) çalışmasında,

pozitif psikolojik sermayenin bireysel ve örgütsel öğrenme üzerinde önemli katkılara sahip olduğu ifade edilmiştir.

Geçmiş araştırmalar, liderliğin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin çoğunlukla okulun örgütsel koşulları, öğretmenlerin bilişsel ve duygusal durumları ve mesleki öğrenme ve sınıf uygulamaları yoluyla dolaylı olduğunu iddia etmemize olanak sağlamaktadır (Blase ve Blase 2000). Okulların nihai hedefinin öğrenci gelişimi olduğu düşünülürse lidelik, mesleki öğrenme ve çalışanların psikolojik sermaye düzeylerini geliştirmek üzerine yapılan tüm çalışmaların öğrenci başarısına katkı sağlayacağı tüm bu çalışmalardan çıkarılabilecek en önemli sonuçtur.

5.1.8. Öğretimsel liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolüne yönelik sonuç ve tartışma

Bu çalışmada, öğretimsel liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesinde psikolojik sermayenin aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Yani, öğretimsel liderliğin mesleki öğrenme üzerindeki etkisinin bir bölümü, psikolojik sermaye aracılığıyla gerçekleşmektedir. Psikolojik sermaye, bireylerin duygusal, sosyal ve bilişsel kapasitelerini ifade eden içsel bir kaynaktır. Bu kaynaklar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ve öğrenme deneyimlerine olumlu bir şekilde katkıda bulunabilir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleyici, ilham verici ve motive edici bir şekilde yönlendirmesi olarak tanımlanır. Bu liderlik tarzı, öğretmenler arasında güven oluşturabilir ve olumlu bir çalışma ortamı sağlayabilir. Okullarda öğretimsel liderler, öğretmenlerle etkili bir iletişim kurma ve onlara ilgi gösterme eğiliminde olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırabilir ve bu sermaye, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine katılımlarını artırabilir. Bunun yanında, öğretimsel liderin liderlik tarzı, öğretmenler arasında güven ve işbirliği kültürünü teşvik ederek psikolojik sermayenin geliştirilmesine ve mesleki öğrenme süreçlerine olumlu bir katkıda bulunabilir. Alanyazında, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenlere dair bir bilgi birikimi oluşmuştur. Örneğin, öz yeterlik (Liu ve Hallinger, 2018), güven (Karacabey vd., 2022), iş tatmini (Liu vd., 2021) gibi faktörlerin, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Akkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, psikolojik sermayenin girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkide kısmi aracı

bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Bu, psikolojik sermayenin liderlik tarzları ve öğretmen davranışları arasındaki kompleks etkileşimde nasıl bir aracı rol üstlendiğini gösteren önemli bir bulgudur. Yılmaz ve Kılınç'ın (2023) yaptığı araştırma okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesi ile doğrudan ilişkilendiğini ve aynı zamanda öğretmen motivasyonu üzerinden dolaylı bir etkileşime sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, öğretim liderliğinin sadece bilgi ve beceri transferini değil, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu etkileyerek mesleki öğrenmeye olan katılımı da artırabileceğini göstermektedir.

Yurt içi ve yurt dışı İngilizce ve Türkçe hazırlanmış araştırmalar arasında öğretimsel liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü üzerine bu tezin hazırlandığı tarih itibari ile herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı liderlik türleri ile psikolojik sermaye ve mesleki öğrenme kavramları arasındaki ilişkiler üzerine yapılmış çeşitli araştırmalar mevcuttur.

5.1.9. Öğretimsel liderlik düzeyi ile kişisel özelliklerin karşılaştırılmasına yönelik sonuç ve tartışma

Çalışma sonuçları, cinsiyet, meslekle ilgili topluluğa üye olma, çocuk sahipliği, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenleri bağlamında öğretimsel liderlik ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yetkinlikleri hakkındaki görüşlerinin kadın/erkek, evli/bekar, çocuğu olan/olmayan, meslekle ilgili topluluğa üye olan/olmayan, lisans/lisansüstü mezunu öğretmenler arasında benzer bir şekilde dağıldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, benzer çalışmalardaki bulgularla uyumludur (Akgün, 2021; Toptimur, 2021; Baştuğ, 2019). Karatay'ın (2011) çalışmasında ise, cinsiyet ile “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı buna karşın “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oktay Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) araştırmasında, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada, mesleki kıdem durumuna göre yapılan analizde ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda farklılık olduğu ve bu farklılıkta kıdem

süresi az olanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kazancı'nın (2022) çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin algıları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Karatay'ın (2011) mesleki kıdeme göre öğretimsel liderliği karşılaştırdığı çalışmada, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Baştuğ'un (2019) mesleki kıdem değişkenine göre öğretimsel liderliğin karşılaştırmasını yönelik gerçekleştirdiği çalışmada ise, öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanının yanısıra öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alanlarında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Medeni duruma göre yapılan analiz sonucunda ise 0,05 düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Aydın'ın (2017) çalışması, bekar öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında evli öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduklarını desteklerken, Ezer (2014) bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu yönünde anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca, Çam'ın (2008) çalışması, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla öğretim liderliği davranışları algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda elde edilenlerin aksine çalışmada, görev yapılan ilçeye göre öğretimsel liderlik düzeyinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkta Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanın daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çankaya ilçesindeki okulların, öğretimsel liderlik özellikleri üzerinde olumlu bir etki yaratmış olabilecek daha iyi bir yönetim yapısına veya kaynaklara sahip olması mümkündür. Ya da bunun bir başka sebebinin de Çankaya'nın Ankara'nın sosyo-ekonomik olarak daha iyi bir bölgesinde yer alması, tecrübeli okul müdürlerinin görev tercihlerini bu bölgeden yana kullanması olabilir. Bu durum, okul amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi gibi alt boyutlarda daha yüksek puanlar alınmasına neden olmuş olabilir. Bunun yanında, Çankaya ilçesindeki okulların, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi gibi alanlarda daha olumlu bir okul kültürü ve iklimine sahip olmaları mümkündür. Oktay Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) araştırmasında, öğretmenlerin görev yaptığı bölgelerine göre öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alanlarından elde edilen puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkta İstanbul

dışında görev yapanların, İstanbul'da görev yapanlardan daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Demiral (2007) tarafından yürütülen araştırmada ise il merkezinde görev yapan öğretmenler, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını diğer yerlerdeki öğretmenlere göre daha yüksek bulmaktadır.

Okul türüne göre yapılan analizlerde Öğretimsel Liderlik Ölçeği toplam puanı ve eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alanlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta ilkokulda görevli olanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın okul türü ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İlkokulda görev yapanların liderlik, eğitim programı yönetimi, öğretmen desteği ve olumlu öğrenme çevresi konularında ortaokulda görev yapanlara göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin temel eğitim aşamasında bulundukları için öğrenci gelişimi ve bireysel ihtiyaçlara duyarlılık konusunda daha fazla deneyime sahip olabilirler. Bu, öğrenci değerlendirmesi, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alanlarında daha etkili olmalarına katkıda bulunmuş olabilir. Bunun yanında, ilkokulda öğretmenler, genellikle aynı sınıf öğrencileriyle daha uzun süre çalışma fırsatına sahip olduğundan bu durumun öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından tanımalarına ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi adapte olmalarına olanak sağladığı ifade edilebilir. Kazancı'nın (2022) çalışmasında, görev yapılan okulun kademesine göre yapılan analizde ise anlamlı farklılık olduğu ve en olumlu algılamının ilkokul kademesinde görevli öğretmenler tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Savaş'ın (2021, s. 171) çalışmasında, ortaokul öğretmenleri, kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini, lise ve ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algılamışlardır. Yılmaz'ın (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algısının okul kademesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Gümüşeli (1996) tarafından yürütülen çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği alanında kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Wildly ve Dimmock'un (1993) çalışması ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ortaokul müdürlerine göre daha etkili bir şekilde sergilediklerini göstermektedir. Genel olarak araştırma sonuçları ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını diğer okul türlerine göre daha yüksek puanlamışlardır.

Bunun sebeplerinden en öne çıkan düşünceler arasında ilkokullarda örgütsel bağlılığın yüksek olması, öğretmen ve idare işbirliğinin daha yüksek olması ve okul içi ilişkilerin daha sıcak olması ileri sürülebilir.

5.1.10. Mesleki öğrenme düzeyi ile kişisel özelliklerin karşılaştırılmasına yönelik sonuç ve tartışma

Çalışmada, cinsiyet, meslekle ilgili topluluğa üyelik, çocuk sahipliği, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, medeni durum ve görev yapılan ilçe ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Örneklem grubunun homojen olması, benzer deneyime sahip olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili çıkmış olabilir. Çeşitli araştırmalarda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının cinsiyetlerine (Cücemen, 2018, s. 127; Uçar, 2021, s. 78; Kazancı, 2022, s. 1; Çam ve Üstün, 2016, s. 5), mesleki çalışma sürelerine (Uçar, 2021, s. 72; Şanda, 2021, s. 1), ve eğitim düzeyine (Uçar, 2021, s. 70), medeni duruma (Çam ve Üstün, 2016, s. 1) göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Dorukbaşı'nın (2022) çalışmasında, kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Şanda'nın (2021) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılıkta kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu sonuç, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutları bağlamında da benzer nitelikte iken işbirliği ve uygulama alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada, eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda ise ölçeğin bütünü ile alt boyutlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın görüldüğü alanlarda lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puanlarının diğer gruptakilerden daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Çam ve Üstün (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, mesleki tutumun yaş, öğretim kademesi ve branşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Schlichter (2015, s. 62) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin meslekte geçirdiği süre arttıkça mesleki öğrenme algısının düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma sonucuna göre kadın ve erkek cinsiyetine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algısında değişiklik görülmemiştir. Bryk ve arkadaşları (1999, s. 776-778) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Chicago'da bulunan 248 ilkokuldaki 5.690 öğretmenden gelen veriler analiz edilmiş ve araştırma sonucunda şehir merkezinde bulunan okullarda mesleki öğrenme topluluğuna olan görüşlerin

olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Uçar'ın (2021) çalışmasında görev yapılan bölge ile mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı ile işbirliği ve yansıtma alanlarından elde edilen puanların farklılaştığı, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alanlarından elde edilen puanların farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin bütünü ve işbirliği alanında ilçede görev yapanların, yansıtma alanında ise il merkezinde görev yapanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı ile işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapanlara kıyasla mesleki öğrenme düzeylerinde genel olarak daha yüksek puanlar elde etmeleri dikkat çekicidir. Okul kademesinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine etki edebileceği alanyazında vurgulanmaktadır (Bickmore, 2012, ss. 106- 109). İlkokul öğretmenleri, öğrencilere temel becerileri kazandırmaya odaklanırken, ortaokul öğretmenleri daha spesifik ve derinlemesine konulara odaklanabilirler. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin genel öğrenme düzeylerini artırabileceği gibi, işbirliği ve yansıtma gibi becerileri de destekleyebilir. Bunun yanında, ilkokul öğretmenleri, öğrencilerin temel yetkinliklerini oluşturma sürecinde birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunabilir ve bu da mesleki öğrenme düzeylerini artırabilir. Kazancı'nın (2022) çalışmasında, okul kademesine göre yapılan analiz sonucunda ise farklılık olduğu tespit edilmiştir. En olumlu algılama ortaokul öğretmenleri tarafından yapılırken, en olumsuz algılama lise ve ilkokul öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Savaş'ın (2021, s. 171) çalışmasında, mesleki öğrenme algısının en olumlu olduğu öğretmen grubunun ortaokul olduğu bildirilmiştir. Dorukbaşı'nın (2022) çalışmasında, ilkokulda görevli öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin ortaokulda görevli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Şanda'nın (2021) çalışmasında, öğretmenlerin ilkokul veya ortaokulda görev yapma durumlarının mesleki öğrenme ölçeği ile işbirliği, yansıtma, uygulama alanları düzeyleri üzerinde etkili olmadığı buna karşın bilgi tabanına ulaşma üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir. Bilgi tabanına ulaşma alanında, ilkokulda görevli olanların puanlarının ortaokulda görevli olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uçar'ın (2021) yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre, mesleki öğrenme ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bilgilerden de yola çıkılacak olursa alanyazında mesleki öğrenmenin okul kademesi, eğitim düzeyi vb. özelliklere göre çok fazla değişkenlik gösterdiği; üzerinde tam bir uzlaşının çıkmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu konunun daha geniş çaplı bir araştırma ile daha net şekilde ortaya konulması alanyazın için de faydalı olacaktır.

5.1.11. Psikolojik sermaye düzeyi ile kişisel özelliklerin karşılaştırılmasına yönelik sonuç ve tartışma

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyutları ile öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik karşılaştırmalar, önemli bulgular ortaya koymuştur. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların genel psikolojik sermaye düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Alt boyutlardan yapılan ayrıntılı inceleme neticesinde, sadece güven alt boyutunda kadınların, erkeklere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, genellikle öğrencilerle duygusal bir bağ kurma ve empati gösterme konusunda daha doğal olabilirler. Bu, öğrencilere güven hissi sağlama konusunda daha etkili olmalarına yol açabilir. Bunun yanında, kadın öğretmenlerin, öğrencilerini desteklemeye ve güçlendirmeye yönelik daha fazla duygusal destek sunma eğiliminde olmaları mümkündür. Bu destekleyici yaklaşım, öğrencilerin güven duygularını artırabilir. Çiftçi (2019), Şimşek (2018) ve Aslan'ın (2017) yaptıkları çalışmada, cinsiyet ile psikolojik sermaye arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Arslan'ın (2018) çalışmasında elde edilen sonuçlara göre, cinsiyetin öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarında umut ve iyimserlik boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dilsiz'in (2018) çalışmasında ise, cinsiyete göre, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin iyimserlik ve dışa dönüklük alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunurken; diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha iyimser ve dışa dönük olduğu tespit edilmiştir. Özdilek'in (2019) çalışmasında, erkeklerin psikolojik dayanıklılık seviyeleri kadınlardan daha yüksek çıkmıştır. Ekin'in (2019) çalışmasında, cinsiyete göre özyeterlilik ve iyimserlik alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı fark görülmüştür. Seçilmiş'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarında cinsiyet değişkenine göre güven ve iyimserlik alt boyutlarında kadınların

pozitif psikolojik sermaye seviyelerinin erkeklere oranla daha fazla bulunmuştur. Yazkan'ın (2020) çalışmasında, psikolojik sermaye ölçeği ve özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük ve umut alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık olmadığı, buna karşın psikolojik dayanıklılık alanında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta erkeklerin ortalamasının kadınlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, Psikolojik Sermaye Ölçeği toplam puanı ile özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarından alınan puanların okul türüne göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Toplam puan bazında değerlendirildiğinde, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul düzeyinde görev yapanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ilkokul düzeyindeki öğretmenlerin genel psikolojik sermaye düzeyinin, ortaokul düzeyindeki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında yapılan ayrıntılı analizlerde, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin bu alt boyutlardan aldıkları puanların ortaokul düzeyinde görev yapanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. İlkokulda öğretmenler, genellikle öğrencileriyle daha uzun süre bir arada geçirirler ve öğrencilerle daha yakın bir ilişki kurabilirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine ve bu olumlu etkileşimlerden beslenerek psikolojik sermayelerini artırmalarına katkıda bulunabilir. Bunun yanında, ilkokul öğretmenleri, öğrencilerin temel eğitim aşamasında bulundukları için öğrenci gelişimi üzerinde daha fazla etkiye sahip olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri destekleme ve güçlendirme konusunda daha fazla duygusal tatmin elde etmelerine olanak tanımış olabilir. Aslan'ın (2017) çalışmasında, okul türü ile psikolojik sermaye arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Büyükgöze ve Kavak'ın (2017) yaptıkları çalışmada, meslek liselerinde görevli olan öğretmenlerin, Anadolu liselerinde görevli olan öğretmenlere göre psikolojik dayanıklılık seviyelerinin daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir. Yazkan'ın (2020) çalışmasında, psikolojik sermaye ölçeği ve özyeterlilik, iyimserlik, güven alt boyutlarında normal öğretim türünde çalışan öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu buna karşın dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Erbaş (2018),

ilkokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmiş; ancak alt boyutlarına göre okul kademesinin anlamlı bir fark yaratmadığını rapor etmiştir. Anık (2018) ise öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyut puanlarının, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını rapor etmiştir.

Çalışmada, Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyutlarına ilişkin eğitim düzeyi ve meslekle ilgili topluluğa üye olma durumuna göre yapılan karşılaştırma sonucunda, anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç, meslekle ilgili topluluğa üye olan bireylerle olmayanlar arasında genel psikolojik sermaye düzeyi ve bu düzeyi belirleyen alt boyutlar açısından anlamlı bir ayrım olmadığını göstermektedir ve meslek grupları arasında psikolojik sermaye düzeylerinin homojen olduğunu ve meslekle ilgili topluluğa üyelik durumunun bu düzeyleri belirlemede etkili bir faktör olmamasıyla açıklanabilir. Ayrıca, katılımcıların eğitim düzeyleri ile medeni durumlarının psikolojik sermaye düzeylerini etkileyen belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, psikolojik sermaye üzerinde etkili olan diğer faktörleri anlamak ve bireylerin bu önemli konuda desteklenmesi için gelecekteki araştırmalara ışık tutabilir. Çiftçi (2019), Dilsiz (2018) ve Aslan'ın (2017) yaptıkları çalışmada da benzer şekilde eğitim düzeyi ile psikolojik sermaye arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kaya ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada elde edilenlerle zıtlık göstermektedir. Çalışmada, lisansüstü mezunu olanların, lisans ve önlisans mezunlarına oranla psikolojik sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Büyükgöze ve Kavak'ın (2017) yaptıkları çalışmada, mezuniyeti lisans düzeyinde olanların, lisansüstü mezunu olan öğretmenlere nazaran iyimserlik düzeyleri daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Çalışmada, Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyutlarına ilişkin medeni duruma göre yapılan karşılaştırma sonucunda, anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç, Sarıcı'nın (2015) çalışmasında elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. Çiftçi'nin (2019) çalışmasında ise, evli olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin geneli ve özyeterlilik, iyimserlik, güven ve umut alt boyutlarına dair algılarının, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ekin'in (2019) çalışmasında, evli öğretmenlerin psikolojik sermayelerine dair görüşleri ile özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarına olan algıları bekar olanlara göre daha yüksektir. Özdilek (2019), bekar öğretmenlerin

özyeterlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, evli olanlara göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir.

Bu araştırmada, Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdemi ve mevcut okuldaki çalışma süresi arasındaki ilişkilere yönelik yapılan analiz sonucunda, ölçeğin toplam puanı ile mesleki kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süresi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu, öğretmenlerin kariyer süreçleri boyunca psikolojik sermayelerinin artabileceğini ve deneyim kazandıkça öğretmenlerin genel psikolojik sermaye düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca, özyeterlilik ve iyimserlik alt boyutlarından alınan puanların, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve mevcut okuldaki çalışma süreleri ile pozitif bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bu özelliklerinin, mesleki deneyimleri arttıkça ve belirli bir okulda daha uzun süre çalıştıkça geliştiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kendi yeteneklerine duydukları güvenin ve geleceğe yönelik iyimser bakış açılarının, kariyer süreçleri boyunca güçlendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, güven, umut ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarından alınan puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, mevcut okuldaki çalışma süresi ile anlamlı bir ilişki sadece güven alt boyutunda bulunmuş, umut ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında bu ilişki belirlenememiştir. Son olarak, dışadönüklük alt boyutundan alınan puan ile mesleki kıdem veya mevcut okuldaki çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin dışa dönük özelliklerinin, mesleki deneyimleri veya çalıştıkları okuldaki süreleriyle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Kaya ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada Öğretmenlere ait psikolojik sermaye seviyelerinin kıdemlerine göre anlamlı biçimde fark oluşturduğu bulunmuştur. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin psikolojik sermaye seviyeleri; 20 yıl ve üzeri kıdem sahibi olanların, 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlardan anlamlı biçimde daha yüksek bulunduğu görülmüştür. Sarıcı'nın (2015) çalışmasında, 16 yıl ve üzerinde kıdemli olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ortalamaları, pozitif psikolojik sermayenin geneli ve dışadönüklük, dayanıklılık ve umut alt boyutlarında, 1-15 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Tösten'in (2015) çalışmasında, kıdem ile öğretmenlere ait pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kelekçi'nin (2015) çalışmasında, kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlere ait pozitif psikolojik sermaye seviyeleri daha yüksek

çıkmiştir. Şimşek'in (2018) yaptığı çalışmada, 1-5 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerin ortalamasının 26 ve üzeri yıl kıdemi bulunan öğretmenlere nazaran, özyeterlilik ve güven alt boyutlarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdilek (2019) ve Aslan'ın (2017) yaptıkları çalışmada ise kıdem ile psikolojik sermaye arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ekin'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 'Özyeterlilik' ile 'güven' alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin özyeterlilik ve güveni diğer gruplardaki öğretmenlere oranla daha yüksektir. Yazkan'ın (2020) çalışmasında, psikolojik sermaye ölçeği ve iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık olmadığı buna karşın özyeterlilik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta mesleki kıdemi yüksek olanların özyeterlilik algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, mevcut okuldaki çalışma süresine göre yapılan analizlerde ise ölçeğin bütünü ile alt boyutların tamamında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dilsiz'in (2018) çalışmasında ise, psikolojik sermaye ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdem ve mevcut okuldaki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin toplam puanı ile özyeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, dışadönüklük ve umut alt boyutlarından alınan puanların, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre karşılaştırılması da yapılmıştır. Psikolojik Sermaye Ölçeği toplam puanı ile özyeterlilik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarından alınan puanlar açısından, Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin puanlarının, Altındağ ve Keçiören ilçelerinde görevli olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çankaya ilçesindeki okullar, öğretmenlere daha geniş eğitim imkanları ve kaynaklar sunabilir. Bu, öğretmenlerin özyeterlilik duygularını artırabilir, iyimser bir bakış açısı geliştirmelerine ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Bir başka yorum olarak ta mesleki kıdemin psikolojik sermaye düzeyini artırmış olduğu sonucundan yola çıkacak olursak Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin diğer ilçelere göre daha fazla olması psikolojik sermaye düzeylerinin de yüksek olmasını etkileyen önemli bir neden sayılabilir. Öte yandan, dışadönüklük ve umut alt boyutlarından alınan puanlar açısından, Altındağ ilçesinde görev yapan öğretmenlerin puanlarının diğer ilçelerdekilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum,

Altındağ ilçesinin eğitim kültürünün, öğretmenler arasında dışadönüklük ve umut gibi olumlu özellikleri daha fazla teşvik edici bir ortamı destekliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında, ilçenin genel atmosferi, öğretmenlerin bu pozitif özellikleri daha yoğun bir şekilde geliştirmelerine ve sergilemelerine olanak tanıyor olabilir. Tösten'in (2015) çalışmasında, illerin gelişmişlik seviyeleri ile öğretmenlere ait pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında ters orantı bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarının Psikolojik Sermaye Ölçeği ve bazı alt boyutlar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. İncelenen alt boyutlar arasında iyimserlik ve dışadönüklük puanlarında çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Burada, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin iyimserlik ve dışadönüklük puanlarının, çocuk sahibi olanlara kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, çocuk sahipliği durumuna göre incelenen diğer alt boyutlarda, yani özyeterlilik, güven, umut ve psikolojik dayanıklılık puanlarındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha düşük iyimserlik ve dışadönüklük puanları, çocuk sahibi olmanın getirdiği sorumluluklar ve zaman yönetimi zorlukları gibi faktörlere bağlı olabilir. Bu durum, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin, özellikle geleceğe yönelik beklentilerde ve sosyal etkileşimlerde daha düşük bir profil sergileyebileceğini düşündürmektedir. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada, çocuk sahibi olma durumu ile psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, umut ve özyeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın görüldüğü tüm alanlarda, çocuğu olanların algılarının çocuğu olmayanlardan daha yüksek bulunmuştur (Yalçın, 2022).

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu kısmında, yapılan değerlendirmelerden yola çıkarak uygulama alanlarına ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulama Alanlarına Yönelik Öneriler

Liderlik Geliştirme Programları:

Elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin öğretmen destek ve gelişimine yönelik daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, liderlik geliştirme programları düzenlenerek okul müdürlerine öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik nasıl daha etkili destek sağlayabilecekleri konusunda rehberlik

edilmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve genel öğrenci başarısını iyileştirmek için kritik bir rol oynayabilir.

Vizyon Belirleme ve Paylaşma Stratejileri:

Okul müdürlerinin "Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" konusundaki başarısı, okulun misyonu ve vizyonunun belirginliği ile ilişkilidir. Bu bağlamda, liderlik eğitimleri ve stratejik planlama çalışmaları, okul liderlerine vizyonlarını daha etkili bir şekilde belirleme ve paylaşma becerilerini geliştirme konusunda destek sağlayabilir. Okul müdürleri, öğretmenlerle ve diğer paydaşlarla birlikte çalışarak ortak amaçlara odaklanma konusunda daha etkili bir liderlik sergileyebilir.

Mesleki Gelişim Programları:

Öğretmenlerin genel mesleki öğrenme etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olması, mesleki gelişim programlarının ve atölyelerin etkin bir şekilde düzenlenmesini desteklemektedir. Okul yönetimleri, öğretmenlere çeşitli konularda profesyonel gelişim fırsatları sunarak, bu etkinliklere katılımı teşvik edebilir ve öğretmenlerin kariyerleri boyunca sürekli öğrenmeye odaklanmalarını sağlayabilir.

İşbirliği ve Paylaşım Stratejileri:

"İşbirliği" alanındaki puanların güçlü olması, okullarda öğretmenler arasında etkileşimi artırmak adına çeşitli stratejilerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Okul yönetimleri, öğretmenler arasında mentorluk programları ve paylaşım platformları oluşturarak, bilgi paylaşımını artırabilir ve öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirebilir.

Psikolojik Sermaye Geliştirme Programları:

Öğretmenlerin genelde pozitif psikolojik sermayeye sahip olmalarına rağmen, belirli alanlarda daha fazla güçlendirme yapılabilir. Okul yönetimleri, özel olarak tasarlanmış psikolojik sermaye geliştirme programları düzenleyerek öğretmenlerin duygusal sağlıklarını ve motivasyonlarını artırabilir. Bu programlar, özellikle umut düzeyini artırmaya yönelik stratejilere odaklanabilir.

Öğretmen İyi Niyet Grupları:

İyi niyet grupları, öğretmenlerin bir araya gelerek olumlu düşünce paylaşımlarında bulundukları, güçlü yanlarını öne çıkardıkları ve birbirlerini destekledikleri platformlar oluşturabilir. Bu gruplar, iyimserlik ve güven düzeyini artırarak öğretmenlerin birbirleri ile daha sık işbirliği yapmalarını teşvik edebilir.

E-Öğrenme ve Sanal İşbirliği Platformları:

Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini desteklemek ve işbirliğini artırmak için e-öğrenme platformları ve sanal işbirliği araçları kullanılabilir. Bu platformlar, öğretmenlere çevrimiçi eğitimler, paylaşım alanları ve sanal toplantılar gibi interaktif araçlar sunarak mesleki gelişimlerini destekleyebilir.

Okul İçi Mentorluk Programları:

Okullarda mentorluk programları kurularak deneyimli öğretmenler, daha yeni meslektaşlarına rehberlik edebilirler. Bu programlar, öğretmenler arası işbirliğini artırabilir ve öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirebilir.

Psikolojik Dayanıklılığı Güçlendirmeye Yönelik Atölye Çalışmaları:

Psikolojik dayanıklılığın, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini olumlu etkilediği göz önüne alındığında, eğitim kurumları ve yöneticiler, öğretmenlere yönelik psikolojik dayanıklılığı güçlendirmeye yönelik atölye çalışmaları düzenleyebilirler. Bu atölye çalışmaları, stresle başa çıkma, olumlu düşünme becerileri ve problem çözme yeteneklerini güçlendirme üzerine odaklanabilir.

İşbirliğini Artırmaya Yönelik Programlar:

Güven ile işbirliği arasındaki pozitif ilişki, işbirliğinin mesleki öğrenme süreçlerini etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitim kurumları, öğretmenler arasındaki güveni artırmaya ve işbirliğini teşvik etmeye yönelik programlar geliştirebilirler. Örneğin, ortak projeler, paylaşılan öğrenme grupları veya mentorluk programları bu alanda etkili olabilir.

İyimserlik ve Öğretmen Eğitiminde İyimserlik Odaklı Modüller:

İyimserlik ile Mesleki Öğrenme Ölçeği arasındaki pozitif ilişki, iyimserlik odaklı modüllerin öğretmen eğitim programlarına entegre edilmesini destekler. Bu modüller, öğretmenlere zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirme, olumlu bir tutum geliştirme ve mesleki öğrenme süreçlerini iyileştirme konularında rehberlik edebilir.

Psikolojik Sermaye Eğitim Programları:

Okul yönetimleri, öğretmenlere özel olarak tasarlanmış psikolojik sermaye eğitim programları düzenleyebilir. Bu programlar, öğretmenlere duygusal zekâ, stresle başa çıkma ve olumlu düşünce becerileri gibi psikolojik sermaye bileşenlerini güçlendirmelerinde yardımcı olabilir.

Öğretmen İşbirliği ve Deneyim Paylaşımı Etkinlikleri:

Okullar, öğretmenler arası işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik eden etkinlikler düzenleyebilir. Öğretmenler arasındaki etkileşim, psikolojik sermayenin olumlu bir şekilde gelişmesine katkıda bulunabilir.

Yaratıcı Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması:

Okul yönetimleri, sınıflarda ve okul genelinde yaratıcı öğrenme ortamlarını destekleyebilir. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretmelerine olanak tanıyarak öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırabilir.

Liderlik Pratiğinin Gözden Geçirilmesi:

Okul liderleri, öğretimsel liderlik pratiğini düzenli olarak gözden geçirmeli ve öğretmenlere daha fazla katılım ve etkileşim imkanı sunan stratejiler geliştirmelidir. Bu, liderlerin liderlik stillerini esnek bir şekilde uyarlamalarına ve öğretmenlerin önerilerini daha fazla dikkate almalarına olanak tanır.

Psikolojik Sermaye Oluşturan Etkinlikler:

Okul yöneticileri, psikolojik sermayeyi artırmaya yönelik özel etkinlikler ve programlar düzenlemelidir. Bu etkinlikler, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını, deneyimlerini paylaşmalarını ve güçlü bir profesyonel topluluk oluşturmalarını teşvik etmelidir.

Lider-Öğretmen İş Birliği Atölyeleri: Okul yöneticileri, liderlik becerilerini geliştirmek ve öğretmenlerle daha etkili bir iş birliği kurmak isteyen liderlere yönelik atölyeler düzenleyebilir. Bu atölyelerde, öğretmenlerle birlikte problemlere çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmek ve birbirleriyle daha yakın etkileşimde bulunmak amaçlanabilir.

Mesleki Gelişim Ağları Kurma:

Okul yöneticileri, öğretmenler arasında mesleki gelişimi desteklemek ve liderlik potansiyellerini güçlendirmek amacıyla mesleki gelişim ağları oluşturabilirler. Bu ağlar, benzer ilgi alanlarına sahip öğretmenleri bir araya getirerek düzenli toplantılar, seminerler veya atölyeler düzenleyebilir. Bu sayede öğretmenler, birbirlerinden öğrenme fırsatları bulabilir, deneyimlerini paylaşabilir ve liderlik becerilerini güçlendirebilirler. Mesleki gelişim ağları, öğretmenlerin birbirlerine mentorluk yapmalarına ve karşılıklı destek vermelerine olanak tanır, bu da psikolojik sermayenin artmasına katkı sağlar.

Farklı Öğretmen Profilleri İçin Özel Liderlik Yaklaşımları Geliştirilmeli:

Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenler arasında genel bir farklılık olmasa da demografik ve mesleki değişkenlere göre öğretimsel liderlik becerilerinde özelleşmiş ihtiyaçlar olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, liderlik geliştirme programları, öğretmenlerin demografik özelliklerine, deneyim seviyelerine ve branşlarına daha duyarlı ve özelleştirilmiş içerik sunacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu, her öğretmenin benzersiz gereksinimlerini karşılamaya ve liderlik potansiyelini daha etkili bir şekilde ortaya çıkarmasına olanak tanıyabilir.

Çankaya İlçesi İncelemesi:

Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek öğretimsel liderlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, bu ilçede uygulanan yönetim veya destek politikalarının öğretmenlerin liderlik becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Diğer ilçelerdeki öğretmenler için benzer bir etkiyi sağlamak amacıyla bu politikaların incelenmesi ve gerekirse benzer uygulamaların diğer ilçelerde de hayata geçirilmesi önerilebilir.

Okul Türlerine Özel Mesleki Gelişim Programları:

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak mesleki öğrenme düzeylerindeki farklılıklar, okul türlerine özel mesleki gelişim programları geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. İlkokul, ortaokul, lise gibi farklı okul türlerindeki öğretmenlere yönelik özelleştirilmiş mesleki gelişim fırsatları sağlanarak, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili ve ihtiyaç odaklı bir eğitim sunmaları desteklenebilir.

İlçe Bazlı Mesleki Öğrenme İmkanlarının Geliştirilmesi:

İlçe düzeyinde mesleki öğrenme imkanlarını geliştirmek amacıyla özel projeler ve inisiyatifler başlatılabilir. İlçe eğitim birimleri, öğretmenlere yönelik düzenlenecek atölye çalışmaları, seminerler veya mentorluk programları gibi etkileşimli etkinliklere öncülük edebilir. Bu, öğretmenler arasında bilgi paylaşımını artırabilir ve ilçe bazlı mesleki öğrenmeyi destekleyebilir. Bu öneriyle, ilçe düzeyindeki eğitim politikalarının etkili bir şekilde şekillendirilmesine katkıda bulunulabilir.

İş Yerinde Sosyal Destek:

İş yerlerinde sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi önemlidir. Meslek grupları arasında topluluğa üye olma durumunun psikolojik sermaye üzerinde sınırlı bir etkisi olabilir; ancak iş arkadaşları ve liderler arasında sağlam sosyal bağlar, çalışanların genel iyi hali üzerinde olumlu bir etki bırakabilir.

Bireysel Danışmanlık ve Gelişim Programları:

Eğitim kurumlarında, çalışanlara yönelik psikolojik sermaye odaklı bireysel danışmanlık ve gelişim programları düzenlenebilir. Bu programlar, bireylerin öz-yeterlilik, güven, iyimserlik gibi psikolojik sermaye unsurlarını güçlendirmeye yönelik stratejiler içerebilir.

İş Yeri Politikalarında Esneklik:

İş yerleri, çalışanlarının medeni durumlarına ve eğitim düzeylerine göre farklılık gösteren ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım benimseyebilir. Esnek çalışma koşulları, eğitim olanakları ve destek programları, her bir çalışanın kişisel ve profesyonel gelişimine katkı sağlayabilir.

Okul İklimi ve Destek Sistemleri:

Okul yöneticileri, öğretmenlerin güven, umut ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırmaya yönelik destek sistemleri oluşturmalıdır. Bu, öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırarak uzun vadeli kariyer memnuniyetlerine ve etkili öğretim performanslarına katkıda bulunabilir.

İlçe Bazlı Psikolojik Destek Programları:

Çalışmada belirtilen farklılıklar göz önüne alındığında, ilçeler arası psikolojik sermaye düzeyleri ve alt boyutlarında görülen varyasyonlar dikkat çekicidir. Bu nedenle, her ilçede öğretmenlere yönelik özel psikolojik destek programları oluşturulabilir. Bu programlar, öğretmenlerin özyeterlilik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık gibi unsurlarını güçlendirmeye odaklanabilir.

5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Öğretmen Gelişimi ve Eğitim Politikaları:

Gelecekteki araştırmalar, öğretmen destek ve geliştirme stratejilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesine odaklanabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha duyarlı eğitim politikalarının geliştirilmesi ve bu politikaların etkisinin değerlendirilmesi önemli bir araştırma alanı olabilir.

Öğrenci Başarısı ve Öğrenme Ortamı İyileştirmesi:

Gelecekteki çalışmalar, öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı ve öğrenme ortamı üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamak için odaklanabilir. Bu kapsamda, öğrenci başarısını artırmak için uygulanabilecek öğretimsel liderlik stratejileri ve bu stratejilerin öğrenci motivasyonu ve öğrenme atmosferi üzerindeki etkileri incelenebilir.

Uygulama Düzeyini Anlama:

"Uygulama" alanındaki puanların düşük olması, öğretmenlerin öğrenilen bilgileri sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını anlamak adına daha derinlemesine bir araştırmanın yapılmasını gerektirebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinden elde ettikleri bilgileri sınıf pratiğine nasıl entegre ettikleri ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar üzerine odaklı çalışmalar yapılabilir.

Bilgi Kaynaklarına Erişim ve Kullanım:

"Bilgi Tabanına Ulaşma" puanlarının düşük olması, öğretmenlerin bilgi kaynaklarına ulaşma konusundaki becerilerini daha iyi anlamak adına gelecekteki araştırmalara yol göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilgi kaynaklarına erişimde yaşadıkları zorluklar ve ihtiyaçları belirlenerek, bu konuda öğretmenlere destek sağlayacak stratejiler geliştirilebilir.

Umutsuzluk ve İlgi Alanları:

Umut düzeyinin ortalamasının altında olması, belirli alanlarda öğretmenlerin umutsuzluk yaşadığını gösterebilir. Gelecekteki araştırmalar, öğretmenlerin umutsuzluk yaşadığı alanları belirleyerek bu konuda özel destek stratejileri geliştirmeyi hedefleyebilir.

Psikolojik Sermaye ve Öğrenci Başarısı İlişkisi:

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi daha detaylı inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin duygusal sağlıklarının ve pozitif tutumlarının öğrenci başarısına olan etkilerini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu, eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve öğretmen destek programlarının oluşturulmasında önemli bir temel sağlayabilir.

Teknoloji Destekli Öğretim ve Mesleki Gelişim:

Gelecekteki araştırmalar, teknolojinin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyebilir. Özellikle e-öğrenme araçları, çevrimiçi kaynaklar ve dijital platformlar aracılığıyla sağlanan mesleki gelişim programlarının etkinliği ve bu teknolojilerin öğretmenlerin uygulama becerilerini nasıl etkilediği araştırılabilir.

Çeşitli Öğretmen Profil ve İhtiyaçlarının Analizi:

Araştırmalar, farklı öğretmen profillerinin (deneyim düzeyi, branş, coğrafi konum vb.) mesleki öğrenme ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara yönelik destek programlarının tasarımı inceleyebilir. Çeşitli öğretmen gruplarının mesleki gelişim süreçlerine özgü gereksinimleri anlamak, daha hedefli destek stratejileri geliştirmeye yardımcı olabilir.

Daha Geniş Katılımlı Çalışmalar:

Bu çalışmada elde edilen bulguların genellemesini sağlamak amacıyla daha geniş örneklem gruplarını içeren çalışmalar yapılabilir. Farklı coğrafi bölgelerden, farklı öğretim düzeylerinden ve disiplinlerden öğretmenleri içeren araştırmalar, elde edilen ilişkilerin genellikle geçerli olup olmadığını değerlendirebilir.

Uzun Süreli İzleme ve Müdahale Çalışmaları:

Psikolojik sermaye, güven, iyimserlik ve diğer faktörlerin mesleki öğrenme üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamak için uzun süreli izleme ve müdahale çalışmaları planlanabilir. Bu tür çalışmalar, belirli eğitim programlarının veya destek stratejilerinin öğretmenlerin psikolojik durumlarını nasıl etkilediğini ortaya koyabilir.

Farklı Değişkenlerle İlişkilerin İncelenmesi:

Gelecekteki araştırmalar, psikolojik sermaye, güven, iyimserlik gibi değişkenlerle beraber farklı kişilik özellikleri, öğretim deneyimi, cinsiyet gibi faktörlerin etkileşimi incelenebilir. Bu, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini etkileyen daha spesifik faktörlerin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Öğretmen Özerkliği ve Psikolojik Sermaye İlişkisi:

Öğretmenlerin daha fazla özerklikleri olduğunda psikolojik sermayelerinin nasıl etkilendiği incelenebilir. Öğretmenlere daha fazla karar verme yetkisi vermenin, psikolojik sermayelerini artırıcı bir faktör olup olmadığı araştırılabilir.

Dijital Teknolojinin Etkisi:

Gelecekteki çalışmalar, dijital teknolojinin öğretmenlerin psikolojik sermayelerine olan etkilerini değerlendirebilir. Özellikle online eğitim ve dijital araçların kullanımının, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini nasıl etkilediğini anlamak önemli olabilir.

Çeşitlilik ve Kapsayıcılık:

Çeşitliliği ve kapsayıcılığı vurgulayan okul kültürünün, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini nasıl etkilediği incelenebilir. Özellikle farklı öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenlerin psikolojik sermaye deneyimlerine odaklanmak bu açıdan değerli olabilir.

Teknolojinin Rolünün İncelenmesi:

Gelecekteki araştırmalar, liderlerin ve öğretmenlerin teknolojiyi nasıl kullanabileceğini ve bu kullanımın öğretimsel liderlik ve psikolojik sermaye üzerindeki etkilerini incelemelidir. Özellikle dijital iletişim araçlarının ve çevrimiçi platformların kullanımının liderlik ve sermaye gelişimine olan katkılarına odaklanabilir.

Öğretmen Geri Bildirim Süreçlerinin İncelenmesi:

Gelecekteki araştırmalar, öğretmen geri bildirim süreçlerini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir. Özellikle farklı öğretmen profillerine uygun olarak tasarlanmış ve kişiselleştirilmiş liderlik geri bildirim stratejilerinin, psikolojik sermaye üzerindeki etkilerini araştırmalıdır. Bu, öğretmenlere özgü ihtiyaçları daha iyi anlamamıza ve liderlerin geri bildirim stratejilerini bu ihtiyaçlara uygun bir şekilde adapte etmelerine katkıda bulunabilir.

Kültürel Farklılıkların İncelenmesi: Araştırmacılar, farklı kültürlerden gelen öğretmenlerin psikolojik sermaye ve liderlik etkileşimini inceleyerek kültürel faktörlerin bu ilişkideki rolünü daha iyi anlayabilirler.

Diğer Aracı Değişkenlerin İncelenmesi: Gelecekteki çalışmalar, öğretimsel liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkide etkili olan diğer aracı değişkenleri keşfetmelidir. Bu, daha kapsamlı bir anlayış sağlayarak liderlik stratejilerinin öğretmen gelişimine olan etkisini daha iyi açıklamaya yardımcı olabilir.

Okul Türü ve Liderlik:

Çalışma, okul türlerine göre öğretimsel liderlik becerilerinde farklılıkların olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik becerilerini etkileyen faktörlerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Gelecekteki araştırmalar, okul türlerine göre liderlik becerilerini etkileyen spesifik faktörleri anlamak adına daha ayrıntılı analizlere odaklanabilir.

İlçe Bazlı Liderlik Programları Geliştirme:

Çalışma, öğretimsel liderlik düzeyinin ilçelere göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, farklı ilçelerde öğretimsel liderlik gelişimini desteklemek amacıyla ilçe bazlı liderlik programları geliştirilebilir. Her ilçenin eğitim ihtiyaçları, öğretmen profili ve öğrenci popülasyonu dikkate alınarak özelleştirilmiş liderlik programları oluşturmak, liderlik becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu programlar, ilçelerin spesifik zorluklarına ve güçlüklerine odaklanabilir, böylece öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir. İlçe bazlı liderlik programları, öğretmenlerin yerel bağlamda daha etkili liderlik rollerini üstlenmelerine olanak tanıyabilir ve eğitim politikalarının uygulanmasında daha etkin olmalarını sağlayabilir.

Eğitim Politikalarının Derinlemesine İncelenmesi:

İlçe düzeyindeki eğitim politikalarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini daha detaylı bir şekilde inceleyen araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar, ilçe bazlı politika uygulamalarının öğretmen performanslarına, motivasyonlarına ve mesleki gelişimlerine olan etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Okul Türlerine Göre Mesleki Öğrenme Dinamiklerinin İncelenmesi:

Okul türlerine bağlı olarak mesleki öğrenme düzeylerindeki farklılıkların nedenlerini anlamak için okul türüne özel olarak odaklanan araştırmalara yönelmek önemlidir. Bu tür araştırmalar, farklı okul düzeylerindeki öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları, ihtiyaçları ve başarı faktörlerini belirleyerek özelleştirilmiş destek stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Psikolojik sermayenin organizasyonel başarı, iş doyumu ve bireyin genel yaşam memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünüldüğünde, kadınların bu alanlarda avantajlı olabileceğini işaret etmektedir. Ancak, bu sonuçların genelleme yapılabilmesi için daha geniş örneklemelerle ve farklı bağlamlarda gerçekleştirilecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmada, okul türüne göre yapılan analizde, psikolojik sermaye düzeyinin anlamlı şekilde farklılaştığı göz önüne alındığında, eğitim kurumlarında öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik destek programları geliştirilirken, okul türünün dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir. Ancak, bu sonucun genellenebilmesi ve derinlemesine anlaşılabilmesi için daha fazla araştırma yapılmalıdır.

Uzun Vadeli Etkilerin İzlenmesi:

Araştırmalar, öğretmenlerin kariyer süreçleri boyunca psikolojik sermayelerindeki değişimleri uzun vadeli olarak izleyerek, özellikle başlangıç aşamalarından emekliliğe kadar olan süreçte nasıl evrildiğini anlamaya yönelik uzun vadeli perspektifleri içermelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. P. (2020). *The impact of evidence-based collaborative reflection on in-service teachers' professional development and participation in PD practices*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Açıkalın, A., Şişman, M., Turan, S., (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem
- Akçay H. V. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *KSÜ İİBF Dergisi*, 2(1), ss. 123-140.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Aksoy, E. Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 236-249.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 149-170.
- Al-Mahdy, Y. H., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M. ve Al-Harthi, K. (2021). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency, *Educational Management Administration & Leadership*, (EMAL), 21(2), 329-344.
- Altinkurt, Y., Ertürk, A. Yılmaz, İ. (2015). The relationship between psychological capital and burnout levels of teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 166-187.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim ve kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Andrews, R. Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6):9-11.
- Anglin, A. H., Short, J. C., Drover, W., Stevenson, R. M., McKenny, A. F. Allison, T. H. (2018). The power of positivity? the influence of positive psychological capital language on crowdfunding performance. *Journal of Business Venturing*, 33, 470-492.
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Appollis, V. P. (2010). *The relationship between intention to quit, psychological capital and job satisfaction in the tourism industry in the western cape*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of the Western Cape, EMS Faculty, Department of Industrial Psychology.

- Argon, T. Mercan, M. (2009). “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri”. *The First International Congress Of Educational Research*, 1-3 Mayıs, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Arıca, O. (2007). The Investigation of Turkish University Students' Vocational Self-Esteem Levels within Different Academic Departments. Online Submission.
- Arpaş, A. U. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arslan, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile iş-aile zenginleşmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Arslantaş, C. C. Dursun, M. (2008). The role of ethical leadership behavior on confidence and psychological empowerment. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 8(1), 111-128.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Atasever, M. Küçüköl, E. (2019). *Psikolojik sermaye ve yöneticilik*. Iksad Yayınevi, 01-109.
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Tezi.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avey, J. B. (2014). The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. *J. Leadership and Organization Studies* 21, 141–49.
- Avey, J. B. Reichard, R. J. Luthans, F. Mhatre, K. H. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Avey, J. B., Luthans, F. Youssef, C. M. (2008). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Leadership Institute Faculty Publications*, 6, 1-42.
- 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., Wernsing, T. S., Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- 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. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Ayık, A. Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.
- Bada, H.A; Faekah,T., Ariffin, T. Ve Binti Nordin, H. (2020): The Effectiveness of Teachers in Nigerian Secondary Schools: The Role of Instructional Leadership of Principals, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1811899
- Bahadır, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 21 (2) , 858-879.
- Bak, H., Jin, M. H., McDonald, B. D. (2021). Unpacking the transformational leadership-innovative work behavior relationship: The mediating role of psychological capital. *Public Performance & Management Review*, 1-26.
- Bakker, A. B. Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişiliközellikleri arasındaki ilişkiler. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), s. 1858-1866.
- Baluku, M. M., Mugabi, E. N., Nansamba, J., Matagi, L., Onderi, P., Otto, K. (2020). Psychological capital and career outcomes among final year university students: The mediating role of career engagement and perceived employability. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(1), 55-80.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9–35). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Barratt, J. M., Duran, F. (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students? *The Internet and Higher Education*, 51, 1-9.
- Başaran, B. Ç. (2020). *Hizmetiçi İngilizce öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının incelenmesi: Çevrimiçi eğitim programı önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Baştuğ, B. (2019). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bayram, V. (2023). *Çalışma yaşamında yönetici tarzlarının çalışanların iş performanslarına etkisinde örgütsel adaletin düzenleyici rolü: vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personele yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, S. (2016). *İş-aile çatışmasının pozitif psikolojik sermayeye etkisi: kadın akademisyenler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Besler, S. Tonus, H. Z. (2012). *Yönetimde güncel yaklaşımlar*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bettis, S. A. (2015). Bettis, S. A. (2015). *The effect of technology professional development program on K-5 teachers' levels of technology integration: An action research study*. Doktora Tezi, Capella Üniversitesi.
- Bickmore, D. L. (2012). Professional learning experiences and administrator practice: Is there a connection?. *Professional development in education*, 38(1), 95-112.
- Biçkes, D. M., Yılmaz, C., Demirtaş, Ö., Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 97-122.
- Bilgiç, B., Demirkasımoğlu, N. (2022). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayesi ile ilişkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 228-241.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of educational administration*, 38(2), 130-141.
- Borko, H. Jacobs, J. Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teach Professional development. *International Encyclopedia of Education* 7(2), 548-556.
- Bostancı, B. A. Şarbay, B. (2018). Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6 (2), 1-21.
- Boudreaux, N. K. (2019). Teacher leaders' perceptions of charter school principals' instructional leadership. *The Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 89-103.
- Bozlağan, R. (2005). *Liderlik yaklaşımları ve belediyeler*. Hayat Yayınları.
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-1608.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
- Budak, G. (2003). Liderlik ve liderlik kuramlarına bütünlük bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları*, İzmir.

- Burhanuddin, N. A. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., Asimiran, S. (2019). A systematic review of the psychological capital (psycap) research development: Implementation and gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(3), 133-150.
- Bush, T., Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership and Management*, 34, 1-19.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim*, (194), 31-49.
- Büyükgöze, H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10 (19), 1-27.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, M., Schaufeli, B., W. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(6), 2938-2947.
- Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışı* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership*. Regina: Saskatchewan School Trustees Association.
- Chell, J. (2001). Instructional principals to the role of Instructional leadership. A summary of a master's project-. *SSTA Research Centre Report*, 95(14).
- Chiva-Bartoll O, Montero PJR, Capella-Peris C, Salvador-García C. (2020). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers in Psychology*. 11(331):1-9.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. New York: Routledge.
- Crawford, K. (2009). *Continuing Professional Development in Higher Education: Voices from Below*. (Unpublished EdD). University of Lincoln, Institutional Repository. United Kingdom.
- Cücemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çağlar, İ., Can, S. (2018). The role of school principals in teachers' psychological capital: A qualitative study. *Educational Administration Theory and Practice*, 24(1), 1-34.

- Çalışır, Ş. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılım ve motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, A., Pekkan N.Ü. (2017). Psikolojik sermayenin işe yabancılaşmaya etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(1), 17-33.
- Çalışkan, S. (2014). Pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile yeni araştırma modelleri geliştirme arayışları: Pozitif örgütsel davranış değişkenlerinin işe adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerine etkileri ve bu etkileşimde örgütsel adalet algısının aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 363-382.
- Çam, E. Üstün, E. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkisi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 459-476.
- Çam, R. (2008). *Etkili öğretim liderliğinin kuruma bağlılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeber, K. (2011). Kriz yöneticisi olarak mülki idare amirleri, yöneticilik mi, liderlik mi? *İdarecinin Sesi*, 37-40.
- Çelen, F. K. (2018). *Öğretmenlere yönelik üstbilişsel stratejilere dayalı çevrimiçi mesleki gelişim uygulamasının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Çelik, C. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, F., Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlemelerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çiftçi, D. Ö. (2018). Otantik liderlik tarzı ve çalışanların işe adanmışlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı değişken rolü. *Yayınlanmamış doktora tezi, TC Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Çiftçi, K. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Darling-Hammond, L. (1996). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44
- Darling-Hammond, L. ve Wei, R. C. (2009). Teacher PD Summary: A status report on teacher development in the United States and abroad. *National Staff Development Council*, Cilt 1, 32.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Demir, M. (2023). *Okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği ilişkisinde işbirlikçi iklimin aracı rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi*, Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Batman.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Deveci, A. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum mesleki bağlılık ve mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dilsiz, F. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek algı düzeyleri ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Doğan, C. (2023). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Donaldson, S. I., Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5 (3), 177-191.
- Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Dönmez, F. İ. (2017). *Öğretim elemanlarının web 2.0 teknolojileri kullanımlarına yönelik tersine mesleki gelişim programının tasarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Eaker, R., Dufour, R. Burnette, R. (2002) Getting Started: Reculturing Schools To Become Professional Learning Communities. *National Educational Service*. Bloomington. Indiana.
- Ege, H. (2023). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumu*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekin, S. (2019). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ekşi, G. G. (2023). *Örgüt iklimi, psikolojik sermaye ve işyeri mutluluğu arasındaki ilişkilerin analizi*, Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Elmalı, Ş. (2020). *Bilim ve sanat merkezlerindeki fen grubu öğretmenlerine yönelik ASSURE öğretim tasarımı modeline dayalı mesleki gelişim programı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Envick, B. R. (2005). Beyond human and social capital: The importance of positive psychological capital for entrepreneurial success. *The Entrepreneurial Executive*, 10, 41-52.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Erbaş, H. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özzerkliğini destekleme davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 94-108.
- Erdoğan, P. (2018). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sinizm ve tükenmişlik üzerine etkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eren, E. (2012). *Yönetim ve organizasyon çağdaş küresel yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergül, H. F. (2020). Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ilişkisi. *Ekev Academic Review*, 24(84), 325-336.
- Erkan, Ö. E. (2022). *Öğretmenlerin öğrencilere yönelik koçluk yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik yeterlilikleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Erkmen, T. Esen, E. (2013). Psikolojik sermaye ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Öneri Dergisi*, 10(39), 23-30.
- 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.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Eser, İ. & Summak, M. S. (2020). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye ve Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşmeyle Olan İlişkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 180-205.

- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ferraro, T., Moreira, J. M., dos Santos, N. R., Pais, L., & Sedmak, C. (2018). Decent work, work motivation and psychological capital: An empirical research. *Work*, 60(2), 339–354.
- Fullan, M. (2001). Whole school reform: Problems and promises. *Chicago, IL: Chicago Community Trust*.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35–36.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*. 9, 103-110.
- Garrick, J. (1998). *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*. Routledge.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giziroğlu, B. (2019). *Okul yöneticilerinin psikolojik sermayeleri ve iş performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*. USA: ASCD.
- Goddard, R. D., Goddard Y. L., Sook K. E. Miller R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Gohel, K. (2012). Psychological capital As A Determinant of Employee satisfaction. *International Referred Research Journal*, 3(36), 34-37.
- Goldsmith, A. H., Darity, W., Veum, J. R., (1998). Race, Cognitive Skills, Psychological Capital and Wages, *Review of Black Political Economy*, 26(2), 13-22.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L. Ve 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. (2013). *Yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanması sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grözinger, A.-C., Wolff, S., Ruf, P. J., Moog, P. (2021). The power of shared positivity: organizational psychological capital and firm performance during exogenous crises. *Small Business Economics*.

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. USA: Corwin Press
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış araştırma. İstanbul: Y.T Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, F. (2021). Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2018). The Role of Psychological Capital in Enhancing Teacher Performance and Well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(3), 647-664.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*, İstanbul, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 154-166.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research. *Journal of Educational Administration*, 49(2): 125–142.
- Hallinger, P. Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional Development in Education*, 46(4), 521-540.
- Hallinger, P. Murphy, J. F. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2): 217-247.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., Liu, S., Piyaman, P. (2019). The essence of teacher professional learning community: A framework for conceptualization. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 277-295.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More Than Just a Feel-Good Factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4:201-219.
- He, C., McCabe, B., Jia, G. (2021). Effect of leader-member exchange on construction worker safety behavior: Safety climate and psychological capital as the mediators. *Safety Science*, 142.
- Helvacı, M. & Karadurmuş, M. (2015). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 31-62.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and psychological measurement*, 50(4), 717-729.

- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Horng, E., Loeb, S. (2010). New Thinking about Instructional Leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Hou, Y., Cui, Y. Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China, *Asia Pacific Education*, (20), 543-558.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. (2011). The road to open and healthy schools: A handbook for change. Corwin Press.
- Huang, L., Zhang, T. (2021). Perceived social support, psychological capital, and subjective well-being among college students in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *Asia-Pacific Education Research*, 1-12.
- Huang, X. (2020). *The effect of principal leadership on student achievement: A multivariate meta-analysis* (Doktora tezi). Western Michigan Üniversitesi, ABD.
- Huang, X., Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*.
- Hunt, L. (2020). High school principals' instructional leadership practices to reduce school violence. Walden University, ABD.
- Ingersoll, R. M., Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Irshad, A., Shamas-Ur-Rehman, T. (2008). Problems and challenges in Human Resource Management: A case of a large organization in Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 1, 37-47.
- İhtiyaroğlu, N., Karakuş Yıldız, B. & Yılmaz, F. (2022). Okullarda pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme ilişkisinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 315-353.
- İştar-İşıkli, E. (2018). Sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinde psikolojik sermayenin yaşam tatmini ile ilişkisi: Düzce üniversitesi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(7), 163-174.
- Jansen in de Wal J, van den Beemt A, Martens RL, den Brok PJ. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*. 42(1):17-39.
- Kanten, P. (2016). *Pozitif örgütsel davranışın doğuşu ve gelişimi*. Ed.: P. Kanten ve S. Kanten). *Örgütlerde Davranışın Karanlık ve Aydınlik Yüzü*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaparou, M. (2014) *Instructional leadership in a cross-country comparative context : case studies in English and Greek high performing secondary schools*. PhD thesis, University of Warwick.
- Karaca, F., Kandemir, F. (2016). Karaca-Kandemir Umut ölçeği (KKUÖ). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(9), 7-34.

- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253–272.
- Karaduman, Ş. (2017). *Çalışanların psikolojik sermayeleri ile amirlerinin hizmetkar liderlik davranışları arasındaki ilişki: bir uygulama*, Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, (2022). *İlkokul öğretmenlerinde psikolojik sermaye ile mesleki karar pişmanlığı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, A., Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 47-68.
- Kazancı, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Keçeci, Ş. Öncel, H. U. (2021). Psikolojik sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2009-2018. doi. 10.17755/esosder.869961.
- Kelekçi, H. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Kılınç, A. Ç., M. Polatcan vd. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 46, 205.
- Koç, A. D. Keklik, B. (2019). Kamu sağlık çalışanlarının pozitif psikolojik sermaye düzeyleri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10(25), 570-583
- Korkmazer, F., Ekingen, E., Yıldız, A. (2016). Psikolojik sermayenin çalışan performansına etkisi: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(3), 271-281.
- Kösterelioğlu, M. Olukcu, E. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 31-45.
- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

- Kulekci Akyavuz, E. (2021). Teachers' Perceptions of Positive Psychological Capital: A Mixed Method Approach. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(3), 933-953.
- Kumbasar, Ç. Ş. (2022). *İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi; Bursa ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organization Studies*, 13(1), 45-62.
- Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2017). My better self: Using strengths at work and work productivity, organizational citizenship behavior, and satisfaction. *Journal of Career Development*, 44(2), 95-109.
- Leithwood, K. A., Riehl, C (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success. Temple University.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*. 40(4), 1-18.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Lewis, A. (2000). Revising professional development: what learner-centered professional development looks like. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Li, L., Hallinger, P. ve Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Li, W., Zhao, S., Lu, Z., Yu, W., Li, X. (2018). Student migration: Evidence from Chinese students in the US and China. *International Migration*, 57(3), 334- 353.
- Lieberman, A., Miller, L. (2011). Learning Communities: The Starting Point For Professional Learning is in Schools and Classrooms. *The learning professional*, 32(4), 16.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2016). Learning-centered leadership, professional learning community, and student learning in schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 87-103.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.

- Liu, S., P. Hallinger ve D. Feng (2016). Supporting The Professional Learning of Teachers in China: Does Principal Leadership Make A Difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Liu, X., Lyu, B., Fan, J., Yu, S., Xiong, Y., & Che, H. (2021). A Study on influence of psychological capital of Chinese University teachers upon job thriving: Based on motivational work behavior as an intermediary variable. *SAGE Open*, 1-10.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- Louis, K.S., Kruse, S. ve Bryk, A.S. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K. S. Louis, S. Kruse & Associates (1995) Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Long Oaks, CA: Corwin.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-75.
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for hrd, retrospective analysis, and future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 23(1), 1-8.
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for hrd, retrospective analysis, and future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 23 (1), 1-8.
- Luthans, F. Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- 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., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., Combs, G. M. (2006a). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Jensen, S. M. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. *Human Resource Development Review*, 1(3), 304- 322.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizon*, 47(1), 45-50.
- 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*, 29, 219-238.

- Luthans, F., Vogelgesang, G.R. Lester P.B. (2006b). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive organizational behavior*, 1(2), 9-24.
- MacNeill, N., Cavanagh, R. F., Silcox, S. (2003). Pedagogic Principal Leadership. *Management in Education*, 17(4), 14-17.
- 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.
- Marzano, R., Waters, T., McNulty, B. (2005). School leadership that works. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R. E. (2011). Applying the science of learning. Boston, MA: Pearson.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.
- Menekse, M. (2015). Computer science teacher professional development in the United States: A review of studies published between 2004 and 2014. *Computer Science Education*, 25(4), 325-350.
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mohanty, J. (2005), Educational Administration, Supervision And School Management. Usa: Deep & Deep Publications.
- Morissey, M. S. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Mutlugu, E. (2019). *Etkin okul yönetimi sürecinde akademik yöneticilerin yönetim bilişim sistemleri kullanıma yönelik görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mutonyi, B. R. (2021). Employees' psychological capital and innovative behaviorin higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 13(2), 198-215.
- Müminoğlu, S. O. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Narsa, N. P., & Wijayanti, D. M. (2021). The importance of psychological capital on the linkages between religious orientation and job stress. *Journal of Asia Business Studies*, 15(4), 643–665. <https://doi.org/10.1108/JABS-09-2018-0251>
- Newmann, F.M. Wehlage, G.G. (1995). Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools. Madison, Wisconsin: CORS.

- Nguyen, H. T., Vu, N. T. T., Ha, X. V., Dinh, H. V. T., Truong, T. D., & Reynolds, B. L. (2023). Principal instructional leadership and its influence on teachers' professional development at Vietnamese primary schools. *Education 3-13*, 1-9.
- Ocak, M. Yetim, Ü. (2021). Türkiye’de çalışanların psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analizi. *Turkish Studies*, 16(4), 1579-1599.
- Odabaşı, H. F. (2012). Öğretmenlikte Mesleki Gelişimi Etkileyen Faktörler ve Karşılaşılan Sorunlar. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim içinde (ss. 157-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Oğuzer, A. Y. (2022). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurum müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay Gürocak, E., Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*. (9)2, 318-338.
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Oncer, A. Z. (2013). Investigation of the effects of transactional and transformational leadership on entrepreneurial orientation. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)*, 3(4), 153-166.
- Opfer, V. D., Pedder, D. J., Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214.
- Oral, B., Tösten, R., Elçiçek, Z. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(11), 78-87.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142-153.
- Owens, A. J. (2017). *The relationship between authentic leadership & positive psychological capital & the moderating affects of professional development & gender in a public organization*. Pepperdine University.
- Özalp, İ. (2010). *İşletme yönetimi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi Yayınları.
- Özbay, M. C. (2023). *Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muş.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S. Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. 4. Baskı. Ankara Pegem Yayıncılık.

- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özel Akkoç, G. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip oldukları pozitif psikolojik sermaye ve iyi oluş düzeyleri ile örgütsel performansları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. H. A. (Ed.), Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde (ss. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Patnaik, S., Mishra, U. S., & Mishra, B. B. (2021). Can psychological capital reduce stress and job insecurity? An experimental examination with indian evidence. *Asia Pacific Journal of Management*, 1-26.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2011). Psychological Capital and Employee Performance: A Latent Growth Modeling Approach. *Personnel Psychology*, 64(2), 427-450.
- Polatçı, S. (2014). Psikolojik Sermayenin Görev ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkileri: Polis Teşkilatında Bir Araştırma/The Effects of Psychological Capital on Task and Contextual Performance: A Research on Police Organization. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 14(1), 115.
- Polatçı, S., & Tınaz, Z. D. (2021). Kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(36), 2890-2917.
- Rabinoff-Goldman, L. (2021). *Instructional Leadership, Professional Learning Communities, and Adolescent Empathy Development* (Doctoral dissertation, Northeastern University).
- Rich, P. J., Mason, S. L. O'Leary, J. (2021). Measuring the effect of continuous professional development on elementary teachers' self-efficacy to teach coding and computational thinking. *Computers and Education*, 168. doi:10.1016/j.compedu.2021.104196
- Rodriguez-Carvajal, R. Moreno-Jimenez, B. de Rivas-Hermosilla, S. Alvarez-Bejarano, A. Sanz Vergel, A. I. (2010). Psicología positiva en el trabajo: Ganancias mutuas para individuos y organizaciones. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (3), 235-253.
- Sarıcı, D. (2015). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri (İzmir-Foça İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sarıkaya, N. (2016). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saruhan, Ş., C. (2012). Yönetim ve yönetici. Baraz, B. ve Şakar, A., N. (Ed.), İşletme Yönetimi (1. Baskı) (s.2 – 35) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schlichter, E. (2015). Professional learning communities: teacher perception of components of professional learning communities in high schools. (Doctoral Dissertation), Northern Illinois University, Illinois.
- Scoggins, K. T. (2008). The impact of leadership capacity and style on professional learning communities in schools. University of North Texas, Texas.
- Seçilmiş, G. (2019) *Pozitif psikolojik sermaye birey örgüt uyumu ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (58), 40-45.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seong, D.N.F. (2019). Instructional leadership. T. Townsend (Ed.) *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading* (pp.1-12). Palgrave Macmillan.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Shaked, H. (2019). Boundaries of Israeli assistant principals' instructional leadership, *Leadership and Policy in Schools*.
- Shengnan, L. Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, (EMAL), 49(2), 214-233.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitoba.
- Singla, H., Mehta, M. D., & Mehta, P. (2021). Modeling spiritual intelligence on quality of work life of college teachers: a mediating role of psychological capital. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 341-358.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Stahl, K. J. (2009). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(4), 321-332.
- Solomon, R. C. (2003). The Myth of Charisma. J. B. Ciulla (Ed.), *The Ethics of Leadership içinde* (202-212). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Stoll, L. ,Wallace, M., McMahon, A., ve Thomas, S. M. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Education Change*, 7, 221-258.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sweet, J. D. (2012). *The relationship between psychological capital and learning organization dimensions in a community medical center: An exploratory survey research study* (Doktora Tezi). East Carolina University.
- Şahan, Z. Z. (2021). *Okul müdürlerinin çalışan boyutu ile öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adalet algısına etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü*, Doktora Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şanda, P. (2021). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi*, 1/1, 064-083.
- Şeşen, H., Maşlakçı, A. Sürücü, L. (2017). “Liderlik Tarzlarının Çalışanların Pozitif Psikolojik Sermayesine Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma”, İşletme ve Yönetim Bilimleri Kongresi (IYBK), 23-37.
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (Çanakkale örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2018). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retoriki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik anlayışı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (3), 375-400.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441.
- Taş, M. M. (2021). *Okullardaki mesleki öğrenme topluluğunun öğretimsel liderlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekin, Y. Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri vizyoner liderler. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.
- Temiz, Ü. (2016). *Destekleyici örgüt iklimi ve psikolojik sermayenin yenilikçilik eğilimine etkisi: Görgül bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: an alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328-369.
- Tokay, G. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğretimsel liderlik bağlamında birbirlerinden beklentiler*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Tomer, J. F. (2003). Personal capital and emotional intelligence: an increasingly important intangible source of economic growth. *Eastern Economic Journal*, 29(3), 453-470.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools & classrooms. ASCD.
- Topaloğlu, A. (2020). *Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Topçu, M. K., & Ocak, M. (2012). Psikolojik sermayenin tükenmişlik algısı üzerine etkisinde iş tatmininin aracılık rolü: Türkiye ve Bosna-Hersek sağlık çalışanları örneği. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 24-26.
- Topolinski, C. C. (2014). The influence of teacher leadership and professional learning on teachers' knowledge and change of instructional practices in low performing schools (Unpublished doctoral Dissertation). Western Michigan University, Michigan.
- Toptimur, Z. K. (2021). *İlk ve ortaokul okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Toyata, B. (2020). *Öznel kariyer başarısına yüksek performanslı insan kaynakları uygulamalarının etkisi: Psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılığın ilişkiye aracılık etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Tösten, R. & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tufan, M. (2019). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin insiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (30), 271-281.

- Tyson, D. R. (2017). How School Leaders Prioritize And Allocate Resources To Improve Teacher Quality Through Teacher Professional Development: A Multiple Case Study in Suburban North Carolina. (Doctoral Dissertation).
- Uçar, H. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi SBE.
- Uştuk, Ö. (2020). *Bir İngilizce öğretmeni mesleki gelişim stratejisi olarak ders imecesinin eleştirel etnografya yöntemiyle incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2018). *İşletmelerde stratejik yönetim*, İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Ülker, S. (2022). *Kamu ve özel ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının duygusal emek davranışları üzerindeki rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Wang, J., Liu, R-D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y. Zhen, R. (2017). “Teacher’s Autonomy Support and Engagement in Math: Multiple Mediating Roles of Self-efficacy, Intrinsic Value, and Boredom”. *Front. Psychol.* 8 (1006), 1-10.
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. In *Global Perspectives on Developing Professional Learning Communities* (pp. 10-24). Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wildly, H. Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2):43-62.
- Williams, R. (2016). Fostering the Mobilization of Knowledge from Professional Development to the Classroom. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/4177> adresinden erişildi.
- Yalçın, H. (2022). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *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.
- Yazıcıoğlu, Y. Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yazkan, Ö. (2020). *Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, İ. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, G. Kılınç, A. Ç. (2023). Okul Müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmen motivasyonunun aracı rolü, *Başkent University Journal of Education*, 10(1), 32-46.
- Yılmaz, İ. (2013). Öğretmenlerde Psikolojik Sermaye. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(2), 1187-1206.
- Yılmaz, O. (2018). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri (İstanbul ili Başakşehir ilçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yollu, S. (2023). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve ahlaki cesaret davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 330.

EKLER

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ve Mesleki Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ile İlgili Araştırma

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ve mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişki ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ve mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca psikolojik sermayenin öğretimsel liderlik ve mesleki öğrenme arasında aracılık rolü bulunup bulunmadığı da incelenecektir. Burada sizlere yöneltilen soruları kendi mesleki deneyimlerinize göre cevaplamamız beklenmektedir. Bu ölçme aracıyla elde edilen veriler, Anadolu Üniversitesinde yürütülmekte olan doktora tez düzeyindeki bir çalışmada kullanılacaktır. Çalışmanın akademik amacına hizmet edebilmesi için aşağıda yer alan sorulara samimi ve eksiksiz bir şekilde cevap vermeniz beklenmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Dilek YILMAZ

Araştırmacı
(Şehit Tolga Akdaş İlkokulu)

Müdürü)

BÖLÜM I Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Eğitim Durumunuz ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü
3. Branşınız
4. Okul Türünüz? ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
5. Görev yaptığınız ilçe?
6. Mesleki kıdeminiz (yıl olarak belirtiniz)
7. Okul Müdürünüz ile çalışma süreniz?
8. Mesleğinizle ilgili herhangi bir topluluğa (Sendika haricinde Dernek, vakıf vb.) üye misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır
9. Medeni durumunuz ☐ Bekar ☐ Evli
10. Çocuğunuz var mı? ☐ Evet ☐ Hayır Varsa kaç tane?

BÖLÜM II Öğretim Liderliği Ölçeği

Aşağıda, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme ve pozitif psikolojik sermayeleri ile ilgili üç farklı bölümde maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddeleri kendi uygulamalarınız açısından değerlendirerek, size en uygun gelen seçeneği işaretlemeniz (x) istenmektedir. Lütfen hiçbir ifadeye ilişkin katılma düzeyinizi belirtmeden geçmeyiniz.

No		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
A	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
1	Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklar.					
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.					
3	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.					
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.					

5	Okulun amaçları ile dersin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.					
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.					
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.					
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.					
9	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder.					
B	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi					
11	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili faaliyet planı hazırlar.					
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					
13	Okulun 1. ve 2. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.					
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb) inceleme ve seçimine aktif olarak katılır.					
15	Sınıf içi öğretimde zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.					
16	Okulda ders dışı sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetleri teşvik eder.					
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.					
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.					
19	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir.					
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.					
C	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21	Öğrencilerin başarı durumunu tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.					
22	Öğretim Programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.					
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar.					
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler.					
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.					
26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.					
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.					
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar.					
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.					
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.					
D	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder.					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur.					
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler.					
37	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.					

38	Öğretmenlere konferanslar verilmesi için okul dışından konuşmacılar çağırır.					
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar					
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri sınıf içinde kullanılabilesini destekler.					
E	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük eder.					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.					
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.					
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.					
45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabileceği fiziksel ortamlar hazırlar.					
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.					
47	Eğitim ve öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller.					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verir.					
50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.					

BÖLÜM III Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.					
5	Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.					
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.					
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.					
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.					
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.					
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.					
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.					
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim.					
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.					
14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.					
15	Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.					
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.					

17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.					
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygulayım.					
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.					
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.					
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.					
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplayım.					
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.					
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim.					
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile ilgili yayınları okurum.					
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.					
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.					

BÖLÜM IV
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yaptığım işlerin tüm aşamalarında kendimden eminimdir.					
2	Kendime güvenirim.					
3	Başarı için yapmam gerekeni bilirim.					
4	Beniz zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.					
5	Hayat dolu insanımdır.					
6	Enerji doluyum.					
7	Hayat güzeldir.					
8	Güler yüzlüyüm.					
9	Toplumla iç içe yaşamak bana huzur verir.					
10	Mesleki sorumluluklarımdan farkındayım.					
11	Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.					
12	Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.					
13	Yaptığım her iş için hesap verebilirim.					
14	Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.					
15	Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.					
16	Okulum için yeni fikirler geliştiririm.					
17	Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.					
18	Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.					
19	Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.					
20	Kurumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.					
21	Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.					
22	Zorluklar mücadele azmimi artırır.					
23	Güçlükler karşısında mücadele ederim.					
24	Yaşadığım problemler beni olgunlaştırır.					
25	Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.					
26	Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.					