

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİN ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİNE ETKİSİNDE POZİTİF PSİKOLOJİK
SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ

YÜKSEK LİSANS

PAKİZE MISIRCI

GAZİANTEP
MART 2025

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİN ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİNE ETKİSİNDE POZİTİF PSİKOLOJİK
SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PAKİZE MISIRCI

Tez Danışmanı: Doç.Dr. FATİH BOZBAYINDIR

GAZİANTEP
MART 2025

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Pakize Mısırcı**Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/ Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Liderliğine Etkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü**Tezin Savunma Tarihi:** 20/02/2025

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleriİmzası

Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Sedat ALEV

Dr. Öğr. Üyesi Suna ÖZKAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı
Doç.Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Pakize MISIRCI

Öğrenci Numarası: 222640111079

Tezin Savunma Tarihi: 20/02/2025

ÖZET

ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE ETKİSİNDE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ

MISIRCI, Pakize
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç.Dr. FATİH BOZBAYINDIR
Mart-2025, 115 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme küme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleriyle belirlenen toplam 513 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach's α katsayıları hesaplanmış, ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için ise AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, öğrenme merkezli liderlik ile pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen liderliği arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, pozitif psikolojik sermaye ile algılanan öğretmen liderliği arasında pozitif, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin liderlik gösterme davranışları arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ışığında, okul yöneticilerinin öğrenme odaklı liderlik sergilemeleri büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin artırılması, öğretmen liderliği ile ilişkili olup, bu alanda yapılacak çalışmaların öğretmenlerin liderlik kapasitesine katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, okullarda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğrenme merkezli liderlik, pozitif psikolojik sermaye, öğretmen liderliği

ABSTRACT
EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
PERCEPTIONS OF LEARNING-CENTERED LEADERSHIP, POSITIVE
PSYCHOLOGICAL CAPITAL AND TEACHER LEADERSHIP

MISIRCI, Pakize

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Division of Educational Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. FATİH BOZBAYINDIR

March-2025, 115 pages

The aim of this study is to examine the relationships between teachers' perceptions of learning-centered leadership, teacher leadership, and positive psychological capital. The relational screening model was used in the study. The sample of the study consisted of a total of 513 secondary school teachers determined by cluster and simple random sampling methods. Data were collected using scales for learning-centered leadership, teacher leadership, and positive psychological capital. To test the reliability of the scales and their sub-dimensions, Cronbach's α coefficients were calculated, and confirmatory factor analysis (CFA) was conducted using the AMOS program to determine the construct validity of the scales. The results indicated that the scales are valid and reliable. The findings of the study revealed a positive, moderate-level significant relationship between learning-centered leadership and positive psychological capital and teacher leadership. Additionally, a positive, high-level significant relationship was found between positive psychological capital and perceived teacher leadership. These results show a linear, positive relationship between school administrators' learning-centered leadership behaviors and teachers' leadership behaviors. In light of these findings, it is crucial for school administrators to demonstrate learning-centered leadership behaviors. Moreover, increasing teachers' positive psychological capital is related to teacher leadership, and it is understood that activities in this area will contribute to enhancing teachers' leadership capacities. Therefore, it is recommended to implement practices aimed at improving teachers' positive psychological capital in schools.

Keywords: Teacher, learning-centred leadership, positive psychological capital, teacher leadership

ÖN SÖZ

Öğretmen liderliği ve öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimini desteklerken sınıf ortamını da etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar. Bu liderlik, akademik bilgilerin yanı sıra, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine de katkı sunar. Etkili öğretmen liderliği, öğretmenlerin öz-yeterlilik, duygusal zekâ ve izlenim yönetimi gibi becerilerine dayanır. Pozitif psikolojik sermaye ise öğretmenlerin umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi psikolojik kaynaklarını kullanarak liderliklerini güçlendirir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikoloji arasındaki ilişki incelenmiştir. Sunulacak bulguların, alan yazına ve gelecekteki araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın birinci bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlamaları ve kavramsal tanımlar ele alınmaktadır. İkinci bölümde ise öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye konularına dair teorik bilgiler sunulmaktadır. Üçüncü bölümde, araştırmanın deseni, evren ve örneklem seçim süreci, veri toplama yöntemleri ve araçları ile verilerin analizine ilişkin ayrıntılar sunulmuştur. Dördüncü bölümde, yapılan analizlerin sonuçları paylaşılmakta, bu bulgulara ilişkin yorumlar yapılmaktadır. Beşinci bölümde, elde edilen sonuçlar, önceki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Altıncı ve son bölümde ise araştırma sonuçları özetlenmiş ve gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimime başladığım andan itibaren akademik bilgi birikimi, derinlemesine tecrübeleri ve üstün rehberliğiyle bana her zaman yol gösteren, araştırma sürecimi büyük bir sabır ve özveriyle yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, Gaziantep ilinde yürütülen çalışmamıza katkı sağlayan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli meslektaşlarıma, eğitim hayatımın her aşamasında yanımda olup beni destekleyen sevgili aileme, değerli arkadaşım Hatice SAYIN ile Gülistan SEVİM'e içtenlikle teşekkür ederim.

Mart,2025

Pakize MISIRCI

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
EKLER.....	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Problemi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik.....	12
2.2. Lider ve Liderlik.....	13
2.3. Liderlik Güç Kaynakları.....	14
2.4. Liderlik Teorileri.....	16
2.5. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları.....	21
2.6. Öğrenme Merkezli Liderlik.....	24
2.6.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Tanımı	24
2.6.2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları	25
2.7. Öğretmen Liderliği.....	26
2.7.1. Öğretmen Liderliği Boyutları.....	28
2.7.2. Lider Öğretmenin Güç Kaynakları.....	29
2.7.3. Öğretmen Liderliğinin Rollerini.....	30
2.7.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri	32
2.7.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar.....	32
2.7.6. Öğretmen Liderliğine Okul Yönetiminin Etkisi	33
2.8. Pozitif Psikolojik Sermaye.....	34
2.8.1. Pozitif Psikolojinin Tanımı ve Gelişimi.....	34
2.8.2. Pozitif Psikolojik Sermaye	35
2.8.3. Pozitif Psikolojik Sermaye Bileşenleri.....	38

2.8.4. Eğitimde Pozitif Psikoloji	44
2.9. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Liderliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye	47
2.9.1. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğretmen Liderliği	47
2.9.2. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermaye	49
2.9.3. Öğretmen Liderliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye	51
2.9.4. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Liderliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye	52
2.10. İlgili Araştırmalar	53
2.10.1. Yurt İçi Araştırmalar	53
2.10.2. Yurt Dışı Araştırmalar	58
2.11. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme	62

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Evren ve Örneklem	64
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.2. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	65
3.3.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği	66
3.3.4. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	66
3.4. Güvenilirlik ve Yapı Geçerliliği	66
3.5. Verilerin Analizi	67

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	69
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	70
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	70

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	74
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	82
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	86

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	88
6.2. Öneriler	89
6.2.1. Uygulayıcılara Sunulan Öneriler	89
6.2.2. Araştırmacılara Sunulan Öneriler	90
KAYNAKLAR	91
EKLER	105
ÖZGEÇMİŞ	115

TABLÖLAR LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 1. Likert'in Modeli	20
Tablo 2. DFA Sonrasında Ölçeklerin Ait Uyum Değerleri.....	67
Tablo 3. Öğretmenlerin, Öğrenme Merkezli Liderlik, Pozitif Psikolojik Sermaye Ve Öğretmen Liderliği Konularındaki Algı Seviyeleri	69
Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderlik, Pozitif Psikolojik Sermaye Ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	70
Tablo 5. Değişkenler Arasındaki Regresyon Katsayıları	72
Tablo 6. Geçerli Modele İlişkin Bootstrap Testi Sonuçları.....	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Rekabet Üstünlüğü Sağlayan Sermaye Türleri.....	38
Şekil 2. Sonuç Beklentisi İle Yeterlilik Beklentisi	39
Şekil 3. Algılanan Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Rolü.....	71



KISALTMALAR

ISLLC: Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (The Interstate School Leaders Licensure Consortium)

ÖML: Öğrenme Merkezli Liderlik

PPS: Pozitif Psikolojik Sermaye

ÖL: Öğretmen Liderliği



EKLER

Ek 1. Araştırma İzni Belgesi.....	106
Ek 2. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçek İzni.....	107
Ek 3. Öğretmen Liderliğı Ölçek İzni	108
Ek 4. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçek İzni	109
Ek 5. Kişisel Bilgi Formu	110
Ek 6. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğı	111
Ek 7. Öğretmen Liderliğı Ölçeğı	112
Ek 8. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğı	114



BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumların ilk çağlardan itibaren hayatlarında rol alan ve önemli bir yer edinen değişim kavramı teknolojik ve bilimsel gelişmeler ile her geçen gün daha da hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Değişen şartlara uyum sağlamak, rekabet şartlarını güçlendirmek, doğru ve hızlı kararlar alabilmek, ayakta durabilmek adına ekiplerin bütününe ekip yapılarında devamlı yenilemeler yapmaları, bilgi altyapısı kapsamında değişimi takibe almaları önem arz etmektedir. Bunun sebebi, meydana gelen bütün değişimlerin toplumları, insanları ve örgütleri etkisi altına almasından kaynaklanmaktadır.

21. yy'da hemen hemen bütün alanlarda görüldüğü gibi bilginin hızla yayıldığı eğitim alanında da köklü değişimler meydana gelmektedir. Eğitim örgütleri devamlı gelişim içinde olmalı, öğrenme ise ara vermeksizin devam etmelidir (Çalık, 1997). 21. yy'da ortaya çıkan hızlı değişim ve dönüşüm sonucunda örgütler varlıklarını devam ettirebilmek adına bu değişim ve dönüşüme uyum sağlamak durumundadır (Tunçer, 2011). Buradaki süreçlerin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi, kalıcı bir yenilenmenin sağlanabilmesi adına değişimi benimseyen liderlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çerçevede eğitim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin liderlik özellikleri önem arz eden unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri, yeterli seviyede motive olmuş kişileri kontrol eden bir anlayışın ortaya çıkmasında; ilkeli, çalışkan, bilgili, vizyoner, erdemli, girişimci okul yöneticileri ile öğretmenlerin liderlik eylemlerinde bulunmaları okulun iç ve dış tüm üyelerinde olumlu etki yaratacak ve böylelikle yönetim okulun amaçları doğrultusunda örgütlenmeleri sağlanmış olacaktır (Kurt, 2009).

Liderlik, ekiplerin hedeflerine ulaşmalarını ve beklentilerini karşılamalarını sağlayan stratejik bir yönlendirme işlevi görmektedir. Çünkü liderlik kavramı; grup

üyelerinin verimliliğinin, iş niteliğinin, iş gücünün ve sergilediği performansın artmasında oldukça önemli bir etken olarak görülmektedir. Ekip içerisinde farklılık oluşturulması, daha fazla kitlelere erişilmesi, kalitenin arttırılması; üyelerin ekip arkadaşlarıyla iş birliği ile çalışmaları, ekibin bütün üyeleri ile iletişimde bulunmaları mecbur bırakılmakta ve bu kapsamda üyelerin liderlik eylemleri ile işlerine odaklanmaları sağlanmaktadır.

Bu araştırma, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen liderliği üzerindeki etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda, ilgili literatür detaylı bir şekilde taranmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma kapsamında gerekli bilgi ve başlıklara yer verilmiştir. Literatürde, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye kavramlarının bir arada ele alındığı çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu araştırmanın literatüre değerli bir katkı sunmasını ve gelecekteki benzer çalışmalara ışık tutması açısından önemli hale getirmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin bilgi edinme süreçlerinin yanında toplumsal gelişimin sağlanmasında kritik bir rol oynayan sosyal olgulardan biridir (Hirst,1974). Eğitim sistemleri, toplumların ekonomik, kültürel ve bilimsel yapılarında sürekli bir evrim ve yenilenme süreci içerir. Bu bağlamda, eğitim süreçleri de toplumsal ihtiyaçlara ve bilimsel gelişmelere paralel olarak şekillenmekte ve öğretme-öğrenme süreçlerinde önemli değişiklikler meydana gelmektedir (Kurt, 2020). Eğitimdeki gelişmeler, öğretim ve öğrenme yöntemlerinin çeşitlenmesi, eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve verimliliğin artırılması gibi temel hedeflerin doğrultusunda çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Eğitimde karşılaşılan bu zorluklar, genellikle eğitim sisteminin temeliyle ilgili unsurlardan, öğretmen ve öğrenci özelliklerinden, eğitimin finansman yapısına kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır (Sarıbaş & Babadağ, 2015). Eğitimde yaşanan bu değişimlerin en bariz örneklerinden biri de okul yönetimi ve liderliğine dair yaşanan dönüşümlerdir. Okul müdürlerinin, geleneksel yönetim yaklaşımlarının ötesinde, eğitimdeki gelişmelere paralel olarak yeni bir liderlik anlayışı geliştirmeleri gerekmektedir. Bu değişim, sadece öğretim süreçlerinde değil, aynı zamanda eğitim politikalarında ve eğitim uygulamalarında da önemli bir dönüşüm yaratmaktadır. Özellikle, öğretim yöntemlerinin ve eğitim politikalarının

evrimi, toplumların değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilmek adına büyük bir önem taşımaktadır (elik, 2017). Eğitim politikaları, öğretim programları, eğitimin felsefi temelleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi birçok unsur, eğitimdeki dönüşümle birlikte yeniden şekillenmiş ve bu süreç, eğitim sisteminin daha verimli ve etkili hale gelmesini sağlamıştır (Turgut, 2019). Eğitimin iyileştirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması, geleneksel öğretim liderliğinin temel amaçlarından biridir. Eğitimdeki bu değişimler, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak, öğrenme ortamlarının kalitesini artırmayı zorunlu kılmaktadır (Yılmaz vd., 2017). Okul liderlerinin, öğrenci başarısını artırmak için öğretim süreçlerinde yenilikçi yöntemler uygulamaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları ve ders içeriklerini etkili bir biçimde denetlemeleri gerekmektedir (Leithwood vd., 2008). Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin liderlik anlayışları, yalnızca yönetimsel becerilerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğretim süreçlerinin daha etkin hale gelmesini sağlamak adına pedagojik bir yaklaşımı da içermelidir. Bu doğrultuda, öğretmen liderliği kapsamında ele alınan öğrenme merkezli liderlik, eğitimde önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrenme merkezli liderlik, okulda yer alan tüm paydaşların örgütsel öğrenmeye katkı sağladığı bir yaklaşımdır ve bu sürecin amacı, öğrenme çıktılarını iyileştirmek, özellikle öğretmenlerin profesyonel öğrenme süreçlerine öncelik vermektir (Gümüş & Bellibaş, 2020). Öğretimsel liderlik anlayışının yerini alan bu modelde, okul müdürleri tek başına liderlik yapmaz; bunun yerine, öğretmenler ve diğer paydaşların katılımıyla demokratik bir süreç işleyerek okulun gelişimi sağlanır (ilesiz, 2019). Okulun güçlendirilmesi ve gelişmesi sürecine tüm paydaşların dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenme merkezli liderlik modeli, okul yöneticilerinin sadece sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, öğrenme ortamlarını iyileştirir. Bu model, öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim içinde öğrenmelerini teşvik eden fırsatlar sunar ve tüm okul personelinin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimser (Cravens, 2008; Knapp vd., 2010). elik (2015), öğrenen liderlerin, öğrenen örgüt modeline dayalı olarak okulun tümünü bir bütün olarak şekillendirmeyi ve öğrenen bir örgüt kurup geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Bu anlayışla, öğrenme merkezli liderlik, okulda yer alan tüm çalışanların öğrenmesini desteklerken, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri uygun

koşulları sağlamayı amaçlar. Araştırmalar, öğrenme merkezli liderlerin okulda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenmelerini teşvik eden bir ortam yaratmayı hedeflediğini göstermektedir (Liu vd., 2016; Yılmaz vd., 2017; Can, 2004; Polat, 2020). Bu çerçevede, öğretmenlerin düzenli olarak değerlendirildiği ve geri bildirim aldığı, heyecan verici bir okul misyonunun belirlendiği, öğretim süresi ve finansman kaynaklarının etkin şekilde yönetildiği öğrenme merkezli liderlik uygulamaları ortaya çıkmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik, öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygun öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmayı hedeflerken, okul yöneticilerinin mesleki ilgilerini pekiştirmek ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine rehberlik etmek için çaba harcar. Bu süreç, öğretmenlerin öğrenmelerini desteklemeyi, öğrenme sürecini yönetmeyi ve öğretmenleri bu sürece aktif bir şekilde katılım göstermeleri için teşvik etmeyi içerir (Liu vd., 2016; Cravens, 2008; Saphier vd., 2006). Dolayısıyla Öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerinin çalışanların mesleki gelişimlerine katkı sunarak onları güçlendirmeyi, öğrenci başarısını ve dolayısıyla okulun genel başarısını artırmayı hedefleyen bir vizyon doğrultusunda şekillenir. Bu vizyon çerçevesinde, okulda öğrenmeye elverişli bir ortam yaratılarak, öğrenme süreçleri desteklenir ve teşvik edilir. Bu bağlamda, öğrenme merkezli liderlik, sürekli gelişimi ve işbirliğini ön plana çıkaran bir süreç olarak tanımlanabilir. Eğitimde başarı, öğretmenlerin etkili liderlik uygulamaları ve öğretim süreçlerini nasıl yönlendirdikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, etkili liderlik yaklaşımlarının geliştirilmesinin gerekliliği giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2005). Bu bağlamda, öğrenme merkezli liderlik kavramı, çağdaş eğitim liderliği anlayışlarının merkezine yerleşmektedir. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin öğretimsel becerilerini geliştirerek öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmeyi amaçlayan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, liderlerin sadece okul yönetim süreçlerine odaklanmaktan çok, öğretmenlerin profesyonel gelişimini ve pedagojik yeterliliklerini artırmayı hedefler (Hargreaves & Fink, 2006). Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yalnızca teknik bilgilerle sınırlı tutmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik liderlik becerilerini de destekleyerek, öğretim süreçlerini iyileştirir. Giderek karmaşılaşan sosyal çevrede ve okulda, okul müdürlerinin tüm liderlik ve yönetim sorumluluklarını tek başlarına üstlenmeleri oldukça zordur. Bu yüzden okul müdürleri sorumluluklarını yerine getirirken desteğe ihtiyaç duyarlar ve bu aşamada lider öğretmenler devreye girerek okul müdürlerine yardımcı olurlar (Yılmaz, 2022)

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde aktif bir rol üstlenmeleri, başkalarına rehberlik etmeleri ve okullarda pozitif bir kültür oluşturmaları anlamına gelmektedir (York-Barr & Duke, 2004). Öğretmen liderliği, eğitimdeki kaliteyi artırmak için öğretmenlerin aktif birer lider olarak rol almasını sağlar ve bu süreç, okul içindeki işbirliği, güven ve profesyonel gelişim fırsatlarının yaratılmasına olanak tanır (Wenner & Campbell, 2017). Öğrenme merkezli liderliğin başarısı, öğretmenlerin bu liderlik rolünü üstlenebilme kapasitesine bağlıdır ve öğretmen liderliği, öğretmenlerin kendi liderlik potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, öğretmen liderliği, sadece teknik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaz; öğretmenlerin mesleki ve psikolojik destek ihtiyaçlarına da hitap eder. Öğretmen liderleri, hem kendi meslektaşlarına rehberlik eder hem de onlara psikolojik destek sağlayarak, öğretmenlerin motivasyonlarını artırır ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirir (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Bu noktada, öğretmen liderliğinin sadece pedagojik beceriler değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik iyilik halleriyle de doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler, liderlik rollerini üstlendiklerinde, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme becerilerini geliştirebilir ve bu sayede daha etkili liderler haline gelebilirler (Harris, 2003). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin liderlik potansiyellerini ortaya koymalarına ve okul içindeki değişim süreçlerine katkı sağlamalarına olanak tanırken, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik ve mesleki ihtiyaçlarına da hitap eder (York-Barr & Duke, 2004). Bu şekilde, öğretmenler yalnızca eğitimsel değil, psikolojik olarak da güçlenir ve daha etkili liderlik uygulamaları sergileyebilirler. Ayrıca bu süreç, pozitif psikoloji ile doğrudan bir ilişki içinde olup, bireylerin ve grupların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya yönelik stratejiler içerir. Bu açıklamalardan hareketle öğrenme merkezli liderlik modelinin pozitif psikoloji ile doğrudan bir ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Nitekim, pozitif psikoloji, bireylerin olumlu yönlerinin ön plana çıkmasına imkan sunmayı amaçlayan bir olgu olması açısından öğrenme merkezli liderlik ile benzerlik göstermektedir.

Pozitif psikolojik sermaye, pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış anlayışlarına dayanan, çalışanların verimliliğini artırmaya yönelik çeşitli olumlu özellikleri içeren bir sermaye türü olarak tanımlanmaktadır. Bu sermayenin çalışan verimliliği ve örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi oldukça büyüktür (Tösten, 2015). Öğretmenlerin, hızla değişen ve gelişen çevreye uyum sağlayabilmeleri ve topluma faydalı nesiller yetiştirebilmeleri için güvenli bir örgüt ikliminde yer almaları son

derece önemli görülmektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2000), güvenli ve destekleyici bir örgüt ikliminin öğretmenlerin iş doyumu, motivasyonu ve başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Sahlberg (2011), öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek, onlara cesaret verme ve yenilikçi bir yaklaşım kazandırmanın, eğitimde başarıyı artıran en önemli etkenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin güçlendirilmesi, onların iş yerindeki motivasyonlarını ve genel iş doyumlarını artırabilir.

Pozitif psikolojik sermayenin, öğrenme merkezli liderlik modeli ile olan ilişkisini incelemek, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik önemli bir adım olabilir. Marks ve Printy (2003), çalışmalarında, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyen bir liderlik yaklaşımının, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını güçlendirdiğini ve öğrencilerin derslere karşı tutumlarını iyileştirdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan Luthans ve Avolio (2003), pozitif psikolojik sermayenin, öğretmenlerin liderlik tarzı ile ilişkili olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Pozitif psikolojik sermaye, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını, profesyonel algılarını ve mesleki doyumlarını artırırken, öğrenme merkezli liderlik anlayışı ile uyum içinde çalışarak bu süreçleri pekiştirebilir ve öğretmen liderliğine katkı sunabilir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artırarak, onların işlerine daha fazla bağlı ve daha tatmin olmuş bireyler haline gelmeleri, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Bunun sonucunda, akademik başarıda bir artış gözlemlenebilir. Ayrıca, öğrenme merkezli liderlik modelinin, öğretmenlerin mesleki algılarını geliştirme ve öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırma noktasında pozitif psikolojik sermaye ile güçlü bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, eğitim yönetimi alanında, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi inceleyerek önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Literatür taraması, Türkiye’de bu üç değişkenin (öğrenme merkezli liderlik, pozitif psikolojik sermaye, öğretmen liderliği) birbirleriyle olan ilişkisini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu üç değişken arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesi, eğitim sistemine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmada, öğrenme merkezli liderlik ile pozitif psikolojik sermayenin öğretmen liderliği üzerindeki etkilerinin saptanması amaçlanmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve eğitim ortamlarını iyileştirmek için önemli çıkarımlar sunacak olup, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye alanındaki mevcut literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın temel problem cümlesi “Öğrenme merkezlik ile öğretmen liderliği arasında pozitif psikolojik sermayenin aracı etkisi var mıdır?” şeklindedir.

Bu temel problem bağlamında araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik, pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik, pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen liderlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı bir etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları, öğretmen liderliği davranışları ve pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi; öğrenme merkezli liderlik algıları ve öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün belirlenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitimde liderlik, yalnızca okul yöneticilerinin sorumluluğunda olan bir görev olmaktan çıkmış, öğretmenlerin etkin katılım gösterdiği ve öğrenci başarısını artırmada kritik bir rol üstlendiği bir süreç haline gelmiştir (Harris, 2003). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yanı sıra okul kültürünü ve genel okul başarısını şekillendirdiği önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2006). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okul içindeki liderlik rollerini nasıl yerine getirdiğiyle ilgili önemli bir kavramdır ve öğretmenlerin pedagojik becerileri, iletişim yetkinlikleri ve mesleki gelişimlerini kapsamaktadır. Bu

bağlamda, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirecek faktörlerin belirlenmesi, eğitimde başarıyı artırmak için büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen liderliği literatüründe, öğretmenlerin sınıf içindeki liderlik becerileri, pedagojik yeterlilikleri ve okul kültürüne olan katkıları sıklıkla ele alınmıştır (Leithwood & Jantzi, 2006). Ancak, son yıllarda öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştiren faktörlerden birinin, onların pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin artırılması olduğu vurgulanmaktadır. Pozitif psikolojik sermaye, öz-yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi psikolojik bileşenlerden oluşur (Luthans vd., 2007). Eğitimde öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin güçlendirilmesinin, liderlik becerilerini geliştirmede önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir (Aydın & Sarioğlu, 2020). Bu araştırmanın önemli katkılarından biri, öğretmen liderliği ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkinin, pozitif psikolojik sermayenin aracılığıyla nasıl şekillendiğini incelemektir.

Literatürde, öğretmen liderliğini genellikle öğretmenlerin bireysel yetkinlikleri, pedagojik becerileri ve okul kültürüne katkıları bağlamında ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Öztürk & Şahin, 2017; Aslan, 2011). Ancak, öğrenme merkezli liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar sınırlıdır. Öğrenme merkezli liderlik, öğrencilere yönelik öğretim ve öğrenme süreçlerini geliştirmenin yanı sıra öğretmenlerin bu süreçleri nasıl yönettiklerini ve şekillendirdiklerini de belirler (Day, 2000). Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik yaklaşımına dayalı okul kültürünü iyileştirme çabaları, liderlik becerilerini artırabilir. Ancak, bu sürecin psikolojik sermaye tarafından nasıl şekillendirildiği konusunda literatürde net bir anlayış bulunmamaktadır. Bu eksiklik, araştırmanın alandaki önemli bir boşluğu doldurmasına olanak tanımaktadır.

Literatürde, öğretmen liderliği ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye dair bazı önemli bulgular mevcuttur. Avolio ve Luthans (2006), psikolojik sermayenin liderlik üzerindeki etkilerini ele aldıkları çalışmalarında, liderlerin öz-yeterlilik, iyimserlik ve dayanıklılık gibi olumlu psikolojik özelliklerini geliştirmelerinin liderlik başarısını önemli ölçüde artırdığını belirtmişlerdir. Özellikle iş dünyasında yapılan araştırmalar, liderlerin psikolojik sermaye düzeylerinin arttırılmasının, bireysel ve organizasyonel başarıyı olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Eğitimde ise öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin güçlendirilmesinin, liderlik becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

(Sebastian vd., 2017). Bu bağlamda, pozitif psikolojik sermaye, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını ve öğrencilerine etkili bir şekilde liderlik etmelerini sağlayan önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Literatürde öğretmenlerin liderlik becerileri ve okul kültürüne katkıları üzerine çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte, bu araştırmalar genellikle öğretmenlerin pedagojik ve mesleki yeterlilikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Öztürk ve Şahin (2017) ile Aslan (2011), öğretmen liderliğinin okul kültürünü iyileştirmedeki rolünü tartışmışlardır. Ancak, pozitif psikolojik sermayenin bu süreçteki etkileri üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu alandaki eksiklik, öğretmen liderliği ve öğrenme merkezli liderlik ilişkisini pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü üzerinden daha derinlemesine inceleyen bu araştırmanın önemli bir boşluğu doldurmasına olanak tanımaktadır.

Bu araştırma, öğretmen liderliği ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkiye, pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü de ekleyerek, bu alandaki önemli bir literatür boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin liderlik becerilerinin artırılmasında psikolojik sermayenin rolünü anlayabilmek, eğitimdeki liderlik anlayışlarını güçlendirecek, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyecek politikaların oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimseyerek daha etkili bir öğrenme ortamı sunmalarını sağlar. Bu çalışma, öğretmen liderliğinin güçlendirilmesi ve okul kültürünün iyileştirilmesi açısından okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitim politikası geliştiriciler için önemli bulgular sağlayacaktır.

Literatür taraması, öğretmen liderliği ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmaların, genellikle öğretmenlerin liderlik becerilerini şekillendiren psikolojik faktörleri göz ardı ettiğini göstermektedir. Bu araştırma, bu boşluğu doldurarak, pozitif psikolojik sermayenin öğretmen liderliği ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki etkileşimi nasıl biçimlendirdiğini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin liderlik becerilerini artırma yolları hakkında önemli bilgiler sağlayacak ve eğitimde daha etkili liderlik uygulamalarının geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu nedenle bu çalışmada, değişkenlerin hem öğretmen liderliğine etkileri hem de birbirleriyle ilişkileri belirlenerek yapısal eşitlik modeliyle öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin rolü belirlenecektir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Çalışmada yer alan ölçme araçlarının, öğretmenler tarafından samimi bir şekilde yanıtlandığı,
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye konularında bilgi sahibi oldukları kabul edilmiştir.
3. Öğretmenlerin yanıtlarının, öğretmen liderliği ve öğrenme merkezli liderlik kavramlarını doğru bir şekilde yansıttığı,
4. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin, kendi deneyimlerine dayalı olarak doğru bir şekilde değerlendirilmiş olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep'in Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Katılımcılara ait sosyo-demografik bilgiler, yalnızca araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formuyla elde edilmiştir.
3. Araştırmanın bulguları, "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ve "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" ile sınırlıdır.
4. Ölçme araçlarının uzunluğundan ötürü, araştırmadan elde edilecek veriler katılımcıların fizyolojik ve psikolojik durumları ile sınırlı olacaktır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme Merkezli Liderlik: Öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla öğrenme odaklı bir okul ortamı yaratmalarını sağlayan bir liderlik

yaklaşımıdır. Bu kavram, "öğrenmeyi destekleyen ve teşvik eden liderlik davranışlarını" ifade eder (Cravens, 2008).

Öğretmen Liderliği: Lider öğretmenler, sınıf içi ve dışı liderlik sergileyen, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunan ve bu süreçleri iyileştiren, aynı zamanda diğer öğretmenleri daha etkili eğitim yöntemlerine yönlendiren kişilerdir (Katzenmeyer ve Moller, 2009).

Pozitif Psikolojik Sermaye: Çalışanların “özyeterlik/güven”, “umut”, “iyimserlik” ve “dayanıklılık” gibi pozitif örgütsel davranış kapasiteleridir (Luthans ve Youssef, 2004)



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

Liderlik, hem teorik hem de pratik açıdan, çok sayıda farklı perspektiften ele alınabilen bir kavramdır. Eğitim alanında, liderlik yalnızca yönetici pozisyonundaki bireylerin davranışlarını değil, aynı zamanda öğretim sürecini şekillendiren, etkileşimde bulunan ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yönlendiren bir etki sürecidir. Bu nedenle liderlik, dinamik ve sosyal bir fenomen olarak tanımlanabilir (Bass, 1990). Birçok akademik çalışmada liderlik, “grubun ortak hedeflerine ulaşması için bireyleri yönlendirme ve etkileme süreci” olarak tanımlanır (Eren, 1991). Bu bakış açısına göre, liderin rolü sadece bir yönlendirici olmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda grubun üyelerinin beceri ve yeteneklerini en yüksek seviyede kullanmalarını sağlayacak bir strateji belirleyicisi ve motivatörü de olmalıdır. Bu da liderin sadece bilgi ve beceriyle değil, aynı zamanda vizyon ve insan yönetme yeteneğiyle de öne çıkmasını gerektirir. Liderlik, yalnızca bireylerin ve grupların yönlendirilmesi değil, aynı zamanda onların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının da dikkate alındığı bir süreçtir. Warren (2016) bu durumu, liderin “vizyonu ve ikna yeteneğiyle diğerlerini etkileme” becerisi olarak vurgulamaktadır.

Liderliğin sosyal etkisini daha derinlemesine inceleyen çağdaş yaklaşımlar, liderliği sadece rasyonel kararlar ve stratejilerle değil, duygusal zekâ ve sosyal etkileşim becerileriyle de şekillenen bir süreç olarak tanımlar (Hoy & Miskel, 2015). Bu noktada liderin, çalışanların ya da öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olması, onları anlayarak etkili bir şekilde yönlendirmesi büyük önem taşır. Bir eğitim ortamında lider, sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin özsaygılarını, motivasyonlarını ve öğrenme isteklerini artıran bir etki aracı olmalıdır.

Liderlik kavramının farklı tanımları, eğitimde liderliğin yalnızca bir yönetim işlevi değil, aynı zamanda grubun psikolojik ve sosyal yönlerini de ele alan bir süreç olduğunu ortaya koyar. Cemaloğlu (2007) da liderliğin “bulunduğu koşullara göre şekil aldığı” görüşüne değinerek, liderin davranışlarının çevresel faktörlerle ve toplumsal yapıyla etkileşime girdiğini belirtmiştir. Bu, liderin etkisini arttıran önemli faktörlerden biridir çünkü bir liderin başarılı olması, sadece teknik bilgiye değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlama uygun bir liderlik anlayışına sahip olmasına da bağlıdır.

2.2. Lider ve Liderlik

Liderlik kavramı, insanlık tarihi boyunca insan ilişkilerinin temel bir unsuru olarak sıkça kullanılmıştır. “Lider” ve “liderlik” terimleri, kökeni 1300’lü yıllara kadar uzanan ve 1800’lü yıllarda daha da belirginleşen kavramlar olup, bu alanla ilgili 3000’i aşkın çalışma yapılmış ve 350’den fazla tanım ortaya konmuştur (Fairholm & Gronau, 2015). Ancak liderlik kavramının akademik anlamda yaygın olarak kullanılmaya başlanması, 20. yüzyıla dayanır. Zaman içinde toplumsal şartların değişmesiyle kavramların anlam alanlarının da evrimleştiği ve bu durumun yapılan tanımları etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda, liderlik ve lider terimlerine dair herkesin üzerinde mutabık kaldığı bir tanım henüz bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu kavramlarla ilgili çeşitli tanımlamalar ve yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır (İbicioğlu vd., 2009). Toplumsal yapılarda kurucu etkenlerden biri olarak kabul edilen lider, bu yapı içinde diğer bireylerden farklı özellikler taşır. Bir kişi, sosyal grupta lider sayılabilmesi için, grubun tüm üyeleri tarafından kabul edilmelidir.

Liderliğin doğuştan mı geldiği yoksa sonradan öğrenilip geliştirilebilen bir yetenek mi olduğu, sıklıkla tartışılmaktadır. Bazı görüşler liderlik özelliklerinin genetik olduğunu savunurken, diğerleri bu becerilerin deneyim, eğitim ve kişisel gelişimle kazanılabileceğini öne sürmektedir (Bass, 1990; Northouse, 2018). Liderliğin, farklı seviye ve biçimlerdeki yapılanma ile yönetim ve takipçiler arasında belirleyici bir etken olduğu görülmektedir. Lider sayılan kişiler, insanların değer yargılarını, arzu ve isteklerini değiştirerek bireysel davranışların yönünü farklı bir tarafa çekebilen kişilerdir. Liderler, takipçilerinde duruşları, tavır ve fikirleri ile içsel bir motivasyon oluşturmaktadır (Allix, 2000). Liderlik, çoğu insan tarafından kazanılması basit bir statü olarak görülse de liderliğin kendine has özellikleri

bulunmakta ve kazanılması zor bir saygı ve sorumluluk ölçütü olarak kabul edilmektedir. 21. yy'a gelindiğinde değişimin hızlanmasıyla rekabet çoğalarak, lider ve liderlik kavramlarına önem kazandırmıştır. Ekiplerin başarısının liderlerine göre değişiklik gösterdiği, başarının böylece arttığı ya da azaldığı belirlenmiştir. Bundan ötürü liderlik kavramı, grup yönetimi için incelenmesi ve ele alınması araştırılması gereken konular arasında yer almaya başlamıştır (Yılmaz, 2021).

Lider, gruptaki olayların iyileştirilmesi ve nasıl işlemesi gerektiğine dair öngöründe bulunan ve vizyonu ile de diğer grup üyelerine ilham olan kişidir. Bununla beraber lider insanlar çalışanlarının vizyonlarını genişletmekte, onlarla iletişim içinde olarak üyelerin kendilerinin bile tahmin edemeyeceği düzeylere gelmesini sağlamaktadır (Slater, 2001).

Liderlik ekip içindeki performansın işleyişini belirleyen önemli bir etkidir (Bradley & Hebert, 1997). Liderliğin tanımı bir monolog değil diyalog olarak açıklanmaktadır (Eraslan, 2004). Böylelikle liderler de ekipteki diğer oyuncular gibi değerlendirilir ve çalışanların aktif yer almaları ile başarılı bir performans çıkartılabilir. Grup çalışmalarında aktif rol alan liderlerin, liderlik tarz ve yaklaşımları yönünden önemli bir yerde oldukları söylenilmektedir. Bu noktada üzerinde durulması gereken asıl husus liderliğin nasıl ve ne tarz kişiler arasından seçilmesidir (Yılmaz, 2021).

2.3. Liderlik Güç Kaynakları

Güç, yönetim sürecinde her zaman önemli bir rol oynamıştır. Bunun nedeni, yöneticilerin güçlerinden faydalanarak çalışanları üzerinde etki oluşturabilme yetenekleridir (Mizrahitokatlı, 2016). Güç unsuru, işverenlerin çalışanları etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (French & Raven, 1959). Etkileme yeteneği ise işverenlerin, çalışanlarının davranışlarını kişisel istek ve hedefleri doğrultusunda yönlendirebilme becerisini ifade eder. Ancak, işverenlerin personel üzerindeki etkisi, sadece bir güç kaynağına dayanmakla kalmayıp, çalışanların tutum, inanç ve değerlerinin zamanla değişmesiyle şekillenen bir süreçtir. Bu bağlamda, liderlik güç kaynakları üzerine yapılan araştırmalar artmış ve çeşitlenmiştir (Slater, 2001). Sonuç olarak, liderlerin güç kullanımı, yalnızca dışsal faktörlere değil, aynı zamanda içsel motivasyon ve değer sistemlerine de dayanır.

Yasal Güç

Liderlerin kullandıkları güç kaynakları, yöneticilerin astlar üzerinde etki kurabilme yeteneklerini belirler ve bu da organizasyonel verimlilik ile başarıyı doğrudan etkiler. Kurumsal yapı içerisinde, yöneticilerin astlarına verdikleri talimatlar ve kararlar, liderin sahip olduğu güç kaynaklarından beslenir(Yılmaz & Acar, 2018). Bu güç dinamiği, astların yöneticilerinin istekleri doğrultusunda hareket etmelerini teşvik eder (Işık, 2016). Sonuç olarak, astlar, yöneticilerinin taleplerini ve grubun hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yönlendirmelerine daha yatkın hale gelirler (Özdemir, 2013). Bu tür bir güç ilişkisi, her ne kadar işlevsel olsa da, yöneticilerin aşırı otoriter bir yaklaşım sergilememesi anlamına gelmektedir.

Ödül Gücü

Güç sahibi, personelinin kontrol altında tutmak amacıyla onlara ödüller vererek motivasyon sağlar (Koşar & Çalık, 2011). Bu ödüller, terfi, maaş artışı, ek ödemeler, daha fazla sorumluluk, önemli projelerde rol almak, övgü, takdir edilme ve grup içinde onurlandırılma gibi çeşitli şekillerde olabilir (Meydan & Polat, 2010). Ödüllerin miktarı ve türü, yapılan işin kalitesine göre değişebilir. Ancak bu gücü kullanırken en önemli unsur, eşit ve adil bir yaklaşım sergilemektir. Aksi takdirde, astlar yöneticilerinin ödüllendirme konusunda ayrımcılık yaptığını düşündüklerinde, yöneticiler güç kayıplarıyla karşılaşabilirler (Kaya, 2016). Bu nedenle, ödüllerle sağlanan motivasyonun sürdürülebilir olabilmesi için adaletli bir yönetim anlayışının benimsenmesi kritik öneme sahiptir.

Zorlayıcı Güç

Yöneticiler, emirlerine ve isteklerine itaat edilmediğinde güç kaybı yaşayacaklarını düşündüklerinden, kontrol etme ve ceza uygulama yoluna giderler (Teyfur & Teyfur, 2017). Bu cezalar, ücret kesintisi, kıdem düşüşü, terfi olanaksızlığı, maaş zammından mahrum kalma, olumsuz eleştiriler ve hatta işten çıkarılma gibi yaptırımlar olabilir (Çelik, 2012). Ceza uygulamak, liderlerin astlar üzerinde kurduğu otoritenin bir biçimidir ve çalışanlar, kurumun belirlediği görevleri yerine getirmedikleri takdirde cezalandırılacakları korkusuyla hareket ederler. Ancak, etkili bir lider, bu gücü yalnızca zorunlu durumlarda kullanmak ister ve adaletli bir yaklaşım benimsemeye özen gösterir (Aktaş, 2011). Bu nedenle, cezalandırma yerine motive edici yöntemlerin tercih edilmesi, hem verimliliği artırır hem de çalışan bağlılığını güçlendirir.

Uzmanlık Gücü

Uzmanlık gücü, yönetim zihniyetinde oldukça kritik bir rol oynar. Liderin kendi alanındaki sahip olduğu özel bilgi, beceriler ve deneyimler, ona bir güç kaynağı sağlar (Yalçın, 2016). Bu güç sayesinde liderler, personellerini etkileme ve onlara rehberlik etme yeteneğine sahip olurlar (Aktaş, 2011). Personeller, liderlerinin uzmanlığına güvendiğinde, onlardan gelen tavsiyelere daha olumlu bir şekilde yaklaşır ve verilen görevleri yerine getirme konusunda daha istekli olurlar (Meydan & Polat, 2010). Bu durum, liderin sadece güç değil, aynı zamanda güvenilir bir rehber olarak algılanmasını sağlar.

Karizmatik Güç

Liderlerin kişisel becerileriyle çalışanlar üzerinde etki yaratma ve kendilerine çekme kapasitesidir. Bu güç, liderin kişilik özelliklerinden kaynaklanır ve personellerin liderlerine duyduğu güven ve hayranlıkla doğrudan ilişkilidir. Çalışanlar, liderlerinin karizmatik özelliklerine ne kadar saygı gösterir ve kendilerini liderleriyle özdeşleştirirse, o kadar etkilenir ve isteklerini yerine getirmek için daha istekli hale gelirler (Bakan & Büyükbeşe, 2010). Alt seviyedeki personeller, karizmatik liderleri çekici bulur, onlara hayranlık duyar ve onların davranışlarını taklit etme eğiliminde olurlar (Akyüz vd., 2015). Bu bağlamda, karizmatik liderler, sadece görevleri yerine getirmekte değil, aynı zamanda çalışanların motivasyonlarını da artırma konusunda önemli bir rol oynar.

2.4. Liderlik Teorileri

Liderlik, kurumsal anlamda büyük bir öneme sahip olduğundan, bu alanda pek çok araştırma yapılmış ve farklı teoriler geliştirilmiştir (Taçyıldız, 2020). Bu teoriler, genel olarak durumsallık teorisi, davranışçı teorisi ve özellikler teorisi gibi başlıklarda toplanmaktadır (Şişman, 2002). Bu teoriler, liderliğin farklı yönlerini anlamamıza yardımcı olarak, çeşitli liderlik tarzlarının etkilerini ve uygulamalarını daha iyi değerlendirmemize olanak tanır.

Özellikler Teorisi

1920 ile 1950 yılları arasında liderliğin niteliklerine odaklanılmış ve liderliğin doğal bir yetenek olduğu savunulmuştur (Çelik, 2009). Bu düşünce, liderliğin

doğuştan edinilen bir özellik olduğuna inanan özellikler kuramının temelini oluşturur (Uğur & Uğur, 2014). İlk kez bu dönemde öne çıkan bu teoriye göre, lider, içinde bulunduğu ekip ya da örgütteki diğer bireylerden üstün özelliklere sahip olmalıdır (Yalçın, 2016). Özellikler kuramına göre lider, güçlü beceriler, bitmeyen enerji, üstün kuvvet, ileri görüşlülük, kuvvetli sezgiler, yerinde kararlar alabilme ve mükemmel ikna kabiliyeti gibi özelliklere sahip olmalıdır (Bayram, 2013). Ayrıca lideri diğer personellerden ayıran, üstün kılan özellikler arasında fiziksel nitelikler, sağlığı, vücut yapısı, bireysel özellikler, sosyal ve ekonomik durum ile zihinsel sağlığı da sayılmaktadır (Dikmen, 2012). Bu kuram, liderliğin sadece doğuştan gelen özelliklere dayalı değil, aynı zamanda çevresel faktörler ve deneyimlerle şekillenen bir süreç olduğunu anlamamıza zemin hazırlamaktadır.

Davranışçı Teorisi

1950 ile 1960 yılları arasında liderlerin tutumları ön plana çıkmış ve etkin bir liderin, uygun tutumlar sergileyen kişi olduğu vurgulanmıştır (Yekeler, 2015). Kaya'ya (2016) göre bu teori, liderin sergilediği tutumların, örgütün başarısındaki etkisini incelemiştir (Bayram, 2013; Tabak, 2005) tarafından yapılan araştırmalarda, liderlerin personelleriyle olan iletişim biçimlerinin, planlama ve kontrol tekniklerinin, örgütün hedeflerine ulaşmada belirleyici unsurlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu kuramda, liderin kişisel özelliklerinden ziyade davranışlarına odaklanılmasının nedeni, tutumların kişisel özelliklere göre daha kolay gözlemlenebilmesi ve tanımlanabilmesidir (Bayram, 2013).

Bu alandaki çalışmalar beş temel yaklaşımla bir araya getirilebilir. Bu yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. “Ohio State Devlet Üniversitesi Liderlik Araştırmaları”
2. “Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları”
3. “Blake ve Mouton’un Yönetsel Şebeke Modeli”
4. “McGregor’un X ve Y Teorileri”
5. “Likert’in Sistem 4 Modeli”

Bu teoriler, liderlik davranışlarının örgütsel başarı üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olarak, liderlik pratiklerini daha iyi bir şekilde değerlendirmemizi sağlar.

Ohio Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1945 yılında askeri veya sivil konuda lider olan kişilerin tutumlarının etkinliği üzerinden gidilen bu çalışmalar davranışsal liderlik kuramının gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Koçel, 2010). Bu araştırmanın amacı liderlik tutumlarını açıklayabilmek adına ciddi iki bağımsız olan değişken üstünde durulması olarak belirtilmiştir. Bahsi geçen değişkenlerin birincisi kişiyi temel olarak göz önünde tutmasıdır. İkincisi ise kişinin alması gereken kararları kendisi alabilmesi durumunda yeterli olup olmayacağı, işe yoğunluk vermesi farklı bir söylem ile inisiyatifidir (Mizrahitokatlı, 2016). Bütün araştırmaların sonucunda şu sonuçlara varılmıştır: liderler çalışanlarına ilgi gösterdiklerinde ve onlara dikkatli davrandıklarında örgütteki işgücünün devir düzeyi ve işi aksatma problemleri düşüş göstermektedir (Güney, 2015). Bu durumun sebebi de personellerin kendi haklarını, ihtiyaçlarını ve isteklerini temsil etmekte olan kişinin liderleri olduğunu düşündüklerinden kaynaklanmaktadır. Liderlerin almış olduğu inisiyatif artış gösterdikçe personellerin başarılarında da artış olacaktır (Koçel, 2010).

Michigan Çalışmaları

1947’de Rensis Likert tarafından, belli bir ekibin iş verimliliğine ve doyumuna faydalı unsurları belirleme hedefi güderek bu araştırma öne sürülmüştür. Bu araştırma çalışmasının sonuçlarına bakıldığında zaman liderlik davranışlarının iki etmen çevresinde toplandığı görülmektedir. Bu etmenlerden birincisi, çalışan kişiye yönelik liderlik tutumlarıdır. İkinci etmense yapılmakta olan işe odaklı liderlik tutumlarıdır (Gürsel & Negiş, 2012).

İçe dönük liderlerde genellikle çalışanları özellikle gözlemleyip kontrol altına aldığı bulunmuştur. Bu tür liderler personellerini etkileme konusunda başvurdukları yöntem ceza verme, baskı uygulama ve ödüllendirme imkânlarını kullanmaktadırlar. İşçiye odaklı liderlerde ise mevcut olan yetkinliklerini kendi tercihiyle çalışanlarıyla paylaştığına rastlanılmaktadır (Hamarat, 2010). Bahsi geçen liderlerde personellerini motive etme duygusunun kişisel olarak kendisini geliştirmesine, verilen kararlarda katılımlarına imkân tanımakta, çalışanların talep, başarı ve gereksinimleriyle devamlı ilgilenip, çalışma koşullarını basitleştirme olanağı yaratmakta ve böylece çalışanların güveni ile desteğini elde etmektedirler. Böylece olumlu bir örgüt ambiyansı oluşturma konusunda ilerlemektedirler.

D. McGregor Tarafından Yapılan X ve Y Kuramları

D. McGregor'ın 1957 senesinde ortaya çıkardığı bu teorileriyle yöneticilerin ve liderlerin eylemlerini etkilemekte olan insan tutumlarıyla alakalı olan tavsiyeleri anlamlı hale getirmek ve açıklamak adına hazırlamıştır.

X teorisinin içerdiği varsayımlar şöyledir:

- Standart bir çalışan, çalışmaktan zevk almaz ve fırsat bulduğunda yaptığı işten kaçmaya çalışır (Öztürk, 2017).
- Normal bir çalışan yükümlülük altına girmeyi tercih etmez. Böylece sorumluluk yükleneceği zaman isteksiz tavırlar sergiler (Gürsel & Negiş, 2012).
- İnsanların bu niteliklerinden ötürü çalışan insanlar devamlı zorlanmalı, denetim çoğaltılmalı. Baskıya ve otoriteye başvurulmalı, korku salınmalı gerekli durumlarda tehdit edilmelidirler. Hatta çalışanların isteksiz tavırlarına karşı çıkmak için caydırıcı cezalar uygulanmalıdır (Küçüközkan, 2015).

Y teorisinin içerdiği varsayımlar şöyledir:

- Normal çalışan bir birey iş yapmaktan zevk alır ve çalışmak o kişi için oldukça doğal bir gereksinimdir (Çelik, 2013).
- Normal bir çalışana en uygun koşullar sağlandığında, yükümlülük verildiğinde bundan zevk alır ve bu durumda yükümlülük alma konusunda isteksizlik göstermezler (Güngör, 2016).
- Normal bir birey otokontrolünü oluşturarak hedefine ulaşmak için çabalar (Demir, 2015).

Çalışanları kurum hedeflerine yönlendirirken, zor kullanma, baskı, korku, tehdit veya cezalandırma gibi yöntemler gereksizdir. Her birey kendi kontrolünü sağlayabilir (Koçel, 2011). Bunun yerine, çalışanlara gelişim fırsatları sunan, demokratik ve katılımcı bir ortam yaratılmalıdır. Negatif eylemler yerine, motivasyonu artırmak için ödüller kullanılmalı; en önemli ödül ise çalışanlara saygınlık kazandırmak ve kendilerini geliştirebileceği bir alan sağlamaktır (Gürsel & Negiş, 2012). McGregor'un her iki teorisi de çalışanların motivasyonlarını ve tutumlarını anlamak için önemli birer rehberdir.

R. Likert'in “Sistem–4” Modeli

Likert'in bu araştırması Michigan üniversitesi liderlik üzerinde yaptığı çalışmaların eki olarak varsayılarak 4'lü bir gruplandırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Likert'in bu araştırmasına göre tüm grupların mevcut bir davranış şekilleri bulunmaktadır (Tarım, 2010).

Tablo 1

Likert'in Modeli

Liderlik Değişkeni	SİSTEM-1 (İstismarcı Otokratik)	SİSTEM-2 (Yardımsever Otokratik)	SİSTEM-3 (Katılımcı)	SİSTEM-4 (Demokratik)
Personellere duyulan güven	Astlara güveni yoktur	Hizmetçi-efendi gibi bir ilişki içindeki güvene benzer	Nadiren güvenilir ancak kararları kontrol altında tutmak ister	Bütün konularda güven tam anlamıyla vardır.
Personellerin algıladığı serbesti	Astlar iş konularını tartışırken kendilerini rahat hissetmezler	Astlar çok fazla rahat hissetmezler	Astlar kendilerini çok rahat hissederler	Astlar kendilerini tamamiyle rahat hissederler.
Üst-ast ilişkisi	İşle ilgili konularda astlara çok az danışılır	Astların fikirleri nadiren sorulur	Astların fikirlerini dinler uygun olanları kullanmaya çalışır	Astların fikirlerine daime danışılır, onları kullanır.

Kaynak: Koçel (2010).

Likert araştırmalarında, verimin yükseltilmesi adına personellerin, üçüncü sistem ya da dördüncü sistemden yararlanarak yöneticileriyle çalışmasını daha uygun görmektedir. Bunun nedeni ise birinci ve ikinci sistemde yöneticiler ile beraber iş yapıldığında çalışanlar verim alamamasıdır (Koçel, 2010). Likert, araştırmanın sonucunda elde ettiği verileri göz önünde bulundurarak temelinde personellerin bulunduğu, dördüncü sistem liderlik türünün daha verimli olduğuna varmıştır (Tarım, 2010).

2.5. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Geleneksel liderlik anlayışlarına yönelik eleştiriler, bu yaklaşımların 21. yüzyılın getirdiği sosyo-kültürel, teknolojik ve ekonomik değişimlere uyum sağlamakta yetersiz kaldığına işaret etmektedir (Eraslan, 2004). Bu değişimler, liderliğin sürekli bir dönüşüm ve yeniliğe açık olduğunu ortaya koymuş ve 1980'lerden itibaren modern liderlik yaklaşımlarının gelişimine yol açmıştır. Bu süreçte liderlik, farklı bakış açıları ve perspektiflerle ele alınmaya başlanmıştır (Güçlü, 2018). Uzun bir süre, liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğu, yani "lider olunmaz, lider doğulur" anlayışı hakimken, son araştırmalar, liderlik özelliklerinin zaman içinde deneyim, mesleki gelişim ve performans değerlendirmeleriyle geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Day vd., 2008). Çağdaş liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasında, klasik liderlik anlayışlarına yönelik eleştiriler de önemli bir rol oynamıştır. Özellikle davranışsal ve özellikler yaklaşımına yönelik eleştiriler, durumsal liderlik yaklaşımlarıyla giderilmeye çalışılsa da, bu yaklaşımların geçerliliği ve güvenilirliği konusunda literatürde hala bir fikir birliği oluşmamıştır (Güney, 2015). Bu bağlamda, modern liderlik yaklaşımları, eğitim ve öğretim kurumlarında liderliğin sadece okul yöneticileriyle sınırlı olmadığını vurgulamaktadır.

Modern liderlik yaklaşımları, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini artıran ve okul kültürünü şekillendiren farklı paydaşların önemini de ön plana çıkarmaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2010; Hallinger, 2005; Sternberg, 2005). Çağdaş liderlik anlayışları, liderliği yalnızca işlevsel ve performans odaklı bir süreç olarak değil, aynı zamanda kültürel ve ahlaki boyutlarıyla derinlemesine incelenmesi gereken bir olgu olarak görmektedir. Bu yaklaşımlar, liderliğin içinde bulunan sosyal ve kültürel bağlama göre değerlendirilmesi gereken dinamik bir süreç olduğunu savunmaktadır (Beycioğlu, 2018). Sonuç olarak, liderlik anlayışının evrimi, liderin sadece bir yönetici değil, aynı zamanda toplumun değerlerini ve kültürünü şekillendiren önemli bir figür olarak da kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Geleneksel liderlik yaklaşımlarında, eğitimde liderlik genellikle sadece okul yöneticileri ve diğer sorumlu kişilerle sınırlı bir kavram olarak ele alınırken, çağdaş yaklaşımlar, 21. yüzyılın getirdiği değişimler ve okulların evrilen gereksinimleriyle birlikte eğitim kurumlarında liderlik anlayışını yeniden tartışmaya açmıştır. Bu bağlamda, sadece okul yöneticilerinin değil, öğretmenlerin de dâhil olduğu daha geniş bir liderlik perspektifi benimsenmiştir (Beycioğlu & Aslan, 2012; Harris, 2004).

Eğitim yönetimi çerçevesinde liderlik, pek çok farklı kavramla ilişkilendirilmiş olup, öğretmen liderliği, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, dağıtımçı liderlik, hizmetkâr liderlik, kuantum liderlik, işlemci liderlik, öğrenme merkezli liderlik ve etik liderlik gibi farklı liderlik modelleri literatürde yer almaktadır. Ayrıca, bu kavramlara dair ampirik ve kuramsal çalışmalar yapılmış ve liderlik anlayışlarının çeşitliliği ile uygulama alanları geniş bir şekilde ele alınmıştır (Kılınç, 2018). Bu çerçevede, liderlik olgusunun çok yönlülüğü, eğitimde etkili değişim ve gelişim için daha kapsayıcı ve dinamik bir yaklaşım gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretim Liderliği

1970'lerin sonlarından itibaren liderlik anlayışında gelişen çağdaş yaklaşımlar, eğitim yönetimi anlayışı ve uygulamalarında da önemli değişimlere yol açmıştır. Bu değişimlerin bir sonucu olarak, eğitim alanındaki literatürde ortaya çıkan yaklaşımlardan biri de öğretim liderliği olarak tanımlanmaktadır (Sağır, 2013). Öğretimsel liderlik anlayışının temelleri, 1980'li yıllarda yapılan etkili okul araştırmalarına dayanmaktadır (Hallinger, 2003). Eğitim yönetiminde en çok araştırılan ve tartışılan yaklaşımlardan biri olan öğretim liderliği, doğrudan öğrenme sürecine odaklanmasıyla dikkat çeker. Literatürdeki liderlik tanımlarına bakıldığında, bazı tanımlar okul müdürlerinin eylemlerini geniş bir çerçevede ele alırken, diğerleri öğretim liderliği ile ilgili etkinlik ve sorumlulukları daha ayrıntılı bir şekilde sıralamaktadır. Bu durum, bazı araştırmacılar tarafından kavramın belirsizliği nedeniyle eleştirilmiştir (Gümüseli, 1996). Bazı yazarlar öğretim liderliğini, okulun ve öğrencilerin başarı seviyelerini artırmak amacıyla okul müdürünün ya da okuldaki diğer sorumlu personelin inisiyatif olarak gösterdiği davranışlar bütünü olarak tanımlar (De Bevoise, 1984). Diğer bazı yazarlar ise öğretim liderliğini, okul müdürü ve öğretmenlerin, öğretim sürecine ve öğrencilerin öğrenme kapasitelerine doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olan davranışları olarak ifade eder (Daresh & Ching-Jen, 1985). Bir başka tanımda ise, okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşların iş birliği içinde çalışarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayan bir örgüt ortamı yaratmaları vurgulanmaktadır (Mc Evan, 1994). Ulusal literatürde bazen "öğretimsel liderlik" olarak adlandırılan bu kavramda, başarılı öğrenciler yetiştirmek ve öğretmenlere en uygun öğrenme fırsatlarını sunmak amacıyla okul ve çevresinin verimli bir şekilde çalışması için yapılan çabalar öne çıkar (Çelik, 2011). Başka bir tanıma göre ise, öğretimle ilgili

belirlenen hedeflere ulaşılması için okul müdürünün, hem kendi hem de diğer kişilerin liderliğinde gerçekleştirdiği davranışlar öğretim liderliğini oluşturur (Şişman, 2014). Tüm bu tanımlar, öğretim liderliğinin çok boyutlu ve kapsamlı bir kavram olduğunu, okulun başarısına etki eden birçok faktörün bir araya gelerek etkili bir eğitim ortamı oluşturduğunu göstermektedir.

Öğretim liderliği, alanyazında genellikle okulun misyonunu gerçekleştirmek, eğitim programını yönetmek ve öğretim sürecini iyileştirerek olumlu bir okul ortamı yaratmak amacıyla üç temel boyutta ele alınmaktadır (Hallinger & Murphy, 1985). İlk boyut, okul müdürünün okulun hedeflerini belirlemesi ve bu hedefleri tüm paydaşlarla paylaşması gerekliliğini vurgular. Müdür, okulun vizyonunu net bir şekilde ifade etmeli ve tüm okul üyelerinin bu hedeflere ulaşmak için ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmelerini sağlamalıdır (Leithwood, 2006). İkinci boyut, eğitim programlarının yönetilmesi ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesiyle ilgilidir. Okul müdürü, eğitim programlarını değerlendirmeli, geliştirmeli ve öğretmenlere rehberlik yaparak öğretim süreçlerinin etkinliğini artırmalıdır. Eğitim programlarının sürekli iyileştirilmesi, öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkiler ve okulun eğitim kalitesini yükseltir (Hallinger, 2005). Okul müdürlerinin öğretim süreçlerine yönelik liderlik becerileri, okulun genel performansını önemli ölçüde iyileştirebilir. Üçüncü boyut, okul müdürünün olumlu bir okul ortamı yaratma sorumluluğu da vardır. Bu boyut, okulda öğretimle ilgili beklentilerin belirlenmesi, zamanın etkin kullanılması, öğretmenlerle etkili iletişim kurulması ve okulun genel gelişiminin sağlanması gibi unsurları içerir. Müdür, okul kültürünü şekillendirerek, okulun tüm paydaşlarının verimli bir şekilde işbirliği yapmasını sağlar. Okul müdürlerinin, okul içindeki iletişimi güçlendirerek öğretmenler ve öğrenciler arasında pozitif bir etkileşim ortamı yaratmaları, okulun başarısını artırır (Day vd., 2009). Bu liderlik stratejileri, okulun gelişimini destekler ve okulun genel başarısına önemli katkı sağlar. Bu boyutlandırma tek bir örnekle sınırlı değildir. Başka bir boyutlandırma ise Şişman (2004) tarafından beş boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar okul amaçlarının belirlenip paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim dönemi ve öğrencilerin ele alınması, öğretmenlere destek ve geliştirilmesi ile düzenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Bir diğer boyutlandırma ise Sağır (2015) tarafından önerilen beş temel unsuru kapsamaktadır: okul misyon, vizyon ve hedeflerinin belirlenmesi, eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi, öğretmenlerin harekete

geçirilmesi ve mesleki anlamda desteklenmesi, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, okul ortamının olumlu yönde şekillendirilmesi ve değişimin etkili bir şekilde yönetilmesi. Bu boyutlar, okul müdürlerinin okulun genel başarısını artırma ve sürdürülebilir gelişimini sağlama noktasında kritik bir rol oynamaktadır.

2.6. Öğrenme Merkezli Liderlik

2.6.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Tanımı

Değişen ve gelişen dünya düzeni, eğitim sistemlerini de etkileyerek modern koşullara uyum sağlamalarını zorunlu hale getirmiştir (McKinsey & Company, 2007). Eğitimdeki müfredat, politikalar, teknoloji ve materyaller gibi alanlarda yapılan reformların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimine bağlıdır (Fullan, 2001). Bu bağlamda, öğrenmeye dayalı liderlik, okulların dönüşüm sürecinde kritik bir rol oynamakta ve öğrenmeyi en temel odak noktası haline getirmektedir. Son yıllarda, eğitimdeki en etkili liderlik yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen öğrenmeye dayalı liderlik, okulun gelişimi ve değişimini sürdürülebilir kılabilmek için sürekli öğrenme ve öğretim süreçlerini merkeze alır (Tan, 2014). Bu nedenle, öğrenmeye dayalı liderlik, okulların sürekli gelişim ve dönüşümünü desteklemektedir.

Öğrenmeye dayalı liderlik, okulun tüm çalışanları için güçlü ve eşit fırsatlar yaratan ve bu fırsatları etkin şekilde kullanmalarını teşvik eden liderlik modelini ifade eder (Knapp vd. 2003). Bu liderler, okullarda hem bireysel hem de ortak öğrenmeyi teşvik ederek, okulun genel öğrenme kapasitesinin artmasına önemli katkılar sağlarlar (Hallinger & Murphy, 1985). Ayrıca, kendi profesyonel gelişimlerine önem vererek okul çalışanlarına örnek olurlar ve onları daha yüksek bir performans sergilemeye yönlendirirler (Kılınç vd., 2017). Sürekli öğrenme, bu liderler için yalnızca kendi gelişimleri açısından değil, okulun kolektif gelişimi için de kritik bir unsur olarak görülür. Öğrenmeye dayalı liderler, okulun başarısını artırmak amacıyla gerekli kaynakları sağlayarak, tüm okul paydaşlarının bu kaynaklardan faydalanmasını mümkün kılarlar (Çelik, 2019). Bu liderler, başarı odaklı bir kültür oluşturarak, okul ile çevre arasındaki etkileşimi etkin yönetir ve velilerle iletişimi güçlendirerek okul etkinliklerine katılımı teşvik eder (Polat, 2020).

Öğrenmeye dayalı liderlik, okulların gelişiminde önemli bir yer tutan ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek onları sürekli öğrenmeye teşvik eden bir yaklaşımdır. Bu liderlik tarzı, okulun tüm paydaşlarının öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayarak, okulun genel öğrenme kapasitesinin artırılmasına katkı sunar. Liu ve diğerlerinin (2016) araştırmasına göre, öğrenmeye dayalı liderlerin okuldaki tüm paydaşlara yönelik öğrenmeyi teşvik eden bir misyon belirleyerek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair yüksek beklentiler taşıdıkları ve onları bu konuda destekledikleri görülmektedir. Bu liderler, aynı zamanda öğretmenlerin gelişimine yönelik maddi kaynaklar ve öğrenme fırsatları sunarak, eğitim süreçlerinin kalitesini artırmayı hedeflerler.

2.6.2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları

Öğrenmeye dayalı liderlik, okulların gelişiminde önemli bir rol oynar ve bu liderlik modelinin farklı boyutları bulunmaktadır. Liu ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada, öğrenmeye dayalı liderliğin çeşitli boyutları ele alınmıştır.

İlk boyut, okulda öğrenmeyi teşvik eden bir misyon belirlemektir. Öğrenmeye dayalı liderler, okulun tüm paydaşlarına yönelik öğrenmeyi destekleyen bir vizyon oluşturur ve bu vizyonu etkili bir şekilde ileterek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yüksek beklentilerle yaklaşırlar (Liu vd., 2016). Bu liderler, öğretmenleri sürekli gelişim için cesaretlendirir ve onları bu süreçte desteklemektedir. Polat (2020) de, bu liderlerin güçlü bir vizyon ile öğretmenlerin gelişimlerini yönlendirdiğini ve okulda sürekli öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu boyut, okulun öğrenme odaklı bir kültüre sahip olmasını sağlamakta ve tüm paydaşların bu kültüre katılımını artırmaktadır.

İkinci boyut, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek için gerekli kaynakların sağlanmasıdır. Öğrenmeye dayalı liderler, öğretmenlerin gelişimleri için gerekli zamanı, maddi kaynakları ve öğrenme fırsatlarını sunar. Bu sayede öğretmenler, kendi becerilerini geliştirme fırsatı bulur ve liderler, bu süreçleri başarıyla tamamlayan öğretmenlere ödüller vererek motivasyonlarını artırır (Liu vd. 2016). Kılınç vd. (2017), öğrenmeye dayalı liderlerin öğretmenlere sunulan kaynakların, okulda sürekli bir gelişim ve yenilik kültürü yaratmak için kritik olduğunu belirtmektedir. Bu boyut, öğretmenlerin gelişim süreçlerine katkıda bulunarak okulun genel başarı seviyesini yükseltebilir.

Üçüncü boyut, öğrenme müfredatını yönetme ile ilgilidir. Bu boyutta liderler, öğretim programlarını iyileştirmek ve öğretmenlerin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli düzenlemeler yapar ve öğretmenler için gelişim fırsatları sağlayacak etkinlikler organize ederler (Liu vd., 2016). Çelik (2019), okul liderlerinin müfredat yönetiminde etkin rol oynayarak öğretim süreçlerini geliştirdiklerini ve okulda kaliteli öğrenme ortamları oluşturduklarını vurgulamaktadır. Bu boyut, okulun öğretim kalitesini artırarak öğrencilerin öğrenme başarılarını etkileyebilir.

Son olarak, model olma boyutu vardır. Bu boyutta liderler, kendi mesleki gelişimlerine istekli ve sürekli öğrenmeye açık bir tutum sergileyerek öğretmenlerine örnek olurlar. Böylece liderler, öğrenmeyi teşvik eder ve okul çalışanlarını daha etkili bir öğrenme sürecine yönlendirirler (Liu vd., 2016). Tan (2014), öğrenmeye dayalı liderliğin en önemli boyutlarından birinin liderlerin sürekli öğrenmeye olan bağlılıkları olduğunu ve bu tutumun okul çalışanları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu boyut, liderin davranışlarının okul kültürü üzerinde olumlu bir etki yaratarak, öğretmenlerin öğrenmeye ve gelişime olan tutumlarını güçlendirebilir.

2.7. Öğretmen Liderliği

Okullardan ve eğitim sistemlerinden beklentilerin artması, eğitimcileri bu taleplere karşılık verebilmek adına oldukça zor bir görevin içine sokmaktadır. Artan talepleri karşılamak ve eğitim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetebilmek amacıyla okullar ve eğitim sistemleri, çeşitli yenilikçi adımlar atmaktadır. Fullan (2001), eğitim sistemlerinin ve okulların sürekli artan taleplere yanıt verebilmek için yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Bu yeniliklerin en önemli odak noktalarından biri ise öğretmenlerdir (Kurt, 2016). Eğitimdeki bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin rolü, sadece bilgi aktaran bireyler olmaktan çıkıp, okul kültürünü şekillendiren ve öğrencilerin gelişimine yön veren liderler olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Literatürde öğretmenlerin liderliği ile ilgili farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Öğretmen liderliği, özellikle öğrenci potansiyelini artırmak ve öğretmen kalitesini yükseltmek amacıyla geliştirilen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu görüş, öğretmen liderliğinin daha çok işbirliği, okul içinde bütünleşme ve mesleki gelişimle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır (Dimock & Mc Gree, 1995). Öğretmenlerin liderlik rollerine etkin bir şekilde katılım göstermesi durumunda, okulun akademik

başarısının önemli ölçüde artacağı düşünülmektedir (Leithwood & Jantzi, 2000). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlerden bekledikleri liderlik rollerini açıkça belirlemeleri gerekmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda, eğitim liderliği bir bütün olarak şekillenecek ve öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki işbirliği güçlenecektir. Sonuç olarak, öğretmenler ve okul yöneticileri bir lider gibi birlikte çalışarak, okulun başarı seviyesini yükseltebilecektir (Moller, 1999).

Öğretmen liderliğinin etkileri, yalnızca akademik başarı ile sınırlı kalmamaktadır. Öğretmenlerin liderlik rolü, aynı zamanda okulun genel kültürünü ve çalışma ortamını da olumlu bir şekilde etkilemektedir (Harris, 2003). Öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilmesi için okul yöneticilerinin sürekli destek ve rehberlik sağlaması önemlidir. Bu destek, öğretmenlerin yenilikçi yöntemler geliştirmelerine ve öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmalarına olanak tanır (Özdemir & Aydın, 2017). Ayrıca, öğretmen liderliğinin en önemli bileşenlerinden biri olan işbirliği, okulun genel verimliliğini artırmak adına kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sadece öğrencilerle değil, aynı zamanda birbirleriyle ve okul yöneticileriyle de işbirliği yapmaları gerekmektedir (Kocabaş, 2014). Sonuç olarak, öğretmen liderliğinin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda okul kültürünü, çalışma ortamını ve genel verimliliği olumlu yönde etkileyen kapsamlı bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmenlere sağladığı destek ve işbirliği ortamları, eğitimde sürdürülebilir başarı için büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimiyle değil, aynı zamanda tüm eğitim sisteminin güçlenmesiyle de doğrudan ilişkilidir (Yılmaz & Şimşek, 2015). Birçok araştırma, öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmelerinin, öğretim kalitesini artırmakla birlikte, öğretmenlerin motivasyonunu ve okul içindeki iş tatminini de iyileştirdiğini göstermektedir (Marks & Printy, 2003). Bu nedenle, öğretmen liderliğine yatırım yapmak, eğitim sisteminin kalitesini artırmak için kritik bir stratejidir.

Özetle öğretmen liderliği, eğitimdeki gelişim sürecinin temel taşlarından biri haline gelmiştir. Öğretmenlerin liderlik pozisyonunda aktif rol alması, okul kültürünü ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentilerini net bir şekilde ifade etmeleri ve bu beklentiler doğrultusunda bir işbirliği kültürü oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. Eğitim

sisteminin sürdürülebilir başarısı için öğretmenlerin liderlik rollerine etkin bir şekilde dâhil olmaları sağlanmalıdır.

2.7.1. Öğretmen Liderliği Boyutları

Katzenmeyer ve Moller (2011), öğretmen liderliğini toplamda yedi farklı boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar, öğretmenlerin liderlik rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için önemli unsurları içermektedir:

1. **Gelişimsel Açıdan Odaklanma:** Öğretmenlerin, mesleki yeteneklerini geliştirme süreci, aynı zamanda meslektaşlarının öğrenmesini teşvik eden bir unsurdur. Kurt (2016), öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmenin sadece bireysel bir gelişim olmadığını, aynı zamanda meslektaşlarının öğrenmesine katkı sağladığını belirtmiştir

2. **Tanınma:** Öğretmenlerin okulda ortaya koydukları fikirlerin, emeklerinin ve sağladıkları katkıların takdir edilmesi, öğretmen liderliğinin önemli bir boyutudur. Dinçer ve Yıldız (2013), öğretmenlerin tanınmasının onların profesyonel kimliklerini pekiştirdiğini ve liderlik rollerine daha fazla sahip çıkmalarını sağladığını vurgulamıştır. Lider öğretmenler, hem okul yönetimi hem de meslektaşları tarafından bilinir ve saygı gösterilir.

3. **Özerklik:** Öğretmenlerin, sınıflarında öğrenci öğrenme süreçlerini geliştirmek için bağımsız hareket etmeleri, aynı zamanda yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeleri öğretmen liderliğinin temel bileşenlerindendir. Yılmaz (2016), öğretmenlerin özerkliklerini artıran ortamların, onların yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu özgürlük, öğretmenlerin öğrenciler için daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur.

4. **Meslektaşlık:** Öğretmenler arasındaki işbirliği, eğitimdeki en önemli unsurlardan biridir. Guskey (2002), meslektaşların birbirleriyle işbirliği yapmalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini artırmada kritik bir rol oynadığını savunmuştur. Eğitimciler, sınıf içindeki pratiklerini tartışarak, materyalleri birlikte kullanarak ve birbirlerinin öğretim süreçlerini gözlemleyerek, okulda pozitif değişimlere öncülük ederler. Bu tür bir işbirliği, okulun genel başarı seviyesini artırır.

5. **Katılım:** Eğitimcilerin okul karar süreçlerine aktif bir şekilde katılım göstermesi, okulun genel işleyişine önemli katkılar sağlar. Leithwood ve Jantzi (2006), öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil olmasının okulun vizyonuna katkıda bulunduğunu ve öğretmenlerin bu süreçlerde aktif yer aldığı okulda güçlü bir aidiyet duygusu oluştuğunu ifade etmiştir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde kararlar alındığında, okulda daha verimli bir eğitim ortamı ortaya çıkar.

6. **Açık İletişim:** Eğitimciler arasında açık ve net bir iletişim, okulun verimli işleminde hayati öneme sahiptir. Harris (2003), öğretmenler ve okul liderleri arasındaki açık iletişimin, okulun gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu açık iletişim, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında birbirleriyle bilgi paylaşımlarını sağlar ve okulun genel stratejilerinin daha etkili olmasına katkı sunar.

7. **Olumlu Çevre:** Eğitimcilerin saygıyla muamele gördüğü ve uzmanlıklarının takdir edildiği bir ortam, öğretmen liderliğinin bir başka önemli boyutudur. Day (2005), okulda pozitif bir çalışma ortamının öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve onları profesyonel olarak daha etkili kıldığını ifade etmiştir. Öğretmenler, okul liderleriyle işbirliği yaparak, kendilerini değerli hissettiklerinde, daha yüksek verimlilikle çalışırlar. Bu, okulun genel başarısına doğrudan katkı sağlar.

2.7.2. Lider Öğretmenin Güç Kaynakları

Lider öğretmenler öğrencilerini etkileyebilmek adına mevcut güç kaynaklarından faydalanırlar. Lider eğitimci, bahsi geçen kuvveti dengeli şekilde ve uygun dönemde kullanmayı bilen bireydir. Bahsi geçen güçlerse yasal güç, referans gücü, uzmanlık gücü, zorlayıcı güç ve ödüllüdür (Katzenmeyer & Moller, 2011).

1. **Yasal Güç:** Yöneticilerin yasalardan ve yönetmeliklerden almış olduğu güçtür (Eraslan, 2004). Lider eğitimci bahsi geçen gücü kullandığı sıracı son derece temkinlidir. Bunun nedeni ise bu kuvveti aşırı fazla kullanmanın kendi öğrencilerinde itaatsizliğe ve bıkkınlığa neden olabileceğinin farkında olmasıdır (Katzenmeyer & Moller, 2011). Bu güç,

öğretmenin sınıfındaki disiplinin korunmasında önemli bir rol oynar, ancak dengeyi sağlamak gereklidir.

2. **Referans Gücü:** Lider konumundaki eğitimcinin öğrencileriyle kurmuş olduğu pozitif ilişkilerden elde ettiği güçtür. Öğretmen, öğrencileri tarafınca sevgi gördüğü zaman ve onlar ile doğru iletişimi kurduğu zaman referans gücünü sınıfın kontrol edilmesinde aktif bir biçimde kullanabilmektedir (Çelik, 2009). Bu tür bir güç, öğretmenin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yapmasını sağlayarak, sınıfın genel verimliliğini artırır.

3. **Uzmanlık Gücü:** Kendi dalında liderin kapsamlı bilgide olması sonucunda elde edilen güçtür (Özdemir, 2014). Lider öğretmen, bu güçle öğrencilerine rehberlik eder, onları motive eder ve eğitim sürecini yönlendirir. Uzmanlık gücü, öğretmenin güvenilirliğini pekiştirir ve öğrencilerle etkili bir iletişim kurmasına olanak tanır.

4. **Zorlayıcı Güç ve Ödül:** Zorlayıcı güç, öğretmenin sınıf içinde ceza ve ödül sistemleri aracılığıyla elde ettiği güçtür. Bu güç, öğretmenin sınıfın disiplinini sağlamak ve öğrencileri motive etmek için uygun durumlarda kullanılır (Taş, 2017). Öğretmen, bu gücü kullanırken dikkatli olmalı, aşırıya kaçmadan etkili bir şekilde öğrencilerle ilişkilerini yönetmelidir.

Lider öğretmen, bu farklı güç kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yaratabilir ve sınıf yönetimini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilir. Güç kullanımının doğru bir şekilde dengelenmesi, öğretmenin liderlik etkisini artırır ve sınıfın genel başarısını destekler.

2.7.3. Öğretmen Liderliğinin Roller

Öğretmen liderliği genel olarak okulda tekrardan yapılanma düşüncesinin temellerinden birisidir. Liderlik alanlarında güç merkezleri sadece tek bir yerde toplanmaz. Liderlik bütün öğretim kadrosuna bölünmüş yani dağıtılmış halde olmalıdır (Muijs & Harris, 2006).

Beycioğlu (2009)'a göre öğretmen liderliği terimi okul gelişim düşünceleri ve okuldaki tekrardan yapılanma evresiyle bağdaştırılmalıdır. Literatür içerisinde lider öğretmenlerden istenen roller ve yükümlülükler içerisinde farklı fikirler mevcuttur.

Harrison ve Killion (2007)'a göre lider öğretmenlerin mevcut rolleri öğrenci, veri hazırlayıcı, mentör, değişim katalizörü, öğrenme basitleştiricisi, sınıf uygulamalarının destekçisi, müfredat ve öğretim uzamıyla kaynak sağlayıcı olarak ifade edilmektedir.

Harris ve Muijs (2005) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, lider öğretmenler çeşitli roller üstlenirler ve bu roller dört ana başlık altında toplanabilir: bağdaştırıcı rol, yakın ilişkiler kurma rolü, katılımcı liderlik rolü ve aracılık rolü. Diğer taraftan, Beycioğlu ve Aslan (2012), lider öğretmenlerin okullarda hem resmi hem de gayri resmi roller benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Silins ve Mulford (2004) ise lider öğretmenlerin formal rolleri üstlenmesi durumunda liderlik rollerinin de kuvvetlendiğini, formal rolleriyle beraber informal roller üstlendiklerini ifade etmiştir.

Son olarak Burgess ve Bates (2014)'e göre lider öğretmenlerin rolleri dört farklı kategoride ele alınmalıdır. Bunlar ise şu şekildedir:

1. Lider öğretmen, genel olarak iyi bir dinleyici ve kaynak sağlayıcıdır. Lider öğretmenler adına güven oluşturmak oldukça önemlidir. Okulda herkes ile devamlı olarak iletişim kurarlar.
2. Lider öğretmenlerin hedefleri etkili gerçekleşen bir eğitim ve öğretimdir. Müfredatları geliştirerek öğrenenlere farklı öğrenme imkânları oluşturur ve meslektaşlarına mentörlük yaparlar.
3. Materyallerin seçiminde düşüncelerini paylaşırlar ve yapılması gerekli olan işlerin planını yaparlar.
4. Meslektaşlarına çeşitli tavsiyelerde bulunurlar.

Barth (1999) ise lider öğretmenlerin performans ölçümünde, amaçlanan davranışların belirlenmesinde ve müfredatın hazırlanmasında aktif olduğu öne sürmüştür.

Beycioğlu (2009) literatürde bulunan sınıflamalar kapsamında yapmış olduğu bir değerlendirmenin sonucunda klasik öğretmen ve lider öğretmen rollerini kıyaslamıştır. Bu kapsamda klasik öğretmenler, günü kurtaracak işler ile uğraşırken lider öğretmenlerin ise uzun süreli hedefler belirlediği ortaya koyulmuştur. Klasik öğretmenlerin mevcut rolleri sınıf içerisindeki etkinlikler ile kısıtlıyken, lider

öğretmenlerin kurumsal faaliyetlerde söz hakkı bulduğu ve karar verebilme imkânının olduğu ifade edilmiştir.

2.7.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Katzenmeyer ve Moller (2011) tarafından belirtilen öğretmen liderliği üzerinde olumsuz etkileri bulunan durumlar şunlardır:

- Sağlık sorunları,
- Kişisel sebepler,
- Okul kültürü,
- Meslektaşlar tarafınca anlaşılma,
- Yapılan işin anlamını kaybetmesi,
- Yalnızlaşma,
- İnanç sistemleri,
- Kültürel nedenler.

Bahsedilen tüm engellerin ortadan kaldırılabilmesi için, öğretmen ile öğretmen, öğretmen ile okul yönetimi arasındaki iletişimin sürekli ve güçlü bir şekilde devam etmesi adına gerekli önlemler alınmalıdır.

Öğretmen liderliğini desteklemenin bir yolu da okulda yapılan etkinliklere lider öğretmenlerin aktif katılımını sağlamaktır. Ayrıca, öğretim görevlileri arasında etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin liderlik yeteneklerini sergileyebilmeleri, pozitif bir okul içi ve dışı ortamın oluşturulmasına bağlıdır (Kaya, 2016). Bu ortam, öğretmenlerin kendi liderlik rollerinde daha başarılı olmalarını teşvik edecektir.

Lider öğretmenlerin yetiştirilmesi için, öğretmen liderliği kavramının öğrenilmesi ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sürecin en kritik aşaması, öğretmenlerin karşılaştığı engellerin kaldırılması ve gerekli önlemlerin alınmasıdır (Katzenmeyer & Moller, 2011). Böylece öğretmenlerin liderlik potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri mümkün olacaktır.

2.7.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Literatür içerisinde öğretmenlerin liderlik tutumlarını desteklemekte olan unsurlar okulun yapısı ve kültürüyle bağdaştırılmıştır. Reeves (2008), lider

öğretmenliğin gelişiminin, açık iletişim, iş birliği ve güven temelli bir okul kültüründe mümkün olduğunu belirtmiş ve bu tür bir okul kültürünün lider öğretmenler için fırsatlar sunduğunu vurgulamıştır.

Okul kültürünün öğretmen liderliği üzerindeki etkisi, eğitimdeki başarının önemli bir belirleyicisidir. Özellikle mesleki gelişim, iş birliği ve paylaşımın ön planda olduğu okul kültürlerinde öğretmenler, liderlik becerilerini daha etkili bir şekilde gösterebilirler (Öztürk & Kılıç, 2015). Bu tür bir kültür, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve liderlik rollerini üstlenmelerini destekler. Bununla birlikte, öğretmenlerin liderlik davranışlarının gelişiminde zaman faktörünün önemli olduğunu vurgulayan Danielson (2006), öğretmenlere okullarda araştırma ve proje gibi faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için yeterli zaman ve fırsat tanınması gerektiğini ifade etmiştir. Yine benzer şekilde, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyecek fırsatların sunulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Balcı, 2014). Bu tür aktiviteler, öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirmelerine ve okulda daha etkin roller üstlenmelerine olanak sağlamaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik rollerini en verimli şekilde sergileyebilmeleri için hem okul kültürünün destekleyici bir şekilde şekillendirilmesi hem de öğretmenlere fırsatlar sunulması kritik öneme sahiptir.

2.7.6. Öğretmen Liderliğine Okul Yönetiminin Etkisi

Okullar, eğitim ve öğretim süreçlerinin gerçekleştirildiği, eğitimin temel unsurlarını oluşturan tek kurumlardır. Bu kurumlar, belirli bir yönetim yapısına sahip olup, eğitim sürecinin etkin bir şekilde işlenmesini sağlamak amacıyla okul yöneticileri tarafından yönetilmektedir. Okul yöneticileri, okulun lideri olarak, sadece yönetsel değil, aynı zamanda eğitimsel sorumlulukları da yerine getirmek durumundadır (Özden, 2008). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin, paylaşımcı bir yaklaşım benimseyerek etik değerleri ön planda tutması, personelin görüşlerine önem vermesi ve okul kaynaklarını etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir (Kaçay, 2015).

Okul yöneticilerinin liderlik standartları, 1996 yılında "Eyalet Okul Yöneticileri Başkanları Konseyi" tarafından yayımlanan bir raporla belirlenmiştir. Bu rapor, eğitimde liderlik için gerekli olan temel yeterlilikleri tanımlamış ve bu yeterlilikler, ISLLC olarak bilinen standartlarla ifade edilmiştir. Raporun içeriğinde, okul yöneticilerinin sahip olması gereken bilgi, eğitim ve performans kriterleri detaylı

bir şekilde ele alınmıştır (Arslan & Beytekin, 2004). ISLLC standartları çerçevesinde okul liderlerinin, çevresine karşı adil, tutarlı, duyarlı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, kaynakları etkin ve verimli kullanabilmeleri, aynı zamanda fikirlere açık ve gelişime yatkın kişiler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Şişman, 2014). Bu nitelikler, okul yöneticilerinin hem okul içindeki hem de toplumdaki etkilerini doğrudan etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik rolleri, okulun ve toplumun çeşitli alanlarında etkin bir şekilde faaliyet gösterme becerisiyle ölçülür. Okul yöneticisi, okulun hedeflerini ve vizyonunu topluma doğru bir biçimde aktarabilmeli, öğretmenlerin gelişimlerini gözlemleyerek onlara rehberlik etmeli ve öğretimi denetlemelidir. Okulun belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için bu unsurlar, başarının temel göstergeleri arasında yer almaktadır (Kaçay, 2015). Okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi için, yönetsel ve öğretimsel açıdan etkin bir liderlik sergileyebilmeleri gerekmektedir. Bu, okulun iç işleyişine ve eğitim sürecine yönelik dengeli bir yaklaşım benimsemeyi zorunlu kılar (Özden, 2008). Başarılı, etkili ve verimli okullar, okul müdürlerinin liderlik yeterlilikleri, becerileri ve değerleri üzerine inşa edilmiştir.

Okul müdürleri, öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı oluşturarak, onların gelişimlerini destekleyen gerekli araç ve gereçleri temin edebilirler. Ayrıca, öğrencilerin karakter gelişimleri açısından özgür düşünce, bağlılık, saygı ve hayranlık gibi değerler oldukça önemlidir. Bu noktada okul çalışanlarının memnuniyeti, okul yönetiminin etkinliğinin ve liderliğinin en önemli göstergelerinden birisidir (Özdemir, 2014). Sonuç olarak, okul yöneticilerinin liderlik seviyeleri, okulun belirlediği amaçlara ulaşabilme kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir (Ata, 2015). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve yeterlilikleri, okulun başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır.

2.8. Pozitif Psikolojik Sermaye

2.8.1. Pozitif Psikolojinin Tanımı ve Gelişimi

Giderek gelişmekte olan pozitif psikoloji, günümüzde psikoloji, insan kaynakları ve örgütsel davranış alanlarında kendisine oldukça önemli bir yer edinmiştir (Peterson & Seligman, 2004). En sade tanımıyla "insanların güçlü yönleri ve yetenekleri ile ilgilenen bir bilim dalı" olan pozitif psikoloji, uygulamalı ve teorik

çalışmalarıyla hızla ilerlemektedir. Pozitif psikolojinin kurucularından biri olarak kabul edilen Seligman, bu alanı "insanların yaşamlarının boş ve anlamsız olduğu durumlarda ortaya çıkan patolojik sorunları engellemek ve yaşam kalitesini artırmak amacıyla kullanılan pozitif kişisel deneyimler, özellikler ve pozitif kurumlarla ilgilenen bilim" olarak tanımlamıştır (Myers, 2000).

Pozitif psikoloji, bireylerin, grupların ve organizasyonların gelişimine katkı sağlayan süreçlerin ve koşulların araştırılması olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda, pozitif psikoloji; pozitif duygular, deneyimler ve tutumların incelenmesi ve bu faktörlerin iyileştirilmesi için çeşitli yöntemlerin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşan bir bilimsel alan olarak da ifade edilebilir (Fredrickson, 2001).

Pozitif psikolojinin temel odağı, bilgelik, ileri görüşlülük, sorumluluk, cesaret, ümit, tinsellik ve yaratıcılık gibi hayatın içindeki pozitif özelliklerdir. Bu özelliklerin incelenmesi ve altında yatan gerçeklerin anlaşılmasıyla daha sağlıklı ve dengeli bir toplum yaratılacağı düşünülmektedir (Duckworth vd., 2005). Pozitif psikoloji, bireylerin ve toplulukların güçlü yönlerini keşfederek, daha tatmin edici ve anlamlı bir yaşam sürmelerine katkıda bulunan, giderek daha fazla ilgi gören ve etkisi artan bir alan olarak, kişisel ve toplumsal düzeyde olumlu değişimlere zemin hazırlamaktadır.

2.8.2. Pozitif Psikolojik Sermaye

Bir iş alanında personellerin davranışlarını ve bahsi geçen davranışların sebeplerini bireysel özelliklerden faydalananarak inceleyen psikoloji dalı, üretmiş olduğu bazı bilimsel yöntemler ile insan kaynağının işletmesinin yönetimine ciddi oranda destek olmasını sağlamaktadır (Eren, 1992). Psikoloji alanındaki olumlu yaklaşım, insan kaynakları kontrolünü de etkileyerek olumlu kurumsal tutum ile olumlu psikolojik sermaye terimlerinin açığa çıkmasını sağlamıştır.

Olumlu Psikoloji Hareketi

Gözlenebilir haldeki tutumları ve organizmaları içerisinde işleyen ve tutumların altında bulunan beyinsel evreleri incelemekte olan bilim dalı şeklinde ifade edilen psikolojinin üç amacı bulunmaktadır (Hilgrad, 1996). Bunlar ise şu şekildedir:

- Zihinsel açıdan rahatsızlıkları tedavi etmek,
- İnsanların hayatını daha verimli ve anlamlı hale getirmek,

- İnsanların becerilerinin, potansiyellerinin ve güçlü taraflarının fark edilmesini sağlamak (Seligman, 2002).

Psikolojinin yukarıda yer alan eksiklikleri, 1999 senesinde dönemin “*Amerika Psikoloji Derneği*” başkanı olan Profesör Martin Seligman tarafınca incelenmiştir. Dönemimizde olumlu psikolojinin lideri şeklinde kabul edilen Seligman’ın yaptığı “*Öğrenilmiş Çaresizlik*” ile ilgili deneyler, elde ettiği sonuçlar açısından da son derece önemlidir. İlk başta hayvanlar ve sonrasında insanlar üstünde yapılmış olan deneyler ile araştırılan öğrenilmiş çaresizlik kavramı, organizmaların davranışları ile negatif bir sonucu kontrol edemeyeceğini fark etmesinden sonra davranışları ile negatif sonucu tamamen ortadan kaldıracabileceği hallerde bile gerekli olan uğraşı göstermemesi şeklinde ifade edilmiştir (Abramson, 1978). Bu bulgu, insanların kendisine olan güvenini, uzun vadede olumlu beklentiye sahip olmaları ve amaçlarına ulaşma evrelerinde alternatif yöntemler belirleyebilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Seligman ve çalışma arkadaşlarının psikolojinin unutulmakta olan iki amacına odaklanması, psikolojinin araştırma ve teori temelli bir alana dönüşmesini sağlamış ve bu da olumlu psikolojinin doğmasına yol açmıştır (Csikszentmihalyi, 1990). Bu süreç, bireylerin olumlu deneyimleri ve potansiyelleri üzerine yapılan araştırmalarla, pozitif psikolojinin bilimsel temellerle şekillenen bir alan olmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle bu dönemde, "pozitif düşüncenin gücü" gibi popüler yaklaşımlar geniş ilgi görse de, pozitif psikolojinin bu tür yaklaşımlardan farkı, yalnızca bireysel gelişime değil, aynı zamanda toplumun genel refahına katkı sağlamayı amaçlayan bir bilimsel çerçeve sunmasıdır (Duckworth, 2009). Bu alandaki araştırmalar, bireylerin sadece olumsuzluklardan uzaklaşmasını değil, aynı zamanda güçlü yönlerini keşfederek potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını hedefler.

Pozitif Örgütsel Davranış

Örgütsel davranış alanında, çalışanların olumlu duygularının iş performansı üzerindeki etkisi, pek çok araştırmaya konu olmuştur. 1980'li yıllarda, olumlu yönetim yaklaşımlarına dair yazılmış eserler ve Cooperrider'ın geliştirdiği "olumlu sorgulama" yöntemi, özellikle değişim yönetimi ve örgütsel gelişim süreçlerinde yaygın şekilde kullanılmaktadır (Aydın, 2012; Yılmaz & Demirtaş, 2016). Bu yöntem, geleneksel olarak sorunlara odaklanan ve çoğu zaman problemlerin artmasına yol açan klasik çözüm yaklaşımlarının aksine, çalışanların güçlü yönlerine ve potansiyellerine

odaklanmaktadır (Özdemir, 2017). Ancak, kurumsal davranış literatüründe genellikle olumsuz durumlar ve zorluklar üzerine yoğunlaşmaktadır. Çoğu zaman odak noktası, "stres ve tükenmişlik" gibi olumsuz durumlar veya "değişime karşı direnç" gibi engeller olmuştur (Erkmen & Yalçın, 2010). Bu bağlamda, olumlu psikolojinin kurumsal davranışa nasıl entegre edilebileceği, son yıllarda önemli bir tartışma konusu olmuştur. Örneğin, iş dünyasında çalışanların psikolojik dayanıklılıklarını ve güçlü yönlerini artırmaya yönelik stratejiler geliştiren araştırmalar, verimliliği artırmayı hedeflemektedir (Özdevecioğlu & Gök, 2014; Yılmaz, 2013).

Olumlu psikoloji anlayışının örgütsel davranışa uyarlanması, çalışanların güçlü yönlerine odaklanarak yönetim stratejilerinin şekillenmesini sağlamıştır (Karakütük & Demirtaş, 2017). Bu yaklaşım, çalışanların kişisel kaynaklarını geliştirmeyi ve onları daha yüksek bir iş performansına yönlendirmeyi amaçlar (Sarı & Eren, 2018). Çalışanların psikolojik sermayelerini yönetmek ve bu faktörleri sürekli olarak ölçmek, organizasyonların başarısını artıran bir strateji haline gelmiştir (Köseoğlu & Yılmaz, 2015). Güçlü yönlere dayalı stratejiler, sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de pozitif bir etki yaratmayı amaçlar.

Olumlu Psikolojik Sermaye ve Bileşenleri

Kurumsal tutum konusunda süreç ve olaylara daha olumlu yaklaşan bir kurama gerek duyulmasıyla gelişime açık ile önem kazanan bir algıyı özümseyen pozitif kurumsal tutum “*Olumlu örgütsel tutumun ölçeceği psikolojik sermaye faktörleri nelerdir?*” şeklindeki soruyla ortaya çıkmıştır. Böylece klasik sermaye türlerinin yanı sıra “*psikolojik sermaye*” terimi de literatüre giriş yapmıştır.

Luthans, psikolojik sermaye konusunu “*kişinin olumlu psikolojik gelişme durumu*” şeklinde tanımlamış ve psikolojik sermayenin kişide “*ben kimim?*” sorusunun yanıtını aradığını ifade etmiştir (Luthans, 2007). Bunun yanı sıra Şekil 1. üzerinde örgütlerde rekabet avantajı sağlamakta olan sermaye çeşitleri gösterilmektedir.



Şekil 1. Rekabet Üstünlüğü Sağlayan Sermaye Türleri (Luthans, 2007)

2.8.3. Pozitif Psikolojik Sermaye Bileşenleri

Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin zorluklarla başa çıkma ve başarıya ulaşma kapasitesini güçlendiren, hayatın çeşitli alanlarında performanslarını artıran değerli bir kaynaktır; bu sermaye, özyeterlilik, umut, iyimserlik, güven, psikolojik dayanıklılık ve dışadönüklük gibi önemli bileşenlerden oluşur.

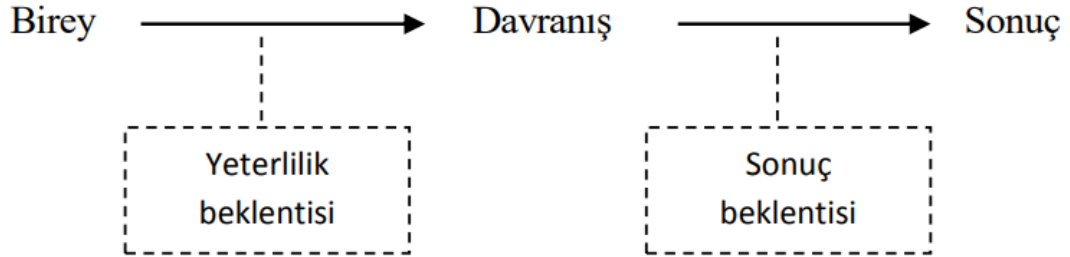
Özyeterlilik

Özyeterliliğin kökeni kişinin kendi yeterlikleri ile ilgili tahminlerine ve bunun kendi davranışlarına olan etkisi ile ilgili araştırmalar yürüten Psikolog Bandura'nın "Sosyal bilişsel öğrenme kuramına" dayalı olan bir terimdir. Bandura, kişinin bir davranışı gerçekleştirebilmesi adına gerekli olan motive edici faktörlere özyeterliliği ilave etmiştir.

Özgün özyeterlilik değişken, durumsal ve geliştirilebilir özellik ortaya koymaktadır. Bu kapsamda literatürde durum ve zamana bağlı olmayan, insanların çeşitli alanlarda ortaya koyacak oldukları performanslar kapsamında kendi yeterliliklerine duymuş oldukları inancı ifade etmekte olan ve bir çeşit kişilik özelliği olarak kabul edilen genel özyeterlilik teriminden ayrılmaktadır (Gardner & Pierce, 1998).

Bandura ve farklı araştırmacılar ne denli özyeterliliğin bireysel özelliği bulunmadığını belirtse de bu genel olarak özyeterliliğin asla genellenemeyeceği manasına gelmez. Yapılmış olan çalışmalar kapsamında genel özyeterliliğin, özgün olan özyeterliliği olumlu bir şekilde etkilediği, iki terim arasında olumlu bir bağlantı olduğu ifade edilmiştir (Chen, 2001).

Özgün olan özyeterlik terimi, belirli bir alana ya da göreve has, gelişime ve eğitime açık olduğu için olumlu kurumsal davranışın ölçütlerine de uygun bir kavramdır (Luthans, 2007). Bandura özyeterliğin, kişiyi sonuca ulaştırabilecek olan iki çeşit beklentiden birisi olarak ifade etmiştir. Bahsi geçen iki beklentiden bir diğeryse şekil 2. üzerinde gösterildiği gibi sonuç beklentisidir.



Şekil 2. *Sonuç Beklentisi İle Yeterlilik Beklentisi* (Luthans, 2007)

Şekil 2'e göre yeterlilik beklentisi şeklinde belirtilen özyeterlik, kişinin kendisini belirli neticelere ulaştıracak olan davranışı başarı ile yapabileceği düşüncesidir. Yeterlilik beklentisiyle sonuç beklentisi tümüyle birbirinden ayrıdır. Bunun nedeni ise kişilerin belirli bir davranış şeklinin belirli sonuçlar oluşturacağına inanabilmeleridir. Yani farklı bir söylem ile bir sonuç beklentisi ortaya çıkabilir. Nitekim gerekli davranışları yapabilecekleri konusunda şüphe duyulursa, yeterlilik beklentileri az ise sahip oldukları sonuç beklentisi tutumlarını etkilemez. Bu kapsamda Bandura tarafından özyeterliğin, sosyal ve bilişsel kuramda, terimin nedensel yapısı bakımından merkezi bir rol alacağı belirtilmiştir (Bandura, 2001).

Yeterlilik beklentisiyle sonuç beklentisi terimlerini konu almakta olan bir çalışmaya göre iki terim arasında üst düzey ve manalı bir bağlantı olduğu ve becerinin ortaya konması açısından öz yeterliğin çok daha iyi bir araç olduğu belirtilmiştir (Manning & Wright, 1983).

Umut

Umut, 20. yüzyılın ikinci dönemine kadar insanların doğasında bulunan en temel duygulardan biri olarak kabul edilmiştir (Averill, 1990). Ancak bu dönemde yapılan çalışmalar umut kavramını yalnızca tek bir boyutta değil, duygusal ve bilişsel boyutları olan bir terim olarak tanımlamıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalar da umut kavramının zamanla daha derinlemesine incelendiğini ve psikolojik literatürde yerinin giderek güçlendiğini göstermektedir (Türkdoğan, 2009). Bu bağlamda umut, kişiyi

hedeflerine ulaştıran yollar ve hedef odaklı enerji olarak iki farklı boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlar, vekalet boyutu ve alternatif yolların tespiti boyutudur. Vekalet boyutu, kişinin istenen veya amaçlanan sonuca ulaşma arzusunu ifade ederken (Snyder, 2000), alternatif yolların tespiti boyutu, bireyin hedefe ulaşabilmesi için karşılaşılabilecek engelleri rmesi ve buna yönelik alternatif mler geliştirmesi anlamına gelir (şimşek, 2012). Türk literatüründe umut kavramı genellikle bireyin hayatta karşılaştığı zorluklar ve engeller karşısında alternatif mler üretebilme yeteneği ile ilişkilendirilmiştir (Yavuzer, 2004).

Umut teorisi çerçevesinde, bireyler alternatif bir yol görmeden çıkmaza girdiklerinde, sadece “amacına ulaşamamış” bireyler olarak tanımlanmazlar. Aynı zamanda, “renilmiş çaresizliğin birinci aşamasındaki bireyler” olarak da değerlendirilirler. Bu bağlamda, umut bireyleri amaca ulaşma yolunda öğrenilmiş çaresizlik yerine alternatif yollar aramaya yönlendirir (Arslan, 2010; Luthans, 2007). Araştırmalarda da umudun kişilerdeki engelleri aşabilme ve olumlu sonuçlara ulaşabilme davranışını desteklediği vurgulanmıştır (ivitci, 2015).

Umut kavramının ilk boyutu, bireyin arzu ettiği sonuca ulaşmak için gerekli olan kapasiteye sahip olduğuna dair inancını ifade eden zyeterlik ile karıştırılmamalıdır. Çünkü umut, bireyin harekete geçme arzusunu, öz yeterlik ise harekete geçebilme kapasitesini ifade eder. Bandura (1997), z yeterliği bir hedefe yönelik faaliyete başlamadan önceki son bilişsel aşama olarak tanımlarken, umut teorisinde birinci ve ikinci boyutun eşit derecede önemli olduğu vurgulanmıştır (Snyder, 2000). Yapılan alışmalar da, öz yeterlik ve umut arasındaki farkları ortaya koyarak, umudun bireyleri harekete geçmeye teşvik eden, öz yeterliğin ise bunu yapabilme kapasitesini geliştiren bir kavram olarak kabul edilmesini desteklemiştir (Kuzgun, 2003; ztrk, 2007). Sonuç olarak, umut, bireylerin hedeflerine ulaşabilmek için gerekli motivasyonu ve alternatif mleri geliştirmelerine yardımcı olan, hem duygusal hem de bilişsel boyutları bulunan bir kavramdır; bu yönüyle umudun, kişilerin karşılaştıkları engelleri aşmalarında kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

İyimserlik

İyimserlik, gündelik yaşamda sıkça karşılaşılan bir kavram olmasına rağmen, olumlu psikolojik sermaye içinde ele alındığında sadece gelecekteki olumlu olaylara dair bir beklenti olarak tanımlanmaz. İyimserlik, yaşanmış olayların nedenlerini içsel

olarak açıklama ve bu olayları olumlu bir biçimde yorumlama sürecidir. Bu bağlamda, iyimserlik, bireylerin geçmişteki deneyimlerini daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır ve onların yaşamlarını daha pozitif bir bakış açısıyla şekillendirmelerini sağlar (Çetinkaya, 2017; Karaca, 2012).

Pozitif psikolojinin öncüsü olarak kabul edilen Seligman, insanların çaresizliğe yönelik savunmasız olması ya da olmamasının, ortaya çıkan neticenin nedenini neye yüklediğini göstermekte olan “*açıklama şekline*” bağlı olduğunu ifade etmiştir. İnsanlar, davranışlarının nedenlerini içsel ya da dışsal faktörlere dayandırarak karamsar ya da iyimser olarak sınıflandırılmaktadır. İyimser bireyler, olumsuz durumları dışsal ve geçici etkenlere bağlarken, karamsar bireyler bu durumları içsel ve kalıcı sebeplerle açıklamaktadır (Peterson & Steen, 2002). Karamsar olan bireyler ise iyimser kişilerin tersi olarak yaşamış oldukları olumlu durumları duruma özgü, geçici ve dışsal olarak yorumlarken olumlu olayları da genellenebilir, içsel ve kalıcı olarak yorumlarlar (Seligman, 1998). Bu nedenle, iyimser bir bakış açısına sahip kişiler, geleceğe dair daha olumlu bir perspektif benimserler. Örnek vermek gerekirse yöneticisinden olumlu bir takdir ve geri bildirim alan iyimser haldeki personeller, bunu mevcut olan etik algısına bağlayarak bu nedeni geneller ve çok çalışmak kaydıyla yalnızca bu işte değil, yapacakları tüm görevlerde de başarılı olabileceklerine inanırlar (Luthans, 2007).

İnsanların, olayların ve davranışların nedenlerini açıklama şekilleri, kendi öznel yorumlama ve algılama şekillerine bağlı olduğu için daima esnek ve gerçekçi olmayabilir. İnsanlar, yaşadıkları olayları yeterince dikkatli bir şekilde değerlendirmeden ve incelemiden kurdukları sebep-sonuç ilişkileri, istenmeyen ve tehlikeli sonuçlar doğurabilir. Bu tür yanlış atıflar, bireylerin psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkileyebilir ve sağlıksız düşünce kalıplarına yol açabilir (Alloy & Abramson, 1979; Beck, 1976). Örnek vermek gerekirse genelde sağlıklı kişiler oldukça stresli işlerde çalışma konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamazlar, bunun nedeni ise o döneme dek stres ve benzeri risklerin üstesinden genel olarak iyimserlik kullanarak gelebilmiş olduklarına inanmalarıdır. Ancak, stresli bir işte başarısız oldukları zaman da iyimser bakış açısına sahip oldukları için başarısızlığın nedeninin kendilerine atfetmediklerinden yanlışlarından öğrenme imkânları oldukça düşük olur.

İyimser bireyler, sürekli çalışarak başarıyı elde edeceklerine ve bunun karşılığında hak ettikleri payı alacaklarına inanarak yaşamları üzerinde aşırı kontrol

sağlamaya çalışabilirler. Ancak bu gerçekçi olmayan beklentiler, duygusal ve psikolojik anlamda olumsuz sonuçlar doğurabilir (Arslan, 2010; Güngör, 2011).

Güven

Güven, bireylerin kendilerine ve başkalarına duyduğu güveni ifade eder ve iki düzeyde ele alınabilir: içsel (kendi yeteneklerine duyulan güven) ve dışsal (başkalarına duyulan güven). İçsel güven, bireylerin kendi becerilerine olan inancıdır ve bu inanç, karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını belirler. İçsel güvenin gücü, bireyin karşılaştığı her türlü durumla başa çıkma kapasitesini artırır. Bandura'ya (1997) göre, özyeterlik, bireylerin bir görevi başarıyla yerine getirme inancıdır ve bu inanç, kişilerin stresle daha etkili başa çıkmasını sağlar.

Dışsal güven, bireylerin başkalarına ve çevrelerine duyduğu güveni ifade eder. Sosyal etkileşimlerde ve işbirliklerinde dışsal güvenin rolü büyüktür çünkü insanlar, başkalarına güvendiklerinde ilişkiler daha sağlıklı, verimli ve güven dolu olur (Mayer vd., 1995). Bu tür bir güven, bireylerin yeni deneyimlere daha açık olmalarını sağlar, çünkü güvendikleri insanlar veya çevre, onları destekleyecektir. Güven, aynı zamanda bireylerin zorluklarla başa çıkarken gösterdikleri tutumu ve çözüm arayışlarını da etkiler. Güven duygusu, risk almayı kolaylaştırır ve yeni fırsatları değerlendirmeye teşvik eder (Luthans, 2002).

Özetle, güven, bireylerin hem kendi potansiyellerine hem de çevrelerine duyduğu inanç ile hem içsel hem de dışsal düzeyde büyük bir etkiye sahiptir. Bu güven, bireylerin risk alma, yeni fırsatlar yaratma ve sosyal etkileşimlerde başarılı olma becerilerini geliştirir. Ayrıca, güven, bireylerin zorluklarla başa çıkma ve stresli durumlarla baş etme yeteneklerini güçlendirirken, sosyal ilişkiler ve psikolojik dayanıklılıkla da yakından ilişkilidir.

Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık, bireylerin zorluklar, travmalar veya stresli olaylar karşısında toparlanma, yeniden dengeye kavuşma ve gelişme yeteneğidir (Masten, 2001). Dayanıklı insanlar, bu tür deneyimlerle karşılaştıklarında daha sakin kalabilir, olumsuzluklardan ders çıkarabilir ve kendilerini geliştirerek bu süreçten güçlenmiş bir şekilde çıkabilirler. Psikolojik dayanıklılık, bir kişinin yalnızca engelleri aşma değil, aynı zamanda bu engellerle başa çıkarken gelişim sağlama yeteneğini de kapsar

(Tedeschi & Calhoun, 2004). Bu bakış açısı, dayanıklılığın sadece bir savunma mekanizması değil, aynı zamanda bir büyüme fırsatı sunduğunu da gösterir.

Dayanıklı bireyler, karşılaştıkları zorlukları kalıcı bir tehdit olarak görmek yerine, bu durumları geçici bir deneyim olarak değerlendirirler. Böylece, stresli koşullarla başa çıkabilmek için güçlü başa çıkma stratejileri geliştirirler (Bonanno, 2004). Bu, onları daha esnek ve çözüm odaklı hale getirir. Luthans (2002)'a göre, "Dayanıklı bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında, bu zorlukları geçici olarak görürler ve onlardan daha güçlü bir şekilde çıkabilmek için çözüm arayışına girerler." Bu yaklaşım, dayanıklı bireylerin zorlukları sadece başa çıkılması gereken bir engel olarak görmediklerini, aynı zamanda onlardan öğrenme fırsatları yaratmaya yönelik bir tutum geliştirdiklerini gösterir.

Dayanıklılığı artıran bir diğer önemli faktör ise sosyal destek ağlarıdır. Bireyler, zorluklarla başa çıkabilmek için çevrelerinden aldıkları destekle daha hızlı toparlanabilirler (Cohen & Wills, 1985). Aile, arkadaşlar veya profesyonel destek grupları, bireylerin stresli süreçlerde moral bulmalarına ve iyileşme süreçlerini hızlandırmalarına yardımcı olur. Sosyal destek, bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerini artırarak dayanıklılıklarını güçlendirir ve travmatik olaylarla başa çıkmalarını kolaylaştırır (Kabakçı vd. 2007). Ayrıca, dayanıklılık, bireyin ruhsal esnekliğini ve zorluklarla karşılaştığında mevcut kaynaklarını kullanarak kendisini ve çevresini olumlu yönde etkileyebilme kapasitesini gösterir (Şahin, 2014).

Psikolojik dayanıklılık, bireylerin stresli durumlarla başa çıkabilme ve bu süreçlerden öğrenerek gelişme yeteneğini ifade eder (Yalçın, 2010). Dayanıklı bireyler, stresli durumlarla başa çıkmak için esnek stratejiler geliştirir, zorluklardan ders çıkarır ve hem kendi potansiyellerine hem de çevrelerinden aldıkları desteğe güvenerek iyileşirler. Bu süreç, yalnızca kişisel kaynaklarla değil, aynı zamanda sosyal çevreyle de şekillenir.

Dışa Dönüklülük

Dışadönüklülük, bireyin sosyal etkileşimlere ne kadar açık ve istekli olduğunu belirleyen bir kişilik özelliğidir. Dışadönük kişiler, sosyal ortamlarda daha aktif, enerji dolu ve çevreleriyle kolayca etkileşime giren bireylerdir (Bacanlı, 2007). Bu özellik, bireylerin sosyal destek ağlarını genişletmelerine yardımcı olur, çünkü dışadönük insanlar çevreleriyle sürekli etkileşimde oldukları için başkalarından yardım almayı ve

destek bulmayı daha kolay başarırlar. Costa ve McCrae (1992) dışadönüklüğü "sosyal etkileşime duyulan yüksek istek ve insanlarla etkileşimde bulunma eğilimi" olarak tanımlar bu da dışadönük kişilerin sosyal bağlarını güçlendiren bir özellik olduğunu ortaya koyar.

Dışadönüllük, aynı zamanda stresle başa çıkma mekanizmaları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal etkileşimlere açık olan bireyler, stresli durumlarla başa çıkarken sosyal desteği daha kolay bulabilirler (Çelikkaleli, 2009). Carver ve arkadaşları (1989), sosyal destek almanın stresle başa çıkmayı kolaylaştırıcı bir etken olduğunu belirtmiştir. Dışadönük kişiler, stresli durumlarda başkalarına başvurarak duygusal destek alabilirler, bu da onların daha rahat toparlanmalarına yardımcı olur. Dışadönük bireylerin çevreleriyle güçlü bağları, onları zorlayıcı durumlarla başa çıkarken daha dirençli kılar. Dışadönüllük, kişinin enerjisini başkalarından alması ve sosyal etkileşimlerle kendini daha güçlü hissetmesiyle ilişkilidir. Bu özellik, bireylerin yalnızca sosyal destek almakla kalmayıp, aynı zamanda çevrelerinden enerji ve moral de aldıklarını gösterir (Gençtanırım, 2007).

Sonuç olarak, dışadönüklük, bireylerin sosyal etkileşimlere ne kadar açık olduklarını ve bu etkileşimlerden nasıl faydalandıklarını belirleyen önemli bir faktördür. Dışadönük kişiler, sosyal bağlar kurarak stresle başa çıkabilir, çevrelerinden destek alabilir ve böylece psikolojik dayanıklılıklarını artırabilirler. Bu özellik, stresli durumlarla başa çıkabilmek için önemli bir kaynaktır.

2.8.4. Eğitimde Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji genel olarak üç farklı aşamada incelenebilir. Bunlar şu şekildedir:

- **Öznel seviyede değer verilmiş olan deneyimler:** geçmiş dönemde iyi olma durumu, doyum ve memnuniyet, gelecek dönem için iyimserlik ve umut, şimdiki zaman için ise mutluluk ve akış (Acar & Yılmaz, 2008).
- **Bireysel seviyede pozitif özellikler:** Meslek ve aşk, cesaret, bireylerarası ilişki yeteneği, sebat, estetik, özgünlük, bağışlayıcılık, maneviyat, geleceğe dönüklük, bilgelik ve yüksek beceri (Yılmaz, 2013).

- **Grup seviyesinde yükümlülük:** Destek, duygusal bakım, ılımlılık, nezaket, iş ahlakı, hoşgörü, kurumsal ve eğitimsel uygulamalar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Bu sebeple, eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları, bağımsız bir akım olarak değil, daha çok pozitif psikolojinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Pozitif eğitim ise, yalnızca geleneksel akademik başarıları hedeflemekle kalmayıp, aynı zamanda mutluluğu da amaçlayan bir eğitim modelidir (Seligman vd., 2009).

Eğitim alanında yalnızca akademik başarıya vurgu yapılırsa da insanlar hayatta mutlu olmayı, anlamlı işler gerçekleştirmeyi, doyumu, barışı, huzuru ve başarıyı istemektedir, aynı zamanda çocukları için de bunları umut ederler (Arslan, 2017). İnsanların yaşamdan beklentisi yalnızca ‘başarı’ ile kısıtlı değilken ve çocuklar adına en önemli beklentiler mutluluk ve sağlık iken eğitim alanının mutluluk veya farklı bir manada öznel iyilik durumunu geliştirmeye yönelik bulunmaması üzücüdür.

Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerine odaklanmayı savunarak, eğitimin kalitesini artıran bir yaklaşım sunmaktadır (Yılmaz, 2013). Eğitim alanında pozitif psikoloji daha yalnız başına bir eğitim felsefesi şeklinde gelişme de pozitif psikolojinin eğitim alanındaki bölümü tartışılrsa da yapılmış olan çalışmalar pozitif değişkenlerin akademik alandaki başarı üzerinde etkili olan en önemli unsurlardan olduğunu ortaya koymaktadır (Çuhadar & Bilgin, 2016).

Eğitim alanında pozitif psikolojinin gelişmesi üç farklı aşamada gelişmektedir. Bunlar ise şu şekildedir:

1. Pozitif psikolojide incelenen kavramların eğitimde de uygulanması,
2. Eğitimin en önemli amacının öznel mutluluk ve iyilik hali olması,
3. Eğitim evresinde pozitif duygulara yer verilmesi (Kristjansson, 2012).

Bu bakımdan incelendiği zaman pozitif psikolojinin daha birinci aşamada bulunduğu gelişimsel açıdan çocukluk senelerinde olduğu söylenebilmektedir.

Pozitif psikoloji genel olarak ruh sağlığı konusunda daha eskiden dikkate alınmayan pozitif kişilik özellikleri, kişilerin kuvvetli yönleri ve bahşetme ile kendisini

toparlama kuvveti gibi terimleri inceleyerek ve bunlarla bağlantılı bir şekilde psikolojik danışma müdahaleleri ve programları hazırlayarak ilerlese de pozitif psikolojinin eğitim konusundaki uygulamaları daha yenidir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ruh sağlığı alanında baskın bir biçimde kendisini gösteren pozitif psikoloji hareketi, eğitimde aynı gelişmeyi gösterememiştir. Eğitim alanında ise pozitif psikoloji daha çok, bir eğitim kuramı ya da felsefesi olarak değil, pozitif psikoloji araştırmaları ve kavramlarının eğitimde uygulanması biçiminde kendini göstermektedir (Öztürk, 2017).

Eğitimin en temel hedefinin öznel mutluluk ve iyilik hali olması gerektiği düşüncesi ise son dönemlerde sıkça tartışılmıştır (Brighouse, 2006). Okullardaki en önemli hedef, öğrenmek ve öğrencileri dünya ve topluma fayda sağlayacak kişiler olarak yetiştirmektir. Bu bağlamda, okulların esas amacının mutluluk olup olmadığı tartışmalıdır (Ünal, 2018). Öğretim evresinin çocuğun kuvvetli yanlarını baz alarak yapılması ve öğrencilerin iyilik durumunun düşünülmesi tartışılması gereken bir konudur. Benzer şekilde öğrenme, yalnızca bilişsel ve akademik yeteneklerle sınırlı kalmamalı; affetme, erdem, karakter, başa çıkma, şükran ve azim gibi yeteneklerin öğrenilmesi ve uygulanması, çocukları sadece akademik alanda değil, aynı zamanda yaşama daha iyi hazırlayacaktır (Yıldız, 2016).

Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerinin anlaşılması ve ruh sağlıklarının desteklenmesi gerektiğini vurgular. Bu yaklaşımda, yapamadıklarına odaklanmak yerine, yapabildiklerine yoğunlaşılır. Sağaltım yerine, önleyici psikolojik danışma süreçlerine ağırlık verilmesi ve genel olarak iyilik durumu ve mutluluğun psikolojik danışmanın amacı olarak belirlenmesi, eğitimde tartışılmaya başlanan konulardır (Çelik, 2015).

Pozitif psikoloji, eğitim alanında okulları pozitif örgütler olarak inceleyerek, öğrencilerin pozitif özelliklerini geliştirmeyi ve eğitimde pozitif duyguları açığa çıkarmayı amaçlayan bir uygulama modeli olarak tanımlanabilir (Şahin, 2014). Eğitim alanında pozitif psikolojinin genel olarak bir eğitim felsefesi şeklinde eğitim alanında yer alabilmesi adına okulların yalnızca bilgi öğretmekte olan bölgelerden ziyade, çocukların genel olan olumlu gelişimine ve iyilik hallerine fayda sağlayan kurumlar şeklinde görülmesi yönün esas bir perspektif değişimine gerek duyulmaktadır.

Pozitif psikolojinin eğitim alanında uygulamaları kişisel olarak eğitimci ve araştırmacılar tarafınca incelenirken, bütün okul genelinde sistemli pozitif eğitim uygulamaları kısıtlıdır (Kristjansson, 2012). Yurtdışında geliştirilmiş olan ve uygulanan bahsi geçen sistemli programlara örnek vermek gerekirse “*Penn Resiliency Program (Pennsylvania Eyalet Üniversitesi Kendini Toparlama Gücü Projesi)*, *Strath Haven Positive Psychology Curriculum (Strath Haven Pozitif Psikoloji Müfredatı)*, *Geelong Grammar School Project (Geelong İlkokulu Projesi)*, *Student Success Skills (Öğrenci Başarısı Programı)*, *Kipp Charter Schools (Kipp Charter Okulları)* ve *Positive Learning Framework (Pozitif Öğrenme Çerçevesi)*” gibi farklı alternatif eğitim uygulamaları bulunmaktadır.

2.9. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Liderliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye

2.9.1. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin kendi beceri ve ilgilerine göre meslektaşlarını yönlendirme, motive etme ve model olma yeteneğidir. Bu kavram, öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okulun genel yapısında da liderlik gösterdiği, etkileşimde bulunduğu bir süreci ifade eder (York-Barr & Duke, 2004). Anfara ve Angelle (2007) öğretmen liderliğini, öğretmenlerin kendi sınıflarında güçlü bir liderlik sergileyen ve aynı zamanda meslektaşlarına rehberlik eden bireyler olarak tanımlar. Bu şekilde, öğretmenler yalnızca öğrencilere rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda okul içinde de güçlü bir profesyonel kültür oluştururlar. Öğretmen liderliği, eğitim sisteminde sürekli gelişim ve yenilikçiliği teşvik etmenin önemli bir aracı olarak karşımıza çıkar.

Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin liderlik rollerine daha fazla katılım sağladığı ve karar alma süreçlerine dâhil oldukları bir yaklaşımdır. Bu modelde, öğretmenler yalnızca öğrencilere eğitim vermekle kalmaz, aynı zamanda okulun genel yönetimine katkı sağlarlar. Lambert (2003) bu durumu, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebileceği bir fırsat olarak değerlendirir. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin sınıf dışındaki liderlik rollerine de daha fazla odaklanmalarını sağlar ve bu durum okul kültürünü yeniden şekillendirir. Öğretmenler, okul yönetimine dair kararların alınmasına daha fazla dâhil oldukça, okulun genel başarısı da artar (Lambert, 2003). Bu durum, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri, takım

alışması ve inisiyatif alma kapasitesini artırmaları açısından oldukça önemlidir (Harris, 2004).

Öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen liderliği birbirini tamamlayan, ancak farklı yönleriyle öne çıkan kavramlardır. İnceler (2005) öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen liderliğine katkıda bulunan bir model olduğunu vurgular. Öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerine, yenilikçi fikirler üretme ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleme noktasında rehberlik eder. Bu model, öğretmenlerin sadece kendi sınıflarında değil, okul genelinde liderlik becerilerini geliştirmelerini sağlar (Leithwood & Jantzi, 2000). Eğitim kurumlarında başarıyı hedefleyen yöneticilerin, bu ikili arasındaki korelasyonu dikkate alarak öğretmenlerin liderlik kapasitelerini güçlendirmeleri gerekmektedir (Harris, 2004).

Öğrenme merkezli liderlik, okullarda eğitimdeki yenilikçi uygulamaları teşvik etme açısından da önemlidir. Öğretmenler, bu liderlik modelini benimseyerek öğrenci odaklı yenilikçi uygulamaları destekleyebilirler. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin daha fazla inisiyatif almasını, takım çalışmasına dayalı bir liderlik anlayışını benimsemelerini teşvik eder (Harris, 2004). Bu tür bir liderlik anlayışı, öğretmenlerin sadece bireysel başarılarına odaklanmalarını değil, aynı zamanda okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak kolektif başarıyı hedeflemelerini sağlar.

Okul ikliminde, yöneticilerin ve öğretmenlerin işbirliği içinde hareket etmeleri, okulu ortaklaşa öğrenilen bir yer haline getirmeleri önemlidir. Beycioğlu (2009), okulda böyle bir yaklaşımın öğretmen liderliğini destekleyerek okulda yeniden yapılanmayı teşvik ettiğini belirtir. Öğrenme merkezli liderlik modeli, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirerek, öğretmenlerin daha bağımsız, yenilikçi ve katılımcı bir yaklaşım benimsemelerini sağlar. Bu tür bir öğretmen liderliği anlayışı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda okulun genel başarısını artıran bir etki yaratır. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenleri liderlik konusunda daha fazla sorumluluk almaya teşvik etmeleri, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Eğitimdeki liderlik modelinin öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerindeki etkisi de önemli bir rol oynar. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin bireysel becerilerini güçlendirirken aynı zamanda tüm okulun genel başarısını hedefleyen kolektif bir liderlik anlayışını şekillendirir (Leithwood & Jantzi, 2006).

Sonuç olarak, öğretmen liderliği ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişki, okullarda etkili liderlik uygulamalarının temelini oluşturur. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenleri sadece eğitimde değil, okul yönetiminde de liderlik yapabilen bireyler haline getirir. Bu iki kavramın birleşimi, öğretmenlerin daha güçlü liderler olmasını sağlayarak, okul kültürünün gelişmesine, öğrencilerin başarısının artmasına ve okulun genel başarı seviyesinin yükselmesine katkı sağlar.

2.9.2. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Pozitif Psikolojik Sermaye

Eğitim ve organizasyonel bağlamlarda liderlik, yalnızca hedeflere ulaşmayı değil, aynı zamanda bireylerin gelişimini desteklemeyi ve onların potansiyelini ortaya çıkarmayı içerdiğine dair bir görüşü, Avolio ve Luthans (2006) ileri sürmüştür. Bu görüş, liderliğin bireylerin büyümesi ve gelişmesine yönelik bir yaklaşım olduğunu vurgular. Öğrenme merkezli liderlik, liderlerin kendi öğrenmelerini ve gelişimlerini sürekli olarak gerçekleştirdikleri bir yaklaşımı temsil ederken, pozitif psikolojik sermaye ise bireylerin kendine güven, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi içsel kaynakları kullanarak yüksek performans göstermelerini sağlayan bir psikolojik yapı olarak tanımlanabilir.

Ayrıca, Luthans ve Youssef-Morgan (2017), pozitif psikolojik sermaye ile liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmış ve Öğrenme merkezli liderlik yaklaşımının, liderlerin çalışanlarıyla etkileşimde bulunarak onların pozitif psikolojik sermaye düzeylerini artırmalarına yardımcı olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda, liderlerin hem kendi gelişimlerine yatırım yapmaları hem de çalışanlarının gelişimlerini desteklemeleri organizasyonel başarıya katkı sağlar.

Öğrenme merkezli liderlik, liderlerin bireyleri öğrenmeye teşvik ettiği, açık iletişim kanalları sağladığı ve yenilikçi yaklaşımları desteklediği bir liderlik modeli olarak tanımlanır (Spillane & Healey, 2010). Bu liderlik yaklaşımı, yalnızca akademik ve mesleki performansı değil, aynı zamanda bireylerin psikolojik iyilik halini artırmayı hedefler. Öte yandan, pozitif psikolojik sermaye, umut, öz yeterlik, dayanıklılık ve iyimserlikten oluşan bireysel bir kaynak olarak tanımlanır (Luthans vd., 2007). Bu dört boyut, bireylerin zorluklarla başa çıkmasını, öğrenme süreçlerinde daha etkin olmalarını ve uzun vadeli hedeflere yönelmelerini destekler.

Bu iki kavramın ilişkisi, liderlerin bireylerin psikolojik sermayesini geliştirme üzerindeki etkilerinde somutlaşır. Örneğin, öğrenme merkezli liderler açık ve

ulaşılabilir hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşma yollarını net bir şekilde ortaya koyarak bireylerin umut düzeylerini artırır. Araştırmalar, bireylerin geleceğe yönelik planlar yapabilme becerisinin, hedeflere olan bağlılıklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Luthans vd., 2007). Ayrıca, öğrenme merkezli liderler tarafından sağlanan düzenli geri bildirim, bireylerin kendi kapasitelerine duyduğu güveni pekiştirir. Spillane ve Healey (2010), liderlerin öğretim süreçlerinde bireysel becerilere yönelik sürekli değerlendirme ve yönlendirme sağlamanın, bireylerin öz yeterlik düzeylerini artırdığını vurgulamaktadır. Öz yeterliği yüksek bireyler, liderlik desteği sayesinde daha etkin kararlar alır ve sorumluluk üstlenir.

Liderlerin öğrenme süreçlerinde hata yapmayı doğal bir gelişim süreci olarak görmeleri ve bu yönde destekleyici bir ortam sunmaları ise bireylerin dayanıklılıklarını güçlendirir. Zorluklarla başa çıkma kapasitesi, bireylerin stresli durumlarda bile öğrenme süreçlerini sürdürebilmelerine olanak tanır (Luthans vd, 2007). Destekleyici liderlik davranışları, bireylerin hatalardan ders çıkarma ve bu deneyimleri gelişim fırsatına dönüştürme becerilerini artırır.

Son olarak, öğrenme merkezli liderlerin pozitif bir yaklaşım sergilemesi ve başarıya olan inancı güçlendirmesi, bireylerin iyimserlik düzeylerini artırır. Pozitif psikolojik sermayenin bu boyutu, bireylerin hem kısa vadeli zorluklarla hem de uzun vadeli hedeflerle daha etkin bir şekilde başa çıkmalarını sağlar (Özdemir & Şimşek, 2018).

Pozitif Psikolojik Sermaye'nin, öğrenme merkezli liderlik üzerinde karşılıklı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle yüksek öz yeterlik duygusuna sahip liderler, liderlik davranışlarını daha özgüvenli ve etkili bir şekilde sergileyebilirler. Ayrıca, yüksek umut ve iyimserlik düzeyine sahip liderler, ekiplerini motive edebilir ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir (Luthans, 2007). Dayanıklılık boyutu ise liderlerin zorluklarla karşılaştıklarında yılmadan stratejik bir duruş sergilemelerini mümkün kılar. Bu nitelikler, liderlerin öğrenme merkezli bir yaklaşımı kararlılıkla sürdürmelerine ve liderlik süreçlerinde sürdürülebilir başarıyı desteklemelerine yardımcı olur (Çetin & Basım, 2012).

Sonuç olarak, öğrenme merkezli liderlik ve pozitif psikolojik sermaye arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki vardır. Liderlerin öğrenmeyi merkeze alan stratejileri, bireylerin psikolojik kapasitelerini geliştirirken; pozitif psikolojik sermayeye sahip

liderler de bu stratejilerin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar. Bu çift yönlü etkileşim, bireysel ve örgütsel düzeyde sürdürülebilir bir gelişim ortamı yaratır.

2.9.3. Öğretmen Liderliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye

Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin temel özelliklerine ve gelecekte pozitif gelişim gösterme potansiyeline odaklanan bir kavramdır (Çetin & Basım, 2012). Öz yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlikten oluşan bu yapı, hem bireysel hem de organizasyonel gelişim için önemli bir kaynaktır (Luthans vd., 2004).

Bu bağlamda, öğretmen liderliği ile pozitif psikolojik sermaye arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen liderliği, öğretim ve öğrenimi güçlendirme, mesleki gelişimi destekleme, değişimi sağlama ve eldeki verilerle etkili karar verme süreçlerine dayanır (Podmostko, 2000). Öğretmen liderleri, bu liderlik rolleriyle, örgüt çalışanlarının psikolojik sermayesini artırabilir ve böylece iş memnuniyetini yükseltebilir. Ayrıca öğretmen liderliği, eğitim ortamlarında pozitif psikolojik sermayeyi güçlendiren etkili bir araçtır. Lider öğretmenler, meslektaşlarına rehberlik ederek, iş birliği kültürü oluşturarak ve destekleyici bir ortam sağlayarak bireylerin öz yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi pozitif psikolojik sermaye bileşenlerini artırabilir. Öğretmen liderliği aracılığıyla gerçekleştirilen kısa süreli müdahalelerin örgüt çalışanlarının psikolojik sermayesini artırarak iş memnuniyetini ve performansı yükselttiği belirtilmiştir (Çetin & Basım, 2012; Luthans vd., 2004). Öte yandan pozitif psikolojik sermayenin düşük maliyetli bir kaynak olması, öğretmen liderleri tarafından bu yaklaşımın tercih edilmesini teşvik etmektedir (Luthans vd., 2004).

Bununla birlikte, bu ilişki tek yönlü değildir; pozitif psikolojik sermaye de öğretmen liderliğini destekleyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek öz yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik düzeyine sahip bireyler, liderlik davranışlarını daha etkili bir şekilde sergileyebilir. Umut ve iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, zorluklarla karşılaştıklarında çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirerek ekiplerini motive edebilir (Çetin & Basım, 2012). Benzer şekilde, öz yeterliği yüksek bireyler, yenilikçi uygulamaları benimseyerek öğretim ve meslektaş desteğinde liderlik rollerini üstlenebilir (Podmostko, 2000).

Bu karşılıklı ilişki, pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliğinin birbirini besleyen bir döngü oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmen liderliği pozitif

psikolojik sermayeyi artırırken, pozitif psikolojik sermaye de daha etkin ve sürdürülebilir bir liderlik anlayışını mümkün kılar. Bu etkileşim, bireysel gelişimin yanı sıra örgütsel başarıyı ve sürdürülebilirliği de destekler.

2.9.4. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Liderliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye

Eğitim liderliği, yalnızca yönetsel görevlerle sınırlı kalmayan, öğretim ve öğrenim süreçlerini destekleyen bir anlayışı gerektirir. Bu bağlamda, Öğrenme Merkezli Liderlik (ÖML), bireylerin öğrenme süreçlerini güçlendirmeye odaklanan bir liderlik modeli olarak öne çıkar (Hallinger, 2011). ÖML, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılımını teşvik ederek onların liderlik rollerini üstlenmelerini sağlar. Bu süreç, öğretmenlerin sadece mesleki yeterliliklerini değil, aynı zamanda kendilerine olan güvenlerini ve dayanıklılıklarını da artırır.

Öğrenme Merkezli Liderlik, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanırken, liderlik rollerini üstlenen öğretmenler için bir destek mekanizması oluşturur. Öğretmen liderliği (ÖL), öğretmenlerin meslektaşlarına rehberlik ederek ve ekip çalışmasını destekleyerek hem öğrenme süreçlerini hem de okul topluluğunun gelişimini olumlu yönde etkiler (Katzenmeyer & Moller, 2001). Ancak bu liderlik anlayışı, yalnızca bireysel çabalarla değil, örgütsel ortamın sağladığı psikolojik kaynaklarla da ilişkilidir.

Bu noktada, pozitif psikolojik sermaye (PPS), öğretmen liderliğinin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için kritik bir rol oynar. Pozitif psikolojik sermaye, öz yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi bireysel özellikleri kapsayan ve hem bireysel hem de kurumsal başarıyı destekleyen bir kavramdır (Luthans vd., 2007). Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliğini destekleyen bir zemin oluştururken, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini güçlendirir. Umut ve iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenler, liderlik rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirir ve zorluklarla karşılaştıklarında çözüm odaklı bir yaklaşım sergiler (Çetin & Basım, 2012).

Bu etkileşim, aynı zamanda karşılıklı bir döngü oluşturur. Pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek bireyler, liderlik rollerine daha istekli bir şekilde katılır ve öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirebilir. Özellikle öz yeterlik duygusu yüksek olan bireyler, mesleki sorumluluklarını daha güvenle üstlenir ve ekip

içindeki etkileşimi güçlendirir. Böylece, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde sürdürülebilir bir başarı ortamı sağlanır.

Sonuç olarak, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu üç kavram, bireylerin öğrenme süreçlerine katılımını artıran, psikolojik kaynaklarını güçlendiren ve eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasını destekleyen bir sinerji oluşturur. Öğrenme odaklı liderlik, öğretmen liderliğini teşvik ederken, pozitif psikolojik sermaye bu liderlik davranışlarının etkinliğini artırır ve sürdürülebilir bir gelişim sağlar.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye konularında yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelenmiştir. Bölümün sonunda ise, bu araştırmalarla ilgili genel bir değerlendirme sunulmuştur.

2.10.1. Yurt İçi Araştırmalar

Konuya dair gerçekleştirilen yurt içi araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.10.1.1. Öğrenme Merkezli Liderlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Polat (2020) tarafından “Öğretmen Profesyonelizminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğrenme Merkezli Liderlik” adlı yüksek lisans çalışması yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı Karabük il merkezinde çalışan 810 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin profesyonellik ve öğrenme merkezli liderlik konularında yüksek bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişki, öğretmenlerin bu iki kavramı birbirleriyle uyumlu ve birbirini destekleyen unsurlar olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik ve bunun alt boyutları arasında yapılan analizler, bu iki kavram arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunduğunu işaret etmektedir.

Şahin (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2021-2022 eğitim

öğretim yılı boyunca İstanbul il sınırlarında yer alan mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan 406 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Çelik ve Sezgin (2022) tarafından yapılan araştırma, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı olup, 239 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, okul yöneticilerinin her iki alanda da yüksek düzeyde algıya sahip olduklarını göstermiştir.

Ertürk (2022) okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğrenen okul algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeline dayalı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı boyunca Bolu il merkezindeki 25 ilkokulda görev yapan toplam 342 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına yönelik algıları, öğrenmeye dair vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programlarını yönetme ve model olma boyutlarında orta düzeyde belirlenmiştir.

Polat (2020) ve Akgün (2021) araştırmalarında, okul yöneticilerinin tüm boyutlarda öğrenme merkezli liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak, bu araştırmada farklı bir sonucun elde edilmesi, değişimin ve rekabetin hızla arttığı, yöneticilerin bu değişimi takip etmekte ve uyum sağlamakta zorlandıkları ile yöneticilerin yoğun evrak iş yüklerinin etkisiyle açıklanmıştır.

2.10.1.2. Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (2015) tarafından yapılan araştırma, ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliğine etkisini incelemiştir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir modelle yapılmıştır. Sonuçlar, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyen bir okul kültürü oluşturmalarının, öğretmen liderliğini geliştirme açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Ovacıklı (2018), "İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve İzmir'in Buca ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 282 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin öğretmenlere sağladığı desteğin, öğretmen liderliği ile kurumsal gelişme açısından anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (2020), "Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerine Etkisi" adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deneysel bir yöntem kullanılmış ve deney grubunda 15, kontrol grubunda ise 15 öğretmen olmak üzere toplamda 30 öğretmen yer almıştır. Araştırma bulguları, lider öğretmen yetiştirme programının uygulandığı deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre öğretmen liderliği puanları ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Kundoğdu (2022), "Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları Ve Gönüllülük Motivasyonların Eğitim Programı Liderliği Bağlamında İncelenmesi" adlı çalışma yapılmıştır. İlişkisel tarama modelini kullanan bu araştırmaya, Çorum ilinde görev yapan 286 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin liderlik algıları ile gönüllülük motivasyonları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Başak (2022), "Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Liderliği: Fenomenolojik Bir Araştırma" adlı çalışmada, COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitimde öğretmen liderlerinin hangi özelliklerinin öne çıktığını incelemiştir. Bu araştırma, olgu bilim deseniyle tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Kocaeli'nin Gebze ilçesinde görev yapan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, lider öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde meslektaşlarıyla işbirliği yaparak, ekip ruhunu destekleyip öğrenci katılımını artırmaya yönelik çabalar sarf ettiklerini göstermektedir.

Kıraç (2023), "Eğitim Kurumlarında Örgütsel Mutluluk ile Öğretmen Liderliği İlişkisi" başlıklı araştırmasında, örgütsel mutluluk ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemenin yanı sıra bu faktörlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre nasıl şekillendiğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayanarak gerçekleştirilmiş olup, İstanbul'da görev yapan 385 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, örgütsel mutluluk ile öğretmen liderliği

arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öğretmen liderliği konusunda daha yüksek seviyelerde oldukları belirlenmiştir.

Kurt (2024), tarafından öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını izleme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla “Kamu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğini Mesleki Gelişime Ve Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri” adlı nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya 2023 2024 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde görev yapan 10 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen liderliğini okul kültürünü olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin gelişim potansiyellerini arttırdığı ve ayrıca öğretmen liderliğini mesleki gelişimi ve okul etkinliğini arttırmada kilit bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eyüpoğlu (2024), tarafından öğretmen liderliği ve öğretmen örgütsel bağlı ilişkisinde öğretmen işbirliğinin aracılık rolünün incelenmesi amacıyla “Öğretmen Liderliği İle Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Öğretmen İş Birliği’nin Aracı Rolü” adlı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya Ankara’da görev yapan 323 öğretmen katılmış ve öğretmen iş birliğinin, öğretmen liderliği ve öğretmen örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkide anlamlı bir yoldayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Perçemkaya (2024), tarafından öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı öğretmen liderliği ve teknopedagojik alan bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı, Öğretmen Liderliği Ve Teknopedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinde farklı branş ve kademelerde görev yapan 404 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen liderliği ve teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeklerinden yüksek puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, bu üç değişkenin birbirleriyle olan ikili ilişkileri incelendiğinde, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

2.10.1.3. Pozitif Psikolojik Sermaye İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eser (2018) yaptığı araştırmada, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının iş bütünleşmesi üzerindeki etkilerini inceledi. Gaziantep'in Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki 982 öğretmen örneklem olarak seçildi. Araştırma, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının iş bütünleşmesiyle pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu, ayrıca pozitif psikolojik sermayenin, etik liderlik ile iş bütünleşmesi arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiğini ortaya koymuştur.

Kani (2019) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin yenilik yönetimi yeterlilikleri üzerindeki etkisini ve bu süreçte pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü incelemiştir. İzmir'in Bayraklı ve Karşıyaka ilçelerinde görev yapan resmi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşturulan örneklemle gerçekleştirilen araştırma, nicel bir yöntemle yapılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, yenilik yönetimi ve yetenek düzeylerinin yüksek olduğunu, öğretmenlerin ise pozitif psikolojik sermaye seviyelerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, pozitif psikolojik sermayenin dönüşümcü liderlik ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Özdilek (2019) yaptığı araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin algılarına dayanarak, okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin bu ilişkide aracılık rolünü araştırmıştır. İlişkisel tarama modeline dayanan araştırmaya, İstanbul'un Büyükçekmece ve Çatalca ilçelerinde görev yapan 287 öğretmen katılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile yetenek yönetimi arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi arasındaki ilişkide öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin kısmi bir aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Şahin (2020), Tokat ilinde 336 öğretmenle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri, kişilik özellikleri ve atılganlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuçlar, pozitif psikolojik sermaye ile atılganlık

arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve kişilik özelliklerinin atılganlık davranışları üzerindeki etkisinde pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolü oynadığını göstermiştir.

2.10.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.10.2.1. Öğrenme Merkezli Liderlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Day, Harris ve Hadfield (2001) yaptıkları araştırmada, okul liderliğinin öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada, liderlerin öğretmenlere yönelik öğrenme odaklı bir yaklaşım benimsemelerinin, öğretmenlerin iş performansını artırdığı ve bunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı bulunmuştur. Bu bulgular, öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin profesyonel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve dolayısıyla öğrenci başarısını da doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir.

Harris ve Muijs (2005) yaptıkları araştırmada, öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenme merkezli liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimini artırdığı ve bunun da dolaylı yoldan öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Harris ve Muijs, öğretmenlerin liderlik rolleri aracılığıyla öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunduklarını ve bunun öğretmenlerin öğrencilerin akademik performanslarına yansıdığını vurgulamaktadır.

Leithwood ve Jantzi (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada, okul liderliğinin öğrenme merkezli yaklaşımlar ile öğrenci başarısı arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Çalışmada, okul liderlerinin öğretmenlerin öğretim stratejilerine yön vererek, okul ortamında pozitif bir değişim yarattıkları ve bunun da öğrenci başarılarını artırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırma, liderlerin öğretmenlere sundukları destek ve rehberliğin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Robinson (2007), okul liderliğinin öğrenci başarısına olan etkilerini incelediği çalışmada, liderlerin öğretmenlere profesyonel gelişim fırsatları sunmasının, öğretmenlerin öğrencilere yönelik öğrenme süreçlerini iyileştirdiğini bulmuştur. Bu çalışma, öğrenme merkezli liderlik uygulamalarının öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirdiğini, bunun sonucunda da öğrenci başarısının arttığını göstermektedir. Robinson, liderlerin öğretmenlere sağladığı destek ile öğretim kalitesinin arttığını ve bu kalitenin öğrenci başarısına doğrudan yansıdığını belirtmektedir.

Eldredge (2008) yaptığı çalışmada öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği davranışlarının öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem Texas'ta 43 ilköğretim okulu öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda Öğrenme merkezli liderliğin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Guenzler (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği sistemi ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin akademik başarı puanları ile mesleki deneyimleri arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır.

2.10.2.2. Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Leithwood ve Jantzi (2000), dönüştürücü liderliğin öğretmenlerin değişime olan bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, öğretmen liderliğinin okulda yapılan reformlara uyum sağlamadaki rolünü vurgulamaktadır. Bu araştırma, öğretmen liderliğinin eğitimdeki değişikliklere katkı sağlayarak okul başarısını iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Educational Administration Quarterly dergisinde yayımlanan bu çalışma, öğretmen liderliğinin okullardaki dönüşüm süreçlerine nasıl yön verdiğini açıklamaktadır.

York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğini tanımlayan ve öğretmenlerin liderlik rollerini okul bağlamında nasıl üstlendiklerini inceleyen önemli bir derleme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, öğretmen liderliğinin okul kültürü üzerinde önemli bir dönüştürücü etkisi olduğunu ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin okulda olumlu değişiklikler yaratmada nasıl bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin okulda liderlik yaparak, öğrenci başarısını artırabileceklerini ve okul içindeki işbirliğini güçlendirebileceklerini ortaya koymuştur

Ovando ve Cavazos (2004) yaptıkları çalışmada öğretmen liderliğini kullanan okul yöneticilerinin bunu nasıl kullandıkları incelenmiştir. Eyaletten seçilen iki lise örneklemini oluşturmuştur. Bunun sonucunda yöneticilerden beklenen öğretmen liderliği davranışları şunlardır; öğrencilerin başarılarının arttırılması, kurumun belirlenen hedefler doğrultusunda ilerlemesi ve okul yönetimi gibi kavramlardan oluşmuştur.

Anderson ve Ackerman (2007), öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarını incelemişlerdir. Çalışma, öğretmen liderliğinin okul kültürünü dönüştürme ve öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma, öğretmenlerin liderlik rollerinin okul içinde öğretim kalitesini nasıl iyileştirdiğine dair değerli bilgiler sunmaktadır. Journal of School Leadership dergisinde yayımlanan bu çalışma, öğretmen liderliğinin okuldaki öğretimsel başarı üzerindeki etkilerini derinlemesine ele almaktadır.

Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre öğretimsel liderliğin davranışlara yansınma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre öğretmen liderliği algıları mesleki deneyim değişkeni açısından bir farklılık yaratmamıştır.

Wang ve Haertel (2010), öğretmen liderliğinin öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen bir meta-analiz yapmışlardır. Çalışma, öğretmen liderliğinin özellikle okul içi etkileşim ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen liderliğinin öğrenci başarılarını doğrudan etkileyebilecek kadar güçlü bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Educational Leadership Review dergisinde yayımlanan bu araştırma, öğretmen liderliğinin okulda sağladığı pozitif değişiklikleri incelemektedir.

Robinson (2010) çalışmasında öğretmen liderliği yeteneklerine ilişkin deneysel bulguların araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların birbiriyle ilişkili üç önemli özelliği tespit edilmiştir. Bu özellikler, okul temelli karmaşık sorunları çözme, kapsamlı liderlik bilgi birikiminden faydalanma ve öğretmenler, öğrenciler ve velilerle güvenli bir okul ortamı yaratabilme olarak belirlenmiştir.

Day ve Sammons (2013), öğretmen liderliğinin başarılı okul liderliğinde nasıl uygulandığını ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri bir çalışmada, öğretmenlerin liderlik özelliklerinin okul gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Araştırma, öğretmen liderliğinin, okul kültürünün güçlendirilmesinde ve eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğretmen liderliğinin okul içindeki değişim süreçlerine ne denli katkı sağladığını vurgulamaktadır.

2.10.2.3. Pozitif Psikolojik Sermaye İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Fredrickson (2001), pozitif psikolojik sermayenin duygusal iyilik hali üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Fredrickson'un "pozitif duyguların genişletici etkisi" teorisine göre, pozitif psikolojik sermaye, bireylerin daha geniş bir düşünme ve davranma yelpazesi geliştirmelerini sağlar, bu da onların hem kişisel hem de profesyonel hayatlarında daha etkili olmalarına yardımcı olur. Çalışma, pozitif duyguların iş performansı ve yaşam doyumu üzerinde doğrudan bir olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. (Fredrickson, B. L., 2001, American Psychologist).

Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Çinli katılımcıların pozitif psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyetleriyle ilişkisiz olduğunu, ancak yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Luthans, Norman, Avolio ve Avey (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, örgüt çalışanlarının pozitif psikolojik sermayelerinin iş motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma sonuçları, psikolojik sermayenin çalışanların performansı, iş memnuniyeti ve örgütsel bağlılıklarıyla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Seligman (2011), pozitif psikolojik sermayenin bireylerin genel psikolojik iyilik halleri ve yaşam doyumu ile olan ilişkisini incelemiştir. Çalışma, pozitif psikolojik sermayeye sahip bireylerin, daha az stres yaşadıklarını ve genel yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Seligman, pozitif psikolojik sermayenin, bireylerin yaşamlarındaki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı

olduğunu ve bu durumun bireysel başarıyı arttırdığını belirtmektedir. (Seligman, M. E. P., 2011, Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being).

Dawkins, Martin, Scott & Bramwell (2013) Building a positive workplace: The effects of psychological capital on employee attitudes: Bu çalışmada, pozitif psikolojik sermayenin işyerindeki olumlu tutumlar ve iş tatmini üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, pozitif psikolojik sermayenin yüksek olduğu bireylerin, işyerinde daha yüksek iş tatmini ve daha güçlü organizasyonel bağlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda, çalışanların duygusal dayanıklılıklarının arttığı ve stresle daha iyi başa çıktıkları gözlemlenmiştir.

Nafei (2014), Sadat Şehri Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada, pozitif psikolojik sermayenin işyeri yaşam kalitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların pozitif psikolojik sermayeleri ile iş performansı kalitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

2.11. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Araştırmalar öğrenme merkezli liderliğin, okul yöneticilerinin öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmede ve öğrencilerin akademik başarısını artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Day, Harris ve Hadfield (2001) gibi araştırmalar, öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin iş tatminini ve öğretim kalitesini artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür liderlik, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini ve okulda öğrenen bir kültürün yaratılmasını desteklemektedir. Ancak, bazı çalışmalar, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenme algıları üzerinde orta düzeyde bir etki yarattığını belirtmiştir. Bu durum, liderlik uygulamalarının etkisinin okul bağlamına ve yöneticinin becerilerine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Öğretmen liderliğinin okul kültürünü ve öğretim kalitesini dönüştürme üzerindeki etkisi oldukça güçlüdür. Yapılan araştırmalar, öğretmen liderliğinin okulda pozitif değişimler yarattığını ve öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin okul içindeki etkileşimleri güçlendirerek öğrencilerin başarısını iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Bu, özellikle okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini desteklemesiyle mümkün hale gelmektedir. Öğretmen liderliğinin okul kültürünü şekillendirdiği, işbirliği ve öğretim

süreçlerini güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen liderliği, okullarda etkili değişimi yönlendiren ve öğrenci başarısını artıran önemli bir faktör olabilir.

Araştırmalar pozitif psikolojik sermaye'nin bireylerin psikolojik iyilik hali, iş performansı, yaşam doyumu, stresle başa çıkma becerileri ve örgütsel bağlılık gibi bir dizi önemli konuda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öne çıkan çalışmalar, pozitif psikolojik sermaye'nin işyerinde ve kişisel yaşamda verimliliği artırdığı, stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiği ve zorluklarla daha iyi başa çıkmayı sağladığını ortaya koymuştur. Seligman (2011), pozitif psikolojik sermaye'ye sahip bireylerin daha yüksek yaşam kalitesine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, eğitim ortamında da benzer etkiler doğurabileceği düşünülen önemli faktörlerdendir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin artırılması, onların öğretim performanslarını ve öğrenci başarılarını iyileştirme potansiyeline sahip olabilir.

Türkiye'deki araştırmalar, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermayenin eğitimdeki etkilerini vurgularken, uluslararası araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Özellikle Amerika ve Avrupa gibi ülkelerde yapılan çalışmalar, öğretmen liderliğinin okul kültürünü iyileştirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir. Yine, pozitif psikolojik sermayenin bireylerin psikolojik iyilik halleri üzerindeki olumlu etkileri, global ölçekte benzer bulgularla desteklenmektedir. Bununla birlikte, yurtdışındaki araştırmalarda liderlik tarzları ve okul kültürünün etkileşimi, farklı eğitim sistemlerinin kendine özgü dinamiklerine göre farklılıklar gösterse de, genel anlamda öğretmenlerin liderlik rolleri ve psikolojik sermayelerinin eğitimdeki başarısına katkısı uluslararası düzeyde de kabul görmektedir.

Sonuç olarak, pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen liderliği, okul kültürünü güçlendiren, öğretim kalitesini artıran ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik faktörlerdendir. Bu unsurların etkileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimleriyle de yakından ilişkili olabilir. Öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimine odaklanarak, okuldaki genel başarıyı iyileştirme potansiyeline sahiptir. Bu bulgular, eğitim politikalarının ve okul yönetiminin bu alanlara yönelik stratejiler geliştirmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, belirli bir evrendeki öğeler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla, evrenin tamamını ya da temsili bir örneğini değerlendirmeye yönelik bir yöntemdir. İlişkisel tarama modelinde, en az iki değişken arasındaki bağlantılar analiz edilir. Veriler, anket uygulamalarıyla toplanır ve istatistiksel analizler aracılığıyla bu verilerden sonuçlar çıkarılmaya çalışılır. Ardından, inceleme konusu ile ilgili kapsamlı bir çerçeve oluşturulur ve bu çerçeveden belirli bir alan seçilerek özgün vaka analizlerine başlanır. Bu araştırma yöntemi, olaylar, nesneler, kurumlar ve farklı disiplinlerin doğasını ve özelliklerini anlamaya yönelik bir yaklaşımı temsil eder (Büyüköztürk vd., 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma süreci için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve anket formu katılımcılara çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Gönüllü olan öğretmenlerin, bu formu özgür bir ortamda, herhangi bir baskı ya da yönlendirme olmaksızın yanıtlamaları sağlanmıştır. Katılımcıların, ölçeği tamamen gönüllülük esasına dayanarak, kendi iradeleriyle doldurmaları ifade edilmiştir.

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibariyle Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 8246 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır (Gaziantep İl MEM, 2024). Çalışmada, evrendeki her bireyin örnekleme dâhil edilme olasılığının eşit ve bağımsız olduğu bir yöntem olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evreni en doğru şekilde temsil edebilecek örnekleme seçmek için en uygun ve geçerli yöntem olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Araştırmada yer alan örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle evrenden seçilen 513 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların kişisel bilgileriyle birlikte veriler, üç farklı ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçekler sırasıyla; “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” olarak belirlenmiştir. İlgili ölçeklere ait detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, branşı ve eğitim durumu gibi demografik bilgilere ilişkin sorular yer almıştır.

3.3.2. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ), Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilmiş ve Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek, 5 dereceli Likert tipi olup üç temel boyuttan oluşmaktadır (Bellibaş & Gümüş, 2017). Bu boyutlar; öğrenmeye yönelik bir vizyon geliştirme, öğrenme sürecine destek sağlama ve öğrenme programını yönetme ve modelleme olarak belirlenmiştir.

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği’nin özgün versiyonu 25 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ancak Kılınç ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 6, 9, 12, 13, 21 ve 25 numaralı maddeler, birden fazla faktöre benzer yük değerleriyle katkı sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapan yazarlardan, ölçeği kullanabilmek için e-posta yoluyla izin talep edilmiş ve gerekli onay alınmıştır. Alınan izin, Ek-2’de yer almaktadır.

3.3.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmen liderliği düzeyini belirlemek amacıyla Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, Beycioğlu’nun 2009 tarihli doktora tezinde ortaya konulmuştur.

Ölçek, 25 maddeden oluşur ve üç ana boyutta yapılandırılmıştır: "kurumsal gelişme", "mesleki gelişim" ve "meslektaşlarla iş birliği". Kurumsal gelişme boyutu 9 madde, mesleki gelişim boyutu 11 madde ve meslektaşlarla iş birliği boyutu ise 5 madde içermektedir. Ölçek, 5 dereceli Likert tipi bir formatta olup, katılımcıların yanıtları sırasıyla şu şekilde değerlendirilir: “Hiçbir Zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Sık Sık (4)” ve “Her Zaman (5)”.

3.3.4. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini değerlendirmek için Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, 26 madde ve dört temel alt boyuttan oluşmaktadır. 5 dereceli Likert tipi bir yapıdaki ölçeğin yanıt seçenekleri şu şekilde sıralanmıştır: 1: Hiç Katılmıyorum, 2: Az Katılıyorum, 3: Kararsızım, 4: Çoğunlukla Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum. Ölçeği kullanmak için gerekli izin, e-posta aracılığıyla talep edilerek alınmıştır.

3.4. Güvenilirlik ve Yapı Geçerliliği

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach’s α katsayıları hesaplanmıştır. Öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin geneline ait $\alpha = .90$, alt boyutları için $\alpha = .71$ (öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme), $\alpha = .78$ (öğrenme desteği sağlama) ve $\alpha = .79$ (öğrenme programını yönetme ve model olma) şeklinde hesaplanmıştır. Öğretmen liderlik ölçeğinin geneli için $\alpha = .92$, alt boyutları ise $\alpha = .74$ (meslektaşlarla iş birliği), $\alpha = .81$ (kurumsal gelişme), $\alpha = .86$ (meslekî gelişim) şeklindedir. Pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin geneline ait için $\alpha = .94$ alt boyutları için $\alpha = .72$ (öz yeterlilik), $\alpha = .78$ (iyimserlik) ve

$\alpha = .79$ (güven), $\alpha = .79$ (dışa dönüklük), ve $\alpha = .81$ (dayanıklılık) şeklinde hesaplanmıştır. Tüm ölçeklere ve ölçeklerin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu ($>.70$) görülmektedir.

Ölçeklerin yapı geçerliğini incelemek için AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonrasında ortaya çıkan uyum değerleri yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler ile karşılaştırılmıştır. $\chi^2/sd < 3$, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (RMR) $< .08$, artan uyum indeksi (IFI), Tucker-Levis indeksi (TLI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) $> .90$ kabul edilebilir olarak değerlendirilmiş (Meydan ve Şeşen, 2015) ve ölçeklerin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA sonucunda ölçeklere ait uyum değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

DFA Sonrasında Ölçeklerin Ait Uyum Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Öğrenme merkezli liderlik ölçeği DFA değerleri	Öğretmen liderliği ölçeği DFA değerleri	Pozitif psikolojik sermaye ölçeği DFA değerleri
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4-5$	2.15	2.18	2.59
RMR	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.06	0.07	0.05
RMSEA	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.48	0.49	0.06
IFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.94	0.92	0.93
TLI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.93	0.91	0.92
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.94	0.92	0.93

Not: Uyum indeksleri (Meydan ve Şeşen, 2015).

3.5. Verilerin Analizi

Veri setinin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. İlk aşamada, eksik veriler tespit edilerek, eksiklikler seri ortalaması yöntemiyle tamamlanmıştır. Ardından, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için Box

plot grafiği incelenmiş ve basıklık ile çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Toplanan 518 veriden 5 tanesi Box plot grafiğinde uç değer (outlier) olduğu tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Analizlerin yapıldığı veri setine ilişkin değişkenlere ait toplam puanların basıklık ve çarpıklık değerleri ise öğrenme merkezli liderlik (çarpıklık= -,025; basıklık= -,388), öğretmen liderliği (çarpıklık= ,223; basıklık= -,707) pozitif psikolojik sermaye (çarpıklık= ,038; basıklık= -1,270) şeklinde-dir. şencan (2002) tarafından yapılan açıklamaya göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması, normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu durumda, araştırmadaki veri setinin normal dađıldđı söylenebilir.

Kişisel bilgi formu ile toplanan verilerin analizi için SPSS 20.0 ile ölçülen her bir değişkenin frekans (N), yüzde (%) dağılımları ve değişkenlere ait betimsel ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. AMOS 20.0 programları ile öğrenme merkezli liderlik egzojen (dışsal/bağımsız) değişkeninin doğrudan ve pozitif psikolojik sermayenin aracı (moderatör) değişken ile ve öğretmen liderliği endojen (içsel/bağımlı) değişkenine etkisini analiz etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Çalışmada, çoklu bağlantı varsayımı doğrultusunda yapılan analizlerde değişkenler arasında hesaplanan ikili korelasyonların < .80 olduğu, Varyans Büyütme Faktörü (VIF) değerinin < 10 (1.33) ve Tolerans değerinin > .2 (.74) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, çoklu bağlantı probleminin olmadđını göstermektedir (Field, 2009). Varsayımların karşılanması sonucunda, yapısal eşitlik modellemesinde (YEM) parametre tahminleri için En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkiler YEM (Yapısal eşitlik modellemesi) aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmada %95 güven aralıkları çerçevesinde, 5000 yeniden örnekleme (bootstrapping) yöntemi kullanılarak aracılık analizleri gerçekteşirilmıştir. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. YEM'in model uyum iyiliği, χ^2/sd , SRMR, IFI, TLI, CFI ve RMSEA indeksleriyle değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları açıklanmıştır. Ardından, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan araştırma problemlerine paralel şekilde analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemine -Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik, pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeyleri nedir?- ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin, Öğrenme Merkezli Liderlik, Pozitif Psikolojik Sermaye Ve Öğretmen Liderliği Konularındaki Algı Seviyeleri

Değişkenler	N	Ortalama	Ss
1. Vizyon geliştirme	513	3.32	0.81
2. Öğrenme desteği sağlama	513	3.27	0.79
3. Öğretim programı yönetme	513	3.33	0.80
4. Öğrenme merkezli liderlik (Toplam)	513	3.30	0.72
5. Öz yeterlik	513	3.80	0.87
6. İyimserlik	513	3.71	0.91
7. Güven	513	3.88	0.98
8. Dışadönüklük	513	3.82	0.90
9. Dayanıklılık	513	3.79	0.92
10. Umut	513	3.82	0.94
11. Pozitif psikolojik sermaye (Toplam)	513	3.80	0.80
12. Mesleki işbirliği	513	3.58	0.86
13. Kurumsal gelişme	513	3.41	0.76
14. Mesleki gelişim	513	3.70	0.78
15. Öğretmen liderliği (Toplam)	513	3.57	0.70

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Ort= 3.80, Ss= 0.80). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarında en yüksek ortalama, güven boyutuna aittir (Ort= 3.88, Ss= 0.98). Öğretmenlerin öğretim merkezli liderliğe ilişkin algı düzeyleri ise sahiptir (Ort= 3.30, Ss= 0.72) şeklindedir. Öğrenme merkezli liderlikte en yüksek ortalamaya sahip boyut ise öğretim programını yönetmedir (Ort= 3.33, Ss= 0.80). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeyleri sabittir (Ort= 3.57, Ss= 0.70) şeklindedir. Öğretmen liderliğinin en yüksek ortalamaya sahip boyutu ise mesleki gelişimdir (Ort= 3.70, Ss= 0.78).

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemine -Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik, pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? - ait bulgular aşağıda Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderlik, Pozitif Psikolojik Sermaye Ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	N	1	2	3
1. Öğrenme merkezli liderlik	513	-		
2. Pozitif psikolojik sermaye	513	0.50**		
3. Öğretmen liderliği	513	0.58**	0.74**	

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ($r = .0.50$, $p < .01$) ve öğretmen liderliği ($r = .0.58$, $p < .01$) arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, pozitif psikolojik sermaye ile algılanan öğretmen liderliği arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .0.74$ $p < .01$). Son olarak öğrenme merkezli liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

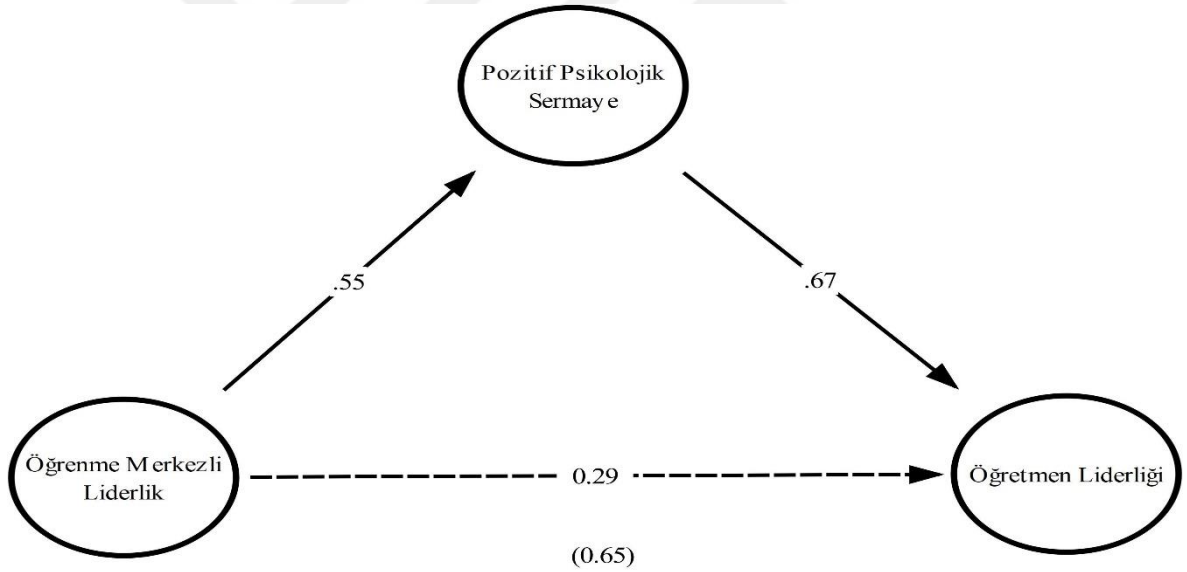
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemine -Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki de pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi var mıdır? - ilişkin bulgular aşağıda Tablo 5’de verilmiştir. Çalışmada önerilen model, yapısal eşitlik modeli (YEM) yöntemiyle test edilmiştir. Modele ilişkin yol katsayıları,

aracılık testi kapsamında değerlendirilmiştir. Modele ilişkin yol katsayıları Şekil 3’de verilmiştir. Analiz sonuçları, modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. ($\chi^2/sd = 1.83$, $RMR = 0.06$, $RMSEA = 0.04$, $IFI = .90$, $TLI = .90$, $CFI = .90$).

Aracılık testi kapsamında ilk olarak, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen liderliği ($\beta = .65$, $p < .01$) ve pozitif psikolojik sermaye ($\beta = .55$, $p < .01$) ile; pozitif psikolojik sermayenin ise öğretmen liderliğiyle ($\beta = .67$, $p < .01$) olan doğrudan ilişkisinin anlamlı düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular incelendiğinde pozitif psikolojik sermayenin öğretmen liderliği üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, modelde aracılık analizinin uygulanmasının uygun olduğunu işaret etmektedir. Bu doğrultuda analiz sonucunda elde edilen bulgular Şekil 3’de sunulmuştur.

Not: Parantez içindeki değer (.65), algılanan örgütsel destek modele eklenmeden önceki doğrudan etkiye aittir.



Şekil 3. *Algılanan Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Rolü*

Şekil 3 incelendiğinde, pozitif psikolojik sermayenin öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği ve bu aracılığın öğrenme merkezli liderliğin öğretmen üzerindeki etkisini (0.65'ten 0.29'a düşerek) azalttığı görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin “kısmi aracılık” rolü olduğu söylenebilir. Modelin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, Tablo 5'te yer alan yol katsayılarının (regresyon) anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 5*Değişkenler Arasındaki Regresyon Katsayıları*

Yollar	β	SH	t	p
ÖML→ÖL	.65	,08	9,063	,000
ÖML→PPS	.55	,06	9.449	,000
PPS→ÖL	.67	,06	11.487	,000
ÖML→PPS→ÖL	.29	,06	6.148	,000
***p< .001				
Kısaltmalar: β , standartlaştırılmış katsayı; SH, Standart Hata; ÖML: Öğrenme Merkezli Liderlik; ÖL: Öğretmen Liderliği; PPS: Pozitif Psikolojik Sermaye				

Tablo 5 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin hem öğretmen liderliği ($\beta = .65$, $p < .001$) hem de pozitif psikolojik sermaye üzerinde ($\beta = .55$, $p < .001$) pozitif bir etkisi olduğu, ayrıca algılanan pozitif psikolojik sermayenin öğretmen liderliği üzerinde de anlamlı bir etkisi bulunduğu ($\beta = .67$, $p < .01$) görülmektedir. Aracı değişken olarak modele eklenen algılanan pozitif psikolojik sermaye, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki yol katsayısının düşmesine neden olmuştur. Ancak bu katsayının istatistiksel anlamlılığı devam etmiştir ($\beta = .29$, $p < .001$). Bu bulgu, algılanan pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Algılanan pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolünün anlamlılığı, bootstrap yöntemiyle test edilmiştir ve bu analize ait sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Geçerli Modele İlişkin Bootsrap Testi Sonuçları*

Yollar	β	SH	%95 Bootstrap GA	p
Doğrudan Etki				
ÖML→ÖL	,65	,06	[.18 - .40]	.000
ÖML→PPS	,55	,04	[.47 - .63]	.000
PPS→ÖL	,67	,05	[.55 - .76]	.001
Dolaylı Etki				
ÖML→PPS→ÖL	,29	,04	[.29 - .45]	.000
***p< .001				
Kısaltmalar: β , standartlaştırılmış katsayı; SH, Standart Hata; GA: Güven Aralığı; ÖML: Öğrenme Merkezli Liderlik; ÖL: Öğretmen Liderliği; PPS: Pozitif Psikolojik Sermaye				

Tablo 6 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen liderliği ile ($\beta = .65$; $SH = .06$; $GA = [.18-.40]$; $p < .005$) ve pozitif psikolojik sermaye ($\beta = .55$; $SH = .04$; $GA = [.47-.63]$; $p < .005$) üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ($\beta = .67$; $SH = .05$; $GA = [.55-.76]$; $p < .05$) arasındaki doğrudan yolun da anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen liderliğini, pozitif psikolojik sermaye aracılığıyla dolaylı bir şekilde etkilediği bulunmuştur ($\beta = .29$; $SH = .04$; $GA = [.29-.45]$; $p < .005$).



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazındaki benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırma problemine ve alt problemlere ait bulgular özet olarak verildikten sonra literatürden yararlanarak değerlendirme yapılmış ve yorumlarda bulunulmuştur.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgular, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın güven boyutunda olduğu görülmüştür. Bu bulgu, yapılan çeşitli çalışmalarda da desteklenmektedir. Örneğin, Demir ve Demir (2020) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğunu ve bunun mesleki doyumlarını artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli oldukları ve öğrencileriyle daha güçlü ilişkiler kurabildikleri vurgulanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin yüksek olmasının hem kişisel hem de profesyonel düzeyde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Benzer şekilde, Yılmaz (2019) öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının yüksek olmasının, sınıf içi yönetim becerilerini ve mesleki verimliliklerini artırdığını belirtmiştir. Yüksek psikolojik sermaye algısına sahip öğretmenler, olumsuz durumlarla başa çıkma stratejilerinde daha etkili olurlar ve öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağlarlar. Bu sonuçlar, pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine olan olumlu etkisini desteklemektedir.

Öztürk (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının mesleki stresle başa çıkabilme yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle umut ve iyimserlik düzeylerinin yüksek olan öğretmenler, işyerindeki stres faktörlerine karşı daha dirençli olurlar ve bu durum öğretmenlerin iş tatminini artırır sonucuna ulaşmıştır. Güven & Aslan (2017) tarafından yapılan bir araştırma da, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının mesleki tatminlerini artırdığını ve öğretim süreçlerini daha verimli bir şekilde yönettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin dayanıklılık ve iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Luthans et al. (2007) psikolojik sermaye kavramını tanıtan öncü çalışmalardan birini gerçekleştirerek, psikolojik sermayenin bireylerin iş yaşamındaki başarılarını ve genel yaşam memnuniyetlerini artıran önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Pozitif psikolojik sermayenin (öz-yeterlik, umut, iyimserlik, dayanıklılık) iş performansı ve iş tatmini ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koyan Luthans ve arkadaşları, bu faktörlerin bireylerin zorluklarla daha etkili başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bakker ve Demerouti (2007) ise, Job Demands-Resources modeline dayalı yaptıkları çalışmada, yüksek psikolojik sermaye algılarının öğretmenlerin iş kaynaklarını daha etkin bir şekilde kullanmalarına ve iş talepleriyle başa çıkmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu psikolojik sermaye, sınıf yönetimi ve öğrencilerle etkili iletişim kurma konusunda onlara avantaj sağlamaktadır.

Araştırma bulgularında özellikle güven (özgüven) boyutunun, diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bireylerin genel psikolojik sermayelerini pozitif yönde etkileyen bir faktör olarak literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Luthans ve Avolio (2003), özgüvenin liderlikteki en önemli bileşenlerden biri olduğunu belirtmiş ve özgüven sahibi liderlerin daha etkili kararlar aldıklarını, ekipleri üzerinde daha fazla olumlu etki oluşturduklarını keşfetmişlerdir. Bandura'nın (1997) kendine güven teorisi de, bireylerin özgüvenleri yüksek olduğunda daha fazla zorlukla karşılaşmaya ve bu zorlukları aşmaya eğilimli olduklarını savunmuştur. Avey ve arkadaşları (2010) ise, yüksek psikolojik sermayeye sahip bireylerin daha az stres yaşadıklarını, daha sağlıklı bir psikolojik duruma sahip olduklarını ve işyerinde daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ortaya

koymuşlardır. Özellikle güven boyutunun bu süreçte kritik bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Şahin ve Çetin (2017) pozitif psikolojik sermayenin bireylerin iş yerindeki tutumları ve performansları üzerindeki etkilerini incelemiş ve özgüvenin özellikle liderlik ve problem çözme becerilerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma, özgüven sahibi bireylerin daha fazla sorumluluk üstlendiklerini ve liderlik pozisyonlarına daha kolay adapte olduklarını göstermiştir. Kocabaş ve Arslan (2018) pozitif psikolojik sermayenin güven boyutunun liderlik özellikleri üzerindeki etkisini incelemiş ve yöneticilerin özgüven düzeylerinin yüksek olduğunda, liderlik tarzlarının daha etkili olduğunu, ekip üyeleriyle daha iyi ilişkiler kurabildiklerini ortaya koymuşlardır. Yavuz ve Durmuş (2020) yaptıkları araştırmalarda, özgüven düzeyi yüksek olanların iş yerindeki performanslarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, özgüvenin stresle başa çıkma ve iş yerinde daha sağlıklı iletişim kurma becerisini artırdığı da vurgulanmıştır. Bozkurt (2020) eğitimde pozitif psikolojik sermayenin önemine dikkat çekmiş ve özgüvenin öğretmenlerin iş tatminine olan etkisini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin özgüven düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda öğrencilerine daha etkili eğitim verebildiklerini ve eğitim ortamında daha olumlu bir atmosfer yarattıklarını ortaya koymuştur. Birçok araştırma, özgüvenin diğer psikolojik özelliklerle güçlü ilişkisini ortaya koymaktadır. Avey ve arkadaşlarının (2011) yaptığı araştırma, yüksek özgüvenin bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırdığını ve iş tatminini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, psikolojik sermayesi yüksek bireylerin başkalarına güven verme kapasitelerinin arttığı ve bunun sosyal destek ilişkilerinin gelişmesine katkı sağladığı bulunmuştur. Bu bulgular, güvenin yalnızca bireylerin kişisel başarıları için değil, aynı zamanda toplum içindeki etkileşimleri ve grup dinamikleri için de kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, literatürdeki araştırmalar, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek olmasının mesleki performanslarını ve genel iş tatminlerini artıran önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu öğretmenler, zorluklarla daha etkili başa çıkabilmekte ve sınıf içindeki olumsuz durumlarla baş etmekte daha başarılı olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini güçlendirecek eğitim programları ve destek mekanizmalarının, öğretmenlerin mesleki yaşamlarına büyük katkı

sağlayacağı açıktır. Pozitif psikolojik sermayenin özgüven boyutunun yüksek olması, sadece bireylerin kişisel gelişimlerini değil, toplumsal ve profesyonel yaşamlarını da büyük ölçüde etkilemektedir. Bu araştırmalar, güvenin bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerini artırdığı, daha başarılı liderler ve çalışanlar yetiştirdiği ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak sağladığı yönünde güçlü bulgular sunmaktadır. Bu çalışmalar, özgüvenin, psikolojik sermayenin güçlü bir bileşeni olduğunu ve bireylerin yaşam kalitesini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır.

Öte yandan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretim merkezli liderlik konusundaki algılarının genellikle orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Yılmaz (2020), öğretmenlerin liderlik algılarının, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve bu algıların genellikle "orta düzeyde" olduğunu belirtmiştir. Yılmaz'a göre öğretmenler, öğretim merkezli liderliğin önemini fark etseler de, liderlerin öğretim odaklı yaklaşımlarını daha etkin hale getirebilmesi için daha fazla desteğe ve rehberliğe ihtiyaçları vardır. Taş (2021) ise öğretmenlerin öğretim merkezli liderlik algılarının, okul kültürüne bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini vurgulamıştır. Taş'a göre, bu algılar okul yöneticilerinin liderlik tarzına ve öğretmenlerin bu tarzla olan etkileşimlerine göre şekillenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu konuda daha fazla eğitim alması ve liderlerin öğretim odaklı liderlik becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Özdemir ve Kılıç (2019) ise öğretmenlerin, öğretim merkezli liderliğin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu düşündüklerini, ancak bu tür liderliğin okul uygulamalarında sınırlı kaldığını ve öğretmenlerin liderlik süreçlerine daha fazla dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin liderlik algılarının ortalama düzeyde kalmasının sebeplerinden biri olarak görülmektedir.

Hallinger (2011), öğretim merkezli liderliğin, okulun öğretim kalitesine olan etkilerini inceleyerek, öğretmenlerin liderlik algılarının okul başarısıyla güçlü bir ilişki taşıdığını belirtmiştir. Ancak, öğretmenlerin bu liderlik anlayışını genellikle sınırlı bir biçimde benimsediğini ve uygulamada daha fazla destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Leithwood ve Jantzi (2005), öğretmenlerin liderlik algılarının öğretim süreçlerine katkı sağladığını, ancak bu katkının yalnızca öğretmenlerin liderlik becerileriyle etkileşime giren okullarda daha belirgin olduğunu bulmuşlardır. Yani, öğretmenlerin liderlik algıları, okul yöneticilerinin öğretim

merkezli liderlik uygulamalarına ne kadar önem verdikleriyle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, öğretmenlerin daha fazla profesyonel gelişim fırsatına ve liderlik eğitimine ihtiyaç duyduğu sonucuna varılmıştır.

Day (2004), öğretim merkezli liderlik algılarının, öğretmenlerin genel öğretim becerileri ve okul kültürüne göre şekillendiğini belirtmiştir. Day'ın çalışmasına göre, liderlik algılarının düşük olduğu okullarda öğretim merkezli liderlik uygulamaları yetersiz kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin liderlik algılarının öğretim kalitesini ve öğrenci başarılarını nasıl etkileyebileceğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Dörnyei (2007) ve Robinson (2007), öğretmenlerin liderlik anlayışlarının öğretim süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkilediğini vurgulamışlardır. Ancak bu çalışmalar, öğretmenlerin öğretim merkezli liderlik konusundaki algılarının genellikle orta düzeyde olduğunu ve bu algıların gelişebilmesi için okul yöneticilerinin daha fazla profesyonel gelişim fırsatları sunmaları gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenme merkezli liderlik boyutlarında ise en yüksek puanı, öğretim programını yönetme boyutu almıştır. Yapılan araştırmalar, öğrenme merkezli liderliğin özellikle öğretim programının yönetilmesinde önemli bir rol oynadığını ve bu boyutun genellikle diğer boyutlardan daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu bulgu, literatürdeki birçok çalışmanın da desteklediği bir sonuçtur.

Leithwood ve Jantzi (2000), okul liderlerinin öğretim programlarını yönetme konusunda güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin öğrenci başarılarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuşlardır. Harris ve Muijs (2004) de, liderlerin öğretim programlarındaki düzenlemelerinin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını iyileştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Louis ve Marks (1998) ise liderlerin öğretim programını yönetme becerilerinin öğretmenlerin iş tatminini artırarak, okulda yüksek performans kültürünün oluşmasını sağladığını savunmuşlardır.

Fullan (2001), öğrenme merkezli liderliğin öğretim programını yönetmenin sürekli bir gelişim süreci gerektirdiğini vurgulamaktadır. Okul liderlerinin öğretim stratejilerini sürekli gözden geçirmeleri ve eğitimdeki yenilikleri benimsemeleri gerektiğini belirten Fullan, bu yaklaşımın okulda kalıcı değişiklikler yaratacağını ifade etmiştir. Bu da öğretim programının yönetiminin okulda etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasında ne denli kritik bir rol oynadığını gösterir.

Sebastian ve Allensworth (2012), okul liderlerinin öğretim programlarını yönetme konusundaki başarılarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını doğrudan etkileyerek öğrenci başarısında artış sağladığını ortaya koymuşlardır. Hallinger (2003) de okul liderliğinin öğretim programlarını etkili yönetme kapasitesinin okulun genel işleyişine olan etkilerini incelemiş ve liderlerin öğretim programlarına müdahalelerinin okulun başarısını artırdığını belirtmiştir. Son olarak, Day ve Leithwood (2007), öğrenme merkezli liderliğin öğretim programını yönetme sürecindeki etkilerini araştırarak, güçlü öğretim programı yönetimi becerilerine sahip liderlerin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklediğini ve öğrenci başarısını artırdığını vurgulamışlardır.

Tüm bu araştırmalar, öğrenme merkezli liderliğin öğretim programlarını yönetme boyutunun en yüksek puanı aldığı sonucunu desteklemektedir. Okul liderlerinin öğretim programlarını etkili bir şekilde yönetmesi, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine, eğitim süreçlerini izlemelerine ve sürekli iyileştirme sağlamak için yenilikçi stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu da okulda kaliteli bir öğrenme ortamı yaratılmasına ve öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasına olanak tanır. Sonuç olarak, literatürde yer alan çalışmalar, öğretmenlerin öğretim merkezli liderlik algılarının genellikle orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu liderlik modelinin farkındalar, ancak uygulamada karşılaştıkları zorluklar nedeniyle algıları sınırlı kalmaktadır. Öğretmenlerin liderlik algılarının daha ileri bir seviyeye taşınabilmesi için okul yöneticilerinin öğretim odaklı liderlik becerilerini geliştirmeleri, öğretmenlere sürekli profesyonel gelişim fırsatları sunmaları ve öğretim süreçlerine daha fazla dâhil olmalarını sağlamaları büyük önem taşımaktadır. Eğitimde öğretim merkezli liderliğin etkinliğini artırmak için daha fazla destek ve rehberlik sağlanması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Araştırmamızın bir diğer önemli bulgusu ise, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili algılarının orta seviyede olduğudur. Literatürde yer alan benzer çalışmalar da, öğretmenlerin liderlik algılarının genellikle orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Leithwood ve Jantzi (2006) öğretmen liderliğinin öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarının, okulun genel liderlik yapısı ile şekillendiğini ve çoğunlukla orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum,

öğretmenlerin liderlik algılarının okul kültürüne ve yönetim anlayışına bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmen liderliğini ele aldıkları çalışmalarda, öğretmenlerin liderlik rollerine daha fazla katılım sağladıklarında, liderlik algılarının arttığını vurgulamışlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin liderlik algılarının zamanla gelişebileceğini ve öğretmenlerin kendilerini lider olarak görmelerinin öğretim süreçlerinde daha etkin olmalarını sağladığını göstermektedir. Harris ve Muijs (2005), öğretmenlerin liderlik algılarının, öğretmenlerin deneyim düzeyleri ve bulundukları okul ortamına bağlı olarak farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin liderlik algılarının okul yönetiminin etkinliği ve profesyonel gelişim fırsatlarının etkisiyle şekillendiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin liderlik algılarının genellikle orta seviyelerde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalarında, öğretmenlerin liderlik becerilerinin okul içi işbirliği ve profesyonel gelişim fırsatları ile güçlendirilebileceği ve bu faktörlerin algıları artırabileceği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, York-Barr ve Duke (2004) öğretmenlerin liderlik rollerini yalnızca öğretimle sınırlı görmemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Onlara göre, öğretmenler okul içindeki değişim ve gelişim süreçlerinde de aktif rol oynamalıdır.

Leithwood ve Seashore Louis (2000), öğretmen liderliğinin okul başarısını doğrudan etkileyebileceğini belirtmiş ve öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri için okul içindeki desteklerin artırılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Wang ve Odell (2002) ise öğretmenlerin liderlik becerilerinin, okul yönetim tarzı ile uyumlu olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Güven (2017) öğretmen liderliği algılarının okulun liderlik yapısı ve yönetim anlayışıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik algılarının çoğunlukla orta seviyede olduğu ve okul yöneticilerinin liderlik tarzına göre değişebileceği vurgulanmıştır. Aydın (2014) da öğretmenlerin liderlik algılarının, okulda sağlanan profesyonel gelişim fırsatları ile güçlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin liderlik algılarının, okulun yönetim yapısı, kültürü ve profesyonel gelişim fırsatlarıyla şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin

liderlik algılarının genellikle orta seviyede olduğu ve bu algıların zamanla değişebileceği, öğretmenlerin liderlik rollerine daha fazla katıldıkça arttığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, okul yönetiminin destekleyici liderlik tarzları ve okul içindeki işbirliği, öğretmenlerin liderlik becerilerini güçlendirerek, öğretim süreçlerinde daha etkin olmalarını sağlayabilir. Sonuç olarak, öğretmen liderliği algılarının güçlendirilmesi, okul başarısını artırmaya yönelik önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre, öğretmen liderliğinin en yüksek ortalamaya sahip alt boyutunun mesleki gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirirken en fazla önem verdikleri ve odaklandıkları alanlardan birinin mesleki gelişim olduğuna işaret etmektedir. Literatürdeki birçok çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Leithwood ve Jantzi (2000) öğretmen liderliğinin etkinliğinin, lider öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sürekli kılabilme becerilerine dayandığını ifade etmişlerdir. Hattie (2009) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapmalarının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Day ve arkadaşları (2006), öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarıyla desteklenmesinin liderlik kapasitelerini artırdığını ve bunun okul kültürünü daha güçlü hale getirdiğini vurgulamışlardır. Özdemir ve Yalçın (2017) de öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen önemli bir faktör olduğunu ve öğretmenlerin liderlik görevlerini yerine getirirken sürekli olarak kendilerini geliştirme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Şişman (2010) ve Kılıç (2019) gibi araştırmalar, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilmeleri için sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Demirtaş ve Dönmez (2021) ve Çetin (2020) ise öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin liderlik becerilerine yansıdığını ve bunun okul performansını artırdığına dair bulgular sunmuşlardır.

Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmalarının, liderlik becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ve bunun sonunda eğitim ortamının kalitesinin arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmamızda mesleki gelişimin öğretmen liderliğinin en yüksek ortalamaya sahip alt boyutu olarak öne çıkması, literatürdeki bu

bulgularla tutarlı bir şekilde eğitimde liderlik ve mesleki gelişim arasındaki etkileşimin önemini vurgulamaktadır.

5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

İncelenen araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, alandaki diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Tava ve Chen (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, hem müdür liderliğinin hem de öğretmen liderliğinin öğretmenlerin öğrenimini doğrudan etkilediği ve öğretmenlerin öğrenimlerinin daha büyük bir etki gösterdiği ifade edilmiştir. Sönmez vd., (2021) ise öğretim liderliğinin, öğretmen liderliği ve mesleki öğrenme üzerindeki etkisinin, müdürlerin öğretim liderliğini uygulama biçimleriyle ve öğretmenlerin bu bilgiyi kendi uygulamalarına entegre etmeleriyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bellibaş vd., (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise müdürlerin öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi güçlendiren en önemli faktörün öğretmen temsilciliği olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını artıran ve liderlik uygulamalarını güçlendiren müdür liderlik uygulamalarının, okulda olumlu bir kültür oluşturduğunu göstermektedir. Eckert ve Daughtrey (2019) ise öğretmen liderliğinin gelişiminin, güçlü bir destekleyici liderlik yaklaşımı ve olumlu ilişkilerle doğrudan ilişkilendiğini vurgulamaktadır.

Öğrenme merkezli liderlik, okul liderlerinin öğretmenler ve öğrenciler için etkili öğrenme süreçleri yaratmayı amaçlayan bir liderlik biçimidir (Leithwood & Jantzi, 2000). Bu yaklaşım, okul kültürünü güçlendirmeyi, öğretmenlerin gelişimini desteklemeyi ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlar. Öğretmen liderliği ise öğretmenlerin pedagojik kararlar alarak ve sınıf içi uygulamalarla liderlik gösterdiği bir kavramdır (York-Barr & Duke, 2004). Yapılan araştırmalar, bu iki liderlik türü arasında önemli bir ilişki olduğunu ve birbirini tamamlayıcı bir etkiye sahip olduklarını göstermektedir.

Goddard ve Schoenfeld (2003) öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasının, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirdiğini ve bunun doğrudan öğrenci başarılarına yansıdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen liderliğini nasıl beslediğini ve güçlendirdiğini gösteren bir örnek

sunmaktadır. Spillane (2006), okul liderlerinin öğrenme merkezli bir yaklaşım benimsemelerinin öğretmenlerin pedagojik pratiklerini geliştirdiğini ve öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde değil, okul çapında da liderlik göstererek eğitimde genel bir iyileşme sağladığını ortaya koymaktadır.

Şahin ve arkadaşları (2014), öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağladığını ve öğretmenlerin işbirliği yaparak kendi liderlik becerilerini güçlendirdiklerini tespit etmişlerdir. Yıldırım (2018) ise öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin pedagojik kararlarını ve sınıf içi etkileşimlerini doğrudan etkilediğini, böylece öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin iyileştiğini vurgulamıştır. Bu tür bulgular, öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin eğitimde nasıl pozitif bir döngü oluşturduğunu göstermektedir.

Leithwood ve Jantzi (2000), öğrenme merkezli liderliğin, okul liderlerinin öğretmenleri motive etme, onların profesyonel gelişimlerine katkı sağlama ve okul kültürünü güçlendirme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaları, okul liderlerinin öğretmenleri liderlik rollerine dâhil etmesinin, öğretmenlerin iş tatmini ve sınıf içindeki etkileşimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu etkileşim, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, Day ve Harris (2003) öğretmen liderliğinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir fark yaratabileceğini, çünkü öğretmenler eğitim sürecine daha fazla dâhil olduklarında öğrencilerin performanslarının iyileştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen liderliğinin yalnızca sınıf içi düzeyde değil, okul genelinde de öğretim ve öğrenme süreçlerini dönüştüren bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi destekleyen bir başka önemli çalışma, Robinson (2007) tarafından yapılmıştır. Robinson, okul liderlerinin öğretmenlerin pedagojik pratiklerini iyileştirecek kararlar alarak, onların profesyonel gelişimlerini desteklemesinin öğrenci başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik rollerine dâhil edilmeleri ve onların profesyonel gelişimlerinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin işbirlikçi yaklaşımlarını güçlendirmekte ve okul içindeki genel öğretim kalitesini yükseltmektedir. Hargreaves ve Fullan (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen liderliğinin öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik ettiğini ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağladığını göstermektedir. Bu işbirliği,

öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerine ve öğretim süreçlerini daha etkili bir hale getirmelerine olanak tanımaktadır. Hargreaves ve Fullan (2012) okul liderlerinin öğretmenlerin liderlik kapasitesini artıracak stratejiler geliştirmelerinin, öğrencilerin öğrenme başarılarını iyileştirmede önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen liderliğinin kalitesini ve etkinliğini etkileyen temel faktörlerden biri, okul müdürünün liderlik tarzıdır (Nguyen, vd., 2019). Öğretmen liderliğinin başarısının anahtarı, güçlü bir idari destekle mümkün olmaktadır. Okullar ve bölgeler, öğretmen liderlerine zaman tanımadıkları, idari takip sağlamadıkları ve öğretmenlerin çalışmalarını olumlu sosyal ilişkiler üzerine inşa etmelerine yardımcı olmadıkları sürece bu alana yatırım yapmamalıdır.

Bu bağlamda, öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki, literatürde de vurgulanan önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek onların liderlik rollerini güçlendirirken, öğretmen liderliği de okul kültürünü iyileştirerek öğrenci başarısını artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Harris & Jones, 2015). Bu iki liderlik biçiminin birbirini desteklemesi, eğitimde sürekli iyileşme ve gelişim için hayati bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin liderlik becerilerinin güçlendirilmesi, ancak okul liderlerinin öğrenme merkezli bir yaklaşımı benimsemesiyle mümkün olmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde daha yüksek başarıların elde edilmesine olanak tanırken, öğretmen liderliğinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Öğrenme merkezli liderlik uygulamalarının öğretmen liderliğini destekleyebileceği ve bu iki liderlik tarzının okulda daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı yaratmak için birlikte çalışabileceği açıktır. Sonuç olarak, bu iki liderlik modelinin birbirini besleyen yapısı, okul ortamındaki etkileşimlerin daha başarılı olmasına ve eğitimde sürdürülebilir bir gelişime katkı sağlayabilir.

Öte yandan araştırmamızda, pozitif psikolojik sermaye ile algılanan öğretmen liderliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin olumlu psikolojik durumlarını ve güçlü yönlerini ifade ederken, algılanan öğretmen liderliği, öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşları ve okul topluluğu üzerindeki liderlik etkisini tanımlamaktadır. Yapılan birçok araştırma, bu iki kavram arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Luthans vd., 2005).

Liderlik türleri ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, farklı liderlik tarzlarının öğretmenlerin psikolojik sermayelerini etkilediğini ortaya koymuştur. Yollu ve Korkmaz (2024), okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında düşük ama anlamlı bir ilişki tespit ederken, Filiz (2022) ise kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Çobanoğlu ve Bozbayındır (2019) da ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Okul yöneticileri, öğretmenlere sosyal ve akademik destek sağlayarak onların pozitif psikolojik sermayelerini artırabilir. Kulekçi Akyavuz (2021) çalışmasında öğretmenlere sunulan sosyal, akademik ve ekonomik desteğin psikolojik sermayelerini olumlu etkilediğini vurgulamış ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, mesleğin saygınlığının artırılması ve hizmet içi eğitim programlarının sağlanması bu desteği daha da güçlendirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve Demirtaş (2020) öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arttıkça liderlik özelliklerinin belirginleştiği sonucuna ulaşmış, öğretmenlerin öz-yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi psikolojik sermaye boyutlarının liderlik becerilerini güçlendirdiğini ve öğrencilerin başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yılmaz ve Kaya (2018) öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile algılanan öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş, psikolojik olarak güçlü öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştiğini ve bunun okul başarısını artırdığını göstermiştir.

Luthans ve Youssef (2004) yüksek pozitif psikolojik sermayeye sahip bireylerin daha etkili liderler olduklarını ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin psikolojik sermayeleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu savunmuştur. Avolio ve Luthans (2006) da pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin liderlik rollerini güçlendirdiğini ve sınıf içi öğrenme ortamını iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Kaya ve Kızılkaya (2017) ise öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin arttıkça liderlik becerilerinin ve okul ortamındaki etkileşimlerinin daha güçlü hale geldiğini belirlemiştir.

Sonuç olarak, yapılan çalışmalar pozitif psikolojik sermaye ile algılanan öğretmen liderliği arasındaki güçlü ilişkiyi desteklemekte ve öğretmenlerin psikolojik

sermayelerinin güçlendirilmesinin eğitimde başarıyı artırmada kritik bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesi, eğitim politikaları ve öğretmen geliştirme programlarında öncelikli bir alan olmalıdır.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu çalışmada önerilen model, yapısal eşitlik modeli (YEM) yöntemiyle test edilmiş ve elde edilen bulgular, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkiler, pozitif psikolojik sermayenin öğretmen liderliği üzerindeki önemli etkisini gözler önüne sermektedir. Ayrıca, pozitif psikolojik sermaye, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi bir aracılık rolü üstlenmektedir. Sonuçlar, pozitif psikolojik sermayenin eğitimde liderlik anlayışını şekillendiren kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Son yıllarda eğitimde liderlik anlayışı farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen ve öğretmen liderliğini güçlendiren önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Day, 2007). Hallinger ve Heck (2010) öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini geliştirmede ve sınıf içi etkileşimlerini iyileştirmede kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda okulda liderlik kültürünü de dönüştürür (Leithwood, 2006). Öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin liderlik kapasiteleri üzerindeki etkisi bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin psikolojik güçlerini ifade eden ve umut, öz yeterlilik, dayanıklılık ve iyimserlik gibi unsurları içeren bir kavramdır (Luthans, Youssef & Avolio, 2007). Pozitif psikolojik sermayenin liderlik performansı üzerindeki etkileri, yapılan araştırmalarla sıklıkla desteklenmiştir. Avolio ve arkadaşlarının (2004) çalışmaları, pozitif psikolojik sermayenin bireylerin liderlik becerilerini geliştirdiğini ve daha etkili liderler olmalarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Luthans ve arkadaşlarının (2007) araştırmalarına göre, pozitif psikolojik sermaye, bireylerin stresle başa çıkabilme yeteneklerini artırarak liderlik performanslarını güçlendirmektedir. Pozitif psikolojik sermaye ile liderlik arasındaki

ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Gül (2013), öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin arttığı durumlarda liderlik becerilerinin de güçlendiğini ve bunun okul kültürünü olumlu yönde dönüştürdüğünü belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmen liderliğinin pozitif psikolojik sermaye ile doğrudan ilişkili olduğunu ve liderlik kapasitelerinin bu psikolojik faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Şahin ve Güngör (2016) de pozitif psikolojik sermayenin eğitimde liderlik uygulamalarını daha etkili kıldığını ve öğretmenlerin liderlik potansiyellerini arttıran önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenme merkezli liderlik ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kılıç (2018) öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırmada etkili olduğunu ve bunun sonucunda öğretmen liderliğinin güçlendiğini ortaya koymuştur. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için psikolojik sermayeyi etkin şekilde kullanarak, öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştiren bir araçtır. Bu bağlamda, çalışmamızda elde edilen bulgular, pozitif psikolojik sermayenin öğretmen liderliği üzerinde nasıl bir etki yarattığını ve öğrenme merkezli liderliğin bu süreci nasıl desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Arslan ve Yalçın (2015) öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin arttıkça liderlik becerilerinin de arttığını ve bu gelişimin eğitim ortamında daha güçlü bir liderlik kültürünün oluşmasına katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin liderlik özellikleri üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma, pozitif psikolojik sermayenin eğitimde liderlik anlayışını derinleştiren ve güçlendiren kritik bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin pozitif psikolojik sermaye aracılığıyla şekillendiği bu bulgular, eğitimde liderlik üzerine yapılacak ilerleyen çalışmalara ışık tutmaktadır. Öğretmenlerin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesinde, psikolojik unsurların, özellikle pozitif psikolojik sermayenin dikkate alınmasının büyük önemi olduğu söylenebilir. Eğitimde liderliğin psikolojik boyutunun, öğretmenlerin liderlik potansiyellerini güçlendirmede belirleyici bir rol oynadığı açıktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen liderliği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiler incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu, öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmede etkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimine önemli katkı sağlamaktadır.

- Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği arasında ise yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenlerin etkili liderlik sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgu, pozitif psikolojik sermayenin öğretmen liderliğini güçlendirdiğini göstermektedir.

- Bu çalışmada önerilen model, yapısal eşitlik modeli (YEM) ile test edilmiş ve pozitif psikolojik sermaye öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi bir aracılık rolü üstlenmektedir. Sonuçlar pozitif psikolojik sermayenin öğrenme merkezli liderliğin öğretmen liderliğini geliştirmede kritik bir faktör olduğunu göstermektedir.

Sonuç itibarıyla, bu araştırma, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen liderliği üzerindeki etkisini pozitif psikolojik sermaye aracılığıyla şekillendirdiğini ve pozitif

psikolojik sermayenin bu ilişkide kısmi bir aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda onların psikolojik sermaye düzeylerini de göz önünde bulundurmalıdır. Pozitif psikolojik sermayeyi güçlendiren stratejiler, öğretmenlerin liderlik becerilerinin daha etkin bir şekilde gelişmesini sağlayabilir. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparak, öğretmenlerin liderlik potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada önemli bir rol oynamaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik becerilerinin güçlendirilmesi, pozitif psikolojik sermayenin artırılması ile doğrudan ilişkilidir ve bu sürecin eğitim yöneticileri tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Sunulan Öneriler

Aşağıda, uygulayıcılara yönelik belirlenen öneriler sunulmuştur.

- Öğretmenlerin liderlik becerilerini güçlendirmek için, öğretmenlerin kendi alanlarında liderlik rolü üstlenebileceği bir eğitim ve mentorluk programı oluşturulabilir. Bu program, öğretmenlerin sadece ders anlatma yetkinliklerini değil, işbirliği, mesleki ve kurumsal gelişimi destekleyici becerileri geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Öğretmenlerin ortak projeler geliştirmeleri ve işbirliği yapmaları için okul içinde dijital platformlar ve fiziksel alanlar sağlanmalıdır. Bu platformlar, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına, kaynakları bir arada kullanmalarına ve birlikte yenilikçi projeler oluşturabilmelerine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, işbirliği içinde çalışarak, öğretmenlerin farklı liderlik tarzlarını keşfetmeleri ve kendi profesyonel gelişimlerini desteklemeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak ve psikolojik sermayelerini güçlendirmek amacıyla okullarda pozitif psikolojik sermaye odaklı programlar düzenlenebilir. Bu programlar, öğretmenlerin öz güvenlerini, umutlarını ve dayanıklılıklarını geliştirecek aktiviteler içerebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin başarılarını ödüllendiren ve takdir eden bir kültür oluşturmak, onları daha güçlü liderler haline getirebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Sunulan Öneriler

Aşağıda araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Okul yöneticilerinin kendi liderlik becerilerini ve öğretimsel liderlik stratejilerini değerlendirebileceği bir sistem geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, yöneticilerin liderlik stillerini daha iyi anlamalarına ve okul başarısını artıracak değişiklikler yapmalarına olanak tanıyabilir.
- Öğrenci ve velilerden oluşan örneklem ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenebilir.
- Farklı başarı ve okul düzeylerine sahip okullarda öğretmen liderliği ve psikolojik sermaye etkilerinin karşılaştırılması yapılabilir.
- Öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştiren etkili programların tasarımı ve uzun vadeli etkileri araştırılabilir.
- Öğrenme merkezli liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abrahamson, S. (1978). Diseases of the curriculum. *Academic Medicine*, 53(12), 951–957.
- Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715–728.
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Akyüz, B., Kaya, N., & Aravi, B. (2015). Kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90.
- Allix, N. M. (2000). Transformational leadership: Democratic or despotic? *Educational Management & Administration*, 28(1), 7- 20.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3(1), 25-52.
- Anfara, V. A., & Angelle, P. (2007). Teacher leadership in educational reform: The role of teachers as change agents. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 387-404.
- Arslan, H., & Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Ata, N. (2015). Eğitim bilimlerinde olay geçmişi çözümlemesi. *Journal of International Social Research*, 8(39).
- Ata, R. (2015). *Okul liderliği ve yöneticilik becerileri*. Nobel Yayıncılık.
- Averill, B. A. (1990). Isolation of a high specific activity pink, monomeric nitrous oxide reductase from *Achromobacter cycloclastes*. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 166(2), 729–735.
- Avolio, B. J., Luthans, F., & Walumbwa, F. O. (2004). Authentic leadership: Theory-building for veritable sustained performance. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241–258). Berrett-Koehler Publishers.
- Avolio, B. J., Luthans, F., & Walumbwa, F. O. (2004). Authentic leadership: Theory building for veritable sustained performance. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 241–262.
- Aydın, H., & Aslan, D. (2018). Öğretmen liderliği ve okul kültürü ilişkisi: İlköğretim okullarında bir araştırma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme*, 9(1), 91–107.

- Aydın, G. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, H. (2012). Örgütsel değişim ve olumlu psikoloji: Yeni bir bakış açısı. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(1), 101–118.
- Aylanç, M. (2022). *Psikolojik sermayenin örgütsel intikama etkisinde liderlik tarzlarının aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Bacanlı, F. (2007). *Psikolojik testler ve ölçme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları” na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 73–84.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.
- Barth, P. (1999). Ticket to nowhere: The gap between leaving high school and entering college and high-performance jobs. *Thinking K-16*, 3(2), 2.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bayır, Ö. Ö., & Aydın, A. (2019). Otantik liderliğin psikolojik sermaye, işe kapılma ve okul başarısıyla ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1232–1254.
- Bayram, Ş. (2013). *Liderlik kavramı ve liderlik türlerinin inovasyon üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi.
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A., & Gümüş, S. (2020). Müdürlerin öğrenme merkezli liderliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki: Öğretmen temsilciliği bir araçtır. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 398–415.
- Benlioğlu, K. (2023). *Dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisi: Öğretmen psikolojik sermayesinin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. Addison-Wesley.
- Beycioğlu, K. (2009). A cyberphilosophical issue in education: Unethical computer using behavior—The case of prospective teachers. *Computers & Education*, 53(2), 201–208.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9, 764–775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191–223.
- Beycioğlu, K., & Aslan, D. (2012). Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 819–832.

- Beycioğlu, K., & Şahin, İ. (2017). Liderlik ve etkileme süreci. In S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (pp. 129–148). Pegem Akademi.
- Beycioğlu, K. (2009). Okulda yeniden yapılanma: Liderlik ve okul kültürü üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 60–67.
- Bradley, J. H., & Herbert, F. J. (1997). The effect of personality type on team performance. *Journal of Management Development*, 16(5), 337–353.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- Burgess, J., & Bates, D. (2014). *Inside the team: Questions and answers facing teacher leaders*. Rowman & Littlefield.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11th ed.). Pegem Yayıncılık.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2).
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137–161.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73–112.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53(1), 35–58.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Çalık, T. (1997). Eğitim örgütleri ve liderlik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 33–40.
- Çalık, T., & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–13.
- Çelik, E. (2015). Pozitif psikolojinin eğitimdeki rolü: Kuram ve uygulamalar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(4), 50–62.
- Çelik, H. (2013). Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 393–417.
- Çelik, O. (2009). Efficiency in accounting education: Evidence from Turkish universities. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(5), 614–634.
- Çelikkaleli, Ö. (2009). Kişilik ve stresle başa çıkma stratejileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(60), 13–22.
- Çelik, S., & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211–224.

- Çelik, E., & Güngör, N. (2019). Pozitif psikolojik sermaye, öğretmen liderliği ve mesleki bağlılık ilişkisi: Bir yapılandırılmış literatür taraması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1–19.
- Çetin, F., & Basım, N. H. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121–137.
- Çetinkaya, Y. (2017). İyimserlik ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Araştırmalar Dergisi*, 35(4), 110–123.
- Çobanoğlu, F., & Bozbayındır, F. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve psikolojik sermaye algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 23-40.
- Danielson, S. (2006). Engineering technology education in an era of globalization. In *Proceedings. Frontiers in Education. 36th Annual Conference* (pp. 20-25). IEEE.
- Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: A review of research. *Educational Leadership*, 60(7), 12-18.
- Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: A review of research. *School Leadership & Management*, 23(3), 211-232.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). *Leading schools in times of change*. Open University Press.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). Successful leadership: A review of research findings. In A. Hargreaves (Ed.), *Leading professional learning* (pp. 11-23). Routledge.
- Day, D., Harrison, M., & Halpin, S. (2008). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. Routledge.
- Dawkins, S., Martin, A., Scott, J., & Bramwell, M. (2013). Building a positive workplace: The effects of psychological capital on employee attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 496-510.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Deniz, L. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 55-62.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Dimock, M. A., & Jacobson, G. C. (1995). Checks and choices: The House bank scandal's impact on voters in 1992. *The Journal of Politics*, 57(4), 1143-1159.
- Dinçer, A., & Yıldız, M. (2013). Öğretmen liderliğinin okul kültürü üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 127-140.
- Duckworth, A. L. (2009). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.

- Eckert, J., & Daughtrey, C. (2019). Developing teacher leadership: Key practices in supporting the growth of teacher leaders. *Educational Leadership Review*, 10(1), 34-48.
- Eldredge, S. M. (2008). The impact of learning-centered leadership and teacher leadership behaviors on student achievement. (Doctoral dissertation, University of Texas).
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. Küre Ajans.
- Eren, S. (1992). Computer aided education: Issues and strategies-a case study of Turkey. *Journal of Teaching in International Business*, 3(4), 45-57.
- Erkmen, T., & Yalçın, M. (2010). Kurumsal davranışta stres yönetimi ve tükenmişlik: Örgütsel davranış bakış açısı. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 105-120.
- Fairholm, M. R., & Gronau, T. W. (2015). Spiritual leadership in the work of public administrators. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 12(4), 354-373.
- Fredrickson, B. L. (2001). *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In *Studies in Social Power* (pp. 150-167).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Oriental Press.
- Filiz, S. (2022). Kuantum liderlik ve öğretmenlerin psikolojik sermayesi arasındaki ilişki: Bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36(2), 112-130.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: An empirical examination. *Group & Organization Management*, 23(1), 48-70.
- Gençtanırım, A. (2007). *Kişilik psikolojisi*. Kök Yayıncılık.
- Glickman, C. D. (2009). *Supervision of instruction: A developmental approach* (9th ed.). Pearson Education.
- Goddard, R. D., & Schoenfeld, A. (2003). Collaborative working and teacher leadership: Improving educational outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 301-336.
- Goddard, R. D., & Schoenfeld, N. (2003). Teacher collaboration and student achievement: A quantitative analysis of the effects of collaborative teaching practices on student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 125-135.
- Goddard, R. D., & Schoenfeld, N. (2003). *The influence of teacher collaboration on teacher leadership and student outcomes*. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 107-120.
- Gökçek, T., & Demirtaş, H. (2016). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ve liderlik davranışlarının incelenmesi: Bir devlet okulunda yapılan bir araştırma. *Journal of Educational Research and Reviews*, 11(7), 155-164.
- Güçlü, N. (2018). Liderliğe genel bir bakış. In N. Güçlü & S. Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (pp. 1-16). PEGEM.

- Güçlü, N. (Ed.) (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Pegem Akademi.
- Gül, H. (2013). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin öğretmen liderliği üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 35-47.
- Güler, N. (2018). Pozitif psikolojik sermaye ve öğretmen liderliği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28(1), 44-58.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış* (3. ed.). Nobel Yayınları.
- Gürpınar, M. (2023). *Öğretimsel liderlikle iş doyumunu arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolü (Yüksek lisans tezi)*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Gürpınar, M., Çoban, Ö., & Yalçın, M. T. (2023). Öğretimsel liderlikle iş doyumunu arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracı rolü. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(2), 54-71.
- Gürsel, M., & Negiş, A. (2012). Liderlik ve rolleri. In H. Izgar (Ed.), *Endüstri ve örgüt psikolojisi* (pp. 50-58). Eğitim.
- Güven, İ. (2012). Öğretmenlerin iş doyumunu ve güven algısı: Bir öğretmen araştırması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(2), 127-140.
- Guenzler, A. (2016). The relationship between learning-centered leadership and the education system through teacher leadership. *International Journal of Educational Research*, 35(4), 217-229.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. *National College for School Leadership*.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does leadership make a difference?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 439-452.
- Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Social context effects on school effects.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

- Hamarat, M. (2010). *Uluslararası kalite yönetimi bilim dalı liderlik ve liderlik davranışı* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: Leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Teacher leadership and professional development: The role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 380-395.
- 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.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. *Education Research and Perspectives*, 32(1), 47-63.
- Hilgard, E. R. (1996). Perspectives on educational psychology. *Educational Psychology Review*, 8, 419-431.
- İbicioğlu, H., Özmen, İ., & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İbrahim, E., & Gül, H. (2023). Dönüşümcü liderliğin bireysel yenilikçiliğe etkisinde örgütsel öğrenme ikliminin aracılık rolü üzerine bir araştırma.
- İnceler, S. (2005). Öğretmen liderliği: Kavramsal bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 33-41.
- Kaçay, Z. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Karaca, F. (2012). Olumlu psikolojik sermaye ve bireysel iyimserlik. *Psikoloji Dergisi*, 28(2), 45–58.
- Karasar, N. (2015). *Eğitimde liderlik ve yönetim: Teoriler ve uygulamalar*. Nobel Yayıncılık.
- Karadag, E. (2015). Öğretmenlerin liderlik davranışlarının okul başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 36(4), 55-69.
- Karakütük, K., & Demirtaş, O. (2017). Örgütsel davranışta psikolojik sermaye ve çalışan motivasyonu: Olumlu bir yaklaşım. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(2), 215-230.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-466.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). Chapter one: Understanding teacher leadership. *Counterpoints*, 408, 3-21.
- Kaya, A. (2016). Ethno-religious narratives of citizenship in Turkey: Fabricating citizens through national education. *Research and Policy on Turkey*, 1(2), 119-131.
- Kılıç, A. (2018). Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen psikolojik sermayesi ve öğretmen liderliği üzerindeki etkileri. *Journal of Educational Sciences*, 43(2), 91-106.
- Kılınç, A. Ç. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları: Öğretim liderliği, öğretmen liderliği, dağıtımçı liderlik. In N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* (pp. 69-96). Pegem Akademi.
- Kılınç, A. Ç., & Özdemir, S. (2018). *Liderlik kapasitesi*. Pegem Akademi.
- Kılınç, H., Fırat, M., & Yüzer, T. V. (2017). Trends of video use in distance education: A research synthesis.
- Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, 65(1), 74.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts and examples*.
- Kocaeren, E. (2022). *Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Karabük Üniversitesi.
- Kocabaş, İ. (2014). Öğretmenlerin liderlik becerilerinin okul başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 45-62.
- Koç, E. (2016). Mesleki gelişim ve öğretmen performansı arasındaki ilişki: Türkiye örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 47(3), 185-203.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Koşar, D., Emre, E. R., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 581-603.
- Köseoğlu, M. A., & Yılmaz, C. (2015). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlamda önemi: Bir inceleme. *İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi*, 14(2), 55-67.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
- Kulekçi Akyavuz, S. (2021). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırmada sosyal, akademik ve ekonomik desteklerin rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(3), 45-62.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).

- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Kurt, T. (2016). Türkiye’de eğitim reformlarının başarısında etkili olan etmenlerin incelenmesi. 12. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, Ankara.
- Küçük, B. (2023). *Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Akademik iyimserliğin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi).
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Kümbül, S. (2007). Pozitif Psikoloji ve Örgütsel Davranış: Kuramsal Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 36(1), 91-111.
- Lambert, L. (2003). Leadership for learning: Transforming leadership practices. *Educational Leadership*, 60(5), 43-48.
- Leithwood, K. (2006). Leadership for learning: How leadership influences student learning. *Educational Leadership Review*, 13(1), 56-67.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). A review of research on school leadership and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 694-724.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in high schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 112-149.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Liu, L. (2016). Using generic inductive approach in qualitative educational research: A case study analysis. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 129-135.
- Liu, S., Hallinger, P., & Chen, M. (2016). A study of the dimensions of learning-centered leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 7-43.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2009). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30(3), 465-479.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., & Peterson, S. J. (2003). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management*, 42(3), 243-256.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.

- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Manning, M. M., & Wright, T. L. (1983). Self-efficacy expectancies, outcome expectancies, and the persistence of pain control in childbirth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 421.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88).
- Meydan, C. H., & Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65(4), 123-140.
- Mizrahitokatlı, N. (2016). *Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin ideal liderlik algılamaları ve buna yönelik bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.140.
- Moller, L. (1999). Experiences of students, teachers, and administrators in a distance education course. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-13.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Murphy, H. R., Rayman, G., & Skinner, T. C. (2006). Psycho-educational interventions for children and young people with Type 1 diabetes. *Diabetic Medicine*, 23(9), 935-943.
- Nguyen, H., Tran, Q., & Lee, K. (2019). The role of school leadership in fostering teacher leadership: A review of research. *International Journal of Educational Leadership*, 25(1), 34-44.
- Okutan, M. (2018). Öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin iş birliği becerilerine etkisi. *Eğitimde İyi Uygulamalar Dergisi*, 12(1), 101-115.
- Oral, B., Tösten, R., & Elçiçek, Z. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 78-87.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi).
- Özdemir, A. (2014). Determination of breast self-examination knowledge and breast self-examination practices among women and effects of education on their knowledge. *International Journal of Caring Sciences*, 7(3), 792-798.
- Özdemir, A. (2016). Öğretmenlerin güven algılarının okul iklimi üzerindeki etkisi: Bir alan çalışması. *Eğitimde Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 201-213.
- Özdemir, A. (2017). Olumlu psikolojinin iş dünyasında uygulanabilirliği ve yönetim stratejileri. *Yöneticiler Dergisi*, 16(2), 45-60.
- Özdemir, M. (2018). Öğretmen liderliği ve öğretmenlerin profesyonel gelişiminde liderliğin rolü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 42-59.

- Özden, Ü. (2008). Veri zarflama analizi (VZA) ile Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin etkinliğinin ölçülmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 167-185.
- Özdevecioğlu, M. A., & Gök, R. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve çalışan verimliliği üzerine bir araştırma. *Çalışma Ekonomisi Dergisi*, 32(4), 78-90.
- Öztürk, M. (2017). Pozitif psikolojinin eğitimdeki rolü: Bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(1), 11-22.
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Polat, L. (2020). *Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak öğrenme merkezli liderlik* (Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi).
- Podmostko, M. (2000). *Leadership unbound: A profile of leadership in teacher-led schools*. Education Commission of the States.
- Rego, A., & Sousa, F. (2011). Authentic leadership and performance: A moderated mediation model. *Journal of Business Research*, 64(12), 1239-1246.
- Reeves, D. B. (Ed.). (2008). *Assessing educational leaders: Evaluating performance for improved individual and organizational results*. Corwin Press.
- Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2(2), 1-19.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Research.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. In N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (2. baskı, pp. 123-140). Pegem Akademi Yayınevi.
- Sarı, E., & Eren, İ. (2018). Olumlu psikolojinin örgütsel davranış üzerindeki etkileri: Bir teorik inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Dergisi*, 12(3), 130-145.
- Savaş, G. (2019). Okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 207-222.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. M. (2012). *The influence of school leadership on classroom practices and student outcomes: A study of middle schools in Chicago*. Educational Administration Quarterly, 48(1), 91-121.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Seligman, M. E. (1998). Building human strength: Psychology's forgotten mission. *American Psychologist*, 53(4), 517-521.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 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.

- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations—Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Şahin, M. (2015). Mesleki gelişim ve öğretmen başarıları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41(4), 369-383.
- Şimsek, H. (2001). The reform of pre-service teacher education in Turkey. *International Journal of Educational Reform*, 10(4), 391-407.
- Slater, R., Arıkan, T., & Özkal, S. A. (2000). *Jack Welch ve General Electric'in yolu: Efsanevi CEO'nun yönetim anlayışı ve liderlik sırları*. İstanbul Sanayi Odası.
- Snyder, C. R. (2000). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72-84.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. *Educational Forum*, 70(2), 83-96.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157-176.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. *Educational Leadership*, 63(3), 23-30.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Staw, B. M. (1994). In search of the happy/productive worker: A longitudinal study of affect and performance. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 1994, No. 1, pp. 274-278). Academy of Management.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Stoner, J. A., & Wankel, C. (1986). *Management* (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, preferences, and mentoring: Implications for managerial development. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 34-59.
- Sönmez, V., Cemaloğlu, N., & Kahraman, A. (2021). The impact of instructional leadership on teacher leadership and professional learning: The mediating role of teachers' integration of learning into practice. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 406-431.
- Şahin, M., Dönmez, S., & Çetinkaya, L. (2014). Öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki: Bir araştırma. *Eğitim Yönetimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-103.
- Şahin, M., & Güngör, E. (2016). Pozitif psikolojik sermaye ve liderlik arasındaki ilişki: Eğitimde öğretmen liderliği üzerine bir araştırma. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(3), 31-41.
- Şahin, İ. (2014). Pozitif psikolojinin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitimde İyi Uygulamalar Dergisi*, 6(3), 14-25.
- Şencan, H. (2002). *Bilimsel Yazım* (1. baskı). Çantay Yayınevi.

- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T., & Çelik, A. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (6. baskı). Gazi Kitabevi.
- Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. In C. Tan (Ed.), *Reforms in Islamic education: International perspectives* (pp. 219-242). A&C Black.
- Tarım, N. (2010). *Türk inşaat sektöründe liderlik yaklaşımları ve cinsiyet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Tas, I. (2017). Relationship between internet addiction, gaming addiction and school engagement among adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2304-2311.
- Tava, L., & Chen, P. (2021). School leadership and teacher learning: A dual pathway approach. *Educational Leadership and Administration*, 32(2), 78-92.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2017). Liderlik. In Y. Çelikten (Ed.), *Eğitim, örgüt ve liderlik* (pp. 219-242). Eğitim Yayınevi.
- Toptaş, A., & Taştan, S. (2020). Liderlerin kullandığı güç kaynaklarının çalışanların verimliliği üzerindeki rolünün nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Business Economics and Management Research Journal*, 3(1), 63-80.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 57-84.
- Uğur, S. S., & Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.
- Ünal, M. (2018). Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları: Öğrencilerin mutluluk ve iyilik halini geliştirme. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 34-48.
- Warren, L. L. (2016). Viewing teachers as leaders without being administrators. *Education*, 136(4).
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yalçın, S. (2016). *Liderlik olgusu bağlamında ilişkisel (dönüşümcü) liderlik kavramı* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yavuzer, Y. (2010). Çocukta olumlu psikolojik gelişim ve iyimserlik. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 20(1), 23-36.
- Yekeler, K. (2015). *Dönüştürücü liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinde etkileşimli liderlik davranışlarının rolü*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2018). Teacher leadership and classroom interaction: Implications for student learning. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 241-252.
- Yıldırım, K. (2018). Öğretmen liderliği ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişki: Eğitimde başarıyı artıran unsurlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 275-290.
- Yıldız, G. (2016). Pozitif psikoloji bağlamında eğitim ve öğretim uygulamaları. *Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 15(2), 72-89.

- Yıldız, H. (2015). *Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir alan araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Üniversite adı.
- Yılmaz, Ç. F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2013). Psikolojik sermayenin örgütsel davranışa etkileri ve iş performansı üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 112-125.
- Yılmaz, K., & Demirtaş, O. (2016). Olumlu psikoloji ve örgütsel gelişim: Yeni bir bakış açısı. *Düşün*
- Yılmaz, T., & Acar, F. (2018). Liderlik ve güç kaynakları: Bir literatür taraması. *Journal of Business Research*, 12(2), 45-61.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Pearson.
- Yollu, M., & Korkmaz, M. (2024). Okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Liderlik Çalışmaları*, 10(1), 78-95.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). Teacher leadership: A review of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

Ek 2. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği İzni

Ek 3. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Ek 4. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

Ek 6. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

Ek 7. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Ek 8. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Ek 1. Araştırma İzni Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34659092-605.01-105480632

02.07.2024

Konu : Araştırma İzin Talebi
(Pakize MISIRCI)

DAĞITIM YERLERİNE

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Pakize MISIRCI'nın "Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Liderliğine Etkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü" konulu Tez Uygulama İsteği kapsamında, Müdürlüğümüz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki tüm resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlere okul idaresinin gözetiminde Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket çalışma isteğiyle ilgili Valilik Makamının 02.07.2024 tarihli ve 105425835 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Ali TİRYAKIOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:

Yazı ve ekleri

DAĞITIM:

Gereği:

Şehitkamil ve Şahinbey İlçe MEM

Bilgi:

Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğüne

Ek 2. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçek İzni

Gelen Kutusu 96

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Diğer

iketler

(konu yok) Gelen Kutusu x



PAKİZE MISIRCI
Sayın Hocam Merhaba, Ben Pakize Mıstırcı, Meb'e Bağlı Bir Okulda Matematik Öğretmeni Olarak Çalışmakta Ve Gaziantep Üniver



Ali Çağatay KILINÇ
Alıcı: ben

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Karabük Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Karabuk University
Faculty of Letters
Google Scholar: https://scholar.google.com.tr/citations?hl=tr&user=XK5W-14AAAAJ&view_op=list_works&sortby=p

Ek 3. Öğretmen Liderliği Ölçek İzni

6.11.2023 18:46 Re: Sn. Atak MISIRCI, PAKİZE öğretmenim, merhum, Dr. Kadir Beycioğlu'nu da kaynak göstermemiz koşulu İLE; "Öğretmen Li...

Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 122

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Diğer

Re: Sn. Atak MISIRCI, PAKİZE öğretmenim, merhum, Dr. Kadir Beycioğlu'nu da "Öğretmen Liderliği Ölçeği" mizi, araştırmanızda kullanabilmenizi arz ve rica e Battal ASLAN

BATTAL ASLAN
Alınan kutusu

4 Kas 2023 Cmt, saat 13:55 tarihinde PAKİZE MISIRCI > gunu yazdı:

Değerli Hocam İyi Akşamlar diliyorum.
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde Yüksek Lisans Öğrencisiyim.
Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Eğer sizin için uygunsa kullanam izni verir ve ölçeği gönderirseniz minnettar olurum. İyi çalışmalar

[Yanıtla](#) [Yönlendir](#)

Ek 4. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçek İzni

Oluştur

Gelen Kutusu 96

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Diğer

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Kullanım İzni

PAKİZE MISIRCI

Sayın Hocam Merhaba Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Tez çalışmamda şahsınız

rasim tösten

Alıcı: ben

Elbette kullanabilirsiniz, Ölçeğe Ekev Akademi dergisinin 2014 yılındaki sayısından ya da doktora tezimden ulaşabilirsiniz, iyi çalışmalar.

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN

Siirt Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Katılımcı;

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Kapsamında Ortaokul Öğretmenleri üzerinde Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Liderliğine Etkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü'nün incelenmesi amacıyla yürütülmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmakta ve yaklaşık 10 dakika zamanınızı alması öngörülmektedir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Bu formda verdiğiniz cevaplar **gizli kalacak, kesinlikle kişi veya kurumlarla paylaşılmayacak ve elde edilecek veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.** Bilimsel kaygılarla yapılan bu çalışmada sorulara vereceğiniz içten cevaplar çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Pakize MISIRCI

I.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **ONAY FORMU:** (.....) Araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.
 2. **CİNSİYET:** (.....) Kadın (.....) Erkek
 3. **YAŞ:** (.....) 20-30 (.....) 31-40 (.....) 41-50 (.....) 51+
 4. **KIDEM YILINIZ:** (.....) 1-5 (.....) 6-10 (.....) 11-15 (.....) 16+
 5. **MEZUNİYET DURUMUNUZ:** (.....) Lisans (.....) Lisansüstü
- BRANŞINIZ:**

.....

Ek 6. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	OKUL MÜDÜRÜ ...					
1	Okulda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için açık bir vizyon geliştirir.					
2	Geliştirdiği öğrenme vizyonunu öğretmenlere anlatır.					
3	Öğretmenlerin öğrenmeleri konusunda yüksek beklentiler ortayakoyar.					
4	Öğrenme vizyonunu gerçekleştirmede öğretmenlere gerekli desteği sağlar.					
5	Öğretmenleri, okulun hedefleriyle uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmeye teşvik eder.					
6	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için çeşitli kaynaklar (zaman, para, eğitim fırsatları vb.) sağlar.					
7	Okul çalışanlarının birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar (örnek ders sunumları ve eğitim projeleri) sağlar.					
8	Mesleki öğrenme çalışmalarına düzenli olarak katılan öğretmenleri ödüllendirir.					
9	Kaynak aktarımında önceliği öğretmenlerin mesleki öğrenmesine verir.					
10	Bireysel mesleki öğrenmelerinin okulun gelişimine katkısından dolayı takdir edildiklerini öğretmenlere hissettirir.					
11	Resmi ve gayri resmi mesleki öğrenme uygulamalarına katılır ve öğretmenlere rehberlik eder.					
12	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkisini ölçmek için sistematik bir değerlendirme sistemi geliştirir.					
13	Öğretmenlerin ilgisini artırmak için mesleki öğrenme imkânlarını çeşitlendirir.					
14	Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir mesleki öğrenme içeriğinin oluşturulmasını destekler.					
15	Mesleki öğrenmenin öğretimi geliştirme amacına vurgu yapar.					
16	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sistemli bir şekilde gözlemleyebilmek için düzenli sınıf ziyaretleri yapar.					
17	Bireysel öğrenme başarılarını öğretmenlerle paylaşma konusunda isteklidir.					
18	Mesleki öğrenme konusunda üst düzey performans sergiler.					
19	Öğretim konusundaki en güncel fikirlere odaklanır.					

Ek 7. Öğretmen Liderliği Ölçeği

İFADELER	A. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ				
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimi artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım)dâhil olmak.	()	()	()	()	()
6. İl, bölge veya ülke düzeyinde mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
14.Okul stratejik planının planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()

16.Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak. .	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
24.Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
25.Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()

Ek 8. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

		Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Kararsızım	Az Katlıyorum	Hiç Katlıyorum
1	Yaptığım işlerin tüm aşamalarında kendimden eminimdir.					
2	Kendime güvenirim.					
3	Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.					
4	Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.					
5	Hayat dolu bir insanımdır.					
6	Enerji doluyum.					
7	Hayat güzeldir.					
8	Güler yüzlüyüm.					
9	Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.					
10	Mesleki sorumluluklarımın 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	Kurumumdaki 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 başedebilirim.					

ÖZGEÇMİŞ

İlk ve ortaöğretim eğitimini Ordu'da tamamlayan Mısırcı, lise öğrenimini ise Samsun'da sürdürmüştür. 2019 yılında İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Ardından, 2022 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2020 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Mısırcı, who completed his primary and secondary education in Ordu, continued his high school education in Samsun. He graduated in 2019 from the Primary School Mathematics Teaching department. Then, in 2022, he began his Master's degree in the Department of Educational Sciences at Gaziantep University Institute of Educational Sciences. Since 2020, he has been working as a mathematics teacher in schools under the Ministry of National Education.