

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE MESLEKİ DAYANIKLILIK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Eda YOLDAŞ

**Danışman
Doç. Dr. Sezen TOFUR**

MANİSA-2025

EDA YOLDAŞ

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE MESLEKİ DAYANIKLILIK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zekâ ve program kullanmadığımı beyan ederim.

İmza
Eda YOLDAŞ



ÖZET

Yüksek Lisans
Eda YOLDAŞ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sezen TOFUR

Bu araştırmanın genel amacı Manisa ili merkez ilçelerinde görev yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Liderlik ve dayanıklılık, eğitim süreçlerinde kritik öneme sahip iki kavramdır. Liderlik, belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla başkalarını yönlendirme ve onlara yol gösterme becerisi ve yetisi olarak tanımlanırken; eğitim öğretim sürecinde liderlik, öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki etkileşimlerini, karar alma süreçlerindeki etkinliklerini ve öğrencilere rehberlik etme kapasitelerini ifade etmektedir. Mesleki dayanıklılık ise bireylerin meslek hayatında karşılaştıkları zorluklar ve stresli durumlar karşısında direnç gösterme kapasitesini ifade eder. Eğitim ortamlarının karmaşıklığı ve değişken yapısı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin hem liderlik becerilerinin hem de dayanıklılıklarının öğrenci başarısı ve okul gelişimi üzerindeki etkisi büyüktür.

Bu araştırma, öğretmen liderliği ve mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkinin ortaya konulması bakımından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma desenindedir. Araştırma örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Manisa ili merkez ilçelerinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde Kişisel Bilgi Formu, Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Limon (2022) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik değişkenlerden iki kategorili gruplar için Mann Whitney U testi, üç veya daha fazla kategoriye sahip gruplar için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Öğretmen Liderliği ile Öğretmenlerin Mesleki

Dayanıklılık puanları arasındaki ilişkinin ortaya konulması adına Spearman Brown korelasyon testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği ile Mesleki Dayanıklılık düzeyleri yüksektir. Öğretmen Liderliği ile Mesleki Dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif ve güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme ve çeşitlilik ile sürekli gelişim boyutlarının, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı ile olan ilişkisi dikkat çekicidir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ve liderlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırma öğretmen liderliği ve mesleki dayanıklılık kavramlarının birbiriyle ilişkisine değinerek eğitim politikalarına ve uygulamalarına önemli katkı sunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi adına çeşitli projeler ve stratejik uygulamaların yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Buna göre araştırma daha geniş örneklemler ve farklı demografik değişkenlerle nitel ve karma yöntem araştırmalar ile tekrarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, Mesleki dayanıklılık, Öğretmen dayanıklılığı, Mesleki ve Teknik eğitim

2025, xi + 117 sayfa

ABSTRACT

Eda YOLDAŞ

Manisa Celal Bayar University

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Sezen TOFUR

The aim of this study is to explain the relationship between teacher leadership and professional resilience of teachers working in Vocational and Technical Anatolian high schools in the central districts of Manisa province. Leadership and resilience are two critical concepts in educational processes. While leadership is defined as the ability and capability to direct and guide others in order to achieve a specific goal, leadership in the educational process refers to teachers' interactions inside and outside the classroom, their effectiveness in decision-making processes, and their capacity to guide students. Occupational resilience refers to the capacity of individuals to resist the challenges and stressful situations they face in their professional life. Considering the complexity and variable nature of educational environments, both teachers' leadership skills and resilience have a profound impact on student achievement and school improvement.

This study employs a correlational research design within quantitative research methods to elucidate the relationship between teacher leadership and professional resilience. The research sample consists of 250 teachers working in Vocational and Technical Anatolian high schools in the central districts of Manisa province in the 2023-2024 academic year. The Personal Information Form, Teacher Leadership Scale adapted to Turkish culture by Akyürek and Özdemir (2021), and Teacher Professional Resilience Scale adapted to Turkish culture by Limon (2022) were used in the data collection process. The data collected through the scales were analyzed using the SPSS package program. The Mann-Whitney U test was utilised for groups with two categories, while the Kruskal-Wallis H test was employed for groups with three or more categories within the demographic variables. Spearman Brown correlation test

was applied to reveal the relationship between Teacher Leadership and Teachers' Professional Resilience scores.

According to the findings obtained in the study, participant Vocational and Technical Anatolian high school teachers have high levels of Teacher Leadership and Professional Resilience. It was determined that there is a positive and strong statistically significant relationship between Teacher Leadership and Professional Resilience levels. Especially the relationship between the dimensions of leading teaching and professional development and diversity and continuous development with teachers' professional resilience is remarkable. In addition, the findings of the study revealed that teachers' professional resilience and leadership levels differed according to demographic variables such as gender, age, and marital status.

This research makes an important contribution to educational policies and practices by addressing the relationship between teacher leadership and professional resilience. The findings of the study indicate that various projects and strategic practices should be carried out to improve teachers' professional resilience and leadership skills. Accordingly, the research can be repeated with qualitative and mixed-method studies with larger samples and different demographic variables.

Keywords: Teacher leadership, Professional resilience, Teacher resilience, Vocational and Technical education

2025, xi + 117 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programında hazırlanan bu tez, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasiteleri ile öğretmen liderliği özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Eğitim sistemi ve istihdamda önemli bir yere sahip olan meslek liselerinde, öğretmenlerin alanlarındaki bilgi ve becerileri aktarmaları ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen, dayanıklı ve liderlik becerileri yüksek bireyler olmaları gerekmektedir.

Bu düşünce ile araştırmada, öğretmenlerin mesleki rollerinin güçlendirilmesi, eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerinin artırılması ve liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi üzerine araştırmaya karar verilmiş, Eğitim Bilimleri, eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılan araştırmalara katkı sağlama düşüncesiyle yola çıkılmış olup, bu araştırmanın, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimin niteliğine olan katkılarını artıracak çözümler sunması ve bu alandaki eksikliği gidermeye yönelik bir kaynak oluşturması hedeflenmiştir.

Bu tez, mesleki dayanıklılık ve öğretmen liderliği konularının farklı değişkenlere göre tartışıldığı ve farkındalık yaratarak, eğitim politikalarına ve uygulamalarına rehberlik edecek bulgular sağlamayı amaçlamış ve bu kapsamda meslek liselerinin eğitim sistemindeki stratejik önemine dikkat çekeceği düşünülmüştür.

Değerli bilgileriyle her zaman yanımda olan Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümündeki değerli hocalarıma, desteğini ve yol göstericiliğini her zaman hissettiğimiz kıymetli Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ahmet ÇETİN'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam için, değerli bilgilerini benimle paylaşan, süreç boyunca bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle elinden gelenden fazlasını sunan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen, gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sezen TOFUR'a sonsuz sevgi ve saygılarımı sunar, çok teşekkür ederim.

Mesleki deneyimlerle donanmamıza zemin hazırlayan ve kariyer gelişimimize destek sağlayan başta Sayın Manisa OSB Müdürlüğü Yöneticilerimiz olmak üzere Manisa Organize Sanayi Bölgesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi değerli Müdürü

Mehmet Ali ÖZFİLİZ'e; bir diğer ailem olarak gördüğüm değerli MOSTEM Lisesi Aileme ve canım zümreme; sonsuz sevgi ile yetiştirmeye özen gösterdiğim, tez sürecimde ve mesleki hayatımda yol almamda en büyük şükür sebeplerim, canım öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmenlik meslek hayatımda ve bugünlere gelmemde her zaman arkamda durup bana inanarak sonsuz sevgisini esirgemeyen başta değerli KARATAŞ ailem olmak üzere en büyük destekçilerim canım anneciğime, rahmetli canım babacığım ve biricik can kardeşime; bana aceleci bacım diyerek ismimi koyan, sevgisi ile her zaman beni sarmalayan canım teyzoşuma,canımın içi kuzenlerime; hayat yolculuğumuza candan yoldaşlık ederek hep var olan YOLDAŞ aileme; eğitim hayatım boyunca model aldığım, çok sevdiğim saygıdeğer öğretmenlerime ve tabiki hayatımızın her aşamasında başarılarımın en büyük destekçisi ve mimarı canım eşim ile en değerlimiz, canımız, biricik kızımıza, sonsuz sevgi ve saygılarımı sunar, çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın, eğitim alanında yapılacak diğer araştırmalara ışık tutması ve mesleki yeterlilik ve liderlik becerilerinin gelişimine yönelik farkındalık oluşturmaları temennisiyle...

Eda YOLDAŞ

Şubat-2025

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Örneklem İlişkin Demografik Bilgiler	47
Tablo 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları	49
Tablo 3. Ölçek Değişkenlerine Yönelik Betimsel İstatistikler	52
Tablo 4. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 5. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 6. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo 7. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 8. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	61
Tablo 9. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	63
Tablo 10. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Alan Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	69
Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	70
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Alan Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 18. Öğretmen Liderliği ve Mesleki Dayanıklılık Düzeyleri arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Yapılan Spearman Brown Testi Sonuçları	71

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Tanımlar	8
BİRİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1.1. Liderlik.....	9
1.1.1.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımları	9
1.1.1.1.1. Özellikler Yaklaşımı	10
1.1.1.1.2. Davranışsal Yaklaşım	10
1.1.1.1.3. Durumsal Liderlik Kuramları	11
1.1.1.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	12
1.1.1.2.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik	13
1.1.1.2.2. Sürdürümcü (Transaksyonel-İşlemci) Liderlik.....	15
1.1.1.2.3. Dağıtımcı Liderlik.....	17
1.1.1.2.4. Stratejik Liderlik.....	17
1.1.1.2.5.Hizmetkâr Liderlik.....	18
1.1.1.2.6. Vizyoner Liderlik.....	18
1.1.1.2.7. Etkileşimci Liderlik	19
1.1.1.2.8. Karizmatik Liderlik.....	20
1.1.1.2.9. Otantik Liderlik	20
1.1.1.2.10. Kültürel Liderlik	21
1.1.1.2.11. Ruhsal Liderlik	21
1.1.1.2.12. Öğretimsel Liderlik.....	22
1.1.2. Öğretmen Liderliği	25
1.1.2.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları	25
1.1.2.1.1. Öz Farkındalık (Self-Awareness)	25

1.1.2.1.2. İletişim ve Değişim (Communication and Change).....	26
1.1.2.1.3. Çeşitlilik ve Eğitimsel Yeterlilik (Diversity and Instructional Proficiency)	26
1.1.2.1.4. Organize Olma ve Sürekli İyileştirme (Organized and Continuous Improvement)	27
1.2.Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Kuramsal Çerçeve	27
1.2.1.Dayanıklılık.....	27
1.2.1.1.Psikolojik Dayanıklılık	28
1.2.1.1.1.Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler	29
1.2.1.1.1.1.Risk Faktörleri	30
1.2.1.1.1.1.1.Bireysel risk faktörleri.....	30
1.2.1.1.1.1.2.Ailevi risk faktörleri	31
1.2.1.1.1.1.3. Çevresel risk faktörleri	31
1.2.1.1.1.2.Koruyucu Faktörler	31
1.2.1.1.1.2.1. İçsel faktörler.....	32
1.2.1.1.1.2.2. Dışsal faktörler	32
1.2.1.1.1.3.Olumlu Sonuçlar	33
1.2.1.2. Psikolojik Dayanıklılığın Boyutları	33
1.2.1.2.1. Kontrol	34
1.2.1.2.2. Kendini Adama	34
1.2.1.2.3. Meydan Okuma	34
1.2.1.3. Psikolojik Dayanıklılık Gösteren Kişilerin Özellikleri	35
1.2.1.4. Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık.....	35
1.2.2. Mesleki Dayanıklılık	36
1.2.2.1.Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık.....	37
1.2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasiteleri	37
1.3. İlgili Araştırmalar	38
1.3.1. Mesleki Dayanıklılık Üzerine Yapılmış Yurtiçi Araştırmalar	39
1.3.2. Mesleki Dayanıklılık Üzerine Yapılmış Yurtdışı Araştırmalar.....	40
1.3.3. Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılmış Yurtiçi Araştırmalar	41
1.3.4. Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılmış Yurtdışı Araştırmalar.....	44
İKİNCİ BÖLÜM.....	46
YÖNTEM.....	46
2.1. Araştırmanın Modeli.....	46
2.2. Evren ve Örneklem.....	46
2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	46
2.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	47

2.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği	48
2.3.3. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	49
2.4. Veri Toplama Süreci.....	50
2.5. Verilerin Analizi.....	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
3.2.1. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	53
3.2.2. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	55
3.2.5. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	60
3.2.6. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	62
3.2.7. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	65
3.4. Öğretmen Liderliği ve Mesleki Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	71
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	73
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
4.1. Öğretmenlerin Liderlikleri ve Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Ortalamalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma	73
4.2. Öğretmenlerin Liderlikleri ve Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	75
4.3. Öğretmenlerin Liderlikleri ve Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	81
4.4. Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	107
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	107
Ek 2: Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	108
Ek 3: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği.....	109
Ek 4: Öğretmen Liderlik Ölçeği İzni.....	110
Ek 5: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği İzni.....	112
Ek 6: Etik Kurul İzin Formu	113
Ek 7: MEB İzin Formu	114

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değer ve davranışlarını sistemli bir şekilde geliştirmeyi amaçlayan, genellikle öğretmenler tarafından yönlendirilen, planlı ve yapılandırılmış bir öğrenme sürecidir. Bu süreç, belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak için tasarlanan öğretim programı, öğretim yöntemleri, değerlendirme araçları ve öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi çeşitli unsurları içerir (Demirel & Kaya, 2018; Küçükahmet, 2015; Sönmez, 2001). Eğitim, bireylerin entelektüel, sosyal ve duygusal açıdan gelişmelerini destekleyerek toplumsal katılım, işlevsellik ve kişisel başarılarını artırmayı hedefler (Bandura, 1993; Elias, Zins & Weissberg, 1997; Halstead, & Taylor, 2005).

Eğitim sisteminin temel taşları arasında sayılan öğretmenler, öğrencilere akademik birikimlerinin yanında farklı beceriler kazandırmakla sorumludurlar (Niemi, Lavonen, Kallioniemi, & Toom, 2018; Seferoğlu, 2004). Özellikle mesleki ve teknik eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenler, bilgi aktarımlarıyla birlikte öğrencilerine pratik becerileri öğretmek, endüstri standartlarına uygun şekilde yetiştirmek gibi önemli görevleri üstlenirler (Ekici, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece kendi alanlarındaki uzmanlıkla sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğretim programları dahilinde çeşitli becerileri de aktarmaları beklenir. Öğrencilere değerler kazandırma, araştırma yapma yeteneği, zorlukları aşabilme gücü, farklı disiplinler arasında ilişki kurma becerisi, sorgulama yetisi, yaratıcılık, etkili iletişim kurma kabiliyeti, danışanlara yardımcı olma yetisi ve misyon yüklenme gibi geniş bir beceri yelpazesine sahip olmaları, öğrencileri sadece bilgi alıcı değil aynı zamanda düşünebilen ve üretebilen bireyler olarak yetiştirilebilmeleri açısından hayati önem taşır (Ceylan, 2019; ElSayary, 2023; Gore & Begum, 2012; Semerci, 1999; Warren, 2021). Öğretmen, öğrenci gelişimini sağlamada rehberlik etmesi ve eğitim programlarının uygulayıcısı olması açısından öğrenme-öğretme süreçlerindeki en etkili bireydir. Bu bağlamda; eğitim hedefleri, eğitim programları, dersin içeriği v.b. ne kadar iyi hazırlanmış olsa da bu programların rehberleri olan öğretmenler yeterli

niteliklere sahip olmazlarsa, yapılan çalışmalar hedefine ulaşamayacaktır (Karacaoğlu, 2008; Seferoğlu, 2004; şişman, 2009).

Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde başarı ve verimlilik sağlamaları için mesleki dayanıklılıkları ve liderlik özellikleri kritik bir rol oynar (Lumpkin, Claxton & Wilson, 2014; Rupřienė & Skarbalienė, 2010; Sünbül, 1996). Özellikle eğitim süreçlerinde, öğrencilere rehberlik yaparken ve onları motive ederken, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme yetenekleri, öğrencilere ilham verici bir örnek oluşturarak sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı sağlamalarına yardımcı olur (Sarı & Bayrakçı, 2018). Bu liderlik nitelikleri, öğretmenlerin öğrencilere sadece bilgi değil aynı zamanda hayatları boyunca kullanabilecekleri pratik beceriler de kazandırmalarına olanak tanır (Yıldırım & Yoldaş, 2023).

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ise, öğrencilerin çeşitli yeteneklere sahip olmaları, farklı öğrenme stillerine uyum sağlamaları ve genellikle pratik becerilere odaklanmaları gibi özellikleri sebebiyle özel bir ğretim zorluğuyla da karşılaşabilirler. Bu açıdan, öğretmenlerin dayanıklılığı, esnekliği, motive olabilme yeteneğine sahip olmaları ve öğrencilere bireysel olarak yaklaşma becerilerine önem vermeleri gerekmektedir (avuşoğlu & Savaş, 2016). Ayrıca, meslek liselerinde öğretmenlerin, öğrencileri gelecekteki meslek hayatlarına hazırlarken karşılaştıkları endüstriyel ve teknolojik değişimlere uyum sağlama konusundaki yetenekleri de dayanıklılıklarını etkileyebilir (Cemaloğlu, Arslanęilay, stndağ, & Bilasa, 2019).

Liderlik, bir grubu veya kuruluşu etkileme ve yönlendirme süreci olarak özetlenebilecek karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Her topluluk, liderlik ve lider kavramlarına kendi kültürel bakış açısından farklı anlamlar yüklemektedir. Bazı toplumlarda lider, kutsal bir figür ve mutlak itaate layık bir birey olarak görülürken, diğer toplumlarda aynı birey sadece sorumluluk sahibi ve eleştirilebilen bir figür olarak algılanır. Kurumların lider ve liderlik anlayışlarındaki benzerlikler, toplum kültürünün liderlikle ilgili yaklaşımının, kurumlar ve liderlik arasında kaçınılmaz bir etkileşim sürecinin habercisi olabilir (Erdem ve Dikici, 2009). Eğitimde liderlik ise, bir eğitim kurumunun veya öğrenme öğretme ortamının yönetimi ve yönlendirmesi sürecini organize etme eylemi olarak tanımlanabilir (Gülmez ve Yavuz, 2016). Eğitim kurumları içerisinde liderlik kavramını, kurumu etkili bir şekilde yöneten ve öğrencilerin başarısını ve öğretmenlerin gelişimini destekleyen kapsamlı bir korganizasyon yürütücüsü olarak da tanımlanabilmektedir (Kapur, 2021). Liderlik,

farklı bakış açıları oluşturma, stratejiler planlama, etkili iletişim kurabilme, organizasyonlar içerisinde ekip oluşturma gibi unsurları da içerir (Bolden, 2004). Eğitim kurumlarının niteliklerini arttırmak, öğretim stratejileri geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmaya yönelik planlamalar yapabilmek için eğitimde liderlik kavramının doğru ilkelerle kullanılması gerekmektedir. Böylelikle, eğitim kurumlarını karşılaşılabilecek sorunların çözümlerine hazırlamak ve sürdürülebilir başarı elde etmek için liderlik rollerini ön plana çıkarmaktadır. Eğitimde liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek öğrenci başarısını geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu bağlamda etkin liderlik, eğitim kurumlarının dinamik ihtiyaçlarına karşılayarak, sürekli iyileştirme sağlamaya da odaklanmış olmalıdır. (Akyüz Yalçinkaya, 2002; Kavgaoglu, 2022).

Okulların yeniden yapılandırma süreci devam ettikçe, öğretmenlere liderlik rollerini üstlenme sorumluluğu verilmektedir. Geçmiş yıllarda, liderlik rolleri genellikle belirli alanlarla sınırlı ve bu rollerin büyük kısmı okul yöneticilerinin yetkisinde bulunmaktayken, öğretmenler, takım lideri, bölüm başkanı, kurum lideri ve program geliştirici gibi pozisyonlarda hizmet etmekteydi. Ancak günümüzde öğretmenlik mesleğini destekleyen liderlik rolleri gelişmekte olup, bu roller öğretmenlere, günlük öğrenci etkileşimlerinde, öğretim programları ve öğretim süreciyle ilgili kritik kararlar alma konusunda en etkili pozisyonu sağlamaktadır. Bu durum, öğretmen rollerinin genişlediği düşüncesini desteklemektedir (Ayvalı ve Koşar, 2021; Can, 2006).

Öğretmen liderliği tanımının vurguladığı araştırmalarda önemli noktalardan biri öğretmen liderliğinin, okul etkinliğine ve gelişimine katkı sağlayabilme yeteneğini, öğrenci normlarının öğretmenler arasında nasıl oluştuğu konusunu ortaya koymaktadır. Başka bir bakış açısıyla, öğretmen liderliği, okul içindeki ilişkilerin ve eğitimin kalitesinin artışına olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırmaların, öğretmenlere liderlik fırsatları sunmasıyla aynı düzeyde değerlendirilmelidir. Özet olarak, öğretmen liderliği; müfredatı, öğretim ve öğrenmeyi etkileyen öğretmenlerin eğitim liderleri olarak faaliyet göstermelerini ifade eder. Öğretmen liderliği, liderliğin sadece bireysel eylemlerden ziyade kişiler arası ilişkilerin dinamiklerinden kaynaklandığını vurgulayan, kültürel olarak dönüştürülmüş okullarla ilgilidir. Bu bağlamda, öğretmen liderliğinin sınıf dışındaki etkileşim ve işlevlerine odaklanılmaktadır (Can, 2006; Yıldırım & Yenipinar, 2022).

Yapılan birçok araştırma, okulun stratejik bir organizasyon olduğunu ve lider öğretmenin varlığını açıkça tanırlar (Oppi, Eisenschmidt & Jögi, 2022; Öztürk & Şahin, 2017; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2016). Lider öğretmenlerin ana hedefi, her bir öğrencisine en etkili eğitimi sunabilme çabasına girmektir. Bu hedefin başarılabilmesi için her öğretmenin liderlik fırsatlarına erişim sağlayabilmesi esastır. Etkili liderlik için öğretmenlerin farklı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Lider öğretmenler, kendi görüş ve uygulamalarını değerlendirebilmek amacıyla yansıtma becerilerini geliştirmelidirler. Ayrıca, okuldaki değişimin eş zamanlık içinde gerçekleşmesini sağlamak için iletişim ve kolaylaştırıcılık becerilerini de geliştirmelidirler (Lieberman & Miller, 2011). Ancak, etkili bir lider olabilmek için en önemli adım, pedagojik bilgilerin edinilmesi, bu bilgilerin mesleki bir ağ içinde paylaşılması ve bu sürecin ömür boyu devam ettirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği, yaşam boyu öğrenme, karşılıklı iletişim ve araştırma gibi kavramları içerir ve destekleyici liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması yoluyla öğrenen toplulukların oluşturularak sürdürülmesiyle geliştirilebilir (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2016).

Farklı özelliklere sahip okul türlerinde öğretmen liderliği, eğitim kurumlarının özgün dinamiklerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişim gösterebilmektedir (Özan & Demir, 2011). Örneğin, Mesleki ve teknik liseler, öğrencilere teknik beceriler ve belirli kariyer alanları için hazırlık sağlayan eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim ortamlarında öğretmen liderliği, eğitim sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Mesleki ve teknik liselerde öğretmen liderliği derslerin içeriğiyle sınırlı kalmayıp öğrencilerin gelişimi, endüstriyel ilişkiler ve okulun genel stratejik hedefleri gibi çok boyutlu alanları da kapsamaktadır (Altınkurt, 2004; Gülbahar & Çetin, 2023; Sarier, 2020).

Dayanıklılık terimi, "hızlı iyileşme yeteneği, zorluklarla başa çıkma gücü, esneklik" gibi anlamları içerir (Demirbaş, 2010). Ayrıca, dayanıklılık, "şanssız olaylar veya değişiklikler sonrasında hızlı bir şekilde iyileşme veya uyum sağlama becerisi" olarak da tanımlanabilir (Millican & Middleton 2020). Psikolojik dayanıklılık ise, "yüksek riskli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkma, stresle karşılaşıldığında dahi yeteneklerini sürdürme, travmayı hızlı bir şekilde atlatabilme" olarak ifade edilmektedir (Bozkurt & Levent, 2021; Polatçı, Gültekin, Irk ve Sobacı, 2017).

Psikolojik dayanıklılık, bireyin zorluklara uyum sağlama ve bunlarla başa çıkma yeteneğidir. Bu kavramı açıklamak için kullanılan terimler arasında "kendini toplama gücü", "psikolojik sağlamlılık", "dayanıklılık" ve "yılmazlık" bulunmaktadır. Psikolojik sağlamlığın tanımında bazı farklılıklar olabilir, ancak genel olarak, bireyin olumsuz durumlar, önemli değişiklikler ve tehdit edici olaylarla karşılaştığında bu durumların üstesinden gelebilme yetisi ve kapasitesi olarak kabul edilir (Duman, Göksu, Köroğlu & Talay, 2020; Polatçı & Tınaz, 2021).

Psikolojik dayanıklılık kavramında iki önemli husus vurgulanmaktadır. Birincisi, bireyin önemli olumsuz durumlarla karşılaşma veya tehdit altında kalma durumunda bile başarılı bir uyum süreci yaşayabilmesidir. İkincisi ise, yıkıcı bir olayın bireyi önceki halinden daha güçlü bir noktaya getirebileceği gerçeğidir (Buz & Genç, 2019; Fletcher & Sarkar, 2013). Bu nedenle, bireyin hayatındaki problemlerle sağlıklı bir şekilde başa çıkması hem öznel hem de psikolojik iyi oluşunu artırabilir.

Eğitim ortamının ve iş atmosferinin stresli olması, öğretmenlerin iş tatmini ve performansını olumsuz etkileyen kritik bir faktördür (Balcı, 2004). Öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğretmenliği aşırı stresli bir meslek olarak algılamaktadır (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Öğretmenlik, bireysel veya kurumsal stres kaynaklarının öğretmen davranışını olumsuz etkilediği bir meslek olarak bilinir. Aşırı stres genellikle mesleki tükenme ve yabancılaşma ile ilişkilendirilmektedir (Cox & Brockley, 1984). Yoğun stres altındaki bir öğretmenin mesleğinde başarılı olması zorlu hale gelir. Öğretmenlerden, psikolojik dayanıklılıklarını artırarak, işlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri ve stresli etkenlerden minimum düzeyde etkilenmeleri beklenir (Sezgin, 2012; Şanlı, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak, mesleki stresle başa çıkma ve tükenmişlik algısını önleme açısından kritik bir öneme sahiptir.

Literatür taramaları, öğretmen dayanıklılığının üç farklı perspektiften ele alındığını göstermektedir (Beltman ve Mansfield, 2017; Limon, 2022): "*birey*", "*süreç*" ve "*bağlam*". Birey odaklı bakış açısı, dayanıklılığın bireyin kişisel özelliklerine odaklanarak "dayanıklı kişilik" kavramını içerebilir. Dayanıklı bireyler, belirli kişilik özellikleri ve yetenekler gibi kişisel güçlü yanlara sahiptir (Polatçı & Tınaz, 2021). Süreç odaklı bakış açısı, dayanıklılığı zorlukları aşmak ve dayanıklılıkla ilişkili sonuçları elde etmek için kullanılacak kaynakları aktif bir şekilde tanımlama ve toplama stratejilerine odaklanmaktadır. Son olarak, bağlam odaklı bakış açısına göre

dayanıklılık, destekleyici toplulukları ve işbirliği içinde çalışan meslektaşları içermektedir (Beltman ve Mansfield, 2017, Limon, 2022).

Öğretmen dayanıklılığı, öğretmenlerin ahlaki bir hedefe ve bağlılık duygusuna sahip olmalarını sürdürerek öğrenci öğrenimi ve akademik başarıya katkıda bulunan aktif bir niteliktir. Bu özellik, zorlukları aşma ve toparlanma sürecinden daha fazlasını içermektedir. Öğretmenlerin dayanıklılık kapasiteleri, sadece öğrenci öğrenimine katkıda bulunmaktan kaynaklanmamakla birlikte, aynı zamanda öğretmenin mesleki yetenekleri ve görev yaptığı, günlük yaşamını sürdürdüğü entelektüel, sosyal ve örgütsel ortamın niteliği arasındaki dinamik etkileşimlerden kaynaklanmaktadır (Beltman, 2021; Limon, 2022).

Öğretmen dayanıklılığı, eğitim profesyonellerinin karşılaştıkları zorluklara ve streslere karşı direnç gösterme yeteneklerini ifade eden bir terimdir. Bu direnç, öğretmenlerin mesleki etik bir hedefe ve işe bağlılık duygularına sahip olmalarını sürdürerek öğrenci öğrenimi ve akademik başarıya katkıda bulunmalarına yardımcı olur. Dayanıklılık, sadece öğrenci öğrenimine yönelik mesleki bir bağlılıkla sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğretmenin mesleki yetenekleri, faaliyet gösterdiği entelektüel, sosyal ve örgütsel ortamın özellikleriyle etkileşim içindedir (Akgün, 2022; Engür, Engür, Eser & Eser, 2023). Öğretmen dayanıklılığı, karşılaşılan zorlukları aşma, öğretmenin kişisel gelişimine odaklanma ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma gibi unsurları içeren dinamik bir özellik olarak ele alınabilir.

Meslek ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenler, mevcut koşullar içerisinde öğrencilerine mesleki beceriler kazandırmak, iş dünyasına istihdamlarını hazırlamak ve gelecekteki kariyerlerine sağlam bir temel oluşturmak gibi önemli sorumluluklarla yüklenmektedirler. Bu şartlar içerisinde görev yapan öğretmenler, yoğun iş temposu, değişen eğitim beklentileri ve öğrenci çeşitliliği gibi faktörlerle başa çıkabilme yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir (Aslan, 2008). Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasiteleri, öğretmenlik nitelikleri ile birlikte öğrencilere daha iyi bir öğrenme-öğretme süreci organize edebilmek bakımından da önem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin, meslek liselerinde görev yaparken sahip olmaları gereken temel özellikler arasında esneklik, adaptasyon yeteneği ve öğrenmeye açıklık gibi özellikler de sayılabilir. Meslek liseleri, teknolojik gelişmeler ve sektörün beklentilerine uyum sağlayabilen öğretmenleri gerektirir. (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ & Bilasa, 2019).

Bu araştırma ile, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerine etkili sınıf yönetimi becerileri sergileyebilmeleri, öğretim süreçlerini yönlendirme becerileri ve eğitim ortamlarını istendik bir hale getirebilme yetileri onların mesleki dayanıklılık kapasitelerini etkileyebileceği düşüncesiyle yapılan araştırma ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliklerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile ilişkileri araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Manisa ili merkez ilçelerinde görev yapan mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problem cümlesi “Manisa ili merkez ilçelerinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişki nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi kapsamında belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problem

Amaca yönelik alt problemlerde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Manisa ili merkez ilçelerinde Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları ne düzeydedir?
- Manisa ili merkez ilçelerinde Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılık düzeyleri demografik ve mesleki değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Manisa ili merkez ilçelerinde Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, toplumla etkileşim içerisinde olan ve toplumun gelişmesinde önemli rol oynayan kişilerdir. Meslek lisesi öğretmenleri ülkede teknik eleman yetiştirilmesinde ve dolayısıyla ekonomide ayrıca rol almaktadır. Bu durum göz

önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın öğretmenlerin dayanıklılık ve liderlik özelliklerinin belirlenmesi yönünde rehber olabileceği ve gelecek araştırmalara kuramsal katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Manisa işi merkez ilçelerinde bulunan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öğretmen Liderliği: Öğretimle ilgili bir vizyon oluşturma ve bu vizyonu paylaşma yoluyla sınıf etkinliklerini verimli bir şekilde organize etme, aynı zamanda okul faaliyetlerinde etkin roller üstlenme ve bu rolleri geliştirme becerisidir (Can, 2014).

Mesleki Dayanıklılık: Bireylerin meslek hayatında karşılaştıkları zorluklar ve stresli durumlar karşısında direnç gösterme kapasitesini ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin mesleki bağlılık, öz-yeterlilik ve mesleki becerilerle ilgili olarak, kriz durumlarında ve olumsuz koşullara uyum sağlama yetenekleriyle ilişkilidir (Limon, 2022).

Öğretmen Dayanıklılığı: Mesleki dayanıklılığın öğretmenlik mesleğine yönelik bir alt boyutu olarak değerlendirilmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde liderlik başlığında geleneksel liderlik yaklaşımları ve çağdaş liderlik yaklaşımları açıklanmış; ardından öğretmen liderliği ve boyutları ele alınmıştır.

1.1.1. Liderlik

Northouse'a (2021) göre liderlik belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla başkalarını yönlendirme ve onlara yol gösterme becerisi ve yetkisidir, bireylerin bir araya gelerek belirli hedefler doğrultusunda ortak bir vizyon geliştirmelerini sağlayan dinamik bir süreçtir. Yukl (2010) ise liderliği, takipçilerini daha yüksek bir amaç doğrultusunda motive etme ve onların değerlerini dönüştürme süreci, ortak amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyerek başarıya ulaşma çabası olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, liderlik, kararların verilmesinde önemli bir rol oynar. Çünkü liderler, insanları motive etme ve hem kendi bakış açılarına hem de organizasyonun kurallarına ve politikalarına uyulmasını sağlama gücüne sahiptirler (Özdemir, 2003). Liderlik ile ilgili geçmişten günümüze birtakım yaklaşımlar geliştirilmiştir. Yaklaşımlar bu bölümde Geleneksel Liderlik Yaklaşımları ve Çağdaş Liderlik Yaklaşımları olarak iki ana başlıkta incelenmiştir:

1.1.1.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımları

Liderlik, yönetim teorileri arasında yaklaşık bir asırlık geçmişe sahip olmasına rağmen, insanlığın toplu yaşam süreci kadar eski bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğal afetler, savaşlar, fetihler ve toplumsal kaygılar, siyasi, askeri, dini ve kurumsal liderlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Ata, 2006). Bilimsel yaklaşımlar açısından liderliğin evrimini kısaca özetlemek, günümüz liderlik anlayışını daha net bir şekilde açıklanabilmesine olanak sağlayacaktır.

Liderlik teorileri, bilimsel gereksinimlerden ve yönetim alanındaki uygulamalara rehberlik etme isteğinden doğduğu düşünülerek, liderlerin ortaya çıkış biçimleriyle paralel bir gelişim sergilemektedir. Geleneksel yaklaşımdan günümüz liderlik anlayışına doğru literatür taraması yapıldığında, farklı dönemlerde bir dizi liderlik teorisinin geliştiği ve modern yaklaşımlarla birlikte liderlik kavramının yeniliklerle özel bir boyut kazandığı görülmektedir 1960'lı yıllardan itibaren liderlik tarzlarını açıklamaya çalışan ve bu kavrama farklı açılardan yaklaşan çeşitli liderlik teorileri geliştirilmiştir (Dinh, Lord, Gardner, Meuser, Liden, & Hu, 2014). Bu teoriler, liderliğin sadece belirli bir yöntemle sınırlı kalmayarak, değişen koşullara ve bakış açılarına göre farklı biçimlerde ele alındığını ortaya koymaktadır. Tüm bu araştırmalar, genel olarak üç ana başlık altında sınıflandırılabilir.

1.1.1.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı, liderliğin belirli bireysel niteliklerle doğrudan ilişkili olduğunu öne süren ilk teorilerden biri olarak literatürde yer almaktadır. Bu yaklaşım, liderlerin diğer insanlardan farklı kişisel özelliklere sahip olduğunu ve bu özelliklerin liderliği etkilediğini savunur. Özellikle fiziksel özellikler, zekâ, özgüven, sosyal yetenekler ve motivasyon gibi faktörlerin başarılı liderlerde bulunması gerektiği düşünülmektedir (Ata, 2006; Fleenor, 2006).

Özellikler Kuramı'na göre, insanlar "lider olarak doğarlar, sonradan lider haline gelemeyizler." Bu kurama dayanarak, bazı bireylerin doğuştan sahip oldukları üstün yetenekler sayesinde diğerlerinden ayrıldıkları savunulmaktadır. Bu durumda, liderlik tarzını açıklamanın en geçerli yolu, bu tür insanların sahip oldukları özelliklerin ölçülmesidir. Nitekim, bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda üç temel etkili liderlik özelliği tespit edilmiştir: kişisel özellikler (uyum sağlama, üstün olma, öz-güven), fiziksel özellikler (boy, kilo, görünüm) ve yetenek (zekâ, deneyim, başkalarına karşı duyarlılık) (Fleenor, 2006; Penney, Kelloway, & O'Keefe, 2015).

Fleenor (2006) liderlik özelliklerinin liderin kişisel niteliklerinden kaynaklandığını ve bu niteliklerin başarılı liderliği etkilediğini vurgular. Özellikle, Gardner (1989) liderliğin çeşitli durumlarda etkili olabilmesi için belirli kişisel özelliklerin gerekli olduğunu belirtir. Ancak günümüz literatüründe, liderliğin yalnızca bireysel niteliklerle açıklanamayacağı ve durumsal faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, modern liderlik teorileri, liderin kişisel özellikleri ile durumsal değişkenler arasındaki etkileşimi dikkate alarak liderliğin daha kapsamlı bir analizini sunmaktadır.

1.1.1.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Bu yaklaşım, liderin etkinliğinin bireysel niteliklerden ziyade, davranışsal özellikler aracılığıyla belirlendiğini ve liderlik davranışlarının eğitim yoluyla kazanılabileceğini savunmaktadır. Liderin, grubun belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için gereken; izleyicilerle kurduğu iletişim tarzı, motivasyon biçimi, grup bağlılığı, grup üyelerinin karar alma süreçlerine katkıları, direktif verme yöntemi, toplantıları yönetme şekli ve grup içindeki kaynakları etkin bir şekilde kullanma becerisi gibi davranışlar oldukça önemlidir (Demir, Yılmaz, & Çevirgen 2010; Şimşek, 2006).

Farklı kuruluşlar ve eğitim kurumları, liderlik davranışlarının çeşitli yönleri üzerine araştırmalar gerçekleştirmiş ve bu çalışmalar sonucunda temel davranışsal yaklaşımlar geliştirmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak benzerlik göstermiştir. Araştırmacılar, iki ana liderlik türü üzerinde hemfikir olmuşlardır: biri, göreve odaklı liderlik (görev yetkinliği, inisiyatif alma, işe yönelme) diğeri ise, bireye odaklı liderlik (yetenek, kişiyi dikkate alma, çalışana yönelme) şeklindedir (Begeç, 1999; Akt: Demir, Yılmaz, & Çevirgen, 2010).

Davranışsal liderlik kuramının gelişimine yön veren önemli uygulamalı ve teorik çalışmalar arasında Ohio Eyalet Üniversitesi liderlik araştırmaları, Michigan Eyalet Üniversitesi çalışmaları, Blake ve Mouton'un Yönetsel Diyagram Modeli ile McGregor'un X ve Y Kuramları yer almaktadır (Yeşil, 2016). Bu çalışmaların ortak noktası, liderlerin liderlik davranışını ortaya koyarken iki boyutu dikkate almalarıdır: birincisi "göreve yönelik olma", ikincisi "kişiyeye yönelik olma"dır. Bu araştırmalar sonucunda çeşitli liderlik stilleri tanımlanmış ve bu stillerin etkinlikleri incelenmiştir. Davranışsal kuramlar, liderlik sürecinin daha iyi anlaşılmasına önemli katkılar sağlasa da çevresel ve koşulsal faktörlere yeterince önem vermedikleri için eleştirilmiştir (Davis & Luthans, 1979).

1.1.1.1.3. Durumsal Liderlik Kuramları

Özellikler ve davranışlar üzerine odaklanan araştırmacılar, etkili liderliğin "örgüt kültürü, görevlerin doğası, yöneticinin değerleri ve deneyimleri" gibi çok sayıda değişkene bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, her etkili liderin belirli bir özelliği bulunmadığı gibi, her durumda etkinliği sağlayabilen tek bir liderlik stili de yoktur (Uğurluoğlu & Çelik, 2009).

Durumsal liderlik kavramı ilk olarak, Hersey & Blanchard (1972) tarafından ortaya atılmış, liderlerin davranışlarını paydaşlarının ihtiyaç ve durumlarına göre uyarlamaları gerektiğini savunan bir liderlik modelidir. Bu kurama göre, liderlerin takipçi ihtiyaçlarını daha iyi anlaması ve bu anlayışı liderlik davranışlarına yansıtması gerektiğini vurgulanmaktadır (Hersey & Blanchard, 1997). Böylelikle bir lider farklı liderlik stillerini uygun koşullar ve doğru zamanlama ile ihtiyaçları dikkate alarak kullanma yetisine sahip olmalıdır.

Araştırmacılar belirli bir liderlik stiline etkinliğini etkileyen faktörleri her durum için ayrı ayrı analiz etmeye çalışmışlardır. Etkileyen faktörler arasında "kişilik

özellikleri, deneyim ve beklentiler; üst yöneticinin beklentileri ve davranışları, görevin gereklilikleri; akranların beklentileri ve davranışları, astların özellikleri, beklentileri ve davranışları; örgüt kültürü ve politikaları" gibi unsurlar yer almaktadır (Kaya ve Karadağ, 2015).

Durumsal yaklaşım, kişisel ve durumsal faktörlerin yönetim tarzı ve liderlik stilini ne ölçüde etkilediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Durumsal liderlik, liderin, karşılaştığı durumlara ve takipçilerin ihtiyaçlarına göre liderlik stilini değiştirme yeteneğini vurgular. Bu yaklaşım, liderlerin esnek olmalarını ve değişen koşullara uyum sağlamalarını gerektirir (Davis & Luthans, 1979).

Durumsal özellikler teorisi, liderlerin etkili olabilmesi için şartların uygun olmasına dayanır. Bu teoriye göre liderlik, kişisel özelliklerden ziyade çevresel ve tarihsel durumlara bağlıdır. Örneğin, Martin Luther King, yirminci yüzyılın en etkili liderlerinden biri olarak, zor zamanlarda çevresine ilham vermiştir. King'in liderlik yeteneği, uygun zaman, yer ve şartlar sayesinde öne çıkmıştır (Edwards III, Mayer, & Wayne, 2020). Bu bağlamda, durumsal teori, tarihsel olaylar gibi anlamlı faktörlere bağlı olarak gerekli lideri ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmalar, etkili liderlik biçimlerinin durumlara göre değiştiğini ve durumsal liderlik faktörlerinin etkinlikleri hakkında bilgi sunduğunu göstermektedir (Bass, 1985; Bass ve Steidlmeier, 1999). Etkili liderler, farklı durum ve zamanlarda, takipçilerine yönelik çeşitli liderlik stillerini uygulamaktadır (Robbins vd., 1998). Durumsal liderlik araştırmaları, işletmelerden sanayiye, hükümetten orduya kadar birçok alanda gerçekleştirilmiştir. Özellikle eğitim kurumlarında, sürdürümcü bir lider altında çalışan bireylerde motivasyon, iş memnuniyeti ve bağlılıkta artış gözlemlenmektedir. Okul müdürleri, çalışanları tarafından değerlendirildiğinde durumsal liderliğin boyutları ve yüksek problem çözme becerileri sergilemektedir. Bu durum, durumsal müdürlerin, öğretmen memnuniyetine doğrudan ve dolaylı olarak olumlu katkılarda bulunduğunu göstermektedir (Kaya ve Karadağ, 2015).

1.1.1.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Sürekli ve hızla değişen ve yenilenen dinamikler, geleneksel liderlik modellerinin bu süreçlere uyum sağlamasını zorlaştırmıştır. Günümüz koşulları, belirsizlik ve risk unsurlarının artışıyla karakterize olduğundan, bireyleri etkilemek ve yönlendirmek giderek güç bir hal almaktadır. Bu bağlamda, liderlik anlayışlarına dair

yeni perspektifler ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Son yıllarda, liderlik süreçleri üzerine yapılan araştırmalar, daha önce yeterince incelenmemiş olan farklı boyutları ele almıştır. Bu yeni teoriler arasında en belirgin fark, lider ile izleyen arasındaki ilişkinin derinliği üzerine odaklanmasıdır. Çağdaş liderlik yaklaşımları; geleneksel ve geçmişe bağlı olan işlemci liderlik, geleceğe ve yeniliğe açık olan dönüşümcü liderlik ile iş görenleri serbest bırakan ve uzaktan izleme gerçekleştiren karizmatik liderlik tarzını içermektedir. Çağdaş liderlik kavramının incelendiği çalışmalarda, bu kavramın farklı sınıflandırmalarla ele alındığı ve bazen yeni kavramlar türetilerek daha derin analizler yapıldığı gözlemlenmektedir. (Bozkurt & Göral, 2013). Çağdaş liderlik yaklaşımları olarak adlandırılan bu yenilikçi yöntemler, aşağıda açıklanacağı üzere, liderliğin dinamik doğasını yansıtmakta ve günümüz organizasyonel ihtiyaçlarına cevap vermektedir (Erer & Demirer, 2018).

1.1.1.2.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik

Dönüşümcü liderlik, günümüzün karmaşık organizasyonlarında en çok tartışılan liderlik yaklaşımlarından biridir. Bu liderlik tarzı, yalnızca günlük görevleri yönetmenin ötesine geçerek, takipçilerini motive etmek, onları geliştirmek ve yenilikçi düşünmeye teşvik etmek için önemli stratejiler sunar. Dönüşümcü liderlik teorisi, lider ile takipçi arasındaki ilişkide bir dönüşüm yaratmayı amaçlar ve bu süreçte her iki tarafın da gelişmesini sağlar. Bu liderlik modeli, 1978 yılında James MacGregor Burns tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Bernard M. Bass tarafından daha sistematik bir yaklaşıma oturtulmuştur (Ackoff, 1999; Bass & Riggio, 2006).

Bass'ın (1985) modeline göre, dönüşümcü liderlik dört temel bileşen etrafında şekillenir: idealleştirilmiş etki (idealized influence), ilham verici motivasyon (inspirational motivation), entelektüel teşvik (intellectual stimulation) ve bireyselleştirilmiş ilgi (individualized consideration):

İdealleştirilmiş Etki (Idealized Influence): Dönüşümcü liderler, takipçilerine bir rol model olurlar. Onlar, yüksek etik standartlara sahip olmaları, kararlılıkları ve dürüstlükleri ile takipçilerinin güvenini kazanırlar. Takipçiler, liderlerini ideal bir figür olarak görür ve onun değerlerini, vizyonunu benimsemek isterler. Bu bağlamda lider, yalnızca bir yönlendirici değil, aynı zamanda takipçiler için yol gösterici bir figür haline gelir. Bass'a (1985) göre, dönüşümcü liderlerin bu etkiyi yaratabilmeleri için liderin hem güvenilir hem de ahlaki standartlara uygun hareket etmesi gerekmektedir (Bass & Riggio, 2006).

İlham Verici Motivasyon (Inspirational Motivation): Dönüşümcü liderler, takipçilerine ilham verici bir vizyon sunar ve onları bu vizyona ulaşma konusunda motive ederler. Bu liderler, net ve anlamlı hedefler belirleyerek, takipçilerinin enerjisini ve bağlılığını artırır. İlham verici motivasyon, örgütsel değişim ve yenilik süreçlerinde kritik bir rol oynar çünkü takipçiler, liderin sunduğu vizyona inanır ve bu hedefler doğrultusunda istekle çalışır (Ackoff, 1999; Bass & Riggio, 2006).

Entelektüel Teşvik (Intellectual Stimulation): Dönüşümcü liderler, takipçilerini geleneksel kalıpların dışında düşünmeye teşvik ederler. Sorunları çözmek için yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemeleri gerektiğini vurgularlar. Bu liderlik tarzında, liderin takipçilerine kendi fikirlerini ifade etme, hata yaparak öğrenme ve farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatı verir. Bu süreç, takipçilerin problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirir (Ackoff, 1999; Bass & Riggio, 2006).

Bireyselleştirilmiş İlgi (Individualized Consideration): Dönüşümcü liderler, takipçilerini bireysel olarak tanır ve her birinin ihtiyaçlarına uygun destek sağlarlar. Bu liderler, takipçilerine yalnızca görev atamakla kalmaz, aynı zamanda onların gelişimlerini desteklemek için bir mentor veya koç gibi davranırlar. Takipçilerin kişisel gelişimlerine önem vererek, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya çalışırlar. Bu liderlik yaklaşımı, takipçilerin liderlerine duyduğu güveni artırır ve iş tatminini yükseltir (Bass & Riggio, 2006).

Dönüşümcü liderlik, yalnızca lider ile takipçi arasındaki ilişkiyi dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda örgütsel performans ve yenilikçiliği de artırır. Bass ve Riggio'ya göre, dönüşümcü liderler takipçiler üzerinde güçlü bir etki bırakarak onların beklentilerini aşmalarını sağlarlar. Bu liderlik tarzı, takipçilerin iş tatminini, örgütsel bağlılığını ve performansını artırır (Ackoff, 1999; Bass & Riggio, 2006). Ayrıca, dönüşümcü liderler, çalışanların kişisel gelişimine odaklandıkları için, bu liderlerin yönettiği ekiplerde daha yüksek düzeyde motivasyon ve bağlılık görülür.

Dönüşümcü liderlerin en önemli özelliklerinden biri, kısa vadeli başarılar yerine uzun vadeli hedeflere odaklanmalarıdır. Bu liderler, kısa vadeli kazançlar uğruna değerlerinden ödün vermek yerine, takipçilerini daha yüksek ideallere ulaşma konusunda motive ederler. Böylece, liderin hedefleri ve takipçilerin bireysel amaçları uyumlu hale getirilir ve ortak bir vizyon doğrultusunda hareket edilir (Ackoff, 1999; Bass & Riggio, 2006).

Dönüşümcü liderlik, özellikle değişimin ve yenilikçiliğin kritik olduğu sektörlerde etkili bir liderlik modeli olarak öne çıkmaktadır. Eğitim, sağlık, teknoloji,

kamu yönetimi ve kâr amacı gütmeyen sektörlerde dönüşümcü liderlik, değişim süreçlerini başarılı bir şekilde yönetme konusunda güçlü bir araç sunar (Ackoff, 1999). Örneğin, eğitim kurumlarında dönüşümcü liderler, öğrencileri sadece bilgi ile donatmak yerine, onların eleştirel düşünme, problem çözme ve liderlik becerilerini geliştirmeyi hedeflerler (Bass & Riggio, 2006).

Dönüşümcü liderlik, lider ile takipçileri arasında dinamik bir etkileşim süreci sunar. Bu liderlik modeli, liderin takipçilerini geliştirmeyi, onların potansiyellerini ortaya çıkarmayı ve onları yüksek ideallere ulaşma konusunda motive etmeyi hedefler. Bass ve Riggio'nun (2006) çalışmalarına dayanarak, dönüşümcü liderliğin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve performans üzerinde pozitif etkiler yarattığı söylenebilir. Dönüşümcü liderler, sadece örgütsel yapıları dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda takipçilerini de dönüştürerek uzun vadeli başarılar elde etmeyi amaçlarlar (Ackoff, 1999; Bass & Riggio, 2006).

1.1.1.2.2. Sürdürümcü (Transaksiyonel-İşlemci) Liderlik

Sürdürülebilir liderlik, sadece organizasyonların günümüzdeki hedeflerine ulaşmalarına ve uzun vadeli sosyal, çevresel ve ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesine de odaklanabilen bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzı, kurumları ve çalışanları daha geniş bir perspektife yönlendirmek için, geleneksel liderlik yaklaşımlarının ötesinde, toplumsal fayda ve çevresel sürdürülebilirlik ilkelerini göz önünde bulundurmaya çalışır. Bu amaç doğrultusunda, liderlik araştırmalarında öne çıkan iki temel yaklaşım olan dönüşümcü ve işlemci liderlik teorileri, sürdürülebilir liderlik kavramını anlamada kilit rol oynamaktadır (Bass, Avolio & Atwater, 1996).

Bass ve arkadaşları (1996) çalışmalarında, dönüşümcü ve işlemci liderlik arasındaki temel farkları ortaya koymaya çalışmışlardır. Dönüşümcü liderler, takipçilerini kendi çıkarlarının ötesinde daha büyük amaçlar için motive ederken, işlemci liderler belirli hedeflere ulaşmak için net beklentiler belirler ve bu beklentilerin karşılanması karşılığında ödüller sunabilirler (Bass, Avolio & Atwater, 1996). İşlemci liderlikte lider ve takipçiler arasında belirli bir "değiş-tokuş" ilişkisi vardır; bu ilişkide görevlerin net bir şekilde belirlenmesi ve bunlara karşılık gelecek ödüllerin tanımlanması söz konusudur (Tavanti, 2008).

Tavanti (2008), işlemci liderliği, hiyerarşik yapıya dayanan bir liderlik biçimi olarak tanımlayarak ve lider ile takipçileri arasındaki ilişkiyi, açıkça belirlenmiş bir anlaşma üzerinden yürütüldüğünü vurgulamıştır. İşlemci liderler, takipçilerine görev

ve sorumlulukları net bir şekilde açıklar ve başarıya ulaşmaları durumunda ödüller verirler. Bu liderlik tarzı, daha çok kısa vadeli hedeflere odaklanarak ve değişimden ziyade mevcut durumu koruma eğilimi göstermektedir.

Dönüşümcü liderlik, sürdürülebilir liderliğin temelini oluşturan birçok bileşeni içine alır. Bass ve arkadaşları (1996), dönüşümcü liderlerin, takipçilerini kişisel çıkarların ötesine geçerek toplumsal ve kurumsal faydaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu liderlik tarzı, bireysel düşünceyi teşvik ederek, çalışanların sorunlara farklı açılardan yaklaşımlarını sağlar ve yaratıcı çözümler üretmelerini destekleyecektir. Dönüşümcü liderler, ayrıca, takipçilerin ihtiyaçlarına bireysel düzeyde dikkat ederek, onların kişisel gelişimlerini destekleyen bir nakış açısı kullanırlar.

Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik açısından önemli bir rol oynamaktadır, çünkü uzun vadeli hedefler doğrultusunda çalışanların kendilerini geliştirmelerine ve motive olmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu süreç, çevresel ve sosyal sorumlulukları ön planda tutan bir liderlik anlayışını teşvik etmektedir. Liderler, takipçilerini maddi ödüllerle birlikte toplum ve doğa yararına daha büyük ideallerle motive edebilirler (Tavanti, 2008).

İşlemci liderlik, kısa vadede verimliliği artırabilir, ancak sürdürülebilir liderlik bağlamında bazı sınırlamaları vardır. Tavanti (2008) işlemci liderliğin, özellikle değişim ve inovasyon gerektiren durumlarda yetersiz kalabileceğini vurgulamıştır. İşlemci liderlik, görev ve ödüllere dayalı bir sistem olduğu için, çalışanların uzun vadeli motivasyonunu ve yaratıcılığını sınırlayabilmektedir. Bu durumun sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak için gereken inovatif yaklaşımların ve uzun vadeli düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyeceği düşünülmüştür (Tavanti, 2008).

Sürdürülebilir-sürdürümcü liderlik, dönüşümcü liderliğin temel ilkeleriyle güçlendirilmelidir. Dönüşümcü liderler, takipçilerini uzun vadeli hedeflere yönlendirme kapasitesine sahiptir ve bu da sürdürülebilirliğin sağlanmasında kritik bir rol oynar. İşlemci liderlik ise daha çok kısa vadeli başarılar için etkili olabilir, ancak sürdürülebilir liderlik için gereken yenilikçilik ve uzun vadeli vizyon konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, sürdürülebilir liderlik yaklaşımı hem işlemci hem de

dönüşümcü liderlik özelliklerini dengeli bir şekilde içermelidir. (Bass, Avolio & Atwater, 1996; Tavanti, 2008).

1.1.1.2.3. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik kavramı, ilk kez psikolog Gibb tarafından ele alınmıştır. Gibb, 1954 yılında yayımlanan *Sosyal Psikolojinin El Kitabı* adlı eserinde liderliğin grup üyeleri arasında paylaştırılabileceği fikrini öne sürmüştü ve bu fikir yönetim bilimleri alanındaki araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Dağıtımçı liderlik, örgüt içinde zamanla değişen gereksinimlere uygun olarak liderliğin yalnızca bir bireye özgü bir olgu olmadığı, aksine örgütün diğer üyelerine de yayılması gerektiği düşüncesine odaklanmaktadır (Çomak, 2021; Sadoula & Korumaz, 2020).

Dağıtımçı liderlik, liderlik rollerinin yalnızca bir kişiye bağlı olmadan, tüm örgüt üyeleri arasında paylaşıldığı, böylelikle katılımın ve iş birliğinin artırıldığı bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Kaplan & Yüner, 2023; Sevim & Kaya, 2022). Dağıtımçı liderlik anlayışı içerisinde, örgüt üyelerinin liderlik potansiyelini ortaya çıkarmayı ve her bireyin liderlik sürecine aktif bir şekilde katılımını teşvik ederek örgütün genel verimliliğini ve bireylerin duygu durumlarını olumlu yönde geliştirmeyi amaçlanmaktadır (Akyürek, 2022).

1.1.1.2.4. Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik, bilgi çağının karmaşık ve değişken yapısında, örgütlerin sürdürülebilir bir rekabet avantajı elde edebilmesi için gereksinim duyduğu liderlik biçimlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Stratejik liderlik yetisine sahip olanlar, örgütün mevcut durumu, geçmişi ve geleceği arasında anlamlı bir bağ kurarak stratejik hedefler belirleyip, bu hedeflere ulaşılması sürecinde paydaşlarını yönlendirme becerisine sahip olmaktadır. Stratejik liderler, temel değer ve kimlikleri koruyup, örgütlerin dinamik çevre koşullarına uyum sağlaması ve yenilikçi stratejiler geliştirmesi için kritik bir rol oynayan kişilerdir (Akyüz, 2018; Ireland & Hitt, 2005).

Stratejik liderlik modeli, geleceğin gereksinimlerini karşılamaya yönelik özelliklere sahip olup, vizyon oluşturma, değişimi yönetme ve çalışanları güçlendirme becerileriyle örgüt içindeki koordinasyonu artırmaktadır. Özellikle belirsizlik ve karmaşanın hâkim olduğu ortamlarda, yenilikçi çözümler geliştirme yetenekleriyle dikkat çekmektedirler. Etik değerler ve örgütsel bütünlüğe önem vererek, çalışanların motivasyonunu artırıp, örgütlerin başarıya ulaşmasına katkı sağlayabilirler. Stratejik

liderlik, örgütsel performansın artırılması için vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilmektedir (Davies & Davies, 2004; Uğurluoğlu & Çelik, 2009).

1.1.1.2.5.Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik, çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olarak, liderlerin çalışanlarının gelişimine ve refahına öncelik veren bir liderlik modeli olarak tanımlanmaktadır (Eva, vd., 2019). Bu modele göre liderin, etik, duygusal, ilişkisel ve manevi boyutlarda çevrelerindeki güçlendirerek onların potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanıdığı söylenebilir (Greenleaf, 2002). Hizmetkâr liderler, sürdürülebilir örgütsel performansı hedefleyerek, kaynakların etkili yönetimini ve uzun vadeli başarının sağlanmasını da amaçlamaktadırlar (Van Dierendonck, 2011).

Hizmetkâr liderlik, liderlerin çalışanlarına yönelik altruistik ve etik eğilimlerle hareket ettiği, bireylerin refahını ve büyümesini önceliklendirdiği bir yaklaşım olarak şekillenmiştir. Bu liderlik anlayışı, modern örgütlerin giderek artan karmaşıklıkları karşısında insan odaklı bir çözüm sunmaktadır. Özellikle, küçük avcı-toplayıcı toplulukların yerini büyük, bürokratik organizasyonların alması, bireylerin toplumsal aidiyet ihtiyaçlarının karşılanmasını zorlaştırmıştır (Van Vugt & Ronay, 2014). Hizmetkâr liderlik, bu boşluğu doldurarak, çalışanlar arasında samimi bağların oluşmasına ve topluluk aidiyetinin güçlenmesine katkıda bulunmaktadır (Chen, Zhu, & Zhou, 2015; Yoshida, Sendjaya, Hirst, & Cooper, 2014).

1.1.1.2.6. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, eğitim yönetiminde, eğitim kurumlarının sürekli değişen çevresel şartlara uyum sağlayarak başarılı olmalarını sağlama görevi üstlenmiş bir liderlik modelidir. Bu liderlik tarzı, çağdaş bir öğrenme ortamı oluşturarak öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi tüm eğitim paydaşlarını öğrenme-öğretme süreçlerinde motive etmektedir (Candrasari vd., 2023). Vizyoner liderlerin en önemli özelliği, okulun uzak hedeflerini tanımlayıp yansıtarak, bu hedeflere ulaşma yolunda ortaya çıkan fırsat ve zorlukları tanıyabilmeleridir. Vizyoner liderlik özelliğine sahip yöneticiler eğitimin diğer paydaşlarını karar alma sürecine dahil eder ve öğrenme ortamında yarışma ve yenilik yapma alanı yaratırlar. Bu şekilde okul içinde oluşan pozitif iklim işbirliğini arttırarak üretkenliğe katkı sağlar (Candrasari vd., 2023).

Öğretmenlerin vizyoner liderlik rolleri ise öğrencilerin eleştirel düşünme, yarışmacılık ve problem çözme becerilerini geliştiren öğretim stratejileri benimsemelerini destekler. Bu liderlik türünde öğretmenler çağdaş programlar dahilinde dijital teknolojileri sürece entegre ederek bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini artırabilirler. Böylelikle, öğrencilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olarak öğrenme süreçlerini destekleyen yenilikçi bir eğitim ortamı oluşturulmuş olur. Vizyoner liderlik, modern eğitim yönetiminde çok yönlü bir rol üstlenerek eğitim kurumlarının optimal başarıya ulaşmasında etkili bir aracı olmaktadır. (Kowalski, 2010).

Vizyoner liderlik, eğitim kurumlarının gelişimleri ve geleceği için oldukça önemli bir liderlik türüdür. Eğitim kurumlarında yöneticilerin vizyoner liderlik rolleri, okulun vizyonunu şekillendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, liderin okulun diğer paydaşları ile işbirliğine girmesiyle, öğrencilerin de daha motive oldukları ve kendilerini değerli hissettikleri gözlemlenmektedir (Atılğan & Özkan, 2023).

1.1.1.2.7. Etkileşimci Liderlik

Okullarda etkileşimci liderlik kuramına göre lider, okulun tüm paydaşlarından beklentilerini ve hedeflere ulaşılması durumunda elde edilecekleri açık bir şekilde belirten, böylelikle onların motivasyonlarını artırma eğiliminde olan bir yapıya sahiptir. Bu kavrama göre lider rolünü üstlenen, eğitim süreci içerisinde kuralları belirleyen ve sürecin sonucunda elde edilecek kazanımları organize ederken, diğer katılımcılarda rutin kurallara uyum sağlayarak kazanımlar elde eden olarak görülmektedir. Bu işbirliğinin amacı okulun genel hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamak adına birlikte hareket edebilmektir (Cıranoglu, 2020).

Etkileşimci liderlik, okul bağlamında, lider ve takipçileri (öğretmenler, öğrenciler, veliler) arasında karşılıklı bir değişim ilişkisine dayalı olarak, belirli hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulan bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik modeli, liderin takipçilerinden beklentilerini açıkça ifade ettiği, onlara görev ve sorumluluklarını net bir şekilde tanımladığı ve belirlenen performans karşılığında ödül ya da ceza yöntemleriyle motivasyonu sağladığı bir süreçtir. Okul ortamında etkileşimci liderlik, öğretmenlerin performansını artırmaya yönelik hedef belirleme, sonuçları izleme ve kontrol mekanizmalarının uygulanmasını içerir. Ayrıca, bu liderlik

tarzı, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla onların motivasyonunu yükselterek, örgütsel hedeflere ulaşmayı amaçlar (Özkan, 2018).

1.1.1.2.8. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlik, liderin sahip olduğu kişisel özellikler ve sergilediği davranışlarla okulun diğer paydaşları üzerinde etkileyici bir bağ kurarak onların ilham almasını ve motive olmasını sağlayan bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik anlayışında, paydaşların temel görevlerini yerine getirmeleri yanında, ek sorumluluklar üstlenmelerini ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerini teşvik edici bir yaklaşım sergilenir. Karizmatik liderler, vizyonları ve etkileyici iletişim becerileri sayesinde çalışanların işlerine anlam yüklemelerini, kendilerini işe adanmalarını ve performanslarını artırmalarını sağlayabilirler. Özellikle okul bağlamında, karizmatik liderler öğretmenleri motive ederek okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırır ve kurumsal bir aidiyet duygusu oluşturarak öğretmenlerin ve diğer paydaşların ortak bir hedef doğrultusunda iş birliği yapmalarını destekleyebilirler (Koçyiğit, vd., 2024).

Karizmatik liderlik, takipçilerin liderin davranışlarını algılayış ve yorumlayış biçimine dayalı bir liderlik türüdür. Bu liderlik tarzında, liderin davranışları, karizmatik olarak algılanmasını sağlayan belirli bir dizi özellik ve eylemlerden oluşur. Ancak, bu davranışların yalnızca bir tanesinin sergilenmesi, karizma algısı yaratmak için genellikle yeterli değildir; aksine, bu davranışların bir arada ve belirli bir yoğunlukta bulunması gerekir. Karizmatik liderler, takipçileri tarafından sıradışı bir etki ve ilham kaynağı olarak görülür ve bu liderlik türü, genellikle liderin stratejik vizyonu, duygusal çekiciliği ve etkili iletişim becerileriyle ilişkilendirilir (Conger, 2015).

1.1.1.2.9. Otantik Liderlik

Otantik liderlik, liderin kendi içsel deneyimlerine (düşünceler, duygular ve inançlar) sahip çıkması ve bunları gerçek benliğiyle tutarlı bir şekilde ifade etmesi anlamına gelir. Bu liderlik tarzı, liderin şeffaf, güvenilir ve tutarlı bir şekilde davranarak kendi değerleri, eylemleri ve tutumları arasında kesintisiz bir bağ kurmasını içerir. Otantik liderlik, özellikle belirsizliğin hâkim olduğu ve geleneksel kuralların yetersiz kaldığı zayıf bağlamlarda önem kazanır. Bu tür durumlarda otantik liderler, net olmayan yönergeler karşısında yeni kurallar geliştirerek, örgüt veya toplumun karşılaştığı belirsizlikleri çözümleme sürecine öncülük eder. Böylece,

otantik liderler çevrelerindeki bireylerin güvenini kazanarak olumlu bir değişim yaratır ve liderlik kavramının pozitif yönlerini ortaya koyarlar. Otantik liderlik, liderin hem kendi değerlerine hem de davranışlarına sadık kalarak takipçilerine model olduğu bir liderlik tarzıdır. Luthans ve Avolio (2003), otantik liderliği, liderin kendi içsel değerleri, inançları ve kimliği ile tutarlı bir şekilde davranması ve bu davranışların takipçilerin gelişimini destekleyecek şekilde olumlu bir etkide bulunmasını temel alan bir süreç olarak tanımlar. Bu liderlik, güvenilirlik, şeffaflık, etik değerlere bağlılık ve liderin kendi farkındalığını geliştirme gibi unsurlar üzerine inşa edilir. Otantik liderler, kendi kişisel gelişimlerini sürdürürlerken, takipçilerini liderlik rolleri üstlenmeye teşvik ederek bireylerin ve organizasyonların pozitif gelişimine katkıda bulunur (Akyürek, 2020).

1.1.1.2.10. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, çok kültürlü öğrenme ortamlarında, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerini anlayarak bu çeşitliliği eğitim sürecine dahil etmeleri ve her öğrenciye eşit imkanlar sunarak onların akademik gelişimlerini desteklemeleri sürecini ifade eden bir kavramdır (Karaalp, 2023). Kültürel liderlik, eğitimdeki farklılıkları tanıyıp, kültürel değerleri ve normları dikkate alarak, kültürel zekâyı etkin bir şekilde kullanmayı ve öğrencilerin çeşitli kültürel kimliklerini göz önünde bulundurarak eğitim sürecini yönlendirmeyi içerir. Bu liderlik biçimi, öğrencilerin yalnızca kendi kültürel miraslarını korumalarını değil, aynı zamanda diğer kültürlere karşı anlayış ve saygı geliştirmelerini teşvik eder. Okul yöneticileri ve öğretmenler, kültürel farklılıkları olumlu bir şekilde yöneterek, bu çeşitliliği eğitimde bir zenginlik olarak kabul etmeli ve tüm öğrencilerin eşit eğitim koşullarına ulaşabilmesi için gerekli stratejileri hayata geçirmelidir (Demirci, 2024).

1.1.1.2.11. Ruhsal Liderlik

Ruhsal liderlik modeli, liderin bireylerin ruhsal, sosyal, duygusal ve zihinsel yönlerini bir bütün olarak ele alması gerektiğini savunan bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Ertürk & Dönmez, 2017). Bu liderlik modeli, dönüştürücü liderlik ile de ilişkili olarak, bireylerin ruhsal beklenti ve ihtiyaçlarını önemseyip, geliştirmeye çalışan bir özellik taşımaktadır. Ruhsal liderlik, bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına, öz güvenlerini artırmalarına ve ruhsal olarak ayakta kalmalarına yardımcı olmayı amaçlar (Sweeney & Fry, 2012). Ruhsal liderler, etik ve prensip sahibi, paydaşlarına değer veren, güven oluşturan ve ortak değerler geliştiren özellikler

taşırlar. Bu liderler, çalışanlarının gelişimlerini destekler, onların hayatlarına anlam katmak için kalpten liderlik ederler (Smith, vd. 2018). Okullarda ruhsal liderlik modelindeki yöneticiler, okul paydaşlarının mantık ve duyguları arasındaki ilişkiyi kurmalarında etkili bir rol üstlenmektedirler. Çevrelerindeki özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırarak, karşılaşılan problemleri daha verimli bir şekilde çözebilmelerine rehber olurlar (Ertürk & Dönmez, 2017).

1.1.1.2.12. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerini etkili bir şekilde düzenlemek amacıyla okulun genel vizyonunu belirleme, eğitim süreçlerini yönetme ve tüm paydaşları bu süreçlere dahil ederek, öğrencilerin verimliliğini ve gelişimini arttırma çabaları olarak tanımlanabilir (Graczewski, Knudson & Holtzman, 2009). Literatürde öğretimsel liderlik, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, değerlendirilmesi ve bu süreçlerin kazanımlara uygun olarak yürütülmesiyle ilişkilendirilen bir liderlik modeli olarak tanımlanmaktadır. Öğretimsel liderlik; okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirmek adına öğretim süreçlerine doğrudan katılımını, planlama ve izleme süreçlerinde aktif rol alması olarak adlandırılmaktadır (Hallinger ve Wang, 2015; Shaked, 2022). Bu liderlik modelinde öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerindeki çıktıları üzerinde odaklanarak okul paydaşları arasında iş birliğine teşvik edilir (Şişman, 2016).

Hallinger ve Murphy (1985), öğretimsel liderliğin; okulun geleceğe yönelik hedeflerini tanımlama, mevcut öğretim programlarını istendik şekilde organize etme ve öğrenmeyi destekleyen bir okul iklimi oluşturma olmak üzere üç ana boyutta ele alınabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretimsel liderlik anlayışı okul yöneticilerinin sorumluluğunda olan bir kavram değildir; öğretmenler de bu sürecin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanır. Bu anlayışta, öğretmenler, sınıfta rehberlik eden ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen liderler olarak hareket etmektedirler. Bu liderlik rolü kapsamında, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırma ve ders içeriklerini etkili bir şekilde aktarma konusunda stratejik yaklaşımlar benimsemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Hallinger, 2011).

Öğretimsel liderliği etkili kullanmak isteyen bir öğretmen, öğrenme öğretme sürecinde asli görevleriyle birlikte, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve onların gelişimlerine katkı sağlayan farklı rolleri de üstlenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamlarını çeşitlendirir ve onların akademik başarılarını artırmayı amaçlarlar (Chell, 1995). Öğrencileri akademik ve sosyal yönden desteklemek, öğretimsel lider öğretmenlerin temel sorumlulukları arasında sayılmaktadır. Ayrıca öğretimsel lider öğretmenler, meslektaşlarına da rehberlik eder ve okulun genel vizyonuna katkı sağlayarak, sürekli öğrenmeyi teşvik eden bir okul kültürü oluşturmada kritik bir rol oynamaktadırlar (Alig-Mielcarek, 2003). Öğrenme öğretme kuramları arasında çağdaş yaklaşımların benimsenmesi, öğretmenlerin öğretimsel liderlik yeteneklerini sergilemelerine olanak tanımaktadır.

Öğretimsel liderlik kavramı, eğitim liderlerinin öğrenme süreçlerini şekillendiren stratejik ve uygulamalı rollerini kapsamaktadır. Hallinger ve Murphy (1985) tarafından, öğretimsel liderliğin temel yapı taşlarını oluşturan üç ana boyut: okul misyonunu belirleme, öğretim süreçlerini yönetme ve öğrenmeye elverişli bir okul iklimi oluşturma olarak belirlenmiştir. Bu boyutlar, öğretimsel liderlerin etkili bir öğrenme ortamı sağlama kapasitelerini artırmaya yönelik olarak şekillendirilmiştir. Okulun Hedeflerinin Tanımlanması: Öğretimsel liderlik, okulun hedeflerini belirleme ve bu hedefleri tüm paydaşlarla açıkça paylaşma sürecini içine almaktadır. Bu süreç, okulun genel beklentilerini netleştirerek, tüm paydaşların (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler) bu hedeflere ulaşmak için gereken adımları anlamalarına ve harekete geçmelerine yardımcı olmaktadır (Fullan, 2015). Eğitimde rol alan tüm liderler, hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşılmasını destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi için öğretmenleri ve diğer çalışanları etkin bir şekilde yönlendirme eğilimi göstermektedirler (Leithwood & Jantzi, 2005). Bu anlayış, okulun hedeflerinin düzenli olarak gözden geçirilmesi ve gerektiğinde düzenlenerek, kendini geliştiren bir yapıya sahip olmasını sağlayacaktır (Hallinger, 2011). Öğretim Programlarının ve Öğretim Sürecinin Yönetimi: Öğretimsel liderler, öğretim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumlu olup, öğrenmenin gelişimine destek olmaktadır. Öğrencilerin başarı ve erişim düzeylerini düzenli olarak izleyerek öğretim programının uygulanabilirliğine katkı sağlama görevini üstlenirler (Shaked, 2023). Öğrenmeye Elverişli Bir Okul İklimi Oluşturma: Pozitif bir öğrenme

ortamı yaratmak, öğretimsel liderliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretim liderleri, öğretmenler arası iş birliğini teşvik ederek disiplinler arası öğrenme deneyimlerini destekleyerek öğrencilerin başarılarını artırmaya çalışmaktadırlar (Chen & Guo, 2020). Öğretimsel liderlerin kapsayıcı bir eğitim anlayışı içerisinde olmaları okul iklimi içerisinde yer alma ihtimali olan dezavantajlı grupların eğitsel, sosyal ve kültürel fırsatlarını iyileştirmeye yardımcı olacaktır (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Okullarda öğrenmeye uygun bir iklimin oluşturulması öğrenmeyi ve akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir (Bakkal & Radmard, 2020; Bektaş ve Nalçacı, 2013).

Eğitimde kaliteyi artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan katkı sağlayan bir liderlik yaklaşımı olan öğretimsel liderlik, öğretmenlerin yenilikçi yöntemler ve teknolojileri kullanabilmelerini sağlamaktadır. Bu liderlik anlayışı kapsamında, öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşmalarını destekleyerek, hizmet içi eğitimler ve bireyselleştirilmiş gelişim planları organize edilebilmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin motivasyonlarının artmasına, iş doyumlarını güçlendirerek, okula olan bağlılıklarının gelişmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerine aktif olarak katılıyor olmaları, öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan etki eder ve sürdürülebilir bir eğitim kültürünün oluşmasına katkı sağlar. Öğretimsel liderlik, bu yönüyle, eğitim kurumlarında yenilikçi bir öğrenme ortamı yaratmanın temel unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar ve literatüre göre, öğretim liderliği öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini desteklerken, öğrencilerin akademik performansını artırma noktasında da önemli bir rol oynamaktadır (Gümüseli, 2001; Şahin, 2011; Şişman, 2023; Ünal & Çelik, 2013).

Liderlikle ilgili yaklaşımlar geçmişten bugüne farklı başlıklarla güncellenerek devam etmektedir. Geleneksel liderlik yaklaşımları liderliğin doğuştan gelen özellikler ve birtakım davranış kalıpları çerçevesinde şekillendiğini açıklar. Bu yaklaşımlar genellikle liderlerin kişilik özelliklerine ve davranışlarına odaklanır. Durumsal yaklaşım ile ise liderlik tarzlarının farklı durumlara göre uyarlanması gerektiğini öne sürer. Çağdaş liderlik yaklaşımları ise liderliğin liderler ve takipçileri arasında daha etkileşimli ve katılımcı bir süreç ile gerçekleştiğini kabul eder. Bu yaklaşımlar liderliğin sadece kişisel özelliklerden değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve kolektif çalışma becerilerinden de kaynaklandığını savunur. Bu anlamda geleneksel ve çağdaş

liderlik yaklaşımları öğretmen liderliği için farklı ama tamamlayıcı önemlidir. Geleneksel yaklaşımlar öğretmenlerin liderlik rolü üstlenebilmelerinde belirli kişilik özellikleri ve davranışlar üzerinde dururken; çağdaş liderlik yaklaşımları öğretmen liderliğinin katılımcı ve etkileşimci bir süreç olduğunu öne çıkarır. Öğretmenleri öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları yönünde teşvik eder. Bu nedenle öğretmen liderliği için her iki yaklaşımın da kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

1.1.2. Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği kavramı, öğrenme öğretme sürecinde okulun gelişimine ve öğrenci başarısına katkı sağlayan bir liderlik modeli olarak araştırmalara konu olmaktadır. Literatürde bu kavram, öğretmenlerin eğitim ile ilgili öğretimsel lider olarak roller üstlendikleri bir anlayış olarak tanımlanmaktadır (Can, 2006; Muijs & Harris, 2003; York-Barr ve Duke, 2004). Araştırmalar öğretmen liderliği rolleri ile okulların etkinliklerinin artış gösterdiğini ve öğrenci üzerinde olumlu etkileri ile okul kültürüne katkıda bulunduğunu göstermektedir (Can, 2006). Öğretmen liderliği ile öğretmenler sınıf içi rolleri ile birlikte okulun gelişiminde de rol alarak, öğretim programlarının etkin kullanımı, zümre öğretmenler ile işbirliği, etkin ve aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi bir çok faaliyette çok yönlü bir misyon üstlenirler (York-Barr ve Duke, 2004). Bu liderlik yaklaşımının tanımlarından bir diğerine de öğrenci merkezli bir bakış açısıyla oluşturulan okul kültürünün, okulları öğretim kurumundan öğrenim kurumuna dönüştürebilme yetisi olarak görülmektedir (Lieberman & Miller, 2011).

1.1.2.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Wan Yaacob & Don (2018), “Öğretmen liderliği modeli: roller ve değerler” isimli araştırmasında öğretmen liderliğinin boyutlarını şu şekilde tanımlamıştır;

1.1.2.1.1. Öz Farkındalık (Self-Awareness)

Bu boyut, öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki özelliklerini anlamalarını, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini ve değerleriyle mevcut programların eğitim felsefeleri arasında bir uyum sağlamalarını içermektedir. Öz farkındalık, öğretmenlerin lider olarak kendilerini değerlendirmelerine ve geliştirmeleri gereken özelliklerini belirlemelerine olanak tanımaktadır. Öğretmen liderliği kavramı içerisinde tanımlanan öz farkındalığın temel unsurları ise;

- Davranışların ve kararların kendi değerlerine ve duygularına nasıl yansıdığını anlayabilme,
- Kendi liderlik yeteneklerinin ve eğitimdeki rolünün farkıedebilme,
- Güçlü yönlerini etkin bir şekilde kullanarak eğitim sürecindeki tüm paydaşlara liderlik yapabilme.

1.1.2.1.2. İletişim ve Değişim (Communication and Change)

Öğretmen liderliği kavramı içerisinde yer alan bu boyut, öğretmenlerin etkili iletişim becerilerini geliştirmesi ve değişim süreçlerini yönetme kapasitesini içermektedir. İletişim ve değişim boyutunun öğretmen liderliğindeki önemine ilişkin iki farklı kavram olarak açıklama yapmak gerekmektedir;

İletişim: Öğretmenler, açık ve etkili bir şekilde iletişim kurarak kurumdaki diğer öğretmenler ile işbirliğini artırabilmektedirler. Dinleme, yazılı ve sözlü iletişim becerileri, karşılaşılan problemleri çözme ve paydaşlara net mesajlar iletme açısından bu beceri liderlik rolü içerisinde önemli bir görev üstlenmektedir.

Değişim Liderliği: Gelişen teknoloji ve değerler ile birlikte eğitim de değişen bir kavram olmaktadır. Öğretmen liderliği, yenilikleri destekleyerek ve değişim süreçlerini kolaylaştırarak okullardaki dönüşümlere rehberlik edebilme özelliği taşımaktadır. Bu değişimleri etkili ve verimli olarak kontrol altında tutabilme ve bu durumlara uyum sağlayabilme özelliğini lider olarak taşıma gerekliliği ortaya çıkarmaktadır.

1.1.2.1.3. Çeşitlilik ve Eğitimsel Yeterlilik (Diversity and Instructional Proficiency)

Öğretmen liderliği yaklaşımı içerisinde çeşitlilik ve eğitimsel-pedagojik yeterlilik, öğretmenlerin çeşitliliğe duyarlılık göstermesi ve mesleki yeterliliklerini en etkili şekilde kullanmalarını ifade etmektedir. Öğretmenler, farklı kültürel ve bireysel ihtiyaçları farkında olup, öğrencileri için kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlama rolünü üstlenmektedirler. Çeşitlilik ve eğitimsel yeterlilik boyutunun bileşenleri ise şunlardır:

Çeşitlilik: Farklı bakış açılarına saygı duyma ve bu farklılıklara uygun çözümler üretme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimsel Yeterlilik: Öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerilerini en etkili öğrenme ortamlarını yaratmak için kullanması olarak tanımlanır. Pedagojik donanımları ile,

öğretim programlarının etkin kullanımı, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçlerindeki liderlik rollerini kapsayan bir bileşendir.

1.1.2.1.4. Organize Olma ve Sürekli İyileştirme (Organized and Continuous Improvement)

Öğretmen liderliği boyutları arasında organize olabilme ve sürekli iyileştirme boyutu, öğretmenlerin hem kendilerini hem de eğitim uygulamalarını sürekli geliştirme çabalarını ifade etmektedir. Organize olma ve sürekli iyileştirme, öğretim programları dahilinde hedef belirleme, süreci planlama ve stratejileri etkin uygulama süreçlerini içermektedir. Bu boyutun özellikleri şunlardır:

Organizasyon Becerileri: Öğretmenler, hedeflerine ulaşmak için öğretim programları dahilinde etkili planlar oluşturur ve bu planları başarıyla uygulayabilirler. Bu becerileri sınıf yönetimi ve zamanı etkili kullanmayı da gerektiren bir yetiye ihtiyaç duymaktadır.

Sürekli İyileştirme: Öğretmenler, kendi performanslarını ve öğrenci başarılarını artırmak için sürekli öğrenme ve yenilik yapma konusunda kararlı olmalıdırlar.

1.2.Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle dayanıklılık kavramı üzerinde durularak sonrasında psikolojik dayanıklılık, psikolojik dayanıklılığı etkileyen faktörler, psikolojik dayanıklılığın boyutları açıklanmıştır. Psikolojik dayanıklılık gösteren kişilerin özellikleri ve öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık açıklanmıştır. Sonrasında mesleki dayanıklılık kavramı, öğretmenlikte mesleki dayanıklılık ve öğretmenlerde mesleki dayanıklılık kapasiteleri ele alınmıştır. Öğretmen dayanıklılığı psikolojik dayanıklılığın önemli bir alt kümesidir (Gu & Day, 2007, 2011). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları öğretmenlik mesleği özelindeki dayanıklılığı temsil eder (Fernandes, et. al., 2019). Bu kapsamda bu araştırmada literatürde psikolojik dayanıklılık başlığına da yer verilmiştir.

1.2.1.Dayanıklılık

Dayanıklılık kavramı, sözlük anlamıyla bir nesnenin, canlının, olgunun veya bir malzemenin oluşabilecek tüm etkilere karşı direnç gösterme, dayanma kabiliyetini ifade eder. Bu terim, "dayanmak" fiilinden türetilmiştir. "Dayanmak," bir şeyin

baskılara, zorluklara veya etkenlere karşı direnç gösterme yeteneğini ifade eden bir kavramdır. Latince kökenli "durare" kelimesinden türetilen "dayanmak," doğrudan "durmak" veya "yerinde kalmak" anlamına gelir (Türk Dil Kurumu Sözlük, 2021). Zaman içinde, "dayanmak" kelimesi, bu temel anlamından türeyerek, bir varlığın ya da sürecin zorluklara, baskılara karşı direncini ifade eden "dayanıklılık" terimini oluşturmuştur. Bu değişim, kavramın sadece fiziksel dayanıklılığı değil, aynı zamanda psikolojik ve duygusal direnci de içerecek şekilde genişlemesine neden olmuştur (Özpeynirci & Kırmızı, 2021).

Literatür taramaları sonucunda açıklanan fiziksel ve genel anlamda dayanıklılık ile oldukça benzeyen bir temele dayanan "*psikolojik dayanıklılık*", bireylerin zihinsel, duygusal ve davranışsal esnekliklerini ifade etmektedir (Buz & Genç, 2019). Toplumda farklı rollerde bulunan bireylerin karşılaştıkları tüm zorluklara dayanıklılık gösterme biçimlerini içermektedir. Özellikle gelişen dünyada, öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde eğitim ortamlarında karşılaşılan zorluklar, stresli durumlar ve duygusal yüklerle başa çıkabilme becerisini ise öğretmenler için psikolojik dayanıklılık kavramını tanımlamaktadır. Bu zorluklar, öğrenci davranışları, sınıf yönetimi, mesleki beklentiler, toplumsal baskılar ve kişisel yaşamın getirdiği stresler gibi birçok kaynaktan ortaya çıkabilmektedir. Psikolojik dayanıklılık, öğretmenlerin bu tür streslere karşı direnç gösterme, olumsuzlukları fırsata dönüştürme ve ruhsal iyilik hallerini sürdürebilme yeteneklerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin, öğrenme sürecindeki ruhsal iyi oluşu da mesleki dayanıklılığını ve öğretmen liderliğini olumlu yönde etkileyebileceği düşüncesiyle öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığı kavramı hakkında kuramsal temel araştırılmalıdır.

1.2.1.1. Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık kavramı literatürde farklı biçimlerde ifade edilmiş, tanımlaması zor ve karmaşık bir olgudur. Bu kavram kavramı ilk olarak Kosaba (1979) tarafından ortaya çıkarılmış, "bireydeki psikolojik dayanıklılık fiziksel olarak dayanıklı, sağlıklı ya da güçlü olduğu anlamına gelmemektedir, kişinin ruh halindeki dayanıklılık olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlamaların genelinde; güçlüklerle karşı koyma, güçlüklerin üstesinden gelme ve değişimlere karşı olumlu bir uyum sağlama bulunmaktadır. Psikolojik dayanıklılık terimi, Latince "*re-salire*" kelimesinden türemiş olan "sıçrama" anlamına gelir. Kavramın kökeni matematik ve fen bilimlerine

dayansa da insan odaklı bilim dallarında birçok tanımın mevcut olduğu bilinmektedir (Buz & Genç, 2019). Farklı disiplinlerde yapılan araştırmalar, alanlarına özgü bakış açılarına dayanarak çeşitli tanımlamalar kullanma tercih etmişlerdir. İngilizce' de genellikle "*resilience*" olarak ifade edilen ve araştırmalarda psikolojik dayanıklılık olarak kullanılan terimin, ulusal araştırmalarda hangi anlamda kullanıldığını belirleyen çeşitli akademik araştırmalar mevcuttur. Bu doğrultuda, psikolojik dayanıklılık konusunu inceleyen araştırmacıların görüşlerinin değerlendirildiği bir araştırmada (Basım & Çetin, 2011), yurtiçi araştırmalarda psikolojik dayanıklılığı anlamlandıran kavramların bir listesi oluşturulmuştur. Bu liste, "*kendini toparlama gücü, iyileşme, dayanıklılık, psikolojik güçlülük, psikolojik sağlamlık, direnç, kararlılık, direniş, sağlam durma, dayanma, psikolojik dayanıklılık*" gibi kelimeleri içermektedir. Bu liste, psikolojik dayanıklılığı inceleyen araştırmacılara sunulmuş ve hangi Türkçe kavramın psikolojik dayanıklılığı en iyi açıkladığını tespit etmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim üyeleri, en iyi iki anahtar kelime seçiminde "*kendini toparlama gücü*", "*psikolojik sağlamlık*" ve "*direnç*" terimlerini içeren bir tarama yapmışlardır. Ancak belirtilen anahtar kelimelerle yapılan taramada, sosyal hizmet uzmanlarının psikolojik dayanıklılığını güçlükler temelinde ele almadığı, farklı başvuru gruplarının psikolojik dayanıklılığını incelediği için bu araştırmaya dahil edilmediği belirtilmiştir (Buz & Genç, 2019). Genel olarak bir başarı ve uyum süreci olarak tanımlanan psikolojik dayanıklılık, bireyin engellerle, zorluklarla, belirsizlikle ve benzeri olumsuz durumlarla başa çıkma ve başarıyla başa çıkma yeteneğidir (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007). Farklı bir bakış açısıyla, dayanıklılık, zorluklara ve tehditlere rağmen süreçlerin, kapasitelerin ve çıktıların başarılı bir şekilde düzenlenmesidir (Polatcı, Ersin, Gültekin & Sobacı, 2017). Bütün bu tanımlardan bir genelleme yapılacak olursa, Psikolojik dayanıklılık, bireyin çeşitli stres faktörleri, travmatik deneyimler veya zorlayıcı yaşam koşulları karşısında duygusal, zihinsel ve davranışsal olarak esnek ve dirençli bir şekilde tepki verebilme yeteneğini ifade eder. Bu kavram, bireyin yaşadığı zorluklarla başa çıkabilme, olumlu bir şekilde uyum sağlama ve stresin negatif etkilerini minimize etme kapasitesini yansıtarak, kişinin psikolojik sağlığını koruma ve geliştirme amacını taşır.

1.2.1.1.1. Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik dayanıklılığı etkileyen çeşitli faktörler genellikle sonuçları ve bunları belirleyen nedenleri açıklamak amacıyla incelenir. Bu faktörler, akademik

literatürde genellikle *risk faktörleri*, *koruyucu faktörler* ve *olumlu sonuçlar* olmak üzere üç temel kategori altında sınıflandırılır. Psikolojik dayanıklılığı etkileyen risk faktörleri genellikle bireyin zorluklara karşı direncini azaltan veya stresle başa çıkma kapasitesini olumsuz yönde etkileyen unsurları içerir. Diğer taraftan, koruyucu faktörler bireyin psikolojik dayanıklılığını artıran ve olumsuz etkilerle başa çıkma yeteneğini güçlendiren unsurları temsil eder. Ayrıca, olumlu sonuçlar, bireyin yaşadığı zorluklardan öğrenme, büyüme ve gelişme konularında ortaya çıkan olumlu değişimleri içerir. Bu genel tanımlar doğrultusunda, psikolojik dayanıklılığı anlamak ve geliştirmek için bu üç ana kategori altındaki faktörlerin derinlemesine incelenmesi ve anlaşılması önemlidir (Güngörmüş, Okanlı & Kocabeyoğlu, 2015; Pahwa & Khan, 2022 Rutter, 2006; Tümlü & Receptoğlu, 2013).

1.2.1.1.1.1.Risk Faktörleri

Risk, muhtemel olumsuz sonuçları tahmin eden bir değişken olarak tanımlanmakta ve olumsuz yaşam koşullarını ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar, çevre ve bireysel özelliklere bağlı olarak riskle ilgili farklılıklar belirlemişlerdir. Risk faktörlerinin niteliği yanı sıra, sayı ve ağırlığı, psikolojik dayanıklılık tanımları açısından bilgi sağlamaktadır. Risk faktörleri şu şekilde sınıflandırılabilir: Bireysel risk faktörleri (zeka düzeyi düşüklüğü, endişeli bir mizaç, sağlık sorunlarıyla başa çıkma zorluğu, bireyin kendine güveninin az olması, etkili başa çıkma mekanizmalarını kullanamama, etkili bir biçimde kendini ifade edememe, agresif kişilik yapısına sahip olma), ailevi risk faktörleri (ailevi hastalıklar, ebeveyn boşanmaları, tek ebeveyn sorumluluğu, ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı ilişkilerin kurulamaması, sert veya tutarsız disiplin anlayışı, kardeşler arasındaki olumsuz ilişkiler, aile içi şiddet, aile içi ihmali ve istismar gibi) ve toplumsal risk faktörleri (düşük sosyo-ekonomik seviye, evin, okulun veya diğer hizmetlerin yetersizliği, toplumsal olumlu rol modellerinin eksikliği, madde kullanımı, göç ve işsizlik gibi). Bu etkenler, bireyin psikolojik direncini etkileyen önemli unsurları temsil etmektedir (Özcan, 2005; Şahan Aktan & Önder, 2018).

1.2.1.1.1.1.1.Bireysel risk faktörleri

Psikolojik dayanıklılık kavramı içerisinde bireysel risk faktörleri, bireyin özgeçmişi ve kişisel özellikleri temel alınarak değerlendirilen etkenleri içermektedir. Yapılan araştırmalar içerisinde bireysel risk faktörlerine ilişkin; zeka düzeyi düşüklüğü ve öğrenme güçlükleri, sürekli endişe ve kaygı durumlarına eğilim, kronik

hastalıklar veya sağlık sorunlarıyla etkili başa çıkma zorluğu, bireyin kendi kapasitesine ve yeteneklerine olan güven eksikliği, etkili başa çıkma mekanizmalarını kullanamama, stresle başa çıkma yeteneklerinin yetersizliği, duygusal ifade becerilerinin zayıf olması çatışmacı ve agresif davranışlara eğilim gibi sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Arslan, 2015; Criss ve ark., 2002; Gizir, 2007).

1.2.1.1.1.2. Ailevi risk faktörleri

Ailesel risk faktörleri, bireyin aile yapısı ve ilişkilerine odaklanarak değerlendirilen etkenlerdir. Psikolojik dayanıklılığı etkileyen risk faktörlerinin ailesel boyutuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular da ise, aile üyelerinde görülen genetik veya diğer hastalıklar, ebeveynler arasındaki ayrılık ve boşanma süreçleri, yalnızca bir ebeveynin çocuk üzerindeki sorumluluğu, ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı iletişim ve ilişkilerin kurulamaması, disiplin konusunda sert veya tutarsız yaklaşım, kardeşler arasında olumsuz etkileşimler ve çatışmalar, aile içinde şiddetin varlığı, aile içinde ihmal veya istismar durumları gibi değişkenler belirlenmiştir (Arslan, 2015; Gizir, 2007).

1.2.1.1.1.3. Çevresel risk faktörleri

Çevresel risk faktörleri bireyin genel çevresi ve sosyal etkileşimleri temel olarak değerlendirilen etkenleri içermektedir. Bu faktörler, bireyin psikolojik dayanıklılığını etkileyen önemli unsurları temsil eder. Düşük sosyo-ekonomik seviye, bireyin düşük gelir düzeyine sahip olması ve ekonomik zorluklarla karşılaşması durumunu ifade eder. Yaşam alanlarının, okulun veya diğer hizmetlerin yetersizliği, bireyin temel yaşam koşullarının veya eğitim hizmetlerinin yetersiz olması durumu kapsar. Toplumsal olumlu rol modellerinin eksikliği, bireyin yaşadığı toplumda olumlu rol modellerinin sınırlı olması durumu ifade eder. Madde kullanımı, uyuşturucu veya alkol kullanımının birey üzerindeki etkilerini içerir. Son olarak, göç ve işsizlik, bireyin göç nedeniyle yer değiştirmesi ve işsizlik durumlarıyla karşılaşması durumlarını kapsar. Bu çevresel risk faktörleri, bireyin yaşamındaki çeşitli stres faktörleriyle başa çıkma kapasitesini etkileyebilir ve psikolojik dayanıklılığı olumsuz yönde etkileyebilir (Ersin & Karakale, 2018).

1.2.1.1.1.2. Koruyucu Faktörler

Psikolojik dayanıklılık, bireyin çevresel olumsuz etkilerinden korunmasını sağlayan bir karakter özelliği olarak değerlendirilemez. Bireyin başarıya ulaşmasını

etkileyen asıl sebepler, onun olumsuz çevresel etkileri azaltma yetisi ve yeterlilikle ilişkilendirilen psikososyal koruyucu faktörlerin varlığıdır. Koruyucu faktörler terimi, risk ya da zorlukların etkisini hafifleten, azaltan veya ortadan kaldıran, sağlıklı adaptasyonu ve bireyin yeteneklerini geliştiren durumları ifade eder. Koruyucu faktörler, bireysel nitelikler, ailesel ve çevresel faktörler veya bu unsurların etkileşiminden kaynaklanan durumları içerebilir. Esas olan, bu unsurlardan hangisinin mevcut olduğuna bakılmaksızın, koruyucu faktörlerin var olan riski nasıl azalttığının, durdurduğunun ve hatta önlediğinin belirlenmesidir. Bu nedenle, psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalarda, koruyucu bireysel, ailesel ve çevresel özelliklerin incelenmesi, risk altındaki bireylerin neden diğerlerine göre daha sağlıklı ve başarılı bir uyum sergilediklerinin anlaşılması açısından büyük bir önem taşır. Koruyucu faktörlerin alt boyutları olarak, bireysel ya da içsel koruyucu faktörler üzerine pek çok araştırma yapılmış ve bu faktörlerin neler olduğu literatürde detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Yapılan araştırmaların bulguları, dayanıklı (resilient) çocukların ya da gençlerin diğerlerine kıyasla zihinsel ve akademik yetenek ve becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Tümlü & Receptoğlu, 2013).

Dışsal ya da içsel koruyucu faktörler, birçok araştırmanın odak noktasını teşkil etmiş ve bu etkenlerin literatürde detaylı bir biçimde tanımlandığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların çoğundaki sonuçlar, dirençli (resilient) çocukların ya da gençlerin diğer bireylere göre zihinsel ve akademik yeteneklerinin daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Abbiati, Golay, Gasser & Moulin 2020; Gizir, 2007; Tylka & Kroon Van Diest, 2015).

1.2.1.1.2.1. İçsel faktörler

İçsel koruyucu faktörler, bireyin kendi iç dünyasından kaynaklanan ve psikolojik dayanıklılığı artıran unsurları temsil eder. Bu faktörler arasında bireysel özellikler, kişisel güçlükleri aşma yeteneği ve duygusal zenginlik yer alır. İyi gelişmiş bir özsaygı, etkili problem çözme becerileri, duygusal farkındalık ve pozitif bir yaşam perspektifi gibi içsel koruyucu faktörler, bireyin zorlu durumlarla başa çıkma kapasitesini artırır (Abbiati vd., 2020).

1.2.1.1.2.2. Dışsal faktörler

Dışsal koruyucu faktörler, bireyin çevresinden kaynaklanan ve destekleyici etkileri temsil eden unsurlardır. Sağlıklı sosyal ilişkiler, güçlü aile bağları, destekleyici

eğitim sistemleri ve olumlu rol modelleri gibi dışsal koruyucu faktörler, bireyin çevresel etkenlere karşı direncini güçlendirebilir. Ayrıca, toplumun destekleyici yapısı, güvenli bir yaşam ortamı ve sosyal yardım ağları da dışsal koruyucu faktörler arasında yer alır (Abbiati vd., 2020).

1.2.1.1.3.Olumlu Sonuçlar

Bireyin, içsel ve dışsal koruyucu faktörleri kullanarak risk faktörleri ile başa çıkması sonucunda elde ettiği yeterlilikler, psikolojik dayanıklılığın olumlu sonuçları altında önemli bir rol oynar. Bu olumlu sonuçlar, bireyin çeşitli alanlarda gösterdiği başarıları ve uyumu içerir. Gelişim görevlerinin başarıyla tamamlanması, akademik başarının elde edilmesi, sağlıklı sosyal ilişkilere ve sosyal yetkinliğe sahip olunması, suça yönelik davranışlardan kaçınılması, duygusal sorunların veya semptomların minimum düzeyde olması, genel mutluluk, düzenli okula devam, sosyal yardım faaliyetlerine katılım, ders dışı etkinliklere katılım, kurallara uygun davranışlar sergileme, arkadaş çevresi tarafından kabul edilme, psikopatolojinin olmaması, kendini kabul etme ve uyum sağlama, yaşam doyumu gibi olumlu sonuçlar arasında yer almaktadır (Tümlü Receptoğlu, 2013; Xing & 2013).

Dolayısıyla, yaşam doyumu gibi olumlu bir sonuç, bireyin karşılaştığı risk faktörlerine karşı direncini artırması ve içinde bulunduğu çevresel faktörleri etkin bir şekilde kullanması sonucunda elde ettiği bir yeterlilik olarak değerlendirilebilir. Bu olumlu sonuçlar, psikolojik dayanıklılığın bireyin genel yaşam kalitesini artırmada ve çeşitli alanlarda başarı elde etmesinde oynadığı önemli bir rolü vurgular (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006).

1.2.1.2. Psikolojik Dayanıklılığın Boyutları

Psikolojik dayanıklılık kavramı, bireyin zorluklarla başa çıkma ve stresli durumlarla baş etme yeteneğini açıklayan üç temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kontrol, kendini adama ve meydan okuma olarak adlandırılmaktadır (Maddi, vd., 2009). Bu kavramlar, bireylerin yaşam zorluklarına karşı direnç gösterme yeteneklerinin anlaşılmasına yardımcı olur. Kontrol boyutu, bireyin yaşamdaki durumların sonuçlarını etkileyebileceği inancını içerir. Kontrolü yüksek olan bireyler, karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma yeteneğine sahip olduklarına inanırlar ve pasif bir tutum yerine aktif bir mücadele benimserler. Bu, karar verme yeteneği, başarı odaklılık ve özgür seçimleri içeren özellikleri içerir. Kendini adama boyutu, bireyin

yaşamının çeşitli alanlarına olan bağlılığını ifade eder. Bu, aile, sosyal çevre, iş, inançlar ve değerler gibi farklı yaşam alanlarında etkin bir şekilde yer almayı ve stresli durumlarla başa çıkarken güç kaynağı oluşturmayı içerir. Meydan okuma boyutu ise değişimi, yaşamın doğal bir parçası ve gelişim için bir fırsat olarak gören inancı ifade eder. Bu özellik, bireylerin yaşadıkları olayları, kendi gelişimleri için teşvik edici birer fırsat olarak algılamalarına olanak tanır. Yeni deneyimlere açık olma ve ilginç tecrübelerle değer verme, meydan okuma boyutunun önemli bileşenleridir (Işık, 2016). Bu üç boyut, bir araya geldiğinde, psikolojik dayanıklılığın bir bireyin zorluklarla başa çıkma ve uyum sağlama yeteneğini ifade ettiği ortaya çıkar. Kendini adama, kontrol ve meydan okuma boyutları birbirini tamamlayarak, bireyin stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olur (Kurt, 2023).

1.2.1.2.1. Kontrol

Kontrol, bireyin yaşamındaki çeşitli durumların sonuçlarını etkileyebilme inancını ifade eder. Kontrolü yüksek olan bireyler, yaşamlarındaki zorluklarla mücadele ettiklerinde bu zorlukların sonuçlarını etkileyebileceklerine inanırlar ve güçsüzlüğe kapılıp pasif olmayı bir hata olarak görürler. Kontrol, özerklik ve içsel motivasyon, öz disiplin, başarı odaklı olma, karar verme yeteneği, bireysel özgürlük ve seçenekler arasında tercih etme yeteneği gibi unsurları içerir (Işık, 2016; Terzi, 2008).

1.2.1.2.2. Kendini Adama

Kişinin yaşamın farklı alanlarıyla ilgilenme eğilimi, psikolojik dayanıklılığın önemli bir bileşeni olarak kabul edilir. Bu bağlamda, kendini adama kavramı, kişinin aile, sosyal çevre, iş, inanç ve değerler gibi yaşamının tüm alanlarında aktif olarak yer alması ve stresli olaylarla başa çıkma sürecinde bir güç kaynağı oluşturması anlamına gelir. Bağlılığı yüksek olan bireyler, stres altında bile kendilerini dışlamazlar. Onlar, kendileriyle ve çevreleriyle zaman geçirmenin değerli ve enteresan olduğuna inanırlar. Kendilerini dışlamayı ve ayrı kalmayı zaman kaybı olarak değerlendirirler (Basım & Çetin, 2011).

1.2.1.2.3. Meydan Okuma

Meydan okuma, meydana gelen değişikliklerin yaşamın doğal bir parçası olduğunu ve aynı zamanda gelişim için bir uyarıcı fırsat olduğunu aktaran bir inançtır, güvenliği tehdit eden bir unsur olarak görülme. Meydan okuma özelliğine sahip

bireyler, yaşadıkları olayları yeniden şekillendirebileceklerine inanırlar. Bu nedenle, bu bireyler olayları kendi gelişimleri için teşvik edici bir şekilde algılarlar ve ilginç ve çeşitli deneyimlere değer verirler (Işık, 2016; Terzi, 2008).

1.2.1.3. Psikolojik Dayanıklılık Gösteren Kişilerin Özellikleri

Psikolojik dayanıklılıkla ilişkilendirilen çeşitli kişilik özellikleri mevcuttur. Literatürde, öz-saygı, umut ve öğrenilmiş iyimserlik, yaşam doyumu, iyimserlik ve olumlu duygusallık gibi özellikler, psikolojik dayanıklılıkla güçlü bir bağ kurmuştur. Ayrıca, yüksek öz güvene sahip bireyler, daha etkili dayanıklılık stratejileri geliştirmektedirler. Araştırmalar, bazı kişilik özelliklerinin, psikolojik olarak sağlam bireyleri diğerlerinden ayırt etmede etkili olduğunu göstermektedir. Sakinlik, duyarlılık, esneklik, uyum, iç kontrol odaklılık, mizah anlayışı, alternatif bakış açıları, entellektüel beceri ve dini inançlar gibi özellikler, dayanıklı bireylerde sıkça görülen nitelikler arasındadır (Aydın & Egemberdiyeva, 2018; Kararımak, 2006).

Sosyal yaşantısı olmayan ergenlerle yapılan bir araştırmada, sağlamlığın, umutsuzluk, yalnızlık ve yaşamı tehdit eden davranışlarla negatif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada, sağlamlık ile cinsiyet arasında belirgin bir ilişki olmadığı da rapor edilmiştir (Rew ve ark., 2001). Başka bir nitel araştırmada, otobiyografi yöntemi kullanılarak risk altındaki ergenlerde koruyucu faktörler anlaşılmaya çalışılmıştır. İyimserlik, gelecek beklentileri, kararlılık ve olumsuz deneyimlere yönelik geçmiş değerlendirmeler, psikolojik sağlamlık sürecinde önemli bileşenler olarak belirlenmiştir (Smokowski, vd., 2000).

Birçok araştırmada, iç kontrol odaklılık ve psikolojik dayanıklılık arasında olumlu bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Yine yapılan bir araştırmada, psikolojik sağlamlık özellikleri sergileyen ergenlerin, öz-saygı puanlarının savunmasız ergenlere kıyasla daha yüksek olduğu ve dayanıklı ergen grubunun problem çözme becerileri altında daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Sağlam bireylerin iyi arkadaşlık ilişkileri kurma ve uzun vadeli dostlukları sürdürme yetenekleri, bu özellikler arasında öne çıkmaktadır (Harvey, & Delfabbro, 2004; Fletcher & Sarkar, 2013).

1.2.1.4. Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık

Öğretmenlerin performansını ve iş doyumunu etkileyen unsurlardan biri, sıklıkla okuldaki ortamın ve iş koşullarının stresli olmasıdır. Bu yoğun stres ortamında öğretmenlerin başarılı olması oldukça zordur. Ancak, öğretmenlerin bu stresle başa

çıkarak görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri ve psikolojik olarak dirençli olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Karadeniz & Zabcı, 2020). Okullar, genellikle negatif bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Gelişim ve iletişimin yeterince desteklenmediği veya nadiren desteklendiği, bürokratik bir topluluk ve çalışma ortamı olarak algılanmaktadır. Özellikle, okullardaki yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişim zayıflığı dikkat çekmektedir (Dalbudak & Özgenel, 2022).

Öğretmenlik, sürekli değişen eğitim ortamında bir dizi zorluğa ve beklentiye maruz kalan bir meslek dalıdır. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verme, ailelerle etkili iletişim kurma, sınıf içindeki dinamiklere uyum sağlama gibi sürekli değişen faktörler, öğretmenleri zaman zaman büyük bir baskı altına alabilir. Bu noktada, öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık önemli bir rol oynar. Psikolojik dayanıklılık, zorluklarla baş etme, stresle başa çıkma ve olumsuz durumları olumlu bir perspektifle değerlendirme becerisi anlamına gelir. Psikolojik dayanıklılığa sahip öğretmenler, değişen koşullara uyum sağlama yeteneği ile öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik edebilir ve kendi esneklikleriyle örnek olabilirler. Bu, öğretmenlerin uzun vadeli bir kariyer boyunca sürdürülebilir bir performans sergilemelerine yardımcı olabilir. Psikolojik dayanıklılık, öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine, duygusal refahlarını korumalarını ve pozitif bir öğrenme ortamı yaratmalarını destekler. Bu sayede, öğretmenler kendi kişisel gelişimlerini sürdürebilirler ve öğrencilerine güçlü bir rehberlik sunabilirler (Akgün, 2022; Bozkurt & Levent, 2021).

1.2.2. Mesleki Dayanıklılık

Mesleki dayanıklılık, bireylerin meslek hayatında karşılaştıkları zorluklar ve stresli durumlar karşısında direnç gösterme kapasitesini ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin mesleki bağlılık, öz-yeterlilik ve mesleki becerilerle ilgili olarak, kriz durumlarında ve olumsuz koşullara uyum sağlama yetenekleriyle ilişkilidir. Mesleki dayanıklılığı yüksek olan bireyler, bu tür zorlayıcı durumları birer öğrenme fırsatı olarak görüp, mesleki rollerinde olumlu bir ilerleme kaydedebilirler (Limon, 2022).

Günümüzde karşılaşılan hızlı ve sürekli değişimlerin etkisiyle, meslek hayatındaki zorluklarla başa çıkmak için yeni stratejiler arayışı önem kazanmıştır. Bu stratejiler, bireyin hem kişisel yaşamındaki hem de iş hayatındaki başarısını derinden etkileyebilir. Mesleki dayanıklılık bağlamında, mesleğe olan bağlılık, meydan okuma ve kontrol gibi üç temel tutum öne çıkmaktadır. Bir birey, mesleğini anlamlı ve değerli

bulduğunda, tüm dikkatini, yaratıcılığını ve çabasını bu alanda başarılı olmak için kullanabilir. Mesleki yeterliliğine olan inancı, çalışma yaşamındaki değişimlerin olumsuz etkilerinden korunmasına yardımcı olur. Bu sayede, dışsal olumsuz faktörlerle mücadele edebilir ve zorluklara karşı direncini artırabilir. Başka bir ifadeyle, birey bu olumsuzlukları birer meydan okuma olarak kabul eder. Değişimi bir tehditten ziyade bir fırsat olarak gören bireyler, işyerindeki stresli durumları kişisel gelişimleri için birer fırsat olarak değerlendirebilirler (Tagay ve Demir, 2016).

1.2.2.1.Öğretmenlikte Mesleki Dayanıklılık

Öğretmenlikte mesleki dayanıklılık, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli zorluklar ve stresli durumlar karşısında dirençli kalabilme yetilerini ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları, öz-yeterlilik algıları, mesleki becerileri ve kriz anlarında sorunları nasıl yönettikleriyle doğrudan ilişkilidir. Dayanıklılığı yüksek olan öğretmenler, olumsuz koşulları birer gelişim fırsatı olarak değerlendirir ve mesleki performanslarını sürdürebilirler (Limon, 2022). Mesleki dayanıklılık kavramı, kriz anlarında ayakta kalabilme ile birlikte uzun vadede mesleki bağlılığı ve tatmini sürdürmeyi de içine alan bir kavramdır. Howard ve Johnson (2004), dayanıklılığın sadece zor zamanlarda ayakta kalma becerisi olmadığını, aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimi destekleyen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin dayanıklılığı, öğrencilerin akademik başarıları ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Gu & Day, 2007). Öğretmen dayanıklılığı, ayrıca meslektaş desteği, okul yönetiminin desteği ve olumlu okul iklimi gibi dışsal faktörlerden de etkilenir. Beltman ve Mansfield (2017), öğretmenlerin dayanıklılıklarını artırmak için destekleyici toplulukların ve işbirlikçi çalışma ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Bu tür çevresel destekler, öğretmenlerin mesleki zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırabilir ve onları daha dirençli kılacaktır.

1.2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasiteleri

Günümüz eğitim anlayışlarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve mesleki stres faktörleri, onların mesleki dayanıklılık kapasitelerini önemli bir araştırma alanı haline getirmektedir. Mesleki dayanıklılık, bireyin stresli ve zorlayıcı durumlar karşısında direnç gösterebilme, bu durumlarla başa çıkabilme ve bunlardan olumlu sonuçlar çıkarabilme yeteneği olarak da tanımlanır (Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel ve Resurreccion, 2009). Bu kavram, öğretmenler için de önem taşımaktadır;

eğitimde sürekliliğin ve kalitenin sağlanması, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki zorluklarla başa çıkma kapasitelerine bağlıdır.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasiteleri, çeşitli bireysel, çevresel ve mesleki faktörlerden etkilenmektedir. Bireysel düzeyde, öz-yeterlilik algısı, içsel motivasyon ve kişisel inançlar, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artıran temel unsurlar arasında yer alır (Daniilidou ve Platsidou, 2018). Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenler, mesleki zorluklarla karşılaştıklarında bu durumları daha etkili bir şekilde yönetir ve mesleklerine olan bağlılıklarını sürdürme kapasiteleri ile ön plana çıkarlar.

Mesleki dayanıklılık kapasitesini etkileyen bir diğer önemli faktör, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmenin mesleğini anlamlı ve değerli bulması, onun mesleki dayanıklılık kapasitesini artırmaktadır. Bu bağlılık, öğretmenin mesleki kimliği ve öğretim uygulamalarına olan inancı ile doğrudan ilişki içerisinde (Brunetti, 2006).

Çevresel faktörler de öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını şekillendiren önemli unsurlar arasında sayılmaktadır. Meslektaş ve zümre desteği, okul yönetiminin tutumu ve okul iklimi, öğretmenlerin dayanıklılık kapasiteleri üzerinde doğrudan etki yaratmaktadır. Beltman ve Mansfield (2017), öğretmen dayanıklılığını artırmak için işbirlikçi çalışma ortamlarının ve destekleyici toplulukların önemine dikkat çekmektedir. Bu tür çevresel destekler, öğretmenlerin mesleki zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur.

1.3. İlgili Araştırmalar

Mesleki dayanıklılık ile ilgili yapılmış tez araştırmaları sınırlı olmakla birlikte yapılmış araştırmaların daha çok öğretmen dayanıklılığı üzerine olduğu görülmektedir. Araştırmalarda daha çok dayanıklılığı etkileyen faktörler ve bu faktörlerin sonuçlarına odaklanmıştır. Araştırmalarda daha çok nicel yöntem tercih edilmiştir. Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında liderlik davranışları, örgüt kültürü, eğitim programları ve liderlik algıları üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırmalarda genellikle örneklem olarak okul müdürleri, öğretmenler, eğitim yöneticileri seçilmiştir. Nitel, Nicel ve Karma yöntem araştırmaları tercih edilmiştir. İlgili yapılmış yurtiçi ve yurtdışı bazı araştırmalar alt başlıklarda verilmiştir.

1.3.1. Mesleki Dayanıklılık Üzerine Yapılmış Yurtiçi Araştırmalar

Yazıcı (2016) “Öğretmen dayanıklılığı üzerine fenomenolojik bir araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde 30 öğretmeninden toplanan veriler doğrultusunda nitel araştırma gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin konu ile ilgili algı ve deneyimleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin dayanıklı öğretmen kavramı ile ilgili verdiği cevaplar profesyonel boyut, motivasyonel boyut, duygusal boyut, sosyal boyut ve ahlaki boyut olmak üzere beş alt tema altında gruplanmıştır.

Çetin (2020) “Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi araştırmasında 506 öğretmeninden toplanan verilerle kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın yöntemi niceldir. Buna göre öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algı düzeyleri mesleki dayanıklılık inançlarını pozitif yönde ve yükseğe yakın orta düzeyde açıklamaktadır.

Örer (2020) “Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görevli 304 öğretmeninden topladığı verilere dayanarak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançları arasında ilişkileri incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kendilerini mesleki yonten dayanıklı buldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının mesleki dayanıklılık inanç düzeyleri üzerinde etkisi anlamlı bulunmuştur.

Tanrıverdi (2024) “Exploring the nexus between EFL instructors' self-efficacy beliefs and professional resilience in hybrid language education contexts: A qualitative case study” başlıklı yüksek lisans tezi araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretimi veren hizmetiçi İngilizce öğretim görevlilerinin öz-yeterlikleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkileri inceleyerek hibrit bir ortamda yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve zorluklarla başa çıkma mekanizmalarını araştırmıştır. Nitel yöntem gerçekleştirilmiştir. 12 öğretim görevlisinden veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre İngilizce öğretim görevlilerinin öz yeterlilikleri ile mesleki dayanıklılıklarını etkileyen çeşitli öğretmen merkezli ve

bağlamsal-öğretimsel dinamiklerin olduğu ve bu yapılar arasında bağlantı olduğu belirlenmiştir.

Çilek vd. (2025). “Linking principal support and teacher resilience to teacher leadership in Türkiye: The mediating role of teacher work engagement” başlıklı araştırmasında 1240 öğretmen den veri toplanmıştır. Müdür desteği ve öğretmen dayanıklılığı bağımsız değişkenler olarak belirlenmiş, iş katılımının aracı ve öğretmen liderliğinin bağımlı değişken olarak tanımlandığı bir aracılı etki modelini test etmek amaçlanmıştır. Bulgular teorik modeli destekleyerek müdür desteği ve öğretmen dayanıklılığının öğretmen liderliği ile pozitif doğrudan bağlantısını ve öğretmen iş katılımı aracılığıyla dolaylı bağlantılarını doğrulamıştır.

1.3.2. Mesleki Dayanıklılık Üzerine Yapılmış Yurtdışı Araştırmalar

Gu & Day (2007) “Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness” başlıklı araştırmalarında öğretmen etkinliğinde dayanıklılığın rolünü incelemiştir. Araştırmada dört yıllık bir araştırma projesinin bulgularından yararlanılmıştır. Buna göre dirençli öğretmenlerin zor durumlar üzerinde kontrol sahibi olma çabalarının altında yatan, öğretme, yönetme ve profesyonelce gelişmeye yönelik güçleri ve kararlılıklarıdır.

Gu & Day (2013) “Challenges to teacher resilience: conditions count” başlıklı araştırmalarında İngiltere'deki öğretmenlerin iş ve yaşamlarındaki farklılıklar üzerine dört yıllık ulusal bir araştırma projesinin bulgularından yararlanmıştır. Buna göre öğretmenlerin dayanıklı olma kapasiteleri, çalıştıkları kişisel, ilişkisel ve örgütsel ortamların etkilerinin bir sonucu olarak değişmektedir.

Fernandes vd. (2019). “Fostering teachers’ resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme” başlıklı araştırmasında hizmet içi Portekizli öğretmenleri hedefleyen, dayanıklılık ve refaha odaklanan bir eğitim programının etkilerini incelemiştir. 59 öğretmen yarı deneysel bir yolla incelenmiştir. Deney grubu 18 saatlik bir mesleki öğrenme programına katılmıştır. Sonuçlar mesleki öğrenme programının öğretmenin mesleğe bağlılığı ve okul desteği hariç olmak üzere, tüm değişkenler üzerinde etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Wang, Derakhshan & Rahimpour (2022) “Developing resilience among Chinese and Iranian EFL teachers: A multi-dimensional cross-cultural study” başlıklı

araştırmalarında Çinli ve İranlı İngilizce öğretmenlerinin dayanıklılıklarını sürdürmede yaşadıkları zorlukları araştırmak için 18 Çinli ve 15 İranlı öğretmenenden veri toplayarak nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak hem Çinli hem de İranlı EFL öğretmenlerinin öğretmen dayanıklılığını korumanın en büyük zorluğu olarak kişi odaklı faktörler gösterilmiştir. Sistem odaklı, bağlam odaklı ve süreç odaklı faktörler de dahil olmak üzere diğer faktörlerin öğretmen dayanıklılığı için daha az sorunlu olduğu düşünölmüştür.

Chen (2024) “Reimagining Teacher Resilience for Flourishing” başlıklı araştırmada öğretmen dayanıklılığını yeniden kavramsallaştırarak, Öğretmen Dayanıklılık Envanterini geliştirmeyi ve öğretmen dayanıklılığının iş memnuniyeti ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini Çin'den üç öğretmen örneği kullanarak araştırmaya çalışmıştır. Sonuçlar, öğretmen dayanıklılığını yeniden kavramsallaştırmak için fiziksel, duygusal, psikolojik, sosyal ve ruhsal dayanıklılık olmak üzere öğretmen dayanıklılığının beş boyutunu ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca öğretmen dayanıklılığının iş memnuniyeti ve işten ayrılma niyetiyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Derakhshan, Setiawan & Ghafouri (2024) “Modeling the Interplay of Indonesian and Iranian EFL Teachers' Apprehension, Resilience, Organizational Mattering, and Psychological Well-Being” başlıklı araştırmalarında 411 Endonezyalı ve 285 İranlı İngilizce dil öğretmeninin kaygı, dayanıklılık, örgütsel önem ve psikolojik refahı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar dayanıklılık ve örgütsel önemin öğretmenlerin genel refahının güçlü yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

1.3.3. Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılmış Yurtiçi Araştırmalar

Bolat (2012) A non-positional teacher leadership approach to school improvement: an action research study in Turkey (Öğretmen liderliği yaklaşımıyla okul gelişimi: Türkiye'de bir eylem araştırması çalışması) başlıklı doktora tez araştırmasında Türkiye’de bir okul geliştirme proğramının geliştirilmesini ve değerlendirilmesini içermektedir. Programın öğretmenler, okul kültürü, sınıf uygulamaları ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkisi değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Öztürk (2015) ‘Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü’ başlıklı doktora tez araştırmasında ilkokul ve ortaokullarda görevli 502 öğretmenenden toplanan verilerle örgüt kültürü ve öğretmen

liderliği arasındaki ilişkinin lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolü ile belirlenmesidir. Karma yöntem araştırması gerçekleştirilmiştir.

Arslanoğlu (2016) ‘Lise M¼d¼rlerinde Liderlik, Liderlik D¼zeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Konya İli Örneği)’ başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında liselerde görevli 303 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada kesitsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin gözünden ve bazı değişkenlerin etkisi ile lise m¼d¼rlerinin liderlik düzeylerinin nasıl algılandığını belirlemektir. Sonuç olarak liselerde görev yapan lise m¼d¼rlerinin daha donanımlı hale getirilmesi için gelecek kuşağı yetiştiren liselerde eğitim sisteminin daha etkili hale getirilmesi gerekliliği ortaya çıkarılmıştır.

Yüksel (2018) ‘Okul M¼d¼rlerinin Öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi’ başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Etimesgut ilçesindeki okullardan 18 ilkokul m¼d¼rüne, hazırlanmış 7 soruluk görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada Nitel Araştırma Yöntemi kullanılıp olgubilim deseni önemsenmiştir. Araştırmanın amacı okul m¼d¼rlerinin öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili bakış açılarını ortaya koymaktır. Sonuç olarak m¼d¼rlar öğretmenlere liderlik yapma fırsatının verilmesini önemini belirtirken lider öğretmenlerin kararlara katılmasının gerekliliğini de savunmuşlardır.

şekerci (2019) ‘Öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin liderlik becerilerine etkisi: İç içe geçmiş karma yöntem araştırması’ başlıklı doktora tez araştırmasında MEB ’e bağlı yaygın eğitim kurumlarında görev yapan 44 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma Karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmen liderliği eğitim programının liderlik becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Sonuç olarak öğretmen liderliği eğitim programı ile öğretmenlerin liderlik becerileri düzeylerinde anlamlı bir artış belirlenmiştir.

Yekeler (2015) ‘Dönüřt¼r¼c¼ Liderlik Davranışlarının Örg¼tsel Bağlılığa Etkisinde Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Rol¼’ başlıklı doktora tezi araştırmasında T.C. Cumhurbaşkanlığında görev yapan 230 kişiden veri toplanmıştır. Araştırma basit tesad¼fi yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı yöneticilerin sergiledikleri dönüřt¼r¼c¼ liderlik davranışlarının örg¼tsel bağlılığa etkisinde etkileşimci liderlik davranışlarının etkisini ortaya koymaktır. Sonuç olarak

yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinde etkileşimci liderlik davranışlarının etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu etkinin yöneticinin etkileşimci liderlik davranışlarından olan koşullu ödül ve aktif istisnalarla yönetim davranışıyla ortaya konulduğunda ise daha anlamlı bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2018) 'Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki' başlıklı doktora tez araştırmasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 340 öğretmenden veri toplamıştır. Karma yöntem gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği rolleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okulun bürokratik yapısı ile öğretmen liderlik düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Zülfizade (2020) 'Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği' başlıklı yüksek lisans tezinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 5 resmi lisede görevli 18 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada Nitel Araştırma Yöntemlerinden durum araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın amacı kendilerini lider öğretmen olarak ifade eden öğretmenlerin öğretmen liderliği hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkmasıdır. Sonuç olarak lider öğretmenlerde olması gereken belli özellikler, iyi iletişim kurabilen, mesleki yeterliliğe sahip, örnek olabilen, yenilikleri takip edebilen, hitabeti iyi, yardımcı olabilen, problem çözebilen, güven sağlayabilen, kurum kültürüne sahip olan şeklinde belirlenmiştir.

Ayvalı (2021) 'Öğretmen Liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri' başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında 10 öğretmen ve 6 yöneticiden oluşan 16 kişi ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, öğretmen katılımcılara 7, yönetici katılımcılara 8 soru bireysel görüşme şeklinde yöneltilmiştir. Araştırmada Nitel Araştırma yöntemi ile olgu bilim desenine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı ilkokullarda görevli öğretmen ve idarecilerin öğretmen liderliği hakkında ne düşündüklerini ortaya koymaktır. Sonuç olarak da idarecilerin ve öğretmenlerin öğretmen liderliğinin tanımı, rolleri ve engelleri ile ilgili algılarıyla farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tankut (2021) 'Okullardaki Örgüt Kültürünün Öğretmen Liderliği ve Bazı Değişkenler açısından incelenmesi' başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında Karaman

ili Merkez ilçedeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görevli olan 2347 öğretmen yapılan araştırmanın evrenidir. Tabakalı örneklem yöntemi ile 355 öğretmen araştırmaya katılmış, araştırmanın da örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın amacı öğretmen liderliği ve bazı değişkenler açısından okul kültürünü incelemektir. Sonuç olarak öğretmenlerin okul kültürü algıları ile öğretmen liderliği algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

1.3.4. Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılmış Yurtdışı Araştırmalar

Harris, & Jones (2019). “Teacher leadership and educational change” başlıklı araştırmada öğretmen liderliği ve bunun eğitimdeki değişim üzerine etkisini incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim reformlarına katılımları, eğitimde politika yapma sürecine katkıda bulunmaları ve mesleki iş birliği yoluyla öğrenci başarısını artırmaları üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca, öğretmen liderliğini destekleyen programlardan (örneğin Ontario'daki TLLP) elde edilen somut sonuçlar değerlendirilerek, öğretmen liderliğinin eğitim sistemlerini iyileştirmedeki önemini vurgulanmıştır.

Schott, van Roekel, & Tummers (2020). “Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework” başlıklı araştırmada öğretmen liderliği konusuyla ilgili 2014-2018 dönemi 93 teorik ve ampirik makale ve kitabı sistematik olarak incelenmiştir. Yapılan araştırmaların daha çok nitel araştırmalar olduğu ve öğretmen liderliğinin olumlu tarafına odaklanıldığı, öğretmen liderliği kavramının belirgin bir tanımının olmadığı belirtilmiştir.

Warren (2021) “The Importance of Teacher Leadership Skills in the Classroom” başlıklı araştırmada sınıfta öğretmen liderliği kavramını, öğrenci performansı ve başarısıyla ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Buglular; öğretmen liderlerinin ister sınıf içinde ister dışında olsun, öğrenci öğrenimini iyileştirme arzusuyla yönlendirildiğini göstermektedir. Öğretmen liderler tarafından eğitilen öğrencilerin, sınıf içinde ve dışında lider olmayan öğretmenler tarafından eğitilen öğrencilere göre gerek akademik gerekse diğer gelişim alanlarında başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Gningue, Peach, Jarrah, & Wardat (2022) “The Relationship between Teacher Leadership and School Climate: Findings from a Teacher-Leadership Project” başlıklı araştırmalarını bir öğretmen-liderlik geliştirme projesinin etkilerini değerlendirmek

üzere tasarlanmıştır. 42 okuldan 891 öğretmenden veri toplanmıştır. Okul iklimi ile öğretmen-liderlik arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmen öğretmen etkileşimlerinin öğretmenlerin liderlik gelişimlerini arttıracakı belirtilmiştir.

Grimm (2023) “Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities” başlıklı araştırmada öğretmen liderliğindeki mesleki öğrenme toplulukları sohbetlerinde mesleki öğrenmenin ve öğretim gelişiminin nasıl teşvik edildiği, neyin eksik olma eğiliminde olduğu ve sohbetlerin katılımcı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediği (kendi beyanına göre) incelenmiştir. Buna göre mesleki öğrenme topluluklarında bilgiye ve paylaşıma odaklanmanın öğretim uygulamalarını değiştirmede; öğretmenlerin öğrenme süreçlerini bilinçli ve sistematik bir şekilde analiz eden ve destekleyen ve akranları arasında bir sorgulama alışkanlığı geliştiren bilgili öğretmen liderlere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlişkisel araştırmalar bir değişkenin diğer değişken üzerindeki potansiyel etkisinin ya da bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını, bir değişkenin değeri üzerinde kestirim yapılabilmesini sağlayan nicel araştırmalardır (Şen & Yıldırım, 2021). Yürütülen araştırma öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasiteleri ile öğretmen liderlikleri arasında ilişkinin incelenmesini amaçladığı için ilişkisel desende tasarlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Manisa İli merkez ilçelerinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İl milli eğitim müdürlüğünden edinilen verilere göre Manisa İli merkez ilçelerinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 731 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemine uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 250 öğretmenden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde katılımcılara araştırmaya katılıp katılamayacakları ile ilgili uygunlukları sorulur. Erişilebilir, gönüllü katılımcılar araştırmaya dahil edilir (Sever & Yurtseven, 2015). Yapılan bu araştırmada katılımda gönüllülük ve ulaşılabilirlik arandığından bu yöntem tercih edilmiştir.

2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu başlıkta demografik bilgiler formu, öğretmen liderliği ölçeği, öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcılardan cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışılan okul türü, yaş, mesleki kıdem ve çalışma alanına dair bilgiler toplanmıştır.

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Sınıf	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	107	42.8
	Erkek	143	57.2
Medeni Durum	Bekar	73	29.2
	Evli	177	70.8
Eğitim Düzeyi	Lisans	175	70.0
	Lisansüstü	75	30.0
Çalışılan Okul Türü	Resmi	133	53.2
	Özel	117	46.8
Yaş	21-30	44	17.6
	31-40	81	32.4
	41-50	71	28.4
	50 yaş ve üzeri	54	21.6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	47	18.8
	6-10 yıl	60	24.0
	11-15 yıl	39	15.6
	16-20 yıl	42	16.8
	20 yıl üzeri	62	24.8
Alan	Kültür	105	42.0
	Meslek	145	58.0

Araştırmanın örnekleme dair demografik değişkenleri incelendiğinde katılımcıların %42.8'inin kadın ($N = 107$) ve %57.2'sinin erkek ($N = 143$)

bireylerden oluştuğu gözlenmiştir. Medeni durum değişkeni incelendiğinde bireylerin %29.2'sinin bekar ($N = 73$) ve %70.8'inin evli ($N = 177$) bireylerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Örneklemin eğitim düzeyine ilişkin toplanan veriler incelendiğinde katılımcıların %70.0'ını lisans ($N = 175$) ve %30.0'ını lisansüstü ($N = 75$) grubu oluşturmaktadır. Örneklemin çalıştığı okul türü değişkeni incelendiğinde grubun %53.2'sinin devlet ($N = 133$) ve %46.8'inin özel ($N = 117$) okullarda çalıştığı gözlemlenmiştir. Yaş değişkeni incelendiğinde grubun %17.6'sının 21-30 yaş ($N = 44$). %32.4'ünün 31-40 yaş ($N = 32,4$). %28.4'ünün 41-50 yaş ($N = 71$) ve %28.4'ünün 50 yaş ve üzeri ($N = 54$) grubunda yer aldığı gözlemlenmiştir. Mesleki alışma yılına ilişkin toplanan veriler incelendiğinde grubun %18.8'inin 1-5 yıl ($N = 47$). %24.0'ının 6-10 yıl mesleki kıdem ($N = 60$). %15.6'sının 11-15 yıl mesleki kıdem ($N = 39$). %16.8'inin 16-20 yıl mesleki kıdem ($N = 42$) ve %24.8'inin 20 yıl üzeri mesleki kıdem ($N = 62$) tecrübeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan değişkeni incelendiğinde grubun %42.0'ının kültür ($N = 105$) ve %58.0'ının meslek ($N = 145$) grubunda olduğu gözlemlenmiştir.

2.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından uyarlanan ölçek öğretmenlerin liderlik düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek 4 alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır: öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek (8 madde), öğretmen liderlerin özellikleri (4 madde), okul çapında karar alma sürecine katılım (4 madde) ve çeşitlilik ve sürekli gelişim (3 madde). Maddeler 1=nerdeyse hiç, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık ve 5=neredeysse her zaman olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum toplam puan 95, minumum toplam puan 19'dur. Boyutlardan alınabilecek en yüksek puanlar; öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek için 40, öğretmen liderlerin özellikleri için 20, okul çapında karar alma sürecine katılım için 20 ve çeşitlilik ve sürekli gelişim için 15 şeklindedir. Boyutlardan alınabilecek en düşük puanlar; öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek için 8, öğretmen liderlerin özellikleri için 4, okul çapında karar alma sürecine katılım için 4 ve çeşitlilik ve sürekli gelişim için 3 şeklindedir. Ölçek alt boyutlarına ait Cronbach alfa katsayı değerleri öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek için 0.89, öğretmen liderlerin özellikleri için 0.83, okul çapında karar alma sürecine katılım için 0.82 ve çeşitlilik ve sürekli gelişim için 0.65 olarak hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının geçerliğine ilişkin kanıt

elde etmek amacıyla için öncelikle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %75'inin açıklandığı ifade edilmiştir. Ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/df=3.33$, RMSEA=0.08, GFI=0.87, AGFI=0.83, RMR=0.07, NNFI=0.92 ve CFI=0.93 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle ölçeğin 4 boyuttan oluşan yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Öğretmen liderliği ölçeği ve boyutları, boyuta giren maddeler, bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Edinilen sonuçlara göre ölçek uyumlu ve güvenilirdir (Antalyalı & Alparslan, 2022).

Tablo 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Boyut Maddeleri	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretmen Liderliği Ölçeği		0,897	19 Madde
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	1,2,3,4,5,6,7,8	0,874	8 madde
Öğretmen liderlerin özellikleri	9,10,11,12	0,869	4 madde
Okul çapında karar alma sürecine katılım	13,14,15,16	0,781	4 madde
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	17,18,19	0,702	3 madde

2.3.3. Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

Limon (2022) uyarlanan ölçek çalışanların sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilme ve söz konusu koşulları yönetebilme becerisini ölçmektedir. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçekte toplam 9 madde yer almaktadır. Maddeler 1=nerdeyse hiç, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık ve 5=neredeyse her zaman olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum toplam puan 45, minimum toplam puan ise 9 şeklindedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği ve toplam varyansın %54'ünü açıkladığını görülmüştür. Ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/df=1.676$, RMSEA=0.067, SRMR=0.051 ve CFI=0.967 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeğinin tek boyutlu yapısında bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0,83 olarak belirlenmiştir. Ölçek uyumlu ve güvenilirdir (Antalyalı & Alparslan, 2022).

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, 2023– 2024 eğitim öğretim yılında Manisa ili merkez ilçelerinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere gönderilen link ile çevrimiçi şekilde toplanmıştır. Verilerin toplanması öncesi gerekli kurumsal ve kişisel izinler alınmıştır. Araştırmaya toplam 272 öğretmen katılmıştır. 272 öğretmenden elde edilen verilen uç değer analizleri ve hatalı/eksik veri girişi nedeniyle analize dahil edilmemiş 250 katılımcı öğretmenin verileri analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Normallik varsayımın değerlendirilmesinde ve analiz sürecinin yürütülmesinde SPSS programından faydalanılmıştır. Toplanan verilere frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, mann-whitney-u, spearman korelasyon analizleri uygulanmıştır. Verilerin analizi öncesi kayıp veri kontrolü ve uç değer analizi yapılmış sonrasında verilerin hangi parametrik ya da non parametrik testlerle analiz edileceğine karar verilebilmesi için ölçek puanlarının normalliğini değerlendirmek amacıyla puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda puanların normalliğinin sağlanmadığı görülmüştür, $p < 0.050$. Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle Pearson Korelasyon Testinin nonparametrik alternatifi olan Spearman Korelasyon Testi ile analiz süreci yürütülmüştür. Mann Whitney U Testine ilişkin etki büyüklüğü olarak çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Kerby, 2014). Katsayının .1 olması küçük, .3 olması orta ve .5 olması büyük etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Kruskall Wallis testine ait etki büyüklüğünü belirleyebilmek amacıyla Epsilon kare hesaplanmıştır. Epsilon kare için .1 küçük, .25 orta ve .37 büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2018).

Öğretmen liderliği ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesinde değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanmasında betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmen liderliği ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, okul türü, çalışma alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U Testine ilişkin etki büyüklüğü olarak çift serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Kerby, 2014). Katsayının 0.1 olması küçük, 0.3 olması orta ve 0.5 olması büyük etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Katılımcı sayısı

ve yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Analize ait etki büyüklüğünü belirleyebilmek amacıyla Epsilon kare hesaplanmıştır. Epsilon kare için 0.1 küçük, 0.25 orta ve 0.37 büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2018).

Değişkenler arası çoklu ilişkiler incelenirken Spearman Brown katsayısı hesaplanmıştır. Spearman Brown korelasyon katsayısına göre, r değerleri için ilişki düzeyleri şu şekilde değerlendirilmiştir: Zayıf ilişki $0.10 \leq r < 0.30$; Orta düzey ilişki $0.30 \leq r < 0.60$; Güçlü ilişki $r \geq 0.60$ (Cohen, 2013).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına ve sonuçlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Liderliği ve Mesleki Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmen liderliği ve mesleki dayanıklılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçek Değişkenlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve Boyutları	N	Madde Toplam Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma
Öğretmen Liderliği Ölçeği	250	73,1280	9,17564
Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	250	37,2640	4,91150
Öğretim ve Mesleki Gelişime Liderlik Etmek	250	32,2120	4,03387
Öğretmen Liderinin Özellikleri	250	14,9440	2,83638
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	250	13,9760	3,61826
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	250	11,9960	1,98488

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmen liderliği ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 95, en düşük puanın 19 olduğu göz önünde tutulduğunda katılımcı Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin öğretmen liderliği düzeyleri yükseğe yakın düzeydedir ($\bar{X}=73.12$). Mesleki dayanıklılık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puanın 9 olduğu gözetildiğinde katılımcıların mesleki dayanıklılık düzeyleri yükseğe yakın düzeydedir ($\bar{X}=37.26$).

Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek değer in öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek alt boyutunda ($\bar{X}=32.21$), en düşük değerin ise çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutunda ($\bar{X}=11.99$), olduğu görülse de ölçek boyutlarından alınabilecek maksimum puanlar gözetildiğinde her dört boyutun da yükseğe yakın düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

3.2. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin liderlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, okul türü, yaş, mesleki kıdem ve alan değişkenlerine yönelik incelenmesine ilişkin bulgular alt başlıklarla verilmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin liderlik düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Öğretmen Liderliği Genel	Kadın	107	137,80	14745,00	6334,00	-2,32	0,020	0.14
	Erkek	143	116,29	16630,00				
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	Kadın	107	127,78	13672,50	7406,50	-0,433	0,665	-
	Erkek	143	123,79	17702,50				
Öğretmen liderlerinin özellikleri	Kadın	107	118,91	12723,00	6945,00	-1,261	0,207	-
	Erkek	143	130,43	18652,00				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	Kadın	107	140,87	15073,50	6005,50	-2,919	0,004	0,185
	Erkek	143	114,00	16301,50				
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	Kadın	107	143,89	15396,50	5682,50	-3,520	0,000	0,223
	Erkek	143	114,00	16301,50				

Erkek	14	111,74	15978,	15978,
	3		50	50

Tablo 4 incelendiğinde Öğretmen Liderliği puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,329; U = 6334,00; p \text{ value} = 0,020 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde kadın grubu sıra ortalaması(137,80), erkek grubu sıra ortalamasından(116,29) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -0,433; U = 7460,50; p \text{ value} = 0,665 > \alpha = 0,05$).

Öğretmen liderinin özellikleri puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -1,261; U = 6945,00; p \text{ value} = 0,207 > \alpha = 0,05$).

Okul çapında karar alma sürecine katılım puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,919; U = 6005,50; p \text{ value} = 0,004 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde kadın grubu sıra ortalaması(140,87), erkek grubu sıra ortalamasından(114,00) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Çeşitlilik ve sürekli gelişim puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -3,520; U = 5682,50; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde kadın grubu sıra ortalaması(143,89), erkek grubu sıra ortalamasından(111,74) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.2. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin liderlik düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Öğretmen Liderliği Genel	Bekar	73	149,40	10906,50	4715,500	-3,35	0,0001	0,212
	Evli	17	115,64	20468,50		9		
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	Bekar	73	129,26	9436,00	6186,000	-0,53	0,596	-
	Evli	17	123,95	21939,00				
Öğretmen liderlerin özellikleri	Bekar	73	107,81	7870,00	5169,000	-2,51	0,012	0,159
	Evli	17	132,80	23505,00				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	Bekar	73	166,68	12167,50	3215,500	-6,31	0,0001	0,399
	Evli	17	108,52	19207,50				
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	Bekar	73	169,95	12406,50	4286,000	-4,19	0,0001	0,265
	Evli	17	107,17	18968,50		2		

Tablo 5 incelendiğinde Öğretmen Liderliği puanları arasında evli ve bekar gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -3,359$; $U = 4715,50$; $p\text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde bekar grubu sıra ortalaması (149,40),

evli grubu sıra ortalamasından(115,64) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme puanları arasında evli ve bekar gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z = -0,530$; $U = 6186,00$; $p \text{ value} = 0,596 > \alpha = 0,05$).

Öğretmen liderinin özellikleri puanları arasında evli ve bekar gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,512$; $U = 5169,00$; $p \text{ value} = 0,012 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde bekar grubu sıra ortalaması(132,80), evli grubu sıra ortalamasından(107,81) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Okul çapında karar alma sürecine katılım puanları arasında evli ve bekar gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -6,316$; $U = 3215,50$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde bekar grubu sıra ortalaması(166,68), evli grubu sıra ortalamasından(108,52) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın orta etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Çeşitlilik ve sürekli gelişim puanları arasında evli ve bekar gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -4,192$; $U = 4286,00$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde bekar grubu sıra ortalaması(169,95), evli grubu sıra ortalamasından(107,17) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.3. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Eğitim Düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin liderlik düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Öğretmen Liderliği Genel	Lisans	175	117,76	20608,00	5208,00	-2,58	0,010	0,164
	Lisansüstü	75	143,56	10767,00		7		
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	Lisans	175	122,93	21513,50	6113,50	-0,86	0,390	-
	Lisansüstü	75	131,49	9861,50				
Öğretmen liderlerinin özellikleri	Lisans	175	131,01	22926,00	5599,00	-1,859	0,063	-
	Lisansüstü	75	112,65	8449,00				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	Lisans	175	111,61	19532,50	4135,50	-4,655	0,000	0,185
	Lisansüstü	75	157,90	11842,50				
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	Lisans	175	115,00	20124,50	4724,50	-3,550	0,000	0,225
	Lisansüstü	75	150,01	11250,50				

Tablo 6 incelendiğinde Öğretmen Liderliği puanları arasında lisans ve Lisansüstü gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,587$; $U = 5208,00$; $p \text{ value} = 0,010 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde Lisansüstü grubu sıra ortalaması (143,56), lisans grubu sıra ortalamasından (117,76) istatistiksel olarak

Tablo 7. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Öğretmen Liderliği Genel	Devlet	13	106,20	14125,00	5214,00	-4,50	0,0001	0,285
	Özel	11	147,44	17250,00		2		
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	Devlet	13	105,89	14084,00	5173,00	-4,589	0,0001	0,290
	Özel	11	147,79	17291,00				
Öğretmen liderlerinin özellikleri	Devlet	13	118,39	15746,50	6835,50	-1,675	0,094	-
	Özel	11	133,58	15628,50				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	Devlet	13	111,86	14877,00	5966,00	-3,192	0,001	0,202
	Özel	11	141,01	16498,00				
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	Devlet	13	108,71	14458,00	5547,00	-3,961	0,0001	0,251
	Özel	11	144,59	16917,00				

Tablo 7 incelendiğinde Öğretmen Liderliği puanları arasında devlet ve özel gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -4,502$; $U = 5214,00$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde özel grubu sıra ortalaması (147,44), devlet grubu sıra ortalamasından (106,20) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın orta etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme puanları arasında devlet ve özel gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -4,589$; $U = 5173,00$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde özel grubu sıra ortalaması (147,79), devlet grubu sıra ortalamasından (105,89) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmen liderinin özellikleri puanları arasında devlet ve özel gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z = -1,675$; $U = 6835,50$; $p \text{ value} = 0,094 < \alpha = 0,05$).

Okul çapında karar alma sürecine katılım puanları arasında devlet ve özel gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -3,192$; $U = 5966,00$; $p \text{ value} = 0,001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde özel grubu sıra ortalaması (141,01), devlet grubu sıra ortalamasından (111,86) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Çeşitlilik ve sürekli gelişim puanları arasında devlet ve özel gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -3,961$; $U = 5547,00$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde özel grubu sıra ortalaması (144,59), devlet grubu sıra ortalamasından (108,71) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.5. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin liderlik düzeylerinin incelenmesine yönelik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	Fark	η^2
Öğretmen Liderliği Genel	21-30	44	169,84	23,576	3	0,0001	21-30 > 41-50, 21-30 > 31-40, 21-30 > +50	0,06
	31-40	81	127,67					
	41-50	71	108,12					
	50 üzeri	54	108,96					
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	21-30	44	132,90	6,550	3	0,088	-	-
	31-40	81	138,07					
	41-50	71	109,63					
	50 üzeri	54	121,48					
Öğretmen liderlerinin özellikleri	21-30	44	132,90	6,156	3	0,104	-	-
	31-40	81	138,07					
	41-50	71	109,63					
	50 üzeri	54	121,48					
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	21-30	44	195,70	52,587	3	0,0001	21-30 > 41-50, 21-30 > 31-40, 21-30 > +50	0,211
	31-40	81	117,38					
	41-50	71	110,62					
	50 üzeri	54	100,04					
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	21-30	44	200,06	62,381	3	0,0001	21-30 > 41-50, 21-30 > 31-40, 21-30 > +50	0,251
	31-40	81	119,94					
	41-50	71	109,58					
	50 üzeri	54	94,02					

Tablo 8 incelendiğinde Öğretmen Liderliği puanları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($H(3) = 23,576; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Yaş grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 21-30 yaş(169,84) ortalama sırasının 31-40 yaş(127,67), 41-

50 yaş(108,12) ve 50 üzeri yaş(108,96) gruplarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim ve mesleki gelişim puanları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır($H(3) = 6,550; p \text{ value} = 0,088 > \alpha = 0,05$).

Öğretmen liderinin özellikleri puanları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($H(3) = 6,156; p \text{ value} = 0,104 > \alpha = 0,05$).

Okul çapında karar alma sürecine katılım puanları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır($H(3) = 52,587; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Yaş grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 21-30 yaş(195,70) ortalama sırasının 31-40 yaş(117,38), 41-50 yaş(110,62) ve 50 üzeri yaş(100,04) gruplarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Çeşitlilik ve sürekli gelişim puanları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır($H(3) = 52,587; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Yaş grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 21-30 yaş(200,06) ortalama sırasının 31-40 yaş(119,94), 41-50 yaş(109,58) ve 50 üzeri yaş(94,02) gruplarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın orta etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.6. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin liderlik düzeylerinin incelenmesine yönelik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	Fark	η^2
Öğretmen Liderliği Genel	1-5 yıl	47	146,93	16,037	4	0,003	1-5 > 20 yıl üzeri, 16-20 > 20 yıl üzeri	0,048
	6-10 yıl	60	113,29					
	11-15 yıl	39	125,28					
	16-20 yıl	42	150,25					
	20 yıl üzeri	62	104,44					
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	1-5 yıl	47	154,01	9,168	4	0,057	-	-
	6-10 yıl	60	120,92					
	11-15 yıl	39	117,04					
	16-20 yıl	42	119,63					
	20 yıl üzeri	62	117,62					
Öğretmen liderlerinin özellikleri	1-5 yıl	47	148,90	17,706	4	0,001	1-5 > 16-20, 20 yıl üzeri > 16-20, 6-10 > 16-20	0,071
	6-10 yıl	60	130,48					
	11-15 yıl	39	115,13					
	16-20 yıl	42	89,39					
	20 yıl üzeri	62	133,93					
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	1-5 yıl	47	129,12	40,294	4	0,0001	16-20 > 1-5, 16-20 > 6-10, 16-20 > 11-15, 16-20 > 20 yıl üzeri	0,162
	6-10 yıl	60	110,62					
	11-15 yıl	39	133,67					
	16-20 yıl	42	181,46					
	20 yıl üzeri	62	94,11					
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	1-5 yıl	47	144,44	52,093	4	0,0001	1-5 > 20 yıl üzeri, 16-20 > 1-5, 16-20 > 6-10, 16-20 > 11-15, 16-20 > 20 yıl üzeri	0,209
	6-10 yıl	60	103,98					
	11-15 yıl	39	128,71					
	16-20 yıl	42	184,07					
	20 yıl üzeri	62	94,11					

Tablo 9 incelendiğinde Öğretmen Liderliği puanları arasında mesleki gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($H(4) = 16,037; p \text{ value} = 0,003 < \alpha = 0,05$). Mesleki grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdem(146,93) ortalama sırasının 20 yıl üzeri mesleki kıdem (104,44) ortalama sırasından ve 16-20 yıl mesleki kıdem(150,25) ortalama sırasının 20 yıl üzeri mesleki kıdem(104,44)ortalama sırasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme puanları arasında mesleki gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır($H(4) = 9,168; p \text{ value} = 0,057 > \alpha = 0,05$).

Öğretmen liderinin özellikleri puanları arasında mesleki gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır($H(4) = 21,234; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Mesleki grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdem(148,90) ortalama sırasının 16-20 yıl mesleki kıdem (89,39) ortalama sırasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 20.yıl üstü(133,93) ortalama sırası ve 6-10 yıl mesleki kıdem(130,48) ortalama sırasının, 16-20 yıl mesleki kıdem(89,39)ortalama sırasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Okul çapında karar alma sürecine katılım puanları arasında mesleki gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır($H(4) = 40,294; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Mesleki grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 16-20 yıl mesleki kıdem(181,46) ortalama sırasının 1-5 yıl mesleki kıdem (129,12), 6-10 yıl mesleki kıdem(110,62), 11-15 yıl mesleki kıdem(133,67) ve 20 yıl üzeri mesleki kıdem(94,11) ortalama sıralarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz

sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Mesleki Dayanıklılık puanları arasında mesleki gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($H(4) = 52,093; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Mesleki grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdem(144,44) ortalama sırasının 20 yıl üzeri mesleki kıdem(90,27) ortalama sıralarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 16-20 yıl mesleki kıdem(184,07) ortalama sırasının 1-5 yıl mesleki kıdem(144,44), 6-10 yıl mesleki kıdem(103,98), 11-15 yıl mesleki kıdem(128,71) ve 20 yıl üzeri mesleki kıdem(90,27) ortalama sıralarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.7. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Alan değişkenine göre öğretmenlerin liderlik düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Liderlik Düzeylerinin Alan Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Alan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Öğretmen Liderliği Genel	Kültür	105	125,66	13194,50	7595,50	-	0,9	-
	Meslek	145	125,38	18180,50		0,030	76	
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	Kültür	105	121,24	12730,00	7165,00	-	0,4	-
	Meslek	145	128,59	18645,00		0,796	26	
Öğretmen liderlerin özellikleri	Kültür	105	128,39	13481,00	7309,00	-	0,5	-
	Meslek	145	123,41	17894,00		0,544	87	
Okul Çapında Karar Alma	Kültür	105	128,63	13506,50	7283,50	-	0,5	-
	Meslek	145	123,23	17868,50		0,585	58	

Sürecine Katılım								
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	Kültür	105	126,87	13321,50	7468,50	-	0,7	-
						0,258	96	
	Meslek	145	124,51	18053,50				

Tablo 10 incelendiğinde Öğretmen Liderliği puanları arasında kültür ve meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -0,030$; $U = 7595,50$; $p \text{ value} = 0,976 > \alpha = 0,05$).

Öğretim ve mesleki gelişme liderlik etmek puanları arasında kültür ve meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -0,796$; $U = 7165,00$; $p \text{ value} = 0,426 > \alpha = 0,05$).

Öğretmen liderinin özellikleri puanları arasında kültür ve meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -0,544$; $U = 7309,00$; $p \text{ value} = 0,587 > \alpha = 0,05$).

Okul çapında karar alma sürecine katılım puanları arasında kültür ve meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -0,585$; $U = 7283,50$; $p \text{ value} = 0,558 > \alpha = 0,05$).

Çeşitlilik ve sürekli gelişim puanları arasında kültür ve meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -0,258$; $U = 7468,50$; $p \text{ value} = 0,796 > \alpha = 0,05$).

3.3. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, okul türü, yaş, mesleki kıdem ve alan değişkenlerine yönelik incelenmesine ilişkin bulgular alt başlıklarla verilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Kadın	107	138,00	14766,00	6313,000	-2,370	0,018	0,15
Erkek	143	116,15	16609,00				

Tablo 11 incelendiğinde Mesleki Dayanıklılık puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,370$; $U = 6313,00$; $p \text{ value} = 0,018 < \alpha = 0,05$). H^0 Reddedilir. Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde kadın grubu sıra ortalaması(138,00), erkek grubu sıra ortalamasından(116,15) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Bekar	73	155,29	11336,00	4286,000	-4,192	0,0001	0,265
Evli	177	113,21	20039,00				

Tablo 12 incelendiğinde Mesleki Dayanıklılık puanları arasında evli ve bekar gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -4,192$; $U = 4286,00$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde bekar grubu sıra ortalaması(155,29),

evli grubu sıra ortalamasından(113,21) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin meleki dayanıklılık düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Lisans	175	116,76	20433,50	5033,500	-2,925	0,003	0,185
Lisansüstü	75	145,89	10941,50				

Tablo 13 incelendiğinde Mesleki Dayanıklılık puanları arasında lisans ve Lisansüstü gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -2,925$; $U = 5033,50$; $p \text{ value} = 0,003 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde Lisansüstü grubu sıra ortalaması(145,89), lisans grubu sıra ortalamasından(116,76) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin meleki dayanıklılık düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	Çift Serili Korelasyon Katsayısı
Devlet	133	109,44	14555,50	5644,500	-3,753	0,0001	0,239
Özel	117	143,76	16819,50				

Tablo 14 incelendiğinde Mesleki Dayanıklılık puanları arasında devlet ve özel gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($z = -3,753$; $U = 5644,50$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi adına grupların sıra ortalaması incelendiğinde özel grubu sıra ortalaması (143,76), devlet grubu sıra ortalamasından (109,44) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.3.5. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin incelenmesine yönelik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş	n	Ortalama Sıra	Kruskal Wallis-H	df	p	Fark	η^2
21-30	44	165,97				21-30 > 41-50, 21-30 > 31-40,	
31-40	81	129,38				21-30 > +50	0,085
41-50	71	104,92	21,281	3	0,0001		
50 üzeri	54	113,78					

Tablo 15 incelendiğinde Mesleki Dayanıklılık puanları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($H(3) = 21,281$; $p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Yaş grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 21-30 yaş (165,97) ortalama sırasının 31-40 yaş (129,38), 41-

50 yaş(104,92) ve 50 üzeri yaş(113,76) gruplarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.3.6. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin incelenmesine yönelik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	n	Ortalama Sıra	Kruskal Wallis-H	df	p	Fark	η^2
1-5 yıl	47	147,24				1-5 > 20 yıl üzeri,	
6-10 yıl	60	114,93				16-20 > 20 yıl üzeri,	0,085
11-15 yıl	39	114,36		4		16-20 > 6-10	
16-20 yıl	42	158,95	21,234		0,0001		
20 yıl üzeri	62	103,59					

Tablo 16 incelendiğinde Mesleki Dayanıklılık puanları arasında mesleki gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($H(4) = 21,234; p \text{ value} = 0,0001 < \alpha = 0,05$). Mesleki grupları arasındaki farkların incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdem(147,24) ortalama sırasının 20 yıl üzeri mesleki kıdem (103,59) ortalama sırasından ve 16-20 yıl mesleki kıdem(158,95) ortalama sırası 6-10 yıl mesleki kıdem(114,93) ve 20 yıl üzeri mesleki kıdem(103,59)ortalama sırasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde farkın küçük etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

3.3.7. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Alan değişkenine göre öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Alan Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Kültür	105	124,13	13033,50	7468,50	-0,256	0,798
Meslek	145	126,49	18341,50			

Tablo 17 incelendiğinde Mesleki Dayanıklılık puanları arasında kültür ve meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ($z = -0,256$; $U = 7468,50$; $p \text{ value} = 0,798 > \alpha = 0,05$).

3.4. Öğretmen Liderliği ve Mesleki Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmen Liderliği ve Mesleki dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Spearman Brown Testi Sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Liderliği ve Mesleki Dayanıklılık Düzeyleri arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Yapılan Spearman Brown Testi Sonuçları

N=250	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Mesleki Dayanıklılık	1,000					
2. Öğretmen Liderliği	0,739**	1,000				
3. Öğretim ve Mesleki Gelişime Liderlik Etmek	0,628**	0,816**	1,000			

4. Öğretmen Liderinin Özellikleri	0,295**	0,567**	0,444**	1,000		
5. Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	0,547**	0,753**	0,409**	0,148*	1,000	
6. Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	0,604**	0,691**	0,408**	0,149*	0,635**	1,000

1. Mesleki Dayanıklılık; 2. Öğretmen Liderliği; 3. Öğretim ve Mesleki Gelişime Liderlik Etmek; 4. Öğretmen Liderinin Özellikleri; 5. Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım; 6. Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim.

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde “Öğretmen Liderliği” ve “Mesleki Dayanıklılık” Puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmen Liderliği ile Mesleki Dayanıklılık arasında pozitif ve güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.739$).

Yapılan analiz sonucunda Mesleki Dayanıklılık puanları ile öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme boyutu arasında pozitif ve güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.628$). Mesleki Dayanıklılık ile öğretmen liderinin özellikleri boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.295$). Mesleki Dayanıklılık ile okul çapında karar alma sürecine katılımı boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.547$). Mesleki Dayanıklılık ile çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu arasında pozitif ve güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.604$). Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme boyutu ile öğretmen liderinin özellikleri boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.444$). Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme boyutu ile okul çapında karar alma sürecine katılım puanları arasında pozitif ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.409$). Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutu ile çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$; $r: 0.408$). Öğretmen liderinin özellikleri boyutu ile okul çapında karar alma sürecine katılım boyutları arasında pozitif ve zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.05$; $r: 0.148$). Öğretmen liderinin özellikleri boyutu ile çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı

bir ilişki saptanmıştır($p < 0.05$; $r: 0.149$). Okul çapında karar alma sürecine katılım boyutu ile çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu arasında pozitif ve güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır($p < 0.01$; $r: 0.635$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Bu bölümde araştırmanın sonuçları ayrıntılı bir şekilde ele alınarak konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalara benzerlikler ve farklılıklar vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Liderlikleri ve Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Ortalamalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin olarak bulgularda katılımcı *Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin yükseğe yakın bir düzeyde olduğu belirlenmiştir*. Bu bulgu, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin mesleki rolleri gereği liderlik sergileme ve zorluklara karşı dayanıklı olma yetkinliklerini geliştirdiklerine işaret edebilir.

Öğretmen liderliği alt boyutlarında en yüksek değerin öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek alt boyutunda, en düşük değerin ise okul çapında karar alma sürecine katılım olduğu ortaya konulsa da öğretmenlerin öğretmen liderliği tüm alt boyutlarının ortalamalarının yükseğe yakın düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu,

öğretmenlerin sadece sınıf içi öğretim süreçlerinde değil, aynı zamanda mesleki gelişimlerini destekleme, meslektaşlarıyla iş birliği yapma ve okul topluluğuna liderlik etme konusunda da güçlü bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin her bir liderlik boyutunda yüksek puan alması, eğitim kurumlarında aktif ve etkili bir şekilde rol aldıklarını, okul içi süreçlere katkı sunduklarını ve eğitim-öğretim kalitesini artırmaya yönelik sorumluluk üstlendiklerini ortaya koymaktadır (Harris & Muijs, 2002).

Bu kapsamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrenci başarısına liderlik etme düzeylerinin yüksek çıkması, onların öğrenme süreçlerini şekillendirme ve öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratma konularında yetkin olduklarını göstermektedir. Ayrıca, okul çapındaki karar alma süreçlerine katılım boyutunun da yüksek olması, öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde değil, okul genelinde stratejik karar süreçlerinde de etkin bir rol aldıklarını kanıtlamaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerine ve önerilerine değer verdiğini ve onların yönetime aktif katılımlarını teşvik ettiğini göstermektedir (York-Barr & Duke, 2004).

Öğretmen liderliğinin tüm boyutlarda yüksek olması, okul kültürü ve akademik başarı açısından oldukça olumlu bir gösterge olup, bu durumun sürdürülebilirliği için yöneticilerin öğretmenlere destekleyici politikalar sunmaya devam etmesi gerekmektedir (Leithwood & Jantzi, 2006). Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırıcı eğitim programları ve liderlik fırsatları sunularak bu güçlü yapının daha da ileriye taşınması sağlanabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma bulguları, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin liderlik ve dayanıklılık düzeylerinin yükseğe yakın olmasının, eğitim sisteminin verimliliği ve okul başarısı açısından olumlu bir durum olduğunu göstermektedir. Ancak, okul yöneticileri ve eğitim politikalarını belirleyen otoritelerin, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına daha fazla dahil edilmesini teşvik etmesi ve mesleki dayanıklılığı sürekli kılacak destek mekanizmalarını oluşturması büyük önem arz etmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Liderlikleri ve Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılık düzeyleri demografik ve mesleki değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulguları, cinsiyet değişkenine bağlı olarak Mesleki Dayanıklılık ve liderlik puanlarının bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sahip olduğunu, ancak tüm boyutlarda aynı düzeyde bir farkın olmadığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki ve liderlik becerileri üzerindeki etkileri bireysel ve toplumsal faktörlerle ilişkilendirilebilir.

Kadın öğretmenlerin dayanıklılık puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin olaylara yönelik duygusal farkındalıklarının yüksek olması ve empati düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Barnová vd. (2024) araştırmalarında, kadınların genellikle duygusal odaklı başa çıkma teknikleri kullanarak dayanıklılıklarını arttırdığı vurgusunu yapmıştır. Ayrıca kadınların daha yüksek dayanıklılık göstermesi, hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli problemlere karşı esnek yaklaşımlar geliştirme becerileriyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmen liderliğinin ve öğretmenlerin liderlik özellikleri alt boyutunun cinsiyet bağlamında incelenmesi sürecinde *kadın öğretmenlerin liderlik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.* Bu bulgu, kadın öğretmenlerin katılımcı ve demokratik bağlamdaki liderlik stillerine daha meyilli olduklarını göstermektedir. Eagly vd. (1992) araştırmalarında, kadınların daha demokratik liderlik stillerini benimsedikleri ve bunun liderlik becerilerinde daha yüksek algılanan başarı ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, kadın öğretmenler yeniliklere daha açık tutum gösterdikleri ve mesleki gelişim fırsatlarını daha fazla değerlendirdikleri söylenebilir. Romer vd. (2011) araştırması, kadınların sosyal ve duygusal yetkinliklerinde genellikle daha yüksek puanlar aldığını desteklemektedir.

Sonuçlar, kadın öğretmenlerin dayanıklılık ve liderlik alanlarında bazı boyutlarda daha yüksek puanlar aldığını, ancak bazı boyutlarda cinsiyet farkının

herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda, bu farklılıkların nedenlerinin daha detaylı bir şekilde incelenmesi ve eğitim politikalarındaki değişimlerde buna yönelik araştırmalar yapılması sağlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, *medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin dayanıklılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bekar öğretmenlerin dayanıklılık puanlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.* Bu sonuç, bekar öğretmenlerin bireysel başa çıkma stratejilerinde daha etkin bir şekilde karar alabildiğini ve çalışma sürecinde daha fazla esneklik gösterebildiklerini düşündürmektedir. Leroux ve Théorêt (2014), bireysel niteliklerin dayanıklılık üzerinde kişinin dayanıklılığını arttırdığını ve çevresel olarak gelen baskılardan daha bağımsız hareket edebilmelerine imkân sağlayacak bir yapıda olmalarının dayanıklılığı güçlendirebileceğini vurgulamıştır.

Bekar öğretmenlerin öğretim sürecine ve mesleki gelişimlere liderlik etme puanlarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bekar öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim fırsatlarına daha fazla zaman ve enerji ayırabildiklerini göstermektedir. Odanga ve arkadaşlarının (2015), bekar öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu ve bu durumun daha liderlik rollerine etkisinden bahsetmiştir. Ayrıca, Bradley & Hojjat (2017) araştırmalarında sosyal desteğin eksik olduğu durumlarda bireysel liderlik ve dayanıklılığın güçlenebileceğini ortaya koymuştur.

Bekar öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım puanlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, bekar öğretmenlerin mesleki rollerine daha fazla odaklanmalarını ve kurumsal kararlara aktif bir şekilde katıldıklarını göstermektedir. Richards ve arkadaşları (2016), bireylerin bağımsızlık algısının karar alma süreçlerinde etkinliklerini arttırabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bekar öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim puanlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bekar öğretmenlerin yeniliklere ve farklı eğitim yöntemlerine daha yatkın ve açık olduğunu göstermektedir. Romano ve arkadaşlarının (2021) araştırması, yeniliğe açıklığın ve bireysel esnekliğin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

Sonuçlar, bekar öğretmenlerin dayanıklılık, liderlik ve mesleki gelişim açısından evli öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, mesleki dayanıklılık ve liderlik geliştirme programlarının bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde tasarlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça dayanıklılık puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, lisans düzeyi sonrasında eğitim hayatına devam eden öğretmenlerin hayatta karşılaştıkları problemlerle başa çıkma konusunda daha başarılı olduklarını ve mesleki zorluklara dirençlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekin ve Çaylak (2024), eğitim düzeyinin Mesleki Dayanıklılık üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve dayanıklılığının mesleki gelişimle paralel şekilde arttığını ortaya koymuştur.

Bireylerin eğitim düzeyinin mesleki gelişimlerini ve liderlik etme düzeylerini arttırdığı için eğitim düzeyi yüksek bireylerin liderlik rollerini üstelenmede ve mesleki gelişime katkıda bulunmada daha etkin olduklarını gözlenmiştir. Shen ve arkadaşları (2020), öğretmenlerin liderliğinin akademik gelişimleri ve meslek içerisindeki profesyonel becerilerine bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Paller ve Quirap (2024), Mesleki Dayanıklılık ve liderlik özellikleri arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu ve daha yüksek eğitim düzeyinin bu iki özeliği de güçlendiğini ifade etmiştir. Ayrıca, eğitim düzeyi arttıkça bireylerin daha fazla özgüvene sahip olduğu ve çeşitli konularda karar alma becerilerinin daha gelişmiş olduğuna ulaşılmıştır. Ainsworth & Oldfield (2019) araştırmasında, eğitim düzeyinin mesleki karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bireylerin eğitim düzeyinin artması aynı zamanda çeşitlilik ve sürekli gelişim düzeylerini de arttırmaktadır. Bu durum, eğitim öğretim sürecinde yeniliklere ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerine daha açık olduklarını göstermektedir. Gu ve Day (2011) araştırmalarında, öğretmenlerin dayanıklılık ve sürekli gelişim yeteneklerinin eğitim düzeyiyle birlikte pozitif bir değişim içerisinde olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin liderlik özellikleri, karar alma becerileri, çeşitlilik ve sürekli gelişimleri ve mesleki dayanıklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyini arttırmaya yönelik yapılacak çalışmaların ve stratejilerin önemini vurgulamaktadır. Bu alanda çalışacak olan daha sonraki araştırmacılar, eğitim düzeyi ve mesleki beceriler arasındaki

ilişkinin farklı bağlamlarda nasıl değişkenlik gösterdiğini inceleyerek milli eğitim politikalarında katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre mesleki dayanıklılıkları ve liderlik becerileri arasındaki farklılıklar incelendiğinde, özel okul öğretmenlerinin mesleki dayanıklılıkları ve liderlik puanları bakımından istatistiksel olarak yüksek puanlar elde ettiğine ulaşılmıştır. Özel okul öğretmenlerinin dayanıklılıklarının yüksek olması, genellikle çalışma koşullarının daha iyi olmasına, profesyonel gelişim fırsatlarına ve destekleyici bir yönetime sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir. Patterson ve arkadaşları (2004), mesleki dayanıklılığın, çalışma ortamında öğretmenlerin destekleyici tutumlar gördükçe arttığını vurgulamıştır. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik puanlarının yüksek olması mesleki gelişim programlarına dair daha fazla çalışma ve materyale ulaşabiliyor olması ile açıklanabilir. Shen ve arkadaşlarının (2020) meta analizi araştırmasında, öğretmen liderliğinin okul türü ve destek mekanizmalarına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği sonucuna ulaşmıştır. Özel okul öğretmenlerinin eğitim sürecinde karar alma becerilerinin yüksek olması çalışma ortamlarında daha fazla karar alma yetkisine sahip olmaları ve liderlik rolleri üstlenmeleri ile açıklanabilmektedir. Al-Omari (2017), liderlik becerilerinin, okul ortamındaki öğretmenlerin liderlik fırsatları yakalaması ve okulların işleyiş mekanizmalarından dolayı güçlendiğini vurgulamıştır.

Özel okul öğretmenlerinin okullardaki karar alma süreçlerinde daha etkin bir şekilde görev alıyor olması öğretmenler bağlılık ve dayanıklılık düzeylerini de arttırmaktadır. Bu bulgu Day ve Hong'un (2016) araştırması ile benzer bulgulara ulaşıldığını göstermektedir. Ayrıca özel okulların eğitim sürecinde yenilikçi yaklaşımları daha hızlı bir şekilde uygulamaya dökebilmesi ve mesleki eğitim fırsatlarının daha çok olması, öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim açısından devlet okulu öğretmenlerine göre daha başarılı olmalarına imkân sağladığı düşünülmektedir. Roman ve arkadaşları (2021), öğretmenlerin sürekli gelişim becerilerinin, destekleyici bir okul kültürü ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin dayanıklılık, liderlik özellikleri ve mesleki gelişim gibi alanlarda devlet okullardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, özel okullardaki profesyonel gelişim fırsatları, destekleyici yönetim ve dayanışması yüksek işbirlikçi bir okul kültürünün

oluşturulmasının önemine dikkat çekmektedir. Eğitim politikaları üzerine yapılacak araştırmalarda devlet okullarında öğretmenlerin liderlik ve dayanıklılık kapasitelerinin arttırılmasına yönelik olması eğitimin kalitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, genç yaştaki öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre mesleki dayanıklılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, genç öğretmenlerin enerjik ve dinamik yapıları sayesinde stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Leroux ve Théorêt (2014), genç öğretmenlerin olaylar karşısında daha esnek davranışlar gösterebilmesinin mesleki dayanıklılıklarına olumlu katkı verdiğini vurgulamıştır. Ayrıca genç öğretmenlerin yenilikçi eğitim yaklaşımlarını daha kolay benimseyebiliyor olması ve modern yöntemleri uygulama konusunda daha istekli olmalarının liderlik becerilerine olumlu katkı verdiği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda başka araştırmacılar da genç öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarına katılımı konusunda daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur (Romano vd., 2021).

Genç öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı puanlarının yüksek olması mesleki özgüvenlerinin yüksek olması ve yönetim süreçlerine katkı verme istekleri ile açıklanabilir. Zhou ve arkadaşlarının (2023) yapmış olduğu araştırmada, genç öğretmenlerinin meslek süreci içerisinde profesyonel kimliklerinin ve iş tutkularının yüksek olmasının karar alma süreçlerine katılımının arttırdığını vurgulamıştır. Ayrıca çeşitlilik ve sürekli gelişim açısından genç öğretmenlerin yüksek puan alması, genç öğretmenlerin yeniliklere açık davranışlar sergilemesi ve mesleki gelişim fırsatlarını daha çok değerlendirmeleri araştırmada ulaşılan bulguları desteklemektedir. Day ve Hong (2016), araştırmada ulaşılan bulgulara paralel olarak genç öğretmenlerin sürekli gelişim süreçlerinde daha aktif olduğunu ifade etmiştir.

Genç öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı, liderliği, dayanıklılığı ve sürekli gelişimi gibi öğretmenlik mesleğini yakından ilgilendiren konularda daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Genç öğretmenlerinin yenilikçi yöntemlere yatkınlıklarından ve enerjilerinden yararlanarak mesleki gelişim programlarının genç öğretmenlere yönelik olarak şekillendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ancak, deneyimli öğretmenlerin bilgi birikiminin de mesleki gelişim süreçlerine dahil edilmesi, daha etkin ve etkili bir eğitim politikasının geliştirilmesi konusunda kritik bir öneme sahiptir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, *öğretmenlerin dayanıklılık puanlarında 1-5 yıl mesleki kıdem grubu, 20 yıl üzeri grubundan ve 16-20 yıl mesleki kıdem grubu, 6-10 yıl mesleki kıdem ve 20 yıl üzeri grubundan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Mesleki hayatının başındaki ve orta kademelerindeki öğretmenleri dayanıklılık becerilerinin yüksek olduğu savunulabilir.* Meslek hayatının başındaki genç öğretmenlerin enerjik ve dinamik yapıları ve meslek hayatının ortalarındaki tecrübeli öğretmenlerinde mesleki deneyimleri doğrultusunda karşılaştıkları problemlerle başa çıkma stratejileri bu bulgunun açıklayıcısı olabilir. Ayrıca kıdem durumunu liderlik puanları bağlamında incelediğimizde 1-5 yıl mesleki kıdem, 6-10 yıl mesleki kıdem ve 20 yıl üzeri grubunun 16-20 yıl mesleki kıdem grubundan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, enerjik yenilikçi yaklaşımların ve deneyimin getirdiği stratejik becerilerin birleşimiyle açıklanabilir. Gu ve Day (2007), meslek hayatının farklı aşamalarında liderlik becerilerinin değişiklik gösterebildiğini ifade etmiştir. Ancak 16-20 yıl mesleki kıdem grubunun mesleki karar alma süreçlerine katılımları bakımından tüm kıdem gruplarında daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu durum mesleki olgunluk ve deneyimleriyle yönetim süreçlerine daha fazla katılım sağladığını göstermektedir. Bellibaş ve Liu (2017) araştırmalarında, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının, öz-yeterlilik algısı ve deneyimleri ile güçlendiğini belirtmiştir, bu açıdan araştırmada ulaşılan bulgulara paralel sonuçlar olduğu söylenebilir. Ayrıca çeşitlilik ve sürekli gelişim açısından 16-20 yıl mesleki kıdem grubunun tüm gruplara karşı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dayanıklılığın ve sürekli gelişimin orta ileri dönemlerde daha aktif olması mesleki karar alma süreçlerine katılımında ulaşılan bulgularla uyumaktadır (Tahira vd., 2015).

Mesleki kıdemin liderlik özellikleri, karar alma süreçlerine katılım, sürekli gelişim ve dayanıklılık üzerindeki etkisinin meslek hayatının farklı kademelerinde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genç ve orta kıdeme sahip öğretmenlerin dayanıklılık ve liderlik alanlarında daha yüksek performans gösterdikleri ve daha uzun mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise deneyimlerini stratejik noktalarda kullandığı görülmektedir. Eğitim öğretim ortamında gelecek süreçte planlanan politika ve uygulamalarda kıdem farklılıklarının dikkate alınması ve öğretmenlerin çeşitli açılardan daha etkin kullanılabilmesi için düzenlemeler yapılması son derece önemlidir.

Araştırma bulgularına göre alan değişkeninin öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarında ve liderlik becerilerinde farklılık yaratan bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, dayanıklılığın daha çok çalışma ortamı ve bireyin psikolojik faktörlerle geliştiği göstermektedir (Day & Hong, 2016). Ayrıca öğretmenlerin liderlik göstergeleri için de bireysel ve mesleki gelişim olanaklarına erişimleri ve mesleki deneyimleri ile olan ilişkisinin daha belirgin olduğu ortadadır (Cornu, 2009). Gu & Day (2007) araştırmalarında liderlik özelliklerindeki farklılıkları alan farklarından ziyade mesleki ortam içerisindeki destekleyici unsurların varlığıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı durumu daha çok bireysel yetkinlikler ve okul ortamı ile açıklanabildiği gibi, öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim durumları daha çok mesleki gelişim fırsatlarına ulaşabilme imkânı ile eşleştirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında uygulanılacak politikalarda ve yapılacak araştırmalarda alan değişkeni gözötenilmeksizin düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Liderlikleri ve Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlikleri ve mesleki dayanıklılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak bulguları Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki dayanıklılık puanları ile öğretmen liderliği boyutları arasında farklı düzeylerde istatistiksel olarak anlamlı güçlü, orta, zayıf ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. *Öğretmen Liderliği ile Mesleki Dayanıklılık arasında pozitif ve güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.* Özellikle mesleki dayanıklılığın öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme ile çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarıyla arasında güçlü ilişkilerin olduğu görölmüştür. Bu ilişki, öğretmen liderliğinin öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme ile çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarının, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını olumlu yönde etkileyecek bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde mesleki dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerin öğretmen liderliklerinin de güçlü olabileceği ya da bu iki özelliğin birbirini destekleyebileceği söylenebilir. Bunun yanında mesleki dayanıklılık ile öğretmen liderinin özellikleri boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin çevrelerindeki meslektaşlarını öğretmen liderler olarak algılamalarının mesleki dayanıklılıkları ile

güçlü bir ilişkide olmadığı görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişimi, sürekli gelişimi önemsemelerinin mesleki dayanıklılıkları ile birbirlerini desteklediği görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğinde öğretmenin liderlik özellikleri göstermesi, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri çeşitli problemlere karşı direnç göstermesini sağlayarak dayanıklılık kapasitesini arttırmaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, günümüz dünyası ile değişen ve gelişen iletişim yöntemlerini etkin kullanması ve çeşitli değişimlere ayak uydurabilmesi gibi liderlik özellikleri, öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri problemlere karşı daha dirençli durma becerilerini desteklemektedir. Bu durum, öğretmenin liderlik becerilerinin sadece sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı üzerinde değil aynı zamanda mesleki iyi oluş bakımından da son derece önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Gu & Day, 2007).

Öğretmenlerin liderlik davranışlarındaki becerilerinin artışı mesleki süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunlardan kaynaklı stresle mücadele etmelerinde öğretmenlere önemli bir avantaj sağladığını işaret etmektedir. Örneğin, liderlik özellikleri bakımından güçlü olan öğretmenlerin, öz yeterlilik algısı da yüksek düzeyde olup liderlik düzeyleri daha düşük düzeyde olan öğretmenlere göre daha güçlü bir motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığının şekillenmesinde liderlik becerilerinin etkisi son derece önemlidir (Razmjoo & Ayoobiyan, 2019).

Araştırma sonuçları, literatürde yer alan araştırmalarla da uyumludur. Örneğin Gu & Day (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve dayanıklılığını arttırdığı bulgusuna ulaşmış ve öğretmenlerin liderlik özelliklerindeki gelişimlerin öğretmenlerin mesleki yaşamlarının sonraki dönemlerinde başarı ve bağlılık açısından son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Razmjoo & Ayoobiyan (2019) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerindeki gelişimlerin mesleki dirençlerini arttırmada önemli bir rolü olduğunu ve bu durumu liderlik davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin gösterdiği liderlik davranışları ve mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin sadece öğretmen özelinde değil aynı zamanda eğitim ortamının tüm paydaşlarını içeren çok düzeyli ve değişken bir yapıda olduğunu anlamak

açısından son derece önemlidir. Soylu ve Okçu (2022) araştırmalarında güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmış ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin sadece bireysel değil, aynı zamanda çeşitli konularda karar alması ve gerçekleşen değişim sürecine uyum sağlayabilmesi açısından da organizasyon bağlamındaki dayanıklılık kapasitesine de olumlu katkı verdiğini vurgulamıştır. Liderlik becerileri bakımından gelişmiş olan öğretmenlerin meslektaşlarına örnek olma konusunda ve dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerinde stresle mücadele konusunda daha etkin bir şekilde başa çıkabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Mansfield vd. (2016) araştırmalarında öğretmenlerin liderlik ve mesleki dayanıklılık özelliklerinin gösterdikleri mesleki başarılarının ötesinde eğitim sisteminin ve bu eğitim sisteminin sürdürülmesindeki genel kalitesinin de artmasında da önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada dayanıklılık çerçevesi, öğretmenlerin dayanıklılık kapasitelerinin artırmanın liderlik eğitimleri ve çeşitli konular bağlamında verilen mesleki gelişim programları yoluyla mümkün olabileceğini göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kavramı bu açıdan incelendiğinde bireysel bir özellik olmaktan öte, destekleyici liderlik ortamlarının oluşturulmasında son derece önemli bir nokta olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları ve öğretmen liderliklerinin birbirini destekleyen özellikler olduğunu ve eğitim öğretim ortamının kalitesinin arttırmada önemli bir role sahip olduğunu söylenebilir. Öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması, mesleki dayanıklılık kapasitesinin de arttırılmasını destekleyebilir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda araştırmacıların bu ilişkinin farklı bağlamlarda (örneğin kırsal ve kentsel okullar) nasıl değiştiğini ele alarak öğretmen liderliğinin ve mesleki dayanıklılığın arasındaki ilişkiye dair bilgi birikiminin derinleştirilmesi beklenmektedir.

4.4. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcıya yönelik öneriler; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık ve öğretmen liderliklerinin geliştirilmesine

yönelik eğitim seminerleri, atölye çalışmaları ve rehberlik programları tasarlanabilir. Öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim becerilerini destekleyen okul içi etkinlik ve projeler geliştirilebilir. Özellikle mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlere endüstriyel yenilikler ve teknolojik değişimlere yönelik adaptasyon becerileri kazandırabilecek eğitim programları düzenlenebilir. Öğretmenlerin okul içi karar alma süreçlerine daha aktif katılmasını sağlamak amacıyla liderlik rolleri tanımlanabilir. Bununla birlikte yapılacak olan araştırmalarda uzun vadeli politikalar benimsenerek beceriler geliştirilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri ve öğretmen liderliklerini araştıran daha geniş örneklemli nitel ve karma yöntem araştırmalar ile araştırma tekrarlanabilir. Farklı demografik özelliklere sahip öğretmen grupları için araştırma tekrarlanabilir. Örneğin şehir merkezi ve köy arasındaki farklılıklar üzerine çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbiati, M., Golay, P., Gasser, J., & Moulin, V. (2020). Protective factor assessments: What are we measuring? An investigation of the internal validity of the structured assessment of protective factors for violence risk. *Criminal justice and behavior*, 47(4), 383-398. <https://doi.org/10.1177/0093854819901157>.
- Ackoff, R. L. (1999). Transformational leadership. *Strategy & leadership*, 27(1), 20-25. <https://doi.org/10.1108/eb054626>
- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.03.012>.
- Altinkurt, Y. (2004). *Endüstri Meslek Liselerinde görev Yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi:(Eskişehir İli)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Al-Omari, A. (2017). The relationships between personal resilience and leadership practices of school principals in Jordan. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4. <https://doi.org/10.14738/ASSRJ.415.3536>.
- Akgün, Ö. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyürek, M. İ. (2022). Dağıtımçı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1553-1566. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.820048>.

- Akyüz Yalçinkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57145>.
- Akyüz, M. (2018). Stratejik liderlik. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/451154>.
- Akyürek, M. İ. (2020). Otantik liderlik: bir alanyazın taraması. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 99-109.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. The Ohio State University.
- Antalyalı, Ö. L. & Alparslan, A. M. (Eds.) (2022). *Jamovi Uygulamalı istatistik analizleri*. Ankara: Nobel.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 73-82.
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerindeki kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, N. (2006). *Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atıgan, F., & Özkan, P. (2023). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(1), 23-45. <https://doi.org/10.52848/ijls.1220833>.
- Aydın, M., & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Ayvalı, Ö. (2021). *Öğretmen liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ayvalı, Ö., & Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955-992. <https://doi.org/10.17152/gefad.910330>.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balcı, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.
- Basım, H. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114. https://www.baskent.edu.tr/~nbasim/files/yetiskinler_icin_psikolojik_dayaniklilik_olcegi.pdf.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier, Macmillan.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied psychology*, 45(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1996.tb00847.x>
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The leadership quarterly*, 10(2), 181-217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8).
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bellibaş, M., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-

- efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55, 49-69. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>.
- Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. *Cultivating teacher resilience*, 11-26. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/41720/1/2021_Book_CultivatingTeacherResilience.pdf#page=24
- Beltman, S., & Mansfield, C. (2017). What is teacher professional resilience? And whose responsibility is it?. *Professional Educator*, 17(2), 32-36.
- Bolat, Ö. (2012). A non-positional teacher leadership approach to school improvement: an action research study in Turkey. (Unpublished doctoral dissertation) University of Cambridge, Cambridge.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter. <http://hdl.handle.net/10036/17493>.
- Bozkurt, Ö., & Göral, M. (2013). Modern Liderlik Tarzlarının Yenilik Stratejilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. *Anadolu University Journal of Social Sciences/Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-14.
- Bozkurt, D., & Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7968-8000. <https://doi.org/10.26466/opus.937692>.
- Bradley, J., & Hojjat, M. (2017). A model of resilience and marital satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 157, 588 - 601. <https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1254592>.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*, 22(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>.
- Buz, S. & Genç, B. (2019). Sosyal hizmet uzmanları için psikolojik dayanıklılığın önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 623-642. <https://doi.org/10.33417/tsh.572227>.
- Büyüköztürk Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara:PegemA.

- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1(2), 137-161. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48542/616264>.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. (4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Candrasari, R., Yorman, Y., Mayasari, N., Yulia, R., & Lake, F. (2023). Visionary leadership in education management: leading toward optimal achievement in the era of independent learning. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 3(3), 451-467. <https://www.researchgate.net/publication/374081212>.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1336572>
- Ceylan, M. (2019). *21. yy becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Chell, J. (1995). Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership. SSTA Research in Brief. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391222.pdf>.
- Chen, Z., Zhu, J., & Zhou, M. (2015). How does a servant leader fuel the service fire? A multilevel model of servant leadership, individual self identity, group competition climate, and customer service performance. *Journal of applied psychology*, 100(2), 511. <https://doi.org/10.1037/a0038036>.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>.
- Chen, J. (2024). Reimagining Teacher Resilience for Flourishing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 1363-1372. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00810-5>
- Cıranoglu, M. (2020). Etkileşimci Liderlik Yaklaşımının Hemşirelerin İşten Ayrılma Niyetlerine Etkisi: Bursa İlinde Özel Hastanelerde Bir Alan

Araştırması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1), 61-80. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.549339>.

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. routledge.

Conger, J. (2015). Charismatic leadership. *Wiley encyclopedia of management*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110122>.

Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.11.016>.

Cox, T., & Brockley, T. (1984). The experience and effects of stress in teachers. *British Educational Research Journal*, 10(1), 83-87. <https://www.jstor.org/stable/1501248>.

Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. ve Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationship, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.

Çavuşoğlu, D., & Savaş, A. C. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/408085>.

Çetin, C. Y. (2020). *Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çilek, A., Kılınç, A. Ç., Erdoğan, O., Arslan, K., & Sezgin, F. (2025). Linking principal support and teacher resilience to teacher leadership in Türkiye: The mediating role of teacher work engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, Advanced online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432241308679>

Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, T. R., & Luthans, F. (1979). Leadership reexamined: A behavioral approach. *Academy of Management Review*, 4(2), 237-248. <https://doi.org/10.5465/amr.1979.4289022>.
- Davies, B. J., & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *School leadership & management*, 24(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/1363243042000172804>
- Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.05.015>.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, V. (2024) Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin incelenmesi. *Kosovo Educational Research Journal*, 5(1), 16-37. <https://kerjournal.com/>.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2018). *Eğitime giriş*. Ankara: PegemA.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational administration quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>.

- Derakhshan, A.; Setiawan, S. & Ghafouri, M. (2024). Modeling the Interplay of Indonesian and Iranian EFL Teachers' Apprehension, Resilience, Organizational Mattering, and Psychological Well-Being. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 12(1), 21-43.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The leadership quarterly*, 25(1), 36-62. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>.
- Duman, N., Göksu, P., Koroğlu, C., & Talay, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde mental iyi oluş ile psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(7), 9-17. <https://doi.org/10.31461/ybpd.668737>.
- Eagly, A., Karau, S., & Johnson, B. (1992). Gender and Leadership Style among School Principals: A Meta-Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28, 102 - 76. <https://doi.org/10.1177/0013161X92028001004>.
- Edwards III, G. C., Mayer, K. R., & Wayne, S. J. (2020). *Presidential leadership: Politics and policy making*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://doi.org/10.1080/19416520802211503>
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24). <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/>.
- Erdem, O., & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70131>.
- Erer, B., & Demirel, E. (2018). Modern liderlik yaklaşımlarına genel bir bakış. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(13), 647-656. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/921362>.
- Ertürk, A., & Dönmez, E. (2017). Ruhsal liderlik ve eğitimdeki yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 11-19. <https://doi.org/10.21666/muefd.325111>.

- Elias, M. J., Zins, J., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- ElSayary, A. (2023). The impact of a professional upskilling training programme on developing teachers' digital competence. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Engür, A. İ., Engür, S., Eser, S., & Eser, H. (2023). Öğretmen dayanıklılığına dair görüşler: COVID-19 pandemi dönemine dair bir değerlendirme. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1428-1450. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8426358>.
- Erdem, O., & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70131>.
- Ersin, K., & Karakale, B. (2018) Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 55-77. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.391826>.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., Van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The leadership quarterly*, 30(1), 111-132. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.004>.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European psychologist*. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>.
- Fleenor, J. W. (2006). Trait approach to leadership. *Psychology*, 37(1), 651-665.
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46, 681-698. doi:10.1007/s13384-019-00344-0
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gardner. J. W. (1989). On leadership. New York: Free Press
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., & Wardat, Y. (2022). The Relationship between Teacher Leadership and School Climate: Findings from a Teacher-Leadership Project. *Education Sciences*, 12(11), 749. <https://doi.org/10.3390/educsci12110749>

- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2011). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44, doi:10.1080/01411926.2011.623152
- Gülbahar, B., & Çetin, E. Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 5*. <https://upsead.com/Sayi/5/1-Gulbahar-Cetin.pdf>.
- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2). <https://doi.org/10.17051/io.2016.35708>.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., & Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Gore, V., & Begum, S. (2012). Role of a Teacher in 21st Century. *The Criterion: An International Journal in English*, 3(3), 2-7.
- Graczewski, C., Knudson, J., & Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like, and what influence does it have?. *Journal of education for students placed at risk*, 14(1), 72-96. <https://doi.org/10.1080/10824660802715460>.

- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist press.
- Grimm, F. (2023). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 50(6), 1135–1147. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Hallinger, P., Wang, W. C., & Hallinger, P. (2015). The evolution of instructional leadership. *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*, 1-23.
- Halstead, M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. Routledge.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Harvey, J., & Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660281>.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1972). The management of change: I. Change and the use of power. *Training & Development Journal*.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1997). Situational leadership. In *Dean's Forum* (Vol. 12, No. 2, p. 5).
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of education*, 7(4), 399-420.

- Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (2005). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 19(4), 63-77.
<https://doi.org/10.5465/ame.2005.19417908>
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- Kaplan, T. Y., & Yüner, B. (2023). Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 594-612.
<https://doi.org/10.38155/ksbd.1288967>
- Kapur, R. (2021). Leadership role in educational institutions. *International Journal of Information, Business and Management*, 13(3), 27-37.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146326>.
- Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 2(22), 301-314.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 129-142.
- Kaya, İ., & Karadağ, E. (2015). Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (11), 175-194.
- Karaalp, K., Fidan, J., Dincerler, H., Çetiner, C., Yiğit, S., Bilgiseven, M., Ekin, C. ve Bilen, F., (2023). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 269-277. <http://dx.doi.org/10.46868/tigin>.
- Kavgaoğlu, D., (2022). Eğitimde Etkili Liderlik. *Eğitim ve Bilim* (pp.103-146), İstanbul: Efe Akademi.

- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, 2165–2228.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Personality and Social Psychology*, 37 (1). 1 – 17.
- Koçyiğit, İ., Buhur, İ., İsen, İ. Buğday, M., & Gürbüz, M. H. (2024). Karizmatik Liderlik, Sahip Olunması Gereken Beceriler ve Bunların Okula Yansımaları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 8(53), 776-788. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.62840>.
- Kowalski, T. J. (2010). The school principal: Visionary leadership and competent management. Routledge.
- Kurt, M.H. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çok yönlü liderlik yönelimleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies*. <https://doi.org/10.1080/0305569780040101>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289-303.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). *Teacher leadership*. John Wiley & Sons.
- Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3253-3274. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953186>

- Lumpkin, A., Claxton, H., & Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4(2), 59-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058520.pdf>.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive organizational scholarship*, 241(258), 1-26.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction, *Personnel Psychology*, 60(3), 541– 572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 566-577. <https://doi.org/10.1080/17439760903157133>.
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2015.11.016>.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational management & administration*, 31(4), 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>.
- Millican, R., & Middleton, T. (2020). A need for resilience. *Reconsidering Resilience in Education: An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience*, 3-16.
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A., & Toom, A. (2018). The role of teachers in the Finnish educational system: High professional autonomy and responsibility. In *The teacher's role in the changing globalizing world* (pp. 47-61). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004372573_004.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Odanga, S. J., Aloka, P. J., & Raburu, P. A. (2015). Influence of marital status on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya.

- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730–749. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>.
- Oppi, P., Eisenschmidt, E., & Jögi, A. L. (2022). Teacher's readiness for leadership—a strategy for school development. *School Leadership & Management*, 42(1), 79-103. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.2016685>.
- Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özan, M. B., & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/715819>.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 151-168. <http://hdl.handle.net/11452/17849>.
- Özkan. Ç. (2018). *Etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Yiyecek içecek işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özpeynirci, R., & Kırmızı, C. (2022). Atasözleri ekseninde psikolojik dayanıklılık kavramı üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 24(43), 1113-1126.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342967>.
- Pahwa, S., & Khan, N. (2022). Factors affecting emotional resilience in adults. *Management and Labour Studies*, 47(2), 216-232. <https://doi.org/10.1177/0258042X21107293>.
- Paller, M., & Quirap, E. (2024). Teachers' Resilience and Self-Efficacy. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS*. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i04-35>.
- Patterson, J., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A Study of Teacher Resilience in Urban Schools.. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3-11.
- Penney, S. A., Kelloway, E. K., & O'Keefe, D. (2015). Trait theories of leadership. In *Leadership in sport* (pp. 19-33). Routledge.
- Polatc1, S., Ersin, I. R. K., Gültekin, Z., & Sobacı, F. (2017). Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özellikleri tatmin düzeyini etkiler mi?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 553-578. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3581074>
- Polatc1, S., & Tınaz, Z. D. (2021). Kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(36), 2890-2917. <https://doi.org/10.26466/opus.827411>.
- Razmjoo, S., & Ayoobiyan, H. (2019). On the Relationship between Teacher Resilience and Self- efficacy: The Case of Iranian EFL Teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11, 277-292.
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 33-40. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00033.x>.
- Richards, K., Levesque-Bristol, C., Templin, T., & Graber, K. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19, 511-536. <https://doi.org/10.1007/S11218-016-9346-X>.

- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>.
- Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970.
- Rupšienė, L., & Skarbalienė, A. (2010). The characteristics of teacher leadership. *Tiltai*, (4), 67-76.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>.
- Sadoula, G., & Korumaz, M. (2020). Yönetici ve öğretmenlerin dağıtımcı liderlik deneyimleri; fenomenolojik bir araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 320-345.
- Sarı, B. & Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1960-1977.
- Sarier, Y. (2020). Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden ideal öğretmen özellikleri ve becerileri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 294-306. <https://doi.org/10.34056/aujef.711581>.
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, Epub ahead of print. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 58(1), 40-45. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/>
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71980#page=191>.

- Sever, M., & Avcı-Yurtseven, Z. (2015). Değişkenlerin Ölçülmesi ve Örneklem. Çev. Ed. Ahmet Aypay. *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (149-180) içinde. Ankara: Anı.
- Sevim, H. İ., & Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımcı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(2), 86-106. <https://doi.org/10.52848/ijls.1094287>.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>.
- Smith, G., Minor, M., & Brashen, H. (2018). Spiritual Leadership: A Guide to a Leadership Style That Embraces Multiple Perspectives. *Journal of instructional research*, 7, 80-89.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J. ve Bezrucko, N. (2000). Resilience and Protective Factors in Adolescence: An Autobiographical Perspective From Disadvantaged Youth. *Journal of School Psychology*, 37, 4, 425-448. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00028-X)
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10387/127085>.
- Sweeney, P. J., & Fry, L. W. (2012). Character development through spiritual leadership. *Consulting psychology journal: practice and research*, 64(2), 89.
- Şahan Aktan, B., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.

- Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 385-396. <https://doi.org/10.17755/Esosder.304681>.
- Şekerci, R. (2019). *Öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin liderlik becerilerine etkisi: İç içe geçmiş karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (Eds.). (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2nd ed.). Ankara: Nobel.
- Shaked, H. (2022). How instructional leaders promote parental involvement: the Israeli case. *International Journal of Educational Management*, 36(7), 1193-1205. t: <https://www.emerald.com/insight/0951-354X.htm>.
- Shaked, H. (2023). How Social Justice Leadership Complements Instructional Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2282534>.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8704/108689>.
- Şişman, M. (2016). Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.015>.
- Şişman, M. (2023). *Öğretim liderliği* (7. Baskı). Ankara: PegemA.

- Soylu, S., & Okçu, V. (2022). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 752-767.
- Tagay, Ö., & Demir, K. (2016). Öğretmen adayları için Mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1603-1620.
- Tahira, S., Latif, M., & Arif, M. (2015). Role of Resilience as a Facilitator in Higher Education. *Journal of Educational Research*, 18, 75.
- Tankut, F. (2021). *Okullardaki örgüt kültürünün öğretmen liderliği ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tanrıverdi, D. (2024). *Exploring the nexus between EFL instructors' self-efficacy beliefs and professional resilience in hybrid language education contexts: A qualitative case study / Hibrit dil eğitimi bağlamlarında İngilizce öğretim görevlilerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki bağlantıyı araştırmak: Niteliksel bir vaka çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Tavanti, M. (2008). Transactional leadership. *Leadership: The key concepts*, 166-170.
- Tekin, Ö. E., & Çayak, S. (2024). Examining the relationship between teachers' patience levels and professional resilience. *International Journal of Academic Studies in Technology and Education*, 2(1), 22-39.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.17066/pdrd.34849>.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. <https://www.tdk.gov.tr/sozlukservlet>.
- Tümlü, G. Ü., & Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 205-213. <https://doi.org/110.5961/jhes.2013.078>.

- Tylka, T. L., & Kroon Van Diest, A. M. (2015). Protective factors. *The Wiley handbook of eating disorders*, 430-444. <https://doi.org/10.1002/9781118574089.ch33>
- Uğurluoğlu, Ö., & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of management*, 37(4), 1228-1261. <https://doi.org/10.1177/0149206310380462>.
- Vugt, M. V., & Ronay, R. (2014). The evolutionary psychology of leadership: Theory, review, and roadmap. *Organizational Psychology Review*, 4(1), 74-95. <https://doi.org/10.1177/2041386613493635>.
- Wan Yaacob, W. S., & Don, Y. (2018). Teacher leadership model: Roles and values. *Journal of Social Science Research*, 12(01). <http://eprints.iab.edu.my/v2/id/eprint/1262>.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Rahimpour, H. (2022). Developing resilience among Chinese and Iranian EFL teachers: A multi-dimensional cross-cultural study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(6), 2111-2128. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2042540>
- Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8-15. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20211001.12>.
- Yazıcı, E. (2016). *Öğretmen dayanıklılığı üzerine fenomenolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yekeler, K. (2015). *Dönüştürücü liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinde etkileşimci liderlik davranışlarının rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/627098>
- Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2022). Öğretmen liderliği ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinmesi arasındaki ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin aracı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1200-1221.
- Yıldırım, R. & Yoldaş, C. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (85), 103-117. <https://doi.org/10.17755/esosder.1205953>.
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/48630>.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>.
- Yoshida, D. T., Sendjaya, S., Hirst, G., & Cooper, B. (2014). Does servant leadership foster creativity and innovation? A multi-level mediation study of identification and prototypicality. *Journal of Business Research*, 67(7), 1395-1404. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.08.013>.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. (8th ed). Pearson Education.
- Yüksel, E. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Xing, C., & Sun, J. M. (2013). The role of psychological resilience and positive affect in risky decision-making. *International Journal of Psychology*, 48(5), 935-943. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.729840>.

- Zhou, Y., Chen, S., Deng, X., Wang, S., & Shi, L. (2023). Self-efficacy and career resilience: The mediating role of professional identity and work passion in kindergarten teachers. *Journal of Psychology in Africa*, 33, 165 - 170. <https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2207052>.
- Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.



EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim;

Bu çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında yürütülmekte olan bir yüksek lisans tezi için veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Çalışmada siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerini açıklıkla belirtmelerine ihtiyacımız vardır. Katkılarınız için çok teşekkür ediyorum.

Yapılacak bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

() Onaylıyorum. () Onaylamıyorum.

I.Bölüm: Demografik Bilgiler

1	Cinsiyet	() Kadın () Erkek
2	Medeni Durum	() Evli () Bekar
3	Eğitim Durumu	() Lisans () Lisansüstü
4	Çalıştığınız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Türü	() Resmi () Özel
5	Yaş Aralığınız	() 21-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 50 yaş üzeri
6	Alanınız	() meslek öğretmenliği () kültür öğretmenliği
7	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Çalışma Yılı	() 1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası () 20 yıl üzeri

Ek 2: Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen Liderliği Ölçeği	Neredeyse hiç (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Neredeyse her zaman (5)
<i>Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek</i>					
Teorik bilgiyi pratikte uygulamam.	1	2	3	4	5
Meslektaşlarıma öğretim önerileri sunarım.	1	2	3	4	5

Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini değiştiririm	1	2	3	4	5
Sınıf yönetimi için farklı stratejiler geliştirir ve yenilik yaparım.	1	2	3	4	5
Eğitsel fikirleri uygulamaya koyarım.	1	2	3	4	5
Öğrencilere, kendi davranışlarını gözlemlemeye yönelik öğrenme desteği sağlarım.	1	2	3	4	5
Etkinlik düzenleme şeklini öğrencilerin kavrayışına göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
Öğrencilerin öğrenme sorunları ile ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
Öğretmen liderlerin özellikleri					
Deneyimli bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm	1	2	3	4	5
Açık fikirli bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
Organizasyon becerileri olan bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.	1	2	3	4	5
Yenilikçi düşünceye sahip bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
Okul çatısında karar alma sürecine katılım					
Meslektaşlarımla önerileri hakkında yöneticilere geri bildirimde bulunurum.	1	2	3	4	5
Yöneticilerin kararlarında rol alırım.	1	2	3	4	5
Bazı personel kararlarının tartışılmasında yer alırım	1	2	3	4	5
Öğrencilerimin gelişimleri ile ilgili konularda yöneticilere görüşlerimi ifade ederim.	1	2	3	4	5
Çeşitlilik ve sürekli gelişim					
Ortaklaşa fikirlerle karşılaştığımda meslektaşlarımla görüşlerine saygı duyarım	1	2	3	4	5
Öğretim yöntemlerimi meslektaşlarımla görüşleri doğrultusunda düzenlerim.	1	2	3	4	5
Mesleki hatalarımla farkındayım ve en kısa zamanda düzelteceğim.	1	2	3	4	5

Akyürek, M. İ., & Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500.

Ek 3: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği	Neredeyse hiç (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Neredeyse her zaman (5)
1. Okulda karşılaştığım zorlukları aşmak için meslektaşlarımla etkili iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5

2. Aşırı iş yükünü (ders yükü, ek sorumluluklar vb.) uzun süre başarılı bir şekilde idare ederim.	1	2	3	4	5
3. Okulda karşılaştığım kriz durumlarını ustalıkla çözerim.	1	2	3	4	5
4. Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak; öğretim tarzımı iyileştiririm.	1	2	3	4	5
5. Performansımı tekrar tekrar değerlendirerek; öğretim tarzımı sürekli geliştiririm.	1	2	3	4	5
6. Eleştiri niteliğinde bile olsa okulda tarafıma yöneltilen geri bildirimleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
7. Özel kaynaklara (kitap, eğitim teknolojileri vb.) ihtiyacım olduğunda (okul yöneticileri veya meslektaşlarımdan) yardım isterim.	1	2	3	4	5
8. Desteklerine ihtiyaç duyduğumda, okul yöneticilerime konuyu açarım.	1	2	3	4	5
9. Okuldaki değişim durumlarını mesleki gelişimim için fırsata çeviririm.	1	2	3	4	5

Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasitelerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3253-3274.

Ek 4: Öğretmen Liderlik Ölçeği İzni

Yeni ileti ↓



murat özdemir

Siz kişisine

13:16

...

Sayın Eda YOLDAŞ,

Öğretmen Liderliği Ölçeğini araştırmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek maddeleri ile psikometrik özelliklerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.

İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

.....
Hacettepe Üniversitesi/Hacettepe University
Eğitim Fakültesi/Faculty of Education
Eğitim Bilimleri Bölümü/Department of Educational

Ek 5: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği İzni



Sayın Yoldaş,

öncelikle tezinizde iyi çalışmalar dilerim. öğretmen mesleki dayanıklılık ölçeğini atıflayarak kullanmanızda bir sakınca yoktur. Ölçek ifadeleri makalenin son bölümünde yer almaktadır. Oradan erişebilirsiniz.

Saygılar.

Dr. İbrahim Limon

Ek 6: Etik Kurul İzin Formu**T.C.****MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ****SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK****KURULU KARARLARI**

Toplantı Tarih	: 31.03.2023
Toplantı Sayısı	: 2023/ 04
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	:15

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 31.03.2023 tarih ve saat 11:30'da toplandı. Yapılan görüşmeler sonrasında aşağıdaki kararlar alınmıştır:

KARAR:

15- MCBÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr Remzi YILDIRIM'ın 27.03.2023 tarih ve E.515231 sayıda kayıtlı MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Eda YOLDAŞ'ın “ Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasiteleri ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” adlı tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi

(imza)	(imza)	(imza)
Prof.Dr.Fatma ŞAŞMAZ ÖREN	Prof.Dr.Ramazan GÖKBUNAR	Prof.Dr.Osman Murat KOÇTÜRK
Üye	Başkan	Üye
(imza)	(imza)	(imza)
Prof.Dr.Selhan ÖZBEY	Prof.Dr.Nurettin GÜLMEZ	Prof.Dr.Özge AYAN
Üye	Bşk.Yrd.Üye	Üye
(imza)	(imza)	(imza)
Prof.Dr.Özge AYAN	Prof.Dr.Talip KABADAYI	
Üye	Üye	

Ek 7: MEB İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.05.2023-E.534688



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-27697707-605.01-534688
Konu : Araştırma İzni (Eda YOLDAŞ)

02.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 21.03.2023 tarihli ve 95535889-300-510890 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda YOLDAŞ'ın "Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasiteleri ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Şehzadeler ve Yunusemre İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere yönelik yapmak istediği araştırmaya ilişkin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Alpay BİZBİRLİK
Enstitü Müdürü

Ek: Araştırma İzni (Eda YOLDAŞ) (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Doç. Dr. Remzi YILDIRIM

Bilgi:
Sbe Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-21454846-605.01-534385
Konu : Araştırma İzni (Eda YOLDAŞ)

28.04.2023

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.04.2023 tarihli ve E-46949512-605.01-75172256 sayılı yazı.

Manisa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün, Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda YOLDAŞ'ın "Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasiteleri ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Şehzadeler ve Yunusemre İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere yönelik yapmak istediği araştırmaya ilişkin ilgi yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Ayhan BİLİR
Daire Başkanı

Ek: ARAŞTIRMA İZNİ Eda YOLDAŞ



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-75172256
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Eda YOLDAŞ)

27.04.2023

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 13.04.2023 tarih ve 525519 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda YOLDAŞ'ın "Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasiteleri ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Şehzadeler ve Yunusemre İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 26.04.2023 tarih ve 75087318 sayılı onay, yazımız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (2 Sayfa)