



**ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK VE SOSYAL SERMAYE İLE
YENİLİKÇİLİK İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Nihan Çağlar Karaca

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nihan
Soyadı : Çağlar Karaca
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Psikolojik ve Sosyal Sermaye ile Yenilikçilik İklimi
Algıları Arasındaki İlişkiler

İngilizce Adı: Investigation of The Relationship Between Psychological and Social
Capital and Innovativeness Climate in Teachers

ETİK İLKERE UYUM BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Nihan ÇAĞLAR KARACA

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nihan ÇAĞLAR KARACA tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Psikolojik ve Sosyal Sermaye ile Yenilikçilik İklimi Algıları Arasındaki İlişkiler” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Feyzi Uluğ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Berrin Burgaz

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Sabri Çelik

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Onur Erdoğan

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Badavan

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 27/06/2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışmamın tamamlanması süresince bana her zaman destek olan çok değerli hocam Prof. Dr. Feyzi Uluğ'a, tez izleme komitesinde katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Sabri Çelik ve Prof. Dr. Berrin Burgaz hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Çalışmamın istatistiki analizler bölümünde, analiz bulgularını değerlendirmem konusunda değerli yardımlarını ve önerilerini benden esirgemeyen Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı başkanı olan değerli hocam Prof. Dr. Ferudun Sezgin başta olmak üzere; doktora eğitimim boyunca deneyim ve bilgileriyle akademik gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Temel Çalık, Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan, Prof. Dr. Serkan Koşar, Prof. Dr. Türker Kurt, Doç. Dr. Onur Erdoğan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora sürecimde desteğini her daim hissettiğim ve akademik hayatıma sunduğu değerli katkılar için Prof. Dr. Ayhan Aydın hocama minnetlerimi sunarım. Veri toplama sürecimde bana destek olan işimiz eğitim gücümüz eğitim sloganı ile desteğini hissettiğim değerli arkadaşlarıma ve Doç. Dr. Adem Çilek hocama teşekkür ederim.

Doktora sürecimde bana destek olan ve tamamlamamda desteğini her zaman hissettiğim örnek aldığım büyüğüm, değerli okul müdürüm Erünsal Öztok'a, bu süreçte hayatıma girerek sonsuz sabır gösteren ve beni destekleyen eşime, hayatıma renk veren ikizlerim Metehan'ım ve Gökalp'ime, her daim destekçim kardeşim Merve'ye ve son olarak tüm yaşamım boyunca bireysel, sosyal, psikolojik ve akademik gelişimimde her zaman bana örnek olan, beni her daim destekleyen, eleştirel ve bilimsel düşünme becerimin temelini daha çocukken atmamı sağlayan ve bu amaçla tüm imkanları bana sunan babam ve anneme teşekkürü borç bilirim.

**ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK VE SOSYAL SERMAYE İLE
YENİLİKÇİLİK İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER
(Doktora Tezi)**

**Nihan Çağlar Karaca
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2024**

ÖZ

Örgütlerde, psikolojik ve sosyal sermayenin öneminin son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu anlamda, araştırmanın odağı, eğitim bağlamında öğretmenlerin psikolojik sermaye (PSER) ve okullarına ilişkin sosyal sermaye (SOSER) algı düzeylerini inceleyerek PSER algısının SOSER kaynağını belirlemede örgütsel yenilikçilik ikliminin (YİK) aracılık rolünü araştırmaktır. Araştırma, nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerde 2022-2023 eğitim öğretim yılında temel ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz örnekleme türü ile belirlenen 450 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimine ilişkin 3 ölçeğin yer aldığı “Psikolojik Sermaye Ölçeği”, “Sosyal Sermaye Ölçeği” ve “Yenilikçilik İklimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla DFA ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alfa değerlerine bakılmıştır. Araştırmanın modeli, SmartPLS 4 programı kullanılarak YEM yoluyla test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, PSER ve okullarına ilişkin SOSER ile YİK algı düzeylerinin

yüksek olduğu; PSER'in cinsiyete, hizmet yılına, okul hizmet yılına, öğrenim durumuna, bransa göre anlamlı farklılaşmadığı ancak; okul türü değişkenine göre öğretmenlerin dayanıklılık, umut ve öz yeterlik alt boyutu algı düzeyinde, ortaokul-lise okul türü arasında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir. Öğretmenlerin okul sosyal sermayelerine ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninde anlamlı fark görülmediği, okul türü değişkeninde, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin anlamlı biçimde düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin okullarındaki YİK algılarına ilişkin olarak, demografik değişkenlerin tümü ile anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın temel sonucu, öğretmenlerin PSER'leri ile okullarındaki SOSER algısı arasındaki ilişkide, YİK'in anlamlı ve pozitif yordayıcısı olmasıdır. Önerilere ilişkin olarak, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik iş yaşam dengesinin sağlanması önerilmektedir. Bu amaçla esnek ders programları oluşturulmalıdır. Okulların SOSER kapasitelerini artırmak amacı ile informel ağlara önem verilmeli, ulusal öğretmen ağı platformu kurulmalı ve okul müdürlerinin bu ağları geliştirecek okul içi ve dışı etkinlikler planlaması önerilmektedir. Okullarda SOSER geliştirilmesine yönelik, açık iletişim kanallarının kurulması önerilmektedir. Bu amaçla, öğretmenler ve idareciler arasında haftalık değerlendirme toplantıları düzenlenmelidir. Öğretmenlerin YİK algı düzeylerini arttırmak amacıyla Harezmi, TÜBİTAK gibi ulusal; Scientix, Erasmus + gibi uluslararası projelere katılımlarını teşvik edecek ek ders, başarı belgesi gibi ödül mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik sermaye, sosyal sermaye, yenileşim, yenilikçilik iklimi
Sayfa Adedi : xix + 215
Danışman : Prof Dr Feyzi ULUĞ

**RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF
PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CAPITAL AND INNOVATION
CLIMATE**

(Ph. D Thesis)

Nihan Çağlar Karaca

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2024

ABSTRACT

In recent years, the significance of psychological and social capital within organizations has markedly increased. This study focuses on examining teachers' perceptions of psychological capital (PSER) and social capital (SOSER) within the educational context, and investigates the mediating role of organizational innovation climate (YIK) in determining the sources of PSER perception. The study adopts a quantitative approach and is designed using a relational survey model. The population of the study consists of teachers working in primary and secondary education institutions in the central districts of Ankara during the 2022-2023 academic year. The sample comprises 450 teachers selected through random sampling. Data were collected using three distinct scales: the "Psychological Capital Scale," the "Social Capital Scale," and the "Innovation Climate Scale." The construct validity of these scales was assessed using Confirmatory Factor Analysis (CFA), and reliability was evaluated through Cronbach's Alpha coefficients. The study model was tested using Structural Equation Modeling (SEM) with the SmartPLS 4 software. The findings indicate that teachers' perceptions of PSER, SOSER, and YIK are generally high. It was observed that PSER does not significantly vary based on gender, years of service, school service duration, educational background, or subject area. However, significant differences were found in the

perceptions of resilience, hope, and self-efficacy sub-dimensions of PSER between middle school and high school teachers, with middle school teachers showing more favorable perceptions. Regarding the relationship between teachers' perceptions of school social capital and demographic variables, no significant differences were found related to gender. Conversely, a significant difference was noted concerning school type, with teachers in vocational high schools reporting lower levels of perception. Additionally, the study revealed significant differences in teachers' perceptions of YİK across all demographic variables. The primary conclusion is that YİK serves as a significant and positive predictor in the relationship between teachers' PSER and their perceptions of SOSER within schools. Based on these findings, it is recommended to enhance teachers' psychological capital by ensuring work-life balance through the implementation of flexible scheduling. To boost SOSER capacities in schools, emphasis should be placed on developing informal networks, establishing a national teacher network platform, and planning both internal and external activities to foster these networks. Moreover, establishing open communication channels for the development of SOSER is advised, including conducting weekly evaluation meetings between teachers and administrators. In order to increase teachers' perception levels of YİK, national studies such as Harezmi and TÜBİTAK; Reward mechanisms such as additional courses and certificates of achievement should be created to encourage their participation in international projects such as Scientix and Erasmus +.

Key Words : Psychological capital, social capital, innovation, innovationnes climate

Page Number : xix + 215

Supervisor : Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	8
1.3. Çalışmanın Önemi	9
1.4. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	11
1.5. Çalışmanın Varsayımları	11
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1.Sermaye Kavramı	13
2.2.Psikolojik Sermaye Kavramı	16
2.3.Psikolojik Sermayenin Boyutları.....	24
2.3.1. Öz yeterlik.....	26
2.3.2. Umut.....	29

2.3.4. İyimserlik	30
2.3.5. Dayanıklılık.....	32
2.4. Psikolojik Sermaye ve Eğitim	34
2.5. Sosyal Sermaye Kavramı	37
2.6. Sosyal Sermayenin Boyutları	40
2.6.1. Yapısal Sosyal Sermaye	41
2.6.2. İlişkisel Sosyal Sermaye.....	42
2.6.3. Bilişsel Sosyal Sermaye	42
2.7. Sosyal Sermaye ve Eğitim	43
2.8. Yenilikçilik İklimi	46
2.8.1. Yenilikçilik ve Örgütsel İklim	48
2.3.4. Yenilikçilik İklimi Modelleri.....	54
2.9. Yenilikçilik İklimi ve Eğitim	58
2.10. İlgili Araştırmalar.....	59
2.10.1. Psikolojik Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar	61
2.10.2. Sosyal Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	63
2.10.3. Yenilikçilik İklimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	64
BÖLÜM III	67
YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Yöntem ve Modeli.....	67
3.2. Evren ve Örneklem	68
3.3. Veri Toplama Aracı	70
3.4. Kullanılan Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	72
3.5. Psikolojik Sermaye Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları	75
3.6. Sosyal Sermaye Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları	78

3.7. Yenilikçilik İklimi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları.....	80
3.8. Verilerin Analizi.....	82
BÖLÜM IV.....	83
BULGULAR.....	83
4.1. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Konusundaki Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular	83
4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	84
4.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı	85
4.2.2. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı.....	85
4.2.3. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı.....	88
4.2.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı ..	90
4.2.5. Okul Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı	92
4.2.6. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı	94
4.3. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi Konusundaki Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	96
4.4. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	97
4.4.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı	97

4.2.2. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı	98
4.2.3. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı	101
4.2.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı	103
4.2.5. Okul Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı	105
4.2.6. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı	108
4.5. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Konusundaki Algı Düzeyine İlişkin Bulgular.....	110
4.6. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	111
4.6.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı	111
4.6.2. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı	112
4.6.3. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı	115
4.6.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı	118
4.6.5. Okul Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı	121
4.6.6. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı	124

4.7.Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Yenilikçilik İklimi ve Sosyal Sermaye Alguları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	126
4.8. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ile Sosyal Sermaye Algularında Yenilikçilik İkliminin Aracılık Rolü	127
BÖLÜM V	131
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	131
5.1. Tartışma.....	131
5.1.1. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma	131
5.1.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma	133
5.1.3. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma	136
5.1.4. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma	136
5.1.5. Öğretmenlerin Yenilikçilik İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma..	141
5.1.6. Öğretmenlerin Yenilikçilik İklimi Düzeyleri ile Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma	142
5.1.7. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Yenilikçilik İklimi ve Sosyal Sermaye Alguları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma	147
5.1.8. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ile Sosyal Sermaye Algularında Yenilikçilik İkliminin Aracılık Rolüne ilişkin tartışma.....	148
5.2. Sonuçlar	151
5.3. Öneriler	152
KAYNAKLAR.....	155
EK 1. Eğitim Kurumlarında Psikolojik Ve Sosyal Sermaye İle Yenilikçilik İklimi Anketi.....	207
EK 2. Ölçek İzinleri.....	210
EK 3. Araştırma İzinleri.....	213

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Psikolojik Sermaye Kaynakları ve Süreçleri</i>	22
Tablo 2. <i>Öz Yeterlik Geliştirme Süreci</i>	27
Tablo 3. <i>Sosyal Sermaye Kavramına Farklı Bakışlar</i>	38
Tablo 4. <i>Yaratıcılık ve Yenilikçilik Teorileri</i>	49
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere göre Betimsel Analizleri</i>	69
Tablo 6. <i>Ölçek Maddelerinin Katılma Düzeyi ve Aralık Değerleri</i>	71
Tablo 7. <i>Ölçeklerin Cronbach's Alfa İç Tutarlılık Analiz Bulguları</i>	73
Tablo 8. <i>İyilik Uyum İndeksi Referans Tablosu</i>	74
Tablo 9. <i>Psikolojik Sermaye Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Sonuçları</i>	75
Tablo 10. <i>Sosyal Sermaye Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Sonuçları</i>	78
Tablo 11. <i>Yenilikçilik İklimi Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Sonuçları</i>	80
Tablo 12. <i>Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyine İlişkin Bulgular</i>	84
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	86
Tablo 15. <i>Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları</i>	87

Tablo 16. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	88
Tablo 17. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutları Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	89
Tablo 18. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	90
Tablo 19. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutları Algılarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	91
Tablo 20. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 21. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutları Algılarının Okul Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	93
Tablo 22. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	94
Tablo 23. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	95
Tablo 24. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermeye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyi Bulguları.....	96
Tablo 25. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Bulguları.....	97
Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutları Algı Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 27. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutları Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına İlişkin Betimsel Analizi.....	100
Tablo 28. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutları Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	101

Tablo 29. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutları Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri	102
Tablo 30. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	103
Tablo 31. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri	104
Tablo 32. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	106
Tablo 33. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutları Algılarının Okul Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri	107
Tablo 34. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	108
Tablo 35. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutları Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri	109
Tablo 36. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyi	110
Tablo 37. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	111
Tablo 38. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	112
Tablo 39. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	114
Tablo 40. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	115
Tablo 41. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	117

Tablo 42. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi İle Alt Boyutların Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	118
Tablo 43. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algılarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	120
Tablo 44. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	121
Tablo 45. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri	123
Tablo 46. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	124
Tablo 47. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	125
Tablo 48. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Okullarındaki Sosyal Sermaye ve Yenilikçilik İklimine İlişkin Alguları Arasındaki İlişki.....	127
Tablo 49. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri	128
Tablo 50. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Yenilikçilik İklimi ve Okullarındaki Sosyal Sermaye algılarını Doğrudan Yordama Etkileri	129
Tablo 51. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okullarındaki Sosyal Sermaye İlişkisinde Yenilikçilik İkliminin Aracılık Analizi Sonuçları.....	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sermaye türleri.....	14
<i>Şekil 2.</i> Fredrickson'un “genişlet ve inşa et” modeli.....	19
<i>Şekil 3.</i> Luthans ve Youssef-Morgan'ın pozitif psikolojik sermaye modeli.....	20
<i>Şekil 4.</i> Psikolojik sermaye kavramının kuşatıcı boyutları.....	25
<i>Şekil 5.</i> İyimser ve kötümser bireylerin bakış açısı.....	31
<i>Şekil 6.</i> Bireyler için dayanıklılık faktörleri ve uyarlanabilir sistemleri.....	33
<i>Şekil 7.</i> Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye yapısını kolaylaştırıcı ve zorlayıcı faktörler..	45
<i>Şekil 8.</i> Amabile (1996) yaratıcılığı etkileyen çalışma faktörleri.....	50
<i>Şekil 9.</i> Yaratıcı iklim modeli.....	55
<i>Şekil 10.</i> Araştırmanın yöntemsel modeli.....	68
<i>Şekil 11.</i> PSER ölçeği birinci düzey yol diyagramı.....	78
<i>Şekil 12.</i> SOSER ölçeği birinci düzey yol diyagramı	80
<i>Şekil 13.</i> YİK ölçeği birinci düzey yol diyagramı.	82
<i>Şekil 14.</i> Modele ilişkin YEM sonuçları.....	128

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PSER	Psikolojik Sermaye
SOSER	Sosyal Sermaye
YİK	Yenilikçilik İklimi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel çalışmaların değişen paradigmlar ışığında yeniden şekillendiği dünyada sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar da değişmektedir. Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda, örgütlerin amaçlarına ulaşmadaki ana kaynağı olan beşerî sermayeleri, duygusal, sosyal, entelektüel, psikolojik ve kültürel birikimlerden etkilenmektedir. Bu etki insan ilişkilerinin ve çevresel faktörlerin değişmesi ile kolektif bilgi, beceri ve yeteneklerin birikimi şeklinde farklı sermaye türleri olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişen örgütsel amaçlar perspektifiyle psikolojik ve sosyal sermaye düzeyleri ile yenilikçilik iklimi ilişkilerini incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çalışma hayatındaki teknolojik ve ekonomik değişmelerin temel amacı, insan potansiyelini hayata geçiren güçlü bir örgütsel sistem yaratmaktır (Kaya & Zerenler, 2014, s. 6). Örgütler, niteliği gereği, rekabet avantajı ya da dezavantajı yaratma özelliğine sahip maddi ve psikososyal kaynaklara sahiptir (Stoian, A. Rialp & Rialp, 2011).

Sermaye, temel ekonomik üretim sistemini oluşturan, ekonomik kalkınma ve büyümeye katkı sağlayan toprak, emek ve teknolojiye paralel olarak değişen önemli bir üretim

kaynağıdır. Üretim ilişkilerinde sermaye, örgütsel anlamda bireyin bilgi, yetenek, eğitim, deneyim ve becerilerini yansıttığının yanı sıra bir örgütün performans ve etkililiğine katkıda bulunabilecek tüm unsurları kapsamaktadır (Huang, Yu, Shao, Yu & Li, 2020). Beşerî sermaye olarak adlandırılan bu kapsamda eğitim, örgütteki çalışan bireylerin üretkenliğini ve bireysel refahını iyileştirmeye katkıda bulunan bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir (López Castellano, García-Quero & García-Carmona, 2019).

Beşerî sermaye, eğitim, deneyim ve tanımlanabilir becerilerden elde edilen bilgi ve yetenekler yoluyla ortaya çıkmaktadır. Fakat tek başına yeterli değildir; bireyin performans gücü ve niteliği de dahil edilmektedir (Luthans & Youssef, 2004). Örgütlerde, bireylerin performanslarına ilişkin olarak yapılan çalışmaların, neoklasik dönemde hız kazandığı görülmektedir. Beşerî sermayenin dar ve katı bakış açısı örgütleri açıklamada yetersiz kaldığından neoklasik dönemde toplum bilimciler, sermaye kavramını sosyal ilişkilerin önemini katarak yeniden açıklamaktadır (Gerni, 2013, s. 44). Yönetimsel açıdan bakıldığında, informel ilişkilerin amaçlara ulaşmada etkili olduğunun fark edildiği neoklasik dönemle birlikte, bireyin örgütteki etkileşimi, psikolojik iyi oluşu gibi sosyal yaşam alanları, *sermaye kaynağı* olarak görülmeye başlanmıştır (Luthans, 2015, s. 7). Tüm bunlardan yola çıkılarak, bilinen ilk kullanımı Hanifan'a atfedilen (Şan & Şimşek, 2011) "sosyal sermaye (SOSER)" kavramını Bourdeiu (1986), "*karşılıklı tanışıklılık ve tanınma ilişkilerinden oluşan, üyelerine sahip olduğu sermayenin desteğini sağlayan ilişki seti*" olarak tanımlamaktadır. Coleman (1990) ise daha kolektif bir bakış açısıyla sosyal sermayeyi "*insanlar için kaynak ve beşerî sermaye biriktirmeye yardımcı olan sosyal yapının belli eylemlerini kolaylaştıran ilişkiler*" olarak açıklamaktadır.

Evans ve Syrett (2007)'in çalışmasında, sosyal sermayenin tek bir birey tarafından inşa edilemeyeceği, ancak soyut ve sosyal ilişkiler içinde kullanıldıkça artan bir kapasite kaynağı olarak kabul edilmektedir. Huang ve Luthans (2015)'a göre SOSER'in kaynağı, bireylerin örgüt içinde deneyimleyeceği sosyal destek ve mesleki veya kişisel ilişkilere dayalı olarak oluşturduğu fiziksel, sosyal ve psikolojik unsurlardan oluşmaktadır (s. 175). Bu kaynak,

zorlu bir işin stresini azaltmakla birlikte tükenmişliğe ve olumsuzluğa yol açan mekanizmaların etkisini düşürerek örgüt içinde yüksek katılım ve bağlılığa yardımcı olabilmektedir (Bakker, 2013, s. 22-44). Tüm bu durumlar neticesinde, bireyin örgüt içinde olumlu davranışları ve etkilerinin, örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki rolünün fark edilmesi ile pozitif psikoloji kavramı “örgütsel davranış alanı” içinde kendine yer bulmuştur. Örgütsel davranış alanlarından biri olarak kabul edilen *pozitif psikoloji hareketi*, psikolog Martin Seligman’ın önderliğinde, psikolojinin insan işleyişinin ve davranışının olumsuz, patolojik yönlerine verdiği öneme tepkiden ortaya çıktığı varsayılmaktadır (Luthans, 2015, s. 172). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), örgütsel davranış bilimciler tarafından bireylerin güçlü yönlerine ve diğer olumlu özelliklerine yeterince dikkat edilmediğinden endişe duymaktadır. Bu amaçla çalışmalarında, psikoloji biliminin negatif duygu durumları odağı yerine, örgütün amaçları için yararlı olan pozitif durumlarına odaklanmaya başlamışlardır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), uzun bir geçmişe sahip pozitifliğin değerini keşfettiklerini asla iddia etmemekle birlikte, bireylerin, davranışlarını açıklamada fiziksel, ruhsal, sosyal olarak “en iyisi” hedefi ile ilgilenmişlerdir. Örgütsel amaçlara ulaşmada insan davranışlarını 3 ana tema üzerinden analiz ederek açıklayan Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), bu temaları öznel deneyimler, bireysel özellikler, sivil erdem olarak açıklayarak geçmişte iyi olma, gelecekte iyimser olma şimdi ise mutlu olma diğer bir ifadeyle genel bir iyi oluşa odaklanmışlardır (Fredrickson, 1998; Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Bu 3 pozitif psikoloji temasını Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) sermaye kaynakları ile birleştirerek (pozitif) psikolojik sermaye (PSER) kavramını tanımlamışlardır. Psikolojik sermaye, “bireyin, zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı gösterme konusunda özgüvene (öz yeterlik) sahip olma; şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu bir atıfta bulunma (iyimserlik); başarıya ulaşmak için hedeflere doğru sebat etme (umut) ve güçlüklerle karşılaşıldığında, başarıya ulaşmak için amacı sürdürme (dayanıklılık) durumu” olarak tanımlanmaktadır (Luthans, Avolio vd., 2007). PSER kavramının gelişmesinde 3 temel kriter ön plana çıkmaktadır.

Birincisi, alt boyutlarının gelişimsel olması, bir diğer ifadeyle bilinçli bir çaba ile değiştirilebilir olması, ikincisi, örgütsel olarak iş performansı üzerinde olumlu etkiye sahip olan örgütsel davranış ile ilgili olması, üçüncü ölçüt ise ölçülebilir, teorik ve araştırmaya dayalı olmasıdır (Luthans, 2002a).

Örgütlerde beşerî, sosyal ve psikolojik sermaye kaynaklarının yönetimi önemlidir. Bu anlamda psikolojik, beşerî ve sosyal sermaye yönetiminde, göz önüne alınması gereken hususlar bulunmaktadır. Beşerî sermaye yönetiminde, seçim ve seçicilik, eğitim ve gelişim, zımni bilgi oluşturmak önemli iken; SOSER yönetimi, iletişim kanallarını açık tutma, görevler arası çalışma ekipleri oluşturma, iş-yaşam dengesi programlarına dikkat etmeyi gerektirmektedir. PSER yönetiminde ise güven, iyimserlik ve umut geliştirme, amaçları oluşturma, geçmişe karşı hoşgörü, işe dayanıklılığın geliştirilmesi göz önüne alınması gereken kilit noktalar olarak yer almaktadır. Örgütsel anlamda SOSER yönetiminin, iş birliği, normlar ve güven aracılığıyla bireylerin yenilikçi davranışlarını ortaya koymayı tetiklediği görülmektedir (Abbas & Raja, 2015). Yenilikçi davranışlar örgütsel iklimin bir parçasıdır (Abbey & Dickson, 1983; Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996; Amabile & Gryskiewicz, 1987). Örgütsel anlamda yenilikçi bir iklimden bahsetmek, yaratıcılığı ve yenilikçiliği etkileyebilecek çeşitli çevresel değişkenleri tanımlamaktan geçmektedir (Hunter, Bedell & Mumford, 2007). Örgüt iklimi ve yenilikçilik ile ilgili yapılan çalışmalarda bu iki kavram arasında güçlü ilişki varlığı ortaya konmaktadır (Hunter vd., 2007). Bu anlamda, örgütlerde yenilikçilik iklimi (YİK), yeni fikirlere açık olan, değişim ihtiyacında aktif çözümler üreten, yeni ve farklı yaklaşımlara uyum gösteren, yenilikçi iş yapma özerkliğine sahip bireylerden oluşan olumlu örgütsel ortam olarak tanımlanmaktadır (Bos-Nehles & Veenendaal, 2019). Örgütsel bağlamda, yeni fikirlerin başlatılması ve geliştirilmesini destekleyen YİK, aynı zamanda bireylerin yenilikçiliğini tanımlayan ve onlara özerklik sağlayan bir yapı oluşturmaktadır (Bos-Nehles & Veenendaal, 2019; Schneider & Reichers, 1983). Bu yapı örgütte, yenilikçi bireylerin baskıdan uzak

kaldıklarında ve pozitif hissettiklerinde ortaya çıkmaktadır (West & Sacramento, 2012, s. 365).

Örgütsel YİK, kaynağını, bireyler ve ekipler tarafından üretilen fikirlerden almaktadır. YİK'te güven; işbirliğine dayalı yönelimler yoluyla kişiler ve gruplar arası ilişkileri karakterize ederek yeni fikirlerin üretilmesinde kilit rol üstlenmektedir (West & Sacramento, 2012, s. 115). Bu durum, bireylerin örgütsel anlamda SOSER düzeylerinde YİK'in belirleyici olduğu şeklinde açıklanabilmektedir.

Yenilikçilik ikliminin güçlü olduğu örgütlerde PSER'i yüksek bireyler; özerkliğe, sorumluluğa, hesap verilebilirliğe ve güce sahip olmaları nedeniyle neyi, ne zaman ve kiminle yapacakları konusunda karar vermede daha özgür durumdadır. Bununla birlikte güven, işbirliği, samimiyet, mizah yoluyla, kişiler ve gruplar arası etkileşimleri artan bireyler, yenilikçi ürünler, çalışmalar ya da örgütü yönetme yolları konusunda fikir sahibidirler (Bos-Nehles & Veenendaal, 2019; Scott & Bruce, 1994). SOSER ve PSER kapasiteleri yüksek düzeyde olan bireylerden oluşan bir YİK ortamı, toplumların gelişmesinden ekonomik büyümeye ve eğitim politikalarına kadar toplumun tüm aşamalarına etki etmektedir.

Beşerî sermaye, eğitimi, salt "iş bulmak" için bilgi beceri 'kazanma' aracına indirgemeye çalışmaktadır. Fakat bireylerin eğitimi, makro bakış açısıyla sosyal eğitim süreçleriyle şekillenerek toplumun, gelenek, görüş ve ahlaki değerlerine uyarlanmış eğitim süreçlerinin bir politika haline gelmesine kadar devam etmektedir (López Castellano vd., 2019). Sosyal eğitim süreçleri, okullaşma ile ilişkilendirilmektedir (Favaro, Sciulli & Bartolucci, 2020). Coleman (1990), sosyal sermaye ve okul ilişkisini incelediği raporunda, okullardaki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin büyük bir bölümünün, o okuldaki tüm öğrencilerin eğitimleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olabileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, eğitim politikaları ile ilgilenen bilim insanları, bu olumsuz etki endişesi ile eğitim örgütlerindeki SOSER kavramına yönelmektedir (Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren & Meredith, 2015).

Öğretmenler, öğrencileri, velileri ve meslektaşları ile aralarındaki güven, destek, normlar ve değerler gibi ilişkiler yoluyla iletilen sosyal kaynakları, kolektif olarak algılamaktadır. Bu algı SOSER kaynağını oluşturmaktadır. Belfi vd. (2015), bir okuldaki etnik köken ya da inanca dayalı azınlık öğrencilerin oranı ne kadar yüksekse, okulun SOSER'inin o kadar düşük olduğu sonucuna varmıştır (Belfi vd., 2015).

Eğitim örgütlerindeki güçlü sosyal ilişkiler, ilgili tüm paydaşlara faydalı olabilecek güven, destek, normlar ve değerler gibi SOSER kaynakları oluşturmaktadır (Belfi vd., 2015). Eğitim örgütleri açısından SOSER, Morgan (1998)'ın beyin metaforu ile açıklanabilmektedir. Beyin metaforu, SOSER oluşumunda, bilgiyi işleme ve öğrenme sürecinde geleneksel semboller ve normları oluşturması ya da değiştirmesi olarak açıklanmaktadır. Eğitim örgütlerindeki SOSER, öğretmenler açısından, öğretim hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırabilmekte ve günlük öğretim pratiğinde meydana gelen engellerin aşılmasına yardımcı olabilmektedir (Moolenaar, Slegers & Daly, 2012). Veliler açısından, öğretmenlerin ve okul yetkililerinin davranışlarını etkilemek için erişim elde etme yoluyla SOSER, onlara çeşitli avantajlar sunmaktadır. (Vorhaus, 2014). Öğrenciler açısından ise SOSER, eğitim başarısını ve eğitim hedeflerini teşvik edebilmektedir (Dika & Singh, 2002). Bu anlamda, eğitim disiplini içinde çalışmalar, örgütsel ve bireysel bağlamda dikkat çekmektedir.

Eğitim bağlamında PSER çalışmaları, umut, öz yeterlik, dayanıklılık ve iyimserlik boyutları açısından ayrı ayrı incelenmektedir. (Datu vd., 2018). Snyder, Harris vd. (1991) daha yüksek umut seviyelerini, akademik başarı ve optimal işleyişle ilişkilendiren çalışmalar yürütmüşlerdir (Snyder vd., 1991). Eğitim psikolojisi araştırmacıları tarafından, umudun ergen öğrenciler arasında, okulun ve öğrencilerin refahını kolaylaştırdığına dair kanıtlar belgelenmiştir (Valle, Huebner & Suldo, 2006). Benzer şekilde eğitim alan yazınında, öz yeterlik üzerine yapılan araştırmalar ilgi görmektedir (King & Caleon, 2021). Eğitim bağlamında dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalara Martin ve Marsh (2006, 2008) öncülük etmiştir. Dayanıklılık, öğretmenler arası olumlu ilişkiler, yüksek düzeyde etkileşim,

öz etkinlik ile ilişkilendirilmiştir (Martin & Marsh, 2008). Dayanıklı öğrencilerin sorunları tehdit olarak değil, zorluk olarak görme olasılığı daha yüksektir (Symes, Putwain & Remedios, 2015). PSER kaynağının sonucusu olan iyimserliğe ilişkin olarak araştırmacılar, iyimserliğin akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadırlar (Feldman & Kubota, 2015; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore, 2013). Bu bağlamda, PSER boyutlarının, SOSER kaynağı oluşturmada ilişkiler ve ağlar açısından etkili olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin beşerî ve sosyal sermayelerine yapılan yatırımlar, eğitim politikalarını iyileştirme çalışmalarında hem bireysel hem de kolektif olarak kritik bir rol üstlenmektedir. Politika yapıcılarının ve eğitimcilerin, bu yatırımlar yapılırken, öğretmenin, sadece bilgi ve deneyiminden faydalanılması değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri, psikolojik iyi oluşlarını da göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Daly, Liou & Der-Martirosian, 2020). Deneyim, sosyal ilişkiler ve psikolojik iyi oluş, karşılıklı ilişkilerin tek yönlü ilişkilerden daha güçlü olduğunu varsayan (Coleman, 1992) anlayışla, yenilik çabalarına destekleyici bir zemin oluşturmaktadır (Daly vd., 2020). Tüm bu durumlar, eğitim örgütlerinde, PSER ve SOSER'e yapılacak her türlü yatırımın, gelecekteki amaçlara ulaşmada ve yenilikçi okul ikliminin oluşmasında zemin oluşturacağını göstermektedir.

Örgütsel yenilikçilik ikliminde, öğretmenler arasındaki etkileşim ve mesleki iş birliği gibi SOSER kaynakları, doğrudan etkilidir. Bu kaynaklar, yönetici ve öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini ortaya çıkararak, amaçların gerçekleştirilmesinde, yenilikçi bir iklimin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde kilit rol oynamaktadır (West & Sacramento, 2012, s. 370). Eğitim örgütlerinde yenilikçilik, değerlendirme stratejileri veya politikalarıyla öğrenme-öğretme kapasitesini artırmayı hedeflemektedir (Nguyen, Pietsch & Gümüş, 2021). Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin öğrencilere rol model oldukları düşünüldüğünde, öğrencilerin, pozitif ilişkiler kurabilen, zorluklara karşı dirençli, iyimser ve geleceğe dair olumlu beklentilere sahip bireyler olarak yetiştirilmesinde öğretmenlerin sermaye kaynakları önemlidir (Avey, Hughes, Luthans, Norman & Luthans, 2008; Luthans, 2015; Luthans &

Youssef, 2004; Youssef-Morgan & Luthans, 2013). Bu amaçla, yenilikçi iklim, öğretmenlerin PSER'lerini güçlendirmede ve okullardaki güven, normlar ve ilişki ağlarını oluşturan sosyal sermaye kapasitelerini artırmada itici güçtür. Bu güç, eğitim örgütlerinde öğrenme-öğretme kapasitesini artırarak, nitelikli öğretim kalitesi, öğrenci öğrenimi ve okul iyileştirmelerine katkıda bulunacak pedagojik ve stratejik gelişmelere zemin oluşturabilmektedir.

1.2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırma, örgütsel bağlamda, öğretmenlerin PSER ve SOSER ile YİK algıları arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede, araştırmanın temel problemi "Öğretmenlerin psikolojik ve sosyal sermaye ile yenilikçi iklim algıları arasındaki ilişkiler nelerdir?" şeklinde tanımlanmıştır. Belirtilen ana probleme bağlı olarak yürütülen çalışmada, PSER, SOSER ve YİK ilişkileri aşağıdaki alt problemler üzerinden sorgulama konusu yapılmaktadır.

1. Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarına (umut, iyimserlik, dayanıklılık, öz yeterlik) ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, branş, hizmet yılı, okul hizmet yılı, okul türü, öğrenim durumu) arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin okul sosyal sermayesi ve alt boyutlarına (bilişsel, yapısal, ilişkisel) ilişkin algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin okul sosyal sermayesi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, branş, hizmet yılı, okul hizmet yılı, okul türü, öğrenim durumu) arasında fark var mıdır?

5. Öğretmenlerin okullarındaki yenilikçilik iklimi ve alt boyutlarına (özerklik, takım uyumu, denetleyici teşviki, kaynaklar, yeniliklere açıklık) ilişkin algı düzeyleri nedir?
6. Öğretmenlerin okullarındaki yenilikçilik iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, branş, hizmet yılı, okul hizmet yılı, okul türü, öğrenim durumu) arasında fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimi algıları arasındaki ilişki nedir?
8. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algı düzeyleri ve okullarına ilişkin sosyal sermaye algıları arasındaki ilişkide örgütsel yenilikçilik ikliminin aracılık rolü nedir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Uluslararası alan yazında psikolojik sermaye kavramına ilişkin çalışmalar 2000'li yılların başında yoğunlaşmasına rağmen Türkiye'de 2010 yılından itibaren çalışılmaya başlanmıştır (Tösten, 2015). Psikolojik sermaye konusunun gerek kavramlaştırılmasına gerekse kavrama ilişkin boyutlarının ortaya çıkarılmasına temel olan uluslararası alan yazındaki araştırmalar (Luthans, 2015; Luthans vd., 2007; Luthans ve Youssef, 2004), Türkiye'deki çalışmalara öncülük etmektedir (Tösten, 2015). Bu bağlamda, araştırma kapsamında ortaya konulan bilimsel çıktılar, ulusal alan yazına dikkate değer katkı sunması beklenmektedir.

Örgütlerde bireyleri kaynak olarak görme yaklaşımı, bireylerin duygularını, davranışlarını ve çevreleriyle ilişkilerini, beşerî sermayeye atfedilen değerle birlikte değerlendirerek, kolektif bir perspektif sunmaktadır. Sosyal sermaye, toplumun her alanında birçok boyutu kapsayan bir kavramdır; aile ilişkilerinden okul bağlantılarına, informel bağlardan güven ilişkilerine kadar yayılmıştır. Güvenilir ve ilişkileri kuvvetli bireyler, hedeflerine ulaşma ve zorlu görevlerde başarı sağlama konusunda özgüvene sahip olma, şimdi ve gelecekte olumlu

bir başarı beklentisi taşıma, hedeflere kararlılıkla yönelme ve gerekli olduğunda stratejileri yeniden belirleme konularında içsel motivasyona sahip olma eğilimindedirler.

Psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenler, okullarda yenilikçi bir ortam oluşturarak amaçlara ulaşmada, değişime öncülük etmede, kendi, öğrenci ve okul sosyal sermaye kapasitelerini geliştirme konusunda önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu bakış açısıyla bu araştırma, öğretmenlerin eğitim reformlarındaki rollerini ve kaynaklarını açığa çıkarabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin okullarına ilişkin sosyal sermayeleri ve YİK algı düzeyleri, uluslararası alanda ilgi görmektedir. Ancak Türkiye'deki araştırmalar, genellikle, sosyoloji ve işletme yönetimi gibi alanlara odaklanmaktadır. Psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimi gibi konular ulusal düzeyde incelenmiş olmakla birlikte, öğretmenlerin psikolojik, sosyal sermayeleri ve yenilikçilik ikliminin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle, araştırma, eğitim bilimi alan yazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler işleri gereği yalnızlardır ancak koridorda, öğretmenler odasında, resmi ve gayri resmi ortamlarda etkileşimde bulunurlar. Eğitim ortamındaki etkileşimlerin, sosyal sermaye oluşumuna katkısına verilen önem son yıllarda artmıştır. Burt (1997)'in yapısal boşluklar teorisine göre, okul örgütü paydaşları, boşlukları belirleyerek ve yenilikçiliği benimseyerek, bireyin psikolojik sermaye kaynağını, öz yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık bakış açısıyla doldurabilmektedir. Bu araştırma, yenilikçilik iklimi, sosyal sermaye ve psikolojik sermaye ilişkileri ile ilgili alandaki boşlukları doldurarak ve bu kavramların demografik değişkenlere göre incelenmesi yoluyla araştırmacılara pratik sonuçlar sunmaktadır.

Türkiye'yi ve tüm dünyayı 2019 yılından bu yana etkileyen “Covid 19 Pandemisi” değişimi zorunlu kılan bir itici güç olarak ortaya çıkmış ve toplumda dengesizliğe yol açmıştır. Kurt Lewin'in değişim teorisine göre, 2019 pandemisi her alanda dengeleri değiştirerek *buzların çözülmesi* evresini başlatmıştır. *Yeniden donma* evresine geçişte, değişen politikaları belirleyen nesilleri yetiştiren öğretmenlerin sosyal ve psikolojik sermaye düzeyleri kritik bir

önem taşımaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin sosyal ve psikolojik sermayesinin eğitim politikalarının etkinliğini nasıl artırabileceğine dair önemli ve bilimsel sonuçlar sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırma sonuçları eğitim politika yapıcılarına stratejik rehberlik sağlayarak, pandemi sonrası dönemde eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir bir şekilde yeniden yapılandırılmasına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, çalışmanın eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde önemli bir referans kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma, psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimi eğitim örgütleri kapsamında ele alınmaktadır. Dolayısıyla kuramsal açıdan genellenebilirliği eğitim alanıyla sınırlandırılmıştır.

Yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde çalışma, psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimi ölçeklerini içeren uygulama anketinin sunmuş olduğu verilerle sınırlı olacaktır. Veri güncelliği ise 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Ankara'nın kent merkezini oluşturan ilçelerde görev yapan katılımcı öğretmenler ile sınırlıdır. Çalışmada değişkenler arası ilişkilerin kesitsel tasarım ile açıklanmaya çalışılması bir diğer sınırlılık olarak görülmektedir.

1.5. Çalışmanın Varsayımları

Yürütülen çalışmada, psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimi ölçekleri ile demografik bilgilerden oluşan araştırma anketinin öğretmenler tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı varsayılmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının okullardaki yönetsel yaklaşım ve uygulamalara yön verebileceği düşünülmektedir. Araştırmada nicel yöntem perspektifi ile değişkenler arası ilişkilerin çözümlenebileceği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Sermaye: Verim elde etmek amacıyla hazırda ve potansiyeldeki kaynakların yatırıma dönüştürülmesi.

Beşerî Sermaye: Örgütsel verim ve üretkenliği tayin eden insan kaynağının sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve niteliklerin ekonomik değeri (OECD, 2001, s. 17).

Sosyal Sermaye: Örgütsel ortamda paylaşılan hedeflere etkin bir şekilde ulaşmak için birlikte hareket etmeyi sağlayan ilişki ağlarının, normların ve güvenin şekillendirdiği sosyal yaşam özelliklerinin toplamı (Field, 2008, s. 22-23).

Psikolojik Sermaye: Bireylerin dayanıklılık, umut, öz yeterlik, iyimserlik, dışa dönüklük gibi pozitif psikolojik durumlarını açıklayan kendilerine özgü olumlu psikolojik özellikler toplamı (Luthans vd., 2007).

Yenilikçilik İklimi: Örgütün, çalışanlarına, yaratıcılık ve değişimi destekleyici yönde uygun çalışma ortamı sağlama kapasitesi (West & Sacramento, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

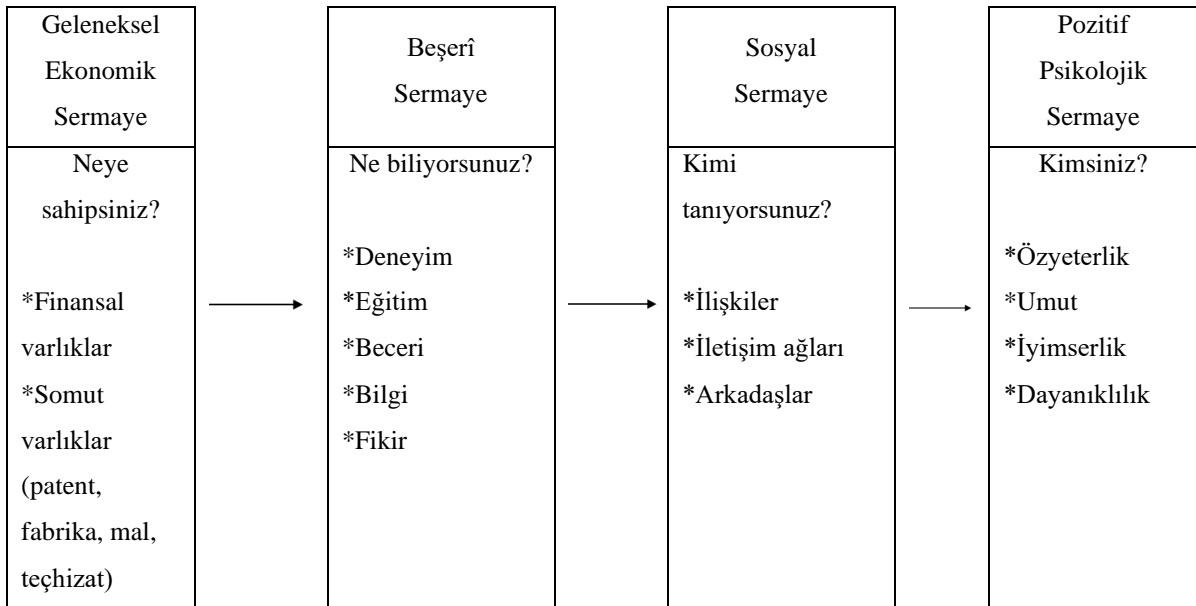
Araştırmanın bu bölümünde psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimi kavramları teorik olarak çerçeveselendirilmiştir. Son bölümde kavramlara ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmalar yer almaktadır.

2.1.Sermaye Kavramı

Sermaye kavramı, Avrupa’da 17. yüzyıldan itibaren kullanılan bir kavram olmasına rağmen ilk kullanımı Roma hukuk metinlerine kadar inmektedir. Sermaye kelimesi, Latince’de “capitale” şeklinde geçmekte ve bir kişinin ya da örgütün sahip olduğu ve beklenen getiriler için kullanılabilecek bir varlık ya da kaynak olarak kabul edilmektedir (Günkör & Özdemir, 2017; Luthans & Youssef, 2004). Maddi kaynaklar, örgütlerin fiziksel olarak neye sahip olduklarını göstermekte ve ekonomik sermaye olarak adlandırılmaktadır. Benzer biçimde örgütün finansal ve somut varlıklarını ifade etmektedir (Luthans vd., 2004).

Ekonomik sermaye, örgütün performansını belirleyen önemli bir unsur olarak dikkate değer bir sermaye türüdür (Kümbet Güler, 2015, s. 226). Korpi (1985), ekonomik sermayeyi bireylerin yaşamlarındaki her türlü unsuru, başkalarının davranışlarını onaylamak için kullanabilecekleri esnek, evrensel, uygulanabilir sermaye türü olarak tanımlamaktadır.

Sermaye kuramları, Pierre F. Bourdieu, Karl Marx, Adam Smith, James S. Coleman, Robert Putnam'ın çalışmaları çerçevesinde alan yazında yer edinmeye başlamıştır. Bourdieu (1986), sermayenin farklılaşma ve eşitsiz dağılımla bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, sermayeyi sahip olan kişilerin onu korumak için çaba sarf edecekleri bir sosyal ayırım süreci olarak da görmektedir (Dóci, Spruyt, De Moortel, Vanroelen & Hofmans, 2023). Marx (1995)'a göre ise ekonomik sermaye, emeğin yaratmış olduğu paraya dönüşen değerlerin tamamını ifade etmektedir (Erman, 2019, s. 67). Smith (1981) ise farklı bir bakış açısı ile emeği, verimli ve verimsiz emek olmak üzere ikiye ayırmaktadır ve "Milletlerin Zenginliği" kitabında, hizmet sektöründe ortaya çıkan emeğin *mala* dönüşmediği için 'verimsiz' olarak tanımlamaktadır. Sermayede "mal" kavramı denilince ilk akla gelen makine, para, teçhizat ve diğer maddi kaynaklara Luthans, Youssef ve Avolio (2007), farklı bir bakış açısı ile örgüt içinde çalışan bireylerin özelliklerini de dahil etmiştir. Sermaye, geçmişten bugüne Şekil 1 'de gösterildiği üzere değişikliklere uğrayarak neye sahip olduğumuzdan kim olduğumuza kadar birçok kişisel ve toplumsal özellikler ile farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır (Luthans vd., 2004).



Şekil 1. Sermaye türleri.

Kaynak: Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans B.C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

Geleneksel ekonomik sermaye, zaman içinde, makine ile insanın üretim ilişkisinde, insan faktörünün farklı özelliklerinin devreye girmesi ile yeni bir “özne” oluşturmuştur. Makine ve ürünleri barındıran “mekanik yapıya”, bireyin olduğu “organik yapı” eklenmiştir (Tokmak, 2019). Bu iki sistemin bir araya gelmesi ile yeni bir yapı olan “beşerî sermaye” kavramı ortaya çıkmaktadır. Beşerî sermaye, bireyin sahip olduğu tüm özellikler olarak tanımlanmaktadır (Özyakışır, 2011).

Beşerî sermaye, örgütsel bir kavram olarak, eğitim, deneyim ve belirli tanımlanabilir becerilerden elde edilen bilgi, beceri ve yeterlikleri ifade etmektedir (Luthans & Youssef, 2004; Zhao, Wei, Chen & Yien, 2020). Örgütler, ürün ya da hizmetlerde, yenilik geliştirmede veya görülmeyen sorunların ortaya çıkarılarak çözülmesinde, bireylerin beşerî sermayelerini kullanmaktadır (Beugelsdijk, 2008; Dakhli & De Clercq, 2004; Leiponen, 2005; Lund Vinding, 2006; Schneider, Günther & Brandenburg, 2010; Teixeira & Tavares-Lehmann, 2014; Van Uden, Knobens & Vermeulen, 2017). Örgütlerde sadece çalışanlar değil, yönetim kadroları da beşerî sermayenin bir parçasıdır. Bu anlamda, her örgüt üyesi gibi yönetimde yer alan üyelerin de eğitim ve deneyim yoluyla etkili çözüm yolları bulma ve hızlı karar alma, liderlik, personel güçlendirme gibi yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir (Hiller & Hambrick, 2005; Li & Tang, 2010; Piaskowska & Trojanowski, 2012; Sözbilir & Keçeci, 2023).

Beşerî sermayenin eğitim boyutunun, okullaşmanın yanı sıra kursları, sanatsal etkinlikleri, hem biçimsel hem de biçimsel olmayan tüm kapsamlı çalışmaları içine aldığı görülmektedir (Becker, 2007, s. 126-130). Eğitim yoluyla beceri düzeyi yüksek bireyler yetişmekte ve bu durumun sürdürülebilir ekonomik büyüme ve gelişmeye yol açmasıyla örgütsel düzeyde gelişim sağlanmaktadır (Hall, 2000; Saxton, 2000). Bu gelişim, bireylere sunulan olanakları, ilişkileri içermekte ve bu olanakların sonucu olarak SOSER kavramı ortaya çıkmaktadır (Kaya & Zerenler, 2014, s. 17-18).

Sosyal sermaye kavramını Amerikalı eğitimci, reformist Hanifan (1916) ilk kez, taşınmaz mal veya maddi olmayan varlıkların dışında kullanarak, bireyler ve aileleri arasında arkadaşlığa, sosyal ilişkilere, bireyin günlük yaşayışına vurgu yaparak açıklamaktadır (Şan & Şimşek, 2011). Bourdieu (1986) ise SOSER’i birikmiş bir tarih olarak görerek sermaye kavramına zaman boyutunu eklemekte ve insanların şimdiki yaşamları ile geçmişleri arasında bağlantı kurmada sermaye odağını, sosyal yörüngeye dâhil etmektedir (Dóci vd., 2023).

Yukarıda verilen şekil 1’den kolayca anlaşılabilceği gibi, sahip olunan ekonomik sermaye varlıkları, bireylerin sahip olduklarına; deneyim, bilgi, beceri gibi beşerî sermayelerinde ne bildiklerine, ilişkiler, güven gibi SOSER unsurlarında kimi tanıdıklarına göre şekillenmektedir. Bununla birlikte bireyler, psikolojik ve insan davranışlarına odaklanarak, kim oldukları sorusu ile PSER kavramını ortaya çıkarmaktadır (Kaya & Zerenler, 2014, s. 19).

2.2.Psikolojik Sermaye Kavramı

İnsan doğasına ilişkin varsayımlar ve insan davranışlarının nedenleri altında yatan gerekçeler, psikoloji ve örgütsel davranış bilimleriyle uğraşanların yakından ilgilendiği bir konu olmuştur (Aydın, 2004). Bu anlamda Erich Fromm (1994), insanın doğuştan olumsuz güdülerle doğmadığını, toplumun şekillendirdiği koşullara bağlı olarak davranışlarının şekillendiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısını destekleyen Maslow (2001) ise, insan davranışlarına yön veren güdülerin, ihtiyaçlardan ortaya çıktığını ve doğası gereği insanın kötü değil iyi ya da nötr olduğu varsayımı ortaya atmaktadır (Maslow, 2001).

Dünya Sağlık Örgütü, sağlıklı bir insanı sadece rahatsızlığı olan değil, “genel itibariyle fiziksel, ruhsal, sosyal olarak da iyi oluş hali içindeki birey” şeklinde tanımlamaktadır (World Health Organization [WHO], 2019). Bu durum psikoloji biliminin, bireyin problemlerine odaklanan hasta bireyleri iyileştirme odağından çıkarıp (negatiflik), yaşamını verimli, anlamlı kılan potansiyellerini açığa çıkaran pozitif insan modeli oluşturma bakış

açısı ile ilerlediğini göstermektedir (Aydın, Yılmaz & Altinkurt, 2013; Gable & Haidt, 2005; Kaya & Zerenler, 2014; Luthans vd., 2004). Bilim insanları pozitiflik yerine negatifliği benimsemeyi teorik olarak açıklamaya çalışmaktadır.

Araştırmacıların, önceleri, pozitiflik yerine negatif düşünme üzerine yoğunlaşmasının üç nedeni vardır (Luthans vd., 2007). Bunlardan birincisi; negatiflik, tehdit edici durumlara daha sert tepkiler verdiği gibi dar ve bireysel davranış eğilimlerine neden olmakta ve bu durum doğrudan, ani ve kolayca gözlemlenebilir sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Pozitiflik ise sonuçları daha uzak, ölçülebilmesi ve etkinin ortaya çıkış zamanı daha geniş, belirsiz olarak tanımlanmaktadır (Wright & Quick, 2009). İkincisi, pozitiflik bir kaçamak olabilmekte negatiflik ise dikkatimiz, enerjimiz ve davranışlarımız için yoğun, acil sinyaller sunma eğilimindedir. Ayrıca erken yaşta öğrenilmekte ve bu da bizim doğal heliotropik başka bir deyişle pozitifliğe doğru eğilimlerimizi göz ardı etmemize neden olmaktadır (Youssef-Morgan & Luthans, 2013). Son olarak, negatiflik tekillik sergileme eğilimindedir ancak pozitiflik küresel bir bakış açısı gerektirmektedir. Diğer bir anlamda negatif bir özellik, sistem başarısızlığına neden olabilirken olumlu bir özellik mutlaka başarı ile sonuçlanmayabilir (Cameron & Spreitzer, 2011, s. 8). Tüm bu tartışmalara rağmen, optimal bir örgüt işleyişi için aşırı pozitiflik zorunlu olmasa da, yapılan araştırmalar olumlu faktörlerin bireylerin performansını doğrudan etkileyebildiğini ve bu etkinin psikolojik bir mekanizmadan geçtiğini göstermektedir (Eisenberger, Fasolo & Davis-Lamastro, 1990; Hsu & Chen, 2015; Hsu & Fan, 2010). Bu psikolojik mekanizma, psikoloji bilimi içinde sevgi, memnuniyet, iyimserlik, cesaret gibi temel kavramlarla *pozitif psikoloji hareketi* olarak yerini almaya başlamıştır (Bacon, 2005; Wright, 2003).

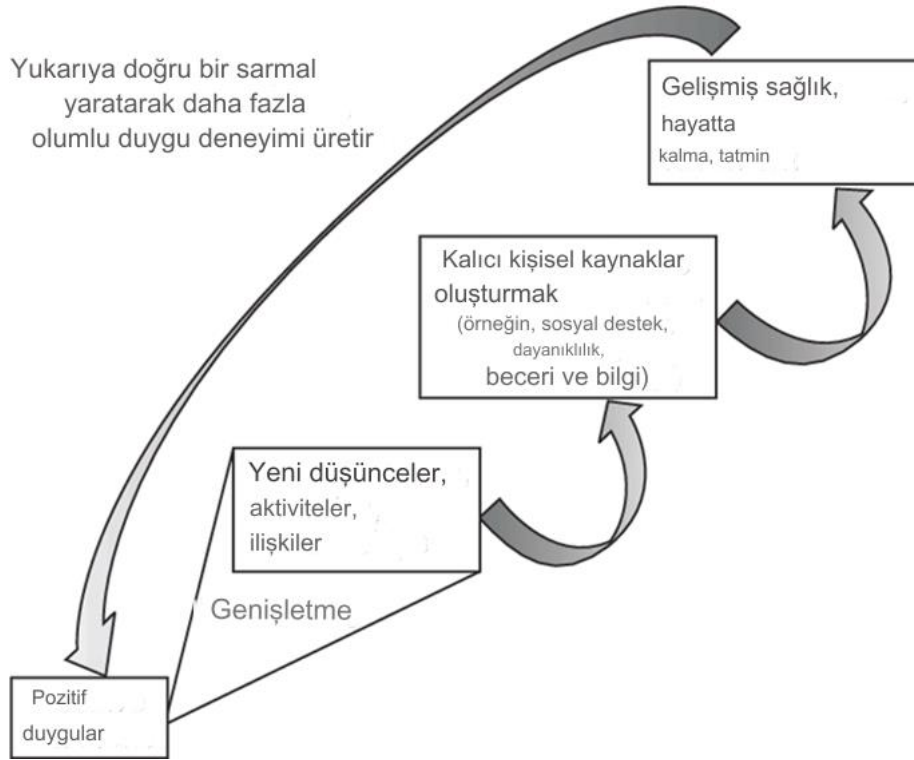
Pozitif psikoloji hareketinin kaynağının, Amerikan Psikoloji Derneği'nin başkanı olan Martin Seligman liderliğinde ortaya çıktığı genel olarak kabul görmektedir (Demir & Türk, 2020; Kaya & Zerenler, 2014; Siviş Çetinkaya & Kararımak, 2008). Maslow (2001, s. 8–9)'un insanı, hasta bireyler yerine sağlıklı bireyler olarak odaklayarak tanımlaması ve Allport ve Odbert (1936)'in pozitif birey karakteri gibi kavramlardan bahsetmeleri, pozitif

psikoloji hareketinin köklerinin çok daha eskiye dayandığını göstermektedir Bununla birlikte, pozitif psikolojiyi ilk kez sistematik bir şekilde hümanistik yaklaşımla ele alan Maslow (2001), kendini gerçekleştirmiş bireylerin yaşam biçimlerini “sağlıklı” ve “yaratıcı” olarak tanımlamış ve bu tanımlar, pozitif psikoloji alanının gelişimine önemli bir temel sağlamıştır (Kaya & Zerenler, 2014, s. 7-8). Seligman, temelde Maslow'un araştırmalarını genişleterek, önceleri öğrenilmiş çaresizlik üzerine yaptığı çalışmalarla bilime ve uygulamaya katkıda bulunmuş, daha sonra ise kızının eğitimi sırasında bakış açısını değiştirerek, yanlışları düzeltmenin yeterli olmadığını fark etmiştir. Bununla birlikte insanın güçlü yönlerini geliştirmek amacıyla pozitif psikoloji, iyi oluş ve karakter güçlendirme gibi konular etrafında çalışmalarını şekillendirilmiştir (Demir & Türk, 2020; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji bilimi, bu bakış açısı ile pozitif örgütsel yaklaşımı ortaya çıkarmaktadır (Donaldson & Ko, 2010).

Pozitif psikoloji, örgütlerde pozitiflik ve güce dayalı yönetimi teşvik eden ilgili iki hareketi desteklemektedir. Bunlardan birincisi, Michigan Üniversitesi akademisyenlerinin çalışmalarına dayanan, krizler ve olumsuz koşullar altında örgütlerin hayatta kalma ve etkililiklerini artırmayı hedefleyen pozitif örgüt okulu iken, diğeri ölçülebilir şekilde geliştirilen ve yönetilen pozitif yönelimli insan kaynağının güçlü yanlarını ve psikolojik kapasitelerini içeren pozitif örgütsel davranıştır (Luthans vd., 2007).

Pozitif psikoloji alanında çalışmalar yapan bilim insanları pozitifliği “süreçleri ve sonuçları yükselten” olarak tanımlamaktadır (Cameron & Spreitzer, 2011, s. 731). Bu nedenle, pozitif süreçlerin daha iyi anlaşılması, örgütün normlarını belirleyecek davranışların belirlenmesi ile mümkün olmaktadır (Cameron & Spreitzer, 2011, s. 210). Fredrickson (1998), bu durumu yelkenli gemi metaforu ile açıklamaktadır. Geminin omurgası olumsuzluğu temsil ederken, geminin hareket etmesi veya batmaması için bu olumsuzluğun dengeye getirilmesi gerekir. Bu da yelkenleri destekleyen direklerin (pozitifliği temsil eden unsurlar) daha baskın, doğrudan ve istenilen yönde tam hızla ilerlemesi ile mümkündür. Örgütsel psikolojinin temelini, toplumun konasyonunun (harekete geçme eğilimi, güdü) oluşturduğunu iddia eden

Hilgard (1980), pozitif psikoloji bilimi içinde konasyonu biliş ve olumlu duygularla bireylerin çevrelerini etkileme ve bilinçli davranışlar oluşturmada önemli bir unsur olarak açıklamaktadır (Luthans & Youssef, 2004). Fredrickson (1998), olumlu duyguların deneyimlenmesinin artmasını, bireylerin kalplerini ve zihinlerini açarak yeni beceriler, ilişkiler ve bilgiler geliştirmelerini ve dolayısıyla daha verimli olmalarını “Genişlet ve İnşa Et” teorisıyla açıklamaktadır. Olumlu duyguları oluşturma ve genişletme modeli “Broaden and Build” Şekil 2’de detaylı olarak yer almaktadır (Fredrickson, 2013).



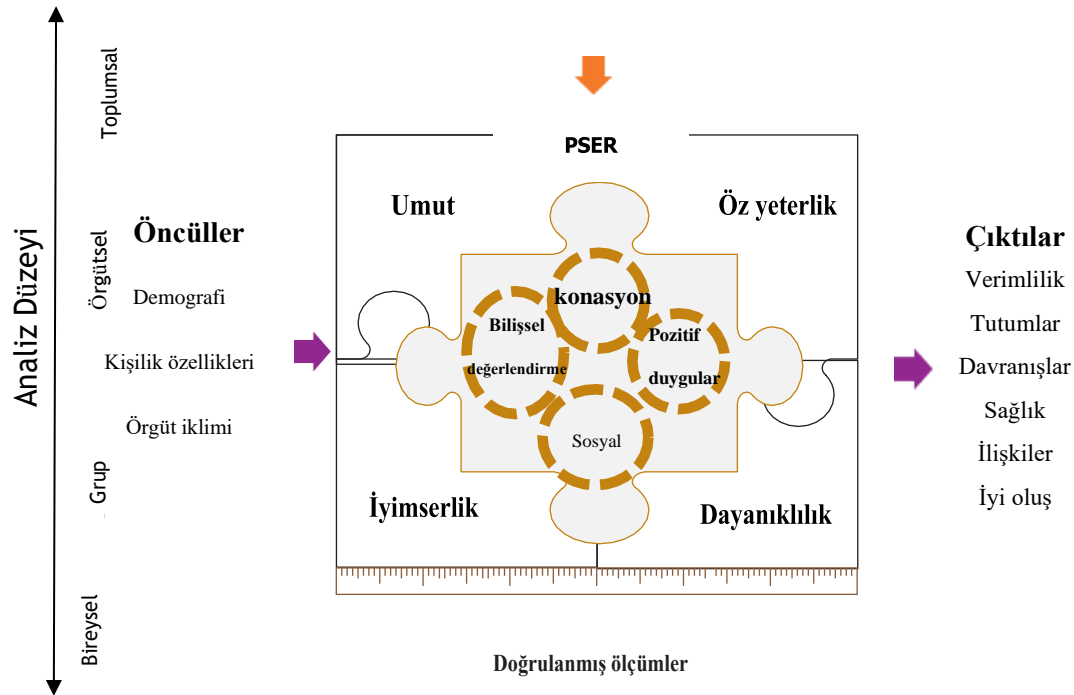
Şekil 2. Fredrickson’un “genişlet ve inşa et” modeli.

Kaynak: Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1–53. doi:10.1016/b978-0-12-407236-7.00001-2 erişilmiştir.

Pozitif psikoloji alanının tanımlanmasında, Şekil 2’de gösterilen 3 önemli aşamayı sermaye kaynakları ile birleştiren Luthans vd. (2007), bireyin pozitif gelişim durumunu şu şekilde tanımlamaktadır:

“(1) Zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı gösterme ve üstlenme konusunda özgüvene (öz yeterlik) sahip olma; (2) Şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu bir atıfta bulunma (iyimserlik); (3) Başarıya ulaşmak için hedeflere doğru sebat etmek ve gerektiğinde hedeflere giden yolları yeniden yönlendirme (umut); (4) Sorunlar ve güçlüklerle karşılaşıldığında, başarıya ulaşmak için amacı sürdürme hatta ötesine geçme (dayanıklılık) (Luthans vd., 2007, s. 544).”

Luthans ve Youssef-Morgan (2017), PSER’in kavramsal olarak bireyin, özyeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi kişisel gelişime açık özelliklerinden oluştuğunu belirttikçe kuramsal bağlam ilişkilerini Şekil 3’teki modele dayanarak açıklamaktadır.



Şekil 3. Luthans ve Youssef-Morgan’ın pozitif psikolojik sermaye modeli.

Kaynak: Luthans, F & Youssef-Morgan, C.M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(17), 1–17.

Psikolojik sermayenin dört temel psikolojik kaynağı; dayanıklılık, umut, öz yeterlik ve iyimserliktir. Bu kaynaklar arasında paylaşılan kritik teorik mekanizmalar, bireyin koşullarını olumlu değerlendirmesi, motive edilmiş çaba ve sebatın sonucunda başarı olasılığı, öğrenme ve büyümenin gerçekleştiği biliş, duygular, davranış (hem bireysel hem de sosyal boyutlarıyla) ve sosyal-bağlamsal-çevresel faktörler arasındaki etkileşimler olarak tanımlanmaktadır. Etkileşimler, bireyin geleceği üzerinde, bilinçli olarak kontrolü ele alma becerisine güven sağlamaktadır. Bir diğer ifadeyle bireyler, davranışlarının ve yaşamlarının hem ürünü hem de üreticisidir (Youssef-Morgan & Luthans, 2013, s. 161-163). Bu süreçte elde edilecek amaçlar, proaktif öz denetim ve olumlu beklentiler gibi olumlu bilişlerle ilişkilendirilmiştir. Ek olarak öznel iyi oluş ve ruh halleri gibi olumlu duygularla birlikte, zorlu hedeflere ulaşmada zaman, çaba ve diğer kaynaklara yatırım yapma gibi olumlu öz-yönetimli davranışlarla bir araya gelmektedir. Bu süreç aynı zamanda, yenilik ve sosyal reform geliştirmede etkili liderlik yoluyla başkaları ve çevre üzerinde olumlu etki yaratmaya yönelik bir katalizör görevi üstlenmektedir (Youssef-Morgan & Luthans, 2013). PSER'i yüksek olan bireylerin örgüt içinde beşeri sermayelerini geliştirmeleri ve etkili iş davranışlarını yönetmeleri gerekmektedir (Froman, 2010).

Bandura (1997)'nin teorik çalışmalarından yola çıkılarak, psikolojik sermaye, bireyin belirli bir görevi başarmak için gereken motivasyon, inanç ve bilişsel kaynakları kullanma kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Luthans, 2015; Luthans vd., 2004). Bu çerçevede, Luthans ve Youssef Morgan (2017), umut, öz yeterlik, dayanıklılık, iyimserlik unsurlarını "*Hope Efficacy Resilience Optimist (Hero)*" adı altında kavramlaştırmaktadır. HERO, dört psikolojik kaynağın gelişimi ve müdahalesiyle yeni bakış açıları, sosyal destek, teşvik ve paylaşılan deneyimler aracılığı ile belirli örgütsel, bireysel bağlama göre kişiselleştirilen faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Tablo 1'de PSER müdahalesi ve geliştirilmesine ilişkin "HERO" nun rolü yer almaktadır.

Tablo 1

Psikolojik Sermaye Kaynakları ve Süreçleri

HERO geliştirme sürecine odaklanma	Gelişimsel araçlara örnekler	Proksimal sonuçlar: Bireysel sonuçlar	Sürdürülebilirlik örnekleri	Kanıta dayalı istendik sonuçlar
Umut	Hedef belirleme	UMUT	Periyodik koçluk	DAHA YÜKSEK PERFORMANS
Hedefler ve yollar tasarımı	egzersizi yapın:		• Yüz yüze	
Senaryo ve engel planlamasının uygulanması	• Hedef, • Liste engelleri, • Engelleri aşma yollarını listeleyin	ÖZYETERLİLİK	• Çevrimiçi uygulamalar • Planlanmış hatırlatıcılar • "Happify" kullanımı	Memnuniyet Mutluluk Bağlılık Refah Bağlılık
Özyeterlik	Her gün üç olumlu şey / karşılıklı eylem yapın:			Farkındalık
Başarıyı deneyimlemek ve ilgili başkalarını modellemek	• Hatırlamak için bilekte lastik bantlar kullanın	PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK	Periyodik ilham verici videolar • TED konuşmaları • Spor • Müzik	Yaratıcılık İnovasyon Vatandaşlık İlişki memnuniyeti Sağlık memnuniyeti Problem Çözme
İkna, olumlu geribildirim ve uyarılma	Her gün için minnettar olmak için üç şeyin gece günlüğünü / günlüğünü tutun	GERÇEKÇİ İYİMSERLİK	Video/akıllı telefon oyunları • "SuperBetter" anlayışı • İnteraktif, stratejik	AZA İNDİRİR
Psikolojik Dayanıklılık	Koşullu pozitif takviye kullanın:	Kişinin psikolojik kaynaklarının daha da geliştirilmesi ve yenilenmesi veya	Sürekli PSEER etkileşimi için oyunlaştırma • İzleme • Başarı • Sosyal ağlar • Zorluklar ve rekabet	Stres Anksiyete Depresyon Tükenmişlik Madde bağımlılığı Kin duygunu İş-aile çatışması
Varlıkların belirlenmesi ve oluşturulması/ risklerden kaçınılması	• Tanıma • Takdir • Olumlu geribildirim			
Etki süreci nasıl etkileniliri anlama	Şükür mektubu yazın: • El yazısı • Teşekkür notundan daha fazlasıdır	H		
İyimserlik	• Akraba, öğretmen, akıl hocası, arkadaş, iş arkadaşı, patron dengeli refah ilişki kurun:	E		
Olayları olumlu yorumlama ilişkilendirme	• Egzersiz, rahatlama, egzersiz • Meditasyon ve Yoga			
Bardağın yarısı dolu olduğunu unutmama	• Doğru beslenme	R		
Olumlu beklenti geliştir		O		

Kaynak:Luthans, F & Youssef-Morgan, C.M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(17), 1–17.

Etkin bir PSER gelişimi için, etkili grup dinamikleri ve ekip oluşturma becerileri kullanılmalı ve HERO kaynaklarını geliştirme sürecine odaklanabilmek için ise Tablo 1’de gösterilen her bir kavramın özü anlaşılmalıdır. Ekip oluşturma ve insan kaynakları sistemi geliştirmeden önce, denenmiş ve gerçek bireysel/grup geliştirme egzersizleri ve araçları belirlenmelidir. Sürdürülebilirliği sağlamak ve sorunları sistematik olarak çözmeye yardımcı olmak için eğitimler verilmeli, sonrasında koçluk ve gelişmekte olan e-teknoloji uygulamalarının periyodik kullanımı istekli hale getirilmelidir. İstenen sonuçların gerçekleştirildiğinden emin olmak için ise değerlendirme yapılmalıdır. Bu öneriler, bireye yapılacak PSER müdahalelerinde yer almalıdır (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). “HERO” müdahalesi ile PSER’i daha yüksek bireyler örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilecek kaynaklara sahip olabilmektedir.

Örgütlerde PSER’i yüksek bireylerin, irade sahibi ve hedeflerine ulaşmada umudunu yitirmeyen, istenen sonuçlar elde etme konusunda gerçekçi bir iyimserlik içinde olan ve çalışma ortamlarında olumlu bir fark yaratabileceklerine dair öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir (Luthans & Broad, 2020). PSER’i yüksek olan bireyler, Spreitzer (1995)’in *güçlendirilmiş etki* bileşeniyle doğrudan ilişkili olarak bireylerin içinde bulunduğu örgütleri etkilemektedir. Bu etki, bireyin yönetsel uygulamalarındaki başarılarında, performanslarını sürdürmede alınan kararlarda bireyin görev/amaca anlam yüklemeye, kendisini yeterli hissetmesi (yetkinlik) ve eylemlerinin sorumluluğunu alıp almaması (özerklik) sürecinde doğrudan ilgilidir (Spreitzer, 1995). Bunun yanı sıra bireylerin PSER kapasiteleri, örgütsel iklim üzerinde, psikolojik güçlendirmenin bir bileşeni olan kişisel kontrol ve özerklik duygusunu deneyimlemeleri yoluyla gelişmektedir (Avey vd., 2008). Kuramsal olarak psikolojik sermayeyi kanıta dayalı bir yaklaşımla ortaya koyan Luthans vd. (2007), konuya ilişkin çalışmalarda aşağıda yer alan dört noktaya dikkat çekmektedir (s. 196):

1. PSER’in istenilen örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla pozitif, istenmeyen, örgütsel sinizm, işi bırakma niyetleriyle ve verimsiz işyeri davranışlarıyla negatif olarak ilişkilidir. Bu tutum ve davranışlar açısından psikolojik sermaye yaş, eğitim, cinsiyet gibi demografik faktörler ile öz

değerlendirme ve kişilik özellikleri yanında kişi-organizasyon ve kişi-iş uyumu ilişkileri bakımından da önemli farklılıklar ortaya koymaktadır.

2. Çalışanların hala büyük ölçüde atıl durumda bulunan potansiyeli ve bu bağlamda psikolojik sermayesi, özellikle Çin gibi gelişmekte olan ülkeler açısından çok önemli hale geldiği görülmektedir. Küresel ekonomide sürdürülebilir büyüme ve rekabet avantajı için söz konusu kaynaklar fark yaratıcı özelliktedir.

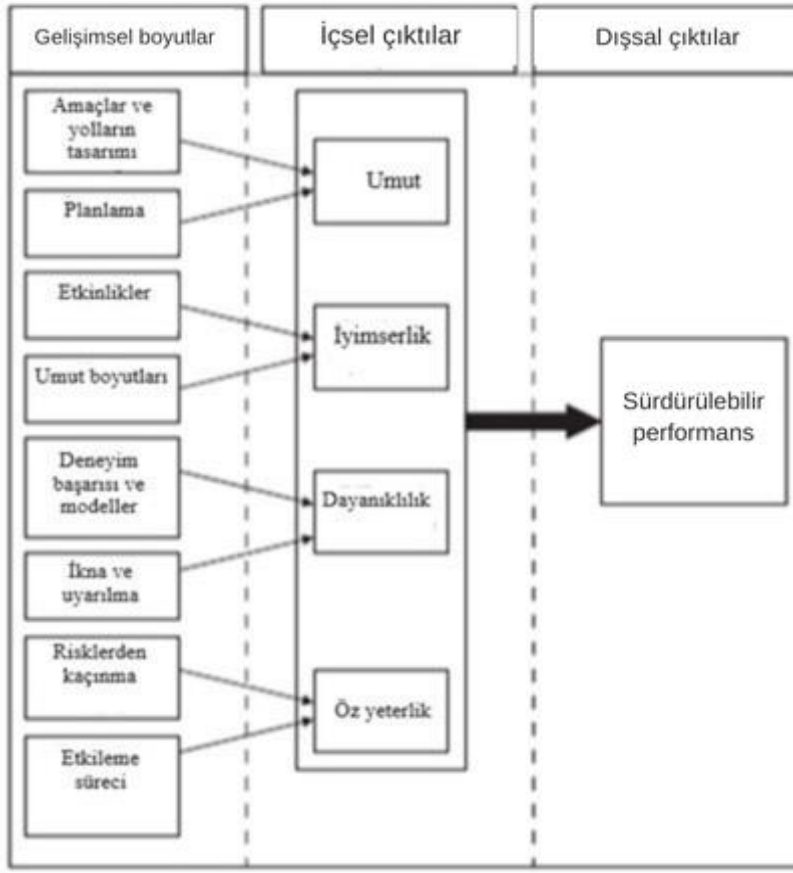
3. Psikolojik sermayeyi, doğrudan tutum ve performans sonuçlarıyla ilişkilendiren çalışmaların yanında, son araştırmalar, PSER'in stresle mücadele üzerinde de olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Nitekim psikolojik sermayenin, destekleyici örgütsel iklim ve çalışan performansı arasındaki ilişkiye de aracılık ettiği görülmektedir.

4. Araştırma bulguları psikolojik sermayenin örgütsel liderlik üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, bir liderin PSER seviyesinin takipçilerin algılanan güvenini ve lider etkinliğine ilişkin değerlendirmelerini etkilediğini ortaya koyarken; liderlerin ve takipçilerin PSER seviyesi ve performansı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu kanıtlamaktadır.

Alan yazında PSER'in dayanıklılık, umut, öz yeterlik, iyimserlik olmak üzere dört ana boyutu bulunmaktadır.

2.3.Psikolojik Sermayenin Boyutları

Araştırmacılar PSER kapsamında kavramsal ve psikometrik olarak farklı özellikte dört boyut tanımlamaktadır (Brandt, Gomes & Boyanova, 2011; Kümbet Güler, 2015; Luthans & Youssef, 2004). Şekil 4'te söz konusu boyutlar ve açılımları yer almaktadır.



Şekil 4. Psikolojik sermaye kavramının kuşatıcı boyutları.

Kaynak: Luthans F., Youssef C.M. & Avolio, B J. (2007), *Psychological Capital: Developing the Human*, (s. 214). London: Oxford University Press,

Yukarıda yer alan Şekil 4, ayrıntılı olarak incelendiğinde, ilk bileşen *umut boyuttur*. Snyder, Irving ve Anderson (1991, s. 285) umudu, etkileşimli olarak türetilmiş, başarılı bir aracılık (hedefe yönelik enerji) ve yolları (hedefleri karşılamayı planlama) temel alan olumlu bir motivasyon durumu olarak tanımlamaktadır. Bu motivasyonel yapı, hem bireyin belirli görevi (yani aracılık) gerçekleştirme dürtüsünü hem de istenen hedeflere (yani yollar) ulaşmak için birden fazla alternatif yol bulmaya yönelik psikolojik kaynaklarını içermektedir (Snyder, Rand & Sigmon, 2002, s. 279). Diğer bileşen *iyimserliktir*. Seligman (2006, s. 211)'in öne sürdüğü gibi, iyimserlik hem olumlu yönelimli bir gelecek beklentisi hem de bir atıf tarzıdır. İyimser bireyler, belirli olumlu olayları kişisel, kalıcı ve yaygın nedenlere;

olumsuz olayları ise dış, geçici ve duruma özgü nedenlere atfetmektedir. Psikolojik *dayanıklılık*, “belirsizlik, sıkıntı, başarısızlık çatışma ve hatta olumlu değişim, ilerleme ve artan sorumluluktan geri dönme kapasitesi” olarak tanımlanmaktadır (Luthans vd., 2007, s. 216). Dayanıklılık, olumsuz ve stresli olaylar karşısında başa çıkma ve adaptasyon ile karakterize edilmektedir (Luthans, Avey, Avolio & Peterson, 2010; Reed & Masten, 2002, s. 76). Son bileşen olan Bandura (1997)'nin sosyal bilişsel teorisinden ilham alınan *öz yeterlik* bileşeni ise bireyin belirli bir konuda bir görevi başarıyla tamamlama yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir (Cheng & Furnham, 2002; Luthans vd., 2007, s. 212-125; Stajkovic & Luthans, 1998).

2.3.1. Öz yeterlik

Öz yeterlik teorisi, Bandura (1997)'nin sosyal bilişsel teorisine dayanmaktadır; bu teori, öz-yeterliği “kişinin belirli kazanımları elde etmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997, s. 1-3). Bandura (1997), sosyal bilişsel teorisinde, bireylerin, öz yeterliklerini değerlendirirken dört kaynaktan gelen bilgiyi yorumladıklarını öne sürmektedir: (1) doğrudan eylem yoluyla hedeflere ulaşmayı içeren, aktif ustalık deneyimleri, (2) bir modelin (veya kendisinin) bir görevi tamamlarken gözlemlenmesiyle ortaya çıkan dolaylı deneyimleri, (3) başkalarından gelen mesajlardan oluşan ve geri bildirim içeriğine ve geri bildirim sağlayan kişinin algılanan duruşuna bağlı olarak öz yeterliği farklı şekilde etkileme eğiliminde olan sosyal iknalar, (4) ruh hali, stres ve kaygı gibi fizyolojik ve duygusal durumları, yorumlamaktadır. Bireylerin, öz yeterlikleri hakkında karar verirken bu 4 bilgi kaynaklarının birleştirilebileceğini unutmamak gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse bireyler, algılanan bir grup normuyla referans niteliğinde karşılaştırmalar yaparken hem doğrudan hem de dolaylı deneyimlerden yararlanabilmektedirler.

Luthans (2015)'a göre öz yeterlik bireyin özelliği değil, durumudur (s. 174). Başka bir ifadeyle, öz yeterlik dört kaynağı hedef alarak eğitim ve gelişim yoluyla artırılabilir. Örgütlerde, öz yeterlik kaynaklarının oluşması ve artırılmasında her biri için spesifik eğitim/davranış önerileri Tablo 2'de yer almaktadır. Yeni gelen bireylerin işle ilgili görevlerini öğrenmelerine ve uygulamalarına yardımcı olan eğitimler, onların ilk elden başarıyı deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda öz yeterliğin onların gelişimleri üzerinde muhtemel olarak güçlü bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır (Gruman & Saks, 2013).

Tablo 2

Öz Yeterlik Geliştirme Süreci

Yeterlik kaynakları	Başarılı eğitimin ve işe transferin anahtarı	Eğitim önerileri
1. Ustalık deneyimi ve performans kazanımı	Stajyerler performanslarının nedeninin kendileri olduğunu öğrenmelidir.	1. Bol bol pratik yapın, yani ustalık deneyimleri edinin. 2. Becerilerin kendi kendine doğrulanmasına yardımcı olmak için öğrenmeyi elde edilebilir parçalara bölün ve aşamalandırın. 3. İlerleme (eksiklikler değil) ve katkılar hakkında geri bildirim sağlayın.
2. Dolaylı deneyim ve modelleme	Kullanılan model(ler) benzer demografik özelliklere sahip olmalı ve Yapılan eğitim, stajyerlerin isteyken yapacakları eğitime benzer olmalıdır	1. Eğitimde kullanılan modelleri, kursiyerlerle benzer özelliklere sahip olacak şekilde dikkatlice seçin. 2. Eğitimi, kursiyerlerin performansın diğer faktörlerden değil modelin kapasitesinden kaynaklandığını algılayacak şekilde düzenleyin. 3. Modeller göreve odaklanmalı ve hata yapılırsa kişisel yetersizlik yerine öğrenme yolu hatalı diye yorumlanmalıdır.
3. Sosyal ikna	Tüm yorumların etkisi vardır, bu nedenle stajyerin güvenini oluşturmak için geribildirim olumlu bir şekilde ifade edilmesi gerekir.	1. Geri bildirim yorumlarının çok olumlu olabilmesi için stajyerleri başarıya hazırlayın 2. Eğitimcilerin kursiyerinin yanında söylenen ve yapılan olumlu şeyleri saklama konusunda dikkatli ve duyarlı olmaları gerekmektedir.
4. Fiziksel ve psikolojik uyarılma	Fiziksel veya psikolojik semptomlar yaşayan kursiyerlerin bunları kişisel yetersizlik olarak değil, eğitim görevinin doğası olarak yorumladıklarından emin olun.	1. Kursiyerler, kayda değer miktarda fiziksel (veya psikolojik) çaba gösterme ihtiyacının, kişisel yetenek eksikliği anlamına gelmediğini anlamalıdır. 2. Kursiyerlerin fiziksel ve psikolojik olarak formda olmaları, öğrenme ve başarılı olma motivasyonunun artmasına yardımcı olabilir.

Kaynak: Luthans, F & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(17), 1–17.

Bandura (1997), görevleri başarıyla yerine getirmenin bireyin öz yeterliliğini önemli ölçüde artırdığını, bunun da gelecekteki benzer görevler için beklentileri ve motivasyonu artırabileceğini vurgulamaktadır. Öz yeterlik, çeşitli kaynaklardan etkilenir ve *ustalık deneyimleri* bu faktörlerden biridir. Ustalık deneyimleri ile bireyler görevleri veya etkinlikleri başarıyla tamamladıklarında, yeteneklerine güven kazanmakta ve gelecekte benzer zorluklarla başa çıkma kapasitelerine olan inançları artmaktadır. Bu durum, bireyin öz yeterlik inancını şekillendirmede ve davranışlarını etkilemede önemlidir. Önemli sayıda çalışma Bandura'nın ustalık deneyimine ilişkin görüşünü desteklemekte ve öz yeterlik oluşturmada özellikle güçlü kaynak olduğunu göstermektedir (Usher & Pajares, 2008). Bireylerin ustalık deneyimlerine ilişkin algıları, yalnızca kendi performanslarına göre değil aynı zamanda bir dereceye kadar diğer kaynaklara göre de şekillenebilmektedir (Pfitzner-Eden, 2016). Bu kaynaklar aynı zamanda SOSER kaynaklarıdır.

Öz yeterlik kaynaklarının ikincisi olan *dolaylı deneyimler veya modellemeler*; yeterlik kazanmak için güçlendirilmiş kişisel davranış deneyimlerine gerek olmadığını, kendileri gibi başkalarının da sürekli bir çabayla başarı olduklarını görmeleri halinde, başarılı olma kapasitelerine *inanmaları* sürecidir (Luthans, 2015, s. 175).

Öz yeterlik kaynağı olarak sosyal ikna, ustalık deneyimleri ve dolaylı modelleme ile aynı düzeyde etkiye sahip olmayabilir. Ancak, bireylerin yeteneklerine olan inançlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kaynaklar, bireyin kendi yetkinliğine olan inancını başkalarının ona olan inancıyla birleştirerek güçlendirmektedir. Sosyal ikna, bireyleri değerleri konusunda ikna etmeyi ve onlara öz yeterlik inançlarını geliştirmek için olumlu geri bildirim sağlamayı içermektedir (Luthans, 2015, s. 175-176).

Öz yeterlik kaynağının sonuncusu fizyolojik ve psikolojik uyarılma olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin yeteneklerini değerlendirmede fiziksel ve duygusal durumlarına güvenmeleri yaygın bir durumdur. Fiziksel ve zihinsel durumların mükemmel olması, bireylerin etkililiğini artırmak için güçlü bir başlangıç noktası olarak

değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, olumlu fiziksel ve zihinsel durumlar, dengeli bir şekilde ele alındığında, bireylerin öz yeterliklerini inşa etmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

2.3.2. Umut

Umut, tarih boyunca felsefe, teoloji, etik, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok farklı disiplinin araştırma odağı olmuş temel bir insani olgu olarak görülmektedir (Scioli & Biller, 2009, s. 3–5). Psikoloji biliminde umut, büyük ölçüde kişinin hedeflerine ulaşabileceğine dair genel bir algıyı içeren tek boyutlu bir kavram olarak görülmektedir (Luthans, 2015, s. 189). Umut, örgütsel olarak bireylerin hatta örgütlerin arasında güçlü ilişkinin temelindeki insani duygu durumu olarak tartışılması gerekmektedir (Snyder, 1994; Stotland, 1969). Pozitif örgütsel davranış bilimi içinde umut araştırmaları bu bağlamla şekillenmektedir.

Pozitif örgütsel davranış bilimi, umudu, daha iyi bir yaşam ve dünyaya doğru içsel bir itici güç olarak görmektedir. Umudu, kişisel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik, bireysel bilişsel irade ve yol gücü olarak karakterize eden Snyder (1994) ve meslektaşlarının (Lopez, Snyder & Pedtrotti, 2003, s. 91-106) teorileri çerçevesinde umut kavramsallaştırılmıştır.

Snyder (1994), Snyder, Irving vd. (1991), Snyder ve Lopez (2002) çalışmalarında umut kavramını, hedefler, etkinlikler ve hedefe gidilen yolların etkileşim durumu olarak tanımlamaktadır. Umudu yüksek bireyler, kendilerini, hayatlarının kontrolünde ve yönetiminde ilerlediği biçiminde algılamakta, hedeflerine ulaşmak için gereken enerjiyi içselleştirilmiş bir kararlılık ve irade ile yönetmektedir. Umudu yüksek insanlar hırslıdır. Çünkü ortalama insanlardan daha fazla sayıda ve daha zor hedeflere sahip olma eğilimindedir (Luthans, 2015, s. 190). Bu bağlamda umut bileşeni ile iyimserlik, öz yeterlik gibi diğer PSER unsurları arasındaki kavramsal örtüşme bulunduğu görülse de iyimserlik ve öz yeterlik, umut tanımından farklıdır (Snyder, 1994, s. 18). Umut, kendini potansiyel başarıya bağlamanın temel sürecidir İyimserlik bu anlamda umuttan farklıdır çünkü iyimserlik düşünme yollarını ele almakta ve kendi dışındaki güçler aracılığıyla elde edilen

sonuçlara ilişkin beklentileri içermektedir (Luthans & Youseff, 2007). Örgütsel ilişkiler, umutlu olmayı desteklemek ve kişinin kendi hedeflerine ulaşmak için başkalarının amaçlarını ve bakış açılarını dikkate alması anlamında önemlidir (Snyder, 2000). Ericson (1950, s. 247-268)'a göre, umudun ortaya çıkması ve pekiştirilmesi, bireyin yakın sosyal çevresindeki insanlara duyduğu temel güvene dayanmaktadır (Eliott, 2005, s. 3-45; Godfrey, 1987, s. 1-9). Güven ve kişilerarası ilişkilere odaklanmak, bireyin umduğu olayı veya durumu etkilemek için yeterli olanaklara sahip olmadığı durumlarda ön plana çıkmaktadır.

Lopez vd. (2004) umudu güçlendirmek için umut bulma, bağlanma, güçlendirme ve hatırlatma stratejileri tanımlamaktadır. Yeni ilişkiler geliştirme, güvenilir saygılı ilişki kurma umudu besleyebilir. Bu anlamda SOSER kaynaklarının tamamının umutla ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Gruman & Saks, 2013).

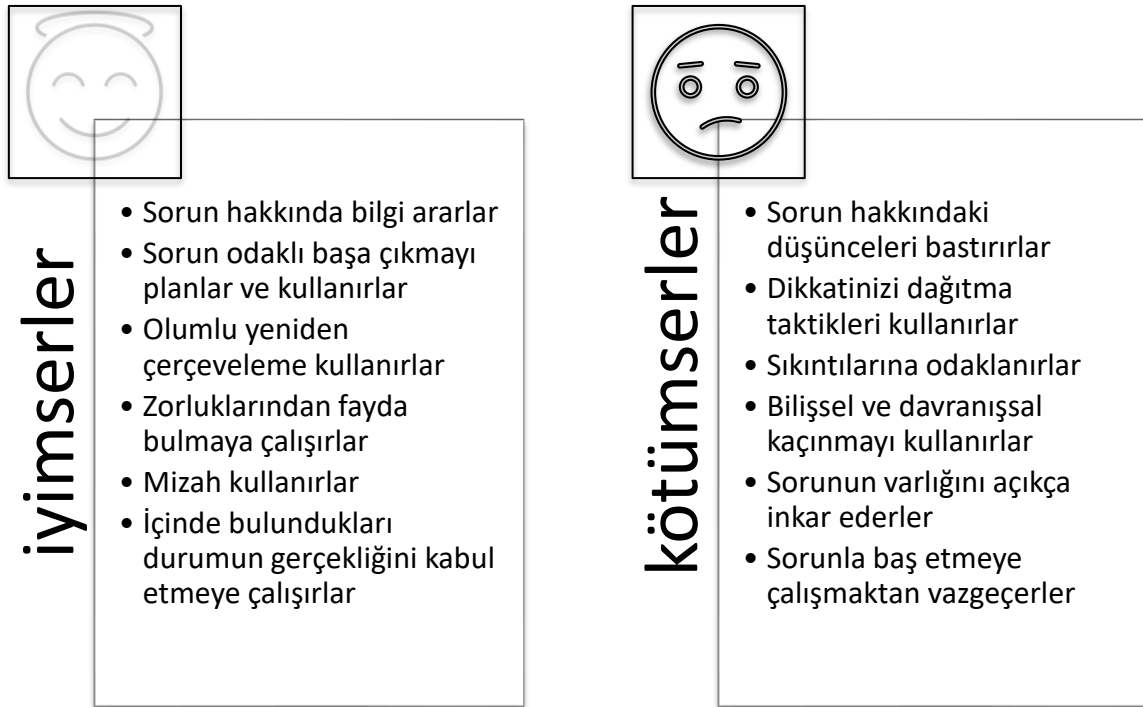
2.3.4. İyimserlik

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) tarafından pozitif psikolojik hareketi ile ilgi gören ve Luthans vd. (2006) tarafından PSER'in boyutu olarak ele alınan iyimserlik, olumlu olayları içsel, kalıcı ve yaygın nedenlere; olumsuz olayları ise dışsal geçici duruma özgü olaylara bağlayan pozitif açıklayıcı bir üslup olarak tanımlanmaktadır (Luthans vd., 2006). Bir diğer bakış açısı ile iyimserlik hem öğrenilen bir beceri hem de istikrarlı bir kişilik özelliği durumu olarak görülmektedir (Nwanzu & Babalola, 2019).

Psikoloji biliminde iyimserliği kişilik özelliği olarak gören çalışmalar, bilişsel olarak belirli beklentilere ve nedensel atıflara odaklanmaktadır (Luthans, 2015, s. 185). Bu odak Scheier ve Carver (1985) tarafından "geçmişe hoşgörü, bugünü takdir, gelecek ile büyü" yaklaşımları olarak açıklanmaktadır. Daha geniş bir bakış açısı ile PSER için de benzer yaklaşımlar geçerlidir. Bireyler *geçmişe hoşgörü* ile yaklaşarak geçmişteki başarısızlıklarını ve aksiliklerini yeniden çerçevelemeyi ve kabul etmeyi öğrenmelidir. Öte yandan iyimser bireyler, geri çeviremeyecekleri hatalar için kendilerini affetmeli hem kontrol edebildikleri

hem de kontrol edemedikleri mevcut yaşamlarının olumlu tarafları hakkında minnettarlık duygusu ile *bugünü takdir* etmelidir. Son olarak, bireyler, geleceğin ve belirsizliklerin, büyüme ve ilerleme fırsatları olarak görüldüğü ve kendine güvenen bir tutumla benimsendiği *gelecek için fırsat* arayışında olmalıdır. İyimserlik kavramının doğasını açıklamak için kötümserlik bakış açısını da tartışmak gerekmektedir.

İyimser bireyler, olumsuzluklar sırasında kötümser bireylere göre daha az sıkıntı hissetmektedir. Ek olarak, iyimserlik, stresle aktif başa çıkmayı öngörmekte, kötümserlik ise kaçınmacı başa çıkmayı öngörmektedir (Scheier & Carper, 2009 s. 658). İyimserlik ve psikolojik stres üzerine yapılan bir araştırma, iyimserliği yüksek olanların, iyimserliği düşük olanlara kıyasla hastalığın teşhisi, öncesi ve sonrası sırasında daha az stres yaşadıklarını göstermektedir (Shaheen, Andleeb, Ahmad & Bano, 2014). İyimser ve kötümser bireylerin farklılıkları Şekil 5'te yer almaktadır (Scheier & Carver, 2009, s. 659).



Şekil 5. İyimser ve kötümser bireylerin bakış açısı.

Kaynak: Schieer, M. F. & Carper, S. C. (2009). Optimism. S. Lopez (Ed.) *The Encyclopedia of Positive Psychologys* içinde. (s. 656). United Kingdom: Blackwell Publishing

İyimserliğin, öğrenilebilir ya da kalıtsal olduğu tartışmalarına ilişkin olarak tek yumurta ikizleri üzerinde yapılan boylamsal araştırmalarda, iyimserliğin %25 ila %35 arasında kalıtsal faktörlere bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Scheier & Carper, 2009, s. 662). Sosyo-ekonomik durumu düşük olan bireylerin başarı deneyimlerinde sınırlı fırsatlarla karşılaşmalarının, daha kötümser bir bakış açısına sahip olmalarına neden olacağı varsayımı, çevresel faktörler açısından incelendiğinde bir neden olarak öne sürülmektedir (Scheier & Carper, 2009, s. 662-663). Örgütsel bağlamda iyimserliğin geliştirilebileceğini belirten Luthans vd. (2007), SOSER kaynakları ile bireylerin kişisel planlama, geri bildirim, tanıma ve takdir ihtiyacı birleştiğinde kalıcı bir iyimserlik geliştirmeye başlanacağı fikrini desteklemektedir. Örgütsel iklimlerde iyimserlik, olumlu bir güç olarak kullanılmalıdır. İyimser bireyler, daha fazla çalışmaya motive olma eğilimindedir. Bununla birlikte daha memnun ve yüksek moral sahibi olma, yüksek düzeyde hedefler belirleme, engeller ve zorluklarla başa çıkma, kişisel başarısızlıkları dış etkenlere bağlama ve hem fiziksel hem de zihinsel olarak iyi hissetme eğilimindedirler (Luthans, 2015, s. 188).

2.3.5. Dayanıklılık

Dayanıklılık ve dirençli olmak uzun süredir uyum sağlama ve başa çıkma ile ilgili kişilik özelliği olarak tartışılmaktadır (Block, 1961). Dayanıklılığı ortaya çıkaran gerekli durumlar ve özellikler üzerinde anlaşılmaya varılmamış olsa da dayanıklılık tanımındaki üç bileşen ön plana çıkmaktadır: (a) bireylerin esnekliklerini, sosyal ve kişisel başarıyı öngören destek sistemlerini belirlemek (b) koruyucu faktörlerin tanımlanması, güçlendirilmesi ve zenginleştirilmesiyle sonuçlanan stres faktörleri, sıkıntılar, değişim veya fırsatlarla başa çıkma sürecini anlamak (c) bireyler ve gruplar içindeki motivasyonel güçlerin belirlenmesi ve bu güçlerin aktivasyonunu ve kullanımını teşvik eden deneyimlerin yaratmak (Luthans, Vogelgesang & Lester, 2006). Teorik olarak büyük ölçüde psikolog Ann Masten (2001)'in çalışmalarından yararlanan PSER'in bir parçası olan dayanıklılık, "sıkıntıdan, çatışmadan,

başarısızlıktan ve hatta olumlu olaylardan, ilerlemeden ve artan sorumluluktan toparlanmak veya geri dönmek için geliştirilebilir kapasite” olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 2002a). Dayanıklılık, iyimserlik, öz yeterlik ve umut bileşeninden farklı olarak hem reaktif hem de proaktif bir yapıdadır. Pozitif uyumu sürdürmeyi, başarılı bir şekilde başa çıkmayı ve zorlu koşullarla karşılaşıldığında geri adım atmayı içerdiği için reaktif, bireysel sonuçları etkileyen risklerin ve kişisel varlıkların değerlendirmesine odaklanması açısından ise proaktiftir (Luthans, 2002b). Dayanıklılığın oluşmasında olumlu duygu, kendini geliştirme, kontrol odaklı olma gibi 3 kişilik özelliği olduğunu belirten Bonanno (2004) dayanıklılığı, (1) yaşamda anlamlı bir amaç bulmaya kendini adanmış olma, (2) bireyin çevresini ve olayların sonucunu etkileyebileceği inancı, (3) bireyin, hem olumlu hem de olumsuz yaşam deneyimlerinden öğrenebileceği ve büyüyebileceği inancı" olarak açıklamaktadır. Masten (2014), genç bireylerin dayanıklılık faktörleri ve bu faktörlere adapte olma mekanizması ile ilgili süreçleri Şekil 6 ile açıklamaktadır.

Risk faktörleri	Uyarlanabilir sistemler
<ul style="list-style-type: none"> •Etkili bakım ve ebeveynlik kalitesi •Diğer yetenekli yetişkinlerle yakın ilişkiler •Yakın arkadaşlar ve romantik partnerler •Zeka ve problem çözme yetenekler •Oto kontrol; duygu düzenlemesi planlılık •Başarılı olmak için motivasyon •Öz yeterlik •İnanç, umut, inanç yaşamının anlamı vardır •Etkili okullar •Kolektif etkinlik 	<ul style="list-style-type: none"> •Bağlılık: aile •Bağlılık: sosyal ağlar •Bağlılık: akran ve aile •Öğrenme ve düşünme sistemleri merkezi sinir sistemi •Merkezi sinir sisteminin kendi kendini düzenleme sistemleri •Ustalık motivasyonu ve ilgili ödül sistemleri •Ustalık motivasyonu •Manevi ve kültürel inanç sistemler •Eğitim sistemleri •Topluluklar

Şekil 6. Bireyler için dayanıklılık faktörleri ve uyarlanabilir sistemleri.

Kaynak: Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic resilience in development*. (s. 148) New York: The Guilford Press.

Örgütler, bireyleri karşılaşılabilecekleri risk faktörlerinden koruyamadığı için uyarlanabilir sistemler aracılığıyla beşerî, sosyal ve PSER kapasitelerini geliştirerek zorluklarla başa çıkmalarına destek olmaktadır (Gruman & Saks, 2013). Bu bağlamda, dayanıklılık boyutu, hem beşerî hem de sosyal sermayeden beslenmektedir. Buna ek olarak, dayanıklılık, üst bilişsel durumu ifade etmesi açısından iyimserlik ve umuttan ayrılmaktadır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler, zorlukların üstesinden gelmek için iyimserlerden daha hazırlıklıdır. Çünkü iyimserler, olumlu atıf tarzıyla, sıkıntının gerçek anlamını araştırmayabilir ve basitçe onu geçiştirebilirler. Dahası, dirençli insanlar stresle başa çıkmak için daha stratejik ve pragmatik bir yaklaşım benimseyebilirler. Benzer biçimde, umudun hiçbir bileşeni dayanıklılık sürecini tetikleyen yıkıcı bir olaya verilen tepkiyi kapsamamaktadır (Bonanno, 2004).

Örgütlerde dayanıklılığın geliştirilmesine ilişkin olarak pozitif psikolog Barbara Fredrickson (1998)'in çalışmasındaki “olumlu duyguları genişlet ve inşa et” modelinden yararlanılmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerde veya örgütlerde olumsuz olaylar meydana geldiğinde olumlu düşünmeyi ve anlam bulmayı sürekli olarak hatırlatmanın önemli olduğunu göstermektedir (Fredrickson, 2013, s. 16–17).

2.4. Psikolojik Sermaye ve Eğitim

Psikolojik sermaye konusu, endüstriyel ve örgütsel alan yazında fazlaca ilgi görmesine rağmen bu çalışmaların çoğunda yetişkin popülasyonundadır. PSER'in eğitim bağlamındaki rollerine yeterince yer verilmediği görülmektedir (King & Caleon, 2021; Wang, Na & Su, 2023). Bireyin hayattaki başarısı kısmen, "sahip oldukları" (ekonomik sermaye), "bildikleri" (beşerî sermaye) ve "kimleri tanıdığı" (sosyal sermaye) ile belirlenmektedir. PSER ise bireyin kim olduğuyla ilgilenmektedir. PSER'in okul ortamındaki rolü üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artmaktadır (Datu vd., 2018; Siu, Lo, Ng & Wang, 2023; Wang, Kou & Zhu, 2023). PSER ve eğitim ile ilişkili olan çalışmalar lise ve üniversite öğrenci odağında

olsa da (Datu vd., 2018; Datu & Valdez, 2016; Martínez, Meneghel, Carmona-Halty & Youssef-Morgan, 2021; Selvaraj & Bhat, 2018; Siu, Bakker & Jiang, 2014) ilkökul öğrenci örnekleminde yapılan çalışmaların son yıllarda artığı görülmektedir (Siu vd., 2023).

Ebeveynler, problemler ile başa çıkma tarzlarını ve yaşam stratejilerini çocuklarına öncelikle rol model olma yoluyla, ikincil olarak da teşvik, tavsiye, ödül ve ceza yoluyla aktarmaktadır (López Castellano vd., 2019). Çocuklar, ebeveynler tarafından, kendilerini savunmaları, sosyal dünyada kendilerini göstermeleri, rekabet etmeleri ve başarılı olmaları için teşvik edilmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin enerjilerinin çoğu, çocukların gelişimi, büyümesi ve gelecekteki başarısına odaklanmaktadır (Calarco, 2011; Hartmann, 2000; Lareau, 2022). Bu anlamda, çocukların iyimserlik, umut, özgüven, hırs, başarı motivasyonu, girişimci ruh, dayanıklılık ve uyum sağlama konusunda gelişmesi beklenmektedir (López Castellano vd., 2019). Bu bağlamda, çocuklar ebeveynlerinden PSER ve SOSER kapasitesini miras almaktadır (Dóci vd., 2023). Çocukların PSER ve SOSER kapasitelerini artırmada çevresel faktörlerin etkisi bulunmaktadır.

2019 Pandemisi ile sosyal olarak önemli bir kaynak olan arkadaş ilişkileri ve okullardan uzak kalan çocuklar, istenmeyen davranış değişiklikleri ve psikolojik strese maruz kaldıklarından, PSER oluşumu ve kapasitesinin artırılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Wang vd., 2023). Örgütsel ortamdaki PSER, eğitim örgütüyle üç şekilde benzerlik göstermektedir. Birincisi, PSER, çalışanların performanslarının artırılması beklentisi yoluyla öğrencilerin akademik görevlerde daha başarılı olmasına neden olabilmektedir. İkincisi, öğrencilerin akademik görevlerinin doğası ile çalışanların iş görevlerinde benzerlik olduğu görülmektedir. Son olarak ise PSER'in olumlu örgütsel davranışa etkisi, olumlu eğitsel sonuçlar üzerindeki etkiye benzerdir (Datu & Valdez, 2016; Siu vd., 2014, 2023). Bununla birlikte bireysel yeniliğin itici gücü olan öz yeterlik, yenilikçi faaliyetleri, yenilikçi tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır (Ahlin, Drnovšek & Hisrich, 2014; Chen & Hou, 2016; Chen vd., 2016; Gong, Huang & Farh, 2010; Klaijnsen, Vermeulen & Martens, 2018). Öz yeterliği yüksek olan çocukların, yeteneklerine

ilişkin inançlarına göre hedeflerini ayarlamaları ve bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmeleri, PSER kapasitelerinin geliştirmede ve korumada kilit rol oynamaktadır (Seo & Ilies, 2009). Hobfoll (1989), kaynakların koruma teorisinde, bireylerin daha fazla kaynak elde etmek için mevcut (psikolojik) kaynaklara yatırım yapma olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. PSER algı düzeyi yüksek olan çocukların, kaynaklarını koruma ve geliştirme isteklerini desteklemek için günlük yaşamda başarı sağlama konusundaki öz yeterliklerine inandıkları, başa çıkma stratejilerine dair çözümleri olduğu ve stresli durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik bir çaba içinde oldukları görülmektedir (Wang vd., 2023). Bu çaba, ailelerin ve öğretmenlerin desteğinin, PSER'in gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar, PSER'in aile desteği ile öğrencilerin gelecekteki performansını öngördüğünü ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik PSER müdahalelerinin geliştirilebileceğini kanıtlamaktadır (Carmona–Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2019; Wang vd., 2023).

Siu vd. (2023)'nin, ilkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin PSER kapasitelerini geliştirmeyi ve sürdürmeyi hedefleyen olumlu müdahaleler önermektedirler. Bu müdahaleler, Luthans ve arkadaşlarının (2014) çalışmalarından destek alınarak yapılmaktadır. Müdahalelerin ilk aşamasında, öğrencilerin umutları zorlu kişisel hedefler belirlenerek artırılmaktadır. İkinci aşamasında, hedeflere ulaşmak için çeşitli alternatif yollar üretilmesi, öğrencilerin dayanıklılığını artırmakta ve bu sayede, bir yolun başarısız olduğu durumlarda diğer yollarla hedefe ulaşmalarını sağlamaktadır. Üçüncü aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma konusundaki öz yeterlikleri, engellerle başa çıkmak için ek planlar yaparak artırılmaktadır. Son aşamada ise PSER sürecinin olumlu sonuçlar doğuracağı beklentisi, öğrencilerin iyimserlik düzeylerini artırarak katkı sağlamaktadır. Bu olumlu müdahaleler, öğrencilerin bir üst öğretim kademesine geçişleri için olumlu bir temel oluşturmaktadır.

2.5. Sosyal Sermaye Kavramı

Sosyal sermaye kavramının kökenine ilişkin olarak bazı kaynaklar (Aldrich & Meyer, 2015; Jackman & Miller, 1998; Woolcock, 1998), bu kavramın ilk olarak Hanifan (1916) tarafından bir grup birey ve aile arasındaki iyi niyet, arkadaşlık, karşılıklı sempati ve sosyal ilişkileri tanımlamak için kullanıldığını belirtmektedir. Diğer kaynaklar ise (Portes, 1998) bu terimi ilk kez Durkheim ve Marx'a atfetmektedir.

1960'larda sermaye kavramı, üretim-verimlilik ilişkisindeki öneminin anlaşılmasının ardından, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi farklı disiplinlerde tartışılmaya başlanmıştır (Coppe vd., 2022). Bourdieu'nun 1970 ve 1980'lerde sosyal sermaye kavramını geliştirdiği, alan yazında kabul görmüş olsa da bu teorinin diğer disiplinlerde ilgi çekmesi Coleman ve Putnam'ın katkılarıyla mümkün olmuştur (Field, 2008, s. 17). Field (2008), bu üç kuramcının sosyal sermaye teorisine katkılarını şöyle açıklamaktadır (s.18):

“Bourdieu, Marksizm'in kaynaklara ulaşmadaki eşitsizlik ve iktidarın sürdürülmesi sorununu paylaşmaktadır. Coleman başlangıç noktası olarak bireylerin kendi çıkarlarını sürdürebilmek için rasyonel olarak davrandıkları fikrini kabul etmiştir. Putnam ise dernek ve toplumsal faaliyet fikirlerini toplumsal bütünleşmenin ve refahın temeli olarak geliştirmiştir. Bütün bu farklılıklara rağmen üçü de SOSER'in kişisel bağlantılarından, kişiler arası etkileşimlerin yanı sıra bu ilişkilerle bağlantılı olan birtakım ortak değerlerle birlikte oluştuğunu kabul etmektedir.”

Sosyal sermaye teorileri, farklı bakış açıları, anahtar noktaları, etki düzeyleri ve faydaları açısından çeşitlilik göstermektedir (Koutra, 2015, s. 181). SOSER teorisine ilişkin olarak 3 temel kuramcının bakış açıları Tablo 3'te yer almaktadır (Koutra, 2015, s. 181).

Bourdieu (1986), *The Form of Capital* adlı eserinde, sermaye kavramını toplumun yeniden üretim inşasında önemli bir bileşen olarak ele almaktadır. Bourdieu (1986), alanlar içinde habitus ile etkileşimler yoluyla dört sermaye türünü tanımlamakta ve SOSER kavramını, bir ağa sahip olmakla bağlantılı olarak gerçek ya da potansiyel kaynakların toplamı olarak açıklamaktadır. Coleman (1988), Bourdieu (1986)'dan etkilenecek, sosyal sermayenin ve ilişkilerin bireylerin kullanımına yönelik somut kaynaklara nasıl dönüştürülebileceğine

odaklanmaktadır (Aldrich & Meyer, 2015). Sosyal sermayenin oluşturulmasında Field (2008), sosyal ağların değerini ölçmeye çalışarak katkı sağlamakta ve bu şekilde, sosyal sermaye kavramının gelişimine farklı disiplin alanları ve yaklaşımların dahil edilmesine katkı sunmaktadır.

Tablo 3

Sosyal Sermaye Kavramına Farklı Bakışlar

Teorisyenler	Bakış açısı	Analiz düzeyi	Varlıkları	Faydaları	Anahtar noktalar
Bourdieu	Marksist	Mikro	Bireysel	Bireyler üyelikler yoluyla maddi veya kültürel fayda elde edebilir	Sosyal sınıfın devamlılığı ve diğer köklü eşitsizlik biçimleri.
Coleman	Liberal	Mezo	Toplumsal işlevi olan bireyler	Bireyler başkalarının da yararlanabileceği sosyal ilişkiler ve ağlar aracılığıyla faydalar elde edebilirler	Sosyal ilişkiler, sosyal faaliyetler ve sosyal refah kurumları önemli.
Putnam	Liberal	Makro	Toplumsal	Sosyal kurumlar ve gruplar sosyal güven oluşturmaktan ve insanların ortak çıkar için kolektif hareket etmeyi teşvik etmelerinden sorumludur.	SOSER'i yüksek bir toplulukta vatandaşlar eşit yararlanma hakkına sahip olmaları

Kaynak: Koutra, K. (2015). Community development: A challenging strategy for social capital, health promotion and community social work, C. Johnson (Ed.), *Social capital: Global perspectives, management strategies and effectiveness* içinde (s. 179 - 195). New York: Nova Science Publishers.

Putnam (1994), SOSER konusunda önemli bir teorisyendir ve kolektif sosyal sermaye kavramına dayanan güçlü bir tanım sunmuştur: “Geleneksel sermayeden farklı olarak, sosyal sermaye, kamusal bir maldır ve ondan yararlananların özel mülkiyetinde değildir” (Putnam, 1994, s. 10). Putnam (1994)'a göre, sosyal sermaye, güven ortamı veya sivil katılım (özellikle devlet düzeyinde) gibi topluluk düzeyindeki varlıkları temsil etmektedir. Bu kavramsallaştırmayı bazı kaynaklar "sivil sermaye" olarak da adlandırmaktadır (Guiso,

Paola & Luigi, 2011, s. 418). Putnam (2001), devlet düzeyindeki sosyal sermayenin, okulların eğitim performansı ile ilişkisini gösteren bir örnek sunarak sivil sermayenin örneklendirilmesine katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, sosyal sermayeyi, bireylerin toplu olarak gerçekleştirdiği "sivil davranışların" toplamı olarak tanımlamakta, organizasyonlara katılım, kamu işlerine katılım, gönüllü topluluklara katılım, sosyal güven algısı ve sosyalliğe katılım gibi unsurları içermektedir (Putnam, 2001).

Sosyal sermaye teorileri, makro düzeyde toplumsal düzene yönelik bakış açlarına, mikro düzeyde bireysel deneyimlere ve günlük faaliyetlere uygulanabilen kaynaklar etrafında şekillenmektedir (Field, 2008, s. 9). Bu bağlamda, SOSER kavramı, bireyin yalnızca beşerî sermaye kaynaklarına değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerde (yani ilişkisel bağlarda) bulunan kaynaklara odaklanarak, bireyin sosyal yapı ve ilişkilerinin oluşumuna vurgu yapmaktadır (Huang vd., 2020). SOSER kaynakları, bireyler arasındaki bağlantılara, güvene, sosyal ağlara, karşılıklılığa ve normlara işaret etmektedir. "Güven" ağını SOSER tanımının merkezine yerleştiren Fukuyama (1998), ilişkilerin, iş birliğinin, ağların ve toplumsal normların makul düzeyde bir güven düzeyi olmaksızın kurulamayacağını vurgulamaktadır (Fukuyama, 1998, s. 37–39).

Sosyal sermaye teorisine göre, *güven* önemli bir yer tutmaktadır. Subramanian, Kim ve Kawachi (2002) çalışmalarında, güvenin SOSER'de belirleyici bir faktör olduğunu ve bireylerin ve toplumların sağlığı için olumlu bir katalizör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak çalışmalarında, güven eksikliğinin, bireylerin ve toplumların sağlığı açısından zararlı olabileceğini tezini ortaya koymaktadır. Bu durumu, sosyal sermayenin karanlık yüzü olarak açıklayan Fukuyama (1998), belirli lobilerin diğer bir ifade ile *doğuştan iş insanlarının* SOSER kaynaklarını herkesten fazla kullanmasını başka bir deyişle "güven" bölüşümünün eşitsiz dağılımı konusunda dikkati çekmektedir (s. 67-71). Coleman (1998) güçlü grupların, güçsüz grupların sosyal sermayelerini kısıtlayabileceğini ve bu durum, hem mal bölüşümü eşitsizliğini artırabileceğini hem de eşitsizliğin oluşumunu teşvik eden bir mekanizma oluşturabileceğini öne sürmektedir (Field, 2008, s. 105; Tzanakis, 2013). Takashima (2018),

sosyal sermayenin, güven ve karşılıklılık ilişkilerinin güçlü olduğu toplumlarda bireylerin ortak değerleri paylaşmaları yoluyla oluşabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, eğitim, bireylerin kişisel ve sosyal kimliklerinin gelişimine katkıda bulunarak ortak değerlere daha etkin bir şekilde hizmet etmelerini ve geniş bir toplulukta güvenin yayılmasını teşvik edebileceğini vurgulamaktadır. Güven bileşeniyle birlikte ağlar ve normlar da, sosyal sermaye kaynaklarının geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Karagül, 2012, s. 93).

Sosyal ağlar, mesleki kaygıları gidermek için profesyonel diyalog kurmak, kaynak alışverişi yapmak ve iyi uygulamaları paylaşmak için fırsatlar sağlama iş görüşüne yöneliktir (Field, 2008, s. 92-98). Ağlar, bireyler arası iş birliğini oluşturmada, iş birliği ise örgütlerde kaynak artışı gibi açık sonuçların yanı sıra, örgüte katma değer sağlamaktadır. Normlar, örgütteki bireylerin birbirlerine karşı taşıdıkları ödev ve sorumlulukları belirleyen, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına toplumsal çıkarları bireysel çıkarların üstünde tutan kuralların bütünüdür (Gerni, 2013, s. 18). Örgütsel normlar, bireyler arasındaki bağları güçlendirmekte ve sosyal etkileşimlerin yoğunluğuna bağlı olarak güçlü karşılıklılık normları ile yönetilmesine teşvik etmektedir (Muir & Byrne, 2019).

Sosyal sermaye yönetimine ilişkin olarak iletişim kanallarının açık olması, iş birliği bağlarının güçlendirilmesi ve iş ve yaşam dengesinin sağlanması yoluyla aile, arkadaşlar ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarla ilişkiler geliştirecek ve böylece sosyal sermayenin korunması ve artırılmasına katkıda bulunacaktır (Luthans & Youssef, 2004).

2.6. Sosyal Sermayenin Boyutları

Sosyal sermayenin alan yazındaki tanımları ve bakış açıları açısından farklı boyutlandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, Nahapiet ve Ghoshal (1998) tarafından yapısal, ilişkisel ve bilişsel olarak üç boyutta ele alınan SOSER kavramı teorik olarak açıklanmaktadır. *Yapısal SOSER*, aktörler arasındaki ağ bağlarının varlığı veya yokluğu ve bu bağların kalitesi dâhil olmak üzere grup üyeleri arasındaki bağlantı kalıplarını ifade eder (Nahapiet & Ghoshal, 1998). *İlişkisel SOSER*, örgüt içinde birden fazla ilişkiden sonra ortaya çıkan birbirleri ile

paylaşılan algılara dayanan istikrarlı bir grup özelliği olarak görülen güven olarak tanımlanmaktadır (Bryk & Schneider, 2003). *Bilişsel SOSER boyutu* ise bir grubun paylaşılan zamanının ürünü olan ve çalışma grubu üyeleri arasındaki sık etkileşimlerin, ortak hedeflerin ve vizyonun gelişmesini kolaylaştıran öğeleri içermektedir (Ford & Forsyth, 2021). Nahapiet ve Ghoshal (1998)'in üç boyutlu SOSER yapısı alan yazında çeşitli araştırmacılar tarafından benimsenmektedir (Andrews, 2010; Bresnen, Edelman, Newell, Scarbrough & Swan, 2005; Chiu, Hsu & Wang, 2006; Hau, Kim, Lee & Kim, 2013; Inkpen & Tsang, 2016; Mura, Lettieri, Radaelli & Spiller, 2013).

2.6.1. Yapısal Sosyal Sermaye

Sosyal sermayenin yapısal boyutu, ağ bağlarının varlığı/yokluğu ve bu bağların yapılandırılması, örgütsel yapılar dâhil olmak üzere bireyler arasındaki bağlantı kalıplarını ifade etmektedir (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Bireyler arasındaki güçlü ve yoğun bağlar, örgütsel gelişimi ve yenilikçi davranışları desteklediği gibi, üyeler arasındaki bilgi paylaşımını daha etkin bir şekilde teşvik ederek kapasitelerini artırmaktadır (Leana & Pil, 2006). Bazı araştırmalar, yapısal sosyal sermayeyi yoğunluk ve kapalılık gibi ağ yapıları aracılığıyla ölçerken, diğer çalışmalar daha gayri resmi göstergelere odaklanarak bireylerin, meslektaşlarına bağlılığı veya izolasyonu algısını incelemektedir (Cornwell & Waite, 2009; Marshall vd., 2014). Örgütlerde, kendilerini sosyal olarak izole hissedenen bireyler, resmi veya gayri resmi olması fark etmeksizin, örgütsel bağ kurma ve psikolojik tatmin için gereken duygusal bağları ve manevi destekleri sağlayan günlük etkileşimlerden yoksun kalabilmektedirler (Mann & Leahy, 2010). Örgütsel düzeyde, izole edilmiş bireyler, grup ve liderleri tarafından göz ardı edildiğini hissettiklerinde grup etkinliklerinden, destekten ve paylaşılan amaçtan kendilerini kopuk hissetmektedirler (Marshall vd., 2014). Örgütsel amaçlar, resmi organizasyon yapısının ötesinde, örgüt üyelerini birbirine bağlayan günlük iş etkileşimlerinin ve iletişim modellerinin, zaman içinde birbiriyle uyumlu hale gelmesiyle

verimliliği ve etkinliği artırabilecek şekilde işlev görmesini içermektedir (Ford & Forsyth, 2021).

2.6.2. İlişkisel Sosyal Sermaye

İlişkisel sosyal sermaye, resmi ve gayri resmi yapıları kolaylaştıran, karşılıklı bağımlılığın ve sosyal destek ihtiyacının gerektirdiği meslektaşlarına güven unsurunun önemli olduğu bir grup özelliği olarak tanımlanmaktadır (Leana & Pil, 2006). Güven, SOSER gelişiminin önemli bir kolaylaştırıcısıdır ve okullar gibi örgütleri yönetmek için kullanılan daha resmileştirilmiş yapılara, politikalara ve prosedürlere ideal bir alternatiftir (Bryk & Schneider, 2003; Ford & Forsyth, 2021; Ouchi, 1980). Güven, yapısal SOSER’i etkilediği için zaman içinde sürekli sosyal etkileşimlere bağlı olarak değişmekte ve bu değişim örgütlerin ilişkisel SOSER’ini de etkilemektedir (Ford & Forsyth, 2021).

İlişkisel SOSER, bireylerin, gelişmiş örgütsel performansına yol açabilecek ağları veya diğer sosyal yapıları sayesinde ‘fayda elde etme yeteneğini’ ifade etmektedir (Zhao, Lu, Wang, Chau & Zhang, 2012). Bu yetenek ile örgütteki üst düzey yöneticilerin uluslararası bir perspektife sahip olabilmeleri, sadece örgüt içinde değil, aynı zamanda dışında farklı kültürlerden bireylerle ilişki ağları kurarak etkileşim içinde olmalarıyla mümkündür. Bu etkileşimler, hem yöneticilerin hem de örgütlerin SOSER kapasitelerini artırma potansiyeline sahiptir (Hiller & Hambrick, 2005; Li & Tang, 2010; Piaskowska & Trojanowski, 2012).

2.6.3. Bilişsel Sosyal Sermaye

Örgütteki bireylerin kolektif etkinlik algıları, zamanla ve tekrarlanan sosyal etkileşimler sonucunda değerler ve normlar olarak ortaya çıkabilmekte ve bu durum, sosyal sermayenin bilişsel boyutuyla ilişkilendirilmektedir. Bilişsel boyut paylaşılan dil ve kodlar gibi etkileşimleri kolaylaştıran ortak bir jargondur (Leana & Pil, 2008). Örgütlerde ortak

amaçlara yönelik birbiriyle çalışma; etkileşim ve iletişim önemlidir. Bu amaçla ortak anlayış, bilgi ve algılar oluşturması ve sürdürülmesi gerekmektedir (Ford & Forsyth, 2021). Bu durum grup etkileşiminden oluşan grup normları olarak ortaya çıkmakta ve böylece sık etkileşim ile üyelerin birbirine benzer hale gelme etkisine sahip olduğu görülmektedir (Blau, 1967; Pil & Leana, 2008). Örgütsel anlamda bu benzerlik kodları ile kültür unsurları oluştuğu söylenebilmektedir.

Yapısal ve ilişkisel SOSER boyutlarıyla desteklenen bilişsel boyut, örgütteki üyeler arasındaki etkileşimler yoluyla ortak hedeflerin ve vizyonun gelişmesini kolaylaştırmaktadır (Leana & Pil, 2006). Bununla birlikte Schein (2004), örgüt kültürü tanımında bilişsel boyuta atıf yapmaktadır: “... belirli bir grup tarafından dış uyum ve iç bütünleşme sorunlarını çözmek için edilen, etkili olduğu kanıtlanmış ve bu nedenle yeni üyelere sunulan ortak temel varsayımların bir kalıbı olarak öğretilen düşünme ve hissetme süreci...” (s.17). Bu kalıplar, zaman içerisinde ve tekrarlanan sosyal alışverişlerle ortaya çıkabilecek bilişsel sermaye ile yakından ilişkilidir (Tasa, Taggar & Seijts, 2007). Örgütsel hedeflere yönelik etkileşimlerle şekillenen grup normları, diğer üyeleri benzer normlara uymaya teşvik etme etkisine sahip olduğundan, sosyal sermaye içinde önemli bir unsurdur (Blau, 1967; Napier & Gershenfeld, 1973, s. 83).

2.7. Sosyal Sermaye ve Eğitim

Eğitim bilimleri, çalışma alanı olarak, sermaye biçimlerinden beşerî sermaye kaynaklarına yönelse de son zamanlardaki çalışmalar (Coppe vd., 2022; Daly vd., 2020; López Castellano, García-Quero & García-Carmona, 2018; Parlar, Polatcan & Cansoy, 2020; Ross & Lin, 2006) SOSER'in eğitim alanındaki önemini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra eğitim ve öğretme süreçlerine odaklanan eğitim örgütlerinin, SOSER'lerinin daha güçlü olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Hooge, Moolenaar, Van Look, Janssen & Slegers, 2019). Bu çalışmalar, okul sistemlerinin gelişimini desteklemek amacıyla ilişkilerin ve ağların rolünü açıklamada SOSER kapasitesinin önemli olduğunu göstermektedir (Chrispeels, Andrews & González, 2007, s. 788–807; Daly, Moolenaar, Der-Martirosian & Liou, 2014; Spillane &

Sun, 2022). Eğitim örgütlerinde SOSER, paydaşlarından aldığı kaynaklar ve bu kaynakları öğrencilere aktarırken karmaşık yollarla geliştirdiği kolektif, akışkan kaynaklar olarak açıklanmaktadır (Parlar, Polatcan & Cansoy, 2020). Bu akışkan kaynaklar eğitim araştırmalarında, öğretmenlerin etkileşimleri, meslektaşlık dinamikleri, mesleki gelişim, katılım, destek ve öğrenme gibi kolektif etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Daly vd., 2014; Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2019).

Sosyal sermayenin, öğretim konularına uyarlanmasında, eğitim örgütündeki paydaşların, bilginin üretilmesi, paylaşılması ve alışverişini sağlamanın hem bireysel hem de kolektif faydasının önemini anlamaları gerekmektedir (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Başka bir deyişle, SOSER, öğrenme ve bilginin birlikte inşasında, bireysel ve sosyal süreçlerin birbirine bağlı olduğu bir ağ içerisinde var olmakta ve gelişmektedir (John-Steiner & Mahn, 1996; Spillane & Sun, 2022). Sosyal sermayeye ilişkin öğretimsel süreçlerine odaklanan çalışmalar, öğrenci başarısı ile SOSER arasındaki ilişkiyi incelemekte olup, bu çalışmalar, SOSER'in öğrenci başarısının artırılmasına ve insanlar arasındaki ilişkilerin nitelikli bir şekilde sürdürülmesine olanak sağladığı sonucunu göstermektedir (Cho & Kang, 2017; Pil & Leana, 2008; Ross & Lin, 2006; Yoon, Yom, Yang & Liu, 2017). Öğretmen etkililiğine ilişkin tartışılan unsurlardan biri, öğretmenin öğrencinin başarısına kattığı *değer* miktarıdır (Nguyen, Harris & Ng, 2020). Eğitim örgütlerinde bilgili ve deneyimli öğretmenler (güçlü beşerî sermayeye sahip olanlar), işbirlikçi çalışma ortamlarının oluşturması ve SOSER kapasitelerinin gelişimiyle öğrenciler üzerinde daha iyi öğretimsel sonuçlar oluşturulmasını sağlamaktadır (Daly vd., 2014). Beşerî ve sosyal sermaye etkileşiminin bir sonucu olarak, öğretmenlerin öğretim odaklı bilgi alışverişinde bulunmalarıyla birlikte, beşerî sermayelerini paylaşma ve birleştirme fırsatları sunmaktadır. Böylelikle sosyal sermayenin, eğitim örgütlerinde eyleme dönüştürülmesi ve okul iyileştirme politikalarına etkili bir şekilde katkı sağlanması hedeflenmektedir (Daly vd., 2014; Liou & Canrinus, 2020; Yoon vd., 2017). Bu hedefle, öğretmenlerin, öğrenmeleri, sadece kişisel deneyimlerden (beşerî sermaye) değil, aynı zamanda deneyimli meslektaşlarla sosyal etkileşimlerden

etkilenmektedir. Etkiler, eğitim örgütlerinde, ağlar aracılığıyla profesyonel diyaloglar kurarak, kaynak alışverişi yaparak ve iyi uygulamaları paylaşarak örgütsel bağlantılar kurmakta ve ortak mesleki kaygıları gidermek için fırsatlar sunulmaktadır (Daly, Liou & Der-Martirosian, 2021). Başarılı bir iş birliği, örgütsel katma değer oluşturarak bilgiyi inşa etme, bilgiye erişme ve bilgi alışverişi yoluyla öğrenme ve mesleki deneyimleri artırarak somut çıktılar sağlamakta, bu da beşerî, sosyal ve psikolojik sermaye kaynaklarının bütünsel sentezinin temelini oluşturmaktadır (Muir & Byrne, 2019). Demir (2021) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki öğrenimi ve öğrenci başarısı üzerindeki SOSER etkisini incelemiş ve sonuçlar, SOSER'in öğretmenlerin mesleki gelişimi, değişimin uygulanması, öğretmen iş tatmini, yeni öğretmenlerin başarılı oryantasyonu ve öğrenci başarısının geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Demir (2021), SOSER'i kolaylaştırıcı ve zorlayıcı faktörlerini içeren unsurların Şekil 7'e göre belirlendiğini ifade etmektedir.



Şekil 7. Okul sisteminde sosyal sermaye yapısını kolaylaştırıcı ve zorlayıcı faktörler.

Kaynak: Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review*. 33(March). Doi: <https://10.1016/j.edurev.2021.100391>

Şekil 7'de gösterildiği üzere, sosyal sermayenin bireysel düzeyde gelişimini destekleyen faktörler arasında öğretmenin nitelikleri, öğretmenin faaliyetleri ve okul müdürünün özellikleri yer almaktadır. Bu unsurlar, sosyal sermayenin gelişimini teşvik eden ve kolaylaştıran etkenler olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin eksiklikleri ve kurumsal yapıdaki yetersizlikler, sosyal sermayenin gelişimini engelleyici faktörler

olarak kabul edilmektedir. Grup düzeyine bakıldığında ise örgütsel ağdaki grupların özellikleri ve akran baskısı SOSER gelişiminin kolaylaştırıcı faktörleri iken ağ yapısının kapalı olması sosyal sermayenin gelişimini zorlaştırmaktadır. Örgütsel düzeyde sosyal sermayenin gelişimini destekleyen faktörler arasında ekiplerin ağ yapıları, okulun genel iklimi, örgütsel destek ve deneyimler bulunmaktadır. Öte yandan, sosyal sermayenin gelişimini olumsuz etkileyen faktörler ise olumsuz okul iklimi, yetersiz destek, zayıf ağ yapıları ve uzmanlığa erişim eksikliği olarak belirlenmiştir (Demir, 2021). Ayrıca eğitim örgütlerindeki sosyal sermayenin yapısına bakıldığında, Şekil 7'deki faktörlere ek olarak öğrenci odağının SOSER'e etki ettiği, incelenen çalışmalarda yer almaktadır. Daly vd. (2021)'nin çalışmaları, öğretmenler tarafından algılanan kaliteli iş birliğinin, öğretim odağından bağımsız olarak, öğrenci başarısının güçlü bir belirleyicisi olduğunu kanıtlamaktadır. Hargreaves ve Fullan (2012), okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş birliğini ve uyumunu teşvik etmesi ile okullarındaki SOSER'in artacağını ifade etmektedir (s.181-182). SOSER ve eğitim alanına ilişkin çok sayıda çalışmadaki ortak nokta, örgütsel anlamda okulların SOSER kapasiteleri için öğretmenlerin SOSER gelişiminin önemli olduğudur (Bridwell-Mitchell & Cooc, 2016; Demir, 2021; Frank, Zhao & Borman, 2004; Li & Choi, 2014; Minckler, 2014; Modipane & Themane, 2014; Neugebauer, Hopkins & Spillane, 2019; Reichenberg & Andreassen, 2018; Yoon vd., 2017).

2.8. Yenilikçilik İklimi

Birey ve örgütler, yaşamlarını yenileşme ve değişim olgusu ile sürdürmektedir (Özdemir, 2020, s. 1). Yenilik kavramı, yenileşme, yenilikçilik, inovasyon, yaratıcılık gibi birbiri yerine kullanılabilen anlamsal olarak tam karşılığı netleşmemiş bir kavramdır (Bülbül, 2017, s. 44). Köken olarak “innovane” kelimesinden türemiş olup “innovation” biçiminde uluslararası alan yazında yer alan inovasyon kelimesinin Türkçe karşılığı yenileşim kavramı olarak “*Değişen koşullara uyabilmek için toplumsal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması; yenilik, inovasyon.*” tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Yenilikçilik kelimesi ise yenilikçi olan insan anlamında Türk Dil

Kurumu Sözlüğünde yer almaktadır (TDK, 2024). Alan yazındaki çalışmalarda yaratıcılık ve yenilikçilik kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da tanımların ayrımı olması gerektiği konusunda fikir birliği vardır (Scott & Bruce, 1994). Nitekim yaratıcılık, yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesi, yenilikçilik ise bu fikirlerin bir örgütsel yapı içinde başarılı bir şekilde uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Amabile vd., 1996; Mumford & Gustafson, 1988). Bu çalışmada, yenilikçilik kavramı örgütsel düzeyde “yenilikçilik iklimi” çerçevesinde ele alınarak tartışılmaktadır.

Küresel bir sosyo-ekonomik olgu olarak, yenilikçilik faaliyetleri hem teorik hem de pratik düzeyde geniş ilgi görmektedir (Singh & Gaur, 2018). Yenilikçilik, örgütlerde yeni fikirlere açık olma durumunu ifade etmektedir (Hurley & Hult, 1998). Yenilikçilik kavramı ele alınırken kültür ve örgüt kavramlarını ele almak gerekmektedir.

Örgütsel kültür ve iklim birbirini tamamlayan kavramlar olsa da kültürün kökeni antropoloji, iklimin ise psikolojiye dayanmaktadır (Aldridge & Fraser, 2016). İklim, örgütsel ortamda, bireylere ilişkin olarak onların sahip olduğu öznel algılar olarak tanımlanmaktadır (Schneider & Barbera, 2014). Örgütsel iklim çalışmaları, bireylerin çalışma ortamlarına ilişkin algılarını veya deneyimlerini, psikolojik ve sosyolojik bağlamlar içinde incelemektedir (Mathisen & Einarsen, 2004). Bu çalışmalar, örgütsel müdahalelerle yaratıcılığı ve yenilikçiliği artırmada etkili olduğu varsayımı ile şekillenmektedir (Van de Ven, 1986; Basadur, 1997; Schneider, Gunnarson & Niles-Jolly, 1994). Dolayısıyla, yenilikçiliği açıklamak için bilim insanları, sosyal ve psikolojik kaynaklardan etkilenen bir iklim olan YİK’i incelemektedirler (Tsai & Su, 2022). Yenilikçilikte iklim önemlidir çünkü yaratıcılık gibi kişisel özelliklere sahip olan bireyler, iklim değişkenlerine daha tepkisel yanıt vermektedirler (Oldham & Cummings, 1996).

Bireysel ve grup düzeylerindeki iklim algılarının, yenilikçiliğin etkili öncülleri olduğunu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Tesluk, Farr & Klein, 1997). Ancak, sürekli değişen örgütsel ve çevresel değişkenlerin varlığından kaynaklanan zorluklar, örgütsel YİK üzerindeki en etkili faktörlerin belirlenmesini engellemektedir (Hunter vd., 2007). Bu

engellere rağmen, son yıllarda bilim insanları, örgütlerde yenilikçiliği teşvik edebilecek faktörleri anlamada önemli ilerlemeler kaydetmişlerdir (Mueller, Wood, Willoughby, Ross & Specht, 2008; Shalley, Zhou & Oldham, 2004). Bu ilerlemeler arasında, liderlik, ekip süreçleri ve örgütsel desteğin YİK'teki rolünü gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

2.8.1.Yenilikçilik ve Örgütsel İklim

İklim bağlamsal bir özelliktir ve bu nedenle iklimin yenileşim teorisindeki rolünün anlaşılması, genel olarak bağlama atfedilen daha geniş rolün anlaşılması ile mümkündür (West & Sacrematono, 2012, s. 361). Bununla birlikte iklim, beklenmedik durumlar, gereksinimler ve etkileşimleri içeren çevresel özelliklere ilişkin olarak algılara veya inançlara yansıyan bir ortamdır (James & Jones, 1974; Parker vd., 2003; Schneider & Reichers, 1983). Dolayısıyla iklim, kültürden farklı olarak, bireysel ya da grup düzeyinde deneyimlenen çevresel faktörler ile değişebilen yerelleştirilmiş bir olgudur (Cooke & Rousseau, 1988). İklimin örgütsel yenilikçilik üzerindeki önemini bağlamsallaştırmak için, alan yazının gelişimine bakmak gerekmektedir.

Örgütsel iklim, Lewin'in 1950'lerde yoğunlaştığı motivasyon üzerine yaptığı çalışmalardan (Lewin, 1948) bu yana örgütsel bağlamda alan yazında önemli bir rol oynamış ve bu rol 1960'ların insan ilişkileri hareketi (Argyris, 1958) aracılığıyla resmileştirilmiştir. Schneider ve Barbera (2014) iklimi şu şekilde tanımlamaktadır: "Olaylara, uygulamalara ve prosedürlere ilişkin algılar ve bir örgütsel ortamda ödüllendirilen, desteklenen ve beklenen davranışlara yüklenen anlam." (s.10). Scott ve Bruce (1994) ise iklimi "örgütsel ortamın bireysel bilişsel temsilleri" olarak tanımlamıştır. Mumford ve Gustafson (1988) iklimin yenilikçilik üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmakta ve Jung, Chow ve Wu (2003) ise yenilikçi bir örgüt ikliminin yaratıcı çabaları desteklediğini ve öğrenmenin yayılmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Amabile ve Pratt (2016) yaratıcılık, yenilik, yenileşim gibi kavramların gelişiminde teorik olarak bazı yazarlar ve modellerinin incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Tablo 4'te bu teoriler ve açıklamaları yer almaktadır (Amabile & Pratt, 2016).

Tablo 4

Yaratıcılık ve Yenileşim Teorileri

Yazarlar	Anahtar kavramlar	Revize edilmiş modelle ilgili içgörüler
Staw ve Boettger (1990)	Yaratıcılık, yarı kör varyasyon ve fikirlerin seçici olarak tutulmasını içeren evrimsel bir teori olarak görülebilir; İşin birey için önemi, çeşitlilik yaratmanın kilit bir unsurudur	Yaratıcılık sürecinin dinamizmine dair içgörü; İş anlamlılığının rolüne ilişkin içgörü
Woodman ve ark. (1993)	Yaratıcılığın, geçmişteki olaylardan ve mevcut durumdan etkilenen, kişi ve durumun karmaşık etkileşiminden kaynaklandığı çok seviyeli etkileşimci yaratıcılık modeli	Dış etkilerin (örneğin, toplum) yaratıcılık üzerindeki önemi; ekip yaratıcılığının sadece bireysel üyelerin yaratıcılığının toplamı olamayacağına dair içgörü
Hargadon ve Bechky (2006)	Kolektif yaratıcılık modeli	Ekip yaratıcılığının sadece bireysel üyelerin bir araya gelmesinden ibaret olmayabileceğine dair içgörü' yaratıcılık
Drazin ve ark. (1999)	Zaman içinde yaratıcı süreçte birey içi ve örgüt içi anlamlandırmanın sosyolojik modeli	Yaratıcı sürecin dinamizmi

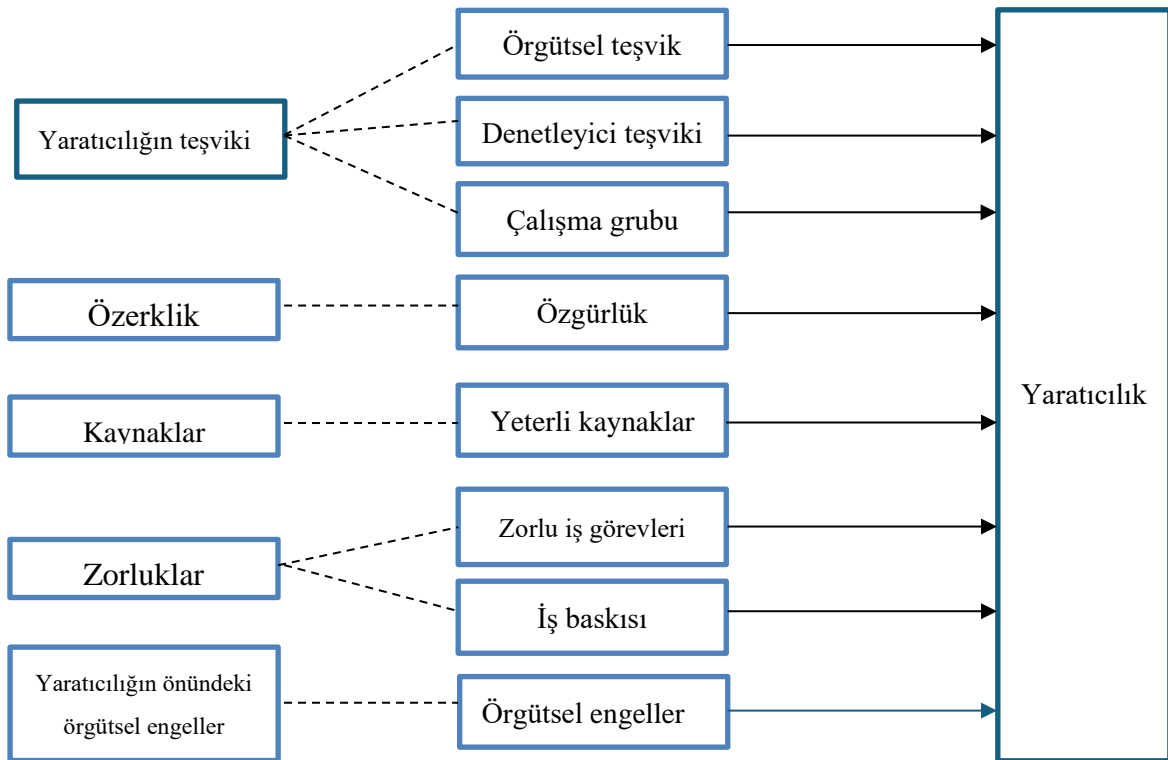
Kaynak: Amabile, T. & Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>

Staw ve Boettger Richard (1990), Tablo 4'teki bilim adamlarının görüşlerinin yenilikçilik ikliminin teorik gelişiminde kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, yenilikçiliğin, problemin daha geniş bir formülasyonu ile ele alınarak çözülebileceğini ve yaratıcı problem çözenin tek bir alandan ziyade çeşitli beceri alanlarını geliştirebileceğini öne sürmektedirler. Woodman, Sawyer ve Griffin (1993)'in, örgütsel yaratıcılık modeli, grup yaratıcılığının gruptaki bireylerin yaratıcılığına bağlı olduğunu, ancak bunların basit bir toplamı olmadığını göstermektedir. Ek olarak örgüt içinde yaratıcı bir sonuç üretme için kişi ve durum arasındaki karmaşık etkileşimleri vurgulayan birey, grup ve örgüt düzeyleri arasındaki etkileşimleri açıklamaktadır. Benzer şekilde, Hargadon ve Bechky (2006) örgütlerde ortaya çıkan bazı yeni anlayışların, tek bir bireyin zihninin ürünleri olmasına rağmen, birden fazla birey arasındaki anlık bir iş birliği sürecinden kaynaklandığını savunarak "kolektif yaratıcılık" kavramına vurgu yapmaktadır. Son olarak, Drazin, Glynn ve Kazanjian (1999) sosyolojik bir bakış açısı ile yaratıcılık için gerekli bileşenleri

tanımlamıştır. Bununla birlikte yaratıcılığın bir girdi-süreç-çıkı modeli olarak sunmanın ötesinde süreç boyunca etkilenen birey içi ve örgüt içi anlamlandırma süreçlerine odaklanmaktadır.

Örgüt iklimi ve yenilikçilik ile ilgili Hunter vd. (2007)'in çalışmasında örgüt iklimi ile yenilikçilik arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmaktadır. Örgütlerde bireyleri düşünmeye teşvik eden anlamlı, ilgi çekici bir çalışma ortamı yaratarak yenilikçiliği teşvik etmek amaçlanıyorsa, önemli konular hakkında fikir alışverişinde bulunmanın önemi kavranmalıdır. Bu anlamda, yenilikçi bir iklim zorlu görevler veya misyonlar etrafında kişiler arası entelektüel bilgi aktarımı gerektirmektedir (Hunter vd., 2007).

Örgütsel iklimlerin yenilikçiliğe nasıl yardımcı olabileceğini analiz eden bilim adamları farklı çıkarımlarda bulunmuşlardır (Abbey & Dickson, 1983; Amabile & Gryskiewicz, 1987) Amabile vd. (1996) çalışma ortamının yaratıcılığa yönelik algısının değerlendirilmesindeki temel kavramsal model Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8. Amabile (1996) yaratıcılığı etkileyen çalışma faktörleri.

Kaynak: Amabile vd. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*. 39(5).

Şekil 8'e bakıldığında, yenilikçiliğin teşviki, özerklik, kaynaklar, zorlu çalışma ve örgütsel teşvik yaratıcılığı etkileyen kavramsal çalışma faktörü kategorileridir. Çalışma ortamına ilişkin algıları değerlendirmek için kullanılan ölçekler ise örgütsel teşvik, çalışma grubu, denetleyici teşvik, özgürlük, kaynaklar, zorlu iş görevleri, iş yükü baskısı ve örgütsel engeller olarak belirlenmektedir.

Yenilikçiliğe ilişkin olarak, Anderson ve West (1998) dört boyutlu bir model geliştirilmiştir: Vizyon, yeniliğe destek, zorlayıcı hedefler ve görev yönelimi. Ekvall meslektaşları tarafından önerilen yenilikçi iklim modeli ise on boyutlu bir modele dayanmaktadır ve temel psikolojik süreçler teorisini içermektedir (Ekvall, 1996; Ekvall & Ryhammar, 1999; Isaksen vd., 2010): (1) Meydan okuma, (2) özgürlük, katılım, (3) fikir desteği, (4) güven ve açıklık, (5) dinamizm, (6) espri ve mizah, çatışma, (7) müzakereler (8) tartışma, (9) risk alma ve (10) fikir zamanı. Tüm yenilikçilik modelleri, örgütsel iklimin bireysel düzeyden daha etkili olduğunu göstermektedir (Hunter vd., 2007). Yenilikçilik iklimini teorik olarak tanımlayan Moolenaar, Daly ve Sleegers (2010), yenilikçilik iklimini, bireylerin yeni bilgi ve uygulamaların üretilmesini teşvik eden uygulamaları, prosedürleri ve davranışlarından oluşan ilgili ortak algıları olarak açıklamaktadır. Mumford, Scott, Gaddis ve Strange (2002) yenilikçi iklimi risk alma, özgürlük, iş zorluğu, güven, destek, entelektüel yönelim, içsel katılım ve etkinlik boyutlarıyla ele almaktadır. Van Der Vegt, Van Vliert ve Huang (2005) ise yenilikçi iklimi, örgütteki bireylerin yeni bilgi ve yöntemlerin üretilmesini teşvik eden uygulamalar, prosedürler ve davranışlarla ilgili ortak algılar olarak tanımlamaktadır.

Örgütlerin, son on yılda yenilikçi sonuçlarını artırma çabalarıyla birlikte, insan kaynakları yönetimi ve rolüne ilişkin konular daha da ilgi çekici hale gelmektedir (Bos-Nehles & Veenendaal, 2019).

Yenilikçi bir çalışma ortamında, bireylerin pozisyonlarına bakılmaksızın yenilikçi fikirler sunmaları ve veriye dayalı somut kanıtlarla karar almaları beklenmektedir. Yenilikçi iklim,

açık iletişimi ve karar verme süreçlerine katılımı teşvik etmektedir. Bu bağlamda, SOSER kaynaklarının kullanıldığı görülmektedir. Ek olarak yenilikçi örgütler, bireyler arasında güçlü ve olumlu etkileşimleri ve tartışmaları teşvik etmelidir. Bu etkileşim ve tartışmalar, örgütteki bireylerin memnuniyetlerinin merkezinde kazan kazan stratejisi ile farklı bireylerinde ihtiyaçlarını karşılamada yaratıcı çözümler bulma fırsatı olarak görülmelidir (Nicholson & West, 1988). Bununla birlikte, bu tür örgütlerdeki bireylerin yüksek düzeyde özerklik, sorumluluk, hesap verilebilirlik ve güce sahip oldukları ne yapacakları ne zaman yapacakları ve kiminle yapacakları konusunda karar vermekte özgür oldukları söylenebilmektedir. Güven; iş birliği, samimiyet ve mizah, kişiler ve gruplar arası etkileşimler ile karakterize etmektedir. Bu durum, yenilikçilik ikliminin sosyal bağlam ve psikolojik mekanizmalardan beslendiğini göstermektedir.

Hobfoll (1989, 2002)'un "kaynakların korunması teorisi", sosyal bağlam ve psikolojik mekanizma ilişkileri hakkındaki tartışmalarda önemli bir rol oynamaktadır. Bireyler, değer verdikleri kaynaklarını korumak ve biriktirmek için motive olmaktadır. Aynı zamanda bu kaynakların yakın zamanda kaybedileceğini hissettiklerinde veya karşılığında hiçbir şey elde edemediklerinde psikolojik sıkıntı yaşamaktadırlar (Hobfoll, 1989). Bireyler, sosyal kaynakları örgütler aracılığıyla elde etmekte iken psikolojik kaynaklar, kişisel özellikler aracılığıyla elde edilmektedir (Hobfoll, 2002). Örgütlerde bireyler yenilikçi görevlerle uğraşırken, başarısızlık riskiyle karşı karşıya kalabilmekte, psikolojik baskılara katlanabilmekte veya her iki tür kaynağı da hızla tüketebilmektedir. Bu nedenle, örgütsel YİK müdahalesinde, bireylerin PSER'lerini dikkate alma ve bunlardan yararlanmanın önemli olduğu görülmektedir (Hsu & Chen, 2015). Örgütsel yenilikçilik ikliminin yönetiminde bireysel grup ve yönetsel açıdan PSER seviyelerinin etkisi görülmektedir.

Bireysel düzeyde PSER seviyelerinin yüksek olmasının, yenilik konusunda daha güçlü inançlara sahip olmalarıyla ilişkilendirildiğini araştırmalarla ortaya konmaktadır (Sweetman, Luthans, Avey & Luthans, 2011). PSER seviyeleri yüksek bireyler, genellikle coşku, enerji ve merakla dolu, keşfetme ruhuna sahip, düşünmeye ve yeni fikirleri kabul

etmeye daha istekli ve yenilik yapma isteğine sahip olma eğilimindedirler (Luthans & Youssef, 2007). Bu durum, bireylerin genel yenilik kapasitelerini geliştirme koşullarının daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. PSER’i yüksek bireyler örgütlerde, umut ve öz yeterliliğe sahip, yenilikçi faaliyetlerdeki riskler ve aksiliklerle karşılaştıklarında yeniliğin olumlu tarafını gören, aktif olarak problemlere çözüm arama olasılıkları yüksek bireyler olduğu görülmektedir (Andersson, Moen & Brett, 2020; F. Luthans, C. Luthans & Luthans, 2004). Grup düzeyinde, PSER, grup yenilikçiliğinin teşvik etmek için destekleyici bir öğrenme ortamında işe bağlılık davranışlarını ve düzeylerini artırmaktadır (Peng & Chen, 2022). Yönetmel açıdan bakıldığında ise PSER’i yüksek yöneticilerin, yenilikçi karar verme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Liang, Yu & Dang, 2020). Yapılan çalışmalar, PSER seviyesi yüksek yöneticilerin yenilikçilik iklimi oluşturmadaki katkılarını iki açıdan ele almaktadır. Birincisi, örgüt liderlerinin PSER seviyeleri hem kendileri hem de örgüt üyeleri üzerinde etkilidir. Bu etki, planlama yapma, yenilik ihtiyaçlarına cevap verecek kaynakları bulma, daha yenilikçi faaliyetler yürütme ve başarısızlıklarından hızla geri dönme gibi süreçleri daha güçlü bir motivasyonla örgütü yönetme anlamına gelmektedir (Russo & Stoykova, 2015). Bu durum öte yandan, bireylerin psikolojik dayanıklılığını güçlendirmekte (Sihvola, Kvist & Nurmeksela, 2022) ve bireylerin yenilikçilik davranışını geliştirmektedir (Wang, Liu & Ying, 2021). İkinci katkısı ise örgütteki liderlerin özverili yapılarının, aşırı güvenlerinin ve deneyimlerinin örgütsel yenilikçilik üzerindeki etki düzeyinin yüksekliği ile ilişkilidir (Mao & Zhang, 2018). Özverili liderlik, çalışan bağlılığını büyük ölçüde artırabilmekte, PSER’in düzenleyici rolünü yerine getirmekte ve böylece ekip yenilikçiliğini teşvik ettiği kanıtlanmaktadır (B. Van Knippenberg & Van Knippenberg, 2005).

Sosyal bağlamın ve içsel motivasyonun yenilikçiliği artırabileceği varsayımını savunan bilim insanları hem bireysel hem de sosyal kaynaklara vurgu yapmaktadır (Amabile, 1983; Hunter vd., 2007; Woodman vd., 1993; Zhou, 2003). Ek olarak araştırmalar (Andersson vd., 2020), bireylerin, yeni fikirlerin üretilmesini, geliştirilmesini ve gerçekleştirilmesini teşvik edebilecek normlar ve davranışlar hakkındaki algılarının, diğer bireylerin davranışlarını

etkileyebileceği yönündeki iddiaları desteklemektedir. Güçlü bir yenilikçilik ikliminin bulunduğu örgütlerde, bireyler açıklık ve farklı düşünceye sahip ve bilgiyi paylaşmaya daha istekli oldukları gözlemlenmektedir (Munir & Beh, 2019). Güvenlik duygusu sağlayan ve bireylerin haksız eleştirilere maruz kalmadığı bir ortamı teşvik eden yenilikçi bir örgütte, bireyler, bağımsız düşünmeyi ve bilişsel, motivasyonel, duygusal ve entelektüel kaynakları yeniden şekillendirerek yenilikçi iklim kapasitelerini güçlendirecek mekanizmaları geliştirmektedirler (E.Cabrera & Cabrera, 2005; Waheed, Miao, Waheed, Ahmad & Majeed, 2019).

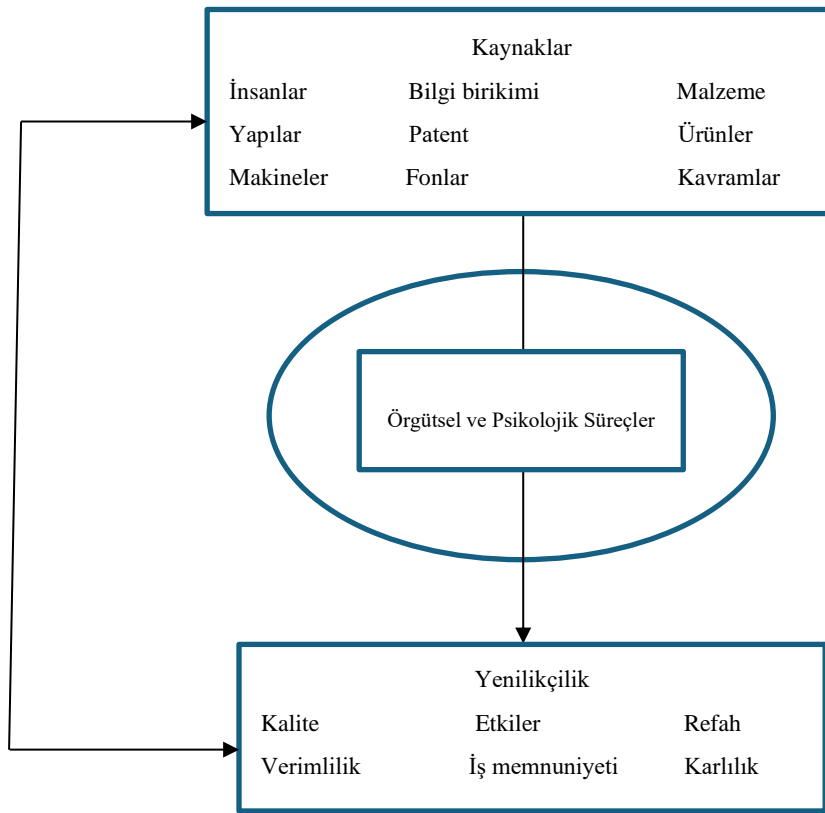
2.3.4. Yenilikçilik İklimi Modelleri

Örgütlerdeki iklimin, yenileşim ve yenilikçilik üzerinde belirleyici bir etkisi vardır (Polatcan, 2017). Farklı teorik çerçevelere dayanarak, yaratıcılığı, yenileşimi ve yenilikçiliği etkileyebilecek çeşitli boyutları tanımlayan yaratıcı iklim modelleri geliştirilmiştir (Hunter vd., 2007). Alan yazınında, teorik olarak yaratıcılık, yenileşim ve yenilikçilik iklimi üzerine yapılan ilk çalışmanın Burn ve Stalker (1961) tarafından yapıldığı kabul edilmektedir (Freeman, 1969). Bununla birlikte Amabile (1996) tarafından geliştirilen KEYS modeli, Ekvall (1996) tarafından sunulan yaratıcı iklim modeli, Siegel ve Keammerer (1978) tarafından öne sürülen örgütsel yenileşim destek modeli ve West ve Anderson (1996)'ın takım iklimi modeli en bilinen ve kabul gören dört yaratıcılık ve yenileşim modeli olarak kabul görmektedir (Mathisen & Einarsen, 2004; McLean, 2005). Amabile vd. (1996)'in içsel motivasyon teorisine dayanan yaratıcı iklim modeli, daha geniş bağlamda örgütsel iklim odaklanarak nitel ve niceliksel çalışmalara dayanmış ve sekiz boyutta tanımlanmıştır:

1. Çalışma grubu desteği
2. Örgütsel teşvik
3. Denetleyici teşvik
4. Zorlu iş

5. Özgürlük
6. Kaynaklar
7. İş yükü basıncı
8. Organizasyonel engeller.

Psikolojik süreçler teorisine odaklanan Ekvall (1996), yenilikçiliği teşvik eden veya engelleyen örgütsel koşulları incelemiş ve bu kapsamda Şekil 9’da görülen yaratıcı iklim modelini geliştirmiştir (Ekvall, 1996):



Şekil 9. Yaratıcı iklim modeli.

Kaynak: Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.

Ekvall (1996), yaratıcı bir iklimin belirli özelliklere sahip olması gerektiğini öne sürmekte ve bu özellikleri Şekil 9’da belirtildiği gibi açıklamaktadır. Ekvall (1996)’ın yenilikçilik modeli, yenilikçi bir ortamın nasıl oluşturulabileceği konusunda örgütler için değerli bir kaynak olarak kabul edilmektedir. West ve arkadaşlarının yaratıcı iklim modeli ise, ekip

düzeyinde iklime odaklanan tek model olduğunu kabul eden çalışmalar alan yazında yer almıştır (Anderson & West, 1998; West & Anderson, 1996) . West ve arkadaşlarının takım inovasyonu teorisi, aşağıda belirtilen dört faktörlü modeli kapsamaktadır (West vd., 1996):

1. İmgelem
2. Katılımcı güvenlik
3. Görev oryantasyonu
4. İnovasyon için destek

Yenilikçilik iklimi modellerine ilişkin son olarak Siegel ve Kamemmerer (1978) geleneksel ve yenilikçi okulları ele aldığı çalışmasının sonucunda örgütsel yenilikçiliğe destek algısı modeli geliştirmiştir. Bu model liderlik, mülkiyet, çeşitlilik normları, sürekli gelişim ve tutarlılık boyutlarından oluşmaktadır.

Hunter, Bedell ve Mumford (2006), yenilikçi ve yaratıcı çalışma ortamı bağlamında iklimin yenileşim ile ilgili olduğu öncülüne dayanarak, mevcut 45 yaratıcı iklim taksonomisinin kapsamlı bir incelemesini yapmakta bütünleştirici bir yenilikçi iklim taksonomisi geliştirmektedir. Bunlar;

1. Pozitif akran grubu,
2. Olumlu yönetici ilişkileri,
3. Kaynaklar,
4. Meydan okumak,
5. Misyon netliği,
6. Özerklik,
7. Olumlu kişilerarası değişim,
8. Entelektüel uyarım,
9. Üst yönetim desteği,
10. Ödül oryantasyonu,
11. Esneklik ve risk alma,
12. Ürün vurgusu,

13. Katılım,

14. Örgütsel bütünleşmedir.

Yenilikçilik iklimi üzerine Crespell ve Hansen (2009) tarafından yapılan kapsamlı alan yazın incelemesi, yenilikçilik iklimi kavramının önemli göstergelerinin beş boyutta yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu boyutlar şunlardır: Takım uyumu, denetleyici (süpervizör) teşviki, kaynaklar, özerklik ve yeniliğe açıklık.

Takım uyumu: Takım uyumu "*grup üyelerinin birbirini çekme derecesi*", "*tüm üyelerin grupta kalmaları için etki eden tüm güçlerin sonucu*" ve "*üyelerin grupta kalmaları için etki eden toplam kuvvetler alanı*"dır (Nybakk, Crespell & Hansen, 2011). Antoni (2005) çalışmasında, karmaşık görev yapılarına sahip takımların daha güçlü bir takım yenilikçi iklimine sahip olduğunu; Mathisen, Torsheim ve Einarsen (2006) ve Farnese ve Livi (2016) ise çalışmalarında takım uyumu ile yenilikçilik iklimi arasında pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Denetleyici Teşviki: Amabile vd. (1996) göre, denetleyici teşviki, yenilikçi iklimde önemli bir boyuttur. Bunun temel nedeni ise denetleyici teşvikinin örgütte çalışanların güvenli hissetmelerini sağlamalarıdır. Bununla birlikte bu boyut yenilikçilik için gereken ortamı oluşturmada aynı zamanda rekabet avantajı elde edebilmekte böylelikle uzun vadeli başarılar güvence altına alınmaktadır. Güvenli örgüt ikliminde çalışanlar, yeni fikirler sunmaktan korkmadan paylaşmakta ve açık etkileşim ve şeffaflıkla kararlara katılım göstererek örgütsel yenilikçiliğe teşvik edilmektedir (Amabile, 1997; Nybakk & Jenssen, 2012).

Kaynaklar: Örgütün yenilikçi iş görevlerini yerine getiren bireylere sunduğu tüm bileşenleri ifade etmektedir (Amabile, 1997). Örgütte, bireylerin yaratıcı olmak ve bir yenilikçilik ortamı oluşturmak için yeterli kaynaklara erişmesi gerekmektedir. Bununla birlikte yenilikçi problem çözmek için yeterli kaynağa sahip olmak önemlidir (Nybakk & Jenssen, 2012).

Özerklik: Örgütte bireylerin kendi işleri üzerindeki kontrol ve sahiplenme duygusunu ifade etmektedir (Amabile, 1997). Aynı zamanda hem bireyin hem de grubun hissettiği kontrol ve

sahiplenme duygusunu kapsayarak liderin bilgisi olmasa da hareket etme ve karar verme yeteneği ile hedefler üzerinde etki sahibi olmayı içermektedir (Nybakk & Jenssen, 2012).

Yeniliğe Açıklık: Yenileşime ve değişime açık, yeni fikirler denemeye ve risk almaya istekli bir örgüt iklimi durumunu ifade etmektedir. Aynı zamanda, örgütte bireylerin fikirlerinin adil ve yapıcı bir şekilde değerlendirilmesi yoluyla yenileşimi ve yenilikçiliği teşvik etme ve desteklemeyi içermektedir (Crespell & Hansen, 2008).

2.9. Yenilikçilik İklimi ve Eğitim

Yenilikçilik, nitelikli eğitim öğretimin kalitesine, öğrenci öğrenimine, etkili okul sistemlerine katkıda bulunan önemli bir faktördür (Cohen-Vogel, Cannata, Rutledge & Socol, 2016; Serdyukov, 2017). Eğitim örgütlerinde yenilikçilik, öğretmenlerin yenileşimci değişiklikleri kabul etmesi, benimsemesi ve içselleştirmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (McGeown, 1980). Eğitim örgütlerinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi, öğretmenlere öğrenme fırsatı sunmak, onların örgütsel hedefe ulaşmada kolektif yeni bilgiyi uygulama ve iyileştirmesine katkı sunmaktadır (Desimone, 2009).

Moolenaar vd., (2010), öğretmenlerin yenilikçilik algısına ilişkin olarak dönüşümcü davranışlar sergileyen öğretmenlerin liderler tarafından yakından yönlendirildiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Hidayat ve Patras (2024) yenilikçi okul iklimi ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkide, dönüşümcü liderlik özelliklerine ve pozitif okul iklimine vurgu yapmaktadır. Yaratıcılık ve yenilikçilik davranışı alanında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin yenilikçi davranışlarını geliştiren yenilikçi iklime sahip eğitim ortamlarının anlaşılmasına katkı sağlamıştır (Cropley & D. Cropley, 2009; Runco & Nemiro, 1994).

Yenilikçiliği teşvik eden olumlu bir okul iklimi, yenilikçi öğretim uygulamalarının devamını sağlamakta ve deneme sürecini teşvik etmektedir. Ayrıca, öğretmenlere ileri görüşlü bir atmosfer ve psikolojik güvenlik sağlamaktadır (Chou, Shen, Hsiao & Shen, 2019). Yenilikçi okul iklimi, öğretmenlere, mesleki gelişim ve karar alma süreçlerine yüksek düzeyde

katılımı, yaratıcı ve yenilikçi davranışlarının desteklenmesi ve gerçekleştirilmesi için daha uygun bir ortam sağlamaktadır (Nemeržitski, Loogma, Heinla & Eisenschmidt, 2013). Ek olarak yenilikçi okul iklimi öğretmenlerin inançlarını ve öz yeterliliğini güçlendirmede etkili olmaktadır. Bu etki aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmektedir (Ciani, Summers & Easter, 2008; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001). Öğrencilerin yaratıcı becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Cropley ve D. Cropley (2009), öğretmenlerin öz yeterliliğinin, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Wu, Kang ve Li (2023), yenilikçi okul iklimi, öğretim uygulamaları, öğrencilerin bilişsel faaliyetleri ile öz yeterlik ilişkisini incelediği çalışmada, eğitim örgütlerinin yenilikçilik düzeyinin yüksekliği, öğrencilerin bilişsel aktiviteleri uygulamalarının yüksekliği ile doğru orantılı olarak arttığı sonucuna varmaktadır. Gardner (2011) çoklu zekâ teorisine dayanarak, öğretmenlerin, farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini dikkate alarak çeşitlendirilmiş bir öğretim yaklaşımı benimsemelerinin, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu öne sürmektedir. Runco ve Nemiro (1994) ve Sternberg ve Lubart (1999) çalışmalarında, öğretmenlerin, öğrencilerinin yenilikçi düşünme yeteneklerini teşvik etmede problem çözme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmaların ışığında, öğretmenlerin öz yeterliliği ve öğrenci odaklılığıyla yeniliği destekleyen öğretim uygulamaları arasındaki denge önem kazanmaktadır. Bu denge aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içinde yenilikçi davranışlar sergilemelerini ve öğrencilerin de bu yönde gelişmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin farklı yetenek ve öğrenme stillerini dikkate alarak esnek bir öğretim ortamı oluşturmaları, öğrencilerin yaratıcılığını ve yenilikçiliğini destekleyebilmektedir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Uluslararası alan yazında PSER, SOSER konusunda çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Uen, Vandavasi, Lee, Yepuru & Saini, 2021). Bununla birlikte PSER ile yenilikçilik

arasındaki ilişki hakkında az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (Huang, Liu, Hsieh & Chang, 2015; Newman, Ucbasaran, Zhu & Hirst, 2014). PSER alan yazına bakıldığında çalışmaların, yenileşimci performans (Abbas & Raja, 2015; Sweetman vd., 2011), iş performansı (Tho, Phong, Ha & Quan, 2014), örgütsel vatandaşlık davranışı (Avey vd., 2008), yaratıcılık (Rego, Sousa, Marques & Pina, 2012), hizmetkâr liderlik (Hsiao, Lee & Chen, 2015), psikolojik sözleşme (Kim & Lee, 2018) konularında son yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir.

SOSER alan yazına bakıldığında ise ulusal çalışmalarda eğitim bilimleri alanında kültürel sermaye (Ergüven Akbulut, 2019; Uslu, 2022), liderlik (Bayhan, 2018; Gürpınar, 2023; Kaya, 2020), örgütsel davranış konuları (Altun, 2021; Atik, 2022, Akyürek, 2019; Çipa, 2020); uluslararası çalışmalarda ise öğretmen öğrenimi (Civís, Diaz-Gibson, López & Moolenaar, 2019; Li & Choi, 2014; Minckler, 2014; Yoon vd., 2017), öğretmen ağ yapısı (Bridwell-Mitchell ve Cooch, 2016; Leat, Lofthouse & Taverner, 2006; Neugebauer vd., 2019), öğrenci başarısı (Daly vd., 2014; Van Maele & Van Houtte, 2011), yeniliklerin yayılması (Adler & Kwon, 2002; Burkhardt & Brass, 1990; Frank vd., 2004; Li, Liang, Yu & Dang, 2020; Neugebauer vd., 2019) konuları etrafında olduğu görülmektedir. Parlar vd., (2020), SOSER ile YİK'i, Shi, Chen ve Zhou (2023), ilkökul öğretmenlerinin yenilikçi davranışları ile SOSER ilişkisini inceleyen çalışmaları alan yazında yer almaktadır.

Yenilikçilik iklimine ilişkin olarak Bouranta ve Psomas (2024) okullardaki yenilikçi iklim uygulamalarını, Huang, Chin-Hsi, Mingyao ve Peng (2021), resmi faaliyetlerin öğretmenlerin yenilikçi performansı ile ilişkisini, Black ve Fitzgerald, (2018) ise sağlık çalışanları çalışmasında SOSER ve yenilikçiliğin örgütsel iklim üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Ulusal alan yazında ise YİK olarak Tünel (2023), Gazel (2021)'in çalışmaları, Polatcan (2017)'in ise SOSER ve yenileşme iklimi çalışması yer almaktadır.

2.10.1. Psikolojik Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Psikolojik sermaye son yıllarda artan bir hızla eğitim araştırmalarına konu olmaktadır (Ganotice, Yeung, Beguina ve Villarosa, 2016). Eğitim alanında ulusal alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında PSER'in, örgütsel davranış (Annakkaya, 2022; Erol, 2019; Mdookh, 2022; Sünkür, 2014; Turğut, 2023), okul etkililiği (Atış, 2020; Çiftçi, 2023; Küçük, 2020), liderlik (Akkaya, 2021; Ergün, 2022; Eser, 2018; Küçük, 2020; Öztekin Bayır, 2018; Yollu, 2023), kişisel özellikler (Kurt, 2018; G. Şahin, 2020; Turğut, 2023; Yıldırım, 2020; Yollu, 2023) temaları ile ilişkilendirildikleri görülmektedir (Çağlar Karaca & Uluğ, 2024). Uluslararası alan yazında ise çalışan performansı (Avey vd., 2008; Luthans, vd., 2007; Walumbwa, I. Wang, Wang, Schaubroeck & Avolio, 2010), tükenmişlik (Ferradás, Freire, García-Bértoa, Núñez ve Rodríguez, 2019; Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023), iş stresi (H.-C. Huang, Liu & Chang, 2015), liderlik (Clarence, Devassy, Jena & George, 2021; Karadağ & Dulay, 2021) gibi konularla ilişkili olarak psikolojik sermaye araştırılmıştır.

Hazan-Liran ve Karni-Vizer (2023), öğretmenlerin PSER, iş tatmini ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerini incelediği çalışmasında öğretmenler arasında PSER düzeylerinin yüksekliği iş tatmini artırırken tükenmişliği azalttığı sonucuna varmaktadır.

Huang vd. (2015), öğretmenlerin PSER'lerinin iş stresi ve yaratıcı öğretim üzerindeki etkisini incelediği çalışmanın sonucuna göre PSER'in boyutları olan öz yeterlik, umut ve iyimserliğin öğretmenlerin yaratıcı öğretimini önemli ölçüde olumlu yönde etkilediği, kişisel etkileşimin azlığı ve iş stresine ilişkin mesleki bilginin yetersizliği ise olumsuz etki ettiği göstermektedir. Bunun yanı sıra kişisel etkileşim stresi ve mesleki bilgi stresi yüksek olan öğretmenlerin yenilikçi öğretimin daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sun, Guo, Xu ve Ding (2022), öğretmenlerin PSER'inin, okulundaki refahı pozitif yönde yordadığı ve öğretmenlerin PSER'i ile okulundaki refahı arasındaki ilişki üzerindeki psikolojik güçlendirme etkisinin, dayanıklılık tarafından yönetilmekte olduğu sonucuna varmaktadır.

Ganotice, Yeung, Beguina ve Villarosa (2016) çalışmasında, öğretmenlik hizmetindeki yaş ve yılların PSER, psikolojik iyi oluş ve iş performansı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu, ancak cinsiyet ve eğitim durumunun ilişkili olmadığını sonucuna ulaşmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin PSER'lerinin yüksek olması, onların okul ortamındaki diğer kişilerle iyi ilişkiler kurmasını, öğretmenlik mesleğinde başarılı sağlayarak kendilerini yetkin hissetmesini sağladığı sonucuna varılmaktadır.

PSER'in aracı rolünü vurgulayarak, öğretmenlerin duygusal emeğinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini araştıran Taheri, Shirzad, Afsahi ve Kouhsari (2023), hem duygusal emeğin hem de PSER'in öğretmenlerin bağlılığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ferradás, Freire, García-Bértoa, Núñez ve Rodríguez (2019) tarafından yapılan çalışmada, düşük PSER profiline sahip başka bir deyişle zorlu görevleri başarılı bir şekilde tamamlama konusunda düşük güvene (öz yeterlik) sahip, kişisel hedefler belirleme ve onlara ulaşmada enerji eksikliği olan (umut), olumlu nedensel atıflarda bulunma ve başarı beklentileri geliştirme konusunda az eğilim sahibi (iyimserlik) ve olumsuz durumlardan daha güçlü çıkma veya toparlanma kapasitesinin düşük (dayanıklılık) olan öğretmenler daha yüksek düzeyde tükenmişlik sergilediği sonucuna varılmaktadır.

Tösten (2015)'in öğretmenlerin PSER düzeylerini incelediği çalışmasında, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin, kendi PSER'ini yeterli bulduklarını, illerin gelişmişlik düzeyleri açısından incelendiğinde ise PSER algıları ile gelişmişlik düzeyi arasında ters orantı olduğu sonucu dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir.

Hsu ve Chen (2015)'in yenilikçi örgüt iklimi ve PSER ilişkisini incelediği çalışması, PSER'in örgütsel yenilik araştırmalarındaki kilit rolünü doğrulamaktadır. Sweetman vd. (2011), örgütsel YİK ve PSER'in pozitif ilişkisini kanıtladığı çalışmasında, PSER'in örgütsel YİK ile çalışan performansı arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ettiği sonucuna varmaktadır.

Wu vd. (2023), yapılan çalışmalardan farklı olarak örgütsel bağlamda ele aldığı psikolojik sermaye kavramına ilişkin olarak, eğitim örgütlerinin psikolojik sermayelerinin öğretmen-

öğrenci ilişkisi ile akademik bağlılık arasındaki bağlantıya aracılık edip etmediğini incelediği çalışmasında pozitif yordadığı sonucuna varmıştır. Bu anlamda psikolojik sermaye çalışmaları salt öğretmen/bireysel düzeyden daha geniş bir perspektifle örgütsel düzeye uyarlanabildiği kanıtlanmaktadır.

2.10.2. Sosyal Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alan yazında SOSER konusu eğitimin sosyal sermaye için önemli bir kaynak oluşu varsayımı ile son yıllarda dikkat çeken bir araştırma alanıdır (Alesina & Ferrara, 2000; Brehm & Rahn, 1997; Christoforou, 2010; Glaeser, Laibson & Sacerdote., 2002; Helliwell & Putnam, 2007). Bununla birlikte eğitim örgütleri bağlamında sosyal sermayenin varlığının eğitim öğretim süreçlerine olumlu katkısının olduğunun görülmesi (Huang, Maassen Van Den Brink & Groot, 2009) son yıllarda SOSER'in eğitim bağlamında önemini artırmıştır. Bu anlamda, ulusal alan yazın incelendiğinde eğitim bağlamında SOSER konusunu inceleyen çok sayıda çalışma görülmektedir (Akyürek, 2019; Ergüven Akbulut, 2019; Karaşahinoğlu, 2022; Kaya, 2020; Menteşe, 2020; Uslu, 2022).

Lieberman ve Clayton (2018), güç ile sosyal sermayenin okul temelli karar verme üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yaptığı araştırma sonucuna göre, yöneticiler, öğretmenlerin okul kültürünü veya öğrenci başarısını nasıl iyileştirebileceğini anlamaları için verileri ve araştırmaları temel alan değişiklikleri kabul etmesi gerekmektedir. Öğretmenlere profesyonelce ve meslektaş gibi davranmak, girdilerini dinlemek, öğretmen yönetici ilişkilerini geliştirebilmekte ve öğretmenlerin okullarında daha iyi hissetmelerine yardımcı olabilmektedir (Lieberman & Clayton, 2018). Bu durum eğitim örgütlerindeki sosyal sermaye kaynaklarının oluşumu ve korunmasında kritik bir role sahiptir.

Ford ve Forsyth (2021), eğitim örgütlerinin sosyal sermaye düzeylerini incelediği çalışmasında, okuldaki öğretmenler arasında yapısal, ilişkisel ve bilişsel olmak üzere 3 boyutta SOSER kaynağının oluşmasının okul başarısını olumlu olarak etkilediği sonucuna varmaktadır.

Hooge vd. (2019)'in eğitim örgütlerinde gayri resmi ilişki yapısı ve eğitim yöneticileri arasındaki destekleyici rol, sosyal ilişkiler ile örgütsel sosyal sermayeyi analiz ettiği çalışmasının sonucunda, eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik hedeflere odaklanan eğitim örgütlerinin SOSER'lerinin daha güçlü olduğunu ve öğretmenlerin birbiri ile daha uyumlu, okul yöneticileri ile ilişkilerinin daha iyi olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Osmond-Johnson (2019) tarafından yapılan çalışmada, deneyimli öğretmen lideri olmanın, güven kazanma, kapasite geliştirme ve akran mentörlük sistemi ile geliştirilebilen bir SOSER kaynağı oluşturacağı vurgulanmaktadır. Sonuçlar, sürekli artan argümanda, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iş birliği içinde olmalarıyla en iyi şekilde öğrendikleri ve örgütsel SOSER'in kolektif kapasitesini artırdığını göstermektedir.

Pil ve Leana (2008) çalışmasında, öğretmenlerin bireysel beşerî sermayesinin (deneyim ve öğretme yetenekleri) öğrenci başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin sınıf düzeyindeki takımlarında SOSER'e (ilişkilerin yoğunluğuna ve gücüne) bağlı olduğu sonucuna ulaşmaktırlar.

İlkokuldaki öğrencilerin sosyal sermayelerini ve yetişkinlikteki sivil katılım düzeyini araştıran Favaro vd. (2020)'ya göre ilkokulda benzer yeteneklere sahip çocuklarla gruplanan ortalama ve yüksek yetenekli çocuklar, düşük yetenekli sınıflarda gruplanan düşük yetenekli çocuklara kıyasla yetişkinlikte daha yüksek bir sivil katılım sergilemektedir.

Sosyal sermaye ve yenilikçilik iklimine ilişkin alan yazında çalışmalar yer almaktadır (Li & Choi, 2014; Parlar vd., 2020). SOSER'in ilkokul öğretmenlerinin yenileşimci davranışlar üzerinde pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna varan Parlar vd. (2020), çalışmasında, SOSER ve YİK arasında öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarının aracı rolünü kanıtlamaktadır.

2.10.3. Yenilikçilik İklimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yenilikçilik iklimine ilişkin olarak ulusal alan yazın incelendiğinde çalışmaların yoğunlukla "işletme" alanı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim disiplini içerisinde çalışmalar

son yıllarda hız kazanmaya başlanmıştır (Demirkıran, 2023). Bu çalışmalar yenilikçilik, yenileşim üzerinde olup eğitim bağlamında okullar perspektifi açısından YİK ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır (Gazel, 2021; Mesut Sagnak, 2012; Polatcan, 2017; Tünel, 2023). YİK çalışmaları uluslararası alan yazında son yıllarda artan bir ivme ile alanda kendine yer edindiği görülmektedir (Bouranta & Psomas, 2024; Huang, 2021; Kundu & Roy, 2023).

Chang, Chuang ve Bennington (2011)'ın yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, kırsal bölgelerde daha az sayıda öğretmenin olduğu okullardaki öğretmenlerin, daha ağır bir iş yüküne sahip olduğu ve okulun kendilerine çok fazla talepte bulunduğunu hissetmeleri nedeniyle örgütsel YİK'in olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca ek olarak okulların YİK algı düzeylerine ilişkin 31-60 sınıflı okulların on veya daha az sınıfa sahip olanlardan daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Son olarak, bir okul yöneticisi yenilikçiliğe karşı olumlu bir tutum sergilediğinde, yenilikçi öğretim için destek ve önerilerde bulunduğu ve uygun ortam sağladığında; öğretmenler arasında düzenli diyalog, tartışma ve daha fazla takım iş birliği olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğretmenler arasındaki bu ilişkiler aynı zamanda okulların sosyal sermaye kaynaklarını da beslemektedir. Örgütlerde yenilikçi davranışlarını oluşturma ve geliştirmede psikolojik sermayenin rolünü vurgulayan çalışmalar (Cai, Lysova, Khapova & Bossink, 2019; Chang, Hsieh, Chou & Huang, 2021; Hsu & Chen, 2017; Newman vd., 2014) alan yazında yer almaktadır.

Karimi, Ahmadi Malek, Yaghoubi Farani ve Liobikiené (2023) yenilikçi iklim ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, dönüşümcü liderlik ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkide PSER'in aracı rolünü alt boyutlar üzerinden incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, yaratıcılığı ifade etmede içsel eğilimleri ve yenilikçi iş davranışları nedeniyle öz yeterliliği ve umudu yüksek olan bireylerin, çalışma ortamlarında yeni fikirlerin üretilmesinde ve uygulanmasında öncülük ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, dayanıklılık ve iyimserlik bileşenleri, çalışanların yenilikçi iş davranışları ile ilişkili olmadığı sonucu dikkat çekici görülmektedir. Öz yeterliliği ve umudu yüksek olan

çalışanlar, yaratıcı ve yenilikçi sonuçlar elde etme potansiyelini artıran yenilikçi iklimlere katılma konusunda daha yüksek bir istek ve motivasyon göstermektedir.

Kumar, Upadhyay, Yadav ve Goyal, (2022) işletme alanında PSER'in yenilikçi iş davranışı ile pozitif bir korelasyona sahip olduğu sonucuna varmıştır. Dimas, Assunção, Rebelo, Lourenço ve Alves (2022), örgütlerdeki ekiplerin PSER'inin seviyelerinin yüksekliğine bağlı olarak yenilikçiliğin çıktılarının arttığını kanıtladığı çalışmada, ekip üyelerinin öz yeterlikleri, dayanıklıkları, umudunun ve iyimserliğinin yüksek olmasının, örgütsel bağlamda yenilikçi iklimin zeminini oluşturduğu sonucuna varmaktadır. Yuan ve Chai (2020), yüksek teknoloji işletmeleri üzerinde yaptıkları çalışmada, daha yüksek yenilikçilik becerisine sahip çalışanların genellikle daha yüksek düzeyde PSER gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır. Alshebami (2021) tarafından yapılan küçük ve orta ölçekli işletmelere odaklanan çalışmada, PSER'in çalışanların iş tatminini artırabileceği ve yenilikleri denemeye teşvik edebileceği sonucuna varılmıştır.

Hu vd. (2023)'nin çalışmasının sonucuna göre bireylerin PSER algı düzeyi ne kadar yüksekse, zorlu ve yenilikçi görevleri seçmeye o kadar eğilimli oldukları, hedeflere ulaşmak için azimli oldukları, zorluklardan ve aksiliklerden korkmadıkları, dirençli oldukları, başarısızlıktan hızla kurtuldukları ve yenilikçi iklim için kaynak sağladığı sonucu görülmektedir. Çalışmalar PSER ile yenilikçilik arasında pozitif anlamlı ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. (Brunetto, Saheli, Dick & Nelson, 2021; Judge & Bono, 2001; Sun, Tang & Zuo, 2020).

Chou vd. (2018), öğretmenlerin daha fazla özgürlüğe ve rahat bir örgüt iklimine sahip olduklarında, okullarındaki değişimi ve yenileşimi daha iyi kontrol etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda, PSER seviyesi yüksek olan öğretmenler, yenilikçi öğretim materyalleri ve farklı öğretim yaklaşımları kullanma, öğrencilerin çeşitli zekâ ve yaratıcılıklarını geliştirme, ders tasarımında yaratıcılığın özgür katılımını sunma ve gerçek öğretimi uygulamada daha yaratıcı olabilmektedirler (Chou vd., 2018).

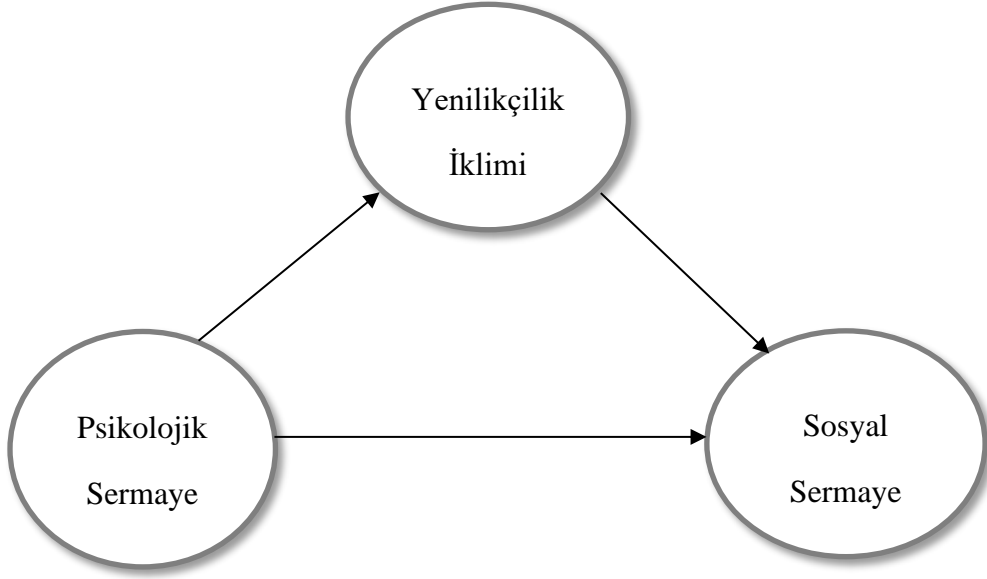
BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem, bilimsel bir araştırmanın can damarıdır. Araştırmanın bilimselliği yöntemle başlar. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntem ve modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi konularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Yöntem ve Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005), ilişkisel taramayı iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma modeli olarak ifade etmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Çakmak, 2020, s. 185). İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan nicel çalışmalardır (Lodico, 2010, s. 32). Bu kapsamda yapılan çalışmada, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler üzerinden PSER, SOSER ve YİK ilişkileri, tarama modeli gerekleri çerçevesinde ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen algıları çerçevesinde PSER ve YİK bağımsız değişken; SOSER ise bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın aracı değişkeni, yenilikçilik iklimidir. Araştırma modeli Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. Araştırmanın yöntemsel modeli.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerde 2022-2023 eğitim öğretim yılında kamu temel ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara MEM'in 2021-2022 yılı resmi verilerine göre, ilk ve orta dereceli kamu eğitim kurumlarında 77.852 öğretmen bulunmaktadır (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Nicel araştırmalarda amaç, belirli bir örneklem için elde edilen sonuçların evrene genellenmesidir ve örneklem türü olarak basit tesadüfi/seçkisiz örnekleme teknikleri sık tercih edilmektedir (Christensen, Jhson & Turner, 2015, s. 164). Seçkisiz örnekleme tekniği kullanılan araştırmalarda, örneklemin evreni yansıtmaya şansı daha yüksektir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Çakmak, 2019, s. 92; Christensen vd., 2015, s. 165).

Öte yandan farklı evrenler için kabul edilebilir asgari örneklem büyüklükleri için hesaplanmış sayısal veriler incelendiğinde, ortalama 100.000 üyelik bir evren için %95 güven aralığında örneklem büyüklüğü 382 kişi olarak belirlenmiştir (Balcı, 2021, s. 109). Bu veriden hareketle, yürütülen çalışmanın geçerli ve güvenilir sonuçlar üretebilmesi için Ankara merkez ilçelerinden 450 öğretmenin araştırma anketini doldurması sağlanmıştır. Anketler elden anket formu yoluyla

seçkisiz örnekleme türüne göre dağıtılmıştır. Anket verilerinin analizine geçilmeden önce uç değerler ve kayıp değerler incelenerek 83 anketin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Veri çözümlenmeleri 387 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere göre Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	303	78,3
	Erkek	84	21,7
	Toplam	387	100
Okul Türü	İlkokul	216	55,8
	Ortaokul	80	20,7
	Lise	62	16,0
	Meslek lisesi	29	7,5
	Toplam	387	100,0
Hizmet Yılı	1-5	39	10,1
	6-10	55	14,2
	11-15	85	22,0
	15-20	72	18,6
	20 ve üstü	136	35,1
	Toplam	387	100,0
Öğrenim Durumu	Ön lisans	19	4,9
	Lisans	298	77,0
	Lisansüstü	70	18,1
	Toplam	387	100,0
Okul Hizmet Yılı	1-5 yıl	239	61,8
	6-10 yıl	76	19,6
	11-15 yıl	42	10,9
	15-20 yıl	11	2,8
	20 ve üstü yıl	19	4,9
	Toplam	387	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	203	52,5
	Sosyal Alanı	108	27,9
	Fen Alanı	35	9,0
	Dil Alanı	25	6,5
	Bilişim Alanı	16	4,1
	Toplam	387	100,0

Araştırma katılımcılarının cinsiyet, okul türü, hizmet yılı, öğrenim durumu, okul hizmet yılı ve branşlarına ilişkin demografik dağılımlarını içeren Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%78,3) kadın olduğu görülürken, yarısından fazlasının (%55,8) ilkokulda görev yaptığı anlaşılmaktadır. Nitekim branşlara bakıldığında, çoğunluğu sınıf öğretmenidir (%52,5). Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları incelendiğinde, yıllara göre artan bir oran dikkat çekmektedir. Hizmet yılı 20 ve üstü olanlar (%35,1) en büyük grubu oluştururken, bunu 11 -15 yıl (% 22,0) ve 15-20 yıl (% 18,6) olanlar izlemektedir. En küçük grubu ise hizmet süresi 1-5 yıl (%10,5) arasında olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere, okullarındaki çalışma süreleri sorulmuş ve büyük çoğunluğunun 1 ila 5 yıl (%61,8) olduğu saptanmıştır. Öğrenim durumlarına bakıldığında, lisans öğrenim durumunda olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu (%78,3) görülmektedir. Branş değişkeninde katılımcılara branşları sorulmuş ve araştırmacı tarafından branşlar alanlarına göre 5 kategoride gruplandırılmıştır. Sınıf öğretmeni alanında yalnızca sınıf öğretmenleri; sosyal alan kategorisinde Türkçe, edebiyat, coğrafya, tarih, rehber öğretmen, çocuk gelişimi, aile hizmetleri, felsefe, din kültürü, okul öncesi, el sanatları, sosyal bilgiler öğretmenleri; fen alanı branş kategorisinde fizik, kimya, biyoloji, matematik, sağlık hizmetleri fen bilgisi öğretmenleri; dil alanındaki kategorisinde İngilizce, Fransızca; bilişim alanı öğretmenleri kategorisinde ise teknoloji tasarım, elektrik, elektronik, bilişim öğretmenleri yer almaktadır.

3.3.Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Bu amaçla katılımcılara ait demografik bilgileri saptamaya yönelik sorularla birlikte psikolojik ve sosyal sermaye ile yenilikçilik iklimini içeren üç farklı ölçeğin bileşiminden meydana gelen “Eğitim Kurumlarında Psikolojik ve Sosyal Sermaye ile Yenilikçilik İklimi Anketi” oluşturulmuştur (EK-1). Ölçeklerin kullanımı amacıyla izinler, e posta aracılığıyla, ilgili araştırmacılardan alınmıştır (Ek-2). Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanmasına

yönelik Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan alınan bilimsel uygunluk izni (EK-3) ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü ölçek uygulama izni (EK-4) alınmıştır. Katılımcıların, ölçek maddelerine katılma düzeyleri 5’li likert tipinde olup Tablo 6’da katılım düzeyleri ve puan aralıkları yer almaktadır.

Tablo 6

Ölçek Maddelerinin Katılma Düzeyi ve Aralık Değerleri

Katılma Düzeyi	Puan	Aralık değeri
Hiç katılmıyorum	1	1.00-1.79
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Kısmen katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Tamamen katılıyorum	5	4.20-5.00

Bu çerçevede, katılımcılar üzerinden okulların psikolojik sermaye yapısına ilişkin algı durumunu belirlemek amacıyla Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen “Psikolojik Sermaye Ölçeği” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çetin ve Basım (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık ölçüm sonuçları bakımından hesaplanan Cronbach’s Alpha (CA) katsayıları iyimserlik alt boyutunda 0,67, umut için 0,81, dayanıklılık için 0,68 ve öz yeterlilik alt boyutunda da 0,85 olarak elde edilmiştir. Söz konusu ölçeğin toplam CA katsayısı ise ,91 olarak hesaplanmıştır. Tekrar test güvenilirliği için de Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları hesaplanmış; iyimserlik ,70 ($p < ,01$), umut ,73 ($p < ,01$), dayanıklılık için ,77 ($p < ,01$) ve öz yeterlilik ,72 ($p < ,01$) olarak ölçülmüştür. Ölçekler arasında biçim farklılığı olmaması bakımından 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Araştırmada bir diğer ölçek olarak, katılımcılar üzerinden okulların sosyal sermaye düzeyini ölçmek amacıyla Özgün (2019) tarafından geliştirilen “Sosyal Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Anılan ölçek, yapısal, ilişkisel ve bilişsel sosyal sermaye alt boyutlarını kapsayan 5’li Likert tipli 15 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin ilk beş maddesi yapısal SOSER, 6- 10. maddeleri ilişkisel SOSER, 11- 15. maddeleri ise bilişsel sosyal

sermaye alt boyutundan oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak, CA katsayıları hesaplanmıştır. Sosyal sermaye genel boyutu 0,93, alt boyutlar olan yapısal sosyal sermaye 0,90, ilişkisel sosyal sermaye 0,87 ve son alt boyut olan bilişsel sosyal sermaye CA katsayısı 0,87 elde edilmiştir.

Araştırmada yer alan son değişken olan okulların yenilikçilik iklimine ilişkin veri toplama aracı olarak; Crespell ve Hansen (2008)'in geliştirdiği ve Turgut (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Koçak (2019) tarafından geçerliği ve güvenilirliği sınınan "Yenilikçilik İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Anılan ölçek takım uyumu, denetleyici teşviki, kaynaklar, özerklik, yeniliklere açıklık alt boyutlarını kapsayan 5'li Likert tipli 14 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek boyutlarına ait güvenilirlik hesaplaması CA katsayıları ile hesaplanarak, yenilikçilik iklimi genel boyutu 0,87, alt boyutlar olan özerklik 0,92, takım uyumu 0,74, denetleyici teşviki 0,86, kaynaklar 0,90 ve son olarak yeniliklere açıklık alt boyutu 0,93 olarak elde edilmiştir.

3.4. Kullanılan Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu araştırmaya özgü geçerlik ve güvenilirlik durumları için elde edilen veriler üzerinden analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla söz konusu ölçeklerin geçerliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenilirlik düzeyleri için de CA güvenilirlik değerleri incelenmiştir.

Analize geçilmeden önce, verilerin ayıklama işlemi yapılmıştır. Verilerdeki hatalı girişler kontrol edilmiş, aykırı değişkenler çıkarılmış, çok değişkenli outliers hesaplanmış (mahalonobis uzaklıkları), doğrusallık ve verilerin normalliği test edilmiştir. Ölçeklerdeki soruların yarısından fazlasını boş bırakan, rassal olarak boş değer olan, tüm maddelere aynı değerleri yazan katılımcıların verileri, veri setinden çıkarılmıştır. Doğrusallık ve verilerin normal dağılım incelemesine ilişkin olarak; histogramlara ve Q-Q plot bakılmıştır. Analiz sonucu olarak verilerin, normale yakın dağıldığını, mod, medyan ve ortalamaların

benzeşikliği görülmüş, ± 1 aralıktaki çarpıklık, 3'ten küçük basıklık incelemesi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin, temizleme işlemi ve normal dağılımlarına bakılmasının ardından, ölçeklerin güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla CA iç tutarlılık katsayısının hesaplanması yapılarak, sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Analiz Bulguları

Değişkenler	Cronbach's Alpha	
Psikolojik sermaye	,92	
Alt boyutlar	İyimserlik	,72
	Dayanıklılık	,84
	Umut	,89
	Öz yeterlik	,85
Sosyal sermaye	,93	
Alt boyutlar	Yapısal sosyal sermaye	,86
	İlişkisel sosyal sermaye	,90
	Bilişsel sosyal sermaye	,89
Yenilikçilik iklimi	,87	
Alt boyutlar	Özerklik	,68
	Takım uyumu	,59
	Denetleyici teşviki	,85
	Kaynaklar	,58
	Yeniliklere açıklık	,81

Cronbach Alfa (CA), iç tutarlılık katsayısı olarak bilinen ve genellikle güvenilirlik açısından ,70 ve daha yüksek olarak kabul edilen bir ölçüttür (Christensen vd., 2015, s. 154). Tablo 7 incelendiğinde, PSER ölçeğinin iç tutarlılık hesaplamasında PSER toplam boyutunun CA katsayısının ,92 olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları için iyimserlik 0,72, psikolojik dayanıklılık 0,84, umut 0,89 ve öz yeterlik 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal sermaye ölçeğinin genel boyutunun CA katsayısı 0,93, alt boyutları olan yapısal sosyal sermaye 0,86, ilişkisel sosyal sermaye 0,90 ve bilişsel sosyal sermaye alt boyutunun CA düzeyinin ise 0,89 olduğu görülmektedir. YİK ölçeğine bakıldığında ise genel boyutunun 0,87, alt boyutları olan özerklik 0,68, takım uyumu 0,59, denetleyici teşviki 0,85,

kaynaklar 0,58 ve son olarak yeniliklere açıklık alt boyutu Cronbach Alfa düzeyinin ise 0,81 olduğu görülmektedir. Tüm bu ölçeklerdeki katsayılar, yüksek güvenilirlik göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Madde sayısının az olması durumunda CA değeri olduğundan düşük sonuçlar verebilmektedir (Kartal Kula & Dirlik Mor, 2016). Yenilikçilik iklimi ölçeğinin geneline bakıldığında, yüksek iç tutarlılık göstergesi hesaplanmasına rağmen ve 2 madde bulunan alt boyutlarında CA değerinin ,70 altında olması bu bağlamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin olarak DFA analizi gerçekleştirilmiştir. DFA kuramsal olarak belirlenen bir yapının, doğrulanıp doğrulanmadığını test etmeye yönelik kullanılan bir analizdir (Kline, 1994, s. 81–86). DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri değerlendirilirken Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018)'ün Tablo 8'de yer alan İyilik Uyum İndeksi Değerlendirme Tablosu dikkate alınmıştır.

Tablo 8

İyilik Uyum İndeksi Referans Tablosu

Uyum indeksleri	Kabul için kesme noktaları	Kaynak
Ki-kare/ Serbestlik derecesi	≤ 3 =mükemmel uyum (büyük örneklerde)	(Kline, 1994)
	≤ 5 = orta düzeyde uyum	(Sümer, 2000)
RMSEA	$\leq ,10$ =zayıf uyum	(Tabachnick & Fidell 2001)
NFI	$\geq ,90$ =iyi uyum	(Kelloway,1989; Schumacker & Lomax, 1996;Sümer, 2000)
CFI	$\geq ,90$ =iyi uyum $\geq ,95$ =mükemmel uyum	(Hu & Bentler, 1999) (Sümer, 2000)
GFI	$\geq ,90$ =iyi uyum	(Schumacker & Lomax, 1996)
RMR	$\leq ,05$ =mükemmel uyum $\leq ,08$ =iyi uyum	(Brown,2006) (Hu & Bentler, 1999)

Kaynak: Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (s.272). Pegem Akademi: Ankara *uyarlanmıştır*.

Örneklem büyüklüğü DFA analizinde önem arz etmektedir. DFA için örneklem büyüklüğü önerilerine ilişkin olarak alan yazında; 100 den fazla olmalı (Anderson & Gerbing, 1984), 200 ile 400 arası olmalı (Jackson, 2001), her madde için minimum 10 katılımcı olmalı (Jacob Cohen, 2009), en az 300 örneklem sayısı uygun olup ancak yüksek yük değerleri elde etmek için büyük örneklem gerekeceği ve 150 civarında örneklem büyüklüğü yeterli olabileceği (Tabachnick & Fidell, 2007), güvenilir sonuçlar için bir mutlak ölçüt olarak 200 kişilik örneklem yeterli olabileceği (Kline, 1994), n=50 çok yetersiz n=100 yetersiz n=200 uygun n=300 iyi n=500 çok iyi n=1000 mükemmel (Comrey ve Lee, 2013) olacağı gibi çeşitli farklı görüşler yer almaktadır. Örneklem büyüklüğünü madde sayısına göre belirlenmesi gerektiği görüşünü savunan (Stevens & Pituch, 2016) madde başına 5-20 kişinin yeterli olabileceğini belirtirken (Bryman & Cramer, 2001), örneklem büyüklüğü için madde sayısının 5 ya da 10 ile çarpılması ile elde edilen sayı kadar uygulama yapılması gerektiğini belirtmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında doğrulayıcı faktör analizi uygulamasının örneklem büyüklüğü olarak 182 kişi belirlenmiştir.

3.5. Psikolojik Sermaye Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

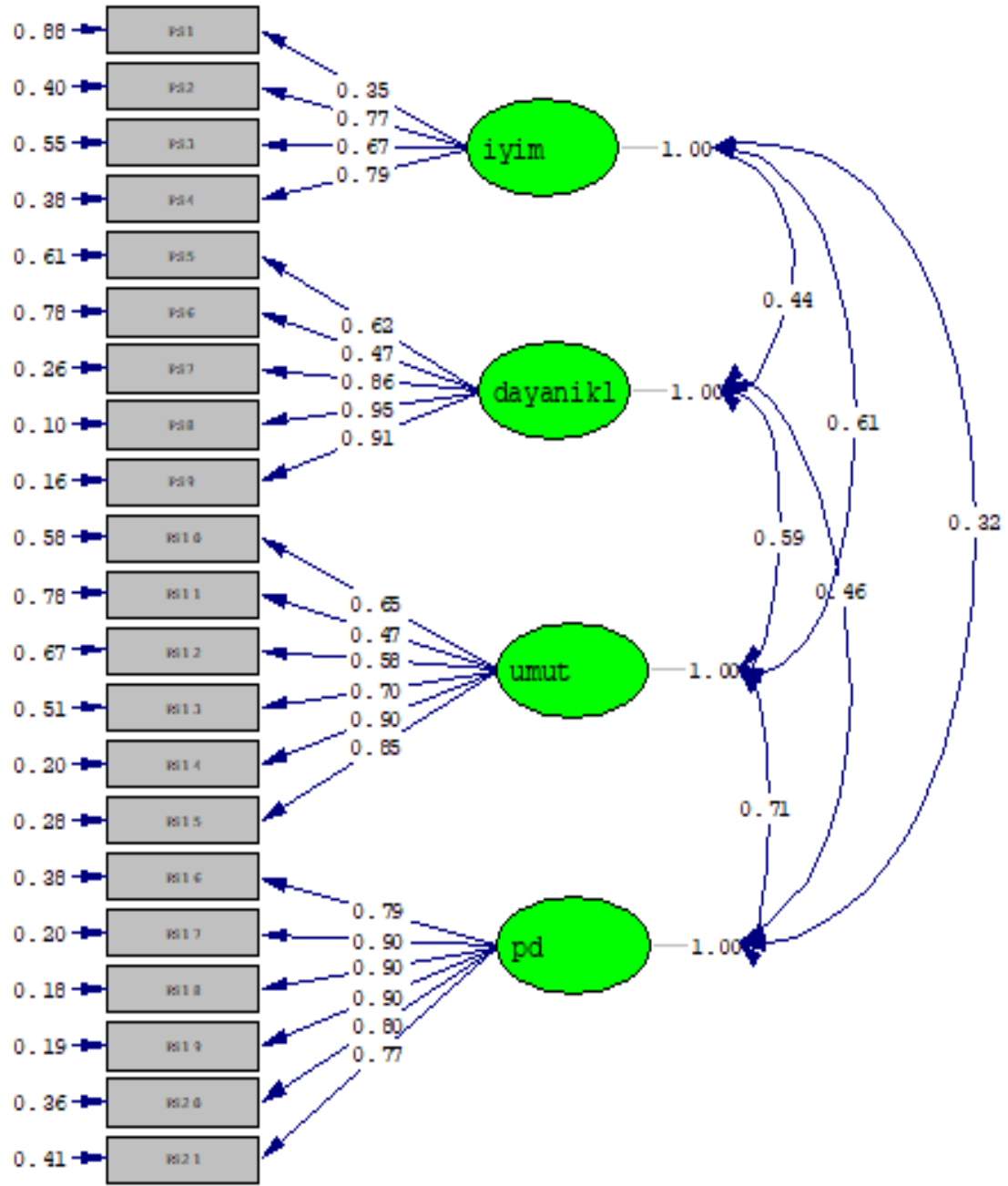
Psikolojik Sermaye Ölçeği iyimserlik (madde 1., 2., 3., 4.), dayanıklılık (madde 5., 6., 7., 8., 9.), umut (madde 10., 11., 12., 13., 14., 15.), öz yeterlik (madde 16., 17., 17., 18., 19., 20.,21.) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Anılan ölçeğin alan yazında geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş sıkça kullanılan bir ölçek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında veri temizleme çalışması ve dağılımların incelenmesinin ardından Lisrel 8.80 programı kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Psikolojik Sermaye Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Sonuçları

χ^2	sd	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	NFI	RMR
183	303	1,65	,08	,95	,90	,06

Tablo 9’da yer alan bulgulara göre model uyum indeksleri incelendiğinde Ki kare/serbestlik derecesi 1,65 olarak hesaplanmış olup bu değerin 2’nin altında olmasını model veri uyumunun mükemmel olduğunu belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007, s. 723). RMSEA değerlerinin ,80 eşit iyi uyumu; CFI değerlerinin ,95 ile modelin veri uyumu sınır değerleri bakımından mükemmel uyumu, RMR değerinin ,08 altı iyi uyumu göstermektedir (Gallagher & Brown, 2013, s. 298). Genel olarak bakıldığında PSER ölçeğinin model veri uyumunun kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği görölmektedir. DFA ile birinci düzey yol diyagramı şeması Şekil 11’de yer almaktadır. Şekil 11’de yer alan iyim iyimserlik, dayanıklı dayanıklılık, pd ise öz yeterlik alt boyutunu ifade etmektedir.



Şekil 11. PSER ölçeği birinci düzey yol diyagramı.

Şekil 11 incelendiğinde, maddelerin regresyon katsayılarının iyimserlik alt boyutu için ,35 ile ,79 arasında, psikolojik dayanıklılık alt boyutu için ,47 ile ,95 arasında, umut alt boyutunda ,47 ile ,90 arasında öz yeterlik alt boyutu ise ,77 ile ,90 arasında olduğu

görülmektedir. Modelin bütüncül şekilde, madde korelasyonları ve uyum indeksleri incelendiğinde, model veri uyumunun iyi olduğu söylenebilmektedir.

3.6. Sosyal Sermaye Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

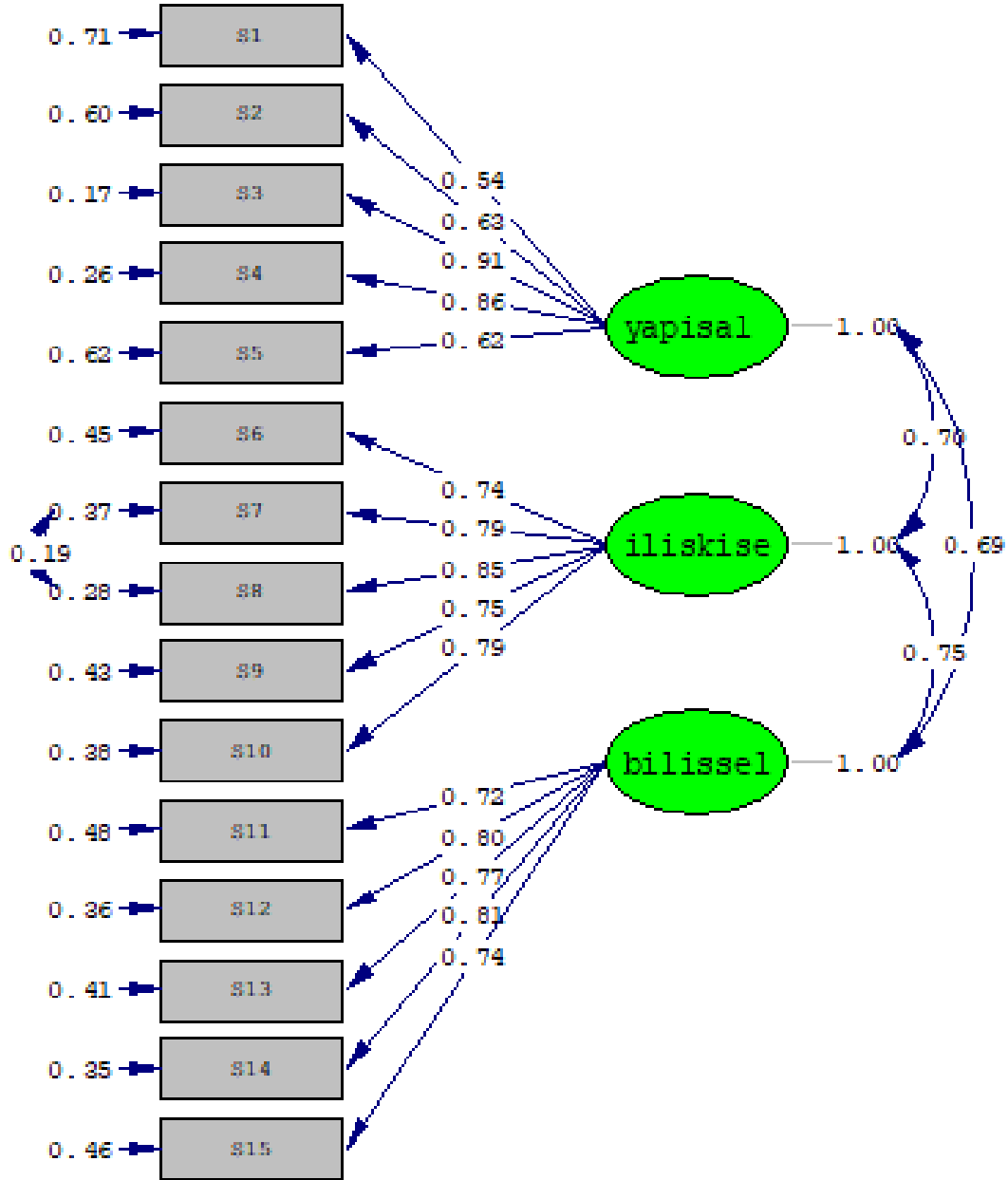
Sosyal sermaye ölçeği, yapısal sosyal sermaye (madde 1., 2., 3., 4., 5.), ilişkisel sosyal sermaye (madde 6., 7., 8., 9., 10.) ve bilişsel sosyal sermaye (madde 11., 12., 13., 14., 15.) olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, veri temizleme çalışması ve dağılımların incelenmesinin ardından Lisrel 8.80 programı kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur. SOSER ölçeğine ilişkin veri temizleme çalışması ve dağılımların incelenmesinin ardından Lisrel 8.80 programı kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Sosyal Sermaye Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Sonuçları

χ^2	sd	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	NFI	RMR
314	86	3,65	,10	,93	,91	,04

Tablo 10 incelendiğinde, modelin veri uyumunun RMSEA dışındaki tüm uyum indeks sonuçları model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. χ^2 'nin serbestlik derecesine oranı 3,65 olduğu görülmüş ve bu sonuç, orta düzeyde kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007, s. 723). Yaklaşık hataların ortalama karekökü olan RMSEA değeri 0 - 1 arasında bir değer almakta olup ,10 düzeyinde ölçülmüştür (Gallagher & Brown, 2013, s. 298). Modifikasyon önerileri ve kuramsal yapı incelenmiş ve model veri uyumunda 7. ve 8. Madde arasında modifikasyon yapılmıştır. Ayrıca tablo 10’daki bir diğer sonuç, CFI ,93 ve NFI ,91 ile modelin veri uyumu sınır değerleri bakımından iyi uyum; RMR değeri ise ,04 ile veri ile uyumun modelin veri uyumu sınır değerleri bakımından mükemmel olduğunu ortaya koymaktadır (Tabachnick & Fidell, 2007, s. 723). SOSER Ölçeği’nin DFA ile hesaplanan yol şeması Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. SOSER ölçeği DFA sonuçları

Şekil 12'deki yapının korelasyon katsayıları 3 faktörlü ve katsayılarının ,54 ile ,91 arasında olduğu görülmektedir. Yapısal sosyal sermaye alt boyutuna ilişkin sonuçlar ,54 ile ,91 arasında, ilişkisel sosyal sermaye alt boyutuna ilişkin sonuçlar ,74 ile ,85 arasında, bilişsel sosyal sermaye alt boyutuna ilişkin maddelerin yol katsayıları ise ,72 ile, 81 arasında

değiştigi görülmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde maddeler ile standardize edilmiş yol katsayıların iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 10 ve Şekil 12 birlikte değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

3.7. Yenilikçilik İklimi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

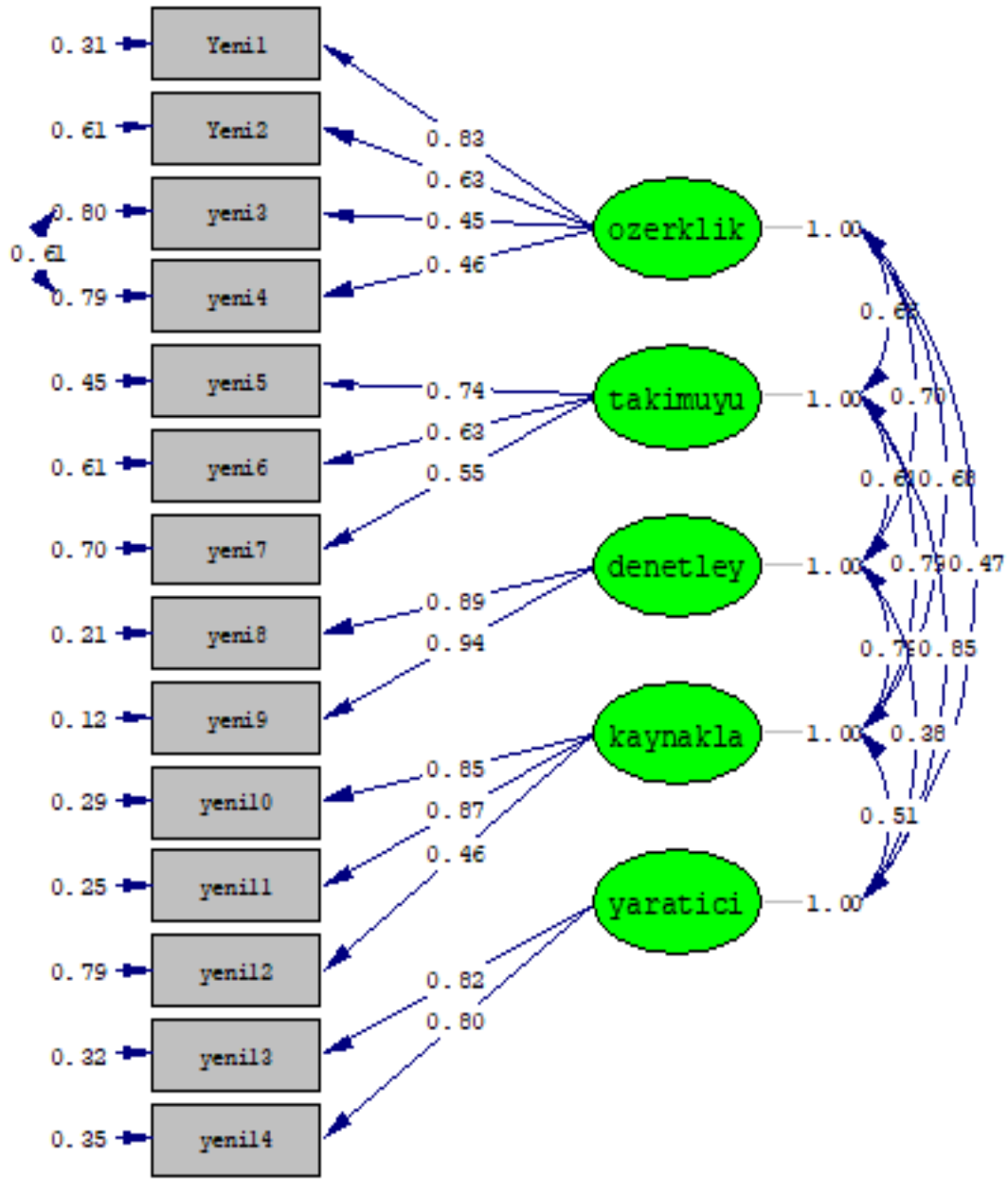
Yenilikçilik iklimi ölçeği özerklik (madde 1., 2., 3., 4.), takım uyumu (madde 5., 6., 7.), denetleyici teşviki (madde 8., 9.), kaynaklar (madde 10.,11.,12.) ve yaratıcılık (madde 13.,14.) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Veri temizleme çalışması ve dağılımların incelenmesinin ardından Lisrel 8.80 programı kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Yenilikçilik İklimi Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Sonuçları

χ^2	<i>sd</i>	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	NFI	GFI
143	66	2,16	,10	,95	,92	,83

Yenilikçilik İklimi Ölçeğinin DFA uyum indekslerine ilişkin Tablo 11 incelendiğinde, Ki-kare/serbestlik derecesinin (χ^2 /sd) 2,16 göstermesi ile modelin veri uyumunun faktör yapısını desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte CFI değerinin ,95 ile modelin veri uyumu sınır değerleri bakımından mükemmel uyum; NFI değerinin ,92 ile modelin veri uyumu sınır değerleri bakımından iyi uyum gösterdiği görülmektedir, RMSEA ,10 ve GFI ,83 değerlerinin zayıf uyum gösterdiği görülmekte olup modifikasyonlar ve maddeler kuramsal olarak incelendiğinde, 3. ve 4. Maddeler arasında modifikasyon yapılarak raporlanması uygun görülmektedir. Verinin genel olarak uyumuna bakıldığında kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. YİK’in birinci yol diyagramı DFA yol şeması Şekil 13’te yer almaktadır.



Şekil 13. Yenilikçilik iklimi ölçeği birinci düzey yol diyagramı.

Şekil 13 incelendiğinde regresyon katsayılarının ,45 ile ,89 arasında olduğu görülmektedir. Özerklik boyutundaki maddelerin regresyon katsayıları ,85 ile ,43, takım uyumu boyutunun ,55 ile ,74, denetleyici teşviki uyumunun ,89 ile,94, kaynaklar boyutunun ,46 ile ,87, yaratıcılık boyutunun ise ,80 ile,82 arasında korelasyon hesaplanmıştır. Tablo 11 ve Şekil 13 incelendiğinde modelin bütüncül olarak kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmadaki verilerinin analizinde, SPSS 22.3, Lisrel 8.80 ve SmartPLS 4 programları kullanılmıştır. Araştırmanın ilk adımında, veriler ayıklanmış, hatalı ve eksik veriler veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin normallik, doğrusallık incelemeleri yapılarak betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, verilerin Lisrel 8.80 programı yardımıyla DFA üzerinden geçerliliği test edilmiştir. Modelin veri uyumu kabul edilebilir olduğu kanıtlandıktan sonra SPSS 22.3 programında betimsel değişkenler analizi yapılmıştır. PSER, SOSER ve YİK algı düzeyleri ile betimsel değişkenler olan cinsiyet, okul türü, okul hizmet yılı, hizmet yılı, branş ve öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını ölçmek amacıyla cinsiyet için İlişkisiz Örneklemeler için *t*-Testi, okul türü, okul hizmet yılı, hizmet yılı, branş ve öğrenim durumuna ölçmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testi yapılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılığın olduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Levene testi sonuçlarına göre varyanslar eşit ise Tukey-LSD; değil ise Dunnetts'C çoklu karşılaştırma testi yapılarak hangi gruplar arasında farkın olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesine (YEM) ilişkin olarak SmartPLS 4 programı kullanılarak ölçüm modelindeki değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Aracı etkinin anlamlılığı için bootstrap yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın her bir alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu çerçevede katılımcıların ilgili araştırma değişkenlerine yönelik algı düzeyleri, bunların demografik değişkenlere ilişkin farklılaşma durumu, değişkenler arası ilişkiler ve aracı değişkene ilişkin yapısal eşitlik modellemesi bulguları yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Konusundaki Algı Düzeylerine Yönelik

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretmenlerin PSER ve alt boyutlarına (iyimserlik, dayanıklılık, umut, öz yeterlik) ilişkin algı düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analize geçmeden önce PSER toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların normal dağılımları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı 30’un üzerinde, mod medyan birbirine yakın, çarpıklık değeri ± 1 , basıklık değeri 3’ten küçük, histogram grafiği normale yakın dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin PSER ve alt boyutlarına (iyimserlik, dayanıklılık, umut, öz yeterlik) ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla

betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına Yönelik Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Değişkenler	<i>n</i>	En düşük	En yüksek	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sıklık Anlamı</i>	
Psikolojik sermaye	387	3,10	5,00	4,15	,43	Yüksek	
Alt boyutlar	İyimserlik	387	2,67	5,00	3,83	,56	Yüksek
	Dayanıklılık	387	3,00	5,00	4,34	,46	Çok yüksek
	Umut	387	3,00	5,00	4,23	,52	Çok yüksek
	Öz yeterlik	387	3,00	5,00	4,29	,57	Çok yüksek

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye kapsamındaki algılarının yüksek düzeyde ($\bar{X} = 4,15$, *ss*= ,43) olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutları açısından bakıldığında ise iyimserlik ($\bar{X} = 3,83$, *ss*= ,56) ve dayanıklılık ($\bar{X} = 4,34$, *ss*= ,46) alt boyutları yüksek düzeyde bir algılama içermektedir. Buna karşın umut ($\bar{X} = 4,23$, *ss*= ,52) ve öz yeterlik ($\bar{X} = 4,29$, *ss*= ,57) alt boyutları ise çok yüksek düzeyde bir algılanmaya sahiptir. Elde edilen bulgulara göre ortalama puanlar en yüksek dayanıklılık alt boyutunda ve en düşük ise iyimserlik alt boyutundadır. Standart sapma değerlerine bakıldığında, en homojen görünüm, dayanıklılık boyutunda iken, en heterojen görünümün ise öz yeterlik alt boyutunda olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, hizmet yılı, okul türü, branş, okul hizmet yılı, öğrenim durumu) arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soru kapsamında, öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki fark durumu, her değişken için ayrı ayrı analiz edilmiştir.

4.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırmanın bu alt başlığı altında, öğretmenlerin PSER ve alt boyutları algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma durumu analiz edilmiştir. Bu amaçla uygulanan Bağımsız Örneklemeler İçin *t*-Testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Psikolojik sermaye	Kadın	303	4,14	,43	385	-1,13	,253
	Erkek	84	4,20	,44			
İyimserlik	Kadın	303	3,81	,56	385	-1,50	,136
	Erkek	84	3,92	,57			
Dayanıklılık	Kadın	303	4,33	,46	385	-,25	,804
	Erkek	84	4,35	,46			
Umut	Kadın	303	4,21	,52	385	-,16	,245
	Erkek	84	4,28	,51			
Öz yeterlik	Kadın	303	4,28	,56	385	-,60	,550
	Erkek	84	4,32	,60			

Tablo 13’e göre öğretmenlerin, PSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla uygulanan *t* testi analiz sonucunda; iyimserlik ($t = -1,50, p > ,05$), dayanıklılık ($t = -,25, p > ,05$), umut ($t = -,16, p > ,05$) ve öz yeterlik ($t = -,60, p > ,05$) ile PSER genel algısında ($t = -1,13, p > ,05$) cinsiyet değişkenine göre bir fark görülmemektedir. Tablo 13 bütüncül olarak incelendiğinde öğretmenlerin PSER ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2.2. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırmada, öğretmenlerin PSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin hizmet yılına göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin PSER ve alt boyutlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Psikolojik sermaye	Gruplar arası	,368	4	,092	,49	,744
	Gruplar içi	71,724	382	,188		
	Toplam	72,092	386			
İyimserlik	Gruplar arası	,955	4	,239	,75	,561
	Gruplar içi	122,352	382	,320		
	Toplam	123,307	386			
Alt boyutlar Dayanıklılık	Gruplar arası	,693	4	,173	,83	,509
	Gruplar içi	80,115	382	,210		
	Toplam	80,807	386			
Umut	Gruplar arası	,273	4	,068	,25	,909
	Gruplar içi	103,671	382	,271		
	Toplam	103,944	386			
Öz yeterlik	Gruplar arası	,333	4	,083	,26	,906
	Gruplar içi	124,447	382	,326		
	Toplam	124,779	386	,092		

Tablo 14'teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin PSER genel algı düzeyleri [$F(4,382) = ,49, p > ,05$] ve iyimserlik [$F(4,382) = ,75, p > ,05$], dayanıklılık [$F(4,382) = ,83, p > ,05$], umut [$F(4,382) = ,25, p > ,05$], öz yeterlik [$F(4,382) = ,26, p > ,05$] alt boyutlarındaki algı düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre bir fark göstermediği görülmektedir. Araştırmanın veri setinde beş kategoriye ayrılmış olan hizmet yılı değişkenine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	Hizmet yılı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Psikolojik sermaye	1)1-5 yıl	39	4,14	,373	3,48	5,00
	2) 6-10 yıl	55	4,10	,439	3,10	5,00
	3) 11-15 yıl	85	4,17	,428	3,29	5,00
	4)16-20 yıl	72	4,13	,425	3,33	5,00
	5) 20 ve Üstü	136	4,19	,453	3,24	5,00
	Toplam	387	4,15	,432	3,10	5,00
İyimserlik	1)1-5 yıl	39	3,88	,480	2,83	5,00
	2) 6-10 yıl	55	3,75	,549	2,67	5,00
	3) 11-15 yıl	85	3,84	,568	2,67	5,00
	4)16-20 yıl	72	3,78	,555	2,67	5,00
	5) 20 ve Üstü	136	3,88	,598	2,67	5,00
	Toplam	387	3,83	,565	2,67	5,00
Dayanıklılık	1)1-5 yıl	39	4,26	,413	3,33	5,00
	2) 6-10 yıl	55	4,29	,441	3,17	5,00
	3) 11-15 yıl	85	4,38	,431	3,33	5,00
	4)16-20 yıl	72	4,30	,494	3,33	5,00
	5) 20 ve Üstü	136	4,37	,473	3,00	5,00
	Toplam	387	4,33	,457	3,00	5,00
Umut	1)1-5 yıl	39	4,20	,445	3,33	5,00
	2) 6-10 yıl	55	4,17	,556	3,17	5,00
	3) 11-15 yıl	85	4,25	,519	3,00	5,00
	4)16-20 yıl	72	4,24	,503	3,33	5,00
	5) 20 ve Üstü	136	4,23	,536	3,00	5,00
	Toplam	387	4,22	,519	3,00	5,00
Öz yeterlik	1)1-5 yıl	39	4,26	,584	3,00	5,00
	2) 6-10 yıl	55	4,25	,533	3,00	5,00
	3) 11-15 yıl	85	4,26	,568	3,00	5,00
	4)16-20 yıl	72	4,29	,495	3,33	5,00
	5) 20 ve Üstü	136	4,33	,619	3,00	5,00
	Toplam	387	4,29	,568	3,00	5,00

Tablo 15'e göre katılımcı hizmet yılı ortalamalarına bakıldığında psikolojik sermaye algısına ilişkin en yüksek ortalamanın dayanıklılık alt boyutunda 11-15 hizmet yılına sahip ($\bar{X} = 4,38$) öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük düzeydeki algı ise iyimserlik alt boyutunda 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,75$) görülmektedir.

4.2.3. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu göstermek amacıyla ANOVA uygulanmış olup analiz sonuçlarına Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*	
Psikolojik sermaye	Gruplar arası	2,567	3	,856	4,71	,003	2-3	
	Gruplar içi	69,525	383	,182			Dunnett’C	
	Toplam	72,092	386					
Alt boyutlar	İyimserlik	Gruplar arası	2,138	3	,713	2,25	,082	-
		Gruplar içi	121,169	383	,316			
		Toplam	123,307	386				
	Dayanıklılık	Gruplar arası	1,956	3	,652	3,17	,024	2-3
		Gruplar içi	78,851	383	,206			Tukey
		Toplam	80,807	386				
	Umut	Gruplar arası	4,385	3	1,462	5,62	,001	1-3;2-3
		Gruplar içi	99,559	383	,260			Tukey
		Toplam	103,944	386				
Öz yeterlik	Gruplar arası	2,917	3	,972	3,06	,028	2-3	
	Gruplar içi	121,862	383	,318			Dunnett’C	
	Toplam	124,779	386					

*Gruplar: (1)İlkokul, (2)Ortaokul, (3)Lise, (4)Meslek lisesi.

Tablo 16 bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik sermaye genel boyutu algı düzeyleri [$F(3,383) = 4,71, p < ,05$] ile dayanıklılık [$F(3,383) = 3,17, p < ,05$], umut [$F(3,383) = 5,62, p < ,05$], öz yeterlik [$F(3,383) = 3,06, p < ,05$] alt boyutuna yönelik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucu görülmektedir. İyimserlik alt boyutunda ise [$F(3,383) = 2,25, p > ,05$] anlamlı fark görülmemektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Psikolojik sermaye genel boyutu ve öz yeterlik alt boyutu anlamlılık düzeyi ($p < ,05$) çıktığından varyanslar eşit olmadığı için Dunnett’s C testi yapılmıştır. Dayanıklılık ve umut alt boyutlarındaki varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz

edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin psikolojik sermaye genel boyutu ve dayanıklılık, umut, öz yeterlik alt boyutunda ortaokul ile lise okul türü; ek olarak umut boyutunda ise ilkökul ile lise okul türünde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmış olup bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul türü	n	\bar{X}	ss	En düşük	En yüksek
Psikolojik sermaye	(1)İlkokul	216	4,16	,42	3,10	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,28	,47	3,43	5,00
	(3)Lise	62	4,02	,43	3,24	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	4,06	,34	3,43	4,81
	Toplam	387	4,15	,43	3,10	5,00
İyimserlik	(1)İlkokul	216	3,82	,57	2,67	5,00
	(2)Ortaokul	80	3,97	,61	2,83	5,00
	(3)Lise	62	3,74	,55	2,67	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,80	,40	2,67	4,83
	Toplam	387	3,84	,57	2,67	5,00
Dayanıklılık	(1)İlkokul	216	4,33	,46	3,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,45	,46	3,50	5,00
	(3)Lise	62	4,23	,45	3,33	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	4,25	,42	3,50	5,00
	Toplam	387	4,34	,46	3,00	5,00
Umut	(1)İlkokul	216	4,26	,51	3,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,34	,54	3,00	5,00
	(3)Lise	62	4,04	,51	3,00	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	4,06	,45	3,33	5,00
	Toplam	387	4,23	,52	3,00	5,00
Öz yeterlik	(1)İlkokul	216	4,29	,54	3,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,42	,62	3,00	5,00
	(3)Lise	62	4,14	,55	3,00	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	4,22	,61	3,00	5,00
	Toplam	387	4,29	,57	3,00	5,00

Tablo 17’de yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik sermaye algı düzeyleri en yüksek, ortaokulda görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,28$) olduğu

görülürken bunu sırayla ilkokul ($\bar{X} = 4,16$), meslek lisesi ($\bar{X} = 4,06$), lise ($\bar{X} = 4,02$) türü okullarda görev yapan öğretmenler izlemektedir. Tablo 16 ve 17 birlikte incelendiğinde, algı düzeyleri arasındaki anlamlı farklılık, tüm boyut ve alt boyutlarda ortaokul lehinedir. Umut alt boyutundaki ilkokul-lise anlamlı farklılaşmasında ise, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak okul türü değişkenine bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin PSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmış olup bulgular Tablo 18’te yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Psikolojik sermaye	Gruplar arası	,945	4	,236	1,27	,282
	Gruplar içi	71,147	382	,186		
	Toplam	72,092	386			
İyimserlik	Gruplar arası	1,876	4	,469	1,48	,209
	Gruplar içi	121,431	382	,318		
	Toplam	123,307	386			
Dayanıklılık	Gruplar arası	,855	4	,214	1,02	,396
	Gruplar içi	79,953	382	,209		
	Toplam	80,807	386			
Umut	Gruplar arası	2,496	4	,624	2,35	,054
	Gruplar içi	101,448	382	,266		
	Toplam	103,944	386			
Öz yeterlik	Gruplar arası	1,612	4	,403	1,25	,289
	Gruplar içi	123,167	382	,322		
	Toplam	124,779	386			

Tablo 18'e göre öğretmenlerin psikolojik sermaye genel algı düzeyleri [$F(4,382) = 1,27, p > ,05$] ve iyimserlik [$F(4,382) = 1,48, p > ,05$], dayanıklılık [$F(4,382) = 1,02, p > ,05$], umut [$F(4,382) = 2,35$], öz yeterlik [$F(4,382) = 1,25, p > ,05$] alt boyutlarındaki algı düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı fark görülmemiştir. Branş değişkenine ilişkin betimsel istatistik analizleri Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Psikolojik sermaye	Sınıf öğretmenliği	203	4,18	,44	3,10	5,00
	Sosyal alan	108	4,17	,42	3,29	5,00
	Fen alanı	35	4,05	,45	3,24	5,00
	Yabancı dil alanı	25	4,06	,40	3,57	4,86
	Bilişim alanı	16	4,06	,40	3,43	4,81
	Toplam	387	4,15	,43	3,10	5,00
İyimserlik	Sınıf öğretmenliği	203	3,86	,59	2,67	5,00
	Sosyal alan	108	3,87	,52	2,83	5,00
	Fen alanı	35	3,77	,61	2,67	5,00
	Yabancı dil alanı	25	3,59	,53	2,67	4,67
	Bilişim alanı	16	3,82	,41	2,67	4,50
	Toplam	387	3,84	,57	2,67	5,00
Dayanıklılık	Sınıf öğretmenliği	203	4,34	,47	3,00	5,00
	Sosyal alan	108	4,36	,44	3,50	5,00
	Fen alanı	35	4,21	,46	3,33	5,00
	Yabancı dil alanı	25	4,43	,48	3,67	5,00
	Bilişim alanı	16	4,29	,44	3,67	5,00
	Toplam	387	4,34	,46	3,00	5,00
Umut	Sınıf öğretmenliği	203	4,29	,51	3,00	5,00
	Sosyal alan	108	4,21	,55	3,00	5,00
	Fen alanı	35	4,05	,50	3,17	5,00
	Yabancı dil alanı	25	4,13	,48	3,50	5,00
	Bilişim alanı	16	4,05	,46	3,33	5,00
	Toplam	387	4,23	,52	3,00	5,00
Öz yeterlik	Sınıf öğretmenliği	203	4,30	,56	3,00	5,00
	Sosyal alan	108	4,34	,56	3,00	5,00
	Fen alanı	35	4,28	,55	3,00	5,00
	Yabancı dil alanı	25	4,13	,60	3,00	5,00
	Bilişim alanı	16	4,08	,69	3,00	5,00
	Toplam	387	4,29	,57	3,00	5,00

Tablo 19’da görüldüğü üzere öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre betimsel dağılımlarına göre genel boyutta en yüksek ortalama sınıf öğretmenliği branşına ($\bar{X} = 4,29$) ait iken en düşük fen alanı ($\bar{X} = 4,05$) branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.2.5. Okul Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış olup sonuçlara Tablo 20’de yer verilmektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Psikolojik sermaye	Gruplar arası	,819	4	,205	1,10	,357
	Gruplar içi	71,273	382	,187		
	Toplam	72,092	386			
İyimserlik	Gruplar arası	1,902	4	,476	1,50	,203
	Gruplar içi	121,405	382	,318		
	Toplam	123,307	386			
Alt boyutlar Dayanıklılık	Gruplar arası	,614	4	,154	,73	,571
	Gruplar içi	80,193	382	,210		
	Toplam	80,807	386			
Umut	Gruplar arası	1,066	4	,267	,99	,413
	Gruplar içi	102,877	382	,269		
	Toplam	103,944	386			
Öz yeterlik	Gruplar arası	1,123	4	,281	,87	,484
	Gruplar içi	123,657	382	,324		
	Toplam	124,779	386			

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin okul hizmet yılına ilişkin psikolojik sermaye genel algı düzeyleri [$F(4,382) = 1,10, p > ,05$] ve iyimserlik [$F(4,382) = 1,50, p > ,05$], dayanıklılık [$F(4,382) = ,73, p > ,05$], umut [$F(4,382) = ,99, p > ,05$], öz yeterlik [$F(4,382)$]

= ,87, $p > ,05$] alt boyutlarındaki algı düzeyleri ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Öte yandan psikolojik sermaye genel ve alt boyut düzeyine ilişkin öğretmen algılarının okul hizmet yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul hizmet yılı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Psikolojik sermaye	1-5 yıl	239	4,16	,43	3,10	5,00
	6-10 yıl	76	4,17	,45	3,24	5,00
	11-15 yıl	42	4,11	,43	3,29	4,90
	16-20 yıl	11	4,29	,46	3,62	5,00
	20 ve Üstü	19	3,99	,42	3,33	5,00
	Toplam	387	4,15	,43	3,10	5,00
İyimserlik	1-5 yıl	239	3,86	,55	2,67	5,00
	6-10 yıl	76	3,87	,62	2,67	5,00
	11-15 yıl	42	3,74	,54	2,67	4,83
	16-20 yıl	11	3,82	,65	2,83	5,00
	20 ve Üstü	19	3,58	,48	2,83	5,00
	Toplam	387	3,84	,57	2,67	5,00
Dayanıklılık	1-5 yıl	239	4,34	,45	3,17	5,00
	6-10 yıl	76	4,37	,45	3,33	5,00
	11-15 yıl	42	4,31	,49	3,33	5,00
	16-20 yıl	11	4,44	,42	3,83	5,00
	20 ve Üstü	19	4,20	,50	3,00	5,00
	Toplam	387	4,34	,46	3,00	5,00
Umut	1-5 yıl	239	4,23	,51	3,00	5,00
	6-10 yıl	76	4,21	,54	3,00	5,00
	11-15 yıl	42	4,23	,53	3,33	5,00
	16-20 yıl	11	4,48	,53	3,67	5,00
	20 ve Üstü	19	4,10	,53	3,19	5,00
	Toplam	387	4,23	,52	3,00	5,00
Öz yeterlik	1-5 yıl	239	4,30	,56	3,00	5,00
	6-10 yıl	76	4,31	,57	3,00	5,00
	11-15 yıl	42	4,19	,56	3,00	5,00
	16-20 yıl	11	4,52	,43	4,00	5,00
	20 ve Üstü	19	4,21	,70	3,00	5,00
	Toplam	387	4,29	,57	3,00	5,00

Tablo 21 incelendiğinde okulunda 16-20 yıl hizmet yapan öğretmenlerin PSER ($\bar{X} = 4,29$), dayanıklılık ($\bar{X} = 4,44$), umut ($\bar{X} = 4,48$) ve öz yeterlik ($\bar{X} = 4,52$) ortalamalarının yüksek

düzeyde olduğu görülürken, iyimserlik ($\bar{X} = 3,87$) alt boyutunda ise 6-10 yıl okul hizmet yılı olan öğretmenlerin yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak bu düzeyler anlamlı fark oluşturacak biçimde olmadığı Tablo 20 ve 21 birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkmaktadır.

4.2.6. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin PSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	
Psikolojik sermaye	Gruplar arası	,468	2	,234	1,26	,286	
	Gruplar içi	71,624	384	,187			
	Toplam	72,092	386				
İyimserlik	Gruplar arası	,461	2	,231	,72	,487	
	Gruplar içi	122,846	384	,320			
	Toplam	123,307	386				
Alt boyutlar	Dayanıklılık	Gruplar arası	,798	2	,399	1,91	,149
		Gruplar içi	80,010	384	,208		
		Toplam	80,807	386			
Umut	Gruplar arası	,580	2	,290	1,08	,342	
	Gruplar içi	103,364	384	,269			
	Toplam	103,944	386				
Öz yeterlik	Gruplar arası	,634	2	,317	,98	,376	
	Gruplar içi	124,145	384	,323			
	Toplam	124,779	386				

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin öğrenim durumları ile psikolojik sermaye genel algı düzeyi [$F(2,384) = 1,26, p > ,05$] ve iyimserlik [$F(2,384) = ,72, p > ,05$], dayanıklılık [$F(2,384) = 1,91, p > ,05$], umut [$F(2,384) = 1,08, p > ,05$], öz yeterlik [$F(2,384) = ,98, p > ,05$] alt boyutlarında anlamlı fark sonucuna ulaşılmamıştır. Öte yandan öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 23'te yer verilmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Öğrenim durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Psikolojik sermaye	Ön lisans	19	4,03	,39	3,45	4,81
	Lisans	298	4,17	,44	3,10	5,00
	Lisansüstü	70	4,12	,40	3,38	5,00
	Toplam	387	4,15	,43	3,10	5,00
İyimserlik	Ön lisans	19	3,77	,48	2,89	4,83
	Lisans	298	3,85	,58	2,67	5,00
	Lisansüstü	70	3,77	,50	2,67	5,00
	Toplam	387	3,83	,56	2,67	5,00
Dayanıklılık	Ön lisans	19	4,20	,44	3,33	5,00
	Lisans	298	4,36	,45	3,17	5,00
	Lisansüstü	70	4,27	,47	3,00	5,00
	Toplam	387	4,34	,46	3,00	5,00
Umut	Ön lisans	19	4,06	,50	3,50	5,00
	Lisans	298	4,24	,52	3,00	5,00
	Lisansüstü	70	4,21	,51	3,00	5,00
	Toplam	387	4,23	,52	3,00	5,00
Öz yeterlik	Ön lisans	19	4,12	,66	3,00	5,00
	Lisans	298	4,29	,56	3,00	5,00
	Lisansüstü	70	4,33	,58	3,00	5,00
	Toplam	387	4,29	,57	3,00	5,00

Tablo 23'e göre öğretmenlerin psikolojik sermaye boyutu ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin ortalama puanlarına bakıldığında öz yeterlik dışındaki boyut ve alt boyutlarda lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu; öz yeterlik alt boyutunda ise

lisansüstü ($\bar{X} = 4,33$) öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi Konusundaki Algı Düzeylerine İlişkin

Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki sosyal sermaye ve alt boyutlarına (yapısal, ilişkisel, bilişsel) ilişkin algı düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analize geçmeden önce sosyal sermaye toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların normal dağılımları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı 30’un üzerinde, mod, medyan birbirine yakın, çarpıklık değeri ± 1 , basıklık değeri 3’ten küçük, histogram grafiği normale yakın dağılım göstermektedir. SOSER ve alt boyutlarına (yapısal SOSER, ilişkisel SOSER, bilişsel SOSER) ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin okul sosyal sermaye ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik analiz bulguları ile Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyi Bulguları

Değişkenler	<i>n</i>	En düşük	En yüksek	\bar{X}	<i>ss</i>	Sıklık anlamı	
Sosyal Sermaye	387	2,73	5,00	4,18	,50	Yüksek	
Alt boyutlar	Yapısal sosyal sermaye	387	3,00	5,00	4,34	,55	Çok yüksek
	İlişkisel sosyal sermaye	387	2,80	5,00	4,21	,58	Çok yüksek
	Bilişsel sosyal sermaye	387	2,00	5,00	3,98	,61	Yüksek

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin okul sosyal sermaye konusundaki algı düzeylerinin yüksek düzeyde ($\bar{X} = 4,18$, $ss = ,50$) olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutları açısından incelendiğinde ise yapısal sosyal sermaye ($\bar{X} = 4,34$, $ss = ,55$) ve ilişkisel sosyal sermaye ($\bar{X} = 4,21$, $ss = ,58$) alt boyutları çok yüksek düzeyde bir algılama içermektedir. Buna karşın bilişsel sosyal sermaye ($\bar{X} = 3,98$, $ss = ,61$) alt boyutu ise yüksek düzeyde bir algılanmaya

sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre ortalama puanlar en yüksek yapısal sosyal sermaye alt boyutunda ($\bar{X} = 4,34$) ve en düşük ise bilişsel sosyal sermaye ($\bar{X} = 3,98$) alt boyutundadır. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise en homojen görünüm sosyal sermaye genel boyutunda ($ss = ,50$) iken, en heterojen ise bilişsel sosyal sermaye ($ss = ,61$) alt boyutundadır.

4.4. Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Öğretmenlerin okul SOSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak cinsiyet, hizmet yılı, okul türü, branş, okul hizmet yılı, öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bulgular ayrı alt başlıkla analiz edilmiştir.

4.4.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırmanın bu alt başlığı altında öğretmenlerin okul SOSER ve alt boyutları algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Bu amaçla uygulanan Bağımsız Örneklemeler İçin *T* Testi analiz sonuçları Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Sosyal sermaye	Kadın	303	4,16	,50	385	-,82	,411	
	Erkek	84	4,22	,53				
Alt boyutlar	Yapısal sosyal sermaye	Kadın	303	4,31	,54	385	-1,62	,107
		Erkek	84	4,42	,57			
	İlişkisel sosyal sermaye	Kadın	303	4,21	,59	385	-,40	,688
		Erkek	84	4,24	,57			
Bilişsel sosyal sermaye	Kadın	303	3,97	,60	385	-,21	,837	
	Erkek	84	3,99	,67				

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin okul SOSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla uygulanan *t* testi analiz sonucuna göre yapısal SOSER [$t(387) = -1,61, p > ,05$], ilişkisel SOSER [$t(387) = -,40, p > ,05$] ve bilişsel SOSER [$t(387) = -,21, p > ,05$] alt boyutları ile SOSER genel algı düzeyinde [$t(387) = -,82, p > ,05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

4.2.2. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul SOSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin hizmet yılına göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	<i>sd</i>	KO	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark* (Tukey)	
Sosyal sermaye	Gruplar arası	2,548	4	,637	2,55	,039	3-5	
	Gruplar içi	95,565	382	,250				
	Toplam	98,113	386					
Alt boyutlar	Yapısal sosyal sermaye	Gruplar arası	2,423	4	,606	2,03	,090	-
		Gruplar içi	114,047	382	,299			
		Toplam	116,470	386				
Alt boyutlar	İlişkisel sosyal sermaye	Gruplar arası	2,827	4	,707	2,11	,079	-
		Gruplar içi	127,991	382	,335			
		Toplam	130,818	386				
Alt boyutlar	Bilişsel sosyal sermaye	Gruplar arası	3,583	4	,896	2,42	,048	3-5
		Gruplar içi	141,219	382	,370			
		Toplam	144,802	386				

*Gruplar: (1)1-5 yıl, (2)6-10 yıl, (3)11-15 yıl, (4)16-20 yıl, (5)20 ve Üstü.

Tablo 26'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul sosyal sermayesi alt boyutları olan yapısal SOSER [$F(4,382) = 2,03, p > ,05$], ilişkisel SOSER [$F(4,382) = 2,11, p > ,05$] alt boyutları algılarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul SOSER boyutu algı düzeyleri [$F(4,382) = 2,55, p < ,05$] ve bilişsel SOSER [$F(4,382) = 2,42, p < ,05$] alt boyutuna yönelik algılarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliğine bakılmıştır. SOSER boyutu ve bilişsel alt boyutlarındaki varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı fark, her iki boyutta da hizmet yılı 11-15 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunu görmek adına betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri seti beş kategoriye ayrılmış olan öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine ilişkin betimsel analiz bulguları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

*Öğretmenlerin Okul SOSER ve Alt Boyutları Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına İlişkin**Betimsel Analizi*

Değişkenler	Hizmet yılı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Sosyal Sermaye	(1)1-5 yıl	39	4,25	,46	3,33	5,00
	(2)6-10 yıl	55	4,18	,47	3,00	5,00
	(3)11-15 yıl	85	4,30	,45	3,00	5,00
	(4)16-20 yıl	72	4,14	,51	3,00	5,00
	(5)20 ve Üstü	136	4,09	,55	2,73	5,00
	Toplam	387	4,18	,50	2,73	5,00
Yapısal sosyal sermaye	(1)1-5 yıl	39	4,31	,46	3,40	5,00
	(2)6-10 yıl	55	4,38	,49	3,40	5,00
	(3)11-15 yıl	85	4,47	,52	3,00	5,00
	(4)16-20 yıl	72	4,28	,53	3,20	5,00
	(5)20 ve Üstü	136	4,27	,61	3,00	5,00
	Toplam	387	4,34	,55	3,00	5,00
Alt boyutlar İlişkisel sosyal sermaye	(1)1-5 yıl	39	4,35	,56	3,20	5,00
	(2)6-10 yıl	55	4,23	,59	2,80	5,00
	(3)11-15 yıl	85	4,32	,50	3,20	5,00
	(4)16-20 yıl	72	4,15	,59	3,00	5,00
	(5)20 ve Üstü	136	4,14	,62	2,80	5,00
	Toplam	387	4,21	,58	2,80	5,00
Bilişsel sosyal sermaye	(1)1-5 yıl	39	4,10	,55	2,40	5,00
	(2)6-10 yıl	55	3,93	,63	2,20	5,00
	(3)11-15 yıl	85	4,11	,55	2,00	5,00
	(4)16-20 yıl	72	3,98	,61	2,40	5,00
	(5)20 ve Üstü	136	3,87	,64	2,40	5,00
	Toplam	387	3,98	,61	2,00	5,00

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin SOSER algı düzeylerinin her boyutta, en düşük, 20 ve üstü hizmet yılı olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Anlamli farklılığın hangi grup lehine olduğuna ilişkin olarak hizmet yılı 11-15 yıl ile 20 ve üstü olan öğretmenler arasındaki anlamli farkın 11-15 hizmet yılı lehine olduğu görülmektedir.

4.2.3. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul SOSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile okul türü değişkeni arasındaki anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmış olup sonuçlar Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Sosyal sermaye	Gruplar arası	7,859	3	2,620	11,12	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	90,253	383	,236			2-3;2-4
	Toplam	98,113	386				
Yapısal sosyal sermaye	Gruplar arası	8,414	3	2,805	9,94	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	108,056	383	,282			2-3;2-4
	Toplam	116,470	386				
İlişkisel sosyal sermaye	Gruplar arası	8,480	3	2,827	8,85	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	122,338	383	,319			2-3;2-4
	Toplam	130,818	386				
Bilişsel sosyal sermaye	Gruplar arası	8,300	3	2,767	7,76	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	136,502	383	,356			2-3;2-4
	Toplam	144,802	386				

*Gruplar: (1)İlkokul (2)Ortaokul (3)Lise (4)Meslek lisesi.

Tablo 28 bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin okul SOSER genel boyutu [$F(3,383) = 11,12, p < ,05$] ve yapısal SOSER [$F(3,383) = 9,94, p < ,05$], ilişkisel SOSER [$F(3,383) = 8,85, p < ,05$], bilişsel SOSER [$F(3,386) = 7,76, p < ,05$] alt boyutlarına yönelik algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucu görülmektedir. Analizin ikinci kısmına ilişkin olarak, anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Okul SOSER genel boyut ve alt boyutlarındaki varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul SOSER algılarının genel ortalamaları ile alt boyutlarında ilkokul-lise, ortaokul-lise, ilkokul-meslek lisesi, ortaokul-meslek lisesinde görev yapan öğretmenler arasında farklılaşma

olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu tespit edebilmek amacıyla betimsel analiz tablosundan yararlanılmış olup bulgular Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü

Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Sosyal sermaye	(1)İlkokul	216	4,22	,46	3,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,32	,52	3,00	5,00
	(3)Lise	62	3,98	,49	3,00	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,84	,54	2,73	5,00
	Toplam	387	4,18	,50	2,73	5,00
Yapısal sosyal sermaye	(1)İlkokul	216	4,40	,52	3,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,45	,54	3,40	5,00
	(3)Lise	62	4,06	,51	3,00	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	4,11	,62	3,00	5,00
	Toplam	387	4,34	,55	3,00	5,00
Alt boyutlar İlişkisel sosyal sermaye	(1)İlkokul	216	4,25	,55	2,80	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,37	,58	3,00	5,00
	(3)Lise	62	4,07	,59	2,80	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,80	,59	2,80	5,00
	Toplam	387	4,21	,58	2,80	5,00
Bilişsel sosyal sermaye	(1)İlkokul	216	4,01	,56	2,40	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,15	,67	2,00	5,00
	(3)Lise	62	3,82	,59	2,40	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,60	,65	2,40	5,00
	Toplam	387	3,98	,61	2,00	5,00

Tablo 29’deki betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okullarına ilişkin SOSER ve tüm alt boyutlarındaki algı düzeyleri en yüksek grubun, ilkokulda görev yapan öğretmenler olduğu görülürken en düşük ortalama puanın meslek lisesinde görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir. Tablo 28 ve 29 birlikte değerlendirildiğinde tüm boyut ve alt boyutlarda ilkokul-lise ve ilkokul-meslek lisesi farklılaşmasının ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine, ortaokul-lise ve ortaokul-meslek lisesi farklılaşmasının ise ortaokul öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, meslek lisesinde ve lisede görev yapan öğretmenlerin ders saatleri yüklerinin birbirinden farklı olmasından veya lise

ve meslek lisesi öğretmenlerinin daha çok branşı gereği atölye/sınıfında vakit geçirmesinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin SOSER ve alt boyutları algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmış olup analiz sonuçları Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Sosyal sermaye	Gruplar arası	4,272	4	1,068	4,35	,002	1-5;2-5
	Gruplar içi	93,841	382	,246			
	Toplam	98,113	386				
Yapısal sosyal sermaye	Gruplar arası	5,637	4	1,409	4,86	,001	1-3;1-5
	Gruplar içi	110,832	382	,290			2-5;4-5
	Toplam	116,470	386				
İlişkisel sosyal sermaye	Gruplar arası	4,734	4	1,184	3,59	,007	1-5
	Gruplar içi	126,084	382	,330			
	Toplam	130,818	386				
Bilişsel sosyal sermaye	Gruplar arası	3,467	4	,867	2,34	,054	-
	Gruplar içi	141,335	382	,370			
	Toplam	4,272	4	1,068			

*Gruplar: (1)Sınıf öğretmeni, (2)Sosyal alan, (3)Fen alanı, (4)Yabancı dil alanı,(5)Bilişim alanı.

Tablo 30'a göre branş değişkeni ile bilişsel SOSER [$F(3,382) = 2,34, p < ,05$] alt boyutu algılarında anlamlı fark görülmemiş olup, SOSER genel boyutu [$F(4,382) = 4,35, p < ,05$] ve yapısal SOSER [$F(4,382) = 4,86, p < ,05$], ilişkisel SOSER [$F(4,382) = 3,59, p < ,05$] alt boyutları algı düzeylerine ilişkin olarak ise anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyansların

homojenliğine bakılmıştır. SOSER boyutu ile yapısal SOSER ve ilişkisel SOSER alt boyutları algı düzeylerinde varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin *okul SOSER* genel boyutu algılarında, sınıf öğretmeni ile bilişim, sosyal alan ile bilişim öğretmenleri arasında; *yapısal SOSER* alt boyutunda sınıf öğretmenliği ile fen alanı branşı öğretmeni, sınıf öğretmeni ile bilişim, sosyal alan ile bilişim, yabancı dil alan ile bilişim alanı branşında olan öğretmenler arasında; *ilişkisel SOSER* alt boyutta sınıf öğretmeni ile bilişim alanı branşı öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Anlamlı farkların hangi grupların lehine olduğunu görmek amacıyla betimsel istatistik yapılmış ve analiz bulguları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Branş	n	\bar{X}	ss	En düşük	En yüksek
Sosyal sermaye	(1)Sınıf öğretmenliği	203	4,24	,48	3,00	5,00
	(2)Sosyal alan	108	4,15	,47	3,13	5,00
	(3)Fen alanı	35	4,04	,53	3,00	5,00
	(4)Yabancı dil alanı	25	4,15	,56	3,00	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,77	,62	2,73	5,00
	Toplam	387	4,18	,50	2,73	5,00
Yapısal sosyal sermaye	(1)Sınıf öğretmenliği	203	4,40	,53	3,00	5,00
	(2)Sosyal alan	108	4,35	,53	3,00	5,00
	(3)Fen alanı	35	4,12	,53	3,00	5,00
	(4)Yabancı dil alanı	25	4,36	,59	3,20	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,89	,68	3,00	5,00
	Toplam	387	4,34	,55	3,00	5,00
İlişkisel sosyal sermaye	(1)Sınıf öğretmenliği	203	4,29	,57	3,00	5,00
	(2)Sosyal alan	108	4,15	,56	2,80	5,00
	(3)Fen alanı	35	4,12	,59	2,80	5,00
	(4)Yabancı dil alanı	25	4,22	,62	3,00	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,80	,67	2,80	5,00
	Toplam	387	4,21	,58	2,80	5,00
Bilişsel sosyal sermaye	(1)Sınıf öğretmenliği	203	4,04	,59	2,20	5,00
	(2)Sosyal alan	108	3,95	,59	2,40	5,00
	(3)Fen alanı	35	3,89	,68	2,40	5,00
	(4)Yabancı dil alanı	25	3,88	,71	2,00	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,63	,66	2,40	5,00
	Toplam	387	3,98	,61	2,00	5,00

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin okul SOSER ve tüm alt boyutları algılarına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin okul SOSER ortalama puanlarının en yüksek; bilişim alanı branşındaki öğretmenlerin ise en düşük ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Tablo 30 ve 31 bütüncül olarak incelendiğinde, branşlar arasındaki anlamlı farkın okul *SOSER* boyutunda sınıf öğretmenliği - bilişim alanında sınıf öğretmenliği lehine ve sosyal-bilişim alanında sosyal alan branşına sahip olan öğretmenler lehine; *yapısal SOSER* alt boyutu algı düzeylerinde sınıf öğretmenliği-fen alanında sınıf öğretmenliği lehine, sınıf öğretmenliği-bilişim alanında sınıf öğretmenliği branşı lehine, sosyal-bilişim alanında sosyal alan branşı lehine, yabancı dil-bilişim alanında ise yabancı dil branşı lehine; *ilişkisel SOSER* alt boyutu algılarında, sınıf öğretmenliği-bilişim alanındaki anlamlı farkın sınıf öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir. Genel olarak yorumlandığında, bilişim alanı öğretmenlerinin teknoloji ve bilgisayar ile ilgili olmaları nedeniyle okullarına ilişkin sosyal sermaye algılarının, gruplar arasında anlamlı fark oluşacak biçimde düşük olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Okul Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul SOSER ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmış olup sonuçlar Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Sosyal sermaye	Gruplar arası	2,408	4	,602	2,40	,049	1-5 2-5
	Gruplar içi	95,705	382	,251			
	Toplam	98,113	386				
Alt boyutlar	Yapısal sosyal sermaye	Gruplar arası	2,402	4	,601	2,01	,092
		Gruplar içi	114,067	382	,299		
		Toplam	116,470	386			
	İlişkisel sosyal sermaye	Gruplar arası	2,620	4	,655	1,95	,101
		Gruplar içi	128,199	382	,336		
		Toplam	130,818	386			
Bilişsel sosyal sermaye	Gruplar arası	2,382	4	,595	1,60	,174	
	Gruplar içi	142,420	382	,373			
	Toplam	144,802	386				

*Gruplar: (1)1-5 yıl, (2)6-10 yıl, (3)11-15 yıl, (4)16-20 yıl, (5)20 ve üstü.

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okullarına ilişkin SOSER boyutu algıları [$F(4,382) = 2,40, p < ,05$] okul hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark gösterirken; alt boyutlar olan yapısal SOSER [$F(4,382) = 2,01, p > ,05$], ilişkisel SOSER [$F(4,382) = 1,95, p > ,05$] ve bilişsel SOSER [$F(4,382) = 1,60, p > ,05$] algı düzeylerinin okul hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Anlamlı farkın olduğu okul SOSER boyutu algılarına ilişkin olarak analizin ikinci aşamasına geçilmiş ve varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul hizmet yılı 1-5 yıl ile 20 ve üzeri; 6-10 yıl ile 20 ve üzeri okul hizmet yılı bulunan öğretmenler arasında fark ortaya çıkmaktadır. Farkların hangi hizmet yılı grubu lehine farklılaştığını incelemek amacıyla betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi ve Alt Boyutları Algularının Okul Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Hizmet yılı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Sosyal sermaye	(1)1-5 yıl	239	4,20	,48	3,00	5,00
	(2)6-10 yıl	76	4,19	,52	2,73	5,00
	(3)11-15 yıl	42	4,12	,57	3,00	5,00
	(4)16-20 yıl	11	4,34	,41	3,93	5,00
	(5)20 ve Üstü	19	3,86	,52	3,13	5,00
	Toplam	387	4,18	,50	2,73	5,00
Yapısal sosyal sermaye	(1)1-5 yıl	239	4,37	,53	3,00	5,00
	(2)6-10 yıl	76	4,34	,56	3,00	5,00
	(3)11-15 yıl	42	4,27	,59	3,00	5,00
	(4)16-20 yıl	11	4,42	,47	3,80	5,00
	(5)20 ve Üstü	19	4,02	,66	3,00	5,00
	Toplam	387	4,34	,55	3,00	5,00
İlişkisel sosyal sermaye	(1)1-5 yıl	239	4,23	,56	2,80	5,00
	(2)6-10 yıl	76	4,23	,62	2,80	5,00
	(3)11-15 yıl	42	4,15	,63	3,00	5,00
	(4)16-20 yıl	11	4,40	,52	3,80	5,00
	(5)20 ve Üstü	19	3,89	,51	3,00	5,00
	Toplam	387	4,21	,58	2,80	5,00
Bilişsel sosyal sermaye	(1)1-5 yıl	239	3,99	,61	2,00	5,00
	(2)6-10 yıl	76	4,01	,59	2,40	5,00
	(3)11-15 yıl	42	3,93	,66	2,40	5,00
	(4)16-20 yıl	11	4,18	,38	3,80	5,00
	(5)20 ve Üstü	19	3,67	,67	2,80	5,00
	Toplam	387	3,98	,61	2,00	5,00

Tablo 33'e göre öğretmenlerin en düşük ortalamaları, okul SOSER boyutu ve alt boyutları algı düzeylerinin tamamında okul hizmet yılı 20 ve üstü olan öğretmenler iken okulunda 16-20 yıl hizmet yapmış öğretmenlerin ortalama puanlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 32 ve 33 birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul hizmet yılı sürelerindeki anlamlı farkın 1-5 yıl ile 20 ve üzeri okul hizmet yılında 1-5 okul hizmet yılı; 6-10 yıl ile 20 ve üzeri okul hizmet yılında 6-10 okul hizmet yılı olan öğretmenlerin lehine olduğunu görülmektedir.

4.2.6. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermaye Algılarının Dağılımı

Araştırmada öğretmenlerin okullarına ilişkin SOSER ve alt boyutları algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu incelemek amacıyla ANOVA yapılmış olup sonuçlar Tablo 34’te yer almaktadır.

Tablo 34

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*
Sosyal sermaye	Gruplar arası	1,528	2	,764	3,04	,049	1-2 (LSD)
	Gruplar içi	96,585	384	,252			
	Toplam	98,113	386				
Yapısal sosyal sermaye	Gruplar arası	,225	2	,112	,37	,690	
	Gruplar içi	116,245	384	,303			
	Toplam	116,470	386				
İlişkisel sosyal sermaye	Gruplar arası	1,030	2	,515	1,52	,219	
	Gruplar içi	129,788	384	,338			
	Toplam	130,818	386				
Bilişsel sosyal sermaye	Gruplar arası	4,932	2	2,466	6,77	,001	1-2 (Tukey)
	Gruplar içi	139,870	384	,364			
	Toplam	144,802	386				

*Gruplar: (1)Ön lisans, (2)Lisans, (3)Lisansüstü.

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin okul SOSER [$F(4,382) = 3,04, p < ,05$] genel boyutu ve bilişsel SOSER [$F(4,382) = 6,77, p < ,05$] alt boyutu algılarında anlamlı fark görülürken; yapısal SOSER [$F(4,382) = ,37, p > ,05$] ve ilişkisel SOSER [$F(4,382) = 1,52, p > ,05$] alt boyutları algı düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark görülmemektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına analizin ikinci aşamasına geçilerek varyansların homojenliği testine bakılmıştır. Okul SOSER boyutu ve bilişsel SOSER alt boyutlarındaki varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. SOSER boyutunda Tukey testi anlamlı fark gruplarını göstermediğinden ve anlamlılık düzeyi $p = ,05$

sınırına yakın olduğundan ($p = ,049$) olduğundan LSD yapılarak analiz yeniden tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, okul SOSER boyutunda ve bilişsel alt boyutu algılarında ön lisans ile lisans öğrenim durumu olan öğretmenler arasında anlamlı fark görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplarda daha yüksek olduğunu belirlemek adına betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin Okul SOSER ve alt boyutları algılarının okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35

Öğretmenlerin Okul Sosyal Sermayesi ve Alt Boyutları Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Sosyal sermaye	(1)Ön lisans	19	3,93	,41	3,20	5,00
	(2)Lisans	298	4,20	,50	3,00	5,00
	(3)Lisansüstü	70	4,12	,53	2,73	5,00
	Toplam	387	4,18	,50	2,73	5,00
Yapısal sosyal sermaye	(1)Ön lisans	19	4,24	,48	3,20	5,00
	(2)Lisans	298	4,35	,54	3,00	5,00
	(3)Lisansüstü	70	4,32	,60	3,00	5,00
	Toplam	387	4,34	,55	3,00	5,00
İlişkisel sosyal sermaye	(1)Ön lisans	19	4,01	,34	3,40	5,00
	(2)Lisans	298	4,24	,59	2,80	5,00
	(3)Lisansüstü	70	4,17	,61	2,80	5,00
	Toplam	387	4,21	,58	2,80	5,00
Bilişsel sosyal sermaye	(1)Ön lisans	19	3,55	,63	2,20	5,00
	(2)Lisans	298	4,03	,59	2,40	5,00
	(3)Lisansüstü	70	3,88	,63	2,00	5,00
	Toplam	387	3,98	,61	2,00	5,00

Tablo 35’e göre öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin SOSER genel boyutu ve tüm alt boyutları algı düzeylerinin, en yüksek, lisans mezunu olan öğretmenlerde olduğu görülürken; en düşük ortalama puanların ön lisans öğrenim durumundaki öğretmenlerde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Tablo 34 ve 35 birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul SOSER genel boyutu ve bilişsel SOSER alt boyutu algılarındaki anlamlı farka ilişkin olarak ön lisans-lisans mezunu farklılaşmasının lisans mezunu olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Konusundaki Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt başlığında, alt problemlerden biri olan “Öğretmenlerin okullarındaki yenilikçilik iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analizlere geçmeden önce öğretmenlerin okullarındaki YİK algı düzeyleri toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının normal dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı 30’un üzerinde, mod medyan birbirine yakın, çarpıklık değeri ± 1 , basıklık değeri 3’ten küçük, histogram grafiği normale yakın dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyi Bulguları

Değişkenler	<i>n</i>	En düşük	En yüksek	\bar{X}	<i>ss</i>	Sıklık anlamı	
Alt boyutlar	Yenilikçilik iklimi	387	2,43	5,00	3,83	,58	Yüksek
	Özerklik	387	1,75	5,00	3,90	,68	Yüksek
	Takım uyumu	387	2,00	5,00	3,85	,74	Yüksek
	Denetleyici teşviki	387	1,50	5,00	3,95	,76	Yüksek
	Kaynaklar	387	2,33	5,00	3,89	,65	Yüksek
	Yeniliklere açıklık	387	1,00	5,00	3,42	1,01	Yüksek

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarındaki yenilikçilik iklimi genel algı düzeyi ortalama puanları ($\bar{X} = 3,83$) ile alt boyutları olan özerklik ($\bar{X} = 3,90$), takım uyumu ($\bar{X} = 3,85$), denetleyici teşviki ($\bar{X} = 3,95$), kaynaklar ($\bar{X} = 3,89$), yeniliklere açıklık ($\bar{X} = 3,42$) alt boyutlarının sıklık anlamları yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise en homojen görünüm yenilikçilik iklimi genel boyutunda ($ss = ,58$) iken en heterojen değişken ise yeniliklere açıklık ($ss = ,61$) alt boyutunda olduğu görülmektedir.

4.6. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarına (özerklik, takım uyumu, denetleyici teşviki, kaynaklar, yeniliklere açıklık) ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak cinsiyet, hizmet yılı, okul türü, branş, okul hizmet yılı, öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bulgular ayrı alt başlık ile analiz edilmiştir.

4.6.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı

Araştırmanın bu başlığı altında, öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutları algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu amaçla uygulanan Bağımsız Örneklemeler İçin *T*-Testi sonuçları Tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yenilikçilik iklimi	Kadın	303	3,86	,57	385	2,15	,032
	Erkek	84	3,71	,61			
Özerklik	Kadın	303	3,93	,67	385	1,62	,107
	Erkek	84	3,80	,70			
Takım uyumu	Kadın	303	3,90	,73	385	2,54	,012
	Erkek	84	3,67	,75			
Denetleyici teşviki	Kadın	303	3,96	,76	385	,56	,573
	Erkek	84	3,91	,73			
Kaynaklar	Kadın	303	3,91	,64	385	1,30	,194
	Erkek	84	3,81	,68			
Yeniliklere açıklık	Kadın	303	3,47	,98	385	2,06	,040
	Erkek	84	3,21	1,10			

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla uygulanan *t* testi sonucuna

göre özerklik [$t(385) = 1,62, p > ,05$], denetleyici teşviki [$t(385) = ,56, p > ,05$], kaynaklar [$t(385) = 1,30, p > ,05$] alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemektedir. YİK [$t(385) = 2,15, p < ,05$] boyutu ile takım uyumu [$t(385) = 2,54, p < ,05$], yeniliklere açıklık [$t(385) = 2,06, p < ,05$] alt boyutlarında ise anlamlı fark kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.6.2. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin hizmet yılına göre anlamlı farklılaşma durumunu göstermek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutları algılarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark*
Yenilikçilik iklimi	Gruplar arası	4,644	4	1,161	3,49	,008	1-5 (Tukey)
	Gruplar içi	127,127	382	,333			
	Toplam	131,771	386				
Özerklik	Gruplar arası	3,607	4	,902	2,00	,094	-
	Gruplar içi	172,425	382	,451			
	Toplam	176,032	386				
Takım uyumu	Gruplar arası	5,312	4	1,328	2,47	,045	1-4;1-5 2-5;3-5 (LSD)
	Gruplar içi	205,852	382	,539			
	Toplam	211,164	386				
Denetleyici teşviki	Gruplar arası	7,734	4	1,933	3,47	,008	1-5 (Tukey)
	Gruplar içi	212,586	382	,557			
	Toplam	220,320	386				
Kaynaklar	Gruplar arası	5,281	4	1,320	3,17	,014	1-4;1-5 (Tukey)
	Gruplar içi	159,058	382	,416			
	Toplam	164,340	386				
Yeniliklere açıklık	Gruplar arası	6,796	4	1,699	1,67	,157	-
	Gruplar içi	388,917	382	1,018			
	Toplam	395,713	386				

*Gruplar: (1)1-5 yıl, (2)6-10 yıl, (3)11-15 yıl, (4)16-20 yıl, (5)20 ve üstü.

Tablo 38'teki analiz sonuçlarına bakıldığında, özerklik [$F(4,382) = 2,00, p > ,05$] ve yeniliklere açıklık [$F(4,382) = 1,67, p > ,05$] alt boyutlarında anlamlı fark görülmez iken öğretmenlerin okullarındaki YİK genel boyutu [$F(4,382) = 3,48, p < ,05$] ile takım uyumu [$F(4,382) = 2,47, p < ,05$], denetleyici teşviki [$F(4,382) = 3,47, p < ,05$], kaynaklar [$F(4,382) = 3,17, p < ,05$] alt boyutlarına yönelik algılarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla analizin ikinci aşamasına geçilerek varyansların homojenliğine bakılmıştır. YİK boyutu ve denetleyici teşviki, kaynaklar alt boyutlarındaki varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Takım uyumu alt boyutunda Tukey testi anlamlı sonuçları vermediğinden ve anlamlılık düzeyi sınır eşiğine yakın olduğundan ($p = ,045$) daha hassas bir analiz olan LSD tercih edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre anlamlı fark çıkan tüm boyut ve alt boyutlarda 1-5 yıl ile 20 ve üstü hizmet yılı olan öğretmenler arasında, bu bulgulara ek olarak, takım uyumu alt boyutunda 6-10 ile 20 ve üstü, 16-20 yıl ile 20 ve üstü; kaynaklar alt boyutunda ise 1-5 ile 16-20 hizmet yılı arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Anlamlı farklıların hangi grupta yüksek olduğunu görebilmek adına betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri setinde hizmet yılı beş kategoriye ayrılmış olup betimsel analiz sonuçları Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	Hizmet yılı	n	\bar{X}	ss	En düşük	En yüksek
Yenilikçilik iklimi	(1)1-5 yıl	39	4,05	,62	2,79	5,00
	(2)6-10 yıl	55	3,90	,60	2,50	5,00
	(3)11-15 yıl	85	3,91	,58	2,43	4,93
	(4)16-20 yıl	72	3,73	,58	2,71	5,00
	(5)20 ve üstü	136	3,73	,55	2,71	5,00
	Toplam	387	3,83	,58	2,43	5,00
	Özerklik	(1)1-5 yıl	39	4,03	,80	2,00
(2)6-10 yıl		55	3,98	,66	2,33	5,00
(3)11-15 yıl		85	3,95	,74	2,33	5,00
(4)16-20 yıl		72	3,74	,75	2,33	5,00
(5)20 ve üstü		136	3,75	,73	2,00	5,00
Toplam		387	3,85	,74	2,00	5,00
Takım uyumu		(1)1-5 yıl	39	4,24	,72	2,50
	(2) 6-10 yıl	55	3,84	,80	2,00	5,00
	(3)11-15 yıl	85	4,09	,77	2,00	5,00
	(4)16-20 yıl	72	3,94	,67	2,50	5,00
	(5)20 ve üstü	136	3,83	,75	1,50	5,00
	Toplam	387	3,95	,76	1,50	5,00
	Denetleyici teşviki	(1)1-5 yıl	39	4,15	,63	3,00
(2)6-10 yıl		55	3,99	,68	2,33	5,00
(3)11-15 yıl		85	3,94	,67	2,33	5,00
(4)16-20 yıl		72	3,80	,63	2,33	5,00
(5)20 ve üstü		136	3,80	,63	2,33	5,00
Toplam		387	3,89	,65	2,33	5,00
Kaynaklar		(1)1-5 yıl	39	4,05	,62	2,79
	(2)6-10 yıl	55	3,90	,60	2,50	5,00
	(3)11-15 yıl	85	3,91	,58	2,43	4,93
	(4)16-20 yıl	72	3,73	,58	2,71	5,00
	(5)20 ve üstü	136	3,73	,55	2,71	5,00
	Toplam	387	3,83	,58	2,43	5,00
	Yeniliklere açıklık	(1)1-5 yıl	39	4,03	,80	2,00
(2)6-10 yıl		55	3,98	,66	2,33	5,00
(3)11-15 yıl		85	3,95	,74	2,33	5,00
(4)16-20 yıl		72	3,74	,75	2,33	5,00
(5)20 ve üstü		136	3,75	,73	2,00	5,00
Toplam		387	3,85	,74	2,00	5,00

Tablo 39 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarındaki algı düzeyi ortalamalarına bakıldığında dikkat çekici bir bulgu, tüm boyutlar kendi içinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamaya 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenler olduğu görülmektedir. YİK boyutuna ve alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip

alt boyut takım uyumu ($\bar{X} = 3,75$) olduğu görülürken, en düşük YİK ($\bar{X} = 3,85$) ve kaynaklar ($\bar{X} = 3,85$) olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğuna ilişkin olarak YİK boyutu, *denetleyici teşviki* ve *kaynaklar* alt boyutunda 1-5 yıl lehine, *takım uyumu* alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-20 yıl arasında 1-5 yıl lehine; 1-5 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında 1-5 yıl lehine, 11-15 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında 11-15 yıl lehine, 6-10 yıl ile 20 ve üstü yılda ise 6-10 yıl lehine olduğu görülmektedir. Genel olarak Tablo 38 ve 39 yorumlandığında göreve yeni başlayan öğretmenlerin, okullarındaki YİK'e dair algılarının yüksek olduğu ve hizmet yılı arttıkça okullarındaki YİK'e karşı algı düzeylerinin azalmaya başladığı söylenebilir.

4.6.3. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmış olup sonuçlar Tablo 40'ta yer almaktadır.

Tablo 40

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Yenilikçilik iklimi	Gruplar arası	13,887	3	4,629	15,04	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	117,885	383	,308			2-3;2-4
	Toplam	131,771	386				
Özerklik	Gruplar arası	14,410	3	4,803	11,38	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	161,622	383	,422			2-3
	Toplam	176,032	386				
Takım uyumu	Gruplar arası	13,100	3	4,367	8,44	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	198,064	383	,517			2-3;2-4
	Toplam	211,164	386				
Denetleyici teşviki	Gruplar arası	19,721	3	6,574	12,55	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	200,599	383	,524			2-3;2-4
	Toplam	220,320	386				
Kaynaklar	Gruplar arası	10,156	3	3,385	8,41	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	154,183	383	,403			2-3;2-4
	Toplam	164,340	386				
Yeniliklere açıklık	Gruplar arası	18,876	3	6,292	6,40	,000	1-3;1-4
	Gruplar içi	376,837	383	,984			2-3;2-4
	Toplam	395,713	386				

*Gruplar: (1)İlkokul (2)Ortaokul (3)Lise (4)Meslek lisesi.

Tablo 40'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okullarına ilişkin YİK genel boyutu [$F(3,383) = 15,04, p < ,05$] ile özerklik [$F(3,383) = 11,38, p < ,05$], takım uyumu [$F(3,383) = 8,44, p < ,05$], denetleyici teşviki [$F(3,383) = 12,55, p < ,05$], kaynaklar [$F(3,383) = 8,41, p < ,05$], yeniliklere açıklık [$F(3,383) = 6,40, p < ,05$] alt boyutlarına yönelik algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucu görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için analizin ikinci aşamasına geçilerek varyansların homojenliğine bakılmıştır. YİK genel boyutu ve alt boyutlarının tamamında varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okullarına ilişkin YİK boyutu ve tüm alt boyutu algılarında, ilkokul-lise, ilkokul-meslek lisesi, ortaokul-lise, ortaokul-meslek lisesi türü okullarda görev yapan öğretmenlerde farklılaşma görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşma bulgularının hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek adına Tablo 41'te yer alan göre betimsel istatistiklerden yararlanılmaktadır.

Tablo 41

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Okul türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Yenilikçilik iklimi	(1)İlkokul	216	3,95	,56	2,71	5,00
	(2)Ortaokul	80	3,89	,58	2,43	5,00
	(3)Lise	62	3,49	,54	2,71	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,48	,50	2,71	4,43
	Toplam	387	3,83	,58	2,43	5,00
Özerklik	(1)İlkokul	216	4,04	,64	2,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	3,91	,62	2,50	5,00
	(3)Lise	62	3,55	,72	1,75	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,61	,63	2,50	4,75
	Toplam	387	3,90	,68	1,75	5,00
Takım uyumu	(1)İlkokul	216	3,96	,74	2,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	3,94	,70	2,33	5,00
	(3)Lise	62	3,54	,71	2,00	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,48	,64	2,67	4,67
	Toplam	387	3,85	,74	2,00	5,00
Denetleyici teşviki	(1)İlkokul	216	4,06	,71	2,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	4,12	,73	2,50	5,00
	(3)Lise	62	3,58	,81	1,50	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,48	,60	2,50	5,00
	Toplam	387	3,95	,76	1,50	5,00
Kaynaklar	(1)İlkokul	216	3,98	,62	2,33	5,00
	(2)Ortaokul	80	3,98	,70	2,33	5,00
	(3)Lise	62	3,62	,57	2,33	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,55	,65	2,67	5,00
	Toplam	387	3,89	,65	2,33	5,00
Yeniliklere açıklık	(1)İlkokul	216	3,59	,96	1,00	5,00
	(2)Ortaokul	80	3,38	,09	1,00	5,00
	(3)Lise	62	3,02	,95	1,00	5,00
	(4)Meslek lisesi	29	3,11	,04	1,00	5,00
	Toplam	387	3,42	,01	1,00	5,00

Tablo 41'e göre öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarının tamamının ortalama puanları en yüksek ilkokulda görev yapan öğretmenler olduğu görülürken en düşük yeniliklere açıklık ($\bar{X} = 3,02$), özerklik ($\bar{X} = 3,55$) alt boyutlarında lise; YİK ($\bar{X} = 3,48$), takım uyumu ($\bar{X} = 3,48$), denetleyici teşviki ($\bar{X} = 3,48$), kaynaklar ($\bar{X} = 3,55$) ise meslek lisesi türünde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının en düşük olduğu görülmektedir. Tablo 37 ve 38 bulguları birlikte değerlendirildiğinde anlamlı farklılaşmaya ilişkin olarak tüm boyut ve alt boyutlarda ilkokul ve ortaokul grubu lehine olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, ilkokul türünde ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, okullarındaki YİK'e

ilişkin algıları lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

4.6.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, okullarındaki YİK ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmış olup bulgular Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ile Alt Boyutların Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*
Yenilikçilik iklimi	Gruplar arası	7,985	4	1,996			1-3;1-5
	Gruplar içi	123,787	382	,324	6,16	,000	2-3;2-5
	Toplam	131,771	386				(Tukey)
Özerklik	Gruplar arası	7,563	4	1,891			1-3;2-3
	Gruplar içi	168,469	382	,441	4,29	,002	(Tukey)
	Toplam	176,032	386				
Takım uyumu	Gruplar arası	9,817	4	2,454			1-3;2-3
	Gruplar içi	201,347	382	,527	4,66	,001	3-4
	Toplam	211,164	386				(Tukey)
Denetleyici teşviki	Gruplar arası	15,056	4	3,764			1-3;1-5
	Gruplar içi	205,264	382	,537	7,01	,000	2-5
	Toplam	220,320	386				(Dunnett’C)
Kaynaklar	Gruplar arası	5,295	4	1,324			1-5;2-5
	Gruplar içi	159,045	382	,416	3,18	,014	(Tukey)
	Toplam	164,340	386				
Yeniliklere açıklık	Gruplar arası	11,371	4	2,843			2-3
	Gruplar içi	384,342	382	1,006	2,83	,025	(Tukey)
	Toplam	395,713	386				

*Gruplar: (1)Sınıf öğretmeniği, (2)Sosyal alan, (3)Fen alanı, (4)Yabancı dil alanı,(5)Bilişim alanı.

Tablo 42 bulguları incelendiğinde, YİK boyutu [$F(4,382) = 6,16, p < ,05$] ile özerklik [$F(4,382) = 4,29, p < ,05$], takım uyumu [$F(4,382) = 4,66, p < ,05$], denetleyici teşviki [$F(4,382) = 7,01, p < ,05$], kaynaklar [$F(4,383) = 3,18, p < ,05$], yeniliklere açıklık [$F(4,382) = 2,83, p < ,05$] alt boyutlarına yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucu görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Denetleyici teşviki alt boyutu

anlamli ($p < ,05$) çıktığından varyanslar eşit olmadığı için Dunnetts'C testi yapılmıştır. YİK, özerklik, takım uyumu, kaynaklar ve yeniliklere açıklık boyutlarındaki varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamli farklılık çıkmadığı için Tukey testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, okullarındaki YİK genel boyutu algı düzeyleri sınıf öğretmenliği ile fen alanı, sınıf öğretmenliği ile bilişim alanı, sosyal ile fen alanı, sosyal ile bilişim alanı; *özerlik* alt boyutunda sınıf öğretmenliği ile fen alanı, sosyal ile fen alanı branşında; *takım uyumu* alt boyutunda sınıf öğretmenliği ile fen alanı, sosyal ile fen alanı, fen alanı ile dil alanı branşlarda; *denetleyici teşviki* alt boyutunda sınıf öğretmenliği ile fen alanı, sınıf öğretmenliği ile bilişim alanı, sosyal ile bilişim alanı; *kaynaklar* alt boyutunda sınıf öğretmenliği ile bilişim alanı, sosyal alan ile bilişim alanındaki branşlarda; *yeniliklere açıklık* alt boyutunda ise sosyal alan ile fen alanı branşları arasında fark olduğu görülmektedir. Anlamli farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek adına branş değişkenine ilişkin betimsel istatistiklerden yararlanılmış olup sonuçlar Tablo 43'te yer almaktadır.

Tablo 43

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutları Algılarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Branş	n	\bar{X}	ss	En düşük	En yüksek
Yenilikçilik iklimi	(1)Sınıf öğretmenliği	203	3,89	,55	2,50	5,00
	(2)Sosyal alan	108	3,89	,60	2,79	5,00
	(3)Fen alanı	35	3,48	,52	2,71	4,57
	(4)Yabancı dil alanı	25	3,80	,68	2,43	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,42	,53	2,71	4,71
	Toplam	387	3,83	,58	2,43	5,00
Özerklik	(1)Sınıf öğretmenliği	203	3,96	,63	2,00	5,00
	(2)Sosyal alan	108	3,97	,68	1,75	5,00
	(3)Fen alanı	35	3,52	,68	2,25	4,75
	(4)Yabancı dil alanı	25	3,86	,80	2,50	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,62	,64	2,50	5,00
	Toplam	387	3,90	,68	1,75	5,00
Takım uyumu	(1)Sınıf öğretmenliği	203	3,90	,75	2,00	5,00
	(2)Sosyal alan	108	3,92	,73	2,33	5,00
	(3)Fen alanı	35	3,42	,66	2,00	4,67
	(4)Yabancı dil alanı	25	4,00	,71	2,33	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,51	,59	2,67	4,67
	Toplam	387	3,85	,74	2,00	5,00
Denetleyici teşviki	(1)Sınıf öğretmenliği	203	4,07	,68	2,00	5,00
	(2)Sosyal alan	108	3,98	,78	2,00	5,00
	(3)Fen alanı	35	3,59	,90	1,50	5,00
	(4)Yabancı dil alanı	25	3,78	,74	2,50	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,31	,70	2,50	5,00
	Toplam	387	3,95	,76	1,50	5,00
Kaynaklar	(1)Sınıf öğretmenliği	203	3,96	,62	2,33	5,00
	(2)Sosyal alan	108	3,90	,67	2,67	5,00
	(3)Fen alanı	35	3,74	,61	2,67	5,00
	(4)Yabancı dil alanı	25	3,84	,76	2,33	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,42	,74	2,67	5,00
	Toplam	387	3,89	,65	2,33	5,00
Yeniliklere açıklık	(1)Sınıf öğretmenliği	203	3,45	,96	1,00	5,00
	(2)Sosyal alan	108	3,56	1,07	1,00	5,00
	(3)Fen alanı	35	3,00	,96	1,00	4,50
	(4)Yabancı dil alanı	25	3,36	1,10	1,00	5,00
	(5)Bilişim alanı	16	3,00	1,00	1,00	4,50
	Toplam	387	3,42	1,01	1,00	5,00

Tablo 43'e bakıldığında, YİK genel boyutunda sınıf öğretmenliği ($\bar{X} = 3,89$) ve sosyal alan ($\bar{X} = 3,89$) branşında, en düşük puan ortalamaları ise bilişim alanı öğretmenlerinde, YİK boyutunda ($\bar{X} = 3,42$) olduğu görülmektedir. Gruplar arası anlamlı farklılaşmalarda sınıf

öğretmenliği ve sosyal alan öğretmenleri lehine olduğu, takım uyumunda fen alanı ile yabancı dil branşında olan öğretmenlerin ise yabancı dil branşı lehine olduğu görülmektedir.

4.6.5. Okul Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutları algı düzeylerinin okul hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla ANOVA yapılmış olup sonuçlara Tablo 44'te yer verilmektedir.

Tablo 44

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*
Yenilikçilik iklimi	Gruplar arası	7,003	4	1,751	5,36	,000	1-5;2-5
	Gruplar içi	124,769	382	,327			3-5;4-5
	Toplam	131,771	386				(Tukey)
Özerklik	Gruplar arası	5,623	4	1,406	3,15	,014	1-5;1-2;2-4
	Gruplar içi	170,409	382	,446			3-5;4-5
	Toplam	176,032	386				(LSD)
Takım uyumu	Gruplar arası	11,447	4	2,862	5,47	,000	1-5;2-5
	Gruplar içi	199,717	382	,523			4-5
	Toplam	211,164	386				(Tukey)
Denetleyici teşviki	Gruplar arası	6,521	4	1,630	2,91	,021	1-5
	Gruplar içi	213,798	382	,560			(Dunnett'C)
	Toplam	220,320	386				
Kaynaklar	Gruplar arası	5,925	4	1,481	3,57	,007	1-5;4-5
	Gruplar içi	158,414	382	,415			(Tukey)
	Toplam	164,340	386				
Yeniliklere açıklık	Gruplar arası	11,512	4	2,878	2,86	,023	1-5
	Gruplar içi	384,201	382	1,006			(Tukey)
	Toplam	395,713	386				

*Gruplar: (1)1-5 yıl, (2)6-10 yıl, (3)11-15 yıl, (4)16-20 yıl, (5)20 ve Üstü.

Tablo 44'e göre öğretmenlerin okullarındaki YİK boyutu [$F(4,382) = 5,36, p < ,05$] ile özerklik [$F(4,382) = 3,15, p < ,05$], takım uyumu [$F(4,382) = 5,47, p < ,05$], denetleyici

teşviki [$F(4,382) = 2,91, p < ,05$], kaynaklar [$F(4,383) = 3,57, p < ,05$], yeniliklere açıklık [$F(4,382) = 2,86, p < ,05$] alt boyutlarına yönelik algılarının okul hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucu görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Denetleyici teşviki alt boyutu anlamlı ($p < ,05$) çıktığından varyanslar eşit olmadığı için Dunnett’C testi yapılmıştır. YİK, takım uyumu, kaynaklar ve yeniliklere açıklık boyutlarındaki varyanslar eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi, özerklik alt boyutunda varyanslar eşit olmasına rağmen ($p > ,05$) Tukey testi ile grup farklılığı ortaya çıkmadığından daha hassas bir test türü olan LSD testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre YİK ve tüm alt boyutlarda 1-5 yıl ile 20 ve üstü okul hizmet yılı arasında fark olduğu, bu bulguya ek olarak YİK ve takım uyumu 6-10 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında, YİK, özerklik boyutlarında 16-20 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında, yeniliklere açıklık boyutu dışında tüm boyutlarda 16-20 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında, YİK ve özerklik boyutunda, 11-15 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında, özerklik boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında; YİK’te 6-10 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında anlamlılık çıktığı görülmektedir. Anlamlı farklılıklarında hangi grup lehine olduğunu görebilmek adına betimsel istatistiklerden yararlanılmış olup sonuçlar Tablo 45’te yer almaktadır.

Tablo 45 incelendiğinde öğretmenlerin okulda buldukları hizmet yılı denetleyici teşviki alt boyutu dışında tüm boyutlarda 16-20 yıl olanları en yüksek, denetleyici teşviki alt boyutunda ise ortalamaların 1-5 yıl okul hizmet yılı olan öğretmenler olduğu görülmektedir. YİK ve alt boyutlarının ortalama puanlarının en düşük ise bulunduğu okulda 20 ve üstü yıl olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Tablo 44 ve 45 birlikte değerlendirildiğinde gruplar arası anlamlı farkın okulda hizmet süresi az olan grup lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular yenilikçiliğe dair öğretmen algılarının görev yaptığı okulda kalma süresi arttıkça düştüğünü gösterse de 16-20 okul hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin yenilikçilik algılarının yüksek olması dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır

Tablo 45

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Alt Boyut Algularının Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Hizmet yılı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En düşük	En yüksek
Yenilikçilik iklimi	1-5 yıl	239	3,89	,57	2,43	5,00
	6-10 yıl	76	3,76	,60	2,71	4,86
	11-15 yıl	42	3,76	,59	2,71	4,79
	16-20 yıl	11	4,08	,64	3,21	5,00
	20 ve Üstü	19	3,32	,44	2,79	4,14
	Toplam	387	3,83	,58	2,43	5,00
Özerklik	1-5 yıl	239	3,95	,64	2,50	5,00
	6-10 yıl	76	3,78	,74	1,75	5,00
	11-15 yıl	42	3,94	,70	2,50	5,00
	16-20 yıl	11	4,20	,64	3,25	5,00
	20 ve Üstü	19	3,52	,62	2,75	5,00
	Toplam	387	3,90	,68	1,75	5,00
Takım uyumu	1-5 yıl	239	3,91	,70	2,00	5,00
	6-10 yıl	76	3,86	,75	2,33	5,00
	11-15 yıl	42	3,68	,81	2,00	5,00
	16-20 yıl	11	4,24	,65	3,00	5,00
	20 ve Üstü	19	3,21	,77	2,00	5,00
	Toplam	387	3,85	,74	2,00	5,00
Denetleyici teşviki	1-5 yıl	239	4,03	,72	2,00	5,00
	6-10 yıl	76	3,86	,89	1,50	5,00
	11-15 yıl	42	3,89	,70	2,00	5,00
	16-20 yıl	11	3,95	,76	3,00	5,00
	20 ve Üstü	19	3,47	,61	2,50	5,00
	Toplam	387	3,95	,76	1,50	5,00
Kaynaklar	1-5 yıl	239	3,96	,65	2,33	5,00
	6-10 yıl	76	3,81	,64	2,67	5,00
	11-15 yıl	42	3,80	,67	2,33	5,00
	16-20 yıl	11	4,09	,78	3,00	5,00
	20 ve Üstü	19	3,46	,40	3,00	4,33
	Toplam	387	3,89	,65	2,33	5,00
Yeniliklere açıklık	1-5 yıl	239	3,48	1,02	1,00	5,00
	6-10 yıl	76	3,40	,95	1,00	5,00
	11-15 yıl	42	3,33	,05	1,00	5,00
	16-20 yıl	11	3,68	,75	2,50	5,00
	20 ve Üstü	19	2,71	,93	1,00	4,50
	Toplam	387	3,42	1,01	1,00	5,00

4.6.6 Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gözledikleri yenilikçilik iklimine ilişkin algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 46’da yer almaktadır.

Tablo 46

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimine İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*
Yenilikçilik iklimi	Gruplar arası	4,360	2	2,180	6,57	,002	1-2;1-3 (Dunnett’C)
	Gruplar içi	127,411	384	,332			
	Toplam	131,771	386				
Özerklik	Gruplar arası	4,975	2	2,488	5,58	,004	1-2;1-3
	Gruplar içi	171,057	384	,445			
	Toplam	176,032	386				
Takım uyumu	Gruplar arası	6,126	2	3,063	5,74	,004	1-2;1-3
	Gruplar içi	205,039	384	,534			
	Toplam	211,164	386				
Alt boyutlar Denetleyici teşviki	Gruplar arası	4,068	2	2,034	3,61	,028	1-2
	Gruplar içi	216,251	384	,563			
	Toplam	220,320	386				
Kaynaklar	Gruplar arası	2,864	2	1,432	3,41	,034	1-2 (LSD)
	Gruplar içi	161,475	384	,421			
	Toplam	164,340	386				
Yeniliklere açıklık	Gruplar arası	4,534	2	2,267	2,23	,109	-
	Gruplar içi	391,178	384	1,019			
	Toplam	395,713	386				

*Gruplar: (1)Ön lisans, (2)Lisans, (3)Lisansüstü.

Tablo 46’ya göre öğretmenlerin yeniliklere açıklık [$F(2,384) = 2,23, p > ,05$] alt boyutu anlamlı farklılık göstermezken, YİK [$F(2,384) = 6,57, p < ,05$] boyutu ile özerklik [$F(2,384) = 5,58, p < ,05$], takım uyumu [$F(2,384) = 5,74, p < ,05$], denetleyici teşviki [$F(2,384) = 3,61, p < ,05$], kaynaklar [$F(2,384) = 3,41, p < ,05$] alt boyutlarına yönelik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucu görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. YİK boyutu anlamlı ($p < ,05$) çıktığından varyanslar eşit olmadığı için Dunnett’C testi yapılmıştır. Özerklik, takım uyumu ve denetleyici teşviki alt boyutlarındaki varyanslar

eşit olduğundan ($p > ,05$) anlamlı farklılık çıkmadığı için Tukey testi, kaynaklar alt boyutunda ise varyanslar eşit olmasına rağmen gruplar arası farklılıklar çıkmadığından daha hassas bir ölçüm olan LSD testi ile hangi gruplar arasında fark olduğu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre YİK ve tüm alt boyutlarda ön lisans ile lisans öğrenim durumu olan öğretmenler arasında, bu bulguya ek olarak ise YİK boyutu, özerklik ve takım uyumu alt boyutunda ise ön lisans ile lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek adına betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarına ilişkin algılarının betimsel analiz sonuçları Tablo 47’de yer almaktadır.

Tablo 47

Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Öğrenim durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	En Düşük	En Yüksek
Yenilikçilik iklimi	(1)Ön lisans	19	3,41	,47	2,50	4,29
	(2)Lisans	298	3,87	,56	2,71	5,00
	(3)Lisansüstü	70	3,74	,65	2,43	5,00
	Toplam	387	3,83	,58	2,43	5,00
Özerklik	(1)Ön lisans	19	3,43	,53	2,50	4,50
	(2)Lisans	298	3,95	,67	1,75	5,00
	(3)Lisansüstü	70	3,85	,70	2,25	5,00
	Toplam	387	3,90	,68	1,75	5,00
Takım uyumu	(1)Ön lisans	19	3,33	,61	2,67	4,67
	(2)Lisans	298	3,90	,73	2,00	5,00
	(3)Lisansüstü	70	3,78	,76	2,33	5,00
	Toplam	387	3,85	,74	2,00	5,00
Denetleyici teşviki	(1)Ön lisans	19	3,55	,57	2,50	5,00
	(2)Lisans	298	4,00	,75	1,50	5,00
	(3)Lisansüstü	70	3,87	,79	2,00	5,00
	Toplam	387	3,95	,76	1,50	5,00
Kaynaklar	(1)Ön lisans	19	3,58	,66	2,33	5,00
	(2)Lisans	298	3,93	,64	2,33	5,00
	(3)Lisansüstü	70	3,80	,68	2,33	5,00
	Toplam	387	3,89	,65	2,33	5,00
Yeniliklere açıklık	(1)Ön lisans	19	3,11	,92	1,00	4,00
	(2)Lisans	298	3,47	,99	1,00	5,00
	(3)Lisansüstü	70	3,26	1,10	1,00	5,00
	Toplam	387	3,42	1,01	1,00	5,00

Tablo 47’de görülen betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki YİK ve alt boyutlarına ilişkin algılarının puan ortalamaları tüm boyutlarda lisans düzeyinde en yüksek, ön lisans düzeyinde en düşük olduğu görülmektedir. Tablo 46 ve 47 birlikte değerlendirildiğinde anlamlı fark çıkan grupların ön lisans öğrenim görmüş olan öğretmenler aleyhine olduğu görülmektedir. Araştırmanın öğrenim durumu değişkeni bulgularına ilişkin olarak günümüz öğretmen atama koşullarında en az lisans düzeyi öğrenim görmüş olma şartı vardır fakat Ankara ili örneklem grubunda ön lisans mezunu olan hizmet yılı eski öğretmenler de bulunduğundan, ön lisans mezunu öğretmenlerin yenilikçiliğe karşı algı düzeyleri düşüktür şeklinde söylenebilir.

4.7.Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Yenilikçilik İklimi ve Sosyal Sermaye Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, öğretmenlerin okullarında geçerli PSER, SSER ve YİK’e dair algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede anılan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48

Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri, Okullarındaki Sosyal Sermaye ve Yenilikçilik İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.Psikolojik sermaye	1	,779**	,844**	,885**	,797**	,338**	,265**	,234**	,466**	,422**	,000	,633**	,603**	,535**	,514**
2.İyimserlik		1	,510**	,502**	,421**	,263**	,215**	,201**	,389**	,312**	-,035	,490**	,427**	,413**	,435**
3.Dayanıklılık			1	,688**	,610**	,261**	,189**	,183**	,318**	,343**	,031	,480**	,506**	,405**	,347**
4.Umut				1	,779**	,330**	,264**	,222**	,454**	,403**	,011	,591**	,552**	,497**	,491**
5.Öz yeterlik					1	,253**	,197**	,145**	,365**	,339**	,000	,542**	,536**	,463**	,418**
6.Yenilikçilik iklimi						1	,848**	,868**	,617**	,803**	,721**	,558**	,528**	,463**	,464**
7.Özerklik							1	,692**	,392**	,563**	,495**	,435**	,459**	,356**	,324**
8.Takım uyumu								1	,398**	,590**	,620**	,456**	,375**	,404**	,406**
9.Denetleyici teşviki									1	,600**	,207**	,588**	,531**	,488**	,515**
10.Kaynaklar										1	,434**	,548**	,513**	,458**	,458**
11.Yeniliklere Açıklık											1	,205**	,216**	,149**	,171**
12.Sosyal sermaye												1	,843**	,892**	,866**
13.Yapısal													1	,654**	,562**
14.İlişkisel														1	,666**
15.Bilişsel															1

** $p < ,01$

Tablo 48’de yer alan bulgulara göre değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. PSER, YİK ile SOSER arasındaki ilişkiler incelendiğinde PSER - SOSER ($r = ,63, p < ,01$) ikilisi arasında YİK - SOSER ($r = ,56, p < ,01$) ikilisi arasındaki ilişkiden daha güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.8. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ile Okul Sosyal Sermaye Algılarında

Yenilikçilik İkliminin Aracılık Rolü

Araştırmanın son alt problemi olan, öğretmenlerin psikolojik sermaye ile yenilikçilik ikliminin, okul sosyal sermaye algılarını yordama durumuna ilişkin olarak PSER ve SOSER arasındaki ilişkide YİK’in aracılık rolüne ilişkin olarak yanıt aranmaktadır. YİK’in aracılık etkisini test etmek amacıyla SmartPLS 4 CB-SEM aracılığı ile Yapısal Eşitlik Modeli

(YEM) oluşturulmuş olup standartlaştırılmış yol analizi sonuçları Şekil 14’te yer almaktadır. Modelin uyum indekslerine ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 49’da gösterilmektedir.

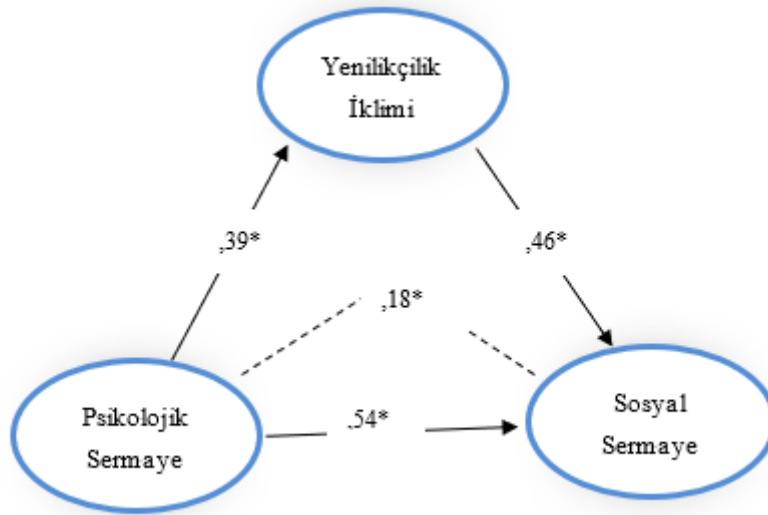
Tablo 49

Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2	sd	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
3112	1119	2,78	,068	,84	,73	,70

Tablo 49’da yer alan model uyum indeksleri incelendiğinde uyumunun kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi^2 / sd = 2,78 < 5$, $RMSEA = ,068 < ,10$). Öte yandan $CFI = ,84 < ,95$, $GFI = ,73 < ,90$, $AGFI = ,70 < ,90$ değerleri uyum indekslerinin altında görülse de genel olarak bakıldığında modelin kabul edilebilir bir uyumda olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 271).

Öğretmenlerin okul SOSER algı düzeylerini, PSER ve YİK’in hangi yönde ve düzeyde etkilediğine ilişkin olarak yol katsayıları Şekil 14’te yer almaktadır. Bağımsız değişkenlerin SOSER ve YİK’e ilişkin doğrudan etkileri Tablo 50’de yer verilmiştir.



* $p < ,001$

→ Doğrudan etki

---- Dolaylı etki

Şekil 14. Modele ilişkin YEM sonuçları.

Tablo 50

Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Yenilikçilik İklimi ve Okullarındaki Sosyal Sermaye algılarını Doğrudan Yordama Etkileri

Bağımsız değişken	Etki	Bağımlı değişken	Standardize Tahmin (β)	Standart Hata (SH)	<i>t</i> Değerleri	<i>p</i>
PSER	→	SOSER	,54	,05	10,12	,000*
YİK	→		,46	,06	8,21	,000*
PSER	→	YİK	,39	,07	5,49	,000*

* $p < ,001$

Tablo 50 incelediğinde standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında öğretmenlerin okullarına ilişkin SOSER algı düzeylerinde en yüksek etkiye PSER ($\beta = ,54$) düzeyinin sahip olduğu görülmektedir. Bulgulara göre YİK ($\beta = ,46$) SOSER’i; PSER ($\beta = ,38$)’de YİK’i pozitif yönde yordamaktadır. Bu yapısal model PSER’in SOSER üzerindeki toplam varyansın %70’ini ($R^2 = ,70$) ve YİK’in ise %15’ini ($R^2 = ,15$) açıklamaktadır.

Araştırma alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin PSER ile SOSER algı düzeyleri arasında YİK’in aracılık rolü test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 51’de yer almaktadır.

Tablo 51

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okullarındaki Sosyal Sermaye İlişkisinde Yenilikçilik İkliminin Aracılık Analizi Sonuçları

İlişkiler	Etkiler*		Güven aralığı**	
	Doğrudan	Dolaylı	Alt sınır	Üst sınır
PSER→YİK→SOSER	,54	,18	,01	,39

* $p < ,001$

**5000 örneklem bootstrapping

Tablo 50 ve Tablo 51’e bakılarak PSER ile SOSER arasındaki ilişkide yenilikçilik ikliminin pozitif dolaylı etkisi ortaya çıkmaktadır ($\beta = ,18$, $t = 10,12$, $p < ,001$). Tablo 51’de yer alan bir diğer bulgu; bootstrapping ile alt ve üst sınır güven aralıklarına bakılarak sıfır (0) içerip

içermediğine göre PSER ile SOSER arasındaki dolaylı ilişki incelenmiştir (Preacher & Hayes, 2008). Sonuç olarak yapısal modelde test edilen aracılık etkisi onaylanmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin okullarındaki YİK algıları, PSER ile SOSER algı düzeylerinin pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin PSER algı düzeyleri ve demografik değişkenler ile ilişkisi, öğretmenlerin çalıştıkları okullarına ilişkin SOSER algı düzeyleri ve demografik değişkenler ile ilişkisi, öğretmenlerin okullarında hâkim olan YİK'e ilişkin algı düzeyleri ve demografik değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Aynı bağlamda, psikolojik ve sosyal sermaye ile yenilikçilik iklimi arasındaki ilişkiler inceleme konusu yapılmıştır. YİK kavramı alan yazında farklı biçimlerde “yenileşme iklimi” “yenilik iklimi” olarak yer bulduğundan tartışma bu çerçevede tartışılmaktadır. Son olarak bu bölüm kapsamında, konuya ilişkin teori gelişimine katkılar, gelecekte yapılabilecek olan araştırmalara ait öneriler ve politika belirleyicilere ve uygulayıcılara yönelik pratik çıkarımlara yer verilmektedir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmenlerin psikolojik sermaye algı düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bu konudaki algı düzeylerinin yüksek düzeyde

olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazına bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir (Atış, 2020; Bahadır & Kahveci, 2020; Büyükgöze & Kavak, 2017; Chen, Zeng, Chang & Cheung, 2019; Çakmak & Arabacı, 2017; Çetin & Tanoba, 2020; Efilti & Çoklar, 2019; Singh & Singh Pratibha, 2021; Zewude & Hercz, 2021). Araştırma sonucunda ve alan yazındaki araştırmalarda öğretmenlerin PSER algı düzeylerinin yüksek ve çok yüksek düzeyde olması, Yıldırım (2020)'ın sosyal psikolojideki 'temel yükleme hatası' olarak açıkladığı teoriye dayandırabilmektedir. Bu teori, bireylerin 'olduğunu' değil, benlik bilincini koruma içgüdüleri ile 'ideal benliğine' göre farklı davranabileceği teorisine dayandırılmaktadır. Bu teorinin yanı sıra öğretmenlerin PSER algı düzeylerinin yüksek ve çok yüksek olması, 2019 Pandemisi ile PSER'e olan ilgi ve sonrasında kişilerin pozitif psikolojiye girme çabaları biçiminde açıklanabilmektedir (Cheung vd., 2011; Fernández-Valera, 2023; Goswami & Goswami, 2023; Li, Che Hassan & Saharuddin, 2023; R. Song & Song, 2024; Yuan vd., 2023). Dawkins, Martin, Scott ve Sanderson (2013)'ın, PSER kapsamında incelediği çalışmaların neredeyse tamamında PSER algı düzeylerinin yüksek ve çok yüksek olduğu sonucuna varması, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmalar, çok kısa süreli eğitim yoluyla bireylerin psikolojik sermaye kapasitelerinde önemli artışlar kaydedilebileceğini göstermektedir (Dawkins vd., 2013; Luthans vd., 2010; Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Bireylerin PSER algılarını artırmaya yönelik araştırmaların farklı bir boyutu, örgütlerde liderlerin PSER algı düzeylerinin, çalışanları üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu bağlamda, liderlerin PSER algı düzeylerinin yüksek olmasının, örgüt üyelerinin PSER algı seviyelerini de artırdığı, yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Chen, Wen, Kong, Niu & Hau, 2017; Stroy, Barbutto, Luthans & Bovaird, 2014). Bu amaçla örgütlerde, sadece üyeler yani çalışanlar değil lider konumunda bulunanlarında PSER algı düzeylerini geliştirmeye odaklanmak gerekmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin PSER algı düzeyleri ile demografik değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. İlk olarak *cinsiyet* değişkeni ile ilişkilere bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin PSER algı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunu destekleyen ulusal alan yazında (Altinkurt vd., 2015; Atış, 2020; Büyükgöze & Kavak, 2017; Erkmən & Esen, 2012; Kaya, Balay & Demirci, 2014; Tösten, Arslantaş & Şahin, 2019) çalışmalar göze çarpmaktadır. Farklı sonuçlara ilişkin olarak Annakkaya (2022) ve Şahin (2020) çalışmalarında, iyimserlik alt boyutunda, erkeklerin PSER algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmaktadır. Aynı boyutta Yollu (2023) çalışmasında, kadınların lehine anlamlı farklılaşma sonucuna varmaktadır. Küçük (2020), dayanıklılık ve umut alt boyutu algılarında kadınların PSER algı düzeylerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşırken Kurt (2018) çalışmasında, öz yeterlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna varmaktadır. Uluslararası alan yazında erkeklerin PSER'lerinin yüksek olduğuna dair sonuçlar mevcuttur (Gupta, 2016; Norman, Avey, Nimnicht & Pigeon, 2010). Ngo ve Ji (2012) alan yazında PSER algılarının cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçların olmasını, ufak müdahaleler ile bile PSER algılarının değişebileceğine bağlamaktadır.

Hizmet yılı değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin PSER algı düzeyleri ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Eğitim bilimleri alan yazınında benzer çalışma sonuçları yer almaktadır (Çiftçi, 2023; Dinç, 2018; Kurt, 2018; Mdookh, 2022; Yıldırım, 2020). Araştırmanın sonucundan farklı olarak hizmet yılı arttıkça PSER'in arttığını kanıtlayan çalışmalar görülmektedir (Akkaya, 2021; Çakmak & Arabacı, 2017; Oruç, 2015; Tösten, 2015; Turğut, 2023). Bu sonuçlar, PSER'in alt boyutları ile ilişkili olarak hizmet yılı ile doğal olarak yaş ilerleyen bireylerin dayanıklılık, öz yeterlik umut ve iyimserlik gibi bakış açılarının geliştiği olarak açıklanabilmektedir. Şahin (2020) çalışmasında, hizmet yılına ilişkin olarak farklı bir

sonuç bulmuş ve iyimserlik alt boyutunda hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin lehine PSER algı düzeylerinin anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında, öğretmenlerin PSER düzeylerinin hizmet yılına göre farklı sonuçlar göstermesi, araştırmaların örneklem bölgesi ve yapıldığı yıl ile sınırlı olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Luthans ve Youssef-Morgan (2017) tarafından PSER'i ölçülebilen, geliştirilebilen ve yönetilebilen bir süreç olarak tanımlandığı bakışıyla hizmet yılına bağlı kalmaksızın öğretmenlerin kendi perspektifine özgü bir algı düzeyinden bahsetmek mümkündür.

Öğretmenlerin PSER düzeylerinin *okul türü* değişkenine göre PSER genel boyutu ile dayanıklılık, umut ve öz yeterlik alt boyutunda ortaokul lise arasında; ek olarak ise umut alt boyutunda ilkokul ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortaokul-lise arasındaki farklılaşmaya ilişkin olarak ortaokulda görev yapan öğretmenlerin PSER'leri yüksek iken, umut alt boyutunda ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin PSER algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Alan yazında okul türüne ilişkin olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Akkaya, 2021; Çiftçi, 2023; Dinç & Özbek, 2018; Küçük, 2020; Kurt, 2018; Tösten, 2015; Yollu, 2023) bulunmaktadır. Turğut (2023)'un rehber öğretmenler örnekleminde yaptığı çalışmada, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin PSER'i diğer okul türünde görev yapan öğretmenlere göre düşük olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın alt probleminde PSER ile *branş*, *okul hizmet yılı* ve *öğrenim durumu* demografik değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. *Branş* değişkenine ilişkin araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Akkaya, 2021; Annakkaya, 2022; Gökbulut & Çoklar, 2018; Kelekçi & Yılmaz, 2015; Küçük, 2020; Kurt, 2018; Özdilek, 2019; Sünkür, 2014). Mdookh (2022) ortaokul öğretmenleri örnekleminde yaptığı araştırmasında sanatsal alan öğretmenlerinin, sözel ve sayısal alan branşına göre PSER düzeylerini yüksek bulurken, Şahin (2020) çalışmasında, dayanıklılık alt boyutunda sanatsal

ve sportif alan branşındaki öğretmenlerin umut alt boyutunda ise sayısal alan öğretmenlerinin PSER algı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmıştır. *Okul hizmet yılına* bakıldığında araştırmanın sonucunu destekleyen benzer çalışmalar mevcuttur (Çiftçi, 2023; Kurt, 2018). Annakkaya (2022)'nin çalışmasında, umut alt boyutunda okulunda 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir. Oruç (2015)'un çalışmasında ise aynı okulda 10 ve üstü hizmet yılı olan öğretmenlerin lehine PSER algı düzeyinin anlamlı farklılaştığı sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenlerin *öğrenim durumlarına* göre PSER algılarının değişmediği sonucu alan yazındaki çalışmalar ile desteklenmektedir (Akkaya, 2021; Annakkaya, 2022; Dinç, 2018; Küçük, 2020; Şahin, 2020; Turğut, 2023). Sünkür (2014) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler örneğinde yürütmüş olduğu çalışmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin, PSER'lerini yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oruç (2015) ise doktora mezunu öğretmenlerin PSER algı düzeylerini yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Huang ve Luthans (2015)'in PSER'in öğrenme hedefi yönelimi ile yaratıcılık deneyiminde PSER'in aracı rolüne ilişkin olarak yaptığı çalışmada, PSER'in kişisel olarak geliştirilebilir olmasının yanı sıra kollektif müdahalelerle geliştirilebileceğine ilişkin sonuçlar sunmaktadır. Bu durum, araştırma sonuçlarının farklı örneklemlerde ön lisans mezunu ya da doktora mezunu öğretmenlerin PSER düzeylerindeki anlamlı farklılaşmayı ya da farklılaşmama durumunu açıklayabilmektedir.

Psikolojik sermaye ile demografik özelliklere arasındaki ilişkilerin sonucu olarak; PSER'in hem teorik hem de ampirik olarak güçlü yapısının son yıllarda kanıtlanması (Luthans, Youssef, vd., 2007) ile birlikte bu çalışma, kuramı geliştirmede öncülük eden Luthans, vd. (2007) çalışmalarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sonuçlar, alan yazına, demografik özellikler, kişilik özellikleri, kişi-örgüt ve kişi-iş uyumu gibi kişiye özgü psikolojik yapıların ötesinde, örgütsel bakış açısı kazandırması bakımından değerli katkılar sunduğu görülmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermaye algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Alan yazında SOSER kavramı, sosyoloji, ekonomi gibi disiplinler arası kolektif bir kavram olması itibariyle farklı alanlarda ve örneklerde çalışılmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin okullarına ilişkin SOSER algı düzeyleri, disiplinler arası bir yaklaşımla ve eğitim örgütlerinin SOSER kapasiteleri bağlamında tartışılmaya çalışılmaktadır. Alan yazındaki birçok çalışma, araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Alabay, 2023; Baki, 2022; Başkaya, 2023; B. Çetin, 2019; Çıpa, 2020; Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2020; B. Kaya, 2023; Özbilen, 2019; Yılmaz Atık, 2022). Araştırma sonucundan farklı olarak, öğretmenlerin SOSER düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varan çalışmalar da mevcuttur (Alemdar, 2019; İnan, 2019; Özbilen, 2019; Polatcan, 2017; Uslu, 2022). Şahin ve Ada (2013) çalışmasında, okul yöneticilerinin SOSER algı düzeylerini orta düzeyde bulurken Köybaşı, Uğurlu ve Güner (2017) eğitim örgütlerinde yöneticilerin SOSER algı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Novak, Doubova ve Kawachi (2016) çalışmasında, öğrencilerin algısına göre eğitim örgütlerinin SOSER'lerinin düşük olduğu sonucuna varmaktadır. Namalır (2015) ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul SOSER algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2018) çalışmasında, SOSER kavramının mekânsal olarak ilintilendiği, bölgesel farklılıklar, demografik belirleyiciler ve ekonomik gelir seviyesinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda SOSER kavramının farklı algılama düzeylerinde olması, disiplinler arası bir kavram olmasının yanı sıra geliştirilebilir kapasitesi ve bölgesel farklılıklardan dolayı olduğu yorumu yapılabilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın alt problemi kapsamında, öğretmenlerin okul sosyal sermayeleri ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

İlk olarak *cinsiyet* değişkeni incelenmiş ve anlamlı fark görülmemiştir. Alan yazında öğretmenlerin SOSER algı düzeyi ile cinsiyete ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Araştırma sonuçları ile örtüşen çalışmaların (Baki, 2022; Ekinci & Karakuş, 2011; Sarı, 2019) yanı sıra erkek öğretmenlerin SOSER algı düzeylerini yüksek bulan çok sayıda çalışma yer almaktadır (Akyürek, 2019; Behtoui & Neergaard, 2012; İnan, 2019; İpek, 2018; Kaasa & Parts, 2007, s. 32; Yıldız, 2021). Kadın öğretmenlerin SOSER algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalarda (Direk, 2019; Ergüven Akbulut, 2019; Polatcan, 2017; Toprak & Hasan, 2011; Uslu, 2022) bu durum, kadınların hem çalışma hayatı hem de sosyal hayatta aktif olarak bulunması şeklinde yorumlanmaktadır. Cinsiyet değişkenine ilişkin uluslararası alan yazında Spillane, Kim ve Frank (2012) çalışmasında, öğretmenlerin hem cins meslektaşlarından tavsiye, bilgi alma ve sağlama olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hizmet yılı değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin okullarına ilişkin SOSER genel boyutu ve bilişsel SOSER alt boyutu algı düzeylerinde, 11-15 yıl ile 20 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmekte ve 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Alan yazında, İpek (2018), Altun (2021), Tiken (2019) ve Iliman Püsküllüoğlu (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça SOSER algı düzeylerinin de arttığı sonucu, araştırmanın sonucu ile çelişmektedir. Bunun yanı sıra Polatcan (2019)'ın, hizmet yılı 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin SOSER algı düzeyinin 16-20 hizmet yılına sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük algı düzeyine sahip olması, araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Alan yazındaki farklı çalışmalarda, öğretmenlerin hizmet süreleri ile SOSER algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Arslanoğlu, 2014; Baki, 2022; Durkan Şimşek, 2013; Namalır, 2015; Sarı, 2019; Yıldız, 2021).

Öğretmenlerin görev yaptıkları *okul türlerine* göre SOSER genel boyutu ve tüm alt boyutları algı düzeylerinin; ilkokul - lise, ilkokul - meslek lisesi, ortaokul - lise, ortaokul -meslek lisesinde görev yapma durumuna göre anlamlı farklılaştığı sonucuna varılmaktadır.

Sonuçlar, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullarına ilişkin SOSER algılarının genel boyut ve tüm alt boyutlarında yüksek olduğu; meslek lisesi öğretmenlerinin ise okullarına ilişkin SOSER algı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ortaokul, lise ve meslek lisesi okul türü farklılaşmasında ise tüm gruplarda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Sosyal sermayede ağlar ve iş birliği önemli bir kaynaktır (Coleman, 1998; Field, 2006; Putnam, 1993). Meslek lisesi ve liselerdeki SOSER algı düzeyinin düşüklüğünün nedeni, meslek lisesi öğretmenlerinin alanları itibariyle çalışma ortamlarının atölye gibi mesleğe özgü mekanlarda olması şeklinde değerlendirilebilir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Minckler (2014) araştırmasında, öğretmenlere, birbiriyle ilişki kurmaları için zaman, yer ve kaynak sağlamada örgütsel yapıların önemini vurgulamıştır. Paylaşılan planlama zamanı, meslektaş dayanışması ve normlar aracılığıyla okul lideri; öğretmen grupları ve okulun sosyal sermayesini kullanmak ve geliştirmek için örgüte fırsatlar sunmaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin arasındaki etkileşimin güçlü olması (zümre iş birliği), bütün öğretmenlerin çalışma saatlerinin aynı olması itibariyle ilişkiyi güçlendirmekte ve bu durum okulun SOSER algı düzeyinin daha yüksek olmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin resmi olan veya olmayan toplantılarda, öğretmenler odasında, koridorlardaki etkileşimlerinin bile SOSER'e olan katkısı son yıllarda ilgi çekmeye başlamıştır (Johnson vd., 2011). Spinallie vd. (2012)'nin araştırmaları sonucunda, ilkokullarda, benzer sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin SOSER algılarının yüksek olmasının nedenlerini, sınıfların birbirine bitişik konumda olması, aynı sınıfta eğitim verilmesi, aynı örgüt rutinlerine katılım sağlaması olarak açıklamaktadır. Çakır (2019), öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyi ile SOSER ilişkisini incelediği araştırmasında, ilkokul türünde görev yapan öğretmenlerin SOSER algılarını yüksek bulmaktadır. İpek (2018) ise ortaokul ve liselerde görev yapan müzik öğretmenlerinin SOSER ve iş doyumları ilişkisini incelediği araştırmasında, lise okul türüne göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin SOSER'lerini yüksek düzeyde bulmaktadır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Alan yazında farklı bir sonuç olarak

Köybaşı, Uğurlu ve Güner (2017), öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının lise okul türü lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna varmaktadır. Durkan Şimşek (2013) ise çalışmasında okul türü ile SOSER düzeyleri arasında anlamlı fark bulmamıştır.

Branş demografik değişkenine ilişkin olarak sosyal sermaye ölçeği geneli bakımından sınıf öğretmenleriyle bilişim ve sosyal ile bilişim öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Aynı biçimde yapısal SOSER alt boyutunda da sınıf öğretmenleri ile fen ve bilişim öğretmenleri; sosyal alan ile bilişim öğretmenleri; yabancı dil ile bilişim öğretmen algıları arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Sosyal sermaye ölçeğinin ilişkisel SOSER alt boyutunda da sınıf öğretmenleri ile bilişim öğretmenleri arasında anlamlı algısal fark görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği ile bilişim alanı branşına sahip öğretmenler arasındaki anlamlı farkın sınıf öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul SOSER algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Arslanoğlu (2014), sınıf öğretmenlerinin SOSER düzeylerinin yüksek olduğu sonucu araştırmayı desteklemektedir. Branş değişkenine ilişkin ABD yapılan bir araştırmada (Spillane vd., 2012), öğretmenlerin SOSER kapasitelerine ilişkin olarak birden fazla sınıfa eğitim veren öğretmenlerin SOSER'lerini aynı düzeyde sınıfa eğitim veren öğretmenlere oranla tavsiye bilgi sağlama ve alma açısından daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bilişim öğretmenlerinin okul SOSER algılarının düşük olması, alanlarının bilgisayar başında olması itibariyle sosyal ağlarının daha az olmasını, ilişkilerinin sınıf öğretmeni ve sosyal alana göre anlamlı derecede düşük olmasını açıklayabilmektedir. Sosyal alan öğretmenleri ile bilişim alanı öğretmenlerinden sosyal alan branşındaki öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılaşması Türkçe, Edebiyat gibi branşlarındaki öğretmenlerin okuldaki etkinlikleri, yarışmaları vb. sosyal faaliyetleri gerçekleştirmede daha çok görev aldığı sonucunu olarak görülebilmektedir. Nitekim Uslu (2022) öğretmenlerin kültürel sermaye sosyal beceri ve SOSER ilişkisini incelediği araştırmasında Türkçe branşındaki öğretmenlerin okul SOSER algı düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek çıkmasının nedeni okul içinde ve dışındaki tüm çalışmalarda görev alması

şeklinde açıklamaktadır. Benzer çalışmalar Toprak ve Bozgeyikli (2011), Ergüven Akbulut (2019) sonuçlarında görülmektedir. Direk (2019) ise sayısal ve sanatsal alan olarak sınıflandırdığı branş değişkeninde sanatsal alanlardaki öğretmenlerin sayısal alana göre anlamlı düzeyde yüksek SOSER düzeylerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2021), SOSER'in benzer öğrenci gruplarına hizmet veren öğretmenler arasında öğretimsel tavsiye ve bilgi paylaşımının artmasıyla ilişkilendirmektedir. Durkan Şimşek (2013) ve Iliman Püsküllüoğlu (2015) ise çalışmalarında branş değişkeni ile SOSER arasında anlamlı ilişki bulmamışlardır. Alan yazında farklı sonuçların olması diğer demografik belirleyicilerin SOSER kaynağı oluşmasında etkili olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin okul SOSER algı düzeyleri ve *okul hizmet yılına* ilişkin olarak SOSER genel boyutunda 1-5 yıl ile 20 ve üzeri; 6-10 yıl ile 20 ve üzeri arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okulundaki hizmet yılı 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin okul SOSER algı düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerin okulda hizmet ettikleri süre arttıkça okullarına ilişkin SOSER algı düzeyleri artması beklenmektedir. Araştırmanın sonucu beklentinin tersi yönde olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında en yüksek ortalamaların 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Alan yazında Çakır (2019) çalışmasında okuldaki hizmet süresi ile SOSER arasında anlamlı fark sonucuna ulaşmamıştır. Direk (2019) ise okulunda 12 ve üzeri yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin okul SOSER algılarının yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki farklı bir sonucuna ulaşan Polatcan (2019), bilişsel alt boyutunda okuldaki çalışmasına göre 1-5 hizmet yılı olan öğretmenlerin 16-20 yıl hizmet süresine göre daha düşük SOSER algı düzeyleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Uluslararası alan yazında Daily vd. (2014) okuldaki hizmet süresinin öğretmen SOSER algı düzeyine bağlı olarak öğrenci başarısını etkileyebileceği sonucuna varmaktadır.

Öğretmenlerin *eğitim durumu* ile okullarına ilişkin SOSER algı düzeyleri sonuçlara bakıldığında bilişsel alt boyutunda ön lisans ile lisans öğretmenleri arasında lisans öğretmenlerinin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. SOSER kavramı geliştirilebilen

bir kaynaktır. Ön lisans öğretmenlerinin okulun normları değerleri kültürel kodlarını içinde barındıran bilişsel alt boyutuna ilişkin daha yüksek ortalamalara sahip olması beklenirken tam tersi sonuç çıkması dikkat çekici bir sonuçtur. Polatcan (2019) öğretmenlerin SOSER ve YİK ilişkisini incelediği çalışmasında araştırmayı destekler sonuçlar bularak lisans öğrenim durumundaki öğretmenlerin SOSER düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Altun (2021) ve Sarı (2019) öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin lehine SOSER düzeylerinin anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında, SOSER ile öğrenim durumu değişkenine ilişkin anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan çok sayıda çalışma mevcuttur (Akyürek, 2019; Direk, 2019; Kaya, 2020; Namalır, 2015; Yıldız, 2021). Demir (2021), SOSER ile ilgili yaptığı meta analiz çalışmasında öğretmenlerin SOSER'i kolaylaştırıcı faktör olarak bireysel düzeyde öğretmenin eğitim durumu özelliğinin olduğu belirtilmektedir. Öğrenim durumu, eğitim gibi beşerî sermaye kaynağı gibi görünse de daha etkili profesyonel iş birliği inşa etmede önemli rol oynadığı göz ardı edilmemelidir.

Demografik değişkenler ile öğretmenlerin okullarındaki SOSER algıları genel olarak incelendiğinde, SOSER'in okullarda hem etkin hem de geliştirilebilir bir varlık olduğu düşünülmektedir. Türkiye bağlamında, Türk toplumunun kolektivist yapısına (Sargut, 2001, s. 185) bağlı olarak bu algıların değişiklik gösterdiği görülmektedir. Okul SOSER'in elde edilmesi ve varlığının korunmasında, öğretmenlerin cinsiyetlerinden görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine kadar, açık iletişim kanalları, güç mesafesinin azaltılması, mesleki iş birliği, uzmanlığa erişim, okul iklimi ve örgüt ağ özellikleri gibi unsurların belirleyici olduğu gerçeği dikkate alınmalıdır.

5.1.5. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bir diğer alt problemi yenilikçilik iklimine ilişkin algıları hakkındadır. Bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yenilikçilik iklimi algı düzeyleri yüksek düzeydedir.

Alan yazında YİK algı düzeylerinin yüksek olduğu (Altın, 2019; Demirkan, 2023; Soydan, 2022; Yılmaz, 2023) çalışmalar yer almaktadır. Araştırma sonucundan farklı olarak Gazel (2021) ve Polatcan (2017) öğretmenlerin YİK algı düzeylerini orta düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası alan yazına bakıldığında eğitim disiplinde yenilikçilik araştırmalarının okullardan ziyade yükseköğretime odağında şekillendiğini, ilkökul ve ortaokul düzeyinde örgütsel yenilikçiliğin az da olsa alan yazında yer edinmeye başladığı görülmektedir (Bouranta & Psomas, 2024; Maini, Sehgal & Agrawal, 2021; Palay, 1985; Ye vd., 2022). Eğitim örgütlerinde yenilikçi iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, okul iyileştirme çabalarında ne ölçüde başarılı olduğu ve yeniliklerin gelişebileceği verimli çalışma ortamları hakkında katkılar sunmaktadır (Moolenaar vd., 2010). Türkiye’de son yıllarda yenilik, yenileşme, yenileşme iklimi, YİK gibi benzer konular farklı isimlendirilerek araştırılmıştır (Demirkan, 2023; Tünel, 2023; Yılmaz, 2023). Alan yazında farklı isimlendirilerek çalışılan yenilikçilik ikliminin sonuçlarına ilişkin olarak öğretmenlerin algı düzeyinin yüksek olması, son yıllarda teknolojik gelişmelere karşı duyarsız kalınmaması, okulların teknolojik ve donanımsal ihtiyaçlarının karşılanma oranının eskiye göre daha yüksek olması, öğretmenler arası iş birliği ağını güçlendirici politikalar nedeni ile ilgili olduğu biçiminde açıklanabilir. Uluslararası alanda son yıllarda yapılan ampirik çalışmalar öğretmenlerin sınır ötesi iletişim ağları ile eTwinning, Scientix gibi uluslararası proje platformları üzerinden yeni fikirleri ve uygulamaları okullarda geliştirdiklerini kanıtlamaktadır (Chou vd., 2019)

5.1.6. Öğretmenlerin Okullarındaki Yenilikçilik İklimi Algı Düzeyleri ile Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak öğretmenlerin, okullarındaki YİK algı düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle *cinsiyet* değişkeni incelenmiş ve özerklik, denetleyici teşviki ve kaynaklar alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. YİK genel boyut, takım uyumu ve yeniliklere açıklık alt boyutlarında

ise kadınların algı düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinin, kadınların egemen olduğu bir işyeri ortamı olduğu (Ingersoll & Perda, 2010; Skelton, 2012) düşünüldüğünde örneklem büyüklüğünün kadın cinsiyetinin olması anlamlı farklılaşmayı açıkladığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Araştırmanın sonucunu destekler nitelikte Demirkıran (2023) çalışmasında, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlere göre örgütsel YİK algı düzeylerini daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma sonucunu destekleyen bir diğer çalışma da Hatipler (2014), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yenileşmeye ilişkin kadınların algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma sonucunu desteklemeyen çalışmalarda (Gürses Bilgesoy, 2021; Huang vd., 2021; Polatcan, 2017) erkeklerin yenilikçilik algısı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Uluslararası alan yazında öğretmenlerin yenilikçilik algılarının cinsiyet arasında anlamlı fark olmayan sonuçlar yer almaktadır (Leikin, Subotnik, Pitta-Pantazi, Singer & Pelczer, 2013; Nguyen vd., 2021; Snell, 2012).

Öğretmenlerin *hizmet yılı* değişkenine ilişkin olarak anlamlı farklılaşmanın YİK genel boyutu, denetleyici teşviki ve kaynaklar alt boyutunda 1-5 yıl lehine, takım uyumu alt boyutunda 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında 1-5 yıl lehine; 1-5 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında 1-5 yıl lehine, 11-15 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında 11-15 yıl lehine, 6-10 yıl ile 20 ve üstü yılda ise 6-10 yıl lehine olduğu görülmektedir. Farklar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet yılı azaldıkça YİK algı düzeyleri artmaktadır. Benzer sonuçlar alan yazında Soydan (2022), Hatipler (2014), Yılmaz (2023) ve Polatcan (2017) çalışmalarında görülmektedir. Uluslararası alan yazında Lee ve Seo (2006)'nun çalışmasına göre daha az deneyimli öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre yaratıcılık anlayışlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.. Cachia, Ferrari ve Punie (2010) ise 32 ülkede 7566 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada görevine yeni başlayan öğretmenlerin yenilikçi iklime karşı diğer öğretmenlere göre daha olumlu tutum içinde olduğu sonucu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte Chien ve Hui (2010) çalışmasında,

deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yenilikçiliğe karşı daha olumlu tavır içinde oldukları sonucuna varmaktadır. Chan ve Yuen (2014), Al-Nouh, Taqi ve Abdul-Kareem (2014), Cachia, Ferrari ve Punie (2010), Demirkıran (2023), Tünel (2023) ve Gazel (2021) çalışmalarında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin, örgütsel YİK algılarının düşük olmasını Foster (1993), tükenmişlik sendromuna bağlayarak, yaptığı araştırma sonucunda kıdemli öğretmenlerin yeniliklere karşı daha şüpheli ve dirençli olduklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda, alan yazında birbirine benzerlik göstermeyen sonuçlar olduğu görülse de çoğunlukla, hizmet yılı az olan öğretmenlerin, okul YİK algı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları *okul türü* demografik değişkeni ile YİK algı düzeylerine ilişkin sonuçlara göre tüm alt boyut ve boyutlarda anlamlı farklılaşma görülmektedir. Fark, tüm boyut ve alt boyutlarda ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, okullarındaki YİK'e ilişkin algıları lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunu destekleyen çalışmasında Gazel (2021) ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma sonucuna ulaşırken, Çimili Gök vd. (2022) ve Hatipler (2014) çalışmalarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, okullarına ilişkin YİK algılarının yüksek olması öğrencilerin yaş grubu ve derslerin çeşitliliğinin öğretmenleri yenilikçi olmaya teşvik etmesi şeklinde açıklanabilmektedir. Bununla birlikte, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin YİK algılarının düşük olmasının nedenleri arasında, meslek grubu derslerinin benzerliği ve öğrencilerin üniversite hazırlık kaygıları nedeniyle yalnızca akademik başarıya yönelmeleri sayılabilir. Öğretmenlerin sınav sorumluluğu nedeniyle zaman ve enerjilerini sınavlara yönlendirmeleri de bu algının düşüklüğüne katkıda bulunabilir (Banaji, Cranmer & Perrotta, 2013; Mullet, Willerson, Lamb & Kettler, 2016).

Branş değişkenine ilişkin olarak YİK genel boyutunda sınıf öğretmenliği - fen, sınıf öğretmenliği - bilişim, sosyal – fen, sosyal – bilişim alanı; özerklik alt boyutunda sınıf öğretmenliği-fen, sosyal - fen alanı branşında; takım uyumu alt boyutunda sınıf öğretmenliği - fen, sosyal ile fen, fen- dil alanı branşlarda; denetleyici teşviki alt boyutunda sınıf öğretmenliği - fen, sınıf öğretmenliği-bilişim, sosyal - bilişim alanı branşı; kaynaklar alt boyutunda sınıf öğretmenliği - bilişim, sosyal - bilişim alanındaki branşlarda; yeniliklere açıklık alt boyutunda ise sosyal - fen alanı branşları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır. Farklar, tüm gruplarda, sınıf öğretmenliği ve sosyal alan öğretmenleri lehine olduğu ek olarak takım uyumunda fen alanı ile yabancı dil branşında olan öğretmenler arasındaki farklılaşmanın ise yabancı dil branşı lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuyla çelişen bir çalışmada Altun (2021), ilköğretim okullarındaki öğretmenler örneğinde yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin YİK algılarının branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu sonucuna varmaktadır. Çimili Gök vd. (2022) ve Hatipler (2014)'in çalışmalarında YİK ile branş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre YİK algılarının anlamlı düzeyde yüksek çıkmasının nedenlerine ilişkin olarak girdiği ders sayısının çeşitliliği, aynı öğrenci grubuyla çalışması ve benzer durumda olan zümre grubunun varlığı, mesleki öğrenme ve işbirlikçi okul ikliminin yaratması olduğu söylenebilir (Nguyen, Pietsch & Gümüş, 2021).

Okul hizmet yılı değişkenine ilişkin olarak YİK genel boyutu ve tüm alt boyutlarda, 1-5 yıl ile 20 ve üstü okul hizmet yılı arasında fark olduğu, bu sonuca ek olarak YİK genel boyutu ile takım uyumu alt boyutunda 6-10 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında; YİK genel boyutu ile özerklik alt boyutunda, 16-20 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında; yeniliklere açıklık alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda 16-20 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında; YİK genel boyutu ve özerklik alt boyutunda, 11-15 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında; özerklik alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında; YİK'de 6-10 yıl ile 20 ve üstü yıl arasında farklılaşma olduğu sonucu görülmektedir. Tüm sonuçlarda, anlamlı farkın, okulda hizmet süresi az olan

öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Çimili Gök vd., (2022) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşarak okul hizmet yılı 0-5 yıl olan öğretmenlerin, YİK algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak alan yazında bazı çalışmalarda (Gazel, 2021; Gürses Bilgesoy, 2021; Hatipler, 2014; Tünel, 2023) anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Sonuçlar, yenilikçilik iklimine dair öğretmen algılarının, görev yaptığı okulda kalma süresi arttıkça düştüğünü gösterse de 16-20 okul hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin algılarının yüksek olması, dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir. Öğretmenlerin *öğrenim durumuna* ilişkin olarak YİK genel boyut ve tüm alt boyutlarda ön lisans ile lisans öğrenim durumu olan öğretmenler arasında lisans lehine, bu sonuca ek olarak YİK genel boyutu, özerklik ve takım uyumu alt boyutunda ise ön lisans ile lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenler arasında lisansüstü öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Günümüzde, öğretmenliğe geçiş koşulları, lisans mezunu değildir. Fakat, örneklemin Ankara ili merkez ilçeleri olması itibarıyla, kıdemi yüksek ön lisans mezunu öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde yenilikçilik iklimi, öğretmenlerin, yenilikçi değişiklikleri kabul etmesi, benimsemesi, içselleştirmesi ve değişimi ile ilgili mesleki faaliyetlere sürekli katılımları olarak kavramsallaştırılmaktadır (V. McGeown, 1980). Bu bağlamda kıdemi yüksek olan ön lisans mezunu öğretmenlerin, okullardaki yenilikçiliğe bakış açılarının, tükenmişlik yaşamaları sebebiyle anlamlı düzeyde düşük çıktığı söylenebilir. Bu bakış açısı ile lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin okullarına ilişkin YİK algılarının yüksek olması beklenmektedir. Nitekim Polatcan (2017) araştırmasında, lisansüstü öğretmenlerin, YİK'e ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunu destekleyen bir diğer sonuç, Tünel (2023) tarafından yapılmış ve takım uyumu alt boyutunda lisans öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Yenilikçilik ile ilgili araştırmalar, bireyin kişiliği, problem çözme yetenekleri, bilişsel tarzı, eğitimi, aile geçmişi, kültürü ve örgütsel fiziksel ortamı gibi dinamiklerden etkilendiği kanıtlamıştır. Bu durum örgütsel anlamda okullarda, yenilikçi iklimin gelişiminde anahtar

rol oynayabilecek kriterleri ortaya koymaktadır (Cheng, 2019; Horng, Tsai, Yang, Liu & Hu, 2016).

Sonuç olarak, öğretmenlerin çalıştıkları ortama ilişkin YİK algıları ve demografik değişkenlere ilişkin bütüncül değerlendirilme yapıldığında; YİK gelişiminde, öğretmenlerin betimsel özelliklerinin anahtar rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, çalışma bu açıdan alan yazına kanıtlar sunması açısından önem arz etmektedir.

5.1.7. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Okullarındaki Yenilikçilik İklimi ve Sosyal Sermaye Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma

Araştırmanın önemli alt problemlerinden birisi, incelenen değişkenler arasındaki ilişkilerin sorgulanmasına yöneliktir. Buna göre; öğretmenlerin psikolojik ve sosyal sermaye algı düzeyleri ile yenilikçilik iklimi algıları arasındaki ilişkiler inceleme konusu yapılmıştır. Yenilikçilik iklimine yönelik ‘yeniliklere açıklık’ alt boyutu ile psikolojik sermaye ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Buna karşılık, araştırmaya konu olan diğer tüm boyut ve alt boyutlar arasında pozitif, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu sonucu görülmektedir.

Alan yazında eğitim örgütleri bağlamında PSER, SOSER ve YİK kavramlarının aynı örnekleme incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte, PSER ile SOSER, SOSER ile YİK ve PSER ile YİK arasındaki ilişkileri inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Fox & Wilson, 2015; Frank vd., 2004; Li & Choi, 2014; Neugebauer vd., 2019; Parlar vd., 2020; Polatcan, 2017; Shi vd., 2023; Yoon vd., 2017).

Çalışmalar, psikolojik sermayenin kaynakları olan dayanıklılık, öz yeterlik, umut, iyimserlik alt boyutlarının her birinin, örgütlerde, yenilikçilik iklimiyle yakından bağlantılı olduğu konusunda ipuçları vermektedir (Rego vd., 2009). Çalışanlar arasındaki umut ile yenilikçilik (Rego vd., 2004) ve iyimserlik ile yenilikçilik arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (A.Cropley & Cropley, 2009). Öz yeterliğin, yenilikçi davranış ikliminin önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koyan uluslararası çalışmalar da alan yazında

yer almaktadır (Tierney & Farmer, 2002). Alan yazındaki sonuçlar, öz yeterliğe sahip bireylerin yenilikçi olduğunu ve umut sahibi iş görenlerin, örgütte yaratıcı ürünler geliştirmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, dayanıklı bireyler enerjiktir, hayata karşı iyimserdir (Abukhait, Bani-Melhem & Mohd Shamsudin, 2020). Buradan hareketle araştırmanın sonucuna ilişkin olarak, PSER ile YİK arasındaki anlamlı ilişki olmadığı savını teorik olarak çürüten çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak yeniliklere açıklık boyutunun iki madde ile ölçülüyor olması nedenine bağlı olduğu biçiminde açıklanabilir.

Sahlberg (2010)'e göre örgütlerde bireyler, yenilikçiliğin gerekliliğini kabul etseler bile örgütsel anlamda yenilikçilik iklimi tek başına geliştirilememektedir. Öğretmenlerin davranışlarının yeni, yenilikçi, özgün hale dönüşebildiği bir iklim oluşturabilmesi için örgütlerde yenilikçi davranışların desteklenmesi, teşvik edilmesi, kolaylaştırılması, etkileşim ve katılımın artması gerekmektedir (Hu & Zhao, 2016). Eğitim örgütlerinde SOSER, önemli bir kaynak olarak öğretmenler arası iş birliği, paydaş etkileşimiyle “göz alıcı” yenilikçi bakış açıları oluşturmada temel stratejidir (Huang, 2021). SOSER ve PSER çalışmaları arasındaki ilişkileri inceleyen Lopez vd. (2014), örgütlerde, yeni ilişkiler geliştirmenin, güvenilir, saygılı ilişki kurmanın, güven ve umudu beslediğini belirtmektedir. Tüm bu çalışmalar, araştırma sonucundaki pozitif korelasyon ilişkisini destekler nitelikte olduğu göstermektedir.

5.1.8. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ile Okul Sosyal Sermaye Algılarında Yenilikçilik İkliminin Aracılık Rolüne ilişkin tartışma

Araştırmanın son alt probleminde, öğretmenlerin PSER algıları ile okullarına ilişkin SOSER algıları arasındaki ilişkide YİK'in aracı rolüne ilişkin yapısal model test edilmiştir. Sonuçlara göre; model onaylanmış ve PSER, SOSER varyansının doğrudan %54 ünü açıklıyor iken YİK'in aracı olması itibariyle toplam varyansını %72'ye çıkarmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin okullarına ilişkin YİK algıları, PSER ile okul SOSER algı

düzeylerinin pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Alan yazında, eğitim bilimleri disiplinde 3 değişkenin ya da YİK'in aracı olarak test edildiği çalışmaya rastlanılmakla birlikte PSER ve SOSER, SOSER ve YİK, PSER ve YİK arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma sonuçları, bu bağlamda, bulguları destekler niteliktedir (Huang, vd., 2021; Si, Chen & Zhou, 2023). Bu üç kavram ile ilgili işletme yönetim disiplinde az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Kidron & Vinarski-Peretz, 2023; Luo, Tsai, Chen & Gao, 2021; Slåtten, Lien, Batt-Rawden, Evenstad & Onshus, 2023). Bu az sayıda olan çalışmalardaki ortak sonuç; PSER ve SOSER kaynaklarının, bireylerin yenilikçi davranış motivasyonuna katkısı ile örgütsel yenilikçi iklim oluşturduğu şeklindedir. Si, Chen ve Zhou (2023) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin SOSER algı düzeylerinin, örgütsel bağlamda yaratıcı davranışları üzerinde pozitif, anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmaktadır. SOSER'de kaynaklar, yenilikçi iklim oluşturulmasında önem arz etmektedir (Huang 2021). Kaynaklara ulaşmada resmi, gayri resmi tüm faaliyetlerin öneminden bahseden Huang (2021) çalışmasında, öğretmenlerin informal ve etkileşimli bilgi paylaşımı yapmaları yoluyla diğer öğretmenler üzerinde, yeniliği teşvik eden bir etki yarattığı sonucuna varmaktadır. Örgütsel SOSER, bilgi gelişimi ve yeniliklerin meslektaşlar arasında yayılması açısından ateşleyici bir itici güçtür (Adler & Kwon, 2002; Burkhardt & Brass, 1990; Frank vd., 2004; Gibbons, 2004; Li, 2010). Tüm bunlarla birlikte, okul yöneticileri okullarda “dikkatlerini neye odakları, krizlere nasıl tepki verdikleri, rol model olduğu davranışlar, örgütlerine kimi çektikleri” yoluyla grup normlarını etkilemekte ve değiştirmektedir (Demir, 2021; Minckler, 2014). Bir diğer ifade ile yöneticilerin beşerî ve PSER kapasiteleri, SOSER kaynaklarını etkileyebilir ya da değiştirebilmektedir (Minckler, 2014). Bu durum yöneticilerin, SOSER geliştirecekleri ortam oluşturma ve yenilikçi iklimdeki rolünde önemli olduğu konusunda kanıtlar sunabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Kang (2023), yenilikçi okul iklimi ile öğretim uygulamalarının niteliği ilişkisinde, öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu kanıtlamaktadır. PSER'in alt boyutu olan öz yeterliğe ilişkin öğretmenler üzerinde boylamsal bir çalışma yapan Neugebourer (2019), öğretmen

etkileşimleri ve kaynaklara erişim olarak ölçülen SOSER'in, zaman içinde öğretmen yeterliliğine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmaktadır. Güvene dayalı okul ikliminde, iş birliği ve ağların geliştirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşan Player vd. (2017) ve Chamberland vd. (2016) çalışmalarında, normların okulda zamanla gelişmesine rağmen okula yeni gelen öğretmenlerin *anında hissettikleri bir olgu* olduğu sonucuna varmaktadırlar. Sosyal ilişkilerin, öğretmenlerin bilgi, beceri geliştirmedeki öneminden bahseden Li ve Choi (2014) çalışmalarında hem öğrenmede hem de öğretmede SOSER'i yüksek olan öğretmenlerin, yenilikçi pedagojilere karşı değişimi daha kolay kabul ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, değişimin itici gücünün güvenden, uzmanlığının ise gayri resmi ilişkiden geldiğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Frank vd. (2004), yenilikçiliğin bireysel düzeyde, öğretmen algılarının değişmesiyle başlayıp iletişim yoluyla başkalarına yayıldığı geleneksel görüşe karşı çıkararak; yeniliklerin yayılmasında bilgisayar teknolojilerinin kullanımının SOSER kapasitesini artıracığı görüşünü savunmaktadır.

Psikolojik sermayesi yüksek düzeyde olan yöneticiler, yenilik ihtiyaçlarına cevap verecek kaynakları bulma, yenilikçi faaliyetler yürütme ve yenilik başarısızlıklarından hızla geri dönme konusunda daha güçlü bir motivasyona sahiptir (Hallak, Assaker, O'Connor & Lee, 2018; Russo & Stoykova, 2015). Farklı bir sonuç olarak; Zhang ve Zhiao (2024), yöneticilerin, çalışanların PSER'lerinin yenilikçi iş davranışı oluşturmada, kademeli olarak yavaşlayan olumlu bir etkiye sahip olduğunu, aynı zamanda bilgi yaratma üzerinde ters U şeklinde bir etki gösterdiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Abbas ve Raja (2015) PSER ve yenilikçi davranış ilişkisini araştırdığı çalışmalarında, PSER'i yüksek kişilerin, yöneticilerinden daha yenilikçi davranışlar sergilediklerini, yeni fikirler üretme, destek alma ve uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu sonucuna varmışlardır.

PSER'i yüksek bireylerin, yenilikçi davranışlar sergilemeye yönelik doğuştan gelen doğal eğilimleri nedeniyle, çalışma ortamlarında, fikir üretme, geliştirme ve uygulama konularında inisiyatif alarak yenilikçi davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu sayede, eğitim örgütlerinde, normları belirleyen değerlerin temeli atılarak, meslektaşlar arasındaki iş birliği

ağının, niteliği ve özelliği artırılması sağlanacaktır. Benzer biçimde, SOSER kaynağının eğitim sistemleri üzerindeki önemi göz önüne alınarak hem bireysel hem de okulların SOSER kapasitesi geliştirdiği görülmektedir.

5.2. Sonuçlar

1. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin psikolojik sermaye algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenleri ile psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Okul türü değişkenine ilişkin olarak ise PSER geneli ile dayanıklılık, umut, öz yeterlik alt boyutunda ortaokul ve lise öğretmenleri arasında, umut boyutunda ise ilkokul ve lise öğretmenleri arasında algısal farklılaşma bulunmaktadır.
2. Öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin sosyal sermaye algı düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin okul SOSER algı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark yok iken hizmet yılı, okul hizmet yılı, öğrenim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Çalışmada dikkat çekici başka bir sonuç okul türü değişkeninde, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının düşük olduğudur.
3. Araştırma kapsamında son değişken olan öğretmenlerin yenilikçilik ikliminin algı düzeyleri yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, okul YİK algı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni dışındaki tüm demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucu görülmektedir. Hizmet yılı değişkenine ilişkin olarak, öğretmenlerin hizmet yılı azaldıkça YİK algı düzeyleri arttığı dikkat çekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin örgütsel YİK algı düzeyleri anlamlı biçimde diğer branşlara göre yüksektir.
4. Değişkenler arası ilişkilere bakıldığında elde edilen bulgular sonucunda PSER ve SOSER ilişkisinde YİK ve SOSER arasında anlamlı pozitif korelasyonlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Araştırma kapsamında son olarak, yenilikçilik ikliminin aracı değişken ve sosyal sermayenin bağımlı değişken olarak test edildiği modele göre, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile çalıştıkları okullardaki sosyal sermaye algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmış ve yenilikçilik ikliminin bu ilişkiyi pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bağlamında ortaya konulan öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlıkla sunulmaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin örgütsel YİK geliştirmek amacıyla, Harezmi, TÜBİTAK gibi ulusal; Scientix, Erasmus + gibi uluslararası projelere katılımlarını teşvik edecek ek ders ve başarı belgesi gibi ödül ve teşvik mekanizmaları oluşturulmalıdır. Ek olarak okul bünyesinde, yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemleri üzerine odaklanan profesyonel öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır. Bu topluluklar, düzenli toplantılar yaparak, yenilikçi fikirler ve uygulamalar üzerinde çalışmalıdır ve bu fikirlerin ve uygulamaların öğrenci üzerindeki etkilerini düzenli aralıklarla ölçmelidir.
2. Öğretmenlerin yenilikçi projeler geliştirmelerine yönelik, ulusal ve uluslararası eğitim organizasyonları ile iş birliği yaparak, profesyonel öğrenme topluluklarına katılımı teşvik edilmelidir.
3. Okullara ilişkin SOSER algısının geliştirilmesine yönelik, açık iletişim kanallarının kurulması önerilmektedir. Bu amaçla, öğretmenler ve idareciler arasında haftalık/aylık değerlendirme toplantıları düzenlenmelidir. Bu toplantılarda, okulun genel durumu, karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri tartışılmalıdır.

4. Okullara ilişkin SOSER algı düzeyinin gelişimine yönelik olarak, güç mesafesinin azaltılması gerekmektedir. Bu amaçla katılımcı yönetim sistemi kurulmalıdır. Okullarda, öğretmenlerin dahil olduğu karar alma komiteleri oluşturulmalıdır. Örneğin, yıllık sosyal etkinlik planlaması, öğretmenlerin de görüşlerinin alındığı bir süreçle yapılmalıdır. Güç mesafesinin azaltılmasına ilişkin olarak, öğretmenler odasına yerleştirilecek öneri kutuları ile isimsiz olarak öneri ve şikayetlerini iletebileceği bir ortam sağlanmalıdır.
5. Okullara ilişkin SOSER algı düzeyi kapasitesinin varlığı, mekânsal özelliklere bağlı olarak değiştiğinden, çevresel faktörleri dahil ederek muhtarlık, belediyeler, esnaflar gibi tüm dış paydaşların katıldığı eğitim politikaları planlamaları, yerel bazda değerlendirilmez. Bu anlamda belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve iş dünyası ile iş birliği projeleri geliştirilebilir. Örneğin, yerel bir firma ile yapılan iş birliği sonucu, öğrencilerin mesleki deneyim kazanacağı staj programları düzenlenebilir.
6. Çalışmanın dikkat çekici sonucu olan meslek lisesinde görevli eğitimci insan gücünün okullarına ilişkin sosyal sermaye algısının düşük olması itibarıyla, okullara ilişkin SOSER algılarını güçlendirmek için öğretmenler arası etkileşimi artıracak stratejilerin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla, farklı bölümlerde çalışan öğretmenlerin bilgi ve deneyim paylaşımını artırmak için eşleştirme programları uygulanmalıdır. Örneğin, bilişim teknolojileri öğretmeni ile makine öğretmeni iş birliği yaparak yenilikçi projeler geliştirebilir.
7. Öğretmenlerin PSER algı düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak psikolojik dayanıklılığı artırma önerilmektedir. Bu amaçla, okullarda öğretmenlerin bir araya gelerek deneyimlerini paylaşabileceği destek grupları oluşturulmalıdır. Bu gruplar, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları birlikte ele alarak çözüm üretmelerine yardımcı olabilir. MEB iş birliğiyle, öğretmenlere yönelik stres yönetimi ve mindfulness atölyeleri düzenlenmelidir. Bu atölyeler, öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerini artırarak psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirecektir.

8. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik umut ve iyimserliği teşvik edilmesi ve iş yaşam dengesinin sağlanması önerilmektedir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesini koruyabilmeleri için esnek ders programları oluşturulmalıdır. Özellikle yoğun dönemlerde öğretmenlerin dinlenme sürelerinin artırılması sağlanmalıdır. Okul içinde düzenlenecek sosyal etkinlikler ve gezi programları, öğretmenlerin birbirleriyle kaynaşmasını ve sosyal bağlarını güçlendirmesini sağlayarak, iş-yaşam dengelerini destekleyecektir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Alan yazın taramalarında yenilikçilik iklimi ve sosyal sermaye ve psikolojik sermaye ile ilgili az sayıda eğitimsel araştırma olduğu görüldüğünden Türkiye'nin farklı bölge, yaş, cinsiyet ve kıdemdeki öğretmenleri kapsayan geniş ve temsili örneklem grupları kullanılmalıdır. Böylelikle, sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.
2. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını etkileyen faktörleri anlamak için psikoloji, eğitim bilimleri, sosyoloji ve yönetim bilimleri gibi farklı disiplinlerden yararlanılmalıdır. Bu disiplinler arası yaklaşım, öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamayı ve kapsamlı çözümler geliştirmeyi sağlayacaktır.
3. Öğretmenlerin psikolojik sermaye, sosyal sermaye ve örgütsel yenilikçilik iklimi algı düzeylerini ölçmede niteliksel ya da boylamsal çalışmalar yapılarak alt boyutlar arası ilişkiler derinlemesine incelenmelidir. Nicel veriler, geniş çaplı eğilimleri ve ilişkileri ortaya koyarken, nitel veriler derinlemesine içgörüler sunacaktır.
4. Bu çalışma, Türkiye'de psikolojik ve sosyal sermaye ile yenilikçilik iklimi kavramlarının eğitim bilimleri alanındaki önemini ortaya koyan kanıtlar sunması açısından özgün bir çalışmadır. Buna rağmen, araştırmadaki kişisel ve mekânsal durumların, sonucu değiştirebileceği sınırlılığı ile eğitim örgütleri düzeyinde çok düzeyli analizlere ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Abbas, M. & Raja, U. (2015). Impact of psychological capital on innovative performance and job stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 32(2), 128–138. doi:10.1002/cjas.1314
- Abbey, A. & Dickson, J. W. (1983). R&D work climate and innovation in semiconductors. *Academy of Management Journal*, 26(2), 362–368.
- Abukhait, R., Bani-Melhem, S. & Mohd Shamsudin, F. (2020). Do employee resilience, focus on opportunity, and work-related curiosity predict innovative work behaviour? the mediating role of career adaptability. *International Journal of Innovation Management*, 24(7), 1–30. doi:10.1142/S136391962050070X
- Adler, P. S. & Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *The Academy of Management Review*, 27(1), 17–40. <https://www.jstor.org/stable/4134367> adresinden erişildi.
- Ahlin, B., Drnovšek, M. & Hisrich, R. D. (2014). Entrepreneurs' creativity and firm innovation: The moderating role of entrepreneurial self-efficacy. *Small Business Economics*, 43(1), 101–117. doi:10.1007/s11187-013-9531-7
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 268–277.
- Akyürek, M. İ. (2019). *Okullarda sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ilişkisi*. (Doktora tezi).

- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A. & Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL primary school teachers' attitudes, knowledge and skills in alternative assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68–84. doi:10.5539/ies.v7n5p68
- Alabay, İ. (2023). *Okullarda sosyal sermayenin oluşumu ve sonuçlarının yenilikçi iklim açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Aldrich, D. P. & Meyer, M. A. (2015). Social capital and community resilience. *American Behavioral Scientist*, 59(2), 254–269. doi:10.1177/0002764214550299
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansımaları: Duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı*. (Doktora tezi). doi:10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178
- Alesina, A. & Ferrara, E. (2000). Participation in heterogeneous communities. *Quarterly Journal of Economics*, 3(115), 847–904.
- Allport, G. W. & Odbert, H. S. (1936). Traitnames: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47.
- Alshebami, A. S. (2021). The Influence of Psychological Capital on Employees' Innovative Behavior: Mediating Role of Employees' Innovative Intention and Employees' Job Satisfaction. *SAGE Open*, 11(3). doi:10.1177/21582440211040809
- Altın, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve örgütsel yenileşme özelliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Altinkurt, Y., Ertürk, A. & Yılmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 166–187.
- Altun, O. (2021). *Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

adresinden erişildi.

- Amabile, Teresa M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39–58.
- Amabile, Teresa M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. *Springer Series in Social Psychology* içinde (1st editio., s. 219). New York: Springer-Verlag. doi:10.1016/s1570-7946(04)80500-5
- Amabile, Teresa M. (1996). *Creativity in context*. New York: Taylor & Francis Group.
- Amabile, Teresa M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154–1184. doi:10.2307/256995
- Amabile, Teresa M. & Gyskiewicz, S. S. (1987). Conclusion. *Creativity in the R and D Laboratory* içinde (ss. 23–31). Greensboro: Center for Creative Leadership.
- Amabile, Teresa M. & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. doi:10.1016/j.riob.2016.10.001
- Ameyaw, D. A. K., Peprah, W. K. & Anowuo, I. (2019). Human capital development and organizational performance: A conceptual review. *International Journal of Innovative Research and Development*, 8(10), 48–54. doi:10.24940/ijird/2019/v8/i1/dec18038
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155–173. doi:10.1007/BF02294170
- Anderson, N. R. & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19(3), 235–258. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C
- Andersson, M., Moen, O. & Brett, P. O. (2020). The organizational climate for psychological safety: Associations with SMEs' innovation capabilities and innovation performance.

- Journal of Engineering and Technology Management - JET-M*, 55(January 2017), 101554. doi:10.1016/j.jengtecman.2020.101554
- Andrews, R. (2010). Organizational social capital, structure and performance. *Human Relations*, 63(5), 583–608. doi:10.1177/0018726709342931
- Annakkaya, E. E. (2022). *Lise öğretmenlerinin algularına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumu arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Antoni, C. H. (2005). Effects of team task structure on team climate for innovation and team outcomes. *Enterprise and work innovation studies*, (1), 9–17.
- Arslan, H. M. (2018). *Regional determinants and geographical distribution of social capital in Turkey*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Arslanoğlu, A. E. (2014). *Sosyal sermaye farkındalığı ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki Diyarbakır ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). doi:10.4324/9781315853178
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Avey, J. B., Hughes, L. W., Luthans, K. W., Norman, S. M. & Luthans, K. W. (2008). Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 110–126. doi:10.1108/01437730810852470
- Aydın, A. (2004). *Düşünce tarihi ve insan doğası*. Ankara: Gendaş.
- Aydın, A., Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470–1490. <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90596049&site=ehost-live&scope=site> adresinden erişildi.
- B. Arnold Bakker. (2013). *Advances in positive organization*. Emerald Publishing Limited.

- Bacon, S. F. (2005). Positive psychology's two cultures. *Review of General Psychology*, 9(2), 181–192. doi:10.1037/1089-2680.9.2.181
- Bahadır, E. & Kahveci, G. (2020). Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 858–879. doi:10.17679/inuefd.526845
- Baki, N. (2022). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile okulların sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_erişildi).
- Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (15.Baskı.). Pegem Akademi.
- Banaji, S., Cranmer, S. & Perrotta, C. (2013). What's stopping us? Barriers to creativity and innovation in schooling across Europe. *Handbook of Research on Creativity*, (1), 450–463. doi:10.4337/9780857939814.00044
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company. New York: Freeman and Company. doi:10.1177/0032885512472964
- Basadur, M. (1997). Organizational development interventions for enhancing creativity in the workplace. *Journal of Creative Behavior*, 31(1), 59–72. doi:10.1002/j.2162-6057.1997.tb00781.x
- Başkaya, E. (2023). *Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile psikolojik sahiplenme görüşleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_erişildi).
- Becker, G. S. (2007). *Economic Theory*. New York: Routhledge.
- Behtoui, A. & Neergaard, A. (2012). Social capital, status and income attainment in the workplace. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 32, 42–55. doi:10.1108/01443331211201752
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K. & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and

- collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45(1), 33–44.
doi:10.1016/j.tate.2014.09.001
- Beugelsdijk, S. (2008). Strategic human resource practices and product innovation. *Organization Studies*, 29(6), 821–847. doi:10.1177/0170840608090530
- Black, H. & Fitzgerald, A. (2018). Organisational Climate for Change and Innovativeness: A social capital perspective. *Asia Pacific Journal of Health Management*, 13(1).
doi:10.24083/apjhm.2018.0022
- Blau, P. M. (1967). Exchange and power in social life. *Sociology*, 1(2), 199–201.
<https://www.jstor.org/stable/42850521> AJSTOR adresinden erişildi.
- Block, J. (1961). Ego identity, role variability, and adjustment. *Journal of Consulting Psychology*, 25(5), 392–397. doi:10.1037/h0042979
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive after Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. doi:10.1037/0003-066X.59.1.20
- Bos-Nehles, A. C. & Veenendaal, A. A. R. (2019). Perceptions of HR practices and innovative work behavior: the moderating effect of an innovative climate. *International Journal of Human Resource Management*, 30(18), 2661–2683.
doi:10.1080/09585192.2017.1380680
- Bouranta, N. & Psomas, E. (2024). Educational innovation practices in primary and secondary schools during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*. doi:10.1108/IJEM-02-2023-0075
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. R. J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde (ss. 16–35). Greenwood: Westport.
doi:10.4324/9780429494338
- Brandt, T., Gomes, J. F. S. & Boyanova, D. (2011). Personality and psychological capital as indicators of future job success ? A multicultural comparison between three European countries. *Finnish Journal of Business Economics*, 3(11), 263–289.

- Brehm, J. & Rahn, W. (1997). Individual-level evidence for the causes and consequences of social capital. *American Journal of Political Science*, 41(3), 999–1003. doi:10.2307/2111684
- Bresnen, M., Edelman, L., Newell, S., Scarbrough, H. & Swan, J. (2005). Exploring social capital in the construction firm. *Building Research and Information*, 33(3), 235–244. doi:10.1080/09613210500117853
- Bridwell-Mitchell, E. N. ve Cooc, N. (2016). The Ties That Bind: How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities. *Educational Researcher*, 45(1), 7–17. doi:10.3102/0013189X16632191
- Brunetto, Y., Saheli, N., Dick, T. ve Nelson, S. (2021). Psychosocial Safety Climate, Psychological Capital, Healthcare SLBs' Wellbeing and Innovative Behaviour During the COVID 19 Pandemic. *Public Performance and Management Review*, 0(0), 1–22. doi:10.1080/15309576.2021.1918189
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in Schools : A core resource for improvement. *American Journal of Sociology*, 109(3), 782–783. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/382002> adresinden erişildi.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*. Routledge (first.). Philadelphia: Taylor & Francis Group. doi:10.4324/9780203459621
- Burkhardt, M. E. & Brass, D. J. (1990). Changing patterns or patterns of Change: The effects of a change in technology on social network structure and power. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 104–127. <https://www.jstor.org/stable/2393552> adresinden erişildi.
- Burt, R. S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 47(2), 339–365. doi:10.1016/b978-0-7506-7222-1.50014-3
- Büyükgoze, H. & Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Educational Administration:*

- Theory and Practice*, 23(1), 1–32. doi:10.14527/kuey.2017.001
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Çakmak, E. K. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29.Basım.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789944919289
- Cabrera, E. F. & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720–735. doi:10.1080/09585190500083020
- Cachia, R., Ferrari, A. & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching : final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states [Aprendizaje creativo y enseñanza innovadora: Informe final sobre el estudio sobre creatividad e innovación en la educa.* Seville (Spain): European Union. doi:10.2791/52913
- Çağlar Karaca, N. & Uluğ, F. (2024). Psikolojik sermaye konulu doktora tezlerinin sistematik incelemesi: Bir içerik analizi çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1–13.
- Cai, W., Lysova, E. I., Khapova, S. N. & Bossink, B. A. G. (2019). Does entrepreneurial leadership foster creativity among employees and teams? The mediating role of creative efficacy beliefs. *Journal of Business and Psychology*, 34(2), 203–217. doi:10.1007/s10869-018-9536-y
- Çakır, E. (2019). *Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel mekanizmalarının kullanılması arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi).
- Çakmak, M. S. & Arabacı, İ. B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 890–909. <http://dergipark.gov.tr/esosder> adresinden erişildi.
- Calarco, J. M. C. (2011). “I need help!” Social class and children’s help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882. doi:10.1177/0003122411427177

- Cameron, K. S. & Spreitzer, G. (2011). *Positive Organizational Scholarship Handbook*. New York: Oxford University Press.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605–617. doi:10.1007/s10902-018-9963-5
- Çetin, B. (2019). *Performans yönetimi algısı üzerine örgütsel sosyal sermayenin etkisi: Bir sektörel araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Çetin, F. & Basim, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121–137.
- Çetin, M. & Tanoba, T. (2020). Okullarda otantik liderlik ve psikolojik sermaye ilişkisi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(2), 8-19.
- Chamberland, E., Becht, K. A., Gough, B., Joseph, M., Mcmanmon, M. & Morris, M. (2016). BOSTON COLLEGE Lynch School of Education Department of Educational Leadership and Higher Education Professional School Administrator Program (PSAP) School And District Leadership And The Job Satisfaction Of Novice Teachers: The Influence Of Supervision An, (May).
- Chan, S. & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109–118. doi:10.1016/j.tsc.2014.10.003
- Chang, C. M., Hsieh, H. H., Chou, Y. H. & Huang, H. C. (2021). The relationship between physical education teachers' perceptions of principals' transformational leadership and creative teaching behavior at junior and senior high schools: A cross-level moderating effect on innovative school climates. *Sustainability (Switzerland)*, 13(15). doi:10.3390/su13158184
- Chang, C. P., Chuang, H. W. & Bennington, L. (2011). Organizational climate for innovation

- and creative teaching in urban and rural schools. *Quality and Quantity*, 45(4), 935–951. doi:10.1007/s11135-010-9405-x
- Chen, A. S. Y. & Hou, Y. H. (2016). The effects of ethical leadership, voice behavior and climates for innovation on creativity: A moderated mediation examination. *Leadership Quarterly*, 27(1), 1–13. doi:10.1016/j.leaqua.2015.10.007
- Chen, Q., Wen, Z., Kong, Y., Niu, J. & Hau, K. T. (2017). Influence of leaders' psychological capital on their followers: Multilevel mediation effect of organizational identification. *Frontiers in Psychology*, 8(OCT), 1–12. doi:10.3389/fpsyg.2017.01776
- Chen, X., Zeng, G., Chang, E. C. & Cheung, H. Y. (2019). What are the potential predictors of psychological capital for chinese primary school teachers? *Frontiers in Education*, 4(June). doi:10.3389/educ.2019.00050
- Cheng, H. & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327–339. doi:10.1006/jado.2002.0475
- Cheng, V. M. Y. (2019). Developing individual creativity for environmental sustainability: Using an everyday theme in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 33(March), 100567. doi:10.1016/j.tsc.2019.05.001
- Cheung, F., Tang, C. S. kum & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348–371. doi:10.1037/a0025787
- Chien, C. ying & Hui, A. N. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49–60. doi:10.1016/j.tsc.2010.02.002
- Chiu, C. M., Hsu, M. H. & Wang, E. T. G. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems*, 42(3), 1872–1888. doi:10.1016/j.dss.2006.04.001
- Cho, S. & Kang, H. (2017). Putting behavior into context: Exploring the contours of social

- capital influences on environmental behavior. *Environment and Behavior*, 49(3), 283–313. doi:10.1177/0013916516631801
- Choi, Y. & Chang, S. I. (2023). A study of the influence of civic engagement in the relationship between psychological capital and social performance. *Cogent Business and Management*, 10(1), 1–13. doi:10.1080/23311975.2023.2195643
- Chou, C. M., Shen, C. H., Hsiao, H. C. & Shen, T. C. (2019). Factors influencing teachers' innovative teaching behaviour with information and communication technology (ICT): the mediator role of organisational innovation climate. *Educational Psychology*, 39(1), 65–85. doi:10.1080/01443410.2018.1520201
- Chrispeels, J. H., Andrews, C. A. & González, M. (2007). System Supports for Teacher Learning and School Improvement. T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* içinde (ss. 787–806). The Netherlands: Springer Dordrecht. doi:10.1007/978-1-4020-5747-2_42
- Christensen, L. B., R., Jhson, B. & Turner, A. L. (2015). *Research Methods Design and Analysis*. (A. Aypay, Ed.) (2.Baskı.). Ankara: Anı.
- Christoforou, A. (2010). Social capital and human development: an empirical investigation across European countries. *Journal of Institutional Economics*, 6(2), 191–214. doi:10.1017/s1744137409990324
- Ciani, K. D., Summers, J. J. & Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533–560. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.04.002
- Çiftçi, K. (2023). *Okul etkililiğinin pygmalion etkisi bağlamında değerlendirilmesi: Pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Çimili Gök, E. B., Özçetin, S., Ünal, C. G., Demirel, Ö., Çadırcı, E. & Yıldız, M. (2022). Öğretmenlerin okullarındaki yenileşme iklimine ilişkin Tutumları. *Educatione*, 1(1), 27–42.

- Civís, M., Diaz-Gibson, J., López, S. & Moolenaar, N. (2019). Collaborative and innovative climates in pre-service teacher programs: The role of social capital. *International Journal of Educational Research*, 98(September), 224–236. doi:10.1016/j.ijer.2019.08.019
- Çıpa, D. (2020). *Duygusal ve kültürel zeka, sosyal sermaye, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkileri: Eğitim sektöründe bir çalışma.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Clarence, M., Devassy, V. P., Jena, L. K. & George, T. S. (2021). The effect of servant leadership on ad hoc schoolteachers' affective commitment and psychological well-being: The mediating role of psychological capital. *International Review of Education*, 67(3), 305–331. doi:10.1007/s11159-020-09856-9
- Cohen-Vogel, L., Cannata, M., Rutledge, S. A. & Socol, A. R. (2016). A model of continuous improvement in high schools: A process for research, innovation design, implementation, and scale. *Teachers College Record*, 118(13), 1–26. doi:10.1177/016146811611801301
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6.Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory.* harvard University.
- Coleman, J. S. (1992). The Problematics of social theory : Four reviews of foundations of social theory. *Theory and Society*, 21(2), 263–283. <https://www.jstor.org/stable/657574> adresinden erişildi.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (2013). *A First Course in Factor Analysis* (Second Edi.). New Jersey: Taylor & Francis Group.
- Cooke, R. A. & Rousseau, D. M. (1988). Behavioral norms and expectations: A quantitative approach to the assessment of organizational culture. *Group & Organization Management*, 13(3), 245–273. doi:10.1177/105960118801300302
- Coppe, T., Thomas, L., Pantić, N., Froehlich, D. E., Sarazin, M. & Raemdonck, I. (2022).

- The use of social capital in teacher research: A necessary clarification. *Frontiers in Psychology*, 13(June), 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2022.866571
- Cornwell, E. Y. & Waite, L. J. (2009). Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 50(1), 31–48. doi:10.1177/002214650905000103
- Crespell, P. & Hansen, E. (2008). Work climate, innovativeness, and firm performance in the US forest sector: In search of a conceptual framework. *Canadian Journal of Forest Research*, 38(7), 1703–1715. doi:10.1139/X08-027
- Crespell, P. & Hansen, E. (2009). Antecedents to innovativeness in the forest products industry. *Journal of Forest Products Business Research*, 6(1), 1–20.
- Cropley, D. H. & Cropley, A. (2009). *Fostering Creativity: A Diagnostic Approach for Higher Education and Organisations*. Cresskill: Hampton Press. <https://www.researchgate.net/publication/259979702> adresinden erişildi.
- Dakhli, M. & De Clercq, D. (2004). Human capital, social capital, and innovation: A multi-country study. *Entrepreneurship and Regional Development*, 16(2), 107–128. doi:10.1080/08985620410001677835
- Daly, A. J., Liou, Y.-H. & Der-Martirosian, C. (2020). A capital idea: exploring the relationship between human and social capital and student achievement in schools. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 7–28. doi:10.1108/JPCC-10-2020-0082
- Daly, A. J., Liou, Y. H. & Der-Martirosian, C. (2021). A capital idea: exploring the relationship between human and social capital and student achievement in schools. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 7–28. doi:10.1108/JPCC-10-2020-0082
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Der-Martirosian, C. & Liou, Y. H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers College Record*, 116(7), 1–42.

doi:10.1177/016146811411600702

- Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M., Alfonso, J., King, R. B. & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *Journal of Positive Psychology, 13*(3), 260–270. doi:10.1080/17439760.2016.1257056
- Datu, J. A. D. & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *Asia-Pacific Education Researcher, 25*(3), 399–405. doi:10.1007/s40299-015-0254-1
- Dawkins, S., Martin, A., Scott, J. & Sanderson, K. (2013). Building on the positives: A psychometric review and critical analysis of the construct of Psychological Capital. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 86*(3), 348–370. doi:10.1111/joop.12007
- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review, 33*(March), 100391. doi:10.1016/j.edurev.2021.100391
- Demir, R. & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji; tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 108–125.
- Demirkıran, S. (2023). *Eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri yönetici ve öğretim üyesi görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Dika, S. L. & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research, 72*(1), 31–60. doi:10.3102/00346543072001031

- Dimas, I. D., Assunção, M., Rebelo, T., Lourenço, P. R. & Alves, M. (2022). Innovation in Teams: The Role of Psychological Capital and Team Learning. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 156(2), 133–146. doi:10.1080/00223980.2021.2014391
- Dinç, A. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve psikolojik sermaye düzeyleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Dinç, A. & Özbek, O. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve psikolojik sermaye düzeyleri. *Uluslararası Antrenman Bilimi, Spor, Egzersiz Dergisi*, 5(2), 58–67. doi:10.18826/useeabd.492207
- Direk, A. (2019). *Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve şiddet eğilimi düzeyleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp> adresinden erişildi.
- Direkçi, B., Akbulut, S. & Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(2), 117–140.
- Dóci, E., Spruyt, B., De Moortel, D., Vanroelen, C. & Hofmans, J. (2023). In Search of the social in psychological capital: Integrating psychological capital into a broader capital framework. *Review of General Psychology*, 0(0), 1–15. doi:10.1177/10892680231158791
- Donaldson, S. I. & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177–191. doi:10.1080/17439761003790930
- Drazin, R., Glynn, M. A. & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. *The Academy of Management Review*, 24(2), 286. doi:10.2307/259083
- Durkan Şimşek, R. (2013). *İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Efiliti, E. & Çoklar, A. N. (2019). Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 413–

421. doi:10.13189/ujer.2019.070214

- Eisenberger, R., Fasolo, P. & Davis-lamastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51–59.
- Ekinci, A. & Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(4), 527–553.
- Ekvall, Göran. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105–123. doi:10.1080/13594329608414845
- Ekvall, Goran & Ryhammar, L. (1999). The creative climate: Its determinants and effects at a Swedish University. *Creativity Research Journal*, 12(4), 303–310. doi:10.1207/s15326934crj1204_8
- Eliott, J. (2005). What have we done with hope a brief history. J. Eliott (Ed.), *Interdisciplinary perspectives on hope* içinde (ss. 3–45). New York: Nova Science Publishers.
- Ergün, E. (2022). *Lider üye etkileşimi ve öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkide yönetici sosyal desteği ve psikolojik sermayenin aracı rolleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Ergüven Akbulut, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri, öz yeterlikleri ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Ericson, E. H. (1950). Eight ages of man. *Childhood and society* içinde (ss. 247–272). Washington: Norton Co.
- Erkmen, T. & Esen, E. (2012). Psikolojik sermaye konusunda 2003-2011 yıllarında yapılan çalışmaların kategorik olarak incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 89–103.

- Erman, A. C. (2019). *Sermaye Birikimi: Klasik ve Marxist iktisat teorilerinin eleştirisi* (1. baskı.). İstanbul: Urzeni.
- Erol, F. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel destek algısının sosyal sorumluluk temelli liderlik üzerine etkisi: Pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Evans, M. & Syrett, S. (2007). Generating social capital?: The social economy and local economic development. *European Urban and Regional Studies*, 14(1), 55–74. doi:10.1177/0969776407072664
- Farnese, M. L. & Livi, S. (2016). How reflexivity enhances organizational innovativeness: the mediation role of team support for innovation and individual commitment. *Knowledge Management Research & Practice*, 12(1), 525–536. doi:10.1057/kmrp.2015.13
- Favaro, D., Sciulli, D. & Bartolucci, F. (2020). Primary-school class composition and the development of social capital. *Socio-Economic Planning Sciences*, 72(June), 100874. doi:10.1016/j.seps.2020.100874
- Feldman, D. B. & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement : Distinguishing constructs and levels of specific city in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210–216. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.022
- Fernández-Valera, M. M. (2023). Psychological capital and job search: A Systematic literature review and agenda for future research. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(1), 68–89. doi:10.13152/IJRVET.10.1.4
- Ferradás, M. del M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C. & Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout.

- Sustainability (Switzerland)*, 11(18). doi:10.3390/su11185096
- Field, J. (2008). *Social capital* (2.baskı.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ford, T. G. (2019). Can the use of informal control mechanisms increase trust among teachers? An evaluation of the Accelerated Schools intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 63(January), 59–71. doi:10.1016/j.stueduc.2019.06.001
- Ford, T. G. & Forsyth, P. B. (2021). Teacher corps stability: articulating the social capital enabled when teachers stay. *Journal of Educational Administration*, 59(2), 233–252. doi:10.1108/JEA-02-2020-0036
- Foster, M. (1993). Urban african american teachers' views of organizational change: Speculations on the experiences of exemplary teachers. *Equity and Excellence in Education*, 26(3), 16–24. doi:10.1080/1066568930260304
- Fox, A. R. C. & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93–107. doi:10.1016/J.TATE.2014.12.004
- Frank, K. A., Zhao, Y. & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77(2), 148–171. doi:10.1177/003804070407700203
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? Why have positive emotions been marginalized? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. doi:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
- Freeman, C. (1969). The management of innovation by T. Burns and G. M. Stalker. *The Economic journal*, 79(314), 403–405. doi:10.2307/2230196
- Froman, L. (2010). Positive psychology in the workplace. *Journal of Adult Development*, 17(2), 59–69. doi:10.1007/s10804-009-9080-0
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve mutluluk*. (Ç. A. Yörükân, Ed.) (2. baskı.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Fu, C.-S. (2014). An Exploration of the relationship between psychological capital and the emotional labor of Taiwanese Preschool Teachers. *Journal of Studies in Social Sciences*, 7(2), 226–246. <http://infinitypress.info/index.php/jsss/article/view/717> adresinden erişildi.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gallagher, M. W. & Brown, T. A. (2013). Structural Equation Models. T. Teo (Ed.), *Handbook of Quantitative Methods for Educational Research* içinde (ss. 289–314). Sense Publishers. doi:10.1016/B0-12-369398-5/00392-3
- Ganotice, F. A., Yeung, S. S., Beguina, L. A. & Villarosa, J. B. (2016). In Search for H.E.R.O among filipino teachers: The relationship of positive psychological capital and work-related outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 407–414. doi:10.1007/s40299-015-0267-9
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences* (second pap.). New York: Basic Book.
- Gazel, E. (2021). *Okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Gerni, M. (2013). *İlişkilerin maddi yönü sosyal sermaye ve örgütsel boyutu*. İstanbul: Beta.
- Gibbons, D. E. (2004). Friendship and advice networks in the context of changing professional values. *Administrative Science Quarterly*, 49(2), 238–262. doi:10.2307/4131473
- Glaeser, E., Laibson, D. & Sacerdote., B. (2002). An Economic approach to social capital. *Nucleic Acids Research*, 112(483), 437–545. doi:10.1093/nar/20.15.4027
- Godfrey, J. J. (1987). *A philosophy of human hope*. Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Gökbulut, B. & Çoklar, A. N. (2018). Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile

- psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi investigation of the relationship between teachers' technology use and psychological capital. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(4), 2(4), 280–294.
- Gong, Y., Huang, J. & Farh, J.-L. (2010). Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 24(2), 366–372. doi:10.1108/dlo.2010.08124bad.003
- Gören, S. Ç. & Özdemir, M. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 333–345. doi:10.16986/huje.2016015699
- Goswami, M. & Goswami, A. K. (2023). A comprehensive examination of psychological capital research using bibliometric, TCCM and content analysis. *Benchmarking: An International Journal*, 30(5), 1588–1620. doi:10.1108/BIJ-10-2021-0586
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103, 942–1012. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10833> adresinden erişildi.
- Gruman, J. A. & Saks, A. M. (2013). Organizational socialization and newcomers' psychological capital and well-being. *Advances in Positive Organizational Psychology*, 1, 211–236. doi:10.1108/S2046-410X(2013)0000001012
- Günkör, C. & Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70–90.
- Gupta, R. (2016). A Study of psychological capital, job satisfaction and organizational climate in telecom sector: A Gender perspective. *Diviner*, 13(1), 1–13. <https://www.researchgate.net/publication/305724111> adresinden erişildi.
- Gürses Bilgesoy, S. (2021). *Okul yöneticilerinin eskimişliği ve okul yenileşmesiyle ilişkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Hall, P. (2000). Creative cities and economic development. *Urban Studies*, 37(4), 639–649.

doi:10.1080/00420980050003946

- Hallak, R., Assaker, G., O'Connor, P. & Lee, C. (2018). Firm performance in the upscale restaurant sector: The effects of resilience, creative self-efficacy, innovation and industry experience. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 40(May 2017), 229–240. doi:10.1016/j.jretconser.2017.10.014
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130–138.
- Hargadon, A. B. & Bechky, B. A. (2006). When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. *Organization Science*, 17(4), 484–500. doi:10.1287/orsc.1060.0200
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hartmann, M. (2000). Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France. *Sociological Review*, 48(2), 262–282. doi:10.1111/1467-954X.00214
- Hatıplı, D. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişme ve yenileşmeye ilişkin tutumları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H. & Kim, Y. G. (2013). The effects of individual motivations and social capital on employees' tacit and explicit knowledge sharing intentions. *International Journal of Information Management*, 33(2), 356–366. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2012.10.009
- Hazan-Liran, B. & Karni-Vizer, N. (2023). Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–15. doi:10.1080/08856257.2023.2215009
- Helliwell, J. F. & Putnam, R. D. (2007). Education and social capital. *Eastern Economic*

- Journal*, 33(1), 1–19. doi:10.1057/eej.2007.1
- Hidayat, R. & Patras, Y. E. (2024). Teacher innovativeness: The effect of self-efficacy, transformational leadership, and school climate. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 208–222. doi:10.33902/jpr.202424547
- Hiller, N. J. & Hambrick, D. C. (2005). Conceptualizing executive hubris: The role of (hyper-)core self-evaluations in strategic decision-making. *Strategic Management Journal*, 26(4), 297–319. doi:10.1002/smj.455
- Hite, B. C. (2015). *Positive psychological capital, need satisfaction, performance, and well-being in actors and stunt people*. Walden University. <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1725903670.html?FMT=ABS> adresinden erişildi.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. doi:10.1037/0003-066X.44.3.513
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. doi:10.1037/1089-2680.6.4.307
- Hooge, E. H., Moolenaar, N. M., van Look, K. C. J., Janssen, S. K. & Slegers, P. J. C. (2019). The role of district leaders for organization social capital. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 296–316. doi:10.1108/JEA-03-2018-0045
- Horng, J. S., Tsai, C. Y., Yang, T. C., Liu, C. H. & Hu, D. C. (2016). Exploring the relationship between proactive personality, work environment and employee creativity among tourism and hospitality employees. *International Journal of Hospitality Management*, 54, 25–34. doi:10.1016/j.ijhm.2016.01.004
- Hsiao, C., Lee, Y. & Chen, W. (2015). The effect of servant leadership on customer value co-creation : A cross-level analysis of key mediating roles. *Tourism Management*, 49, 45–57. doi:10.1016/j.tourman.2015.02.012
- Hsu, M. A. & Chen, F. H. (2015). The cross-level mediating effect of psychological capital on the organizational Innovation climate employee innovative behavior relationship. *The Journal of Creative Behavior*, 51(2), 128–139.

- Hsu, M. L. A. & Chen, F. H. (2017). The Cross-Level Mediating Effect of Psychological Capital on the Organizational Innovation Climate–Employee Innovative Behavior Relationship. *Journal of Creative Behavior*, 51(2), 128–139. doi:10.1002/jocb.90
- Hsu, M. L. A. & Fan, H. L. (2010). Organizational innovation climate and creative outcomes: Exploring the moderating effect of time pressure. *Creativity Research Journal*, 22(4), 378–386. doi:10.1080/10400419.2010.523400
- Hu, B. & Zhao, Y. (2016). Creative self-efficacy mediates the relationship between knowledge sharing and employee innovation. *Social Behavior and Personality*, 44(5), 815–826. doi:10.2224/sbp.2016.44.5.815
- Hu, R., Li, Y., Huang, J., Zhang, Y., Jiang, R. & Dunlop, E. (2023). Psychological capital and breakthrough innovation: The role of tacit knowledge sharing and task interdependence. *Frontiers in Psychology*, 14(February), 1–13. doi:10.3389/fpsyg.2023.1097936
- Huang, H.-C., Liu, L.-W. & Chang, C.-M. (2015). Relationships among physical education teachers' psychological capital, work stress, and creative teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 744–753.
- Huang, J., Maassen Van Den Brink, H. & Groot, W. (2009). A meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review*, 28(4), 454–464. doi:10.1016/j.econedurev.2008.03.004
- Huang, L. & Luthans, F. (2015). Toward better understanding of the learning goal orientation-creativity relationship: The role of positive psychological capital. *Applied Psychology*, 64(2), 444–472. doi:10.1111/apps.12028
- Huang, S. (Sam), Yu, Z., Shao, Y., Yu, M. & Li, Z. (2020). Relative effects of human capital, social capital and psychological capital on hotel employees' job performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 33(2), 490–512. doi:10.1108/IJCHM-07-2020-0650
- Huang, X. (2021). Striving for better teaching and student creativity development: Linking

- informal workplace learning and teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 41(June), 100889. doi:10.1016/j.tsc.2021.100889
- Huang, X., Chin-Hsi, L., Mingyao, S. & Peng, X. (2021). What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103491. doi:10.1016/j.tate.2021.103491
- Hunter, S. T., Bedell, K. E. & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69–90. doi:10.1080/10400410709336883
- Hurley, R. F. & Hult, G. T. M. (1998). Innovation market orientation, and organizational learning: An integration and empirical examination. *Journal of Marketing*, 62(3), 42–54. doi:10.1177/002224299806200303
- Ilman Püsküllüoğlu, E. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki(Muğla İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden erişildi.
- İnan, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin dini yönelimlerinde sosyal sermayenin rolü*. (Doktora tezi).
- Ingersoll, R. M. & Perda, D. (2010). Is the supply of mathematics and science teachers sufficient? *American Educational Research Journal*, 47(3), 563–594. doi:10.3102/0002831210370711
- Inkpen, A. C. & Tsang, E. W. K. (2016). Reflections on the 2015 decade award social capital, networks, and knowledge transfer. *Academy of Management Review*, 41(4), 573–588.
- İpek, M. E. H. (2018). *Müzik öğretmenlerinin okullardaki sosyal sermaye algısının iş doyumlarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Ekvall, G., Britz, A., Isaksen, S. G., Lauer, K. J. & Britz, A. (2010). Perceptions of the best and worst climates for creativity : preliminary validation

- evidence for the situational outlook questionnaire. *Creativity Research Journal*, 13(2), 171–184. doi:10.1207/S15326934CRJ1302_5
- Jackman, R. W. & Miller, R. A. (1998). Social capital and politics. *Annual Review of Political Science*, 1, 47–73. doi:10.1146/annurev.polisci.1.1.47
- Jackson, D. L. (2001). Sample size and number of parameter estimates in maximum likelihood confirmatory factor analysis: A Monte Carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 8(2), 205–223. doi:10.1207/S15328007SEM0802_3
- Jacob Cohen, P. C. (2009). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Psychology Press (second Edi.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. doi:10.4324/9780203774441
- James, L. R. & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096–1112. doi:10.1037/h0037511
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3), 191–206. doi:10.1207/s15326985ep3103&4_4
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits - Self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability - With job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. doi:10.1037/0021-9010.86.1.80
- Jung, D. I., Chow, C. & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *Leadership Quarterly*, 14(4–5), 525–544. doi:10.1016/S1048-9843(03)00050-X
- Kaasa, A. & Parts, E. (2007). *Individual-level determinants of social capital in Europe: Differences between*. Tartu: Tartu University Press.
- Karadağ, E. & Dulay, S. (2021). The effects of destructive leadership on organizational citizenship behaviour: The mediating role of psychological capital. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 453–474. doi:10.15390/EB.2021.9754

- Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (kapitalizmin kör noktası)* (1.basım.). Ankara: Nobel.
- Karavaşinoğlu, T. (2022). *Olimpik eğitim programları ve mülteciler için sosyal uyum ve sosyal sermaye inşası*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Karimi, S., Ahmadi Malek, F., Yaghoubi Farani, A. & Liobikienė, G. (2023). The role of transformational leadership in developing innovative work behaviors: The mediating role of employees' psychological capital. *Sustainability*, 15(2), 2–21. doi:10.3390/su15021267
- Kartal Kula, S. & Dirlik Mor, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865–1879.
- Kaya, A., Balay, R. & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi(Şanlıurfa ili Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 47–68. doi:10.17755/esosder.81152
- Kaya, B. (2023). *Göçmenlerin sosyal kaynaşmasında sosyal sermaye, pozitif psikolojik sermaye, umut ve ekonomik beklentilerin etkisi: Erzincan'a yerleştiren Ahıska Türkleri örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Kaya, O. (2020). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Kaya, Ş. D. & Zerenler, M. (2014). *Çalışma hayatında psikolojik sermaye mesleki bağlılık ve kariyer planlamasına genel bakış* (1.basım.). Ankara: Nobel.
- Kelekçi, H. & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992–1007. doi:10.17860/efd.96988
- Keser, S. & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik

- sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 1–22. doi:10.14527/kuey.2014.001
- Kidron, A. & Vinarski-Peretz, H. (2023). Linking psychological and social capital to organizational performance: A moderated mediation of organizational trust and proactive behavior. *European Management Journal*, (December). doi:10.1016/j.emj.2022.11.008
- Kim, T. T. & Lee, G. (2018). Psychological contract breach and service innovation behavior: Psychological capital as a mediator. *Service Business*, 12(2), 305–329. doi:10.1007/s11628-017-0347-4
- King, R. B. & Caleon, I. S. (2021). School psychological capital: Instrument development, validation, and prediction. *Child Indicators Research*, 14(1), 341–367. doi:10.1007/s12187-020-09757-1
- Klaeijssen, A., Vermeulen, M. & Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769–782. doi:10.1080/00313831.2017.1306803
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge (first.). New York. doi:10.4324/9781315788135
- Korpi, W. (1985). Power resources approach vs. action and conflict: On causal and intentional explanations in the study of power. *American Sociological Association*, 3(2), 31–45. doi:10.2307/202223
- Koutra, K. (2015). Community development: a challenging strategy for social capital, health promotion and community social work. C. D. Johnson (Ed.), *Social capital: Global perspectives, management strategies and effectiveness* içinde (ss. 179–196). New York: Nova Science Publishers.
- Köybaşı, F., Uğurlu, T. C. & Güner, A. G. (2017). Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Yuzuncu Yil Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

- Dergisi*, 14(1), 102–122. doi:10.23891/yyuni.2017.4
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Kumar, D., Upadhyay, Y., Yadav, R. & Goyal, A. K. (2022). Psychological capital and innovative work behaviour: The role of mastery orientation and creative self-efficacy. *International Journal of Hospitality Management*, 102(December 2021), 103157. doi:10.1016/j.ijhm.2022.103157
- Kümbet Güler, B. (2015). *Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve yönetimi*. (A. Keser, G. Yılmaz ve S. Yürür, Ed.) *Çalışma yaşamında davranış*.
- Kundu, A. & Roy, D. D. (2023). How do teachers innovate? Role of efficacy for innovation and school climate perception. *Psychology in the Schools*, 60(12), 4885–4903. doi:10.1002/pits.22987
- Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye alguları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Lareau, A. (2022). *Unequal childhoods class race and family life*. University of California Press (second edi.). University of California Press. doi:10.4324/9781003340362-11
- Leana, C. R. & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366. doi:10.1287/orsc.1060.0191
- Leat, D., Lofthouse, R. & Taverner, S. (2006). The road taken: Professional pathways in innovative curriculum development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 657–674. doi:10.1080/13540600601029686
- Lee, E. A. & Seo, H. A. (2006). Understanding of creativity by Korean elementary teachers in gifted education. *Creativity Research Journal*, 18(2), 237–242. doi:10.1207/s15326934crj1802_9

- Leikin, R., Subotnik, R., Pitta-Pantazi, D., Singer, F. M. & Pelczer, I. (2013). Teachers' views on creativity in mathematics education: An international survey. *International Journal on Mathematics Education*, 45(2), 309–324. doi:10.1007/s11858-012-0472-4
- Leiponen, A. (2005). Skills and innovation. *International Journal of Industrial Organization*, 23(5–6), 303–323. doi:10.1016/j.ijindorg.2005.03.005
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts selected papers on group dynamics*. New York: Harper Brothers Publishers.
- Li, J. & Tang, Y. (2010). CEO Hubris and firm risk taking in China: The moderating role of managerial discretion. *Academy of Management Journal*, 53(1), 45–68. [http://www.bm.ust.hk/cbsi/articles/AMJ_v53p45_CEO hubris.pdf](http://www.bm.ust.hk/cbsi/articles/AMJ_v53p45_CEO%20hubris.pdf) adresinden erişildi.
- Li, R., Che Hassan, N. & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: A Systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management*, 16(August), 3739–3763. doi:10.2147/PRBM.S421549
- Li, S. C. & Choi, T. H. (2014). Does social capital matter? A quantitative approach to examining technology infusion in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 1–16. doi:10.1111/jcal.12010
- Li, Sandy C. (2010). Social capital, empowerment and educational change: A scenario of permeation of one-to-one technology in school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(4), 284–295. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00350.x
- Li, T., Liang, W., Yu, Z. & Dang, X. (2020). Analysis of the influence of entrepreneur's psychological capital on employee's innovation behavior under leader-member exchange relationship. *Frontiers in Psychology*, 11(July), 1–12. doi:10.3389/fpsyg.2020.01853
- Lieberman, D. S. & Clayton, J. K. (2018). Social capital, power, school-based decision making, and the teaching assignment process. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 321–340. doi:10.1108/JPC-01-2018-0002

- Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, *1*(1), 3–16. doi:10.1080/17439760500372796
- Liou, Y. H. & Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, *100*(October 2019), 101527. doi:10.1016/j.ijer.2019.101527
- Lodico, M. . S. D. & V. K. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice, 2nd Edition. The Canadian Journal of Action Research.*
- López Castellano, F., García-Quero, F. & García-Carmona, M. (2018). Perspectives on human and social capital theories and the role of education: An approach from Mediterranean thought. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(1), 51–62. doi:10.1080/00131857.2018.1449106
- López Castellano, F., García-Quero, F. & García-Carmona, M. (2019). Perspectives on human and social capital theories and the role of education: An approach from Mediterranean thought. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(1), 51–62. doi:10.1080/00131857.2018.1449106
- Lopez, S. J., Snyder, C. R. & Pedtrotti, T. J. (2003). Hope: Many definitions, many measures. S. J. Lopez & C. R. Snyder (Ed.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* içinde (ss. 91–106). Washington: American Psychological Association. doi:https://doi.org/10.1037/10612-006
- Lund Vinding, A. (2006). Absorptive capacity and innovative performance: A human capital approach. *Economics of Innovation and New Technology*, *15*(4–5), 507–517. doi:10.1080/10438590500513057
- Luo, C. Y., Tsai, C. H. K., Chen, M. H. & Gao, J. L. (2021). The effects of psychological capital and internal social capital on frontline hotel employees' adaptive performance. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(10), 1–19. doi:10.3390/su13105430
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal*

- of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706.
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72.
- Luthans, F. (2015). Positive organizational behavior and psychological capital. F. Luthans (Ed.), *Organizational Behavior: An Evidence-Based Approach* içinde (13th. Ed., ss. 1–476). U.S.: Information Age Publishing.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–68. doi:10.1002/hrdq
- 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. doi:10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F. & Broad, J. D. (2020). Positive psychological capital to help combat the mental health fallout from the pandemic and VUCA environment. *Organizational Dynamics*, (2019), 100817. doi:10.1016/j.orgdyn.2020.100817
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50. doi:10.1016/j.bushor.2003.11.007
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25–44. doi:10.1177/1534484305285335
- Luthans, F. & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(January), 339–366. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. doi:10.1016/j.orgdyn.2004.01.003

- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321–349. doi:10.1177/0149206307300814
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital : Developing the Human*. New York: Oxford University Press.
- Maini, R., Sehgal, S. & Agrawal, G. (2021). Today's digital natives: an exploratory study on students' engagement and satisfaction towards virtual classes amid COVID-19 pandemic. *International Journal of Information and Learning Technology*, 38(5), 454–472. doi:10.1108/IJILT-03-2021-0055
- Mann, M. & Leahy, J. (2010). Social capital in an outdoor recreation context. *Environmental Management*, 45(2), 363–376. doi:10.1007/s00267-009-9407-4
- Mao, C. X. & Zhang, C. (2018). Managerial risk-taking incentive and firm innovation: Evidence from FAS 123R. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 53(2), 867–898. doi:10.1017/S002210901700120X
- Marshall, B. D., Astone, N., Blum, R. W., Jejeebhoy, S., Delany-Moretlwe, S., Brahmabhatt, H., ... Wang, Z. (2014). Social capital and vulnerable urban youth in five global cities. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), S21–S30. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.08.021
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. doi:10.1002/pits.20149
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy : Towards an understanding of students ' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83. doi:10.1016/j.jsp.2007.01.002
- Martínez, I. M., Meneghel, I., Carmona-Halty, M. & Youssef-Morgan, C. M. (2021). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*, 40(7), 3409–3416. doi:10.1007/s12144-019-00276-z
- Marx, K. (1995). *The capital*. *Routledge Handbook of Contemporary Myanmar*. Moscow:

Progress Publishers. doi:10.4324/9781315743677-6

Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (O. ÇEV. Gündüz, Ed.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic resilience in development*. New York: The Guildford Press.

Mathisen, G. E. & Einarsen, S. (2004). A Review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119–140. doi:10.1207/s15326934crj1601_12

Mathisen, G. E., Torsheim, T. & Einarsen, S. (2006). The team-level model of climate for innovation: A two-level confirmatory factor analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(1), 23–35. doi:10.1348/096317905X52869

McGeown, V. (1980). Dimensions of Teacher Empowerment. *British Educational Research Journal*, 6(2), 147–163.

McLean, L. D. (2005). Organizational Culture's Influence on Creativity and Innovation: A Review of the Literature and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 226–246. doi:10.1177/1523422305274528

Mdookh, W. (2022). *Öğretmenlerin farklılıklarının yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.

Menteşe, M. (2020). *Yetişkin eğitime katılan geçici koruma altındaki Suriyelilerin sosyal sermayelerinin & sosyal ağların incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.

Mesut Sagnak. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4),

1635–1641. doi:10.5897/ajbm11.2162

Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657–679. doi:10.1177/1741143213510502

Modipane, M. & Themane, M. (2014). Teachers' social capital as a resource for curriculum development: Lessons learnt in the implementation of a Child-Friendly Schools programme. *South African Journal of Education*, 34(4), 1–8. doi:10.15700/201412052105

Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. doi:10.1177/0013161X10378689

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. doi:10.1016/j.tate.2011.10.001

Morgan, G. (1998). *Örgüt metaforları*. İstanbul: Mess.

Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers and Education*, 51(4), 1523–1537. doi:10.1016/j.compedu.2008.02.003

Muir, N. & Byrne, J. (2019). Constructive and negative aspects of social capital in work-related learning networks. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 10(2), 420–433. doi:10.1108/HESWBL-08-2019-0104

Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. doi:10.1016/j.tsc.2016.05.001

Mumford, M. D. & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration application

- and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27–43. doi:10.1037/0033-2909.103.1.27
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B. & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13(6), 705–750. doi:10.1016/S1048-9843(02)00158-3
- Munir, R. & Beh, L. S. (2019). Measuring and enhancing organisational creative climate, knowledge sharing, and innovative work behavior in startups development. *Bottom Line*, 32(4), 269–289. doi:10.1108/BL-03-2019-0076
- Mura, M., Lettieri, E., Radaelli, G. & Spiller, N. (2013). Promoting professionals' innovative behaviour through knowledge sharing: The moderating role of social capital. *Journal of Knowledge Management*, 17(4), 527–544. doi:10.1108/JKM-03-2013-0105
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242–266.
- Namalır, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). doi:10.1377/hlthaff.2013.0625
- Napier, R. & Gershenfeld, M. K. (1973). *Groups: theory and experience*. Boston: Houghton Mifflin.
- <https://archive.org/details/groupstheoryexpe00napi/page/84/mode/2up?q=norm>
adresinden erişildi.
- Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E. & Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 398–418. doi:10.1080/13540602.2013.770230
- Neugebauer, S. R., Hopkins, M. & Spillane, J. P. (2019). Social sources of teacher self-efficacy: The Potency of teacher interactions and proximity to instruction. *Teachers College Record*, 121(4). doi:10.1177/016146811912100405
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), 120–138.

doi:10.1002/job.1916

- Ngo, H. Y. & Ji, M. S. (2012). Gender differences in psychological capital. S. P. McGeown (Ed.), *Psychology of Gender Differences* içinde (ss. 145–159). Nova Science Publishers.
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. doi:10.1108/JEA-02-2018-0023
- Nguyen, D., Pietsch, M. & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106. doi:10.1016/j.tate.2021.103463
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimmicht, J. L. & Pigeon, N. G. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17(4), 380–391. doi:10.1177/1548051809353764
- Novak, D., Doubova, S. V. & Kawachi, I. (2016). Social capital and physical activity among Croatian high school students. *Public Health*, 135(2016), 48–55. doi:10.1016/j.puhe.2016.02.002
- Nwanzu, C. L. & Babalola, S. S. (2019). Examining psychological capital of optimism, self-efficacy and self-monitoring as predictors of attitude towards organizational change. *International Journal of Engineering Business Management*, 11, 1–12. doi:10.1177/1847979019827149
- Nybakk, E., Crespell, P. & Hansen, E. (2011). Climate for innovation and innovation strategy as drivers for success in the wood industry: Moderation effects of firm size, industry sector, and country of operation. *Silva Fennica*, 45(3), 415–430. doi:10.14214/sf.110
- Nybakk, E. & Jenssen, J. I. (2012). Innovation strategy, working climate, and financial performance in traditional manufacturing firms: An empirical analysis. *International*

- Journal of Innovation Management*, 16(2). doi:10.1142/S1363919611003374
- OECD. (2001). *The well being of nations: The role of human and social capital*. Paris.
- Oldham, G. R. & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607–634. doi:10.2307/256657
- Oruç, E. (2015). *Pozitif psikolojik sermayenin politik davranışlara etkisi: Akademisyenler üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_erişildi.
- Osmond-Johnson, P. (2019). Becoming a teacher leader: building social capital through gradual release. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 66–80. doi:10.1108/JPC-05-2018-0016
- Ouchi, W. G. (1980). Markets , Bureaucracies , and Clans Markets , Bureaucracies , and Clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129–141.
- Özbilen, F. M. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal sermaye & girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). doi:10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178
- Özdilek, K. (2019). Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü.
- Öztekin Bayır, Ö. (2018). *Otantik Liderliğin psikolojik sermaye, işe kapılma ve okul başarısıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyakışır, D. (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: Teorik bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 46–71.
- Palay, T. M. (1985). Avoiding regulatory constraints: Contracting safeguards and the role of informal agreements. *Journal of Law, Economics, and Organization*, 1(1), 155–175. doi:10.1093/oxfordjournals.jleo.a036885
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A. & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and

- work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389–416. doi:10.1002/job.198
- Parlar, H., Polatcan, M. & Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232–244. doi:10.1108/IJEM-10-2018-0322
- Peng, J. C. & Chen, S. W. (2022). Learning climate and innovative creative performance: Exploring the multi-level mediating mechanism of team psychological capital and work engagement. *Current Psychology*, 42(15), 13114–13132. doi:10.1007/s12144-021-02617-3
- Pfifzner-Eden, F. (2016). Why do i feel more confident? Bandura’s sources predict preservice teachers’ latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7(OCT), 1–16. doi:10.3389/fpsyg.2016.01486
- Piaskowska, D. & Trojanowski, G. (2012). Twice as smart? The importance of managers’ Formative-Years’ international experience for their international orientation and foreign acquisition decisions. *British Journal of Management*, 1–18. doi:10.1111/j.1467-8551.2012.00831.x
- Pil, F. K. & Leana, C. R. (2008). The effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management 2008 Annual Meeting: The Questions We Ask, AOM 2008*, 52(6), 1101–1124. doi:10.5465/ambpp.2008.33716571
- Player, D., Youngs, P., Perrone, F. & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67, 330–339. doi:10.1016/j.tate.2017.06.017
- Polatcan, M. (2017). *Okullarda sosyal sermaye ve yenileşme iklimi arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24. doi:10.1146/annurev.soc.24.1.1

- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. doi:10.3758/BRM.40.3.879
- Putnam, R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 41–51.
- Putnam, R. D. (1994). Social capital and public affairs. *Buletin of the American Academy of Arts and Science*, 47(8), 5–19.
- Reed, M.-G. J. & Masten, A. S. (2002). Resilience in Development. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* içinde . New York: Oxford University Press.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C. & Pina, M. (2012). Authentic leadership promoting employees ' psychological capital and creativity ☆. *Journal of Business Research*, 65(3), 429–437. doi:10.1016/j.jbusres.2011.10.003
- Reichenberg, M. & Andreassen, R. (2018). Comparing Swedish and Norwegian teachers' professional development: How human capital and social capital factor into teachers' reading habits. *Reading Psychology*, 39(5), 442–467. doi:10.1080/02702711.2018.1464530
- Ross, H. & Lin, J. (2006). Social capital formation through Chinese school communities. *Research in the Sociology of Education*, 15, 43–69. doi:10.1016/S1479-3539(06)15003-X
- Runco, M. A. & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roepers Review*, 16(4), 235–241. doi:10.1080/02783199409553588
- Russo, S. Dello & Stoykova, P. (2015). Psychological capital intervention (PCI): A replication and extension. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3), 1–9. doi:10.1002/hrdq.21212
- Şahin, C. & Ada, G. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi.

- Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131–153.
- Şahin, G. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracı rolü*. (Doktora tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45–61. doi:10.1007/s10833-008-9098-2
- Şan, M. K. & Şimşek, R. (2011). Sosyal sermaye kavramının tarihsel - sosyolojik arkaplanı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 88–110.
- Sargut, S. A. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İstanbul: İmge Yayınları.
- Sarı, O. (2019). *Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye kavramına ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Saxton, J. (2000). Investment in education : Private and public returns. *Joint Economic Committee*, 1–15.
http://www.fsb.muohio.edu/evenwe/courses/eco361/f04/readings/investment_in_education.pdf adresinden erişildi.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219–247. doi:10.1037/0278-6133.4.3.219
- Scheier, Michael F. & Carver, C. S. (2009). Optimism. *The encyclopedia of positive psychology* içinde (ss. 657–663). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (Third Edit.). San Francisco: Jossey-Bass. doi:10.12968/indn.2006.1.4.73618
- Schneider, B. & Barbera, K. M. (2014). *Organizational Climate and Culture* (1.st.). New York: Oxford University Press.
- Schneider, B., Gunnarson, S. K. & Niles-Jolly, K. (1994). Creating the climate and culture of success. *Organizational Dynamics*, 23(1), 17–29. doi:10.1016/0090-

2616(94)90085-X

- Schneider, B. & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of aging. *Journal of Theoretical Biology*, 36(1), 19–39. doi:19–39.10.1111/peps.1983.36.issue-1
- Schneider, L., Günther, J. & Brandenburg, B. (2010). Innovation and skills from a sectoral perspective: A linked employer-employee analysis. *Economics of Innovation and New Technology*, 19(2), 185–202. doi:10.1080/10438590902872887
- Scioli, A. & Biller, H. B. (2009). *Hope in the age of anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Scott, S. G. & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life* (3.edt.). New York: Vintage Books.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychological Association*, 55(1), 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Selvaraj, P. R. & Bhat, C. S. (2018). Predicting the mental health of college students with psychological capital. *Journal of Mental Health*, 27(3), 279–287. doi:10.1080/09638237.2018.1469738
- Seo, M. gu & Ilies, R. (2009). The role of self-efficacy, goal, and affect in dynamic motivational self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 120–133. doi:10.1016/j.obhdp.2009.03.001
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. doi:10.1108/jrit-10-2016-0007
- Shaheen, N., Andleeb, S., Ahmad, S. & Bano, A. (2014). Effect of optimism on psychological stress in breast cancer women. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 84–90.
- Shalley, C. E., Zhou, J. & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual

- characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of Management*, 30(6), 933–958. doi:10.1016/j.jm.2004.06.007
- Shi, L., Chen, S. & Zhou, Y. (2023). The influence of social capital on primary school teachers' creative teaching behavior: Mediating effects of knowledge sharing and creative teaching self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, 47(1), 101226. doi:10.1016/j.tsc.2022.101226
- Siegel, S. M. & Kaemmerer, W. F. (1978). "Measuring the perceived support for innovation in organizations": Correction to Siegel and Kaemmerer. *Journal of Applied Psychology*, 63(5), 553–562. doi:10.1037/h0078047
- Sihvola, S., Kvist, T. & Nurmeksela, A. (2022). Nurse leaders' resilience and their role in supporting nurses' resilience during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Journal of Nursing Management*, 30(6), 1869–1880. doi:10.1111/jonm.13640
- Singh R. N. & Singh Pratibha. (2021). Job satisfaction among employees of U.P. State Electricity board as Affected by their organizational hierarchies. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 47–65. [https://0310513je-y-https-eds-p-ebscohost-com.pirireis.proxy.deepknowledge.io/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ae09af0f-afd7-42db-b672-2a339547466a%40redis adresinden erişildi.](https://0310513je-y-https-eds-p-ebscohost-com.pirireis.proxy.deepknowledge.io/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ae09af0f-afd7-42db-b672-2a339547466a%40redis%20adresinden%20erişildi)
- Singh, S. K. & Gaur, S. S. (2018). Entrepreneurship and innovation management in emerging economies. *Management Decision*, 56(1), 2–5. doi:10.1108/MD-11-2017-1131
- Siu, O. L., Bakker, A. B. & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979–994. doi:10.1007/s10902-013-9459-2
- Siu, O. L., Lo, B. C. Yi., Ng, T. K. & Wang, H. (2023). Social support and student outcomes: The mediating roles of psychological capital, study engagement, and problem-focused coping. *Current Psychology*, 42(4), 2670–2679. doi:10.1007/s12144-021-01621-x

- Siviş Çetinkaya, R. & Kararımak, Ö. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102–115. <http://search/yayin/detay/85564> adresinden erişildi.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: A review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1–19. doi:10.1080/00131911.2011.616634
- Slåtten, T., Lien, G., Batt-Rawden, V. H., Evenstad, S. B. N. & Onshus, T. (2023). The relationship between students’ psychological capital, social-contextual factors and study-related outcomes – an empirical study from higher education in Norway. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 15(1), 17–33. doi:10.1108/IJQSS-11-2021-0160
- Smith, A. (1981). *Milletlerin Zenginliği*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Haldun Der., C. 53). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Snell, A. (2012). *Creativity in Instrumental Music Education : A Survey of Winds and Percussion Music Teachers in New York State by Alden H . Snell II Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Supervised by Professor Richard F.*
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. X., ... Harney, P. (1991). The will and the ways : Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585.
- Snyder, C. R., Irving, L. M. & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. D. R. Forsyth (Ed.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* içinde (ss. 285–305). Elmsfor: Pergamon.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. (C. R. Snyder & S. J. Lopez, Ed.) (2.ed.). New York: Oxford University Press.

- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A Member of the positive psychology family. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* içinde (ss. 257–276). New York: Oxford University Press.
- Song, R. & Song, L. (2024). The relation between psychological capital and depression: a meta-analysis. *Current Psychology*, (85). doi:10.1007/s12144-024-05626-0
- Soydan, B. (2022). Okullarda örgütsel yenileşmenin bir yordayıcısı olarak örgütsel körlük. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Sözbilir, F. & Keçeci, G. (2023). İnsan Sermayesi, yenilikçi davranış ve örgütsel performans arasındaki etkileşim: Sektörel bir araştırma. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 49–70.
- Spillane, J. P., Kim, C. M. & Frank, K. A. (2012). Instructional Advice and Information Providing and Receiving Behavior in Elementary Schools: Exploring Tie Formation as a Building Block in Social Capital Development. *American Educational Research Journal*, 49(6), 1112–1145. doi:10.3102/0002831212459339
- Spillane, J. P. & Sun, J. M. (2022). The school principal and the development of social capital in primary schools : the formative years. *School Leadership & Management*, 42(1), 4–23. doi:10.1080/13632434.2020.1832981
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions , measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Staw, B. M. & Boettger Richard, D. (1990). Task revision : A neglected form of work performance. *The Academy of Management Journal*, 33(3), 534–559. doi:<https://doi.org/10.2307/256580>
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook ofcreativity* içinde (ss. 3–15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Stevens, K. A. & Pituch, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences - Analyses with SAS and IBM's SPSS Sixth*. Routledge (sixth.). New York. https://www.cambridge.org/core/product/identifier/CBO9781107415324A009/type/book_part adresinden erişildi.
- Stoian, M. C., Rialp, A. & Rialp, J. (2011). Export performance under the microscope: A glance through Spanish lenses. *International Business Review*, 20(2), 117–135. doi:10.1016/j.ibusrev.2010.07.002
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stroy, J., Barbuto, J. E., Luthans, F. & Bovaird, J. A. (2014). Meeting the challenges of effective international HRM: Analysis of the antecedents of global mindset. *Human Resource Management*, 53(1), 131–156. doi:10.1002/hrm.21568
- Subramanian, S. V., Kim, D. J. & Kawachi, I. (2002). Social trust and self-rated health in US communities: A multilevel analysis. *Journal of Urban Health*, 79(1), 21–34. doi:10.1093/jurban/79.suppl_1.s21
- Sun, B., Guo, H., Xu, L. & Ding, F. (2022). How does teachers' psychological capital influence workplace well-being? A Moderated mediation model of ego-resiliency and work-meaning cognition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22). doi:10.3390/ijerph192214730
- Sun, L., Tang, Y. & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(June), 2020. doi:10.1038/s41563-020-0678-8
- Sünkür, M. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B. & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological Capital and Creative Performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(1), 4–13. doi:10.1002/CJAS.175
- Symes, W., Putwain, D. W. & Remedios, R. (2015). The enabling and protective role of

- academic buoyancy in the appraisal of fear appeals used prior to high stakes examinations. *School Psychology International*, 36(6), 605–619. doi:10.1177/0143034315610622
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics. Studies in Nonlinear Dynamics and Econometrics* (Fifty Edit.). Boston: Pearson Education. doi:10.1515/snde-2014-0102
- Taheri, E., Shirzad, K., Afsahi, F. & Kouhsari, M. (2023). The effect of teacher emotional labor on commitment: The mediating role of teacher psychological capital in Iranian primary schools. *Educational Studies - AESA*, 1–17. doi:10.1080/00131946.2023.2280652
- Takashima, R. (2018). Education and the public goods type of social capital: Are the well educated free riding in the provision of public goods? *Journal of Economic Issues*, 52(3), 770–794. doi:10.1080/00213624.2018.1489626
- Tasa, K., Taggar, S. & Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: A multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 17–27. doi:10.1037/0021-9010.92.1.17
- Teixeira, A. A. C. & Tavares-Lehmann, A. T. (2014). Human capital intensity in technology-based firms located in Portugal: Does foreign ownership matter? *Research Policy*, 43(4), 737–748. doi:10.1016/j.respol.2014.01.001
- Tesluk, P. E., Farr, J. L. & Klein, S. R. (1997). Influences of organizational culture and climate on individual creativity. *Journal of Creative Behavior*, 31(1), 27–41. doi:10.1002/j.2162-6057.1997.tb00779.x
- Türk Dil Kurumu. (2024). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Tho, N. D., Phong, N. D., Ha, T. & Quan, M. (2014). Marketers ' psychological capital and performance The mediating role of quality of work life ., *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 6(1), 36–48. doi:10.1108/APJBA-04-2013-0026
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019). Beginning

- teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134–147. doi:10.1016/j.tate.2019.04.008
- Tierney, P. & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy : Its potential antecedents and relationship to creative performance. *The Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148.
- Tiken, M. Ş. (2019). *Ortaokulların sosyal sermayesi ve velinin eğitim sürecine katılımı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Tokmak, M. (2019). Lider-üye etkileşimi ilişkisi: Kocaeli serbest bölgesinde bir araştırma. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 497–523.
- Toprak, E. & Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 125–147.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Tösten, R., Arslantaş, H. İ. & Şahin, G. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin çalışmaya tutkunlukları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1073–1079. doi:10.24106/kefdergi.2575
- Tsai, W. Y. & Su, C. J. (2022). Digital transformation of business model innovation. *Frontiers in Psychology*, 13(October), 1–12. doi:10.3389/fpsyg.2022.1017750
- Tschannen-moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M. & Moore, D. M. (2013). Student Academic Optimism : A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150–175. doi:10.1108/09578231311304689
- Tünel, S. (2023). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliği ile okuldaki yenileşme iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Turgut, E. (2023). *Rehber öğretmenlerin yetkinlik ve yatkinlik alguların mesleki doyuma*

- etkisini yordama psikolojik sermayenin aracılık rolü.* (Doktora tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Tzanakis, M. (2013). Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. *Educate*, 13(2), 2–23.
<http://educatejournal.org/index.php/educate/article/view/366> adresinden erişildi.
- Uen, J.-F., Vandavasi, R. K. Kun., Lee, K., Yepuru, P. & Saini, V. (2021). Job crafting and psychological capital: a multi-level study of their effects on innovative work behaviour. *Team Performance Management: An International Journal*, 27(1/2), 145–158.
doi:10.1108/TPM-08-2020-0068
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.
doi:10.3102/0034654308321456
- Uslu, E. M. (2022). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri, sosyal beceri düzeyleri ve sosyal sermaye birikimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Doktora tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Valle, M. F., Huebner, E. S. & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393–406. doi:10.1016/j.jsp.2006.03.005
- Van de Ven, A. H. . (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32(5), 590–607. <http://www.jstor.org/stable/2631848> adresinden erişildi.
- Van Der Vegt, G. S., Van Vliert, E. D. E. & Huang, X. (2005). Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1171–1182. doi:10.5465/amj.2005.19573116
- Van Knippenberg, B. & Van Knippenberg, D. (2005). Leader self-sacrifice and leadership effectiveness: The moderating role of leader prototypicality. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 25–37. doi:10.1037/0021-9010.90.1.25
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American*

- Journal of Education*, 117(4), 437–464. doi:10.1086/660754
- Van Uden, A., Knoben, J. & Vermeulen, P. (2017). Human capital and innovation in Sub-Saharan countries: a firm-level study. *Innovation: Organization and Management*, 19(2), 103–124. doi:10.1080/14479338.2016.1237303
- Vorhaus, J. (2014). Function and functional explanation in social capital theory: A philosophical appraisal. *Studies in Philosophy and Education*, 3, 185–199. doi:10.1007/s11217-013-9380-5
- Waheed, A., Miao, X., Waheed, S., Ahmad, N. & Majeed, A. (2019). How new HRM practices, organizational innovation, and innovative climate affect the innovation performance in the IT industry: A moderated-mediation analysis. *Sustainability (Switzerland)*, 11(3), 2–21. doi:10.3390/su11030621
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J. & Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 901–914. doi:10.1016/j.leaqua.2010.07.015
- Wang, Q., Liu, J. & Ying, M. (2021). Equivalence checking of quantum finite-state machines. *Journal of Computer and System Sciences*, 116, 1–21. doi:10.1016/j.jcss.2020.08.004
- Wang, X., Kou, F. & Zhu, K. (2023). The influence of responsible leadership on teachers' green behavior: The mediating role of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 14(January), 1–8. doi:10.3389/fpsyg.2023.1117386
- West, M. A. & Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680–693. doi:10.1037/0021-9010.81.6.680
- West, M. A. & Sacramento, C. A. (2012). Creativity and Innovation: The role of team and organizational climate. M. D. Mumford (Ed.), *Handbook of Organizational Creativity* içinde (ss. 359–385). Elsevier. doi:https://doi.org/10.1016/C2009-0-01842-X
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E. & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review*, 18(2), 293–321.

- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(2), 151–208.
- World Health Organization (WHO). (2019). *Situation analysis on evidence informed health policy making*.
- Wright, T. A. (2003). The Incubator - Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 437–442. doi:10.1002/job.197
- Wright, T. A. & Quick, J. C. (2009). The emerging positive agenda in organizations: greater than a trickle, but not yet a deluge. *Journal of Organizational Behavior*, 30(1), 147–159. doi:10.1002/job
- Wu, Y., Kang, X. & Li, L. (2023). Teacher-student relationship quality, school psychological capital, and academic engagement in Chinese EFL learning context: a mediation analysis. *Interactive Learning Environments*, 1–14. doi:10.1080/10494820.2023.2195444
- Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X. & Wang, T. (2022). Parenting and Teacher–Student Relationship as Protective Factors for Chinese Adolescent Adjustment During COVID-19. *School Psychology Review*, 51(2), 187–205. doi:10.1080/2372966X.2021.1897478
- Yıldıran, Ç. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin pozitif sermayeleri ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Yıldız, S. (2021). *Ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile bilgi paylaşımı düzeyi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Yılmaz Atik, E. (2022). *Farklılık yönetimi algısı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide sosyal sermayenin düzenleyici etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.

- Yollu, S. (2023). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve ahlaki cesaret davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Yoon, S., Yom, J. K., Yang, Z. & Liu, L. (2017). The effects of teachers' social and human capital on urban science reform initiatives: Considerations for professional development. *Teachers College Record*, *119*(4), 1–32. doi:10.1177/016146811711900407
- Youssef-Morgan, C. M. & Luthans, F. (2013). Psychological capital theory: Toward a positive holistic model. *Advances in Positive Organizational Psychology*, *1*, 145–166. doi:10.1108/S2046-410X(2013)0000001009
- Yuan, Y. & Chai, H. (2020). Relationship between psychological capital and innovation behavior of employees in high-tech enterprises. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, *29*(2), 860–865. doi:10.24205/03276716.2020.322
- Yuan, Z., Zhang, X., Wang, F., Jin, M., Teng, M., He, H. & Wang, J. (2023). Levels of psychological capital among nurses: A systematic review and meta-analysis. *International Nursing Review*, *70*(1), 89–96. doi:10.1111/inr.12803
- Zewude, G. T. & Hercz, M. (2021). Psychological capital and teacher well-being: The Mediation role of coping with stress. *European Journal of Educational Research*, *10*(3), 1227–1245.
- Zhao, J., Wei, G., Chen, K. H. & Yien, J. M. (2020). Psychological capital and university students' entrepreneurial intention in China: Mediation effect of entrepreneurial capitals. *Frontiers in Psychology*, *10*(January), 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2019.02984
- Zhao, L., Lu, Y., Wang, B., Chau, P. Y. K. & Zhang, L. (2012). Cultivating the sense of belonging and motivating user participation in virtual communities: A social capital perspective. *International Journal of Information Management*, *32*(6), 574–588. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2012.02.006
- Zhou, J. (2003). When the presence of creative coworkers is related to creativity: Role of

supervisor close monitoring, developmental feedback, and creative personality. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 413–422. doi:10.1037/0021-9010.88.3.413

EKLER

EK 1. Eğitim Kurumlarında Psikolojik ve Sosyal Sermaye ile Yenilikçilik İklimi Anketi

Saygıdeğer meslektaşım,

“Öğretmenlerde Psikolojik & SOSER ile Yenilikçilik İklimi İlişkisinin İncelenmesi” amaçlayan bu anket kapsamında Prof. Dr. Feyzi ULUĞ danışmanlığında bir bilimsel araştırma yürütmekteyim. Araştırmada değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Anket Gazi Üniversitesi Etik Kurulu & MEB onaylıdır. Eksiksiz yanıtlayacağınız sorular, çalışmanın kalitesi açısından önemlidir. Zaman ayırdığınız & çalışmama verdiğiniz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nihan ÇAĞLAR KARACA
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Programı

BÖLÜM 1

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

Hizmet Yılı : 1-5 yıl() 6-10 yıl() 11-15 yıl() 16-20 yıl() 20- üstü yıl()

Görev yaptığınız okuldaki hizmet yılı:

Öğrenim durumu: Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()

Okul Türü: İlkokul () Ortaokul () Lise () Meslek Lisesi ()

Branş :

BÖLÜM 2: PSİKOLOJİK SERMAYE		1=Hiç Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Kısmen Katılıyorum	4=Katılıyorum	5=Tamamen Katılıyorum
1	Okulumda benim için belirsizlikler olduğunda, her zaman en iyisini isterim.					
2	Mesleğimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm.					
3	Mesleğimle ilgili “her şeyde bir hayır vardır” şeklinde yaklaşıyorum.					
4	Mesleğimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir.					
5	Daha önceleri zorluklar yaşadığım için, mesleğimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.					
6	Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakın bir şekilde hallederim.					
7	Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim					
8	İşimde birçok şeyleri halledebileceğimi hissediyorum.					
9	Mesleğimdeki zorlukları genellikle bir şekilde hallederim.					
10	Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarımı yerine getiriyorum.					
11	Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır.					
12	Eğer çalışırken kendimi bir tıkanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.					
13	Şu anda, mesleğimde kendimi çok başarılı olarak görüyorum.					
14	Şu anda iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum.					
15	Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için birçok yol düşünebilirim.					
16	Bir grup meslektaşına bir bilgi sunarken kendime güvenirim.					
17	Çalışma alanımda, hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim.					
18	Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim.					
19	Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim.					
20	Okulumun stratejisi konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.					
21	Okulum dışındaki kişilerle (veli, okul aile birliği, servis görevlisi vb.) problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim.					
BÖLÜM 3: SOSYAL SERMAYE		1=Hiç Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Kısmen Katılıyorum	4=Katılıyorum	5=Tamamen Katılıyorum
1	Önemli meseleler söz konusu olduğunda okulumuzdaki herkesle aracıya ihtiyaç hissetmeden doğrudan iletişime geçeriz.					
2	Bir işi yapmak için okulumuzda kimlerle irtibata geçmemiz gerektiğini biliriz.					
3	Okulumuzla ilgili problemleri birlikte çözme imkânımız vardır.					

BÖLÜM 3 DEVAMI		1=Hiç Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Kısmen Katılıyorum	4=Katılıyorum	5=Tamamen Katılıyorum
4	Okulumuzda tek yönlü iletişim değil çift yönlü iletişim vardır.					
5	Öğretmenler devamlı birbirleri ile irtibat halindedir.					
6	Okuldaki sosyal ilişkiler yakın & samimi ilişkiler olarak nitelendirilebilir.					
7	Okulumuzdaki sosyal ilişkiler karşılıklı saygıya dayalıdır.					
8	Okulumuzdaki sosyal ilişkiler karşılıklı güvene dayalıdır.					
9	Okulumuzdaki sosyal ilişkiler yakın arkadaşlık ilişkisi olarak nitelendirilebilir.					
10	Okulda birbirimizin mesleki yetkinliklerine saygı duyarız.					
11	Okulumuzdaki herkes ortak mesleki değerlere sahiptir.					
12	Okulumuzda iş ile alakalı olayları benzer şekilde yorumlarız.					
13	Okulumuzda kullandığımız ortak bir jargon vardır.					
14	Okulumuzda ortak bir vizyon vardır.					
15	Okulumuzda iş yapma biçimlerimiz benzerlik gösterir.					
BÖLÜM 4: YENİLİKÇİLİK İKLİMİ						
1	Okulumdaki öğretmenler işlerini nasıl yapacakları hakkında karar verme özgürlüğüne sahiptir.					
2	Okulumdaki öğretmenler işlerini kendileri belirlerler.					
3	Öğretmenler işlerini yapma yolları hakkında söz sahibi değillerdir.					
4	Öğretmenler kendi işleri üzerinde kontrollerinin olmadığını hissederler.					
5	Okulumdaki öğretmenlerde nereye gidiyoruz & yapmaya çalıştığımız şey hakkında ortak bir vizyon eksikliği vardır.					
6	Okulumda öğretmenler iş arkadaşlarına güvenemeyeceklerini hissederler.					
7	Okulumda ekipler kendilerini işlerine adanmışlardır.					
8	Öğretmenler üst yönetimin kendilerine değer verdiğini & yaptıkları işlere güvendiklerini düşünür.					
9	Yöneticiler örgüt içinde ekiplerini desteklerler.					
10	Genelde öğretmenler iş için ihtiyaç duydukları kaynaklara erişebilir.					
11	Öğretmenler işlerini yapmak için ihtiyacı olan bilgiye bu okulda kolaylıkla erişebilir.					
12	Öğretmenlerin işlerini yapmak için ihtiyaç duydukları kaynakları elde etmeleri zordur.					
13	Okulumda genellikle yeni fikirlere direnç gösterilir.					
14	Örgütsel değişiklikleri gerçekleştirmek çoğu zaman zordur.					

EK 2. Ölçek İzinleri



Fred Luthans

Alıcı: ben

13 Kas 2021 21:32 (19 saat önce)



Thanks for your interest in our Psychological Capital. To use our copyrighted PsyCap questionnaire you need to go through permission process for our 12 or 24-item PCQ (free for research, last option) at www.mindgarden.com . I have also attached our basic research validation, recent overall review, and latest article which in Appendix provides PsyCap Development Intervention guidelines. Prof Luthans

From: Nihan ÇAĞLAR

Sent: Saturday, November 13, 2021 1:11 AM

To: Fred Luthans

Subject: Scale Permit

Non-NU Email

3 Ek



Nihan Çağlar Karaca



To whom it may concern,

This letter is to grant permission for Nihan Çağlar Karaca to use the following copyright material:

Instrument: **Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ)**

Authors: **Fred Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey.**

Copyright: **"Copyright © 2007 Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Fred L. Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey. All rights reserved in all medium."**

for his/her thesis/dissertation research.

Three sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

Psikolojik Sermaye Ölçeği İzin Hk. Gelen Kutusu x



Nihan ÇAĞLAR <

Alıcı: nbasim

13 Kasım Cmt 10:04 (1 gün önce)



Sn. Prof Dr. Hamdullah Nejat BASIM

Merhabalar. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Nihan ÇAĞLAR KARACA. Doktora tezimde Psikolojik Sermaye Ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.



nbasim

Alıcı: ben

13 Kasım Cmt 15:37 (1 gün önce)



Sayın Nihan Çağlar Karaca,
Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. H. Nejat Basım



Sosyal Sermaye Ölçeği Hk. Gelen Kutusu x



Nihan ÇAĞLAR <

Alıcı: eorman

14 Kasım Paz 12:24 (2 gün önce)



Sn. Ayşe Hilal Özgün

Merhabalar. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Nihan ÇAĞLAR KARACA. Doktora tezimde Sosyal Sermaye Ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.



Ayşe Hilal Özgün

Alıcı: ben

14 Kasım Paz 16:10 (2 gün önce)



Merhaba Nihan Hanım,

Tabii ki, memnuniyetle. Başarılar dilerim.

Ayşe Hilal Özgün

> On Nov 14, 2021, at 3:24 AM, Nihan ÇAĞLAR <

>

>



Permission to use scale Gelen Kutusu x



Capito Alıcı: ben

14 Kasım Paz 15:24 (3 gün önce)



Dear Nihan,

You are more than welcome to use the scale.
I wish you the best of success in your pursuits.

Pablo

Nihan ÇAĞLAR Alıcı: Capito

14 Kasım Paz 16:24 (3 gün önce)



Thank you!

Capito Alıcı: ben, 14 Kas 2021 Paz, 15:24 tarihinde şunu yazdı:



Gulsah Kocak Alıcı: ben

10:45 (5 dakika önce)



Merhaba Nihan Hanım,

Tez danışmanınız uygun gördüyse elbette olcegimi referans olarak gösterebilir ve kullanabilirsiniz. Tez yayınlandıktan sonra paylaşırsanız da ayrıca çok sevinirim.

Sevgiler,

Gulsah

Nihan ÇAĞLAR Alıcı: Gulsah

10:52 (0 dakika önce)



Teşekkür ederim.

Virüs bulunmuyor. www.avast.com

EK 3. Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377835



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-377835
Konu : Anketler (Nihan Çağlar
KARACA)

06.06.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 27.05.2022 tarihli ve 80287700-044- 371832 sayılı yazı.
b) 02.06.2022 tarihli ve E-14588481-605.99-50990964 sayılı yazı.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Nihan ÇAĞLAR KARACA'nın, Prof. Dr. Feyzi ULUĞ danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerde Psikolojik ve Sosyal Sermaye ile Yenilikçilik İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İli Merkez İlçelerdeki (Yenimahalle, Mamak, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören, Gölbaşı, Altındağ, Pursaklar) resmî ilkokul, resmî ortaokul, resmî anadolu lisesi, resmî fen lisesi, resmî sosyal bilimler lisesi, resmî çok programlı anadolu lisesi, resmî mesleki ve teknik Anadolu lisesi, resmî anasınıfı okullarında uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınız Ankara Valiliğine iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (4 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.377835

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.06.2022-E.377595



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-50990964
Konu : Araştırma İzni

02.06.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 30.05.2022 tarihli ve 372026 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Nihan ÇAĞLAR KARACA'nın "**Öğretmenlerde Psikolojik ve Sosyal Sermaye ile Yenilikçilik İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi ve özel tüm eğitim kademelerindeki okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (3 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...