

HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Sermayesi İle İlişkisi

Belda BİLGİÇ¹, Nihan DEMİRKASIMOĞLU²¹Ankara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, Türkiye²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırmada, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni Ankara'nın dokuz ilçesindeki kamu okullarında görevli 13,580 ilköğretmeni ve 15,165 ortaokul öğretmeni olmak üzere 28,745 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş 361 ilköğretmen ve 370 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 731 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, "Psikolojik Sermaye Ölçeği," and "Leadership Practices Inventory"nin Türkçe'ye uyarlanan "Liderlik Uygulamaları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar yaratmaktadır. Aynı değişkenlere göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri de anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin algıları, en düşük mizah en yüksek ise bilgelik boyutunda gerçekleşmiştir. Regresyon analizinde, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Psikoloji, Pozitif Örgütsel Davranış, Psikolojik Sermaye, Liderlik, Öğretmenler, Okul Müdürleri

The Relationship between Principals' Leadership Behaviors and Teachers' Psychological Capital

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between the leadership behaviors of school principals and the psychological capital of teachers. The population of the research consists of 28,745 primary and secondary public school teachers in nine districts of Ankara. The sample of the study consists of a total of 731 teachers selected through stratified sampling. The "Psychological Capital Scale" and the "Leadership Practices Scale" were used. Gender, school type, seniority, and educational status variables significantly differentiate teachers' perceptions of school principals' leadership behaviors and teachers' psychological capital levels. Teachers' perceptions of their psychological capital were the lowest in the humor dimension and the highest in the wisdom dimension. According to teachers' perceptions, principals' leadership behaviors are a significant predictor of teachers' psychological capital.

Keywords: Positive Psychology, Positive Organizational Behavior, Psychological Capital, Leadership, Teachers, Principals

Giriş

Meslek hayatında yaşanan bazı problemler, çalışanları hem psikolojik hem de sosyal açılarıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Hayata olumlu yönlerden bakmayı başarabilen, kendine güvenen, sağlam ve dayanıklı bireylerin iş yaşantılarında daha kolay motive olup daha yüksek performans göstererek örgütün başarısını artırması beklenebilir. Liderlik davranışları olumlu olduğu sürece çalışanların da pozitif örgütsel davranışlar göstermesi muhtemeldir. Bu durum bir örgütün başarısı için umut, iyimserlik, öz yeterlik/güven ve dayanıklılık temel bileşenlerinden oluşan ve temeli pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranışa dayanan psikolojik sermaye kavramlarını öne çıkarmaktadır. Araştırmalar, kendilerini psikolojik açıdan iyi hisseden kişilerin pozitif örgütsel davranışlar gösterme potansiyellerinin de arttığı (Akçay, 2012; Çetin & Basım, 2012; Viseu Neves de Jesus ve ark., 2016) bu durumun yansımalarının ise pozitif bir örgütsel iklim ve başarı (Sweetman ve ark., 2011; Çakmak & Arabacı, 2017) olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler, insanlarla en fazla etkileşim içerisinde yer alan meslekler arasındadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar okula veya mesleğe bakış açıları olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin stres, performans ve motivasyon kaybı, mesleği bırakma, psikolojik çöküntü, işten keyif almama gibi sorunlarının çözülmesinde onların psikolojik sermayesinin geliştirilmesinde birer eğitim lideri olarak okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Uluslararası alanyazında psikolojik sermaye ve liderlik ilişkisini ele alan çok sayıda araştırma olmasına rağmen ulusal alanyazında, psikolojik sermaye genellikle otantik (Dinçer, 2013; Savur, 2013; Gedikpınar, 2019; Soylu, 2018), dönüşümcü (Yüksel, 2015; Şengüllendi, 2017; Erarslan, 2019), toksik (Bahadır, 2018) ve öğretimsel (Şimşek, 2018) liderlik uygulamaları ile birlikte alınmış ancak genel anlamda okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiye yönelik fazla sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmalar, psikolojik sermaye ile çalışanların pozitif psikolojik durumlarının, pozitif tutum ve davranışlarla

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülmüş yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Corresponding Author: Nihan DEMİRKASIMOĞLU, E-mail: nihansal@yahoo.com

Cite this article as: Bilgiç, B., & Demirkasimoğlu, N. (2022). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayesi ile ilişkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 228-241.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
Available online at <https://hayefjournal.org>

aynı yönlü, negatif tutum ve davranışlarla ters yönlü ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur (Avey ve ark., 2011). Psikolojik sermaye üzerine yapılan bazı ulusal araştırmalar psikolojik sermayenin, stres, kaygı, tükenmişlik ile negatif yönde; iş doyumu, işe katılım (Demir, 2018), örgütsel bağlılık (Çakmak & Arabacı, 2017), iş performansı (Erkuş & Fındıklı, 2013), problem çözme becerisi ile pozitif yönde (Anık & Tösten, 2019) ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bazı uluslararası araştırmalarda ise psikolojik sermayenin örgütsel sinizm, işten ayrılma niyeti ve zarar verici işyeri davranışları (Avey ve ark., 2010), işten ayrılma niyeti ve stres ile negatif yönde (Avey ve ark., 2009); performans (Luthans ve ark, 2010) ve işte kalma niyeti ile pozitif yönde (Baron ve ark, 2016) ilişkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Günümüz yönetici ve liderlerinin, çalışanların daha mutlu ve huzurlu ortamda çalışmalarını sağlayabilmek için öncelikle insan kaynağına ve bu kaynağın sermayesi durumunda olan psikolojisine yatırım yapmaları gerekmektedir.

Literatür

Eğitim Kurumlarında Psikolojik Sermaye

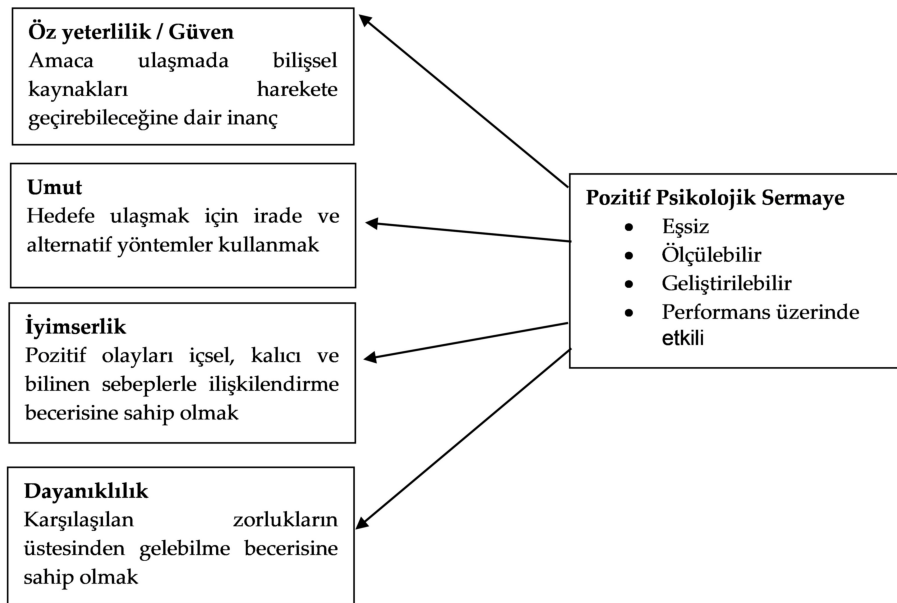
1980’lerden bu yana araştırmacılar özellikle iş ve eğitim alanında pozitif davranışların öneme odaklanmışlardır (Kasa & Hassan, 2013). Temeli pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranışa dayanan “psikolojik sermaye,” Luthans tarafından 2007 yılında tanımlanmış bir terimdir. Psikolojik sermaye; umut, öz yeterlilik, dayanıklılık ve iyimserlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ilişkiler şekil 1’de yer almaktadır.

Luthans ve ark (2007) psikolojik sermaye kavramının gelişime, değişime açık olduğunu ifade etmekle birlikte, yaratıcılık ve bilgelik gibi bilişsel boyutların; mizah, esenlik gibi duygusal boyutların; minnettarlık, affedicilik, duygusal zeka gibi sosyal boyutların; ruhsallık, otantiklik ve cesaret gibi üst düzey boyutların psikolojik sermayenin olası bileşenleri olarak araştırılması gerektiğini ileri sürmektedirler. Türkiye’de psikolojik sermaye kavramının yapısını ve bileşenlerini çalışan Çetin ise (2015) psikolojik sermayeyi; öz-yeterlilik, yılmazlık, iyimserlik, umut, yaratıcılık, esenlik, mizah ve bilgelik olmak üzere sekiz bileşenden oluşan bir yapı niteliğinde incelemiştir. Yazara göre (2015), yöneticilerin mizahı uygun şekilde kullanmaları onların pozitif örgütsel ortam yaratmalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca mizah stresle

başla çıkabilmek, motivasyonu arttırmak için kullanılabilecek bir araç niteliğindedir.

Pek çok eğitimsel çıktıyla güçlü ilişkisi olan öz yeterlilik, öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve kendi öz yeterlilik algılarının yanı sıra öğretmenin istekliliği, sebatı, işine duyduğu bağlılığını da kapsamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin olumlu liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin gelişimine katkı sunduğu ve daha etkin ve başarılı bir öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olduğu söylenebilir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bandura’ya (1997) göre öz yeterlilik, bir kişinin bir işi yapabilmek yeteneğine olan inancı, umudu, iyimserliğidir; zorlu durumlardaki stres ve zorlukların üstesinden gelebilmek için yeterince dayanıklı olmasıdır (aktaran Bandura ve Locke, 2003). Bununla birlikte, umutlu insanlar bir görevi üstlenmede motivasyonu yüksek ve öz güven sahibi kişilerdir; zorluklarla karşılaştıklarında alternatif yollar geliştirebilmek becerisine sahiptirler. Umut, kişinin hedeflere ulaşabileceğine dair inançları ve bu hedeflere ulaşmak için belirledikleri bir veya daha fazla strateji arasındaki karşılıklı eylemi içermektedir (Bandura, 1982).

Umut düzeyi yüksek öğretmenler amaçları konusunda oldukça açıktırlar ve öğrencilerini bu hedeflere nasıl yönlendirmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Hedefler somut ve anlaşılır olduğu sürece hem öğretmenler hem de öğrenciler gelişimi daha iyi görebilmektedirler (Snyder ve ark, 2003). Bu iki bileşenin yanı sıra öğretmenlerin iyimser duygulara sahip olması, hem kendisi hem de öğrencileri, meslektaşları ve yöneticisi ile kuracağı bağı güçlendirmeye yardımcı olabilir. İyimserlik, gelecekte olacaklar konusunda olumlu düşündürmektedir. Son yıllardaki araştırmalar, iyimserliğin çalışanların iş doyumu, bağlılık, performans gibi önemli kariyer çıktıları ile güçlü düzeyde ilişkisi olduğuna dikkat çekmektedir (Luthans ve ark, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma ortamları ve mesleklerine ilişkin iyimser bakış açısı geliştirmeleri, onların psikolojik olarak mutlu ve sağlıklı olmalarını sağlayacaktır. Bunu kolaylaştırmada ise en büyük rol, pozitif bir okul iklimi sağlamakla görevli olan okul müdürüne düşmektedir. Diğer taraftan, pozitif örgütsel davranış kriterine tam anlamıyla karşılık gelen “dayanıklılık,” zamanla oluşan bir süreçtir. Dayanıklılığın üç temel özelliği genellikle iyimser bir bakış açısıyla gerçeği kabullenme, güçlü değerler ile şekillenen derin bir inanç ve sahip olunanlarla bir



Şekil 1.

Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutları.

şeyleri başarma becerisidir (Coutu, 2002). Sürekli ve çeşitli deneyimler öğretmene mücadele yeteneği kazandırmaktadır. Dayanıklı bireyler daha yaratıcı, değişikliklere ve yeniliklere uyum sağlayabilen, zorluklarla mücadele etme konusunda ısrarcı kişilerdir ki bu da işyerinde motivasyon ve performans artışı ile sonuçlanmaktadır (Stajkovic & Luthans, 1998). Örgütsel güvenin mimarı olarak görülen okul liderlerinin, öğretmenler ile karşılıklı güven ve iş birliği içerisinde çalışması dayanıklı öğretmenlerin yetişmesinde önemli rol oynamaktadır (Gu & Day, 2007).

Diğer bir bileşen mizahın, çalışanın moral ve motivasyonunun artması, iş birliği, takım çalışması, verimli çalışma ortamı gibi pek çok durumun oluşmasında önemli payı bulunmaktadır (Martin, 2006, s. 368). Mizah çalışan için ne kadar gerekliyse yönetici veya lider için de o kadar gereklidir. Zeka, yaratıcılık, ikna yeteneği, etkili konuşma becerisi gibi özelliklerin yanı sıra iyi bir espri anlayışına sahip olmak da etkili bir liderlik için önemli bir özelliktir. Mizah anlayışına sahip ve stresi ortadan kaldırmak için problem çözme becerisi olan öğretmenler daha pozitif bakış açısı geliştirebilmekte ve rahatlıkla zorlukların üstesinden gelebilmektedirler (Doney, 2013). Mizah, öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumlarını, verimliliklerini artırırken stresi de azaltmaktadır (Özdemir ve ark., 2011). Aynı şekilde, okul müdürleri mizahı kullandıkları zaman gerginlikler azalmakta, müdür ve öğretmenler arasındaki iletişim gelişmekte, çalışma ortamı daha eğlenceli hale gelmekte ve dolayısıyla verimlilik ve performans artmaktadır (Williams & Clouse, 1991). Buna karşılık, mizah işyerinde tansiyonu azaltan, eğlendiren, morali yükselten bir kavram olsa da aynı zamanda, anlaşmazlık veya bireyleri dışlama gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir (Martin, 2006, s.364). Yaratıcılık ise bireylerin kendi yaratıcı düşünce ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yaratıcılığın en önemli özelliklerinden biri de olasılıklı düşünmedir. Olasılıklı düşünme, problem çözme becerisi, engellere yönelik alternatif yollar belirleme, problemlerin ortaya konularak tanımlanmasını kapsamaktadır (Jeffrey & Craft, 2004). Yaratıcı düşünen öğretmenlerin, yeniliklere açık, girişimci, problem çözme becerisine sahip, her durumda alternatif yollar geliştirebilen ve kendini ifade edebilen kişiler olduğu görülmektedir. Bu sebeple, mevcut düzen içerisinde yaratıcılığı sınıf içi uygulamalarda kullanan öğretmenlerin eğitimsel çıktıların, kullanmayanlara göre daha iyi ve etkili olduğu, onları eğitim ortamlarında farklı kıldığı anlaşılmaktadır (Aslan & Cansever, 2009).

Öğretmenlerin esenliğini etkileyen faktörler kişi, meslek ve işyeri, toplum olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Özellikle iş ilişkili faktörler kişinin iş doyumunu ve esenliğini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Rol çatışmaları veya tanımlanamamış rol, okul yönetimi, okul kültürü, kişilerarası ilişkiler buna örnek olarak verilebilir. Bunlar çalışan üzerinde olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Öğretmenlerin öğrencinin gelişim sürecinde önemli bir role sahip olması nedeniyle onlara rahat, huzurlu ve mutlu bir ortam sağlanması ve kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmeleri gerekmektedir (Cenkseven & Sarı, 2009). Bunun yanı sıra, zeka ve kişilik özelliklerinden farklı olarak bilgeliğin gelişime açık bir kavramdır. Eğitim örgütlerinde müdürlerin, öğretmenlerin güçlü ve geliştirmeleri gereken yönlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaları, onlara geçmişteki deneyimlerinden yola çıkarak zorlukları aşabilecekleri konusunda tavsiyelerde bulunmaları, öğretmenlerin bilgelige ilişkin algılarının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca okul müdürü liderliğinde, iş birliği içerisinde hareket etme, grup çalışması, ortaklaşa karar verme gibi yaklaşımlar bilgeliliğin gelişimine katkı sunabilir.

Eğitim Kurumlarında Liderlik

Okul müdürleri, öğrenci ve okul başarısını destekleyen bir öğrenme ortamı yaratmada önemli rol üstlenmektedir (Leithwood & Jantzi, 2006). Etkili okul müdürleri, açık ve ölçülebilir hedefler belirleyen, çalışanlara sorumluluk veren, karar alma sürecine onları da dahil eden,

onlara adil ve eşit yaklaşan, zorlu durumlarda destek veren kişilerdir. Bu durum, daha iyi çalışma ortamı, daha yüksek iş memnuniyeti ve daha az stres anlamına gelmektedir (Blase, 1987). Müdürün yapıcı öneri ve desteği öğretmenlerin ve aynı zamanda çalışma ortamının verimliliğini de yükseltmekte, katkılarında dolayı müdürün takdir ve teşekkür etmesi motivasyonlarını artırmaktadır. Örneğin, dönüşümcü liderlik, müdürün ilham verici rolü ve öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin önemine vurgu yapmaktadır (Marks & Printy, 2003). Okul liderleri okulun hedeflerine ulaşmak için diğerlerini etkileme ve yönetme rollerini üstlenen kişilerdir. Öğretmenlerin etkililiği ve öğrencilerin başarısındaki temel unsur okul liderinin vizyonu ve yönetsel yaklaşımıdır. Örgütsel başarı öncelikle ortak değerler etrafında oluşturulan bir vizyon eşliğinde okul kültürünü şekillendirecek liderliği sağlamaktır (Earley ve Weindling, 2004, s. 16). Ayrıca liderlik davranışları etkili öğretim teknikleri, risk alma ve yaratıcılık düzeylerini de artırmakta (Moffitt, 2007) ve güven odaklı ilişkileri destekleyerek pozitif bir öğrenme ortamı kurmaktadır. Etkili eğitim liderleri karar verme sürecine öğretmenleri de dahil etmektedirler (Parker & Raihani, 2011). Etkili müdürün, öğrencilerin akademik başarısını artırmada öğretmenleri desteklemesi önemlidir, çünkü nitelikli öğretmenler okul müdüründen yeterince destek görmedikleri bir ortamda çalışmaktan keyif almamaktadırlar (Cypres, 2016). Liderlik özetle, toplumda önemli bir işleve sahip okulların etkili eğitim liderleri tarafından yönetilmesi gerekmektedir. Modern çağda artık her biri birer eğitim lideri olarak ele alınan okul müdürlerinin de kendilerini geliştirmeleri, sürekli olarak öz değerlendirme yapmaları, çalışanlarına huzurlu ve pozitif bir iş ortamı yaratmaya çalışmaları ve tam anlamıyla liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde psikolojik sermaye ve liderlik ilişkisini ele alan çok sayıda araştırma olmasına rağmen ulusal alanyazında, psikolojik sermaye genellikle otantik liderlik (Dinçer, 2013; Gedikpınar, 2019; Savur, 2013; Soyulu, 2018), dönüşümcü liderlik (Erarslan, 2019; Şengüllendi, 2017; Yüksel, 2015), toksik liderlik (Bahadır, 2018) ve öğretimsel liderlik (Şimşek, 2018) liderlik uygulamaları ile birlikte alınmış ancak okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiye yönelik yeterli sayıda araştırma (Yalçın ve ark., 2018) bulunmamaktadır. Bu çalışmaya benzer bir çalışma olan ve Erzincan ilinde rastgele örneklem yöntemiyle seçilen, 218 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada araştırmacılar Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen “okul yöneticilerinin liderlik stilleri ölçeği” ile Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Mevcut çalışmada ise, Ankara ili dokuz ilçesinden tabakalama yöntemle seçilen ilkökul (361) ve ortaokul (370) olmak üzere toplam 731 öğretmen yer almıştır. Yalçın’ın kullandığı ölçekler Akan ve ark. (2014) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ve Tösten ve Özgan (2017) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” iken bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik kullanılan, Kouzes ve Posner’in (2003) geliştirdiği ve alanyazında en çok kullanılan “Liderlik Uygulamaları Envanteri”nden Yavuz’un Türkçeye uyarlanmış “Liderlik Uygulamaları Ölçeği” ile Çetin tarafından geliştirilen “Psikolojik Sermaye Ölçeği”dir. Yalçın, Akan ve Yıldırım’ın (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı olmak üzere üç liderlik stili ile psikolojik sermaye alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi ve okul müdürlerinin liderlik stillerinin pozitif psikolojik sermayeyi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapıldığı görülmektedir. Literatürde, bu araştırmaya konu edilen iki değişken arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde eğitim liderleri olarak adlandırılan okul müdürlerinin liderlik

davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile olan ilişkisini araştırılmasının eğitim yönetimi alanına özgün bir katkı sunacağı ve hem okul müdürleri hem de Milli Eğitim Bakanlığı için önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda psikolojik sermaye ile liderlik davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinin verimliliği üzerinde önemli paya sahip olan öğretmenlerin çalışma ortamlarında mevcut sistemde giderek kronikleşen sorunlara ilişkin çözüm sağlamak, öncelikle okul müdürlerinin görev alanına girmektedir. Bu bağlamda, insan kaynağını yönetmekten sorumlu olan okul müdürlerinin öğretmenlere psikolojik olarak kendilerini mutlu ve huzurlu hissedecekleri ortamı sağlayarak öğrencilerin akademik başarısına katkı sunması gerekmektedir. Psikolojik sermaye düzeyi yükselen öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları ve yönetim ile olan ilişkilerinin eğitimsel çıktılara olumlu katkısının olması muhtemeldir. Buradan hareketle mevcut araştırmanın amacı, ilkökul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

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

1. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının düzeyi nedir?
2. Okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri; a) cinsiyet, b) kıdem, c) okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin psikolojik sermayelerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelendiğinden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada, ilkökul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin sınıf ve branş öğretmeni olarak farklılaşmaları, birlikte çalıştıkları öğrenci grubuna ve okul türüne göre davranışlarının ve algılarının farklılık gösterebileceği varsayımıyla ilkökul ve ortaokul öğretmenleri farklı

evren olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu iki farklı kademedeki öğretmenlerin ayrı evren kabul edilmesi, örnekleme alınacak öğretmen sayısının yaklaşık olarak iki katına çıkmasına ve örneklem sayısının büyümesine neden olacağı için, daha fazla katılımcıyı dahil ederek geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmacının ulaşabileceği örneklemin ulaşılabilirliği, pratiklik, zaman ve maliyet açısından zorlayıcı olması nedeniyle liseler örneklem kapsamına alınamamıştır. Araştırmanın birinci evreni, 2018–2019 öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesinde kamu ilkökullarında görev yapmakta olan 13,580 öğretmen; ikinci evreni ise aynı ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan 15,165 öğretmen olmaktadır. Hedef evrenleri, %95 kesinlik düzeyinde (Anderson ve Arsenault, 2005, s.14) 381 ilkökul ve 381 ortaokul öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır. Ankara'nın dokuz ilçesinden her biri tabaka olarak kabul edilmiş ve katılımcılar evrendeki oranlarına göre örneklemedeki tabakalarda temsil edilmiştir (Tablo 1). Katılımcılar tabakalarda büyüklükleri oranında seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 361 ilkökul ve ortaokullarda 370 olmak üzere toplamda 731 öğretmene ulaşılarak tabakalarda ulaşılması hedeflenen sayılara uygun sayıda katılımcıya ulaşılmıştır.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler. Örnekleme alınan ilkökul öğretmenlerinin %78'i kadın, %22'si erkektir. Bu oran ortaokul öğretmenlerinde %75 kadın ve %25'i erkektir. İlkokul öğretmenlerinin %3'ü 1–5 yıl, %9'u 6–10 yıl, %16'sı 11–15 yıl, %17'si 16–20 yıl, %54'ü ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip iken, ortaokul öğretmenlerinin ise %6'sı 1–5 yıl, %18'i 6–10 yıl, %24'ü 11–15 yıl, %21'i 16–20 yıl, %31'i 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında yer almaktadır. İlkokul öğretmenlerinin %10'u ön lisans, %81'i lisans ve %9'u lisansüstü derecesine sahip iken, ortaokul öğretmenlerinin %1'i ön lisans, %86'sı lisans ve %13'ü lisansüstü derecesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan Liderlik Uygulamaları Ölçeğinin (Yavuz, 2010) özgün hali olan Leadership Practices Inventory (Kouzes & Posner, 2003), 10 maddeden oluşmaktadır; ancak maddelerin daha iyi bir şekilde anlaşılmasına olanak verecek şekilde Türkçe'ye beş madde olarak uyarlanmıştır. Yavuz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanması sürecinde çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda ölçeğin özgün biçimi (Liderlik Uygulamaları Ölçeği) ile Türkçe'ye uyarlanan Liderlik Uygulamaları Ölçeğinin birbiriyle tam olarak uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre orijinal ölçekte yer alan maddelerden bazıları Türkçe'ye uyarlanan ölçekte farklı alt boyutlarda çıkmıştır. Toplamlar arasındaki kültürel farklılıklar (Yavuz, 2010), değerler de bu farklılıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Tablo 1.
Evren ve Örneklemdeki Katılımcı Sayıları

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

Okul müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla “Liderlik Uygulamaları Ölçeği” ve “Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Liderlik Uygulamaları Ölçeği (LUÖ). Kouzes ve Posner’in “Leadership Practices Inventory”den (1988) Türkçe’ye Mustafa Yavuz (2010) tarafından uyarlanan ve “Model Olma (3 madde),” “Paylaşılan Vizyon Oluşturma (9 madde),” “Risk Alma (5 madde),” “Tanıma ve Takdir Etme (7 madde),” “Takım Çalışmasına Odaklanma (6 madde)” olmak üzere beş alt boyuttan ve 30 maddeden oluşan “Liderlik Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri ,98, alt boyutların Cronbach’s Alpha değeri ise ,82 model olma, ,95 paylaşılan vizyon oluşturma, ,87 risk alma, ,92 tanıma ve takdir etme ve ,91 takım çalışmasına odaklanma olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların korelasyon katsayısı ,83 ile ,96 arasında ve iç tutarlık katsayısı da ,85 ve ,96 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğin katsayısı ise ,96 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, gerekli etik ve yasal izinler alınarak araştırmacının bizzat okullara giderek veri toplama araçlarını uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, 2018-2019 öğretim yılında toplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizi, Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) 22 ile Lisrel 8.7 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerden ve t testi, Kruskal Wallis H testi, Pearson Korelasyon Katsayısı gibi testlerden yararlanılmıştır. Toplamda 768 ilkökul ve ortaokul öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bu veri setinden de z puanları incelenerek uç değerlere sahip toplamda 37 veri ayıklanmıştır. Maddelerin uç değerlere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla z puanlarına bakılarak -3 ile +3 puan aralığı dışında bulunan değerler çıkarılmıştır (Pallant, 2010, s. 159). Değişkenin normalleştirilmiş basıklık değeri -3 ile +3 aralığında ise söz konusu değişken değerlerinin tipik bir normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Kalaycı, 2014, s. 209).

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

1. Araştırmada yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgilerinin değerlendirilmesine ilişkin yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının; model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.
3. Araştırmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet ve okul türü (ilkokul-ortaokul) değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farkın olup

olmadığı ilişkisiz t testi ile hesaplanmıştır. Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığına ilişkin tek yönlü Kruskal Wallis H testi ve aradaki farkın nerden kaynaklandığının bulunmasına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu araştırmada, değişkenliği test edilen kıdem bağımsız değişkeni katılımcıların yer alması olası beş aralıktan (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve üzeri) oluşmaktadır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı sayısının az olması sebebiyle ($n < 30$) bu değişkene dair karşılaştırmalar normallik varsayımını gerektirmeyen tek yönlü Kruskal Wallis H testi ile hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Liderlik Uygulamaları Ölçeği (LUÖ). Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri ,98, alt boyutların Cronbach’s Alpha değeri ise ,82 model olma, ,95 paylaşılan vizyon oluşturma, ,87 risk alma, ,92 tanıma ve takdir etme ve ,91 takım çalışmasına odaklanma olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların korelasyon katsayısı ,83 ile ,96 arasında ve iç tutarlık katsayısı da ,85 ve ,96 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğin katsayısı ise ,96 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında LUÖ’nin faktör yapısı DFA ile incelenmiştir. Ölçeğin DFA diyagramı ve standart değerleri Şekil 2’de sunulmuştur.

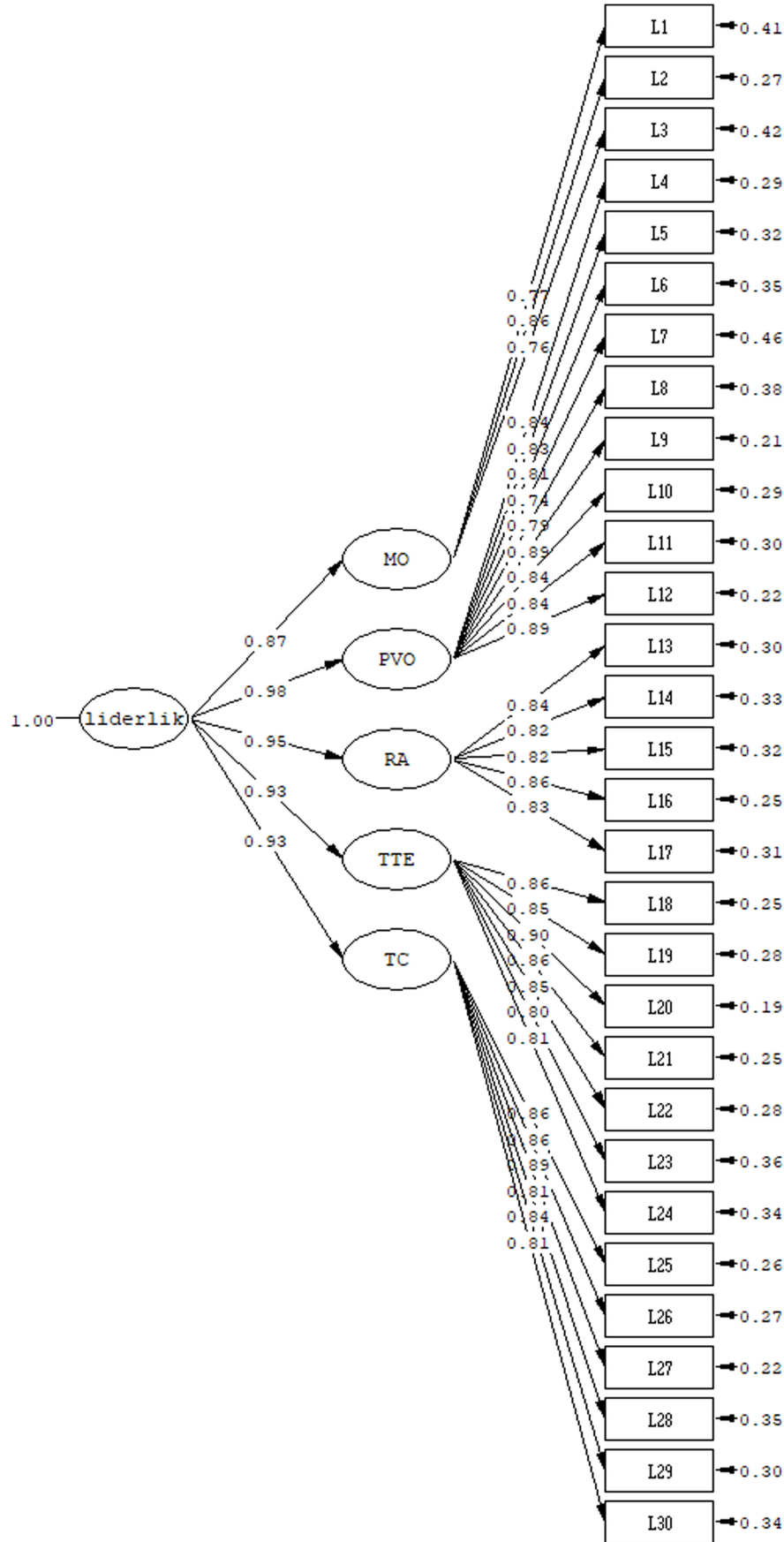
Şekil 2’de verilen DFA sonuçları $\chi^2=1087,41$, $df=400$, $p=,00$, $(\chi^2/df)=2,71$, $RMSEA=0,093$, modelin uygunluğunun ve maddeler arasındaki korelasyonun düzeyinin iyi derecede olduğunu göstermektedir. Faktör yükleri, model olma alt boyutu için ,76 ile ,86, paylaşılan vizyon oluşturma alt boyutu için ,74 ile ,89, risk alma alt boyutu için ,82 ile ,86, tanıma ve takdir etme alt boyutu için ,80 ile ,90 ve takım oluşturma alt boyutu için ise ,81 ile ,89 arasında değişiklik göstermektedir. Maddeler ile alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının ,19 ile ,46 arasında değişiklik gösterdiği gözlenmiştir. Alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonları ise ,87 ile ,98 arasında değişmektedir.

Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ). Çetin (2015) tarafından geliştirilen “Öz yeterlilik/Güven (6 madde),” “Umut (5 madde),” “İyimserlik (3 madde),” “Dayanıklılık/Yılmazlık (3 madde),” “Yaratıcılık (4 madde),” “Esenlik (5 madde),” “Mizah (4 madde),” “Bilgelik (5 madde)” olmak üzere sekiz alt boyuttan ve 35 maddeden oluşan kapsamlı bir “Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. İstanbul ilinde farklı kurumlarda çalışan 348 kişi üzerinde uygulanan ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ,943 bulunmuştur. Tüm boyutların güvenirliliği, iyimserlik hariç (.698), ,70’in üzerinde (.759-.885) hesaplanmıştır. PSÖ’nin faktör yapısı, DFA ile incelenmiştir (Şekil 3).

Şekil 3’ten anlaşılabacağı gibi, ikinci düzey DFA modelin uygunluk ve maddeler arasındaki korelasyon düzeyinin iyi derecede olduğunu ortaya koymaktadır [$\chi^2=1654,27$, $df=552$, $p=,00$], $\chi^2/sd=2,99$, $RMSEA=0,082$]. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş olan katsayılar ,23 ile ,78 arasında değişiklik göstermektedir. Alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonları ise ,70 ile ,97 arasında değişmektedir. DFA sonrası ölçekten elde edilen puanlar için hesaplanan Cronbach’s Alpha Güvenirlik katsayısı ,95’tir. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkisini gösteren standardize edilmiş olan katsayılar ,23 ile ,77 arasında değişiklik göstermektedir.

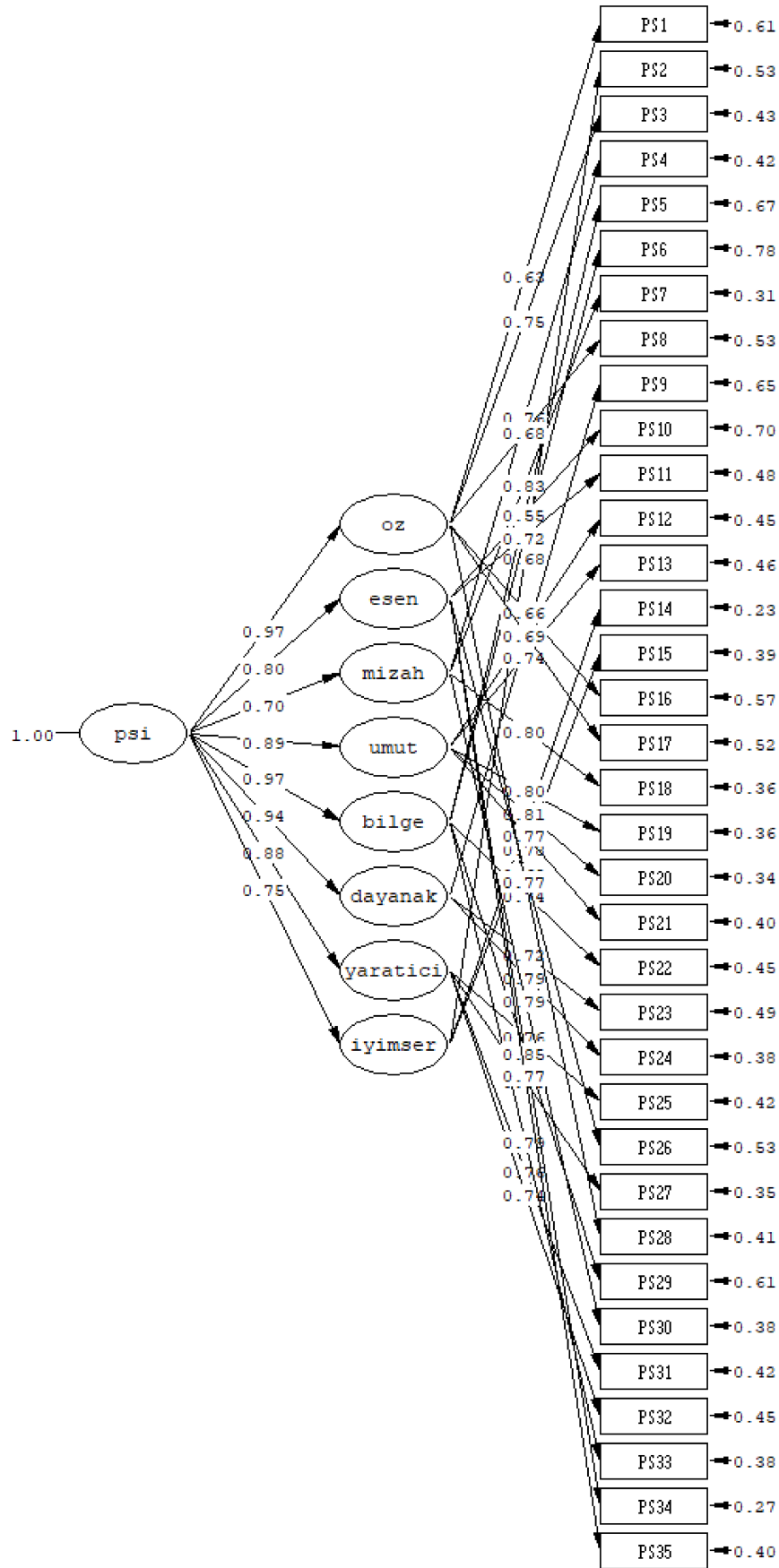
Etik

Verilerinin toplanması için gerekli izinler, önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 35853172-300 sayılı ve 18.12.2018 tarihli kararı ve ardından 05.02. 2019 tarihinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 51944218-300 sayılı kararı ile alınmış, gönüllülük esasına göre katılımcılara uygulanmıştır.



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

Şekil 2.
Liderlik Uygulamaları Ölçeği ile İlgili DFA sonuçları.



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

Şekil 3.
Psikolojik Sermaye Ölçeği ile İlgili DFA sonuçları.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Model Olma		Paylaşılan Vizyon Oluşturma		Risk Alma		Tanıma ve Takdir Etme		Takım Çalışmasına Odaklanma	
Okul Türü	M	ss	M	ss	M	ss	M	ss	M	ss
İlkokul	3,86	,82	3,98	,76	3,91	,81	4,06	,81	4,03	,77
Ortaokul	3,89	,73	3,90	,67	3,76	,71	4,07	,65	3,90	,70
Toplam	3,87	,78	3,94	,71	3,83	,76	4,06	,84	3,96	,73

Bulgular

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına öğretmen görüşlerine ait ortalama ve standart sapmaları içeren bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’den izleneceği gibi, öğretmenlere göre okul müdürleri tüm alt boyutlardaki liderlik davranışlarını çoğunlukla göstermektedirler. Buna göre, okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme davranışlarını daha sık ($M=4,06$) gösterdiği düşünülmektedir. Bunu sırasıyla takım çalışmasına odaklanma ($M=3,96$), paylaşılan vizyon oluşturma ($M=3,94$), model olma ($M=3,87$) ve risk alma ($M=3,83$) davranışları izlemektedir. Risk alma boyutunun beş alt boyut içerisinde en düşük genel ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması

Cinsiyet. Model olma boyutunda ilkökul ($t_{(359)}=1,177$; $p > ,05$) öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ortaokul ($t_{(368)}=2,910$; $p < ,05$) öğretmenlerinin görüşlerinde farklılık bulunmaktadır. Buna göre, ortaokullardaki erkek öğretmenler ($M=4,10$), kadın öğretmenlere ($M=3,88$) göre, okul müdürlerinin model olma boyutundaki davranışlarını daha sık gösterdiği görülmektedir.

Paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda ortaokul öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(368)}=2,548$, $p < ,05$). Erkek öğretmenler ($M=4,06$), okul müdürlerinin ortak değerler ve görüşler doğrultusunda hareket etme, uzlaşmacı yaklaşım benimseme, başarıları kutlama gibi davranışları kadın öğretmenlere göre ($M=3,85$) daha sık gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan, ilkökul grubunda yer alan erkek ve kadın öğretmenler arasında paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(359)}=,771$, $p > ,05$).

Risk alma boyutunda ortaokul öğretmenleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($t_{(368)}=2,382$, $p < ,05$). Buna göre, erkek öğretmenler ($M=3,91$), okul müdürlerinin risk alma ve değişikliklere açık olmaları gibi davranışları, kadın öğretmenlerden ($M=3,71$) daha sık gösterdikleri görüşündedir. İlkokul öğretmenlerinin risk alma boyutundaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(359)}=,835$, $p > ,05$).

Tanıma ve takdir etme boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken ($t_{(359)}=1,369$, $p > ,05$) ortaokul öğretmenlerinin görüşleri farklılaşmaktadır ($t_{(368)}=3,543$, $p < ,05$) Buna göre, ortaokullardaki erkek öğretmenler ($M=4,28$) müdürleri tarafından mesleki çalışmalarından dolayı farklı şekilde destek ve takdir gördüklerini kadınlardan ($M=4,00$) daha fazla düşünmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde cinsiyetin, okul müdürlerinin tanıma ve takdir etme boyutundaki liderlik davranışlarında fark yaratan bir değişken olarak algılandığı belirtilebilir.

Takım çalışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmazken ($t_{(359)}=1,345$, $p > ,05$), erkek ortaokul

öğretmenleri ($M=4,09$) okul müdürünün, farklı bakış açılarına önem verme, başarısızlıkları öğrenme fırsatı olarak görme, özgür çalışma ortamı sunma gibi davranışları kadın öğretmenlere göre ($M=3,83$) daha sık gösterdiği görüşündedir ($t_{(368)}=3,085$, $p < ,05$).

Okul türü. Öğretmenlerin görüşleri okul müdürlerinin liderlik davranışlarının model olma ($t_{(729)}=1,560$; $p > ,05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($t_{(729)}=1,424$; $p > ,05$) ile tanıma ve takdir etme boyutlarında ($t_{(729)}=,226$, $p > ,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin risk alma boyutundaki görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(729)}=2,699$, $p < ,05$). İlkokul öğretmenleri ($M=3,91$) ortaokul öğretmenlerinden ($M=3,76$) okul müdürlerinin risk alma davranışlarını daha sık gösterdikleri görüşündedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin takım çalışmasına odaklanma boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(729)}=2,497$, $p < ,05$). Buna göre, ilkökul öğretmenlerinin ($M=4,03$) görüşleri ortaokul öğretmenlerinden daha olumludur ($M=3,90$). Özetle, bu değişkene ilişkin araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, ilkökul öğretmenleri okul müdürlerinin daha sık çalışanları özgür bırakma ve farklı görüşlere önem verme gibi davranışlar gösterdiği algısına sahiptir.

Kıdem. İlkokul [$X^2(4)=3,270$, $p > ,05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4)=4,612$, $p > ,05$] görüşleri arasında model olma boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İlkokul [$X^2(4)=2,282$, $p > ,05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4)=3,890$, $p > ,05$] paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, kıdem değişkeni risk alma boyutunda ilkökul [$X^2(4)=,775$, $p > ,05$] ve ortaokul [$X^2(4)=6,946$, $p > ,05$] öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Son olarak, ilkökul [$X^2(4)=2,778$, $p > ,05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4)=4,219$, $p > ,05$] tanıma ve takdir etme boyutunda; ve takım çalışmasına odaklanma boyutunda, ilkökul öğretmenleri [$X^2(4)=3,131$, $p > ,05$] ile ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4)=8,013$, $p > ,05$] görüşlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerine İlişkin Bulgular

Kamu ilkökul ve ortaokul öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlara Tablo 3’de yer sunulmuştur.

Tablo 3’den izlenebileceği gibi, ilkökul ($M=4,39$) ve ortaokul öğretmenlerinin ($M=4,30$) psikolojik sermayeleri, bilgelik alt boyutunda en yüksektir. Bunu sırasıyla, özyeterlilik ($M=4,27$), umut ($M=4,24$), esenlik ($M=4,14$), dayanıklılık ($M=4,11$), yaratıcılık ($M=4,10$), iyimserlik ($M=3,97$) ve mizah ($M=3,95$) boyutları izlemektedir. Psikolojik sermayenin alt boyutlarından mizah, alt boyutlar arasında en düşük ortalamanın puanlandığı boyuttur.

Psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması

Cinsiyet. İlkokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerine ilişkin görüşleri öz yeterlilik boyutunda ($t_{(359)}=,041$; $p > ,05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, ortaokul ($t_{(368)}=3,541$; $p < ,05$) öğretmenlerinin görüşleri farklılaşmaktadır. Buna göre, ortaokullarda görev yapan erkek öğretmenlerin ($M=4,35$) öz yeterlilik algısı kadın öğretmenlerden ($M=4,17$) yüksektir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Öz yeterlilik		Umut		İyimserlik		Dayanıklılık		Esenlik		Yaratıcılık		Mizah		Bilgelik	
Okul Türü	M	ss	M	ss	M	ss	M	ss	M	ss	M	ss	M	ss	M	ss
İlkokul	4,34	,46	4,34	,46	4,05	,63	4,20	,53	4,22	,53	4,17	,57	4,03	90	4,39	,43
Ortaokul	4,21	,48	4,14	,53	3,90	,65	4,03	,60	4,06	,59	4,03	,60	3,88	,93	4,30	,44
Toplam	4,27	,47	4,24	,96	3,97	,64	4,11	,56	4,14	,56	4,10	,58	3,95	,91	4,34	,43

Umut alt boyutunda ortaokul ($t_{(368)}=2,076$; $p < ,05$) öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık gösterirken, ilkokul ($t_{(359)}=3,72$; $p > ,05$) öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaokullardaki erkek öğretmenlerin ($M=4,24$) umut boyutundaki puanları, kadın öğretmenlere ($M=4,10$) göre daha yüksektir. İlkokul ($t_{(359)}=3,85$; $p > ,05$) öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri iyimserlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermezken, ortaokul öğretmenlerinin ($t_{(359)}=2,980$; $p < ,05$) görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenlerin ($M=4,06$), kadın öğretmenlere ($M=3,85$) göre, işleri konusunda geleceğe yönelik daha iyimser, daha mutlu oldukları görülmektedir.

Ortaokul ($t_{(368)}=3,649$, $p < ,05$) öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri arasında dayanıklılık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, ilkokul ($t_{(359)}=,241$; $p > ,05$) öğretmenlerinde cinsiyet anlamlı bir farklılık yaratan bir değişken değildir. Erkek ortaokul ($M=4,25$) öğretmenlerinin dayanıklılık boyutundaki görüşleri kadın öğretmenlerden ($M=4,00$) daha olumludur. Benzer bir durum, esenlik boyutu için söz konusudur. Buna göre, ortaokul ($t_{(368)}=5,161$; $p < ,05$) öğretmenlerinin esenlik boyutundaki psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken; ilkokul ($t_{(359)}=,563$; $p > ,05$) öğretmenlerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Buradan, ortaokul grubunda erkek öğretmenlerin ($M=4,33$) işlerinde, kadınlardan ($M=3,97$) daha mutlu, huzurlu ve coşkulu oldukları, olumsuzluklar olsa dahi bu durumun esenliklerini fazla etkilemediği anlaşılmaktadır.

İlkokul ($t_{(359)}=,342$ $p > ,05$) öğretmenlerinin görüşleri yaratıcılık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakla birlikte, ortaokul ($t_{(368)}=2,893$, $p < ,05$) öğretmenlerinin görüşleri bu boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkek ortaokul öğretmenleri ($M=4,18$) kadınlara ($M=3,97$) göre daha yüksek yaratıcılık puanlarına sahiptir. Mizah boyutuna ilişkin hem ilkokul ($t_{(359)}=2,276$, $p < ,05$) hem de ortaokul öğretmenlerinin ($t_{(368)}=4,782$, $p < ,05$) görüşleri arasında, cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer taraftan, her iki okul türündeki erkek öğretmenlerin ortalamasının ($M=4,06$) aynı düzeyde olduğu; kadın ilkokul ($M=3,86$) ve ortaokul ($M=3,65$) öğretmenlerinin daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bilgelik boyutuna ilişkin ilkokul öğretmenlerinin ($t_{(359)}=,424$, $p > ,05$) puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, ortaokul öğretmenlerinin ($t_{(368)}=2,421$, $p < ,05$) görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, erkek ($M=4,40$) ortaokul öğretmenlerinin kadın ($M=4,27$) öğretmenlerden daha fazla sağduyulu olmaları, zorluklar karşısında yaşadıkları tecrübe ve birikimlerden daha çok faydalandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul türü. İlkokul ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3,575$; $p < ,05$). İlkokul ($M=4,27$) ve ortaokul ($M=4,14$) öğretmenlerinin umut alt boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3,474$; $p < ,05$). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3,254$; $p < ,05$). İlkokul öğretmenlerinin iyimserlik boyutunda yer alan ifadeler katılımlarının ($M=4,05$) ortaokul öğretmenlerine ($M=3,90$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3,148$, $p < ,05$). İlkokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutu maddelerine ilişkin tutumlarının ($M=4,20$), ortaokul öğretmenlerinin tutumlarına ($M=4,07$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Esenlik boyutuna ilişkin ilkokul ($M=4,22$) ve ortaokul ($M=4,06$) öğretmen görüşleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3,886$, $p < ,05$). Özetle, bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin esenlik algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yaratıcılık boyutunda, ilkokul ve ortaokul grubundaki öğretmenler arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=3,246$; $p < ,05$). Mizah boyutunda öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(729)}=2,768$, $p < ,05$). İlkokul ve ortaokul grubunda yer alan öğretmenlerin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(729)}=2,701$, $p < ,05$). Grupların aritmetik ortalamalarına göre, ilkokul grubuna ait öğretmenlerin bilgelik boyutunda psikolojik sermayelerine yönelik tutumlarının ($M=4,39$), ortaokul grubundaki öğretmenlere göre ($M=4,30$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenlerle kıyaslandığında, sadece okul türü değişkenine göre tüm alt boyutlarda ilk ve ortaokul görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Kamu ilkokul [$X^2(4)=9,740$, $p < ,05$] ve ortaokul [$X^2(4)=10,993$, $p < ,05$] öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında öz yeterlilik boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, ilkokul grubunda 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($M=200,98$), diğer kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerden ($M=188,69-102,25$) daha fazla bilgi ve beceri konusunda donanımlı oldukları, zorlukları aşabilme, diğer öğretmenlerle iletişim kurma veya kendisini ifade edebilme becerisine sahip oldukları konusunda kendilerine güvenmektedirler. Diğer taraftan, ortaokul öğretmenlerinden 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ($M=206,51$), diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerden ($M=196,75-164,98$) mesleki anlamda daha fazla öz yeterliliğe sahip oldukları belirtilebilir.

İlkokul [$X^2(4)=5,351$, $p > ,05$] ve ortaokul öğretmenlerinin [$X^2(4)=6,282$, $p > ,05$] görüşleri arasında umut boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlkokul [$X^2(4)=5,565$, $p > ,05$] ve ortaokul [$X^2(4)=1,461$, $p > ,05$] öğretmenlerinin psikolojik sermayenin iyimserlik boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Kamu ilkokul [$X^2(4)=3,823$, $p > ,05$] öğretmenleri arasında kıdem değişkenine göre, dayanıklılık alt boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmazken, ortaokul [$X^2(4)=12,029$, $p < ,05$] öğretmenlerinin görüşleri farklılaşmaktadır. Buna göre, 6-10 yıl ($M=166,88$) kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri ($M=206,35$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde dayanıklılık algısına sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, 11-15 yıl ($M=161,83$) kıdeme sahip öğretmenlerin de 16-20 yıl ($M=197,21$) ile 21 yıl ve üzeri ($M=206,35$) kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde dayanıklılık algısına sahip oldukları görülmektedir. Özetle, ortaokul grubunda 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında yer alan öğretmenlerin ($M=206,35$), diğer kıdem aralığındaki öğretmenlerden ($M=197,21-161,83$) psikolojik olarak daha güçlü, kararlı ve mücadeleci olduklarını ileri sürmek mümkündür.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, İlkokul Öğretmenlerinin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

PS	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Sabit	3,111	,118	---	26,351	,000	---	---
MO	,074	,058	,124	1,270	,205	,067	,059
PVO	-,006	,085	-,011	-,075	,940	-,004	-,003
RA	,151	,054	,278	2,818	,005	,148	,131
TTE	-,159	,062	-,291	-2,555	,011	-,134	-,119
TÇO	,221	,060	,386	3,668	,000	,191	,170

R: ,435; R²: ,187; p: ,000.

MO: Model Olma; PVO: Paylaşılan Vizyon Oluşturma; TTE: Tanıma ve Takdir Etme.

RA: Risk Alma; TÇO: Takım Çalışmasına Odaklanma; PS: Psikolojik Sermaye.

Esenlik alt boyutunda ilkökul $[X^2(4)=,546, p > ,05]$ ve ortaokul öğretmenlerinin $[X^2(4)=3,051, p > ,05]$ görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İlkokul $[X^2(4)=7,666, p > ,05]$ ve ortaokul öğretmenlerinin $[X^2(4)=9,006, p > ,05]$ yaratıcılık boyutuna yönelik görüşleri de kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kamu ortaokul $[X^2(4)=6,751, p > ,05]$ öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında mizah boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, ilkökul $[X^2(4)=10,153, p < ,05]$ öğretmenlerinin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 1–5 yıl ($M=94,21$) kıdem aralığındaki ilkökul öğretmenleri diğer kıdem aralığındaki öğretmenlere ($M=167,53$ – $M=189,01$) kıyasla daha düşük düzeyde mizah algısına sahiptirler.

Kamu ilkökul $[X^2(4)=3,756, p > ,05]$ öğretmenleri arasında bilgelik boyutunda psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmazken, ortaokul $[X^2(4)=16,400, p < ,05]$ öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri arasında bilgelik boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre ortaokul grubunda 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında yer alan öğretmenlerin ($M=212,00$), 6–10 yıl ($M=166,53$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bilgelik algısına sahip oldukları söylenebilir. Buna ek olarak, 11–15 yıl ($M=156,87$) kıdeme sahip öğretmenlerin ise 16–20 yıl ($M=194,93$) ile 21 yıl ve üzeri ($M=212,00$) kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde bilgelik algısına sahip oldukları ifade edilebilir.

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

Bu çalışmada yordanan değişken, örneklemdaki öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarıdır. Yordayıcı değişkenler ise paylaşılan vizyon oluşturma, model olma, tanıma ve takdir etme, risk alma, takım çalışmasına odaklanma alt boyutlarında müdürlerin liderlik

davranışlarıdır. İlkokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algılarının yordanmasına ilişkin regresyon analiziyle ortaya çıkan bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algısı ile düşük düzeyde bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %18’ini açıklamaktadır ($R=,435, R^2=,187$). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının risk alma ($\beta=,278, p < ,05$), tanıma ve takdir etme ($\beta=,291, p < ,05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=,386, p < ,05$) alt boyutlarında, ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerinin anlamlı bir şekilde yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, model olma ($\beta=,124, p > ,05$) ve paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=,011, p > ,05$) alt boyutlarında ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi ile ulaşılan bulgular Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5’e göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algısı ile düşük düzeyde bir ilişki göstermekte ve toplam varyansın %15’ini açıklamaktadır ($R=,411, R^2=,158$). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, risk alma ($\beta=,193, p < ,05$) ve takım çalışmasına odaklanma ($\beta=,258, p < ,05$) alt boyutlarında, ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir; ancak model olma ($\beta=,020, p > ,05$), paylaşılan vizyon oluşturma ($\beta=,143, p > ,05$) ve tanıma ve takdir etme ($\beta=,117, p > ,05$) alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırma, Ankara ilinin dokuz ilçesinde görev yapmakta olan kamu ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaç edinmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı anlaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını model olma boyutunda sergilediklerini gösteren araştırma bulgularını desteklemektedir (Leech & Fulton, 2002; Abu-Tineh ve ark., 2008; Korkmaz & Gündüz, 2011). Sadece ortaokul grubundaki öğretmenlerin algılarına göre, cinsiyet değişkeni model olma ve paylaşılan vizyon oluşturma, takım çalışmasına odaklanma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında anlamlı bir fark yaratmaktadır. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin model olma, paylaşılan vizyon oluşturma ve takım çalışmasına odaklanma boyutunda fark yaratan bir değişken olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları (Abu-Tineh ve ark., 2008) ile benzerlik gösterirken cinsiyet değişkeninin paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda fark yaratan bir değişken olmadığını gösteren araştırma bulgularından farklılık göstermektedir (Demir, 2019). Mevcut araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının paylaşılan vizyon oluşturma boyutunda görece olarak yüksek düzeyde olduğunu gösteren araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Barnett & McCormick, 2003; Çelik 1995; Korkmaz, 2008; Kurland ve ark., 2010; Ngang, 2011; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009). Bir okulun başarısında kilit role sahip olan okul müdürünün, okulun vizyonunu ortak değerler etrafında tüm paydaşlarla uzlaşarak oluşturması gerekmektedir, çünkü vizyon

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Alt Boyutlarının, Ortaokul Öğretmenlerinin Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

PS	B	St. Hata B	β	t	p	İkili R	Kısmi r
Sabit	2,949	,153	---	19,239	,000	---	---
MO	,015	,056	,020	,265	,791	,014	,013
PVO	-,098	,083	-,143	-1,183	,238	-,062	-,057
RA	,124	,057	,193	2,186	,029	,114	,104
TTE	,082	,064	,117	1,288	,199	,067	,062
TÇO	,168	,056	,258	2,971	,003	,154	,142

R: ,411; R²: ,158; p: ,000.

oluştururken paydaşların katılımının ve desteğinin sağlanması, vizyona herkes tarafından benimsenmesini sağlayacaktır (Bilge, 2013).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının risk alma boyutunda, diğer boyutlar ile karşılaştırıldığında, görece olarak düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Oysa, liderlik sürecinde önemli olan risk alabilmektir (Zaleznik, 1981) çünkü risk alabilen liderler örgütün gelişimi için yeniliklere ve değişikliklere açık olan kişilerdir (Kouzes & Posner, 2017). Ortaokul öğretmenlerinin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarına göre, cinsiyet ve okul türü değişkeni risk alma boyutunda anlamlı bir fark yaratmaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını en fazla tanıma ve takdir etme boyutunda gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, çalışmaları ve performansları nedeniyle yöneticileri tarafından takdir ve destek gören çalışanların örgütsel güveni ve işe bağlılığı arttırdığı, güçlü bir takım ruhu oluşturduğunu ortaya koyan çalışma bulguları (Kouzes & Posner, 2017) ile desteklenmekte iken Leech ve Fulton'ın (2002) çalışmasından farklılık göstermektedir. Aslında teşekür, takdir, kutlama, örgüt değerlerinin ve hedeflerinin güçlenmesine, örgütsel bağlılığın artmasına, bireyler arasındaki iletişimin kurulmasına ve böylelikle verimlilik düzeyinin artmasına yardımcı olmaktadır (Kouzes & Posner, 2017). Dolayısıyla çalışanlarına değer veren, her zaman onların arkasında olduğunu sözleri ve eylemleri ile gösteren, onları başarılarından dolayı küçük de olsa ödüllendiren bir yöneticinin, liderin veya okul müdürünün pozitif bir örgüt kültürü ve çalışma ortamı yaratması mümkündür.

Araştırma bulgularına benzer şekilde, Leech ve Fulton'ın (2002) çalışmasında da ortaokul ve lise müdürlerinin takım çalışması oluşturma boyutunda liderlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Okul müdürü, öğrencinin ve okulun başarısını arttıracak bir öğrenme ortamı oluşturmaktan sorumlu kişidir. Dolayısıyla en başta öğretmenler ve tüm paydaşlar arasında takım ruhu oluşturarak onları desteklediğini göstermeli ve her birine takımın bir parçası olduklarını hissettirmelidir. Diğer taraftan, okul türü yalnızca risk alma ve takım çalışmasına odaklanma boyutlarında fark yaratan değişken olarak görülmekte iken kıdem beş alt boyutta da fark yaratan bir değişken olmadığı görülmektedir. Mevcut araştırma bulguları, öğretmenin öz yeterliliğinin öğrencilerin eğitiminde aracı unsur olan okul müdürünün liderlik davranışları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları (Anderson ve ark., 1988; Midgley ve ark., 1989; Paletta ve ark., 2017; Ross & Gray, 2006; Tschannen-Hoy & Moran, 2001) ile uyumludur.

Bu çalışmanın bulguları, özyeterlilik boyutunda cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yaratan değişken olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile paralellik gösterirken (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Yalçın, 2018), benzer şekilde okul türü değişkeninin de fark yaratan değişken olduğunu destekleyen araştırma bulguları (Aelterman ve ark., 2007) ile uyumludur. Ayrıca, mevcut çalışma özyeterlilik boyutunda kıdem değişkeninin fark yaratan değişken olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tösten & Özgan, 2017; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulguları umut düzeyi yüksek olan bireylerin işlerinde daha mutlu oldukları; ayrıca umut düzeyi yüksek ve düşük olan kişilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularını (Avey ve ark., 2008; Luthans & Youssef, 2004; Snyder ve ark., 2003; Viseu ve ark., 2016) desteklemektedir. Mevcut çalışma bulguları umut boyutunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koyarken cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin umut algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koyan araştırma bulguları (Snyder ve ark., 2003; Tösten & Özgan, 2017) ile uyumsuzdur. Umud boyutunda ortaokuldaki erkek öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları kadın öğretmenlerden daha olumludur. Ayrıca ilkökul öğretmenleri, ortaokul

öğretmenlerine kıyasla, motivasyonunu kaybetmediğini, işinden daha fazla keyif aldığını düşünmektedir. Ortaokul grubunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla, iş ortamında daha iyimser bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

Dayanıklılık alt boyutuna ilişkin araştırma bulguları, karşılaşılan engellerin kişilerin dayanıklılık düzeylerini artırdığını ortaya koyan araştırma bulguları (Mäkikangas & Kinnunen, 2003; Viseu ve ark., 2016) ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları dayanıklılık boyutunda, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, Yalçın (2017) da çalışmasında okul türü değişkeninin öğretmenlerin dayanıklılık algılarında fark yaratan bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada, ortaokul grubundaki erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha fazla mücadeleci olduklarını düşünmektedirler. İlkokul öğretmenlerinin dayanıklılık boyutunda, psikolojik sermaye algıları ortaokul öğretmenlerinden daha yüksektir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin esenlik düzeyinin okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları (Cenkseven, 2004; Nguni ve ark., 2006) ile uyumludur. Bununla birlikte, çalışma bulguları esenlik boyutunda okul türü değişkeninin fark yaratan değişken olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları (Aelterman ve ark., 2007) ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, esenlik boyutunda, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokul grubunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla, okulda kendilerini psikolojik anlamda daha mutlu, huzurlu ve iyi hissetmektedirler. Bununla birlikte, ilkökul öğretmenleri, kendilerini okul ortamında ortaokul öğretmenlerinden daha fazla mutlu ve sağlıklı hissetmektedirler. Dolayısıyla mevcut bulgular, psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan öğretmenlerin endişe, depresyon, stres gibi olumsuz duygular geliştirme olasılıklarının daha düşük olduğunu gösteren araştırma bulguları (Avey ve ark., 2011; Demir, 2018; Rodrigues ve ark., 2017) ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları, liderlik ve yaratıcılık arasındaki ilişkilere yönelik araştırma bulguları (Çerne ve ark., 2013; Dinçer, 2013; Rego ve ark., 2012) ile paralellik göstermektedir. Aslan ve Cansever (2009) de çalışmalarında sınıf içi uygulamalarda yaratıcılığı kullanan öğretmenlerin kullanmayanlara göre daha başarılı ve etkili olduğu, onları eğitim ortamlarında farklı kıldığını ortaya koymuşlardır. Hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermaye algılarında yaratıcılık boyutunda, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erkek ortaokul öğretmenleri, kadınlara göre derslerinde daha yaratıcı ve özgün fikirler ortaya koyduklarını düşünmektedirler. İlkokul öğretmenleri, daha fazla yaratıcılık algısına sahiptirler.

Araştırma bulguları mizah anlayışı gelişmiş bireylerin sorunlarla daha kolay mücadele edebildikleri; ayrıca stres, kaygı gibi olumsuz davranışlar sergileme olasılıklarının daha düşük düzeyde olduğu bulgusunu ortaya koyan çalışmalar (Kuiper ve ark., 1993; Özdemir ve ark., 2011) ile uyumludur. Hem ilkökul hem de ortaokul grubundaki erkek öğretmenlerin mizah anlayışları aynı düzeydedir. Erkek öğretmenler okul ortamında, stres kaynakları ile başa çıkma aracı olarak mizahı kullanmaktadırlar. İlkokul öğretmenleri, gergin ortamları yumuşatma, sosyal ortamlara uyum sağlama konusunda mizahtan daha fazla yararlanmaktadır. Kıdem değişkeni ise, ortaokul grubunda fark yaratan bir değişken değilken, ilkökul grubunda meslekte en kıdemli olanlar, en fazla mizah anlayışına sahip olduklarını hissetmektedirler.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları, bilgelik boyutunda, ilkökul grubunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ortaokul grubunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre,

ortaokul grubunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla bilgelik algısına sahip olduklarını düşünmektedirler. Kıdem değişkeni ilkokul grubunda anlamlı bir farklılık yaratmazken, ortaokul grubunda meslekte en kıdemli olanlar, kendilerini, daha güvenilir, sağduyulu görmekte ve önceki tecrübe ve bilgi birikimi sayesinde problem çözme becerisine daha fazla sahip olduklarını düşünmektedirler.

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ilkokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma alt boyutlarında anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile, bu üç alt boyutta okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeyindeki artış öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinde artışa sebep olmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, risk alma ve takım çalışmasına odaklanma alt boyutlarında, ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin liderlik davranışlarının bu iki boyutta öğretmenlerin psikolojik sermaye algısını şekillendirmede etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bulgu, çeşitli liderlik stilleri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik farklı araştırma bulguları (Karatürk, 2015; Luthans & Jensen, 2005; McMurray ve ark., 2010; Medlock 2016; Rego ve ark., 2012; Savur, 2013; Şengüllendi, 2017; Soylu, 2018; Woolley ve ark., 2011; Yalçın ve ark., 2018; Yüksel, 2015) ile de örtüşmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları geçmiş araştırmalardaki sonuçları büyük ölçüde doğrulamakla birlikte, geçmiş araştırmalarda ayrı ayrı incelenen ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayesinin okul müdürlerinin liderlik davranışı tarafından nasıl şekillendirildiği, bu araştırmada karşılaştırmalı olarak ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin liderlik davranışları, hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini bütüncül olarak anlamlı fakat düşük düzeyde açıklamaktadır. Diğer yandan, liderlik davranışlarının bazılarının (model olma ve paylaşılan vizyon oluşturma) alt boyutlarının bağımsız olarak öğretmenlerin psikolojik sermayesini açıklamakta yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Benzer bir durum, ortaokul öğretmenleri için, tanıma ve takdir etme boyutunu da içine alacak şekilde geçerlidir. Sonuç olarak, öğretmenlerin psikolojik sermayesi okul müdürünün liderlik davranışlarının bazı özellikleri ile açıklanabilmektedir ancak bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının özellikleri bağlamında bütüncül olarak okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin psikolojik sermayelerini açıklama gücü zayıftır. Şu halde, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin hangi bireysel ve örgütsel değişkenler tarafından açıklanabileceğini inceleyen daha ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar Ankara ilinin dokuz merkez ilçesinde kamu okullarında görevli öğretmenlerin algılarını yansıtmaktadır. Araştırma sonuçları, okulun sosyal bağlamından etkileneceği için farklı özellikteki çevrelerde örneğin daha küçük şehirlerde ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde yürütülebilecek çalışmalar, büyük bir kent merkezindeki bu araştırmanın sonuçlarından farklı sonuçlar üretebilir. Dolayısıyla araştırmanın Türkiye örnekleminde ya da farklı kültürel ve/ya sosyal özellikler barındıran bölgelerde tekrarlanması zengin sonuçlar üretebilir. Ayrıca mevcut araştırmanın sonuçları, ilk ve ortaokul düzeyindeki kamu okullarındaki öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının özel okullarda daha etkili olduğunu rapor eden farklı araştırmaların sonuçları (örn. Bahar, 1999) dikkate alındığında, araştırmanın özel okullarda tekrarlanması farklı sonuçların üretilmesine, kamu ve özel okul karşılaştırılması yapılmasına olanak sağlayabilir. Son olarak, bu araştırmada öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi çözümlenmeye çalışılmıştır. Gelecek araştırmalarda okul müdürlerinin görüşleri de incelemeye dahil edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile varılan ilk sonuç, kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin model davranışlar sergileme kapasitelerini diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde değerlendirmiş olmasıdır. Bu noktada öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak, belli aralıklarda düzenleyeceği anketler aracılığı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerinde veriye dayalı olarak istenen ve istenmeyen davranışlarını değerlendirmesi mümkün olabilir. Bu farkındalık, okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerini yeniden düzenlemek için önemli ipuçları sağlayabilir. Araştırmada ulaşılan ikinci sonuç, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin risk alma boyutunun öğretmenlerce en düşük puanlanan boyut olduğudur. Bu bulgu, okul müdürlerinin kurumla ilgili değişimlere yönelik girişimlerde bulunmaktan çekindiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürlerinin mesleki öğrenme ve gelişim kapsamında, risk ve kriz yönetimi üzerine eğitim almaları sağlanabilir. Bununla birlikte, yetki çerçeveleri genişletilerek, daha fazla inisiyatif almaları sağlanabilir ki böylelikle riski göze alabilsinler. Araştırma ile ulaşılan üçüncü sonuç, psikolojik sermayenin iyimserlik boyutunda öğretmenlerin görece olarak düşük puan almışlardır. Bu noktada, okul yönetimi çalışma koşullarını düzenlerken, gerek ders programı gerekse çalışma ortamı açısından esnek davranabilmelidir. Okul müdürünün bunu gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin görev tanımlarında ve iş düzenlemelerinde okul müdürüne bu yönde inisiyatif veren bir düzenleme yapılması yerinde olacaktır.

Bu araştırma ile ulaşılan başka bir sonuç, öğretmenlerin alışılmışın dışında özgün fikirler üretebileceklerine dair algılarının yaratıcılık boyutundaki maddeler arasında görece olarak düşük puanlanmış olmasıdır. Bu konu, hem gelecek araştırmacılar hem de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından incelemeye değer görünmektedir. Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin yaratıcılık algılarının derinlemesine nitel tasarımı bir araştırma ile incelenmesi, öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirmek için yapılabilecek çalışmalar konusunda değerli bilgiler sunabilir.

7. Gelecekte bu konuyu ele alacak araştırmacılara, bu konunun devlet okulları ile özel okulların karşılaştırılması olarak çalışılabileceği önerilmektedir. Ayrıca araştırma farklı lise türlerinde hatta yükseköğretimde öğretim elemanlarının psikolojik sermaye algısını ölçmek için tekrarlanabilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Hacettepe Üniversitesi'nden (Tarih: 18 Ekim 2018, Onay No: 35853172-300) alınmıştır.

Bilgilendirilmiş Onam: Bu araştırmanın tüm katılımcılarından gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katıldıklarına ilişkin yazılı aydınlatılmış onam alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış Bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – B.B., N.D.; Tasarım – B.B., N.D.; Denetleme – N.D.; Kaynaklar – B.B.; Malzemeler – B.B.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – B.B., N.D.; Analiz ve/veya Yorum – B.B., N.D.; Literatür Taraması – B.B.; Yazıyı Yazan – B.B., N.D.; Eleştirel İnceleme – B.B., N.D.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: The Ethical committee approval was received from the Ethics Committee of Hacettepe University (Date: October 18, 2018 Approval No: 35853172-300).

Informed Consent: Written informed consent was obtained from all participants who participated in this study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – B.B., N.D.; Design – B.B., N.D.; Supervision – N.D.; Funding – B.B.; Materials – B.B.; Data Collection and/or Processing – B.B., N.D.; Analysis and/or Interpretation – B.B., N.D.; Literature Review – B.B.; Writing – B.B., N.D.; Critical Review – N.D., B.B.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Al-Omari, A. A. (2008). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice. *Leadership and Organization Development Journal*, 29(8), 648–660. [CrossRef]
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. [CrossRef]
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif Psikolojik Sermayenin iş Tatmini ile İlişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123–140.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of educational research*. Routledge.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Anık, S., & Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 332–342.
- Aslan, N., & Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde Yaratıcılığın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333–340.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. [CrossRef]
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430–452. [CrossRef]
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employees' attitudes, behaviors and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. [CrossRef]
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48–70. [CrossRef]
- Bahadır, E. (2018). *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahar, M. (1999). Özel Okul Müdürleri ile Devlet Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız teknik üniversitesi, sosyal bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87. [CrossRef]
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. [CrossRef]
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406–434. [CrossRef]
- Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management*, 42(3), 742–768. [CrossRef]
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını Arttırmada okul Müdüründen Beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12–23.
- Blasé, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589–610. [CrossRef]
- Çakmak, M. S., & Arabacı, İ. B. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının iş Doyumları ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 890–909.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cameron, K. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi*. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223–1235.
- Çerne, M., Jaklič, M., & Škerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63–85. [CrossRef]
- Çetin, F., & Basım, H. N. (2012). Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121–137.
- Çetin, M. (2015). *Individual and organizational antecedents of psychological capital* [Doktora Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46–56.
- Cypres, A. (2016). *Leadership: Learning, teaching, and practice. Leaders, Schools, and Change*. IAP-Information Age Publishing, Inc
- Demir, H. D. (2019). *Okul Müdürleri Liderlik Stillerinin Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Kollektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi* [Yüksek lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 137–154.
- Diñçer, H. (2013). *Otantik Liderlik, Psikolojik Sermaye ve Yaratıcılık: Çok Düzeyli Analiz* [Yüksek Lisans Tezi]. Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645–664. [CrossRef]
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. Sage
- Eraslan Köse, S. (2019). *Dönüştürücü Liderliğin Pozitif Psikolojik Sermaye Üzerindeki Etkisi: İstanbul İlinde bir Araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkuş, A., & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik Sermayenin iş Tatmini, iş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik bir Araştırma. *İstanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2), 302–318.
- Gedikpınar, H. (2019). *Otantik Liderlik ile Çalışanların Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki: Çokuluslu İşletmeler Üzerine bir Araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. [CrossRef]
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. [CrossRef]
- Karatürk, H. E. (2015). *Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişkiye Yönelik bir Alan Araştırması* [Yükseklisans Tezi], Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasa, M., & Hassan, Z. (2013). Antecedent and consequences of flow: Lessons for developing human resources. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 97, 209–213. [CrossRef]
- Köklü, M. (2012). Orta Öğretim Okulları Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Durumları, Katılma İstekleri, İş Doyumları, Çatışmaları Yönetme Biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208–223.
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123–153.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 75–98.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Leadership Practices Inventory: Observer* (3rd e d.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to make extraordinary things happen in Organizations*. John Wiley & Sons.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, L. J. (1993). Coping humour, stress and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 25(1), 81–96. [CrossRef]

- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7–30. [CrossRef]
- Leech, D. W., & Fulton, C. (2002). *The leadership practices of middle and high school principals*.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. [CrossRef]
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. [CrossRef]
- 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. [CrossRef]
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50. [CrossRef]
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. [CrossRef]
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior*, 1(2), 9–24.
- Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2005). The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission: A study of nurses. *Journal of Nursing Administration*, 35(6), 304–310. [CrossRef]
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537–557. [CrossRef]
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. [CrossRef]
- Martin, R. A. (2006). *The psychology of humor: An integrative approach*. Academic Press.
- McMurray, A. J., Pirola-Merlo, A., Sarros, J. C., & Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment and wellbeing in a non-profit organization. *Leadership and Organization Development Journal*, 31(5), 436–457. [CrossRef]
- Medlock, J. L. (2016). *Leadership behaviors and positive psychological capital in the workplace* [Doctoral Dissertation]. Cardinal Stritch University.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–258. [CrossRef]
- Moffitt, J. R. (2007). *What works: Principal leadership behaviors that positively impact student achievement in elementary schools* [Electronic Thesis and Dissertations]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1264&context=etd>
- Ngang, T. K. (2011). The effect of transformational leadership on school culture in male primary schools Maldives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 2575–2580. [CrossRef]
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *Educational Administration Abstracts*, 42(2), 145–177.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., & Reçepoğlu, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 405–428.
- Paletta, A., Alivernini, F., & Manganello, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98–117. [CrossRef]
- Pallant, J., & Manual, S. S. (2010). *A step by step guide to data analysis using SPSS*. McGraw-Hill Education.
- Parker, L., & Raihani, R. (2011). Democratizing Indonesia through education? Community participation in Islamic schooling. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(6), 712–732. [CrossRef]
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & e Cunha, M. Pe (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65(3), 429–437. [CrossRef]
- Rodrigues, R. I. D. C. V., Carochinho, J. A. B., & Rendeiro, M. M. O. (2017). The impact of positive psychological capital on psychological distress of primary and secondary education teachers. *Psique*, 13, 40–56.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 29(3), 798–822. [CrossRef]
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. [CrossRef]
- Savur, H. (2013). *Otantik Liderlik ve Çalışanların Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki Üzerine bir Araştırma* [Yüksek lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengüllendi, M. F. (2017). *Dönüşümcü Liderlik ile Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Müdürlüklerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algıları Arasındaki İlişki (Çanakkale örneği)* [Yüksek lisans Tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. [CrossRef]
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory. measurements. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139. [CrossRef]
- Soylu, Ü. (2018). *Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye İlişkisi: Gaziantep'te bir Alan Çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74. [CrossRef]
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B., & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 4–13. [CrossRef]
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin liderlik Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274–298.
- Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867–889. [CrossRef]
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [CrossRef]
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 89–98. [CrossRef]
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(39), 439–461. [CrossRef]
- Williams, R. A., & Clouse, R. W. (1991). *Humor as a management technique: Its impact on school culture and climate*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337866.pdf>
- Woolley, L., Caza, A., & Levy, L. (2011). Authentic leadership and follower development: Psychological capital, positive work climate, and gender. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(4), 438–448. [CrossRef]
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 13–26.
- Yalçın, S., Akan, D., & Yıldırım, İ. (2018). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 157–174.
- Yavuz, M. (2010). Adaptation of the leadership practices inventory (IPI) to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 143–157.
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zaleznik, A. (1981). Managers and leaders: Are they different? *Journal of Nursing Administration*, 11(7), 25–31. [CrossRef]