



**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK
SERMAYE VE LİDER ÜYE ETKİLEŞİMİNİN ROLLERİNİN
İNCELENMESİ**

Burak Tutkun

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Burak
Soyadı : Tutkun
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi : 28.11.2025

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermaye ve Lider Üye Etkileşiminin Rollerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Roles of Psychological Capital and Leader-Member Exchange in the Relationship Between School Principals' Learning-Centered Leadership Behaviors and Teachers' Instructional Practices

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Burak Tutkun

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Burak Tutkun tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermaye Ve Lider Üye Etkileşiminin Rollerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

(Eğitimi Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

(Eğitimi Yönetimi Ana Bilim Dalı, Karabük Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Serkan KOŞAR

(Eğitimi Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

(Eğitimi Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

(Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üni.)

Tez Savunma Tarihi: 21.11.2025

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

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kıymetli, Biricik ve Canım Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamasında pek çok kıymetli kişinin katkısı olmuştur. Bu süreçte bana ilham veren, destek olan ve yol gösterici yaklaşımlarıyla çalışmama yön veren herkese en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Öncelikle bu yoğun ve emek gerektiren çalışmada her daim yanımda olan, beni motive eden, bilimsel tutum ve yaklaşımlarıyla tez konusunun belirlenmesinden araştırmanın yürütülmesine ve yazımına kadar tüm aşamalarda rehberlik eden kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Onur ERDOĞAN hocam başta olmak üzere akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan ve farklı dönemlerde aldığım derslerle bu çalışmanın temelini atan Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nın kıymetli hocaları; Sayın Prof. Dr. Nail YILDIRIM'a, Sayın Prof. Dr. Uğur AKIN'a, Sayın Prof. Dr. Erdal KÜÇÜKER'e, Sayın Prof. Dr. Gülay ASLAN'a, Sayın Prof. Dr. Gülşah BAŞOL'a, Sayın Prof. Dr. Mahmut SAĞIR'a, Sayın Prof. Dr. Ramazan YİRCİ'ye, Sayın Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN'a, Sayın Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Sayın Prof. Dr. Ayhan URAL'a, Sayın Prof. Dr. Feyzi ULUĞ ile tez izleme komiteleri ve tez savunması sürecinde görüş ve önerileriyle teze katkı sunan Sayın Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Sayın Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Sayın Doç Dr. Zeki ÖĞDEM ile Sayın Doç. Dr. Emre SÖNMEZ'e ve akademik birikimiyle her zaman yanımda olan Sayın Prof. Dr. İnayet AYDIN'a en derin şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca araştırmamın saha çalışması sürecinde veri toplama araçlarının

uygulanmasında her türlü desteği ve kolaylığı sağlayan çok kıymetli eğitim çalışanlarına ve arkadaşlarıma da müteşekkirim.

Bu süreçte varlığı ile bana huzur ve güven veren, çalışmam boyunca hep destek olup çok büyük bir özveri göstererek yanımda olan çok değerli eşim Dr. Öğretim Üyesi Mukaddes İNAN TUTKUN'a, bir tanecik oğlum Erdem TUTKUN'a, babam Muhsin TUTKUN'a, annem Nevin TUTKUN'a, kayınpederim Ahmet İNAN'a, kayınvalidem Ayşe İNAN'a, anneannem Neriman HONİLİĞİL'e, kardeşlerim Mahmut TUTKUN ile İbrahim TUTKUN'a ve yine hayatımda çok büyük emek, gayret ve destekleri olan sevgili rahmetli dedem Ahmet Nurhan HONİLİĞİL'e minnettarım. Bu çalışmayı zamanlarınızdan alarak yürüttüm. Sevginizle sabrınızla ve sağladığınız çalışma ortamıyla her zaman bana destek oldunuz. Sizleri çok seviyorum. Hep yanımda olun.

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK
SERMAYE VE LİDER ÜYE ETKİLEŞİMİNİN ROLLERİNİN
İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

**Burak Tutkun
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2025**

ÖZ

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolünü ve lider üye etkileşiminin düzenleyicilik rolünü belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama deseninde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Tokat iline bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 503 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği, Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği, Lider Üye Etkileşimi Ölçeği, Umut Ölçeği, Akademik İyimserlik Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği ve Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde doğrulanan faktör yapıları, yapısal eşitlik modellemesinde gizil ölçümler olarak konumlandırılmıştır. Elde edilen bulguların analizi aşamasında ikili ilişkilerin tespit edilmesinde, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı; doğrudan ve dolaylı yordayıcılıkların belirlenmesinde ise yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde

model içerisinde yer alan değişkenler arasındaki tüm ikili ilişkilerin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Yapısal eşitlik modeli sonuçlarımız öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıklarının öğretimsel uygulamalarını pozitif yönlü ve anlamlı şekilde etkilediğini göstermiştir. Öğrenme merkezli liderlik de hem öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıkları hem de öğretimsel uygulamaları ile anlamlı ve pozitif biçimde ilişkilidir. Benzer şekilde öğrenme merkezli liderlik ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılığın aracı rolü de pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca bu ilişki ağı içerisinde lider üye etkileşiminin öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılığı üzerindeki doğrudan ve öğretimsel uygulamaları üzerindeki dolaylı düzenleyici rolü de anlamlı bulunmuştur. Ek olarak öğretimsel uygulamaların cinsiyet, yaş, okul türü ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği de ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar alan yazınındaki benzer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış; karar alıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki eğitim programlarının güçlendirilmesi, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artıran uygulamaların desteklenmesi ile lider üye etkileşimi düzeyini yükselten işbirlikçi ve şeffaf okul iklimlerinin teşvik edilmesi önerilmiştir. Ayrıca öğretimsel uygulamalara ilişkin algıları farklılaşan öğretmen gruplarına yönelik hedeflenmiş hizmet içi eğitimlerin planlanması, modelin farklı kültürel bağlamlarda, karma yöntemler ile okul temelli olarak yeniden test edilmesi ve modelin örgütsel adalet, okul iklimi, tükenmişlik ve iş yükü gibi farklı aracı ve düzenleyici değişkenlerle yeniden modellenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme merkezli liderlik, öğretimsel uygulamalar, psikolojik sermaye, lider üye etkileşimi

Sayfa Adedi : xx + 180

Danışman : Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

**EXAMINING THE ROLES OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL AND
LEADER-MEMBER EXCHANGE IN THE RELATIONSHIP
BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' LEARNING-CENTERED
LEADERSHIP BEHAVIORS AND TEACHERS' INSTRUCTIONAL
PRACTICES**

(Ph.D Thesis)

Burak Tutkun

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2025

ABSTRACT

This study is a cross-sectional study research aimed at determining the mediating role of psychological capital and the moderating role of leader-member exchange in the relationship between school principals' learning-centered leadership behaviors and teachers' instructional practices. The sample of the study consisted of a total of 503 teachers working in primary, secondary and high schools affiliated with the province of Tokat. Stratified sampling method was used to determine the sample. Data collection instruments included the Personal Information Form, Learning-Centered Leadership Scale, Teacher Instructional Practices Scale, Leader-Member Exchange Scale, Hope Scale, Academic Optimism Scale, Teacher Self-Efficacy Scale and Resilience Scale. The factor structures confirmed through confirmatory factor analysis were positioned as latent variables in the structural equation modeling. For data analysis Pearson product-moment correlation coefficient was used to identify bivariate relationships while structural equation modeling was employed to determine direct and indirect predictive effects. The results

indicated significant positive empirical relationships among all pairs of variables included in the model. The structural equation model results showed that teachers' hope, academic optimism, self-efficacy and resilience positively and significantly affected their instructional practices. Learning-centered leadership is also significantly and positively related to both teachers' hope, academic optimism, self-efficacy, resilience and their instructional practices. Similarly the mediating role of hope, academic optimism, self-efficacy and resilience in the relationship between learning-centered leadership and teachers' instructional practices was found to be positive and significant. Additionally the moderating role of leader-member exchange on teachers' hope, academic optimism, self-efficacy and resilience as well as its indirect moderating effect on instructional practices within this relational framework was also found to be significant. Furthermore instructional practices were found to differ significantly according to variables such as gender, age, school type and professional seniority. The results were discussed in comparison with similar studies in the literature and several recommendations were proposed for policymakers, practitioners and researchers. These include strengthening professional development programs to enhance school principals' learning-centered leadership skills, supporting practices that improve teachers' psychological capital and promoting collaborative and transparent school climates that enhance leader-member exchange. Additionally it was recommended to plan targeted in-service training for teacher groups with differing perceptions of instructional practices, to retest the model in different cultural contexts using mixed methods at the school level and to re-model the framework by incorporating additional mediating and moderating variables such as organizational justice, school climate, burnout and workload.

Key Words : Learning-centered leadership, instructional practices, psychological capital, leader-member exchange
Page Number : xx + 180
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Onur ERDOĞAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6. Tanımlar.....	13
BÖLÜM II.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Araştırmanın Kuramsal Temelleri.....	15

2.1.1. Sosyal Bilişsel Kuram.....	15
2.1.2. Durumsallık Teorisi.....	19
2.2. Araştırmanın Temel Kavramları.....	21
2.2.1. Öğretimsel Uygulamalar.....	22
2.2.1.1. Öğretim Stratejileri.....	23
2.2.1.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretim.....	24
2.2.1.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim.....	24
2.2.1.1.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim.....	25
2.2.1.2. Öğretim Yöntemleri.....	26
2.2.1.2.1. Anlatma Yöntemi.....	26
2.2.1.2.2. Soru Cevap Yöntemi.....	27
2.2.1.2.3. Örnek Olay Yöntemi.....	27
2.2.1.2.4. Problem Çözme Yöntemi.....	27
2.2.1.2.5. Deney Yöntemi.....	28
2.2.1.3. Öğretimsel Uygulamalarla İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.2. Öğrenme Merkezli Liderlik.....	30
2.2.2.1. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları.....	32
2.2.2.1.1. Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma.....	33
2.2.2.1.2. Öğrenme Desteği Sağlama.....	33
2.2.2.1.3. Öğrenme Programını Yönetme.....	34
2.2.2.1.4. Model Olma.....	34
2.2.2.2. Öğrenme Merkezli Liderlikle İlgili Araştırmalar.....	34
2.2.2.3. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişki.....	36
2.2.3. Psikolojik Sermaye.....	39
2.2.3.1. Umut.....	42
2.2.3.1.1. Umut Teorileri.....	42
2.2.3.1.2. Umut Teorisinin Boyutları.....	43
2.2.3.2. Akademik İyimserlik.....	45
2.2.3.2.1. Akademik İyimserliğin Boyutları.....	46
2.2.3.3. Öz Yeterlik.....	48

2.2.3.3.1. Öz Yeterliğin Kaynakları.....	49
2.2.3.3.2. Öz Yeterliğin Etkileri.....	50
2.2.3.3.3. Öğretmen Öz Yeterliği.....	51
2.2.3.3.4. Öğretmen Öz Yeterliğinin Boyutları.....	52
2.2.3.4. Dayanıklılık.....	53
2.2.3.4.1. Dayanıklılığın Boyutları.....	54
2.2.3.4.2. Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler.....	55
2.2.3.5. Psikolojik Sermaye ile İlgili Araştırmalar.....	56
2.2.3.6. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişki.....	59
2.2.3.7. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki.....	62
2.2.3.8. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Öğretmen Psikolojik Sermayesinin Aracı Rolü.....	64
2.2.4. Lider Üye Etkileşimi Teorisi.....	66
2.2.4.1. Dikey İkili Bağlantı Modeli.....	68
2.2.4.2. Lider Üye Etkileşiminin Teorik Temelleri.....	69
2.2.4.2.1. Rol Teorisi.....	69
2.2.4.2.2. Eşitlik Teorisi.....	70
2.2.4.2.3. Sosyal Etkileşim Teorisi.....	71
2.2.4.2.4. Adalet Teorisi.....	71
2.2.4.3. Lider Üye Etkileşiminin Boyutları.....	72
2.2.4.3.1. Etki Boyutu.....	73
2.2.4.3.2. Vefakârlık Boyutu.....	73
2.2.4.3.3. Katkı Boyutu.....	73
2.2.4.3.4. Profesyonel Saygı Boyutu.....	74
2.2.4.4. Lider Üye Etkileşimiyle İlgili Araştırmalar.....	74
2.2.4.5. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici Rolü.....	76
BÖLÜM III.....	78
YÖNTEM.....	78

3.1. Araştırmanın Modeli.....	78
3.2. Evren ve Örneklem.....	79
3.3. Veri Toplama Araçları.....	82
3.3.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ).....	82
3.3.2. Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği (ÖÖUÖ).....	83
3.3.3. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği (LÜEÖ).....	83
3.3.4. Umut Ölçeği (UÖ).....	84
3.3.5. Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ).....	84
3.3.6. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği (ÖÖYÖ).....	84
3.3.7. Dayanıklılık Ölçeği (DÖ).....	85
3.4. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	85
3.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	86
3.4.1.1. ÖMLÖ'nün DFA Sonuçları.....	86
3.4.1.2. ÖÖUÖ'nün DFA Sonuçları.....	87
3.4.1.3. LÜEÖ'nün DFA Sonuçları.....	88
3.4.1.4. UÖ'nün DFA Sonuçları.....	89
3.4.1.5. AİÖ'nün DFA Sonuçları.....	90
3.4.1.6. ÖÖYÖ'nün DFA Sonuçları.....	91
3.4.1.7. DÖ'nin DFA Sonuçları.....	93
3.5. Verilerin Toplanması.....	93
3.6. Verilerin Analizi.....	94
BÖLÜM IV.....	96
BULGULAR.....	96
4.1. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	96
4.2. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	97

4.3. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Psikolojik Sermayenin Aracı Rolünün Test Edilmesi.....102

4.3.1. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Umudun Aracı Rolünün Test Edilmesi.....102

4.3.2. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Akademik İyimserliğin Aracı Rolünün Test Edilmesi.....106

4.3.3. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Öz Yeterliğin Aracı Rolünün Test Edilmesi....110

4.3.4. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Dayanıklılığın Aracı Rolünün Test Edilmesi...114

BÖLÜM V.....118

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....118

5.1. Tartışma ve Sonuç.....118

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....118

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....120

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....123

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....126

5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....128

5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....131

5.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....133

5.2. Öneriler.....136

5.2.1. Karar Alıcılara Yönelik Öneriler	136
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	136
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	137
KAYNAKLAR.....	138
EKLER.....	166
EK 1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği.....	170
EK 2. Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği.....	169
EK 3. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği.....	170
EK 4. Umut Ölçeği.....	171
EK 5. Akademik İyimserlik Ölçeği.....	172
EK 6. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği.....	173
EK 7. Dayanıklılık Ölçeği.....	174
EK 8. Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri.....	175
EK 9. Etik Kurul İzni.....	179
EK 10. Uygulama İzni.....	180

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı..	81
Tablo 2. ÖMLÖ'nün DFA Sonuçları	87
Tablo 3. ÖÖUÖ'nün DFA Sonuçları	88
Tablo 4. LÜEÖ'nün DFA Sonuçları	89
Tablo 5. UÖ'nün DFA Sonuçları.....	90
Tablo 6. AİÖ'nün DFA Sonuçları.....	91
Tablo 7. ÖÖYÖ'nün DFA Sonuçları.....	92
Tablo 8. DÖ'nin DFA Sonuçları.....	93
Tablo 9. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeyleri.....	97
Tablo 10. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	98
Tablo 11. Umut Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma.....	104
Tablo 12. Akademik İyimserlik Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma.....	108
Tablo 13. Öz Yeterlik Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma.....	112

Tablo 14. <i>Dayanıklılık Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma</i>	116
--	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sermaye çeşitleri.....	40
<i>Şekil 2.</i> Psikolojik sermaye ve temel bileşenleri.....	41
<i>Şekil 3.</i> Lider Üye Etkileşimi Teorisi ve alt bileşenleri.....	67
<i>Şekil 4.</i> Adalet Teorisi'nin alt başlıkları.....	72
<i>Şekil 5.</i> Umudun aracı rolünde standartlaştırılmış path katsayıları.....	103
<i>Şekil 6.</i> Akademik iyimserliğin aracı rolünde standartlaştırılmış path katsayıları	107
<i>Şekil 7.</i> Öz yeterliğin aracı rolünde standartlaştırılmış path katsayıları.....	111
<i>Şekil 8.</i> Dayanıklılığın aracı rolünde standartlaştırılmış path katsayıları.....	115

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AIÖ	Akademik İyimserlik Ölçeği
ALS	Average Leadership Style
DÖ	Dayanıklılık Ölçeği
ISLLC	Interstate School Leaders Licensure Consortium
LMX	Leader Member Exchange
LÜEÖ	Lider Üye Etkileşimi Ölçeği
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
ÖMLÖ	Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği
ÖÖUÖ	Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği
ÖÖYÖ	Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UÖ	Umut Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yönetimlerin ve yöneticilerin en temel amaçlarından biri örgüt çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde ifade edilen “etkinlik” ile örgütün amaçlarına ulaşma seviyesi olarak tanımlanan “örgütsel etkililik” kavramları arasındaki dengeyi gözetmek ve böylece hem çalışanların beklentilerine cevap vermek hem de örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır (Barnard, 1938). Söz konusu durum eğitim örgütleri için de geçerlidir. “Etkili okul” veya “okul etkililiği” şeklinde ifade edilen ilgili kavram hakkında her ne kadar okulların çok yönlü ve sofistike yapısı sebebiyle herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanım bulunmasa da yine de öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlardaki gelişim düzeyi ile okulun hazırladığı programın öğretimsel uygulamalar aracılığıyla belirlenen hedeflere ulaşabilme seviyesinin temel ölçüt olarak ele alındığı söylenebilir (Lezotte, 1991; Purkey ve Smith, 1983).

Her öğrencinin öğrenebileceği, her öğretmenin de öğretebileceği varsayımına dayanan ve 1960’larda Amerika’da ortaya çıkan “etkili okul”un ne olduğu, nasıl tanımlandığı, amaçlarının nelerden oluştuğu ve yapısının nasıl meydana geldiği ile ilgili “Amaç Modeli, Sistem Modeli, Katz ve Kath Modeli ile Hoy ve Ferguson Modeli” gibi birçok farklı model geliştirilmiş ve bazı araştırmalar yapılmıştır (Balcı, 1988). İlk olarak 1966 yılında Coleman ve arkadaşlarının yaptığı etkili okul araştırmalarında okul imkânları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan benzeri araştırmalarda da okulların özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde çok az etkili olduğu, ailenin sosyo-ekonomik durumundan kaynaklı farklılıklar ile ebeveyn davranışlarının ise çocukların başarısı üzerinde önemli bir role sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Turhan, Şener ve Gündüzalp, 2017).

Ancak daha sonra yapılan araştırmalarda ise “Okullar fark yaratmaz.” anlayışının bir kenara bırakıldığı ve “Okulların öğrenci başarısı üzerinde nasıl fark yaratabileceğine” ilişkin çalışmalara odaklanıldığı görülmüştür. Bu dönemde daha önce göz ardı edilen okul içerisindeki farklı değişkenler üzerine incelemeler yapılmış ve öğrenci çıktıları üzerindeki yansımaları irdelenmiştir (Balcı, 2002). Örneğin Weber etkili okulların sahip olması gereken özellikler hakkında güçlü ve olumlu okul kültürü, lider bir yönetici, öğrencilerden yüksek beklentiler ve öğrenci başarısının sürekli değerlendirilmesi gibi faktörler üzerine odaklanmıştır (Weber, 1971). Bu araştırmayı takip eden sonraki çalışmalarda da etkili okullarla ilgili beklentinin akademik çıktılar ile öğrenci başarısı üzerine yoğunlaştığı görülmüş ve bu sebeple öğretmen ile okul yöneticisinin etkili okullardaki en önemli iki unsur olduğu kanaatine varılarak bu yönde çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır (Balcı, 1988; Hallinger ve Heck, 1996;1998). Dolayısıyla etkili okullarla ilgili gerek öğretmenler ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının gerekse de okullardaki yönetsel faaliyetlerin kapsamlı bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) tarafından uygulanan TALIS (Teaching and Learning International Survey) raporu incelendiğinde de hem öğrenci motivasyonunu ve başarısını hem öğrenme öğretme ortamını hem de sınıf yönetimi becerilerini doğrudan etkileyen bir değişken olarak değerlendirilen “öğretim uygulamaları”nın eğitim öğretimin merkezinde olduğu görülmüştür (OECD, 2018). Benzer şekilde Leithwood, Harris ve Hopkins (2008) de okul gelişimi ile öğrenci başarısı üzerine yaptıkları araştırmada; öğretim uygulamalarının mevcut değişkenler içerisindeki en önemli öge olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin ders performansı ile öğrenci başarısı arasındaki olumlu ilişkinin altı çizilerek öğrenci beklentilerinin karşılanması, temel öğrenme gereksinimlerinin yerine getirilmesi ve okulun hedeflerine ulaşmasında öğretim uygulamalarının merkezi rolü tespit edilmiştir (Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017). Özel ve Bayındır da (2015) öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına dikkat çekerek her şeyin değişip yenilediği ve yaratıcılığın bu denli önemsendiği bilgi çağında, öğretmenlerin yaptıkları öğretimsel uygulamalarla ya öğrencilerin yolunu aydınlatan bir rehber olacaklarını ya da hayal dünyalarını körelten engellere dönüşeceklerini ifade etmişlerdir.

Özellikle pandemi süreci ile hayatımızın merkezine yerleşen “uzaktan eğitim” ve “online eğitim” gibi kavramlar da öğretimsel uygulamaların eğitim öğretim sürecindeki başat rolünü açık bir şekilde gün yüzüne çıkarmıştır. Böylece öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarındaki alt başlıklar arasında yer alan nitelikli öğrenme ortamları, derslere katılım ile devamlılık, iletişim, problem çözme ve ölçme değerlendirme gibi unsurların öğrenme sürecindeki kritik etkisi daha iyi anlaşılmıştır (Kumaş ve Kan, 2022). Goddard, Goddard, Bailes ve Nichols (2019) da okullardaki öğretimsel uygulamaların ehemmiyeti üzerinde durmuşlar ve yaptıkları araştırmada farklılaştırılmış öğretimsel uygulamaların öğrenci başarısına anlamlı ve olumlu etkisi olan belirleyici bir değişken olduğunu belirlemişlerdir.

Kawalkar ve Vijapurkar (2013) ğretimsel uygulamalarda öğretmenlerin sordukları soruların eleştirel, yaratıcı, analitik ve çok düzeyli olmasının öğretimin niteliğine, öğrencilerin derse katılım düzeyine ve öğrencilerin bilişsel gelişimine katkısı olduğunu ayrıca dersleri hem ğretmen hem de öğrenciler için daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Rakes, Fields ve Cox (2006) ile Starkings ve Krause (2008) ise konuya farklı bir açıdan yaklaşarak öğretimsel uygulamalarda akıllı tahtalar gibi teknolojik sistemler ile materyal kullanımının ğrenci başarısı üzerindeki etkisi üzerinde durmuşlar, bu tür araç gereç ve materyallerin öğrenme ıktıları üzerinde olumlu yansımaları olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkiye’de öğretimsel uygulamaların önceden hazırlanarak planlanmasının yasal boyutu da bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı; ğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık plan, aylık plan, günlük plan ve bireyselleştirilmiş eğitim programı gibi dokümanları hazırlamasını zorunlu tutmuştur. Fakat bu zorunluluktan ziyade gerek alan yazınına gerekse uygulama sahasına baktığımızda da öğretimin nitelikli ve kapsamlı bir şekilde planlanmasının ve bu plan doğrultusunda uygulanmasının ğretim etkinliklerini daha sistemli ve etkili hale getireceği söylenebilir (ztrk, 2012).

nceki araştırmalarla uyumlu bir şekilde Leithwood, Harris ve Hopkins (2019) de ğrenci başarısı üzerinde bir yandan ailelerin sosyo-ekonomik durumları ile ev ortamlarının önemine atıf yapmış diğer yandan ise ğretim uygulamalarının ehemmiyetine değinmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler; hem günümüz dünyasındaki yeni ve farklı beceri alanlarını hem de ğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak derslerinde kullanacakları içerik, strateji, yöntem, teknik, yaklaşım ve materyallere daha çok zen göstermeli. ğretimsel uygulamaların nitelikli öğrenme ıktıları üzerindeki belirleyici işlevini fark etmelidirler (Demir ve zden, 2013; ztrk, 2012).

Öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları üzerine etki eden öğrenci hazırbulunuşluğu ile beklentilerinin dikkate alınması, güdüleme, uygun materyal, doğru strateji, yöntem çeşitliliği ve ısı, ışık, ses gibi uygun öğrenme ortamı gibi birçok değişken bulunmaktadır (Seven ve Engin, 2008). Mevcut değişkenler içerisinde en önemli olanlardan biri de öğretimi denetleyip değerlendirme, nitelikli bir öğretim iklimi oluşturma, öğretim uygulamalarını ve öğretmeni geliştirme gibi işlevleri göz önüne alındığında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıdır (Seifert ve Vornberg, 2002; Ünal ve Çelik, 2013). Söz konusu çıkarım; Weber (1971), Balcı (1988) ile Bellibaş, Polatcan ve Kılınç'ın (2020) okul yöneticileri ve onların gösterdikleri liderlik davranışlarının nitelikli okulların ana unsurlarından olduğuna dair tespitleriyle benzerlik göstermektedir.

Goddard ve diğerleri (2019) öğretim liderliğinin gerek önceki öğrenci başarı durumları gerekse de okulun demografik yapısından etkilenmeden öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ile olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Sebastian ve Allensworth (2012) ise müdürlerin sergiledikleri liderlik davranışları ile sınıf içi öğretimsel uygulamalar ve farklılıklar arasında birçok yönden ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu açıdan öğretmenlerin öğretim uygulamalarının daha nitelikli ve verimli hale getirilmesinde, öğretim liderliğinin son derece önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Yapılan birçok araştırmanın sonucu da bu görüşü desteklemektedir (Bellibaş vd., 2020; Demir, 2024; Dorukbaşı, 2022).

Öğretimsel liderlik hakkında tek bir kişiyi yani okul müdürünü merkeze aldığına yönelik yapılan birtakım eleştiriler neticesinde ortaya çıkan öğrenme merkezli liderlik ise özü itibarıyla öğretimsel liderlikle büyük benzerlikler göstermesine rağmen okullarda nitelikli bir öğrenme kültürü oluşturma ve dönüştürücü liderliğe ait özellikleri de kapsamı bakımından öğretim liderliğinden ayrılmaktadır (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009; Kılınç, Polatcan, Erdoğan, Sezgin ve Özdemir, 2023). Öğrenme merkezli liderlik; yalnızca öğretmeye değil içerisinde okul müdürünün de yer aldığı tüm çalışanların örgütsel öğrenmesine ve mesleki gelişimine odaklanmakta aynı zamanda öğrencilerin

başarılarının yükseltilmesine ve okulun iyileştirilmesine dikkat çekmektedir (Goldring vd., 2009; Kılınç, Bellibaş ve Polatcan, 2022; Liu, Hallinger ve Feng, 2016a; 2016b). Okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesi ile öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri göz önüne alındığında; okul müdürlerinin öğrenme merkezi liderlik davranışlarının etkili öğretimsel uygulamalar üzerindeki başlıca belirleyicilerden olduğu anlaşılmaktadır (Çoban, 2025; Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri, 2017; Leithwood vd., 2019).

Öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık gibi psikolojik durumlarının da öğretimsel uygulamalar üzerinde etkili olduğuna dair birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Altun (2024) öğretmen umut düzeyi ile öğretmen liderlik seviyesi arasındaki pozitif ilişkiye atıf yaparken Tasic (2025) dayanıklılığın öğretimsel uygulamalar üzerindeki anlamlı etkisine dikkat çekmiştir. Hoy (2008); Ahmad, Bhatti ve Mumtaz (2022) ile Bryant (2022) ise akademik iyimserlikle öğretimsel uygulamalar arasındaki bağa parmak basmıştır. Çetiner (2023) yaptığı araştırmada, öğrencilerin ders içerisinde sergiledikleri bazı disiplinsiz davranışlar ile düşük akademik başarı düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ve bu durumun da hem mesleki tükenmişliğe hem de öğretmenlik mesleğine yönelik negatif tutumların oluşmasına sebebiyet vererek öğretimsel uygulamaların niteliğine zarar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Akpolat ve Oğuz (2022) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri, umut seviyeleri ve motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Sezgin (2012) ise benzer bir görüşle öğretmenlerin mesleklerini en doğru ve en verimli şekilde icra edebilmeleri için psikolojik durumlarının iyi olması gerektiğini belirtmiştir.

Tösten ve Özgan (2017) umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıktan meydana gelen psikolojik sermayenin hem çalışanların iyi oluş hallerini ve mesleki başarılarını hem de örgütsel davranış doğrudan etkilediğini savunmuşlardır. Ayrıca öğretmen öz yeterliği ile umudu gibi psikolojik sermaye unsurlarının öğretmen tükenmişlik

düzeyini düşürerek öğretimin niteliğini arttırdığına (Şenel, 2014; Çalışır, 2022), öğrencilerin gelişimi ile akademik seviyelerinin yükselmesine etki ettiğine (Leithwood vd., 2019); öğrenci başarısı üzerinde öğretmen akademik iyimserlik seviyesinin anlamlı sonuçlar verdiği (Beard, W. Hoy, Hoy, 2010), örgütsel ve mesleki bağlılıkla öğretmen akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğuna (Çağlar, 2013; Çoban ve Demirtaş, 2011; Kurz, 2006) dair kanıtlar da bulunmaktadır. Benzer şekilde Yazıcı (2016) da öğretmen dayanıklılığı seviyesinin yükseltilmesinin stres, tükenmişlik ve mesleğe atfedilen anlamı etkileyerek öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde şekillendirdiğini dile getirmiştir. Aynı doğrultuda Poulou, Reddy ve Dudek (2019); Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssels (2011) ile Zee ve Koomen (2016) da öğretmenlerin mesleki görevlerini etkin ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için öz yeterlik gibi psikolojik faktörlerin olumlu yönde gelişmiş olmasının kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır.

Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının temel hedefleri arasında okul içerisindeki en ideal öğrenme-öğretme ortamını dizayn ederek öğrenci ve öğretmenlerin performanslarını en üst seviyeye çıkarmak yer almaktadır (Kılınç vd., 2022). Bu bakımdan öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin psikolojik durumları üzerinde de belirleyici olduğu ve dolayısıyla söz konusu etkinin öğretmenlerin psikolojik sermayelerine de yansıdığı sonucuna ulaşmak mümkündür (Kılınç vd., 2023). Mullen, Shield ve Tienken (2021) de pandemi döneminde yaşanan çeşitli olumsuzluklar neticesinde oldukça zayıflayan öğretmen psikolojik sermayesinin yeniden güçlendirilmesinde, en az öğretmenler kadar okul müdürlerinin de görev ve sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde alan yazınında; okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarıyla bir arada kullanılan öğretimsel liderlik becerilerinin akademik iyimserlik seviyesi (Allen, 2011; Börü ve Bellibaş, 2024; Yıldız, 2024; Yılmaz ve Kurşun, 2015) ve öz yeterlik düzeyi (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Cansoy ve Parlar, 2018; Çoban, Özdemir ve Bellibaş, 2023; Khan, Preeti ve Gupta, 2024) gibi psikolojik sermaye

unsurları ile arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır.

Söz konusu liderlik davranışlarını sergileyen okul müdürü; okulunda oluşturacağı olumlu ve etkili bir kültür ile öğretmen psikolojik sermayesini destekleyip öğretmen gelişimine katkı sunmalıdır (Bulduklu, 2014; Çalık vd., 2012; Uysal ve Bilgivar, 2023). İlgili alan yazını detaylıca incelendiğinde öğretmen psikolojik sermayesi üzerinde, okul müdürlerinin öğretimsel ve öğrenme merkezli liderlik davranışlarının gözden kaçırılmaması gereken bir değişken olduğu görülebilmektedir (Chen ve Rong, 2023; Derbedek, 2008; Köstekçi, 2023).

Bu doğrultuda hem liderlik davranışlarının öğretmen psikolojik sermayesi ve öğretimsel uygulamaları üzerindeki hem de öğretmen psikolojik sermayesinin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında; etkili liderliğin yalnızca liderin kişisel özelliklerinden değil aynı zamanda içerisinde bulunduğu örgütün çevresel, sosyal ve bağlamsal şartlarıyla şekillendiğini belirten “Durumsallık Teorisi”ne (Yukl, 2010; 2011) dayanan “Lider Üye Etkileşimi Teorisi” karşımıza çıkmaktadır. Liderle üyeler arasındaki etkileşimin standart olmadığını ve bu etkileşimin niteliğinden dolayı liderlerin örgüt üyelerine karşı farklı tutum ile davranış şekillerine sahip olduğu anlayışını benimseyen “Lider Üye Etkileşimi Teorisi”nin (Aslan ve Özata, 2009; Graen ve Uhl-Bien, 1995; Liden ve Maslyn, 1998) işten ayrılma niyeti (Şahin, 2011) ve tükenmişlik düzeyi (Bolat, 2011; Uğurluoğlu, Şantaş ve Demirgil, 2013) gibi çeşitli psikolojik ve mesleki değişkenler üzerinde etkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Benzer şekilde lider üye etkileşiminin çalışanların öz yeterlik (Flores, Fowler ve Posthuma, 2020), örgütsel bağlılık (Göksel ve Aydın, 2012), iş performansı ile örgütsel bağlılık (Özutku, Ağca ve Cevrioğlu, 2008), psikolojik iyi oluş (Hooper ve Martin, 2008) ve psikolojik güçlendirme (Duman, 2018) düzeyleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çekmecelioğlu ve Ülker (2014) de öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki lider üye

etkileşimi düzeyinin öğretmenlerin normatif, duygusal ve genel örgütsel bağlılıkları ile iş tatminlerini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir.

“Dikey İkili Bağlantı Modeli”nin özünü oluşturduğu “Lider Üye Etkileşimi Teorisi”ne göre okul müdürlerinin yönetsel davranış, tutum ve yaklaşımları; lider ile üye arasındaki karşılıklı sosyal veya resmi ilişkiler doğrultusunda şekillenmektedir (Dansereau, Graen ve Haga, 1975). İlgili alan yazını incelendiğinde bu yargıyı destekleyen pek çok çalışmayla karşılaşılmaktadır (Atwater ve Carmeli, 2009; Burns ve Otte, 1999; Lunenburg, 2010). Bu doğrultuda Batılı ülkelerden farklı olarak politik güç mesafesinin son derece yüksek olduğu Türkiye gibi bir ülkede (Eroğlu ve Pıçak, 2011), lider üye etkileşiminin okul müdürlerinin sergileyeceği öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki rolü göz ardı edilmemelidir.

Yapılan araştırmalardan hareket edilerek okul müdürlerinin sergiledikleri öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişki üzerinde psikolojik sermayenin de belirleyici bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca bu ilişki ağı içerisinde yer alan lider üye etkileşiminin ise okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi şekillendiren kritik bir öge olduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda yapılan çalışmada; okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, bağımsız değişken; öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları, bağımlı değişken; psikolojik sermaye, aracı değişken ve lider üye etkileşimi ise düzenleyici değişken olarak belirlenmiştir. İlgili araştırma ile hem tespit edilen söz konusu mekanizmanın çalışıp çalışmadığına dair bir doğrulama yapılmış hem de bu ilişki örgüsünün derinlemesine irdelenmesi sağlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık), öğretimsel uygulamaları ve lider üye etkileşimi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık), öğretimsel uygulamaları ve lider üye etkileşimleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ile kontrol değişkeni olarak tanımlanan cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, okul büyüklüğü ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?
3. Öğretmen psikolojik sermayesi (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) ile öğretimsel uygulamaları arasındaki ampirik ilişki anlamlı mıdır?
4. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmen psikolojik sermayesi (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) arasındaki ampirik ilişki anlamlı mıdır?
5. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ampirik ilişki anlamlı mıdır?
6. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen psikolojik sermayesinin (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) aracı rolü anlamlı mıdır?
7. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmen psikolojik sermayesi (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) arasındaki ilişkide lider üye etkileşiminin düzenleyici rolü anlamlı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojik gelişmeler, iş dünyasındaki farklılaşma, toplumsal beklentiler ve değişen ihtiyaçlar ile okullara yüklenen görev ve sorumluluklarda da birtakım yenilikler meydana gelmiştir. Özellikle bilgi çağında gerekli olan beceri, yeterlilik, değişen öğrenci profili ve veli istekleri neticesinde son yıllarda daha da önem kazanan nitelikli okulların birçok temel gerekliliği bulunmaktadır. Söz konusu gerekliliklerden biri de okul müdürlerinin göstereceği öğrenme merkezli liderlik davranışı düzeyleridir.

Okul müdürlerinin göstereceği öğrenme merkezli liderlik davranışı düzeyi, öğrenci başarısının yükseltilmesi ve öğretmen faaliyetlerinin desteklenmesinin yanında bir yandan örgüt iklimini, örgütsel sağlığı ve örgüt kültürünü dizayn etmekte diğer yandan ise öğretmenlerin örgütsel öğrenme, iş doyumunu, mesleki motivasyon ve örgütsel bağlılığı üzerinden performanslarını şekillendirmektedir. Öğrenme merkezli liderlik davranışı gösteren okul müdürleri hem öğrenme düzeyini yükseltmek hem öğretmen gelişimini desteklemek hem de öğrenme sürecine aktif katılım göstererek öğretmenlere rol model olmak suretiyle öğretimsel uygulamalara da etki etmektedir.

Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının öğrenciler ve öğrenme çıktıları üzerindeki en önemli faktörlerden birisi olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan gerek politika yapıcılar gerekse de akademisyenler öğretimsel uygulamaların iyileştirilmesi üzerine yoğunlaşmışlardır. Özellikle son dönemlerdeki eğitim politikası araştırmaları incelendiğinde ise öğretimsel uygulamaların daha nitelikli hale getirilmesinde okul müdürlerinin sergileyeceği öğrenme merkezli liderlik davranışları düzeyinin inkâr edilemez bir öge olarak karşımızda durduğu görülmektedir.

Ayrıca bu araştırma sonucunda öğrenme merkezli liderlik ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları üzerinde etkili olan aracı ve düzenleyici değişkenlerle ilgili de alan yazınına katkı sağlanmıştır. Özellikle Batılı ülkelerden farklı olarak politik güç mesafesinin “yüksek

düzeyde” olduğu Türkiye gibi bir ülkede lider üye etkileşiminin irdelenmesi ve içerisinde umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ile dayanıklılık başlıklarının bulunduğu psikolojik sermayenin ilgili araştırma kapsamında beraber incelenmesi de çalışmayı zenginleştirmiştir. Bu bakımdan söz konusu araştırmanın etkisi, kapsamı, doğası ve uygulama sahası açısından değerli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada geçerli olan varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Bu araştırmada; öğretmen görüşlerine dayanılarak okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı değişken, lider üye etkileşiminin ise düzenleyici değişken olarak yordayıcılıklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunulabilecektir.
2. Araştırmanın evren ve örnekleme araştırmanın amacına uygundur.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler, veri toplama sürecinde samimi ve objektif şekilde davranmışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada geçerli olan sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

1. Yapılan araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Tokat ili ve ilçelerinde eğitim veren devlet okulları ile sınırlı tutulmuştur. Her ne kadar Türk eğitim sisteminin merkezi yapısı okul müdürlerinin liderlik uygulamalarında benzerliklere yol açsa da daha geniş bir örneklemden veri toplanması; farklı öğretmen profilleri ve okul iklimleri ile bölgesel kültür farklılıklarını da içermesi bakımından faydalı olabilirdi. Bu açıdan araştırma sonuçlarının tüm illere genellenemeyeceği, sadece diğer iller hakkında ipucu verebileceği dikkate alınmalıdır.

2. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından sunulan Likert tipi ölçme araçlarına öğretmenlerin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgularla sınırlıdır. Bu durum hem elde edilen bulguların daha derinlemesine incelenmesini sınırlandırmış hem de sosyal nedenlerden kaynaklı potansiyel önyargı riskini engelleyememiş ve güvenilirliği kısıtlamıştır.

3. Araştırmada öğrenme merkezli liderlik, psikolojik sermaye ve lider üye etkileşiminin öğretimsel uygulamalarla ilişkisi incelenmiş olmakla birlikte öğretimsel uygulamaları etkileyebilecek diğer örgütsel faktörler (okul iklimi, mesleki tükenmişlik, iş yükü, örgütsel adalet vb.) modele dâhil edilmemiştir. Söz konusu durum, yapısal modelin açıklayıcılığını sınırlayabilir.

4. Araştırma verileri, okul düzeyinde incelenmemiş; sadece bireysel düzeyde analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okullar içinde kümelenmiş bir yapıda bulunmaları nedeniyle okul düzeyindeki yapısal farklılıkların ve örgütsel özelliklerin modele dâhil edilememiş olması araştırma sonuçlarının örgütsel bağlamda genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda yer almaktadır.

Öğrenme Merkezli Liderlik: Öğrenci başarısını yükseltmeyi, öğrenmeyi desteklemeyi, öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerini arttırmayı ve okulu geliştirip yönetmeyi amaçlayan öğrenme merkezli liderlik; öğretimden ziyade öğrenmeye odaklanması, örgütsel öğrenme bağlamında okuldaki tüm çalışanların öğrenmesini hedeflemesi ve okul müdürünün de öğrenme süreçlerine katılması bakımından öğretimsel liderlik ile dönüşümcü liderlikten ayrılıp yeni bir liderlik türü olarak tanımlanmıştır (Liu vd., 2016b).

Öğretimsel Uygulamalar: Öğrencilerin gelişim ihtiyaçları, öğrenme stilleri ile ilgi alanları çerçevesinde etkili ve başarılı bir öğretim, nitelikli öğrenme ortamı, öğrencilerin etkinliklere gönüllü katılımı ve derslere ilgilerinin arttırılması için öğretmenler tarafından kullanılan her türlü strateji, yöntem ve teknik olarak ifade edilmiştir (Francisco ve Celon, 2020).

Psikolojik Sermaye: İçerisinde umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık öğelerini barındıran; kişilerin tutum, performans, davranış ve düşüncelerini doğrudan etkileyen ruhsal durumlarıdır (Luthans ve Youssef-Morgan, 2017).

Lider Üye Etkileşimi: Örgütlerde astlar ve üstler arasındaki karşılıklı etkileşimin niteliği olarak tanımlanan lider üye etkileşimi; güven, destek, bilgilendirilme, kaynaklardan faydalanma ve tükenmişlik gibi kavramlarla da sıkı bir ilişki içerisinde (Liden ve Maslyn, 1998).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kuramsal temeller ile temel kavramların açıklanmasına ve bu kavramlarla ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Temelleri

Bu araştırmanın kuramsal temelleri; “Sosyal Bilişsel Kuram” ve “Durumsallık Teorisi”ne dayanmaktadır. Bu sebeple ilk önce araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmıştır.

2.1.1. Sosyal Bilişsel Kuram

“Davranışçı Yaklaşım” ile “Bilişsel Psikoloji”nin birleşimi ile ortaya çıkan “Sosyal Bilişsel Kuram”; bir yandan Davranışçı Yaklaşım’ın teori oluşturma ve deney yöntemlerinden faydalanmış, diğer yandan ise bu yöntemleri yetersiz görerek eleştirmiş ve insanlar arasındaki etkileşime dikkat çekmiştir. Düşünsel temelleri “Platon” ve “Aristo”ya kadar uzanan, öncül sistematik çalışmalarını “Dewey” ve “Vygotsky”nin yaptığı “Sosyal Bilişsel Kuram” ilk defa 1947 yılında “Julian Rotter” tarafından kuramsallaştırılmıştır. “Albert Bandura” tarafından çalışılıp günümüzdeki en gelişmiş haline getirilen “Sosyal Bilişsel Kuram” ya da diğer adıyla “Sosyal Öğrenme Kuramı”; psikoloji, sosyoloji, iletişim, sağlık

ve eğitim bilimleri gibi birçok farklı bilim dalında sıkça kullanılmaktadır. Bandura, disiplinlinler arası bir yaklaşım ile bireylerin öğrenme süreçlerindeki iç ve dış faktörlere odaklanmış ve insanların davranışlarının diğer insanlarla olan ilişkilerine bağlı olduğunu ifade ederek “Sosyal Bilişsel Kuram”ın çerçevesini belirlemiştir (Bandura, 1977a; Cüceloğlu 2016; Korkmaz, 2004).

İnsanların öğrenme süreci içerisinde davranışsal, bireysel ve çevresel birçok faktör bulunmaktadır. Bireyler bazı öğrenmeleri doğrudan kendi yaşantıları yoluyla elde ederken bazı öğrenmeleri ise diğer insanların yaşamışlıkları, tecrübeleri ve davranışlarının sonuçları aracılığıyla kazanabilir. Bu açıdan “Sosyal Bilişsel Kuram”ın özünde diğer insanların yaptıkları davranışları gözlemlene, taklit etme ve nihayetinde dolaylı bir öğrenme yer almaktadır. (Bandura, 1977a). Başka bir deyişle sosyal bilişsel kuram, bireylerin gerek yeni öğrenmelerinde gerekse de karşısına çıkan problemleri çözme aşamasında deneme yanılma yöntemi yerine gözlem yeteneklerinden faydalanıp, “sembolleştirme” ve “öngörü” becerilerini kullanarak olay ve olguların muhtemel neticelerini analiz edebilmesi ve gerekli çıkarımları yapabilmesi şeklinde de tanımlanabilir (Büdün, 2018).

“Sosyal Bilişsel Kuram” içerisinde; pekiştirilen ya da cezalandırılan davranışın sonucunda davranışın görülme sıklığının artması veya azalması şeklinde ifade eden “edimsel koşullanma” ve gözlem yöntemiyle öğrenilen davranışların örnek alınması ile örnek alınan kişilerin taklit edilmesi biçiminde açıklanan “model alma ve taklit” şeklinde bir “öğrenme süreci” bulunmaktadır. Bu öğrenme sürecini ise etkileyen kişisel (duygusal, davranışsal, bilişsel vb.), çevresel (sosyal yapı) ve biyolojik (cinsiyet) faktörler bulunmaktadır. Karşılıklı nedensellik ile birbirine bağlı olan söz konusu faktörlerin baskınlığı farklı durumlara göre değişebilmektedir (Dökmen, 2022).

Öte yandan Bandura (1977a) sosyal bilişsel davranış sürecinde “dikkat etme, hafızaya alma, davranışa dönüştürme, pekiştirme ve motivasyon” biçiminde dört aşama bulunduğunu belirtmiştir. Bu aşamalardan “dikkat etme”, gözlem aracılığıyla öğrenmenin

ancak konuya odaklanarak gerçekleşebileceğine temas ederken; “hafızaya alma” ise gözlem neticesinde modelin davranışının akılda tutulması biçiminde açıklanmıştır. “Davranışa dönüştürme” basamağı, akılda tutulan davranışın gözleyen davranışıyla mukayese edilmesi ve benzeyene kadar tekrar edilmesi şeklinde tanımlanmış; son aşama olan “pekiştirme ve motivasyon” ise davranışın sonuçlarına göre tekrar edilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Bandura, bu aşamalara ilaveten model alınan kişinin davranışlarının tekrar edilmesi biçiminde tanımlanan “taklit” ve davranışın tamamıyla özümsemesi şeklinde özetlenen “özdeşleşme” kavramlarını da alan yazınına kazandırmıştır (Tatlıoğlu, 2021).

Diğer taraftan gözlemlenen model de kendi içerisinde “canlı model, sembolik model ve sözlü direktifler” olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir. Bunlardan “canlı model” davranışı gerçekleştiren gerçek bir kişiyi belirtirken; “sembolik model” ise kurgusal olarak betimlenen kişiyi veya karakteri ifade etmektedir. Herhangi bir canlı ya da sembolik modelin bulunmadığı ortamlarda kullanılan ve davranışları yönlendiren açıklamalar ise “sözlü direktif” biçiminde tanımlanmaktadır (Bandura, 2006).

Ek olarak “Sosyal Bilişsel Kuram”daki dolaylı öğrenme hususuna da mutlaka değinilmelidir. Çünkü sosyal bilişsel kuram, doğrudan bir öğrenme süreci değil; alt başlıkları arasında “dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı duygu ve dolaylı güdülenme” gibi kavramlar bulunan dolaylı bir öğrenme yaşantısıdır. Bu kavramlardan “dolaylı pekiştirme”, model alınan kişinin davranışının pekiştirilmesi ve böylece gözlemleyenin ilgili davranışı edinme ihtimalinin artması; “dolaylı ceza” ise model alınan kişinin davranışının cezalandırılması ve böylece gözlemleyenin ilgili davranışı edinme ihtimalinin azalmasıdır. “Dolaylı duygu”, model alınan kişinin yaşadığı sevgi, heyecan, korku, acıma ve nefret gibi duyguları gözlemleyenin de yaşaması; “dolaylı güdülenme” ise gözlemleyenin modelin davranışını yapma isteği duyması ve bu davranışı yapabileceğine inanmasıdır (Bandura, 1977a; Tatlıoğlu, 2021).

Neticede sosyal bilişsel kuram; öğrenmenin sadece uyarıcı-tepki denklemi içerisindeki pekiştireç ve cezalarla meydana gelen davranışsal bir süreç olarak sınırlandırılmayacağını belirtip etkileşim, model alma, gözlem ve dolaylı öğrenmenin önemine dikkat çekerek bilişsel süreçleri de işin içerisine katmış. Bireylerin diğer insanların davranışları ile bu davranışların sonuçlarından da yeni davranışlar öğrenebileceğini ifade etmiş ve dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı duygu, model alma ve taklit gibi birçok yeni kavramı alan yazına kazandırarak farklı bilim dallarının gelişimine katkı sağlamıştır (Bandura, 1977a; Bandura, 2006).

Bu araştırmanın kuramsal temelini “Sosyal Bilişsel Kuram” oluşturmaktadır. Sosyal bilişsel kuram; bireylerin davranışlarını yalnızca içsel süreçlerle değil, aynı zamanda bilişsel ile çevresel faktörler ve bu faktörlerin birbirleriyle olan etkileşimleriyle açıklamıştır (Bandura, 1977a). Başka bir deyişle bu yaklaşım; öğrenme süreçlerinin hem birey hem de sosyal çevre ve gözlem yoluyla öğrenme gibi dışsal etkilere bağlı olduğunu vurgulamıştır (Bandura, 1986). Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğrenme merkezli liderlik de sosyal bilişsel kuram kapsamında yer alan bireylerin öz yeterlik algılarının gelişimine katkıda bulunmaktadır (Kılınç vd., 2023). Özellikle model alma, sosyal etkileşim kurma, geri bildirim sağlama ve destekleyici çevre oluşturma gibi liderlik davranışları öğretmenlerin kendi yeterliliklerine olan inançlarını güçlendirebilir. Bu bağlamda psikolojik sermaye, sosyal bilişsel süreçler yoluyla gelişebilir.

Ayrıca “Lider Üye Etkileşimi Teorisi” de “Sosyal Bilişsel Kuram”da tanımlanan çevresel etkenlerin birey üzerindeki etkisini düzenleyici bir faktör olarak işlev görebilir. Özellikle lider üye etkileşimi düzeyi yüksek olan bireyler, çevrelerinden daha fazla sosyal destek ve olumlu geri bildirim alma olanağına sahip olduklarından (Graen ve Uhl-Bien, 1995) psikolojik sermayeleri ve öğretimsel uygulamaları üzerinde daha olumlu etkiler hissedebilirler. Neticede sosyal bilişsel kuram; öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin psikolojik sermayesi ile öğretimsel uygulamaları üzerindeki etkilerini anlamlandırmada ve

lider üye etkileşiminin bu ilişkiler üzerindeki düzenleyici rolünü açıklamada uygun, güçlü ve bütününcü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

2.1.2. Durumsallık Teorisi

Farklı sınıflandırmalar da olmakla beraber Levent'e (2014) göre yönetim teorileri denildiğinde karşımıza "Taylor'un Bilimsel Yönetimi", "Fayol'un Yönetim Süreçleri Yaklaşımı" ve "Weber'in Bürokratik Yaklaşımı"ndan oluşan "Klasik Yönetim Teorisi"; "Hawthorne Araştırmaları", "Herzberg'in Motivasyon Kuramı", "Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi", "Kurt Lewin'in Güç Alanı Analizi Modeli", "McGregor'un X ve Y Kuramı", "Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli" ve "Chris Argyris'in Olgunlaşma Kuramı"ndan meydana gelen "Neoklasik Yönetim Teorisi"; "Sistem Yaklaşımı" ve "Durumsallık Teorisi"nden müteşekkil "Modern Yönetim Teorisi" ile "Modern Sonrası Yönetim Teorileri" adı altında dört başlık çıkmaktadır.

Klasik yönetim teorilerine yapılan eleştirilerle ortaya çıkan neoklasik yönetim teorilerinin de ikinci dünya savaşından sonra etkisini yitirmesi ve çeşitli sorgulamalara maruz kalmasıyla beraber (Genç, 2019); alan yazına klasik yönetim teorileri ile neoklasik yönetim teorilerini birleştiren, örgütleri bütünsel olarak ele alan, kalıplaşmış yönetim tarzlarını reddeden ve bir sisteme dayanan "Sistem Yaklaşımı, Süreç Yaklaşımı, Japon Tarzı Yönetim Yaklaşımı, Stratejik Yönetim Yaklaşımı, Mükemmellik Yaklaşımı ve Durumsallık Teorisi" gibi modern yönetim teorileri girmiştir (Pindur, Rogers ve Kim, 1995).

Modern yönetim teorilerden biri olan "Durumsallık Teorisi", uygulama sahasında görülen birtakım zorluk ve problemler neticesinde 1960'larda ortaya çıkmış ve örgütsel yapıların, ne katı kuralları ile varsayımları ne de soyut ve genel ilkelerle yönetilemeyeceğini belirterek farklı kurum ve işletmelerin kendine özgü şartları olduğu prensibini savunmuştur. Bu bakımdan liderler, içerisinde bulundukları tüm şartları göz önünde bulundurmalı ve farklı yönetim stillerini benimsemelidirler (Higgins, 1991; Peretomode, 2012). Yukl (2010) da

her koşulda uygulanabilecek tek bir liderlik tarzının bulunmadığını ve etkili liderliğin durumlara bağlı olarak değişebileceğini ifade ederek bu görüşü desteklemiştir.

Tengilimoğlu, Akbolat ve Işık (2014) benzer ifadelerle örgüt ve örgütle ilgili tüm bileşenlerin iç ve dış değişkenlere göre farklılaşabileceğini ve bu sebeple de örgütlerde herkes tarafından kabul edilen, kesin, net bir doğrudan ziyade birden çok doğru bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda farklı koşullar ve imkânlarda farklı yönetsel davranışların sergilenmesi “Durumsallık Teorisi”nin işlevselliğini ortaya çıkarmıştır. Ekinci (2019) de disiplin odaklı askeri bir ortamda uygulanan yönetim tarzı ile amacı, işlevi ve karakteristik özellikleri bambaşka olan eğitim kurumlarında ya da hastanelerde uygulanan yönetim biçiminin aynı olamayacağına işaret ederek durumsallık teorisinin altını çizmiştir. Yukl (2010; 2011) ise duruma uygun liderlik anlayışının ötesine geçerek liderlerin “görev odaklı davranış”ları ile ilişki odaklı davranış”larının yanı sıra alan yazına üçüncü bir boyut kazandırmıştır. Değişime yönelik davranış ya da dönüşümcü davranış olarak dile getirilen bu boyutla liderin davranışları görevi yürütme, ilişkileri yönetme ve değişime öncülük etme olarak dengelenmiş ve liderlik davranışları durumsal bağlamla birlikte daha esnek şekilde açıklanmıştır.

Alan yazınındaki birçok araştırma ve tartışma irdelendiğinde sınırlılıkları, içerikleri ve kullandıkları yöntemler bakımından farklı yönetim tarzlarının kendine özgü birçok güçlü ve zayıf yönü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan genel kabul görmüş, evrensel bir yönetim ekolü bulunmamaktadır (Bates, 2001; Özdemir 2017). İşte bu noktada “Durumsallık Teorisi”; yöneticilerin karar verme aşamasında tartışmasız, kesin kararlar alamayacağını, gerek çevresel koşulları gerekse de örgütün tüm yönlerini dikkate almaları gerektiği ilkesini yönetim bilimi alanına kazandırarak farklı yönetim tarzlarının farklı durumlarda kullanılabilmesine imkân tanımıştır (Aksoy, 2016; Pindur vd., 1995).

Yeşil’e (2016) göre “Durumsallık Teorisi”; bu yaklaşıma dayalı “Fiedler’in Durumsallık Teorisi”, “Evans’ın Yol Hedef Teorisi”, “Reddi’nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı”, “Hersey ve Blanchard’in Durumsal Liderlik Kuramı”, “Vroom ve Yetton’un Normatif Kuramı” ile

“Ardışık Liderlik Kuramı” gibi farklı durumsal liderlik teorileri ile günümüze değin etkisini sürdürmüştür. Yukl (2011) ise kendisine ait “Çoklu Bağlantı Modeli Teorisi”, “Fiedler’in Durumsallık Teorisi”, “Evans’ın Yol Hedef Teorisi”, “Kerr ve Jermier’in Liderliği İkame Eden Değişkenler Teorisi” ve “Fiedler’in Bilişsel Kaynaklar Teorisi”ni irdelediği çalışmasında; her teorinin güçlü ve zayıf yönleri ile sınırlılıklarını ele almış ve liderlerin hangi koşullarda hangi stratejiyi benimsemesi gerektiğine dair çeşitli tartışmalarda bulunarak “Durumsallık Teorisi”ni geliştirici katkılar sunmuştur. Yukl çeşitli modellerin eksik yönlerine eleştirilerde bulunsu da yine de söz konusu modellerin yöneticilere durumsal farkındalık kazandırma açısından değerli olduklarını savunmuştur.

Durumsallık teorisi, etkili liderliğin sabit bir liderlik tarzından ziyade liderin çevresel koşullara ne derece uyum sağladığına bağlı olduğunu savunur (Fiedler, 1967). Bu bağlamda öğretimsel uygulamaların niteliği yalnızca liderin tarzına değil, aynı zamanda okulun sahip olduğu psikolojik, çevresel ve sosyal şartlara da bağlıdır. Lider üye etkileşimi gibi değişkenler, bu ilişkilerde düzenleyici bir rol üstlenerek liderlik ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ve öğretimsel uygulamaları arasındaki etkileşimi şekillendirebilir. Bu nedenle araştırmamızda öğrenme merkezli liderliğin etkileri, durumsallık perspektifi ile ele alınmış ve lider üye etkileşiminin düzenleyici rolü incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Temel Kavramları

Bu araştırmanın temel kavramları; “Öğretimsel Uygulamalar”, “Öğrenme Merkezli Liderlik”, “Psikolojik Sermaye” ve “Lider Üye Etkileşimi Teorisi”nden oluşmaktadır. Bu kısımda ilgili kavramlar, kavramların birbirleriyle ilişkileri ve bu ilişkilerle ilgili alan yazınındaki araştırmalar yer almaktadır.

2.2.1. Öğretimsel Uygulamalar

Öğrenciler için seviyelerine uygun ulaşılabilir öğrenme hedefleri oluşturulması, nitelikli öğrenme ortamları tasarlanması, güçlü bir iletişim ağı kurulması, en yararlı öğretme stratejileri, yöntemleri ile tekniklerinin kullanılması, dikkat ve güdülenmelerinin sağlanması, etkili materyal seçiminin yapılması ve sağlıklı bir ölçme değerlendirme süreci inşa edilmesi şeklinde ifade edilen öğretimsel uygulamalar (Chen, Mason, Staniszewski, Upton ve Volloy, 2011; Kumaş ve Kan, 2022); gerek okul etkililiği gerek eğitim öğretim süreçlerinin niteliği gerek öğrenci başarısı gerekse de öğrenme çıktıları üzerindeki en belirleyici unsurlardan biridir (Balci, 1988; Demir ve Özden, 2013; Goddard vd., 2019; Kawalkar ve Vijapurkar, 2013; Leithwood vd., 2019; OECD, 2018; Özel ve Bayındır, 2015; Öztürk, 2012).

Öğrencilerin neyi, niçin, ne kadar ve nasıl öğrenebileceği sorularının cevabı öğretimsel uygulamaların içerisinde bulunmaktadır. Bir başka deyişle hangi konunun öğretileceği, içeriğin nasıl sunulacağı, öğrencilerin ve öğretim materyallerinin nasıl organize edileceği ve öğrencilerin devam eden öğrenmelerine nasıl yanıt verileceği öğretimsel uygulamalar ile somutlaştırılmıştır (Chen vd., 2011). Bu bakımdan eğitim örgütlerinin en temel vazifelerinden biri öğretim uygulamalarında nitelik, çeşitlilik ile ulaşılabilirliğin yükseltilmesi ve böylece öğretimsel hedeflere daha fazla ulaşılmasıdır (Darling-Hammond, 2000; Sebastian vd., 2017).

Ball ve Forzani'ye (2009) göre hem başarılı eğitim reformlarının hem de öğretmen mesleki gelişimi çalışmalarının odak noktasında öğretimsel uygulamalar yer almaktadır. Gore (2001) ise öğretimsel uygulamaların eğitim reformlarının hayata geçirilmesini, öğretim programlarının tutarlılığını ve kalitesini belirleyecek bir etki alanına sahip olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Leithwood ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretimsel uygulamaların önemine dikkat çekilerek öğrenci başarısı üzerindeki en büyük etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretimsel uygulamalar içerisinde öğretim stratejileri (sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme yoluyla öğretim), öğretim yöntemleri (anlatma yöntemi, soru-cevap yöntemi, örnek olay yöntemi vb.), öğretim modelleri (anlamalı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, tam öğrenme, yapılandırmacılık vb.), öğretim teknikleri (beyin fırtınası, eğitsel oyun, altı şapkalı düşünme, istasyon, mikro öğretim, kartopu, akrostiş, 5N 1K, konuşma halkası, zıt panel vb.) gibi alt başlıklar yer almaktadır (Demirel, 2023; Gökalp, 2024).

Bu bileşenler içerisinde öğretimsel uygulamaları dizayn eden ve öğretimsel çıktılara şekil veren en temel öğeler ise “öğretim stratejileri” ve “öğretim yöntemleri”dir (Bourner, 1997; Demir ve Özden, 2013; Yeşilyurt, 2019). Bu bakımdan öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları incelenirken mutlaka öğretim stratejileri ve öğretim yöntemlerine de değinilmelidir.

2.2.1.1. Öğretim Stratejileri

Önceden belirlenen hedeflere varmak için kullanılan her türlü yol ve yöntem olarak ifade edilen strateji; savaş sanatından iktisada, coğrafyadan edebiyata kadar hemen her platformda kullanılan bir kavramdır. Söz konusu nosyon eğitim alanında da bulunmakta ve dersin hedefleri ile kazanımlarının hangi yöntem, teknik ve usullerle öğretileceğinin belirlenmesi manasında kullanılmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Fer'e (2015) göre strateji; içerisinde stratejiye uygun olarak belirlenen öğretme ortamları, materyal seçimi, etkinlikler ve araç gereçlerin de bulunduğu çok katmanlı bir yapıdan oluşmaktadır. Özetle strateji; konunun veya kazanımın hangi iletişim yöntemiyle, hangi ortamda, hangi sırayla, hangi etkinliklerle ve nasıl işleneceğini şekillendirmektedir.

Öğretim stratejileri ile ilgili alan yazınında birden çok sınıflandırma olsa da bu sınıflandırmalar içerisinde en çok kullanılanı Jacobsen ve arkadaşları tarafından ortaya atılan ve sunuş, buluş ile araştırma inceleme şeklinde üçe ayrılan yaklaşımdır (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 1993).

2.2.1.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretim

Ausubel tarafından geliştirilen ve öğretmen merkezli olan sunuş yoluyla öğretim; konuların öğretmen tarafından doğrudan öğrencilere aktarıldığı, genelden özele ve sistematik bir öğretim stratejisidir. Bu stratejide öğrenilmesi zor olan konular, öğrenci seviyesine indirilerek daha kolay öğrenilebilir ve soyut kavramlar; bol örnek, şema ve şekillerle somutlaştırılabilir. Öte yandan konular arasında kurulan dikey ve yatay bağlantılarla öğrenilenlerin kalıcı ve anlamlı hale gelmesi sağlanabilir (Dorukbaşı, 2022).

Yeşilyurt'a (2019) göre bu öğretim stratejisi; öğretmenin özne konumunda aktif öğrencinin ise nesne biçiminde pasif olduğu, üst düzey bilişsel becerilerin öğretilmesinin zor olduğu, öğrencileri düşünmekten ve eleştirmekten ziyade ezbere yönlendirdiği, duyuşsal ve psikomotor becerileri yeterince desteklemediği, farklı yöntemler ile teknikler kullanılarak zenginleştirilmediği takdirde öğrenmeyi sıkıcı hale getirdiği ve yüzeysel öğrenmelere sebebiyet verdiği gibi çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır.

2.2.1.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim

Öğretimin bir problem etrafında başladığı, öğrencilerin bu problemle ilgili veriler topladığı, topladıkları verileri analiz ettiği ve çeşitli soyutlamalara ulaştığı buluş yoluyla öğretim stratejisi; Bruner tarafından geliştirilmiş, öğrencileri güdüleyici ve tümevarım tekniğini kullanan bir öğretim stratejisidir (Fidan, 2012). Keşfetme yoluyla öğretim olarak da adlandırılan ilgili öğretim stratejisi; öğrencilerin kendi deneyimleriyle bilgiye ulaştıkları, güdüleyici ve etkinliklere dayalı bir yapıya sahiptir. İlaveten bu strateji; öğrencileri bilgi edinme sürecinde düşünmeye, problem çözmeye ve verilen parçaları birleştirmeye sevk etmektedir (Bruner, 1966).

Söz konusu öğretim stratejisinin; kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğu, bütün konuların bu strateji ile öğretilmediği, sunuş yoluyla öğretimle kıyaslandığında öğrenmenin gerçekleşmesi için daha fazla süreye ve materyale gereksinim duyulduğu, öğretmenlerin süreç öncesi ciddi bir hazırlık yapmasının zorunlu olduğu ve sürecin sonunda ise istenilen keşfe her zaman ulaşamadığı gibi sınırlılıklarının bulunduğu ifade edilmiştir (Şahan, Uyangör ve Işıtan, 2024).

2.2.1.1.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim

Hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerle inceleme, araştırma ve problem çözmeye dayanan bu öğretim stratejisi; gerek öğrenci-öğrenci gerekse de öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmakta, grup çalışmalarını teşvik etmekte ve analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir (Ash, 1999).

Öğretmenin rehber, öğrencinin ise araştırmacı olduğu araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde öğrenciler problemle ilgili sorular sorar, güçlü bir iletişim ağı kurar, çözüm için hipotezler oluşturur, gözlem yapar, tahminlerde bulunur, bulguları yorumlar ve çeşitli çıkarımlarda bulunurlar (Demirel, 2023). Diğer taraftan öğrenciler süreç içerisinde yapılan çalışmalarla ilgili notlar alır, eğlenceli etkinliklere katılır, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, bilimsel araştırma basamaklarına uyarak arkadaşlarının sonuçlarını analiz eder ve araştırma sonuçlarını görsel ve yazılı materyallerle sunar (Goodwin, 2003).

Dewey tarafından geliştirilen araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi; çok fazla materyal ile kaynak gerektirmesi, uygulanması aşamasında bazı zorluklar barındırması, oldukça fazla zamana ihtiyaç duyulması ve her konunun öğretimi için uygun olmaması gibi sebeplerle tenkit edilmiştir (Şahan vd., 2024).

2.2.1.2. Öğretim Yöntemleri

Eğitim öğretim süreçlerinde hedefe ulaşabilmek için önceden belirlenen yol olarak ifade edilen öğretim yöntemleri (Saygılı, 2015), öğrenme çıktılarını etkileyen başat unsurlardandır (Bourner, 1997). Bu sebeple öğretimsel uygulamalar üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun odak noktasında öğretim yöntemleri ve öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri yer almaktadır (Bourner, 1997; Butler, 1992; Mynbayeva, Sadvakassova ve Akshalova, 2018).

Öğretmenler; öğrenme öğretme süreçlerinde gerek öğretim hedefleri gerek öğrenci seviyesi gerek öğretilecek konunun kendine özgü şartları gerekse de mevcut okul imkânlarını referans alarak en doğru ve en uygun öğretim yöntemini veya yöntemlerini kullanmalı, böylece derslerini en nitelikli şekilde yürütmelidir (Ganyaupfu, 2013). Alan yazını incelendiğinde “anlatma yöntemi, soru-cevap yöntemi, örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi ve deney yöntemi” gibi birçok öğretim yöntemi bulunduğu görülmektedir (Gökalp, 2024).

2.2.1.2.1. Anlatma Yöntemi

Daha çok derslerin başlangıcında, öğrencilere açıklama yapılması gereken durumlarda, salt bilgilerin öğretildiği konularda, kalabalık sınıflarda, öğrenilmesi zor olan içeriklerde ve derslerin özetlenmesinde kullanılan anlatma yöntemi; öğretmen merkezli olup bilgilerin doğrudan doğruya öğrencilere aktarıldığı bir yöntemdir. İlgili yöntem, kısa zamanda birçok bilginin öğretilmesini sağlamakta fakat aynı zamanda öğrencileri pasif birer alıcıya dönüştürmesi ve psikomotor becerileri geri plana atması bakımında da eleştirilmektedir (Demirel, 2023). Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile uyumlu olan anlatma yöntemi, öğretim yöntemleri içerisinde en çok kullanılan yöntemdir (Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016; Dorukbaşı, 2022).

2.2.1.2.2. Soru Cevap Yöntemi

Kökeni Sokrates'e kadar uzanan, hemen hemen bütün derslerde kullanılabilen ve öğretmenin öğrencilere sorular sorması şeklinde tasarlanan soru cevap yöntemi; öğrenciyi öğretimin merkezine alan, öğrencinin özgüvenini artıran ve derslere etkin katılımına olanak sağlayan bir yöntemdir. Söz konusu yöntem hem öğrenilenlerin gözden geçirilmesini hem yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını hem de öğrenilenlerle ilgili geri bildirimler alınmasını sağlar (Filiz, 2009).

2.2.1.2.3. Örnek Olay Yöntemi

Gerçek hayatta karşımıza çıkan sorunların sınıf ortamına getirilerek çözüm yöntemleri aranması ve böylece öğrenmenin gerçekleşmesi şeklinde tanımlanan örnek olay yöntemi; soyut olay ve olguların somutlaştırılmasında kullanılan, öğrenci merkezli bir yöntemdir (Kırksekiz, 2005). Yapılan araştırma sonuçları da eğitim öğretim süreçlerine sağladığı katkılar ile örnek olay yönteminin, gerek akademik performans gerekse de eğitimsel hedefler noktasında etkili bir role sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bonney, 2015).

2.2.1.2.4. Problem Çözme Yöntemi

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden birisi de kendine güvenen, yüksek motivasyon sahibi, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. İşte bu minvalde karşımıza problem çözme yöntemi çıkmaktadır (Pehlwnen, Hannula, Bjorkqvist, 2007). Problem çözme yöntemi; öğrenciyi öğretimin merkezine alan, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve öğrencilere problemlerin çözümü etrafında öğrenme yaşantıları fırsatı sunan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenme kayıpları düşük, öğrenci başarısı ise yüksektir. Ek olarak yaratıcı düşünmeyi de teşvik eden problem çözme yöntemi hem öğrencilerin kendi hayal dünyalarını geliştirmelerini hem de geliştirdikleri fikirleri ifade etmelerini teşvik etmektedir (Barak ve Mesika, 2007).

2.2.1.2.5. Deney Yöntemi

Laboratuvar yöntemi olarak da bilinen deney yöntemi, öğrenmenin bireysel ya da gruplar halinde doğrudan doğruya gözlem ve deneylerle gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Yapararak yaşayarak öğrenmeye dayalı deney yöntemi; bir taraftan öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre ilerleme imkânı sunup kalıcı öğrenmelere kapı aralarken diğer taraftan ise hem bireysel çalışma alışkanlığı hem de işbirlikli öğrenme ortamları oluşturmaktadır. İlaveten söz konusu yöntem, zamansal açıdan ekonomik olmaması ve çok amaçlı derslikler ile laboratuvarlara ihtiyaç duyulması gibi sebeplerle ise tenkit edilmektedir (Gökalp, 2024; Kırksekiz, 2005).

2.2.1.3. Öğretimsel Uygulamalarla İlgili Araştırmalar

Mevcut alan yazını incelendiğinde öğretimsel uygulamalarla ilgili yapılan pek çok araştırmayla karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalardan biri olup Leithwood ve diğerleri (2008) tarafından okul liderliğiyle ilgili yapılan ve birçok deneysel çalışmanın karşılaştırılarak yedi maddede özetlenmesi şeklinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin başarıları üzerinde okul liderliğinin büyük etkisi vardır. Fakat öğretimsel uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki etkisi okul liderliğinin bile üzerinde bulunmaktadır. Leithwood ve diğerlerinin (2019) kendilerine ait olan bir önceki araştırmayı, güncel alan yazınına da ekleyerek genişlettikleri başka bir araştırma da önceki çalışmayla paralel sonuçlar vermiş ve öğretimsel uygulamaların öğrenme çıktıları üzerindeki önemli payını teyit etmiştir.

Hattie (2008) tarafından on beş yıllık araştırmalar sonucu hazırlanan ve 800'den fazla araştırmayı irdeleyen başka bir çalışmaya göre de öğrenci başarısı üzerinde evin, okulun, müfredatın, öğretmenin ve öğretimsel uygulamaların göz ardı edilemeyecek etkileri bulunmaktadır. Bu tür alan yazınına dayalı ve geniş çaplı araştırmalar dışında, daha dar

kapsamlı araştırmalarda da öğretimsel uygulamalarla ilgili benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğın Goddard ve diğeri (2019) tarafından Michigan'daki yüksek yoksulluk oranına sahip kırsal ilköğretim okullarından ğretmen anket verileri ile eyaletin standartlaştırılmış değerlendirmelerinden ğrenci başarı verileri kullanılarak yapılan ve farklılaştırılmış öğretimsel uygulamalarla ğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre de farklılaştırılmış öğretimsel uygulamalar, ğrenci başarısı üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcıdır.

Aynı doğrultuda Seven ve Engin'in (2008) sekizinci sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları ankete dayalı araştırmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin derslerdeki başarısı, okuldaki bilgilerin öğrenilmesi ile öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması hususunda ğretim uygulamalarını etkileyen atölye ve laboratuvar kullanımı ile gürültü gibi faktörler önem arz etmektedir.

Kawalkar ve Vijapurkar (2013) ise fen dersi özelinde eğitim ğretim faaliyetlerinin sorgulama temelli yapılmasının sonuçlarına dair yaptıkları araştırmada, bu yöntem ile öğretimsel uygulamaların hem derslere olan ilgi ve katılımı arttırdığını hem öğrencilerin zihin dünyası hakkında öğretmenlere ipuçları verdiğini hem de dersleri daha keyifli bir hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan söz konusu yöntem; öğrencilerin araştırma inceleme yoluyla bilgiye ulaşmalarını, orijinal düşünceler üretmelerini ve akıl yürütme becerilerini etkin kullanmalarını da desteklemektedir.

Ayrıca ğretimsel uygulamalarda e- portfolyo ile akıllı tahta gibi teknolojik araç gereç ve materyallerin kullanımının da sıkça araştırılan bir konu olduğu ve yapılan araştırmalar sonucunda bu tür araç gereç ve materyallerin öğrencinin dikkatini derse toplama, daha ekonomik olma, not tutma zorunluluğunu ortadan kaldırma, ğretmen-ğrenci etkileşimini arttırma ve zaman tasarrufu sağlama gibi faydaları olduğu tespit edilmiştir (Hewett, 2004; Rakes vd., 2006; Starkings ve Krause, 2008).

2.2.2. Öğrenme Merkezli Liderlik

Öğrenme merkezli liderliğin temelini oluşturan ve pek çok kaynakta öğrenme merkezli liderlikle eş anlamda kullanılan öğretimsel liderlik; öğrenci gelişiminin takibinden okul misyonunun belirlenmesine, müfredat ile öğretimin değerlendirilip iyileştirilmesinden sağlıklı bir öğrenme iklimi oluşturulmasına kadar birçok farklı ve karmaşık alanda okul müdürlerinin örgüt çalışanları ile beraber gösterdikleri liderlik davranışlarının bütünüdür (Hallinger ve Murphy, 1987). Yine alan yazınında okul müdürlerinin etkili programlar geliştirip uygulamak için kaynak oluşturmaları, örgüt üyeleri ile aktif çalışması, programları denetlemesi ve değerlendirmesi (Bergman, 1998) ile okulun amaçları doğrultusunda öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin ise öğrenme süreçlerinde bireyleri ve durumları etkilemek için kullandıkları her türlü güç ve davranış bütünü (Şişman, 2023) şeklinde farklı görev ve tanımlamalar da bulunmaktadır.

Hallinger ve Murphy (1985) bu denli önemli bir işlevi olan öğretimsel liderlerin okulun kuruluş amaçlarını, beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan bir misyon oluşturma; öğretimi, eğitimi ve müfredatı nitelikli bir şekilde yönetme ile öğrenme için en uygun okul iklimini oluşturma gibi görevleri olduklarını ifade etmişlerdir. J. Blase ve Blase (2000) ise öğretimsel liderlerin öğretmenlere ve öğrencilere eğitim öğretim sürecinde yardımcı olma, onları nitelikli bir öğretime teşvik edip yönlendirme ve ideal öğretim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun zemini hazırlama gibi sorumlulukları üzerine yoğunlaşmıştır.

Günümüzde okul liderlerinin en önemli vazifelerinden biri öğrenme çıktılarında iyileşme sağlayan kurumsal koşulları oluşturmak ve nitelikli öğretimi teşvik etmektir (Leithwood vd., 2019). Okul liderleri; personellerine uygun çalışma ortamları sağlayarak, personellerinin motivasyonlarını arttırarak ve becerilerini geliştirerek bu görevlerini dolaylı olarak da yerine getirmektedirler (Seifert ve Vornberg, 2002). Tüm bu işlevler birlikte değerlendirildiğinde ise karşımıza “öğrenme merkezli liderlik” kavramı çıkmaktadır. Öğretimsel liderlik yaklaşımının liderliği sadece okul müdürüne indirgemesi ve okulun

bütüncül yapısını görememesi gibi sınırlılıklarına yönelik eleştiriler neticesinde geliştirilen öğrenme merkezli liderlik; okul müdürünün öğrenme odaklı yönetsel eylemlerinin yanı sıra mesleki öğrenmeyi, öğretmen işbirliğini ve aktif öğretmen katılımını da önceliklendirmiştir (Goldring vd., 2009).

Bu liderlik tarzı, okullarda sürdürülebilir öğrenme kültürü inşa etmeyi ve öğretimsel verimliliği ortak bir sorumluluk çerçevesinde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece liderlik; öğrenci başarısının yanında öğretmenlerin mesleki gelişimini de güçlendiren, katılımcı ve etkileşimli bir yapıya dönüşmektedir (Liu vd., 2016). Başka bir deyişle öğrenme merkezli liderlik; okul müdürlerinin öğrenmeyi merkeze aldığı ve içerisinde öğrenciler ile öğretmenlerin de bulunduğu okulun tüm paydaşlarının kolektif bir şekilde gelişiminin amaçlandığı liderlik yaklaşımıdır (Southworth, 2003). Bu bağlamda önceki araştırmalar incelendiğinde de öğrenme merkezli liderliğin öğrenme çıktıları, öğrenci başarısı, öğretimsel uygulamalar, yetkin liderlik becerileri, öğretmen mesleki öğrenmesi ile öğretmen duyguları üzerinde etkili olduğuna dair birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Kılınç vd., 2023).

Murphy, Elliot, Goldring ile Porter (2006) tarafından yürütülen çalışmalar da en etkili liderlik türünün öğretimsel liderlik ile dönüşümcü liderliğin sentezi olan “öğrenme merkezli liderlik” olduğu sonucuna varılmıştır. Marks ve Printy (2003) de bu görüşü desteklemiş ve dönüşümcü liderlik ile öğretimsel liderliğin harmanlanması ile oluşan öğrenme merkezli liderliğin etkili okulların temel belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir. Hallinger (2010) ise öğrenme merkezli liderlik ile dağıtımcı ve paylaşımcı liderlik arasındaki bağa dikkat çekerek uygun zaman ve doğru yöntemle öğrenme merkezli liderliğin paylaşılıp dağıtılmasının okul gelişimine olumlu yönde etki edeceğini belirtmiştir. Bu açıdan liderlerin sadece motive edici ve vizyoner olmasının yeterli olmadığı aynı zamanda öğretim uygulamalarını doğrudan destekleme, öğretmen öğrenmesini teşvik etme ve okulda öğrenme halkaları inşa etme gibi ödev ve sorumluluklarının da olduğu çıkarımlarına ulaşılmıştır (Hallinger vd., 2017).

Öte yandan öğrenme merkezli liderler, doğrudan doğruya da öğretimsel uygulamalara ve öğrenci gelişimine müdahale edebilirler. Örneğin bir taraftan akademik düzeyi akranlarına göre daha üst düzeyde olan öğrencilere kendilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar sunarken diğer taraftan ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden geri kalmamaları için önlemler alırlar. Bu çerçevede öğrenme merkezli liderler; sadece yüksek akademik beklenti içerisinde olan öğrencilere değil, tüm okula hitap ederler. Aynı zamanda sınıf değişimi yapılması yönündeki veli baskısına da boyun eğmeyip okullarında kayırmacılığa geçit vermez ve adalet duygusunu zarar vermezler (Goldring vd., 2009).

2.2.2.1. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları

Öğrenme merkezli liderliğin boyutlarıyla alakalı alan yazınında iki temel sınıflandırma bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalardan birincisi Murphy ve diğerleri (2006) tarafından yapılmıştır. Yapılan sınıflandırmada liderlerin davranışlarının deneyim, bilgi, kişisel özellikler ile değer ve inançlara dayalı olduğu ifade edilmiş ayrıca öğrenci merkezli liderliğin öğrenci başarısı üzerinde hem doğrudan hem de sınıf içi uygulamalar üzerinden dolaylı etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrenme merkezli liderliğin “öğrenme vizyonu”, “eğitim programı”, “öğretim programı”, “değerlendirme programı”, “sosyal savunuculuk”, “örgütsel kültür”, “öğrenme toplulukları” ve “kaynak edinme ile kullanma” şeklinde sekiz boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir.

Goldring ve diğerleri (2009) ise Murphy ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmalarını geliştirerek öğrenme merkezli liderliğin altı temel bileşen ile altı kilit sürece sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu bileşenler “öğrenci öğrenmesi için yüksek standartlar”, “titiz müfredat”, “yüksek kaliteli öğretim/pedagoji”, “öğrenme kültürü ve profesyonel davranış”, “okulun dış paydaşlarla bağlantıları” ile “sistemik performans hesap verme” şeklinde belirlenirken altı kilit süreç ise “planlama”, “uygulama”, “destekleme”, “savunuculuk”, “iletişim” ve “izleme” biçiminde ifade edilmiştir.

Ayrıca aynı araştırmada öğrenme merkezli liderliğin pratik yönünü, ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) standartlarıyla uyumunu ve mevcut durumdaki konumunu ortaya koymak amacıyla “Vanderbilt Eğitimde Liderlik Değerlendirmesi” ölçeği de geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek çalışmasında öğrenme merkezli liderliğin ISLLC standartlarıyla uyumlu ve daha sistematik olduğu ayrıca “misyon ve vizyon geliştirme”, “öğretimi destekleme ve öğretim uygulamalarını yönlendirme”, “profesyonel gelişimi teşvik etme”, “veriye dayalı karar alma”, “öğrenme ortamını yapılandırma” ile “toplulukla etkileşim ve iş birliği” şeklinde altı boyutlu bir uygulama çerçevesine sahip olduğu saptanmıştır (Goldring vd., 2009).

Diğer sınıflandırma ise Liu ve diğerlerine (2016a; 2016b) ait olup öğrenme merkezli liderlik; “öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, “öğrenme desteği sağlama”, “öğrenme programını yönetme” ve “model olma” şeklinde dört farklı boyutta ele alınmıştır.

2.2.2.1.1. Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma

İlk alt boyut, liderin öğretmenlerin de desteğini alarak okul başarısı için öğrenme odaklı bir vizyon oluşturma şeklinde dile getirilmektedir. Öğrenmeye dönük vizyon aracılığıyla öğretmenlerin okuldaki öğrenme süreçleri desteklenir ve öğretmenler motive edilerek okul vizyonu ile uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmeleri sağlanır (Polat ve Kılınç, 2022).

2.2.2.1.2. Öğrenme Desteği Sağlama

Liu ve diğerlerine (2016a; 2016b) göre öğrenme desteği sağlama; öğrenme merkezli liderlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine destek olmak için gerekli olan rehberlik, ortam, para, zaman ve eğitim gibi kaynaklar ile moral ve teknik desteği sağlamasıdır. Ek olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için destekleyici yapıların kurulması ve

sürdürülmesi ile öğrenmeye açık öğretmenlere saygı duyulması ve bu öğretmenlerin ödüllendirilmesi de ilgili alt boyutun içerisinde yer almaktadır.

2.2.2.1.3. Öğrenme Programını Yönetme

Öğretmen öğrenmesi için kullanılacak programın tasarlanması, hayata geçirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarını da içerisinde barındıran öğrenme programını yönetme boyutu; öğrenme merkezli liderlerin çalıştay, seminer, kurs ve uygulamalı eğitim gibi etkinlikleri organize ederek öğretmen mesleki gelişim seviyesinin yükselmesine katkı yaptıkları boyuttur (Cravens, 2014).

2.2.2.1.4. Model Olma

Öğrenme merkezli liderliğin son boyutu olan model olma ise öğrenme merkezli liderlerin diğer tüm görev ve sorumluluklarının yanında kendi öğrenme duyarlılıkları, istek ve motivasyonları ile öğretmenlerine örnek olması ve onları öğrenmeye teşvik etmesidir (Liu vd., 2016a; 2016b)

Liu ve diğerleri (2016b) tarafından oluşturulan dört boyutlu orijinal ölçek; Kılınç, Bellibaş ve Gümüş'ün (2017) yaptıkları çalışmada Türkçeye “Öğrenme Programını Yönetme” ve “Model Olma” alt boyutlarının birleşimi ile üç boyut biçimde çevrilmiş ve yapılan araştırmada da bu şekilde kullanılmıştır.

2.2.2.2. Öğrenme Merkezli Liderlikle İlgili Araştırmalar

İlgili alan yazını incelendiğinde öğrenme merkezli liderlikle ilgili yapılan birçok araştırma olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmalardan biri olup Murphy ve diğerleri (2006) tarafından “Vanderbilt Eğitimde Liderlik Değerlendirmesi”nin ön çalışmasına bilgi sağlamak amacıyla yürütülen araştırmada; öğrenme merkezli liderliğin tanımı, önemi,

kuramsal ve kavramsal çerçevesi çizilmiş ayrıca literatürde yer alan çalışmalar detaylıca irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme merkezli liderlik ve onun etrafında şekillenen “destekleme” ile “savunuculuk” en etkili liderlik biçimi olarak belirlenmiştir.

Goldring ve diğerleri (2009) söz konusu çalışmayı daha da detaylandırıp somutlaştırarak öğrenme merkezli liderlik yaklaşımının kuramsal temellerini sağlamlaştırmış ve gelişimine katkı sağlamışlardır. Southworth (2003) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme merkezli liderliğin çağdaş okul liderliği anlayışının vazgeçilmez bir parçası olduğu dile getirilmiş ve öğretmen öğrenmesinin teşvik edilmesi ile okulda sağlıklı bir öğrenme kültürü oluşturulmasının önemine değinilerek öğrenme merkezli liderliğin kuramsal gelişimine destek olunmuştur. Hallinger (2010) ise "Öğrenme için Liderlik" başlıklı çalışmasında okul liderliği alanında kırk yıldır yapılan ampirik çalışmaların sonuçlarını değerlendirmiş ve öğrenme merkezli liderlik yaklaşımını teorik ve pratik yönleriyle derinlemesine analiz etmiştir.

Türkçe alan yazınında ise daha çok öğrenme merkezli liderliğin “öğretmen özerkliği”, “öğrenen okul”, “öğretmen profesyonelliği”, “öğrenilmiş güçlülük” ve “program okuryazarlığı” gibi farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Örneğin Bakan, Doğan, Koçdemir ve Oğuz’a (2018) ait olan çalışmada öğrenilmiş güçlülük ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Devlet üniversitelerinde okuyan öğrencilerden anketler aracılığıyla elde edilen veriler sonucunda, öğrenilmiş güçlülüğün öğrenme merkezli liderlik üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat ile Kılınç (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı yönde bulunurken Çelik ve Sezgin (2022) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki ele alınmıştır ve araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile program okuryazarlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ertürk’e (2022) ait olan bir diğer çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik

davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre belirtilen iki değişken arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; öğrenen okullar üzerinde okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Erdoğan, Sönmez ve Öğdem (2023) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise öğrenme iklimi ile öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin özerklikleri üzerindeki yordayıcılıkları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarından olan öğrenme desteği sağlama ile öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma ve öğrenme ikliminin alt boyutlarından olan mesleki ilginin öğretmen özerkliği üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca path analizi sonuçlarına göre öğrenme merkezli liderlik, öğretmen özerkliği üzerinde doğrudan yordayıcı olmasının yanı sıra öğrenme iklimi üzerinden de dolaylı olarak yordayıcı özellik göstermektedir.

2.2.2.3. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin gerek öğretimsel gerekse de öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişki, eğitim yönetimi alan yazınında çokça ele alınan bir konudur. Söz konusu araştırmalardan biri olup Leithwood, Louis, Anderson ve Walhstrom'a (2004) ait olan çalışmada liderlerin daha çok okul iklimi ve örgütsel yapı gibi dolaylı yollar aracılığıyla öğrenci başarısı ve öğrenci başarısına etki eden faktörler üzerinde etkili olabilecekleri belirtilmiştir. Daha sonra yapılan araştırmalarda da önceki araştırmalarıyla aynı doğrultuda tespitlerde bulunularak okul müdürlerinin doğrudan sınıfa müdahale edebilecekleri gibi bu durumdan daha etkili biçimde; çalışan motivasyonu, bağlılığı ve iş koşulları üzerinden de öğretim ve öğrenimi dolaylı yollardan şekillendirebilecekleri ifade edilmiştir (Leithwood vd., 2008; 2019). Sebastian ve Allensworth (2012) ise okul müdürlerinin liderlik davranışlarının sınıf içi öğretim ve

öğrenci başarısı üzerindeki etkisini; öğrenme iklimi, veli–toplum ilişkileri, profesyonel gelişim kapasitesi ve program tutarlılığı gibi temel örgütsel faktörler aracılığıyla ele almışlardır. Araştırma sonucunda liderlik davranışlarının sınıf içi öğretimdeki farklılaşmaya en çok profesyonel gelişimin kalitesi ve programların tutarlılığı bağlamında etki ettiği tespit edilmiştir.

Bellibaş ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler arasında paylaşılan uygulamalar ve öğrenme etkinliği aracılığında öğretimsel liderliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki değişim üzerindeki etkisi incelenmiş; söz konusu etki, dolaylı olarak anlamlı ve pozitif bulunmuştur. Demir’e (2024) ait olan çalışmada ise öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yenilikçiliği ile öğretmen özerkliğinin aracılık rolleri ele alınmış ve çalışma sonucunda değişkenler arasında orta düzeyde ve olumlu ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırmada bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında hem doğrudan hem de aracı değişkenler vasıtasıyla dolaylı ve anlamlı bağlantılar bulunmuştur.

Maddi açıdan ciddi yetersizlikler yaşayan öğrenci ve velilere sahip olan kırsaldaki okullardan elde edilen öğretmen anketleri analiz edilerek Goddard ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerinden ve geçmişteki öğrenme düzeylerinden bağımsız olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Dorukbaşı’nın (2022) yürüttüğü başka bir araştırmada ise öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki ilişki öğretmen mesleki öğrenmesinin aracılığında incelenmiş ve tüm değişkenler arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Kılınç ve diğerleri (2022) de öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları üzerinde hem doğrudan hem de öğretmen işbirliği aracılığıyla dolaylı olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının orta düzeyde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Liu ve diğlerleri (2016a) tarafından öğretimsel uygulamaları da  killendiren  ğretmen mesleki öğrenmesi ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkiyi,  ğretmen güveninin aracılığında inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme merkezli liderlik ile  ğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen güveni ise bu ilişkide aracılık rolünü yerine getirmektedir. Liu ve diğlerleri (2016b) tarafından y r t l p öğrenme merkezli liderliğin  ğretmen güveni ve  ğretmen failliği aracılığı ile öğretimsel uygulamaların da kaynağı olan  ğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre de öğrenme merkezli liderlik ve  ğretmen mesleki öğrenmesi arasında küçük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca  ğretmen failliği ve  ğretmen güveni de bu ilişki ağı içerisinde aracılık rolü oynamaktadır. Öğretmen mesleki öğrenmesi ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki bağlantıyı inceleyen başka bir araştırmada da  ğretmen güveni ve failliği aracı değı ken olarak belirlenmiş ve bu araştırmanın sonucunda da değı kenler arasında hem doğrudan hem de dolaylı şekilde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkarılmıştır (Hallinger vd., 2017).

 oban (2025) ise ger ekle tirdiğı araştırmada öğrenme merkezli liderlik yaklaşımının  ğretmen uygulamalarındaki değı im üzerindeki etkisini, öğretmenler arası iş birliğı ve  ğretmen motivasyonu aracılığında irdelemi  ve araştırma sonucunda gerek doğrudan gerekse de öğretmenler arası iş birliğı ve  ğretmen motivasyonu aracılığında okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin uygulamaları arasında anlamlı ve pozitif bağlantılar olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalar, liderlik davranışları ile öğretimsel uygulamalar arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda söz konusu araştırma ile de daha önce yapılan araştırmaların yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla test edilmesi sağlanacaktır.

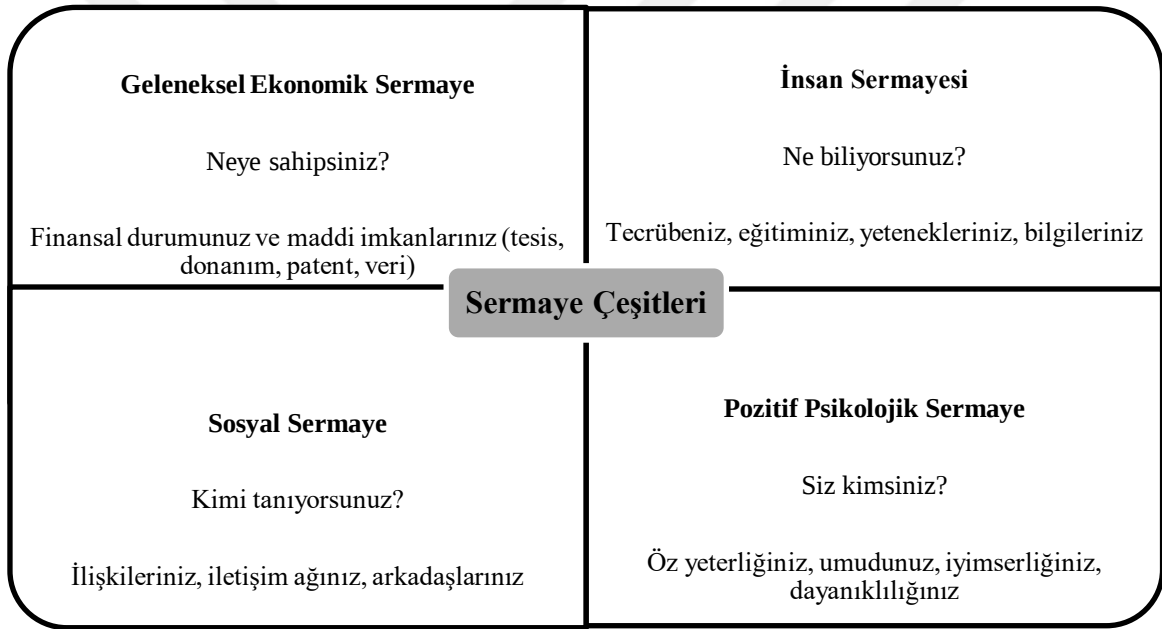
2.2.3. Psikolojik Sermaye

Bu kısımda “Psikolojik Sermaye” kavramının daha iyi anlaşılması için önce “Pozitif Psikoloji”, “Pozitif Örgütsel Davranış” ve “Sermaye Türleri” kavramlarına değinilmiş; daha sonra ise “Psikolojik Sermaye”ye ve alt başlıklarına geçilmiştir.

Kavramsal kökenleri Carl Rogers, Abraham Maslow ve Erich Fromm’a kadar uzanan pozitif psikoloji; Seligman ve arkadaşlarının klasik psikoloji anlayışına yönelik yaptığı eleştirilerle ortaya çıkan bir psikoloji alanıdır. Seligman ve arkadaşları; psikolojinin sadece davranışları ölçen, yordayan, kontrol eden ve böylece özellikle ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkan anlayışla olumsuz davranışları yok eden bir alan olarak kısıtlanmasının yetersiz olduğunu belirtmiş ve psikoloji alanını sevgi, ruh, özgürlük, bilinç, yaratıcılık ile değerler gibi kavramlarla bütünleştirerek “pozitif psikoloji”yi bilim dünyasına kazandırmışlardır (Çimen, 2015). Başka bir deyişle pozitif psikoloji; insanların, grupların ya da kurumların olumlu özelliklerinin artırılıp geliştirilmesi ve daha yüksek performans göstermeleri için uygun olan ortam ile koşulları inceleyen bir psikoloji alanıdır ve pozitif psikoloji ile ilgili yapılan çalışmaların alan yazınındaki ağırlığı da son yıllarda hızla artmıştır (Gable ve Haidt, 2005).

Pozitif psikoloji anlayışının bireylerde oluşturduğu olumlu etki ve çıkarımlar sonucunda örgütlere de uyarlanabileceği düşüncesi zuhur etmiş ve böylece “Pozitif Örgütsel Davranış” kavramı oluşmuştur (Luthans, 2002a). Örgütsel davranış, örgüt içerisinde bulunan üyelerin ve grupların göstermiş oldukları davranışların örgüte olan olumlu ve olumsuz yansımalarını inceleyen bir alanken (Robbins ve Judge, 2019) pozitif örgütsel davranış ise çalışanların eksik ve olumsuz yanlarından ziyade pozitif ve başarılı yönlerini proaktif bir yaklaşımla öne çıkaran ve oluşan bu yeni yaklaşımla beraber örgüt çalışanlarının performansları ile mutluluk düzeylerini yükseltirken örgütsel hedeflere ulaşma yüzdesini de artıran disiplindir (Luthans, 2002b).

“Psikolojik Sermaye” adı verilen kavram ise pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış yaklaşımlarının sonucunda ortaya çıkan bir sermaye türü olarak alan yazınındaki yerini almıştır. “Kapital” ya da “Sermaye” her ne kadar finans çevrelerinde ve ekonomi biliminde kullanılan bir kavram olsa da 2000’li yıllardan itibaren hizmet üreten kurumların yaygınlaşmasıyla beraber insan kaynaklarına dair ölçütler de bu kapsamda değerlendirilmeye başlanmış ve sermaye çeşitleri belirlenerek farklı başlıklar altında irdelenmiştir (Yalçın, 2022). Sermaye çeşitleri; F. Luthans, K. Luthans ve Luthans (2004) tarafından “Şekil 1.”de incelenmiştir.

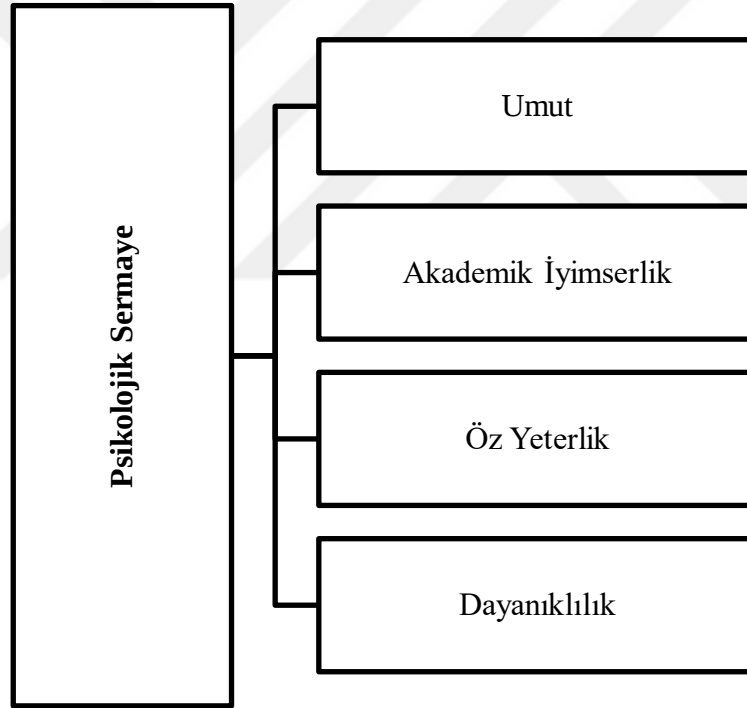


Şekil 1. Sermaye çeşitleri

“Şekil 1.” incelendiğinde sermaye çeşitlerinin “Geleneksel Ekonomik Sermaye, İnsan Sermayesi, Sosyal Sermaye ve Pozitif Psikolojik Sermaye” biçiminde dört başlık altında ele alındığı görülmektedir. Geleneksel ekonomik sermaye; maddi imkânlarla ve finansal duruma odaklanırken insan sermayesi ise bireylerin sahip olduğu yetenek, bilgi, eğitim ve tecrübeyi referans almıştır. Sosyal sermayede kişinin çevresi ile olan bağı baz alınarak ilişkileri, iletişim ağı ve arkadaşları göz önünde bulundurulurken pozitif psikolojik

sermayede ise bireyin sahip olduğu umut, iyimserlik, dayanıklılık ve öz yeterlik gibi değişkenler dikkate alınmıştır.

Çalışanların sahip olduğu pozitif örgütsel davranış kapasitesi şeklinde de ifade edilen “Psikolojik Sermaye”; geliştirilebilir, ölçülebilir ve yönetilebilir bir sermaye türü olup örgüt üyelerinin güçlü yanlarının ve yeteneklerinin öne çıkarılmasına özen göstermektedir (Yalçın, 2022). Çimen’e (2015) göre psikolojik sermaye; performansı önceleyen, olumlu davranışlara odaklanan, kuramsal temelleri olan, diğer sermaye türlerine göre daha fazla katma değer katan ve içerisinde birden çok temel bileşeni bulunan bir sermaye çeşididir. Psikolojik sermaye ve temel bileşenleri Şekil 2’de görülebilmektedir.



Şekil 2. Psikolojik sermaye ve temel bileşenleri

“Şekil 2.” incelendiğinde psikolojik sermayenin “Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik ve Dayanıklılık” temel bileşenlerinden oluştuğu ve bu şekilde dört başlıkta incelendiği görülmektedir (Luthans, Youseff ve Avolio, 2007). İlgili başlıklar; kişinin hedeflere ulaşmak için sahip olduğu olumlu ve motive edici duygu şeklinde isimlendirilen “umut”;

başarılı olma konusunda pozitif düşünce ve algıları ifade eden “akademik iyimserlik”; görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde kişinin kendine güvenmesini, zorlu görevleri üstlenmesini ve çaba göstermesini ifade eden “öz yeterlik” ve olası problemlerde yılmadan mücadele etme gücünü gösteren “dayanıklılık” kavramlarından oluşmaktadır (F. Luthans, K. Luthans ve Luthans, 2004).

Araştırmanın bu kısmında söz konusu dört başlığa ve bu başlıklar altındaki kavramlara değinilmiştir.

2.2.3.1. Umut

Bireyin geleceğe yönelik pozitif beklentilerinin negatif beklentilerinden çok olması, yaşanan olumsuz duruma karşı gösterilen karşı tepki ya da kötü bir durumdan kurtulma arzusu gibi pek çok şekilde tanımlanabilen umut (Yalçiner, 2022); Snyder’e (1989) göre hayal edilerek beklenti içerisine girilen durumların veya olayların gerçekleşebileceğine dair inanç sistemi olarak ifade edilmektedir. Başka bir deyişle umut; hedefe odaklı, bilişsel bir süreç olup bireylerin harekete geçmesinde tetikleyici olan öğelerden biridir.

Umut düzeyiyle hem ruhsal ve fiziksel sağlık hem de yaşam doyumu seviyesi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Umutlu insanların gerek fiziksel gerekse de ruhsal sağlık düzeyleri daha yüksektir ve yaşamlarındaki doyumu seviyesi de umutsuz insanlara göre daha fazladır (Snyder, Rand vd., 2002). Umut kavramının kuramsal temellerinde ise bazı teoriler bulunmaktadır.

2.2.3.1.1. Umut Teorileri

Umut kavramının başta psikoloji olmak üzere birçok farklı bilim dalında kullanılması ile beraber bu kapsamda çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Mevcut alan yazını incelendiğinde “Stotland’ın Umut Teorisi”, “Averill, Catlin ve Chon’un Umut Teorisi”, “Snyder’in Umut

Teorisi” ile “Lazarus’un Umut Teorisi” gibi farklı teoriler olduğu görülmektedir (Çalışır, 2022; Yalçınır, 2022).

Umut kavramına yönelik ilk teorinin sahibi olan Stotland’a göre umut; tek boyutludur ve hedefe giden yolda bilişsel bir motivasyon kaynağıdır (Nazir, 2020). Averill, Catlin ve Chon ise oluşturdukları teori içerisine “toplumsal normları” da katmış ve umudu belirlenen hedefler doğrultusunda bilişsel ilkelerle yönetilen bir duygu olarak tanımlamışlardır (Averill, Catlin ve Chon, 1990). Lazarus tarafından tasarlanan teoride ise umudun oluşması için bireyin olumsuz bir durumla karşılaşması ve bu olumsuz durumdan kurtulmak için istekli olması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca söz konusu teoriye göre umut, “istek” ve “motivasyon” gibi birden çok duyguyla ilişkili duyuşsal bir terimdir (Aktaş, 2022).

Bu teoriler içerisinde en yaygın kullanılan ise “Snyder’in Umut Teorisi”dir. Snyder geliştirdiği teori ile umudu; daha kapsamlı bir biçimde ele almış ve onu motivasyonel, pozitif ile bilişsel bir yapıya benzetmiştir. Bahsi geçen teoriye göre umut; bireylerin önemli hedefler belirlemesine, bu hedefleri gerçekleştirebilmek için çeşitli yollar tespit etmesine ve bu hedeflere ulaşabilmek için harekete geçmesine katkı sağlamaktadır (Snyder, Rand vd., 2002; Snyder vd., 1991). Umut teorisinin birtakım alt bileşenleri yer almaktadır.

2.2.3.1.2. Umut Teorisinin Boyutları

Snyder, Rand ve diğerlerine göre (2002) “Umut Teorisi”nin “hedef, yol ile eyleme geçme yetkinliği” şeklinde üç adet alt bileşeni bulunmaktadır ve bu alt bileşenlerin uyumu, umut düzeyini yükseltmektedir.

1. Hedef: Umudun birinci alt bileşeni olan “hedef”, insani eylemleri harekete geçiren temel öğelerdendir. Gerek kısa vadeli gerekse de uzun vadeli olabilen hedeflerin belirsizlikten uzak, değerli, somut ve gerekli olması umut seviyesinin yükselmesini sağlamaktadır. Aksi takdirde kişinin dikkati dağılmakta, motivasyonu düşmekte ve dolayısıyla umut düzeyi de azalmaktadır (Erdoğan, 2013). Ayrıca büyük ve uzun vadeli

hedefler belirlenirken aşama aşama ilerlenilmesine ve her alt hedeften üst hedefe geçişte kişinin daha fazla doyuma ulaştırılmasına da dikkat edilmelidir (Snyder, Rand vd., 2002). İlgili teoride hedeflere ulaşabilmenin ise iki yolu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi pozitif bir yaklaşımla hedeflere odaklanmak, ikincisi ise negatif durumlardan kaçınmak için çaba göstermektir. Birinci yolda birey hedefe ilk kez ulaşmak, ulaştığı hedefi sürdürmek ya da ulaştığı hedefi daha üst düzeye çıkarmak için çaba harcarken ikinci yolda ise olumsuz bir durumun oluşmasını engellemek veya ertelemek amaçlanmaktadır (Altun, 2024).

2. *Yol*: İkinci alt bileşen olan “yol”, hedefe ulaşma stratejilerinin açıklandığı kısımdır (Moulden ve Marshall, 2005). Başka bir tanımlama ile hedefe nasıl gidileceğini, hangi yöntemler kullanılacağını ve kaç farklı alternatif plan geliştirileceğini ifade etmek için kullanılmaktadır. Söz konusu alt bileşen ile hedeflere ulaşabilmek için etkili ve hızlı yollar oluşturulmaktadır (Erdoğan, 2013). Tasarlanan yolların planlı olması ise hedeflere ulaşma olasılığını artmakta ve bu durum da daha sonraki hedefler için umut düzeyine yükseltmektedir (Moulden ve Marshall, 2005). Yapılan araştırmalarda yüksek umut düzeyine sahip bireylerin daha kararlı, esnek ve tutarlı yollar geliştirdikleri görülürken düşük umut düzeyine sahip bireylerin ise süreç içerisinde yılgınlık yaşadıkları, hedeflerine odaklanamadıkları ve verimsiz yöntemleri değiştiremedikleri tespit edilmiştir (Snyder vd., 2002).

3. *Eyleme Geçme Yetkinliği*: Belirlenen hedef doğrultusunda daha önceden planlanan yolları kullanarak harekete geçebilme kapasitesi şeklinde açıklanan “eyleme geçme yetkinliği” (Snyder, Rand vd., 2002), umut teorisinin motivasyonel boyutuna işaret etmektedir ve kullanılacak yolun hem belirlenmesinde hem de değiştirilmesinde büyük öneme sahip olan bir unsurdur (Erdoğan, 2013). İlgili motivasyon kapasitesi; bireylerin

hedeflerine inançlı, kararlı, mücadeleci ve başarılı bir biçimde ulaşmalarını sağlamaktadır (Snyder vd., 1991).

Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen üç boyutlu orijinal ölçek, bazı çalışmalarda iki boyutlu bazı çalışmalarda ise tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırmada bireylerin toplam umut kapasiteleri incelenmek istendiği için Akman ve Korkut'un (1993) Türkçeye tek boyut biçiminde yaptığı uyarlama esas alınmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde de ölçekteki dört madde çıkarılmış ve ölçek toplam sekiz madde olarak uygulanmıştır.

2.2.3.2. Akademik İyimserlik

Coleman (1966) tarafından yürütülen etkili okul araştırmalarında öğrenci başarısı üzerinde, okulların niteliğinden ziyade ailelerin sosyal sermayesinin kritik bir role sahip olduğuna atıf yapılmış fakat daha sonraki araştırmalarda ise tekrar liderlik ve okulların kalitesi üzerine yoğunlaşmıştır. W. Hoy, Tarter ve Hoy (2006) ise kentleşme durumu, daha önceki başarıları ve sosyo-ekonomik düzeyi aynı olan öğrencilerin okul başarıları arasındaki farklılaşmayı açıklayacak “akademik iyimserlik” adında yeni bir değişken tasarlamışlar, bu değişkeni yapısal eşitlik modellemesi ile test etmişler ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Temelinde Bandura'nın “Sosyal Bilişsel Kuramı” (1977a; 2006) ile “Öz Yeterlik Kuramı” (1977b; 1986) ve Seligman'ın “Öğrenilmiş İyimserlik” (2007) kavramlarını da barındıran akademik iyimserlik; bir öğretmenin mesleğini yaparken karşılaştığı sorunları çözebileceğine yönelik inanç, öğrenci ve aile desteğine sahip olma, akademik bir öğretim gerçekleştirme ile öğrenci başarısını yükseltme gibi konularda sahip olduğu pozitif tutum olarak ifade edilmektedir (A. Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Bu sebeple mesleki anlamda yeterliliklerinin farkında olup akademik çıktılar hakkında olumlu tutumlar benimseyen ve

öğrenci ile velilerin güven duyduğu bir öğretmenin akademik iyimserlik seviyesi de yüksek olacaktır (Hoy, 2012).

Beard ve diğerlerine (2010) göre akademik iyimserliği yüksek olan bir öğretmen; öğrenci ile velilerine güvenecek, ulaşılması en zor öğrencilere bile pozitif bir yaklaşımla ulaşabilecek ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyerek okula katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu kavramın yaşam iyimserliği terimi ile karıştırılmaması gerekmektedir. Yaşam iyimserliği; hayata genel anlamıyla olumlu bakmayı ifade etmiş, akademik iyimserlik ise daha spesifik bir bakış açısıyla eğitim bağlamında öğrenci başarısını etkileyen inanç ve faktörlere odaklanmıştır. Bu bakımdan öğrenci başarısı üzerinde bir yandan okulun diğer yandan ise öğretmenin etkisi referans alınarak akademik iyimserlik, hem okul düzeyinde hem de öğretmen düzeyinde ele alınmıştır (Kurz, 2006).

2.2.3.2.1. Akademik İyimserliğin Boyutları

Yapılan araştırmalar neticesinde okul düzeyindeki akademik iyimserliğin kolektif yeterlik, öğrenci ve velilere güven ile akademik önem biçiminde üç boyuttan oluştuğu ve bu boyutlar arasında da sıkı bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Yani her üç boyutun da diğerlerini teşvik edip güçlendirdiği ve geliştirdiği tespit edilmiştir (Erdoğan, 2013). Bu boyutlardan kolektif yeterlik, öğretmen grubunun öğrencileri başarıya ulaştırabileceklerine dair müşterek inançlarını ifade ederken öğrenci ve velilere güven ise okuldaki tüm personelin veli ve öğrencilerle güvene dayalı olarak kurdukları ilişkileri irdelemek için kullanılmıştır. Son boyut olan akademik önem; öğrencilere yüksek hedefler belirleme, onları motive etme ile tutarlı, disiplinli ve planlı öğrenme ortamları oluşturma şeklinde açıklanan davranışsal öğedir (Hoy vd., 2006).

Hoy ve diğerleri (2008) ise okul temelli olarak kurgulanıp ölçülen akademik iyimserliğin öğretmen düzeyinde de tanımlanarak değerlendirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda öğretmen düzeyinde akademik iyimserlik; öz yeterlik, akademik önem ile öğrenci ve velilere güven başlıklarından oluşmuştur.

1. *Öz Yeterlik*: Akademik iyimserlik bağlamında öz yeterlik kavramı; öğrencilerin başarılı olması için yapılması gereken iş ve işlemlerin öğretmenlerce ne derece yapılabileceğine ilişkin öğretmen inançlarını karşılamaktadır (Kurz, 2006). Sosyal Bilişsel Kuramın temel öğelerinden olan öz yeterlik, öğretmen düzeyli akademik iyimserlik için de vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü yüksek öz yeterlik verimliliği sağlarken düşük öz yeterlik ise stres ve kaygıya neden olmaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011).

2. *Akademik Önem*: Öğretmenlerin akademik başarıyı öncelemeleri, öğrenci başarısı için yüksek standartlar belirlemesi ve öğrencileri zorlayıcı bir okul çevresi oluşturması biçiminde ifade edilen akademik önem (Hoy vd., 2008); okul iklimini düzenlemekte, öğrencileri başarıya teşvik etmekte ve onlara sıkı bir rehberlik faaliyetinde bulunmaktadır (Beard vd., 2010).

3. *Öğrenci ve Velilere Güven*: Öğrencilerin başarıya ulaşacaklarına ve velilerin de bu sürece katkı sağlayacaklarına dair öğretmen inançlarına dayanan kavram, öğretmen düzeyli akademik iyimserliğin duygusal ve ilişki temelli boyutunu temsil etmektedir (Erdoğan, 2013). Öğrenci ve velilere güven; öğrenci davranışlarından, veli katılımından ve okul ikliminden etkilenebilir ancak güvenin yüksek olması beklentileri de yükselterek öğrenci ve veli motivasyonunu artırır (Fahy, Wu ve Hoy, 2010).

Hoy ve diğerlerine (2008) ait olup Türkçeye uyarlaması Erdoğan (2013) tarafından yapılan ve araştırmamızda da kullanılan söz konusu veri toplama aracı, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yukarıda açıklanan üç boyuttan tek boyuta ve on bir maddeden sekiz maddeye düşürülerek uygulanmıştır.

2.2.3.3. Öz Yeterlik

Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuram"ı ile alan yazına kazandırılan ve daha sonra birçok araştırma ve teoride de kullanılan "öz yeterlik" kavramı, bireyin bir işte başarılı olabilmek için gerekli olan şartlara sahip olup olmadığıyla yani o işi yapıp yapamayacağı ile ilgili kişisel inançlarını ifade etmek için kullanılmıştır (Erdoğan, 2013). Başka bir ifadeyle öz yeterlik, kişinin herhangi bir alanda kendini yeterli bulma ve kendine inanma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Köstekçi, 2023).

Bandura'nın (1977a) "Sosyal Bilişsel Kuram"ına göre insan davranışları; kişisel özellikler, çevre ve diğer insanlarla etkileşim çerçevesinde oluşmaktadır. Öz yeterlik ise bu denklem içerisinde yer alan kişisel özellikler başlığındaki en önemli öğelerden biridir. Yapılan araştırmalarda benzer demografik değişkenlere sahip olan bireylerin aynı durumlar karşısında elde ettikleri farklı sonuçların, sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Zeldin, Britner ve Pajares (2008) de kişinin sahip olduğu yeterliliklerden ve yeteneklerden bağımsız olarak mevcut potansiyelini hangi ölçüde kullanabileceğine yönelik bireysel yargılara dayanan öz yeterliğin; bu yönüyle hedefler, insan davranışları ve başarı üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Özetle yaşamı boyunca birçok plan yapıp kararlar alan ve bunları uygulayan insanların tasarladıkları planlar, verdikleri kararlar ve hayata geçirdikleri fiiller üzerinde doğrudan etkili olan öz yeterlik; hayatımızın merkez noktasında bulunmakta ve gerek mesleki gerekse de özel yaşamımızı şekillendirmektedir (Bandura, 1986). Bu denli öneme sahip olan öz yeterliğin pek çok kaynağı ve birden çok etkisi bulunmaktadır.

2.2.3.3.1. Öz Yeterliğin Kaynakları

Öz yeterlik; doğrudan yaşantılar yoluyla elde edilen deneyimlerin yanı sıra bireyin çevresel gözlemlerinden edinilen dolaylı yaşantılardan, sözel iknadan ve fiziksel-duygusal durumlardan kaynaklanmaktadır (Tutkun, 2017).

1. *Doğrudan Deneyimler*: Öz yeterlik düzeyini belirleyen en önemli kaynak olan doğrudan deneyimler, kişinin kendi yaşantıları yoluyla elde ettiği tecrübelerle dayanmaktadır. Bu tecrübelerin olumlu olması, bireyi pekiştirerek öz yeterliği yükseltirken; olumsuz olması ise bireyi umutsuzluğa ve öğrenilmiş çaresizliğe yönelterek öz yeterliği düşürmektedir (Zararsız, 2012).

2. *Dolaylı Yaşantılar*: Bireylerin öz yeterlik düzeyleri sadece doğrudan kendilerinin tecrübe ettikleri deneyimlerle değil, aynı zamanda başkalarının tecrübe ettikleri dolaylı deneyimlerle de şekillenmektedir. Diğer bireylerin davranışları sonucunda elde ettikleri başarı ya da başarısızlıklar, gözlem (görerek, duyarak, okuyarak) ve model alma yöntemi ile kişinin öz yeterliğini etkilemektedir (Erdoğan, 2013).

3. *Sözel İkna*: Öz yeterlik düzeyinin konuşma ve dil becerileri aracılığıyla yükseltilmesi şeklinde ortaya çıkan sözel ikna, oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Fakat bu şekilde oluşturulan öz yeterlik düzeyi, bireylerin kendi deneyimleri yoluyla edindikleri öz yeterlik düzeyine göre daha düşüktür (Bandura, 1977b).

4. *Fiziksel ve Duygusal Durumlar*: Endişe, korku, heyecan, stres, yorgunluk ile uykusuzluk gibi fiziksel ve duygusal durumlar da öz yeterlik üzerinde etkisi olan faktörlerdendir. Örneğin kişinin bir olay ya da durum ile karşılaştığında sahip olduğu ruh

hali ve fiziksel yapı; öz yeterlik seviyesini olumlu ya da olumsuz olarak değiştirebilmektedir (Tutkun, 2017).

2.2.3.3.2. Öz Yeterliğin Etkileri

İlgili alan yazını incelendiğinde öz yeterliğin etkileri dört başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar; bilişsel süreçler ile duyuşsal süreçlerin yanı sıra tercihler ve çaba düzeyi olarak kendini göstermiştir (Bandura, 1993).

1. Bilişsel Süreçler: Benzer seviyede beceri ve bilgiye sahip olan bireyler arasındaki farklı sonuçların en temel sebeplerinden biri öz yeterliktir. Öz yeterlik düzeyi, bireyleri olumlu ya da olumsuz etkileyerek hem bilişsel hedeflerin seviyesini hem beklenmedik durumlar karşısındaki kararlılık ve iyimserliği hem de performans ile çıktıları şekillendirmektedir (Korkut, 2009).

2. Duyuşsal Süreçler: Öz yeterlik; kişilerin stres, kaygı, heyecan, korku ve depresyon gibi duyuşsal süreçlerini de etkilemektedir. Öz yeterliği düşük olan kişiler; yaşanan basit ve nadir problemleri büyütürerek korkabilir ve bu problemler hakkında endişe duyup stres ile depresyona girebilir. Ancak öz yeterliği yüksek olan kişiler ise olası sorunlarla baş etme yollarını bilir ve kaygı, stres, heyecan, depresyon ile korku gibi duygular yaşamadan farklı çözüm yolları üretebilir (Bandura, 1993).

3. Tercihler: Öz yeterlik seviyesi, bireylerin tercihlerini de dizayn etmektedir. Öz yeterlik seviyesi neticesinde birey, bazı işleri yapabileceğini düşünerek bu yönde hedef ve performans göstergeleri hazırlarken bazı işlerden ise yapamayacağı düşünerek uzaklaşır ve kendisine yeni bir yol haritası çizer (Tutkun, 2017).

4. *Çaba Düzeyi*: Öz yeterlik düzeyi, insanların bir işte ne kadar çok çaba harcayabileceklerini ve zorluklar karşısında ne denli sebat edebileceklerini de belirler. Bireyin algıladığı öz yeterlik, ne kadar yüksekse ortaya koyacağı çaba düzeyi de o kadar fazla olacaktır. Bu açıdan yüksek öz yeterlik düzeyi; belirlenen hedefler doğrultusundaki istek ve sabrı arttırıp güdülenmeyi sağlamaktadır (Bandura, 1977b).

2.2.3.3.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik başlığının içerisinde yer alan öğretmen öz yeterliği; öğretmenlerin farklı koşullar altında, motivasyonu yüksek ya da düşük öğrencilerden bağımsız olarak öğrenci başarısı, öğrenci katılımı ve derslerin etkili biçimde işlenmesi hususlarında istendik sonuçlara ulaşabileceklerine dair şahsi düşünce ve yargılarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Farklı bir tanımlama ile ise öğretmen öz yeterliği; eğitim öğretim süreçleri boyunca gerek öğrencilerle ilişkiler gerek sınıf yönetimi gerekse de öğretim stratejileri ile yöntem ve teknikler başlıklarında öğretmenlerin vazifelerini ne ölçüde uygun ve başarılı yapabileceklerine dair kendi fikir ile inançları olarak dile getirilmektedir (Tutkun, 2017).

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin daha hızlı kararlar aldığı, daha düşük stres düzeyine sahip olduğu, motivasyon ve verimliliklerinin daha yüksek olduğu, belirlenen hedeflere daha kararlı bir şekilde ilerlediği, yeniliklere daha fazla açık olduğu ve eğitim öğretim süreçlerinde daha başarılı olduğu görülmüştür (Korkut, 2009). Clark ve Newberry (2019) de benzer şekilde öğretmen öz yeterliğinin azim, motivasyon, güven, inanç, sabır, etkililik ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca Yorgancı (2016) yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurarak etkili bir sınıf ortamı oluşturacaklarını belirtirken Şenel (2014) de aynı doğrultuda tespitlere değinerek öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin akademik başarısı düşük olan öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramayıp öğrencileri görmezden geleceğini ve

sınıflarında katı bir hiyerarşi düzeni kuracağını ifade etmiştir. Zararsız (2012) ise öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerinin öz yeterliklerini de olumsuz etkileyeceğini dile getirmiştir.

2.2.3.3.4. Öğretmen Öz Yeterliğinin Boyutları

Öğretmen öz yeterliği; öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, şeklinde üç başlık altında ele alınmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

1. *Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik:* Öğretmen öz yeterliğinin ilk boyutu olan öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik; öğrencilere etkili dönütler verme, öğrencilerle bire bir ilgilenme, öğrenci hazırbulunuşluğuna göre öğretim stratejisi ve öğretim yöntemi belirleme ile çoklu değerlendirme sistemi kullanma alanlarındaki öz yeterlik biçiminde tanımlanmaktadır (Köstekçi, 2023).

2. *Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik:* Bu öz yeterlik alanı; eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan olumsuz öğrenci davranışlarına müdahale ederek olumlu davranışlara dönüştürme, söz konusu süreçlerde yaşanabilecek problemleri önceden sezerek düzen ve etkililiği sağlama ve var olan şartlara göre en uygun sınıf yönetimi tarzını benimseme konularındaki öz yeterlik şeklinde karşılık bulmaktadır (Akgöz, 2024).

3. *Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik:* Sağlıklı bir etkileşim ağı kurarak öğrencilere ulaşma, öğrencileri öğretimsel amaçlara yönlendirme ve öğretimsel amaçlar doğrultusunda öğrencileri motive ederek harekete geçirme hususlarındaki öz yeterlik olarak açıklanan öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik; diğer boyutlar gibi öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkilidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından üç boyut ile yirmi dört madde biçiminde oluşturulan veri toplama aracı, Karaoğlu (2019) tarafından yine üç boyut ama on iki madde şeklinde Türkçeye çevrilmiş ve araştırmamızda da ölçeğin bu versiyonu kullanılmıştır.

2.2.3.4. Dayanıklılık

En çok “dayanıklılık” şeklinde ifade edilmekle birlikte ulusal alan yazınında “kendini toparlama gücü”, “psikolojik sağlamlık” veya “yılmazlık” biçiminde farklı karşılıkları da olan (Dayar, 2021) kavramın kökeni; Latince bir kelime olan “resiliens” a dayanmaktadır ve ilk olarak matematik ile fizik biliminde kullanılarak maddenin çeşitli sebeplerden dolayı değişikliklere uğradıktan sonra ilk haline geri dönebilme yeterliliği olarak ifade edilmiştir (Greene ve Conrad, 2002).

Kavramın günümüzdeki anlamını kazanmasında ise Kobasa (1979) tarafından yürütülen bir araştırma yatmaktadır. Bu bağlamda dayanıklılık, bireyin yoğun stres altında bile psikolojik ve fiziksel sağlığını muhafaza edebilmesini sağlayan koruyucu bir kişilik özelliğidir. Bu sayede birey, strese karşı daha az duyarlı olup yaşamındaki sorunları yapıcı bir şekilde ele alabilir ve psikolojik sağlığını koruyabilir. Ayrıca Tümlü ve Recepoğlu’na göre (2013) dayanıklılık düzeyi yüksek olan kişiler; ailede çatışma ve boşanma gibi problemlere çabuk uyum sağlayabilir, doğal afet, vefat ve kaza gibi travmaları da daha kolay atlatabilir.

Dayanıklılık, öncelikle aile içerisinde ebeveyn-çocuk ilişkileri neticesinde gelişen bir özelliktir. Bu bakımdan çocuğun yetiştiği aile ortamı, bağımsızlığını destekleyen tutumlar ile uyarıcı ve esnek bir çevre son derece önemlidir. Bireylere çeşitli görev ve sorumluluklar verilmesi ile kişiliklerinin pekiştirilmesi ise dayanıklılık düzeyini yükseltmektedir (Maddi ve Kobasa, 1991). Dayanıklılık kavramı; daha çok stresli bir iş yaşamına maruz kalan bireyler, psikolojik rahatsızlıklar yaşayan kişiler ve hayatın zorlukları ile karşılaşan insanları ele alan çalışmalarda kullanılmıştır (Er, 2018).

2.2.3.4.1. Dayanıklılığın Boyutları

İlgili alan yazını incelendiğinde dayanıklılığın alt boyutlarının birçok farklı şekilde ele alındığı görülmüştür. Örneğin Kobasa (1979) “adanmışlık”, “kontrol” ve “meydan okuma” biçiminde üç temel boyuta atıf yaparken Rutter (1987) ise alt boyutlardan ziyade “koruyucu faktörler” ve “psikososyal mekanizmalar” şeklinde bir kategorizasyona gitmiştir.

Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvince ve Hjemdal (2005) dayanıklılığın alt boyutlarını “benlik algısı”, “geleceğe planlı yönelim”, “sosyal yetkinlik”, “kişisel yapı”, “aile bağlılığı” ve “sosyal kaynaklar” şeklinde altı boyutta incelerken Connor ve Davidson (2003) ise “kişisel yeterlilik”, “değişime açıklık ve pozitif kabul”, “güvenlik ve duygusal tolerans”, “ruhsal etkenler” ile “kontrol duygusu” şeklinde beşli bir yapı oluşturmuştur. Araştırmamızda Connor ve Davidson’un (2003) modeli kullanılmıştır. Bu modele göre;

1. *Kişisel Yeterlilik*: Bu kavram; bireyin içsel güdülenmesi, yeteneklerine olan güveni ve hedeflerine ulaşmak için gösterdiği çabayı ifade etmek için kullanılmaktadır. Kişisel yeterliliği olan bireyler; özgüven sahibi, azimli ve motivasyonları güçlü kişilerdir.

2. *Değişime Açıklık ve Pozitif Kabul*: Kişinin değişimi kabul etme gücü ve güvenli sosyal ilişkiler kurabilme yeterliliği olarak tanımlanan değişime açıklık ve pozitif kabul; esnek ve değişimleri fırsata çeviren bireylerde görülür.

3. *Güvenlik ve Duygusal Tolerans*: Stresi kişisel gelişimine aracı edebilme, içgüdülerine güvenebilme ve olumsuz duygularla mücadele edebilme gibi işlevleri içerisinde barındıran güvenlik ve duygusal tolerans alt boyutu; kişinin duygusal dengesinin korunmasına katkı sağlar.

4. *Ruhsal Etkenler*: Kişinin dini, manevi kaynaklar ya da inanç sistemleri aracılığıyla iç huzurunu yakalaması ve yaşamına anlam katması olarak açıklanan ruhsal etkenler; ayrıca sarsıcı deneyimlerle mücadele etmede de kullanılabilir. Bu alt boyutta kişi; olumsuzluklara karşı manevi kaynaklara sığınır, içsel gücünü artırır, hayatın amacı ve yaşamın gerçekleri ile ilgili fikirler geliştirir.

5. *Kontrol Duygusu*: Eylemlilik, sorumluluk ile aldığı kararların sonuçları üzerinde etkililik gibi öğeleri içerisinde barındıran kontrol duygusu; bireyin yaşamını kontrol edebileceğine ve hayatındaki sorunlarla etkili bir şekilde baş edebileceğine dair inancıdır.

Connor ve Davidson'a (2003) ait olup Buils, Miedes ve Perez (2022) tarafından çevirisi yapılan ve mevcut araştırmamızda da yararlandığımız veri toplama aracı, geçerliliğinin daha sağlam olması sebebiyle tek boyutlu versiyonunda kullanılmıştır.

2.2.3.4.2. *Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler*

Mevcut alan yazınında dayanıklılığı etkileyen üç ana etken olduğu belirlenmiştir. Bu etkenler; risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlardan oluşmaktadır (Tümlü ve Receptoğlu, 2013).

1. *Risk Faktörleri*: Negatif bir durumun ortaya çıkma ihtimalini arttıran faktörler olarak tanımlanan risk faktörleri; bireyden (cinsiyet, genetik bozukluk, erken doğum, travma, depresyon, düşük öz güven, duygusal problemler, akademik başarısızlık vb.), aileden (ailenin yapısı, aile içi şiddet, istismar, ailenin eğitim düzeyi, boşanma, ebeveyn hastalıkları, anne-baba ölümü vb.) ya da çevreden (savaş, terör, yoksulluk, doğal afetler, cinsel taciz, toplumsal travmalar, düşük ekonomik seviye, stresli iş yaşamı vb.) kaynaklı olabilir (Dayar, 2021).

2. *Koruyucu Faktörler*: Çeşitli risk ve zorlukları ortadan kaldırmak ya da bu olumsuz durumların etki alanlarını daraltmak için bireyin yetkinliklerini geliştiren etmenler biçiminde ifade edilen (Masten, 2001) koruyucu faktörlerin kökeni; bireysel (cinsiyet, yaş, zekâ, sağlık, özerlik, umut, iyimserlik, öz yeterlik, pozitif mizaç vb.), ailesel (etkili aile, çocuğa yönelik gerçekçi ve yüksek beklentiler, aile içerisinde olumlu ilişkiler, destekleyici anne-baba tutumu) veya çevresel (arkadaş-akran desteği, toplum içerisinde destekleyici yetişkinler, nitelikli okullar gibi toplumsal kaynaklar) unsurlardır (Yıldırım, 2022).

3. *Olumlu Sonuçlar*: Tümlü ve Receptoğlu (2013) olumlu sonuçları; kişinin sahip olduğu bireysel, ailesel ya da çevresel koruyucu faktörler aracılığıyla risk faktörlerini bertaraf etmesi neticesinde elde ettiği yeterlilikler olarak açıklamışlardır. Söz konusu yeterlilikler; mutlu, iyi ve uyumlu olma, çevresi tarafından kabul edilme, kurallara uyma, okula devam etme, sosyal yardım faaliyetlerinde bulunma ve kendini kabul etme tarzında karşımıza çıkmaktadır.

2.2.3.5. Psikolojik Sermaye ile İlgili Araştırmalar

Yapılan alan yazını incelemesi sonucunda umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık konusunda birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalardan Moulden ve Marshall'a (2005) ait olan bir araştırmada umudun cinsel suçluların tedavisinde ve rehabilitasyon sürecinde nasıl uygulanabileceği kuramsal bir çerçevede ele alınmıştır. Çalışır'ın (2022) gerçekleştirdiği araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin umut düzeyleri ile kariyer uyumlulukları arasında pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yine aynı çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik ve umut düzeyleri arasında ise negatif yönde ilişkiye rastlanmıştır.

Aktaş (2022) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerindeki umut, azim ile yalnızlık düzeyini incelenmiş ve araştırma sonucunda umut ve azim düzeylerinin yükselmesi ile yalnızlık düzeyinin düştüğü görülmüştür. Altun (2024) tarafından yürütülen başka bir

çalışmada ise öğretmen liderliği algısını; umut ve bilinçli farkındalık algılarının yordadığı belirlenmiş ve umut ile öğretmen liderliği arasında orta, pozitif düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Hoy ve diğerlerine (2006) ait olan bir çalışmada akademik iyimserliğin, öğrencilerin daha önceki başarı düzeyleri ile demografik değişkenleri kontrol edildiğinde bile öğrenci başarısına anlamlı düzeyde katkı sağladığı belirlenmiştir. Kurz (2006), Çağlar (2013) ile Çoban ve Demirtaş'ın (2011) yaptıkları araştırmalarda ise akademik iyimserlik ile mesleki ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Beard ve diğerlerinin (2010) yürüttüğü başka bir araştırmada ise bir yandan akademik iyimserlikle öğrenci başarısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş diğer yandan ise öğretmen temelli akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, akademik önem, öğrenci ile velilere güven; yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla test edilerek doğrulanmıştır. Benzer şekilde Fahy ve diğerleri (2010) de öğretmen düzeyli akademik iyimserliğin üç boyutlu yapısının istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olduğunu teyit etmişler, böylece modelin kavramsallaştırılmasına katkı sunmuşlardır. Hoy (2012) ise kırk yıl boyunca yaptığı araştırmaları özetlediği çalışmasında, akademik iyimserliğin en az öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyeleri ile bireysel başarıları kadar önemli bir olgu olduğunu ortaya koymuştur.

Zararsız (2012) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerine çalışmış. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterlik düzeyinin cinsiyet, yaş (öğrencilerin katılımına yönelik), haftada girilen ders saati (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), kurs-seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç) ve mezun olunan üniversiteye (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç) göre herhangi bir farklılık göstermezken; yaş (öğrencilerin katılımına yönelik hariç), mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan üniversite (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik), mezun olunan fakülte, kurs seminer sayısı, branş (öğretimsel stratejilerde öz yeterlik), haftada girilen ders

saati (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik) ve eğitim düzeyi bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur.

Zeldin ve diğerlerinin (2008) öğretmen öz yeterliğinin kaynağını irdeledikleri araştırmada erkeklerin öz yeterlik inançlarının genellikle kişisel başarı deneyimlerine dayandığı, kadınların ise sözel teşvikler ve gözlemsel öğrenme ile öz yeterlik düzeylerini arttırdıkları sonucuna varılmıştır. Tutkun (2017) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmanın sonuçlarına göre söz konusu iki değişken arasında pozitif düzeyde, orta ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Korkut (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi incelerken Yorgancı (2016) da öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik düzeyleri ile örgütsel güvenleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin hem sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki hem de kişilerarası öz yeterlik düzeyleri ile örgütsel güvenleri arasındaki ilişki tüm alt boyutlarda pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bulunmuştur. Şenel (2014) ise öğretmen öz yeterliğinin tükenmişlik düzeyi üzerinde negatif düzeyde anlamlı olduğunu belirlemiştir.

Erdoğan'ın (2013) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, başarı algısı ve mesleki haz düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırmada akademik iyimserlik, umut, mesleki haz ve başarı algısının öz yeterlik üzerinde; akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın ise başarı algısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları tespit edilmiştir. Ek olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz; öz yeterliği başarı algısı üzerinden de dolaylı olarak şekillendirmektedir.

Kobasa'ya (1979) ait olan bir çalışmada yüksek stres düzeyine maruz kalmasına rağmen sağlığını sürdürebilen 40-49 yaş aralığındaki yöneticiler irdelenmiş, “hardiness” kelimesi ile dayanıklılık kavramının günümüzdeki tanımı ilk defa dile getirilmiş ve stres altında

olup hastalanmayan yöneticilerin; hastalananlara kıyasla daha yüksek düzeyde dayanıklılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kobasa, Maddi ve Kahn (1982) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da stresli yaşam olaylarının hastalık belirtilerini ortaya çıkarmasında, kişiliğin azaltıcı bir faktör olarak rol oynayıp oynamadığı test edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre stresli yaşam olayları, doğrudan hastalık risklerini artırırken yüksek dayanıklılığa sahip insanlarda ise bu hastalık riskinin ortaya çıkması önlenmektedir.

Dayar'a (2021) ait olan bir çalışmada Covid-19 salgını döneminde psikolojik danışmanların umutsuzluk düzeylerinin ve genel öz yeterlik algılarının dayanıklılıklarına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre dayanıklılık; öz yeterlik üzerinde pozitif, umutsuzluk üzerinde ise negatif bir etkiye sahiptir. Er'in (2018) ilköğretmenleri ile yaptığı bir diğer araştırmada da dayanıklılık ve proaktif kişiliğin öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Tümle ve Recepoğlu (2013) tarafından yürütülen ve üniversite akademik personelinin dayanıklılığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre ise söz konusu iki değişken arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2.3.6. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık gibi psikolojik sermaye unsurları ile öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişki farklı araştırmalarda ve farklı kültürel bağlamlarda birçok araştırmanın konusu olmuştur. Örneğin Hoy ve diğerleri (2008) öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri kontrol altına alındığında bireysel iyimserlik, hümanist sınıf yönetimi, öğrenci merkezli uygulamalar ve örgütsel vatandaşlık davranışının hem okul hem de bireysel düzeyde öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile ilişki içerisinde olduğuna dair anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Ahmad ve diğerleri (2022) de öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyeleri ile sınıf yönetim tarzları

arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile sınıf yönetimi tarzları arasında anlamlı bir korelasyon bulmuşlardır. Araştırmada özellikle öğretim yönetimi ve müdahaleci davranış boyutlarının akademik iyimserlikle pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bryant (2022) akademik iyimserliğin öğretmen akış deneyimi üzerindeki etkisini ele aldığı çalışmada akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha fazla akış deneyimi yaşadıklarını ve bu durumun da öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar (2021) ise öğretimsel uygulamaları da biçimlendiren öğretmen mesleki öğrenmesi ile öğretmen akademik iyimserliği ve öz yeterliği arasındaki bağı irdelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı; bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı ve öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserlik aracılığıyla öğretmen mesleki öğrenmesini dolaylı olarak pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Day (2016) tarafından Amerika’da yapılan araştırma sonucunda öğretmen öz yeterliği ile altı matematiksel öğretim uygulaması arasında orta ve güçlü düzeyde korelasyonel ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin matematik pedagojisine yönelik öz yeterlik düzeylerinin probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, iletişim ve çalışma becerileri, manipülatif materyaller, modeller ve çoklu temsillerin kullanımı gibi öğretimsel uygulamalar üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Khanshan ve Yousefi’nin (2020) İran’da yaptığı karma yöntemli çalışmada ise İngilizce, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişki ele alınmış ve araştırma sonucunda sosyal bilgiler ile fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin öğretimsel uygulamalarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Zakariya ve Adegoke’ya (2024) ait olup Norveç’te gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise öğretmen öz yeterliği, stres düzeyi, iş doyumu, iş birliği ve öğretimsel

uygulamalar arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen öz yeterliğinin doğrudan ve dolaylı yollarla öğretimsel uygulamalara en fazla katkı sağlayan değişken olduğu belirlenmiştir.

Thoonen ve diğerlerinin (2011) dönüştürücü liderlik uygulamaları, okulun örgütsel koşulları, öğretmenlerin motivasyonel faktörleri ve öğretmen öğreniminin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada; öğretmen öz yeterlik algısının hem öğretmen öğrenimini hem de öğretim uygulamalarını açıklamada en önemli motivasyonel etken olduğu saptanmıştır. Zee ve Koomen'ın (2016) yürüttüğü başka bir çalışmada da öğretmen öz yeterliğinin öğrencilerin akademik uyumları, sınıf kalitesiyle ilişkili öğretmen davranışları ve uygulama örüntüleriyle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) da derslere öğrenci katılımını sağlama, sınıfı etkili yönetme ve nitelikli öğretim stratejileri belirleme hususlarında öğretmen öz yeterlik inancının etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Poulou ve diğerleri (2019) öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile sınıf içi öğretim ve davranış yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi “sınıf stratejileri değerlendirme sistemi” kullanarak incelemişler ancak araştırma sonucunda özellikle öğretim stratejileri alanında, öğretmenlerin kendi bildirimlerine dayalı öz yeterlik puanları ile gözlemcilerin puanlamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Elde edilen sonuç, öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarının sınıf içi uygulamalara her zaman yansımadağını göstermiştir.

Tasic (2025) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri ve öğretimsel uygulamaları incelenmiş, araştırma sonucunda dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını toplumsal ile bağlamsal ihtiyaçlara göre şekillendirdiği ve güçlendirdiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar, öğretmen psikolojik sermayesi ile öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda söz konusu araştırma ile de daha önce yapılan araştırmaların yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla test edilmesi sağlanacaktır.

2.2.3.7. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin gerek öğretimsel gerekse de öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık gibi psikolojik sermayeleri üzerindeki etkisi birçok araştırmada tartışılan bir konu olmuştur. Örneğin Yılmaz ve Kurşun'a (2015) ait olan bir çalışmada öğretimsel liderlik ile öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve elde edilen bulgularla bu ilişkinin anlamlı sonuçlar verdiği ortaya çıkarılmıştır. Börü ve Bellibaş (2024) tarafından yürütülen başka bir çalışmada da okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik, dönüştürücü liderlik ve dağıtılmış liderlik davranışlarının akademik iyimserlik ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda üç liderlik türünün de akademik iyimserlikle anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

Allen (2011) ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki ağını araştırdığı çalışmasında hem okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen akademik iyimserliği hem de öğretmen akademik iyimserliği ile öğrenci başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı doğrultuda Yıldız (2024) da yaptığı çalışmada öğretimsel liderlik, okul akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele almış; araştırma sonucunda öğretimsel liderlik ile okul akademik iyimserliği arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrenci başarısı ve akademik iyimserlik arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uysal ve Bilgivar'a (2023) ait olan araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı ilişki Özdemir, Şahin ve Öztürk'e (2020) ait olan çalışmada da pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bulunmuştur. Zhang, Siaw ve Jiang (2025) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik

becerileri ile öğretmenlerin öz yeterliği arasındaki ilişki öğrenci katılımına ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik bağlamında irdelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrenci katılımına ve sınıf yönetimine yönelik öğretmen öz yeterliği ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri arasındaki bağı ortaya koymuştur.

Khan ve diğerleri (2024) öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve iş tatmini arasındaki bağı inceledikleri araştırmalarında; öğretmen öz yeterliğinin hem okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile pozitif ve anlamlı ilişkilere sahip olduğunu hem de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile öğretmen iş tatmini arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rolü bulunduğunu belirlemişlerdir. Karaköse, Kardas, Kanadlı, Tülübaş ve Yıldırım (2024) ile Çalık ve diğerleri (2012) ise öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Elde edilen sonuçlara göre öğretimsel liderlik hem öğretmen öz yeterliği hem de kolektif yeterlik ile anlamlı düzeyde bağlantılıdır. Chen ve Rong (2023) ise öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve meslektaşlığını irdeledikleri bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğretimsel liderliğin hem doğrudan hem de öğretmen meslektaşlığı üzerinden dolaylı olarak öğretmen öz yeterliğini şekillendirdiğini tespit etmişlerdir.

Çoban ve diğerleri (2023) yaptıkları araştırmayla okul müdürlerinin eğitime odaklanarak sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının hem doğrudan hem öğretmen iş birliği aracılığıyla dolaylı olarak öğretmen öz yeterliği üzerinde etkili olduğunu belirlerken Bulduklu (2014) ise öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine odaklanarak okul müdürlerinin sahip oldukları öğretimsel liderlik becerileri ile öğretmen öz yeterliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca aynı araştırmada öğretmen öz yeterliği ile öğrenci puanları arasında da düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Köstekçi (2023) ise öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve öğretmen yansıtma davranışı üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişkinin pozitif yönlü, düşük düzeyde ve

anlamalı olduğu bulunurken bu ilişki ağı içerisinde yer alan ğretmen yansıtma davranışının aracı rolünün ise yine olumlu ve anlamalı sonuçlar verdiği saptanmıştır.

Cansoy ve Parlar (2018) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel ve kolektif öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmada, öğretimsel liderliğin bireysel ve kolektif öz yeterlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Derbedek (2008) de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmış ve okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerinin öğretmenlerin öz yeterlik seviyeleri üzerinde anlamalı derecede yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Chan, Cheah ve Choong'a (2024) ait olan bir araştırmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasındaki doğrudan ilişkinin anlamalı olmadığı ancak ğretmen mesleki öğrenmesinin aracılığında anlamalı sonuçlara ulaşıldığı görölmüştür. Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin öğretimsel ve öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerinde anlamalı sonuçlar verdiğini göstermiştir. Bu kapsamda söz konusu araştırma ile daha önce yapılan araştırmaların yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla test edilmesi sağlanacaktır.

2.2.3.8. Okul Müdürlerinin ğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile öğretmenlerin ğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide ğretmen Psikolojik Sermayesinin Aracı Rolü

Okul müdürlerinin gerek öğretimsel gerekse de öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık gibi psikolojik sermayeleri aracılığıyla öğretimsel uygulamaları üzerindeki etkisi birçok araştırmada irdelenen bir konudur. Örneğin Liu ve Hallinger (2018) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını da biçimlendiren ğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye yönelik dolaylı etkili bir model üzerine çalışmışlar

ve söz konusu modelde öğretmen öz yeterliğini aracı değişken olarak konumlandırmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliğinin bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki aracı rolü anlamlı bulunmuştur. Hosseingholizadeh, Amrahi ve El-Farr (2023) da benzer şekilde okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretimsel liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesini hem doğrudan hem de öğretmen kolektif yeterlik algıları ile bağlılıkları üzerinden dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kılınç ve diğerlerine (2023) ait olup okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkiyi, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliliğinin aracılık rolü bağlamında ele alan çalışmada öğrenme merkezli liderlik ile öğretimsel uygulamalar arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş. Ayrıca bu ilişki ağı içerisinde öğretmen öz yeterliğinin ve kolektif öğretmen yeterliliğinin aracı rolü ise anlamlı bulunmuştur. Özdemir, Sezgin, Kılınç ve Polatcan (2025) ise okul liderliğinin öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları üzerindeki etkisini öğretmen kolektif öz yeterliğinin aracılığında ve öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma algılarının düzenleyiciliğinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul liderliğinden öğretimsel uygulamalara giden dolaylı yolda öğretmen kolektif öz yeterliğinin aracı rolü anlamlı ve pozitif bulunmuştur.

Hammad, Hilal ve Bellibaş (2024) öğretmen öz yeterliğinin ve öğretmen iş birliğinin aracı rolünde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Yapılan çalışma sonucunda öğretimsel liderliğin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimsel uygulamalarını doğrudan etkilemediği ancak öğretmen öz yeterliği ve iş birliği aracılığında anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Ahn ve Bowers'ın (2024) öğrenme odaklı liderlik ile öğretimin kalitesi ve adil öğretim uygulamalarına güveni içerisinde barındıran öğretmen davranışları arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliğinin aracı rolünü ele aldıkları araştırmada da anlamlı sonuçlara

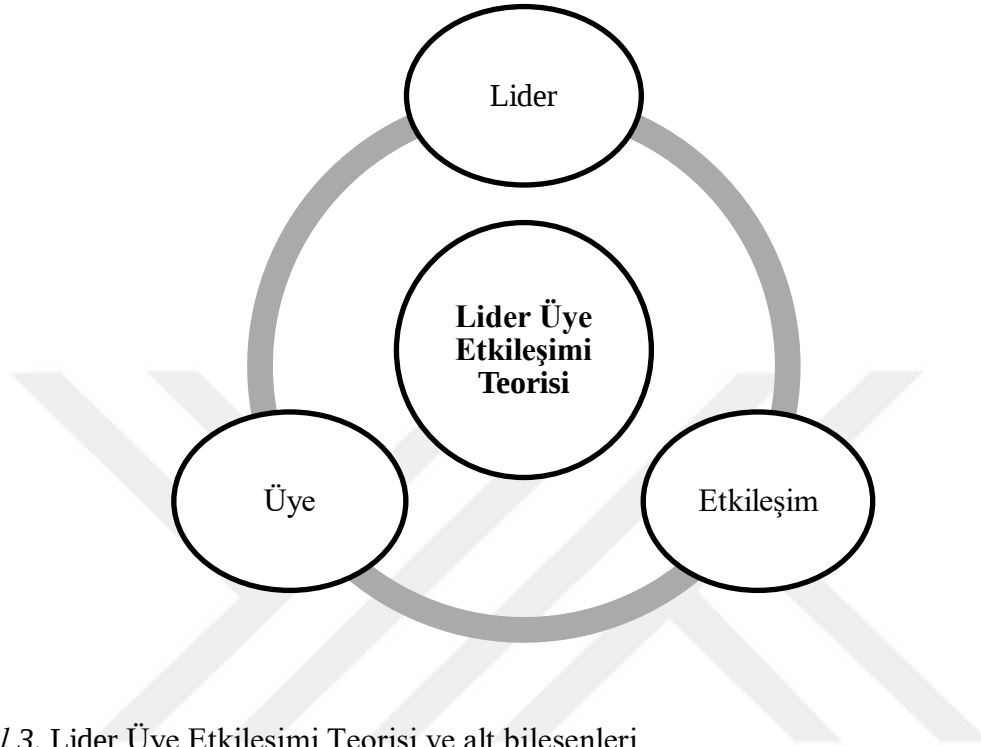
ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim kalitesi ile adil öğretim uygulamalarını hayata geçirme noktasındaki güvenlerinde öğrenme odaklı liderliğin yordayıcı gücünün önemli bir kısmının öğretmen öz yeterliği aracılığıyla açıklandığı görülmüştür.

Kulophas ve Hallinger (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin akademik iyimserliğini ne ölçüde etkilediği ve bu durumun öğretimsel uygulamaların da kaynağı olan öğretmen mesleki öğrenmesine öğretmenlerin katılımlarını nasıl şekillendirdiği üzerine tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme merkezli liderlik ile akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve akademik iyimserliğin söz konusu modelde anlamlı bir aracı değişken vazifesi gördüğünü ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin öğretimsel ve öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri aracılığıyla öğretimsel uygulamaları üzerinde anlamlı sonuçlar verdiğini göstermiştir. Bu kapsamda söz konusu araştırma ile daha önce yapılan araştırmaların yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla test edilmesi sağlanacaktır.

2.2.4. Lider Üye Etkileşimi Teorisi

Geleneksel liderlik teorisi olarak adlandırılan “Özellikler Kuramı, Davranışsal Kuram ve Durumsallık Kuramı”nda liderin örgütteki tüm üyelere aynı şekilde davrandığı, örgütte yer alan tüm astların eşit muameleye maruz kaldığı ve benzer tepkilerin her üye için geçerli olduğu genel bir liderlik teorisi perspektifi üzerinde durulmuştur (Wayne, Liden ve Sparrowe, 1994). Bu yaklaşım alan yazınında “Average Leadership Style (ALS)” yani “ortalama liderlik tarzı” şeklinde ifade edilmiştir (Graen, Liden ve Hoel, 1982). Fakat bu yaklaşıma yapılan eleştiriler ve çeşitli araştırmalar neticesinde liderlerin örgütteki güç, zaman ve kaynakların sınırlı olması sebebiyle her davranışa aynı tepkiyi vermediği, farklı üyelere farklı geri bildirimlerde bulunduğu ve üyeler arasında örgüt kaynaklarının eşit dağıtılmadığı düşüncesine dayanan yeni bir bakış açısı ortaya çıkmıştır (Aslan ve Özata,

2009). İşte bu bakış açısıyla beraber alan yazınına “Şekil 3.”te de görülen “Lider Üye Etkileşimi Teorisi” kavramı girmiştir.



Şekil 3. Lider Üye Etkileşimi Teorisi ve alt bileşenleri

“Şekil 3.” incelendiğinde “Lider Üye Etkileşimi Teorisi”ni şekillendiren alt bileşenler ve bu alt bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkileri görülebilmektedir. Lider üye etkileşimi teorisi, diğer liderlik teorilerinden farklı olarak doğrudan doğruya lidere veya onun yönetsel davranış biçimlerine değil; lider, üye ve lider üye arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Etkili liderlik araştırmalarının da temelini oluşturan “Lider Üye Etkileşimi Teorisi”, lider ile üye arasındaki ilişkiye odaklanmış ve bu ilişkiden kaynaklı olarak liderin her üyeye aynı tepkilerde bulunmadığı, benzer durumlarda farklı davranış kalıplarını kullanıldığı ve örgütte herkes için geçerli tek bir liderlik biçiminin bulunmadığı gibi çıkarımlarda bulunmuştur (Gürler, 2018; Lunenburg, 2010).

Başka bir deyişle lider ve astları arasındaki uyum, sempati, yeterlilik, saygı, vefa, yardımseverlik, sevgi, sadakat ve güven odaklı karşılıklı bağ; geçmiş dönemde gerçekleştirilen başarılı ve sorunsuz çalışmalar ile güçlü ikili ilişkilere dayanan

“Etkileşim”, liderin astlarına karşı olan yönetsel davranış kalıplarını biçimlendirmekte ve her üyeye özgü farklı bir liderlik tarzının sahnelenmesine neden olmaktadır (Atwater ve Carmeli, 2009).

Lunenburg’e (2010) göre de liderlerin örgüt içerisindeki bazı astları ile ilişkileri zayıf ve resmiyken (dış grup) bazılarıyla ise samimi, güçlü ve açıktır (iç grup). Dış grup ve iç grup olarak ikiye ayrıştırılan örgüt üyelerinden dış grup üyeleri sadece kendilerine verilen resmi işleri yapıp karar alma süreçlerine dâhil olamazken iç grup üyeleri ise karşılıklı güvene dayanan bir ilişki ağıyla kendilerine özgü bir serbestliğe sahip olup örgütte alınan kararlarda da söz sahibi olmaktadır. Ek olarak iç grup üyeleri; daha fazla sorumluluk almakta, daha yoğun ilgi görmekte ve daha çok ödüllendirilmektedirler. İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda ise dış grup ve iç grup şeklinde yapılan ikili sınıflandırmanın yerine lider ile üye arasındaki “yüksek düzeyde ilişki” ya da “düşük düzeyde ilişki” üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bakımdan araştırmacılar, liderlik üzerine yaptıkları araştırmalarda lider üye etkileşimi teorisi alt bileşenlerini gözden kaçırmamalıdır (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Ayrıca lider üye etkileşimi teorisinin daha iyi anlaşılması için “Dikey İkili Bağlantı Modeli”ne de mutlaka değinilmelidir.

2.2.4.1. Dikey İkili Bağlantı Modeli

“Vertical Dyad Linkage Approach” şeklinde ifade edilen ve Dansereau, Graen ile Haga tarafından ortaya atılan “Dikey İkili Bağlantı Modeli”, lider ile üye arasındaki dikey ilişkiler yerine ikili ilişkileri referans alan alternatif bir liderlik paradigmasıdır. Dikey İkili Bağlantı Modeli ile örgütlerin algı ve düşünceleriyle birbirine benzeyen homojen gruplardan olduğu varsayımı ile liderin her üyeye karşı tek bir davranış şekli olduğuna dair kabule karşı çıkmıştır (Dansereau vd., 1975).

Aynı zamanda “Lider Üye Etkileşimi Teorisi”nin de dayanağı olan “Dikey İkili Bağlantı Modeli” ile ilgili çalışmalar Jacop’un bir grup lider ile astını dokuz ay boyunca izlediği bir araştırmanın sonuçları ile başlamış. Devamında ise Dansereau, Graen ve Haga’nın bu

araştırma sonuçlarından yola çıkarak altmış kişilik bir lider üye grubunu dokuz aylık bir zaman diliminde inceledikleri başka bir araştırma ile sürmüştür. İlgili araştırmaların sonuçları, modelin yapı taşlarını oluşturmuştur (Duman, 2018).

Özetle “Dikey İkili Bağlantı Modeli”, lider ve üyeler arasındaki bağı olumlu sosyal ilişkiler ya da resmi uygulamalar özelinde anlamlandırmış ve örgütlerin heterojen bir ilişki ağına sahip olduğunu belirtmiştir (Burns ve Otte, 1999). Dansereau ve diğerlerine (1975) göre liderlik alanına kazandırdığı bu özgün bakış açısı ve sunduğu avantajlar ile “Dikey İkili Bağlantı Modeli”, liderliğin doğasıyla ilgili daha önce gün yüzüne çıkmamış detayları ortaya çıkarabilecek mahiyette bir modeldir.

2.2.4.2. Lider Üye Etkileşiminin Teorik Temelleri

“Lider Üye Etkileşimi Teorisi”nin oluşumunda ve gelişiminde etkili olan bazı teoriler bulunmaktadır. Bu teoriler; “Rol Teorisi, Eşitlik Teorisi, Sosyal Etkileşim Teorisi ve Adalet Teorisi” olarak isimlendirilmektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1995). İlgili teorilere aşağıda kısaca yer verilmiştir.

2.2.4.2.1. Rol Teorisi

Kökeni 1930'lara kadar dayanan ve 1960'lı yıllarda Katz ve Kahn'ın çalışmalarıyla örgütsel davranış alan yazınına giren Rol Teorisi; liderin astlarından beklentilerini ve astların da liderden göreceği somut ile soyut ödülleri çeşitli roller üzerinden açıkça ortaya koyan bir teori olup astlara da verilen rolleri yeniden değerlendirme, kabul etme ya da reddetme gibi seçenekler sunmaktadır (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Katz ve Kahn'a (1978) göre rol teorisi çalışanlardan beklenen davranış, tutum ve performansların belirli roller üzerinden standartlaştırılması ve böylece çalışanların motivasyonlarının sağlanmasıdır. Örgütlerde her çalışan için mutlaka bir rol belirlenmeli ve çalışanlar da işle ilgili kendilerinden beklenen rollere uygun davranmalıdır.

Rol Teorisi, “Lider Üye Etkileşimi Teorisi”nin en önemli dayanaklarından biridir. Çünkü liderler astları ile etkileşim sağlamak için bütünleştirici, izleyici, tartışmacı veya girişimci gibi farklı rollere girerken örgüt çalışanları da aldıkları rollere göre davranış biçimleri göstermekte ve böylece lider üye etkileşimi sağlanmaktadır (Duman, 2018). Dienesch ve Liden’a (1986) göre de liderler başarılı buldukları, sevdikleri ya da kendilerine yakın gördükleri kişilere daha üst düzey roller verirken; daha az sevdikleri ve daha yetersiz buldukları örgüt üyelerine ise küçük, basit ve önemsiz roller vermektedirler.

2.2.4.2.2. Eşitlik Teorisi

Teorinin örgütsel davranış bilimi alanına girmesini sağlayan Adams’a göre Eşitlik Teorisi’nin özünde, bireylerin eşitsizlikleri fark etmesi ve bu eşitsizliklerin giderilerek adaletin sağlanması için çaba gösterilmesi yatmaktadır. Adams, “Eşitlik Denklemi” adını verdiği formülle örgüt çalışanlarının kendi sahip oldukları haklar ile iş arkadaşlarının sahip oldukları hakları karşılaştırdıklarını ve bir eşitsizlik olduğu sonucuna vardıklarında ise bu eşitsizliği gidermek için sergiledikleri davranışları değiştirdiklerini ifade etmiştir (Adams, 1965).

Başka bir deyişle örgüt içerisindeki astlar tüm çalışanların girdileri (sadakat, eğitim, esneklik, deneyim, fedakârlık, beceri, işte geçirilen zaman vb.) ile çıktılarını (itibar, maaş, övgü, iş güvenliği, sosyal yardım vb.) kıyaslar ve girdiler ile çıktılar arasındaki olası bir dengesizliği eşitsizlik olarak algırlar. Ancak yine de örgüt üyeleri girdilerin yüksek çıktılar ise düşük olduğu her durumu eşitsizlik olarak algılamamaktadırlar. Örneğin iş arkadaşlarındaki girdi-çıkı dengesi ile kendi durumlarının benzer olduğunu gördüklerinde de adil bir örgütsel dağılım olduğu düşüncesine kapılarak tatmin olabilmektedirler (Gül, 2019; Mowday, 1987). Eşitlik teorisine göre liderler; örgütlerinde adaleti sağlamalı, çalışan personelle çalışmayanı personeli ayırt ederek çalışanları ödüllendirmeli ve çalışanlarda eşitsizlik duygusu uyandırmamalıdır (Hooper ve Martin, 2008).

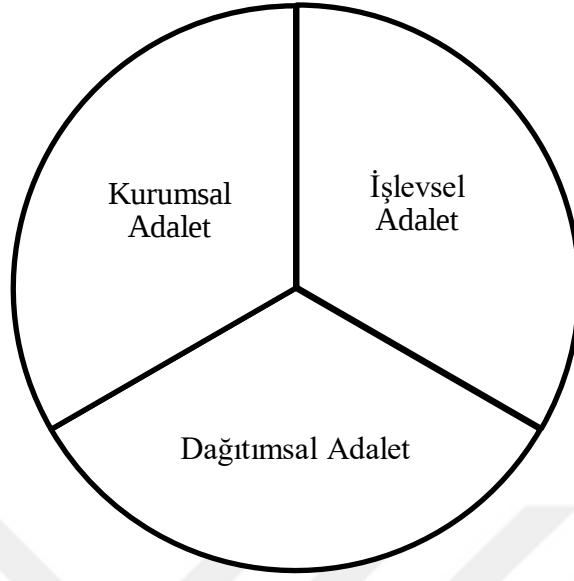
2.2.4.2.3. Sosyal Etkileşim Teorisi

Bireyler arası etkileşimler ile toplumsal ilişkileri ödül-ceza ekseninde değerlendiren “Sosyal Etkileşim Teorisi”, ilişkilerin yönü ve devamlılığını belirleyen temel unsurun fayda-maliyet analizi olduğunu iddia etmektedir. Sosyal Etkileşim Teorisi’nde bireyler, her ilişkiyi kendi özelinde irdeler ve faydanın maliyetten yüksek olduğu ilişkilere devam ederken düşük olduğu ilişkileri ise sonlandırma ihtiyacı hisseder. Mevzu bahis teoriye göre insanlar; etkileşim halinde olduğu kişilere rasyonel bir bakış açısıyla yaklaşarak kendileri için psikolojik, sosyolojik, politik ile ekonomik açıdan daha elverişli ve daha avantajlı olan ilişkilere yönelirler (Emerson, 1976).

Farklı bir tanımla sosyoloji, sosyal psikoloji, antropoloji, yönetim ve ekonomi bilimleri arasında disiplinler arası köprü kuran “Sosyal Etkileşim Teorisi”; “karşılıklılık” ilkesine dayanan, gönüllü olarak sürdürülen ve sonunda mutlaka menfaat beklentisi olan ilişkilerden meydana gelen bir etkileşim teorisidir. İlgili teori, ekonomik olmayan sosyal ilişkilerin ekonomik parametrelerle ölçüldüğü bir teori olup lider üye etkileşimi gibi örgütsel süreçleri anlamlandırmada da en etkili paradigmalardandır (Bilge, 2022; Cropanzano ve Mitchel, 2005).

2.2.4.2.4. Adalet Teorisi

Adams’ın Eşitlik Teorisi’ne dayanan “Adalet Teorisi”, örgüt üyelerine göre liderin ne kadar adil olduğu ve örgütsel kaynakları ne kadar hakkaniyetli dağıttığına yönelik algılarla açıklanmıştır. Örgütsel adalet olarak da bahsedilen teori; nitelikli lider üye etkileşiminin özünde yer alan dürüst, adil ve güvenilir yönetici beklentisinin karşılığıdır (Gürler, 2018). Adalet Teorisi’nin alt başlıkları “Şekil 4.”te görülebilmektedir.



Şekil 4. Adalet Teorisi'nin alt başlıkları

“Şekil 4.” incelendiğinde söz konusu teorinin kurumsal adalet, işlevsel adalet ve dağıtımsal adalet şeklinde üç başlık altında ele alındığı görülmektedir. Kurumsal adalet, çalışanlar hakkında alınan kararların hangi sebeplerle alındığının tüm örgüt üyeleri tarafından bilinmesi şeklinde ifade edilirken işlevsel adalet ise örgütsel ödüllerin hak edenlere verildiğine dair inançlar biçiminde tanımlanmaktadır. Diğer taraftan dağıtımsal adalet ise örgüt kaynaklarının adil yöntemlerle paylaşılması olarak açıklanmaktadır (Duman, 2018).

2.2.4.3. Lider Üye Etkileşiminin Boyutları

Lider üye etkileşiminin boyutları; “Etki Boyutu, Vefakârlık Boyutu, Katkı Boyutu ve Profesyonel Saygı Boyutu” olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir (Liden ve Maslyn, 1998). İlgili boyutlara aşağıda kısaca yer verilmiştir.

2.2.4.3.1. Etki Boyutu

Lider ve üye arasındaki etkileşimin örgütsel faaliyetlerden ve mesleki değerlerden ziyade karşılıklı çekiciliğe, beğeniye ve sevgiye dayandığı boyut olarak tanımlanmaktadır. Etki boyutu, lider ve üye arasında arkadaşlık vb. gibi ikili ilişkiler şeklinde de gün yüzüne çıkabilir (Liden ve Maslyn, 1998). Dienesch ve Liden (1986) karşılıklı etkileşim olarak ifade ettikleri etki boyutunu, liderin astlarını etkilemesi ve böylece onların davranış ile tutumlarını şekillendirmesi şeklinde belirtmişlerdir. Üstelik astların performanslarını yükseltmesi; liderlerin onları daha çok sevmelerine neden olmakta, bu durum da astların liderlerden etkilenme düzeyini arttırmaktadır.

2.2.4.3.2. Vefakârlık Boyutu

Karşılıklı vefalı olma durumu olarak özetlenebilecek “Vefakârlık Boyutu”, örgütlerde herhangi bir olumsuzluk yaşandığında lider ve üyelerinin birbirlerini koruyup sahiplenmesi şeklinde açıklanabilir. Lider üye etkileşiminin sağlıklı bir şekilde kurulması, gelişmesi ve sürdürülmesinde vefakârlık boyutu büyük önem arz etmektedir (Dienesch ve Liden, 1986). Liderler, örgütsel amaçlar için normalin üstünde çaba sarf eden örgüt üyelerini daha fazla koruyacaklardır. Örgüt üyeleri ise bu vefa karşısında hem işteki gayretlerini arttıracak hem de liderlerini her durumda destekleyeceklerdir (Baş, Keskin ve Mert, 2010).

2.2.4.3.3. Katkı Boyutu

“Katkı Boyutu”; örgüt üyelerinin işle ilgili ortaya koydukları performansın niteliği, yönü ve miktarının lider üye etkileşimi üzerindeki önemine dikkat çekmektedir. Lider, örgüt çalışanlarını yaptıkları işlerdeki başarılarına göre değerlendirir ve yüksek performans gösteren astları ile daha kaliteli ilişkiler kurar (Liden ve Maslyn, 1998). Dunegan, Duchon ve Uhl-Bien’e (1992) göre örgüte yaptığı katkılarla lideri etkileyen astlar, daha çok

kaynak, destek ve sorumluluk alırlar. Bu durumun sonucunda ise iş performansları daha yüksek seviyelere ulaşır.

2.2.4.3.4. Profesyonel Saygı Boyutu

Lider ile üyelerin işlerinde iyi, başarılı ve saygın olduklarına dair algı “Profesyonel Saygı Boyutu”nu oluşturmaktadır. Mesleki itibar olarak da kullanılan kavram; kurum içinden veya dışından yapılan yorumlar, kazanılan ödüller, kişisel deneyimler ve geçmişteki başarılar gibi farklı ölçütlere dayanmaktadır. (Baş vd., 2010; Liden ve Maslyn, 1998). Bilge (2022) profesyonel saygı boyutunun hem lider hem de üyeler için geçerli olduğunu ifade etmiş ve karşılıklı duyulan saygının lider üye etkileşiminin kalitesini yükselteceğini belirtmiştir. “Profesyonel Saygı Boyutu”, lider üye etkileşimini tam olarak anlamlandırıp yorumlayabilmek ve doğru çıkarımlarda bulunabilmek için Liden ve Maslyn (1998) tarafından sonradan alan yazına eklenmiştir.

2.2.4.4. Lider Üye Etkileşimiyle İlgili Araştırmalar

Söz konusu alan yazını incelendiğinde lider üye etkileşimi ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı belirlenmiştir. İlgili araştırmalardan Graen ve Uhl-Bien (1995) tarafından yapılan çalışmada lider üye etkileşimi teorisinin yirmi beş yıllık kuramsal gelişimi; dört evrede işlenmiş, teoriyle alakalı sorun ve sorulara cevaplar aranmış ayrıca teoriyle ilgili gelecek araştırmalardaki yönelimlere değinilmiştir. Liden ve Maslyn (1998) lider üye etkileşimi ölçeğinin tek boyutlu mu olduğu yoksa birden çok boyuta mı sahip olduğuyla ilgili yaptıkları araştırmada; Dienesch ve Liden (1986) tarafından tanımlanan etki, sadakat ve katkı boyutlarının yanı sıra profesyonel saygı olarak adlandırılan dördüncü bir boyuta da atıf yapmışlardır. Dansereau ve diğerlerine (1975) ait olan bir araştırmada ise lider üye etkileşimi teorisinin temellerini oluşturan dikey ikili bağlantı modelinin kuramsal çerçevesi ve özellikleri incelenmiştir.

Atwater ve Carmeli'nin (2009) yürüttüğü bir araştırmada lider üye etkileşimi ile çalışan performansı ve iş yerinde yaratıcılık arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre söz konusu değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Özutku ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada ise lider üye etkileşimi çerçevesinde yönetici ast ilişkileri ile iş performansı ve örgütsel bağlılık arasındaki ampirik ilişki analiz edilmiştir. Analizler sonucunda lider üye etkileşimi ile örgüte devamlılık ve duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı buna rağmen normatif bağlılık ve iş performansı arasında ise anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Burns ve Otte (1999) yürüttükleri bir araştırmada, lider üye etkileşimi teorisiyle ilgili ileri düzey araştırma sonuçlarının insan kaynakları yönetiminde kullanılabileğini ifade etmişlerdir. Göksel ile Aydın'tan'a (2012) ait olan başka bir çalışmada da lider üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif ve anlamlı etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada lider üye etkileşimi düzeyi ile işten ayrılma niyeti arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gürler (2018) tarafından Ankara'da yürütülen bir diğer araştırmada ise lider üye etkileşimi, çalışanların işle bütünleşmesi üzerinde hem doğrudan hem de çalışan sesliliği aracılığıyla dolaylı olarak pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilidir.

Çekmecelioğlu ve Ülker'in (2014) Anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları bir araştırmada lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin genel, normatif, duygusal örgütsel bağlılıkları ve iş tatminleri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Araştırma sonucunda söz konusu değişkenler ile lider üye etkileşimi arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bilge'ye (2022) ait olan ve Kocaeli'nde yapılan bir diğer araştırmaya göre ise okul müdürlerinin politik yetileri ile öğretmenlerin değişime açıklıklarındaki arasındaki ilişkide lider üye etkileşimi, anlamlı ve pozitif yönlü bir aracı değişkendir.

Bolat (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, lider üye etkileşimi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve bu değişkenler arasında negatif düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uğurluoğlu ve diğerlerine (2013) ait olan başka bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve lider üye etkileşiminin tükenmişlik üzerinde negatif ve anlamlı yönde bir etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

2.2.4.5. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici Rolü

Liderlik süreci tek taraflı değil, iki yönlü ve dinamik bir ilişki ağına sahiptir. Ayrıca liderliğin etkisi lider ve üye arasındaki ilişkinin kalitesine bağlı olarak değişebilmektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Bu bakımdan yapılan araştırmada lider üye etkileşiminin düzenleyici değişken olarak seçilmesi, modelin açıklayıcılığını arttırmış ve etkili liderliğin farklı bağlamlarda nasıl değiştiğini ortaya koymuştur.

Alan yazını taraması aşamasında doğrudan doğruya okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkide lider üye etkileşiminin düzenleyici rolünü ele alan bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Fakat bu çalışmayı destekleyici bazı araştırmalara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalarda, lider üye etkileşiminin düzenleyici rolünün farklı değişkenler bağlamında irdelendiği ve belirtilen rolün işlevsel olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalardan biri olan ve Smothers (2024) tarafından öğrenme stratejileri ile fikir üretimi arasındaki ilişkide lider üye etkileşiminin düzenleyici rolünün incelendiği araştırmada, lider üye etkileşiminin davranışsal öğrenme stratejileri ile fikir üretimi arasındaki ilişkiyi anlamlı yönde etkilediği fakat bilişsel öğrenme stratejileri ile fikir üretimi arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sheeraz, Ahmad, Ishaq ve Nor (2020) ise Pakistan'daki özel yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerle yaptıkları araştırmada, örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi lider üye etkileşiminin düzenleyiciliğinde test etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre lider üye etkileşimi, örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide anlamlı bir düzenleyici değişken olarak belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu kısımda; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın deseni; okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık), öğretimsel uygulamaları ve lider üye etkileşimi arasındaki ilişkiler tespit edilmek istendiği için “ilişkisel tarama modeli” olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasında var olan ilişki ile ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Korelasyonel araştırmalar; yalnızca değişkenler arasındaki değişimi ve bu değişimin yönünü tespit edebilirken yapısal eşitlik modellemesi ise hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri kapsamlı, tek bir analizde ortaya çıkarabilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu bakımdan ilgili araştırma; öğrenme merkezli liderlik değişkeninin girdi, öğretmen psikolojik sermayesinin (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) aracı, öğretimsel uygulamaların çıktı

ve lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen psikolojik sermayesi (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici olduğu bir “yapısal eşitlik modellemesi” ile test edilmiştir.

Modelin test sürecinde gizil ölçümler düzenleyici yapısal denklemi (latent measures moderated structural equations) yöntemi benimsenmiş ve maksimum olabilirlik katsayısından faydalanılmıştır. Günümüzde farklı bilim dallarında yapılan birçok araştırmada gizil değişkenler kullanılmakta ve gizil değişkenler arasındaki etkileşimleri tahmin edip yorumlamak için de birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi olan gizil ölçümler düzenleyici yapısal denklemi, her ne kadar bazı sınırlılıklara sahip olsa da istatistiksel olarak pratik ve verimli kullanımı açısından önem arz etmektedir (Maslowsky, Jager ve Hemken, 2015). Ayrıca bu yöntem bir yandan yanlı tahmin olasılığını düşürerek yapılan çalışmanın gücünü arttırmakta diğer yandan ise gizil bir değişkenin araştırma sonuçları üzerindeki ikinci dereceden etkisini ortaya koyabilmektedir (Busemeyer ve Jones, 1983; Little, Bovaird ve Widaman, 2006; Muthen ve Muthen, 2017).

Düzenleyici etkiler, +2 standart sapma ile -2 standart sapma aralığında değerlendirilmiştir. İlişkilerin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla 1.000 örnekleme ve %95 güven aralığında bootstrap analizi gerçekleştirilmiştir. Ek olarak araştırmada elde edilen bulgular, kontrol değişkeni olarak tanımlanan demografik değişkenlere ve diğer değişkenlere göre de karşılaştırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Tokat ili ve ilçelerinde resmi ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki çeşitli kademelerde bulunan 647 okulda çalışan toplam 8334 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem ise tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme, evrenin

belirli alt gruplara ayrıldığı ve bu alt gruplardan da evren içerisindeki büyüklük oranları doğrultusunda rastgele yapılan bir seçimle örneklemin belirlendiği yöntemdir. Tabakalı örnekleme yöntemiyle bir yandan alt grupların daha adil şekilde temsil edilmesi sağlanırken diğer yandan ise yapılan araştırma sonuçlarının daha doğru, güvenilir ve geçerli olması hedeflenmektedir (Bryman, 2016). Tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, örneklem belirlenirken farklı okul türlerindeki öğretmen sayıları referans alınmıştır.

Örneklem büyüklüğünün nasıl olması gerektiğiyle ilgili ise alan yazınında çeşitli görüşler bulunmaktadır. 8834 öğretmenden oluşan bir evreni, yüzde 95 güven aralığında 368 kişinin temsil edebileceği belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu doğrultuda yapılan çalışmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Tokat ili ve ilçelerinde eğitim veren resmi ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki toplam 77 okulda görev yapan 530 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir.

Veri ayıklama süreci sonunda 27 adet veri, “aykırı değer” olarak tespit edilerek veri setinden çıkarılmış ve toplam 503 öğretmen, bu araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Çalışmada örneklem büyüklüğü, evrenin büyüklüğüne göre belirlenmiş olup evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Örneklemdeki öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örnekleimde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Gruplar	n	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	252	50,1
	Erkek	251	49,9
Yaş	21-30	43	8,6
	31-40	217	43,1
	41-50	180	35,8
	51 ve Üzeri	63	12,5
Kıdem	1-5	45	8,9
	6-10	100	19,9
	11-15	92	18,3
	16-20	90	17,9
	21 ve Üzeri	176	35,0
Okul Türü	İlkokul	155	30,8
	Ortaokul	243	48,3
	Lise	105	20,9
Eğitim Düzeyi	Lisans	375	74,6
	Lisansüstü	128	25,4
Toplam		503	100

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin cinsiyetleri; kadın ve erkek olmak üzere toplam iki grup altında düzenlenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,1'i kadın, %49,9'u ise erkektir. Öğretmenlerin yaşları; 21-30 yaş arası, 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ile 51 yaş ve üzeri şeklinde toplam dört grup altında ele alınmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,6'sı 21-30 yaş arası, %43,1'i 31-40 yaş arası, %35,8'i 41-50 yaş arası ve %12,5'i ise 51 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin kıdemleri; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri olmak üzere toplam beş grup altında düzenlenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçları; araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,9'unun 1-5 yıl,

%19,9'unun 6-10 yıl, %18,3'ünün 11-15 yıl, %17,9'unun 16-20 yıl ve %35'inin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri; ilkokul, ortaokul ve lise biçiminde toplam üç grup altında incelenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,8'i ilkokulda, %48,3'ü ortaokulda ve %20,9'u ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ise lisans ve lisansüstü olmak üzere toplam iki grup altında düzenlenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,6'sı lisans, %25,4'ü ise lisansüstü eğitim mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li Likert tipinde hazırlanmış yedi farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği”, “Lider Üye Etkileşimi Ölçeği”, “Umut Ölçeği”, “Akademik İyimserlik Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği” ve “Dayanıklılık Ölçeği”nden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda bulunmaktadır. Araştırma ölçeklerinin başında bulunan “Kişisel Bilgiler” bölümünde ise hem araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi bilgilerini öğrenmeye yönelik demografik değişkenler hem de görev yapılan okulun büyüklüğünü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyini öğrenmeye yönelik diğer değişkenler ile ilgili sorular yer almaktadır. Ölçekleri kullanmak için gerekli olan izinler, e-posta yoluyla alınmıştır ve söz konusu izin belgeleri EK-8'de bulunmaktadır

3.3.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ)

Liu ve diğerleri (2016b) tarafından geliştirilen ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlayan öğrenme merkezli liderlik ölçeği; 25 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Dilimize uyarlaması

Kılınç ve diğeri (2017) tarafından yapılan ölçek; “öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma” (5 madde), “öğrenme desteği sağlama” (7 madde) ile “öğrenme programını yönetme ve model olma” (7 madde) şeklindeki toplam üç alt boyuttan ve faktör yük değerleri .57 ile .82 arasında değişen toplam 19 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert şeklinde hazırlanan “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği”nin alt boyutlarından elde edilen puanların iç tutarlılık değerleri .88 ile .91 arasında farklılık göstermektedir. Ayrıca ölçeğin bütünü için güvenirlik kat sayısı .95 olarak tespit edilmiştir. “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği” EK-1’de yer almaktadır.

3.3.2. Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği (ÖÖUÖ)

Geijsel ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin bir alt boyutu olan ve öğretmenlerin öğretim uygulamaları düzeyini belirlemeyi amaçlayan ölçek, Polatcan (2020) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde 8 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. “Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği” EK-2’de bulunmaktadır.

3.3.3. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği (LÜEÖ)

Lider üye etkileşimi düzeyini ölçmek amacıyla Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen ölçek; 12 maddeden ve etki (3 madde), vefakârlık (3 madde), katkı (3 madde) ile profesyonel saygı (3 madde) biçiminde toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; Türkçeye Baş vd. (2010) tarafından çevrilip 12 madde ile dört boyuttan oluşan orijinal şeklin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sebeple ölçekte herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık değerleri; “etki” faktörü için .92, “vefakârlık” faktörü için .86, “katkı” faktörü için .70 ve “profesyonel saygı” faktörü için .90 olarak tespit edilmiştir. “Lider Üye Etkileşimi Ölçeği” EK-3’te yer almaktadır.

3.3.4. Umut Ölçeği (UÖ)

Snyder ve diğerleri (1991) tarafından çift boyutlu olarak hazırlanan “Umut Ölçeği” Akman ve Korkut (1993) tarafından 5’li Likert şeklinde, 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir biçimde Türkçeye uyarlanmıştır. Akman ve Korkut’un (1993) hazırladığı formda ölçeğin iç tutarlılığı .65 olarak tespit edilmiştir. “Umut Ölçeği” EK-4’te bulunmaktadır.

3.3.5. Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ)

Hoy ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin okula ilişkin genel akademik iyimserlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan “Akademik İyimserlik Ölçeği”, Erdoğan (2013) tarafından 5’li Likert şeklinde dilimize uyarlanmıştır. Ölçeğin dört maddeden oluşan “akademik önem” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .83, üç maddeden oluşan ve “öz yeterlik” adı altında öğretmen yeterliğine atıf yapan alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .91, dört maddeden oluşan ve “güven” adı altında öğretmenin öğrenci ile velilere güvenini ölçen alt boyutu için ise iç tutarlık katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. “Akademik İyimserlik Ölçeği” EK-5’te yer almaktadır.

3.3.6. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği (ÖÖYÖ)

Öğretmen öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından üç alt boyut ile 24 madde biçiminde geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği”, Türkçeye Karaoğlu (2019) tarafından uyarlanmıştır. Söz konusu ölçek; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (4 madde), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (4 madde) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (4 madde) şeklindeki üç alt boyuttan ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracı, 5’li Likert şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” için Cronbach’s Alpha değeri .73, ikinci alt boyutu olan “öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz

yeterlik” için Cronbach’s Alpha değeri .75 ve üçüncü alt boyutu olan “sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” için ise Cronbach’s Alpha değeri .74 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin tümü için Cronbach’s Alpha değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği” EK-6’da bulunmaktadır.

3.3.7. Dayanıklılık Ölçeği (DÖ)

Connor ve Davidson (2003) tarafından bireylerin dayanıklılık düzeylerini tespit etmek amacıyla 5’li Likert şeklinde, 25 maddeli ve 5 boyutlu olarak hazırlanan “Dayanıklılık Ölçeği”; geçerliliğinin daha yüksek olması nedeniyle tek boyutlu versiyonunda da kullanılmıştır. Tek boyuttan ve 10 maddeden oluşan bu versiyonun Buils ve diğerleri (2022) tarafından İspanyol diline çevrilmiş halinin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı değeri .87’dir. “Dayanıklılık Ölçeği” EK-7’de yer almaktadır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın bu kısmında; doğrulayıcı faktör analizinin ne olduğuna ve “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ), Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği (ÖÖUÖ), Lider Üye Etkileşimi Ölçeği (LÜEÖ), Umut Ölçeği (UÖ), Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ), Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği (ÖÖYÖ) ile Dayanıklılık Ölçeği (DÖ)”ne uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Daha önceden sınırlandırılmış ve tanımlanmış formların bir model olarak test edilmesi ve böylece doğrulanabilirliğinin analiz edilmesi biçiminde ifade edilen “Doğrulayıcı Faktör Analizi”nde; Ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/sd), RMSEA, RMR, GFI, AGFI, SRMR, CR, AVE, TLI, NFI ve CFI gibi birçok doğrulayıcı uyum indeksi kullanılmaktadır. Söz konusu uyum indeksleri ile modellerin uyum göstergeleri analiz edilebilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Örneğin ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksinin 2.5’tan küçük olması “mükemmel” uyumu gösterirken 5’ten küçük olması ise “orta düzeyde” uyumu ifade

etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). CFI (Comparative Fit Index) uyum indeksinin .95'e eşit veya büyük olması modelin "iyi derecede" uyuma sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksinde ise değer .10'dan küçük olması uyum düzeyinin "kabul edilebilir" olduğunu gösterirken .06'dan küçük olması da modelin "mükemmel" uyumlu olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Thomson, 2004). Ayrıca Hu ve Bentler (1999), uyum indekslerinden χ^2/sd oranı (< 3), SRMR ($< .08$), RMSEA ($< .08$), CFI ($> .90$) ve TLI ($> .90$) için eşik değerler önerirken Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) ise hesaplanan ortalama varyans AVE (> 0.50) ve bileşik güvenilirlik CR (> 0.70) değerleri için ölçütler tavsiye etmişlerdir.

3.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bu kısımda araştırmada kullanılan ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tek tek ele alınmıştır.

3.4.1.1. ÖMLÖ'nün DFA Sonuçları

Üç alt boyuttan ve 19 maddeden meydana gelen öğrenme merkezli liderlik ölçeğinde yapılan analizler sonucunda ölçekten madde çıkarılmasına veya ölçeğin alt boyutlarında bir değişikliğe gidilmesine gerek olmadığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin "Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma" (1, 2, 3, 4, 5), "Öğrenme Desteği Sağlama" (6, 7, 8, 9, 10, 12, 13) ve "Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma" (11, 14, 15, 16, 17, 18, 19) şeklinde üç faktör altında toplandığı sonucuna varılmıştır. "Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma" alt boyutunda faktör yük değerlerinin .74 ve .91 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .94 olduğu; "Öğrenme Desteği Sağlama" alt boyutunda faktör yük değerlerinin .83 ve .93 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .96 olduğu; "Öğrenme Programını Yönetme

ve Model Olma” alt boyutunda ise faktör yük değerlerinin .72 ve .92 arasında değiştiği ve Cronbach’s Alpha katsayısının ise .95 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bütününde faktör yüklerinin .72 ile .93 arasında değiştiği görülürken Cronbach’s Alpha katsayısı ise .98 olarak bulunmuştur. Öğrenme merkezli liderlik ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

ÖMLÖ’nün DFA Sonuçları

α	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	CR	AVE
0.98	3.27	0.07	0.03	0.95	0.96	0.98	0.75

Tablo 2 incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi değerinin 3.27 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu, veri setinin faktör yapısını “orta düzeyde” desteklediğini göstermektedir. CFI uyum indeksi değeri ise .96 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu da veri setinin “iyi derecede” uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde RMSEA uyum indeksi değeri de “kabul edilebilir” bir değer olan .07 olarak belirlenmiştir. Ayrıca SRMR .03 ve TLI .95 uyum indeksi değerleri de veri setinin “kabul edilebilir” bir uyum sergilediğini göstermiştir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda üç faktörlü yapının iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan α .98, CR .98 ve AVE .75 değerleri ise oluşturulan yapının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.4.1.2. ÖÖÜÖ’nün DFA Sonuçları

Tek boyuttan ve 8 maddeden oluşan öğretmen öğretim uygulamaları ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekten madde çıkarılmasına gerek bulunmadığı tespit edilmiştir. Tek boyutlu ölçekte faktör yüklerinin .77 ile .84 arasında değiştiği görülürken Cronbach’s Alpha katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Öğretmen

öğretim uygulamaları ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

ÖÖÜÖ'nün DFA Sonuçları

α	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	CR	AVE
0.94	3.20	0.07	0.02	0.97	0.98	0.93	0.64

Tablo 3 incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi değerinin 3.20 olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgu, veri setinin faktör yapısını “orta düzeyde” desteklediğini göstermektedir. CFI uyum indeksi değeri ise .98 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu da veri setinin “iyi derecede” uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Aynı doğrultuda RMSEA uyum indeksi değeri de “kabul edilebilir” bir değer olan .07 olarak belirlenmiştir. Ayrıca SRMR .02 ve TLI .97 uyum indeksi değerleri de veri setinin “kabul edilebilir” bir uyum sergilediğini göstermiştir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda tek faktörlü yapının iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan α .94, CR .93 ve AVE .64 değerleri ise oluşturulan yapının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.4.1.3. LÜEÖ'nün DFA Sonuçları

Dört alt boyut ile 12 maddeden oluşan lider üye etkileşimi ölçeğinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin alt boyutlarında bir değişikliğe gidilmesine veya ölçekten madde çıkarılmasına gerek bulunmadığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin “Etki” (1, 2, 3), “Vefakârlık” (4, 5, 6), “Katkı” (7, 8, 9) ve “Profesyonel Saygı” (10, 11, 12) biçiminde dört faktör altında toplandığı sonucuna varılmıştır. “Etki” alt boyutunda faktör yük değerlerinin .90 ve .95 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .94 olduğu; “Vefakârlık” alt boyutunda

faktör yük değerlerinin .87 ve .94 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .92 olduğu; “Katkı” alt boyutunda faktör yük değerlerinin .82 ve .85 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .87 olduğu; “Profesyonel Saygı” alt boyutunda ise faktör yük değerlerinin .92 ve .95 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .95 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri dikkate alındığında faktör yüklerinin .82 ile .95 arasında değiştiği görülürken Cronbach's Alpha katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Lider üye etkileşimi ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

LÜEÖ'nün DFA Sonuçları

α	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	CR	AVE
0.97	2.88	0.06	0.02	0.97	0.98	0.98	0.80

Tablo 4 incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi değerinin 2.88 olduğu görülmektedir. Tespit edilen bulgu, veri setinin faktör yapısını “orta düzeyde” desteklediğini göstermektedir. RMSEA uyum indeksi değeri ise “mükemmel” bir değer olan .06 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde CFI uyum indeksi değeri ise .98 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu da veri setinin “iyi derecede” uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca SRMR .02 ve TLI .97 uyum indeksi değerleri de veri setinin “kabul edilebilir” bir uyum sergilediğini göstermiştir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda dört faktörlü yapının iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan α .97, CR .98 ve AVE .80 değerleri ise oluşturulan yapının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.4.1.4. UÖ'nün DFA Sonuçları

Umut ölçeği, normalde tek boyut ile 12 maddeden oluşan bir ölçekken yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ters madde işlevi gören 3, 5, 6 ve 11. maddelerin faktör

yüklerinin eşik değerin altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde kalan 8 madde için faktör yüklerinin .62 ile .81 arasında değiştiği görülürken Cronbach's Alpha katsayısı değeri .90 olarak belirlenmiştir. Umut ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

UÖ'nün DFA Sonuçları

α	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	CR	AVE
0.90	3.28	0.07	0.03	0.96	0.97	0.89	0.51

Tablo 5 incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi değerinin 3.28 olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, veri setinin faktör yapısını “orta düzeyde” desteklediğini göstermektedir. RMSEA uyum indeksi değeri ise “kabul edilebilir” bir değer olan .07 olarak bulunmuştur. Aynı doğrultuda CFI uyum indeksi değeri ise .97 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu da veri setinin “iyi derecede” uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca SRMR .03 ve TLI .96 uyum indeksi değerleri de veri setinin “kabul edilebilir” bir uyum sergilediğini göstermiştir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda tek faktörlü yapının iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan α .90, CR .89 ve AVE .51 değerleri ise oluşturulan yapının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.4.1.5. AİÖ'nün DFA Sonuçları

İlk halinde “akademik önem”, “kolektif yeterlik” ile “güven” biçiminde üç alt boyuta ve 11 maddeye sahip olan akademik iyimserlik ölçeği; uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyuta düşmüştür. Ayrıca 5, 9 ile 11. maddeler; faktör yüklerinin eşik değerin altında olması sebebiyle ölçekten çıkarılmış ve ölçek, 8 maddelik son şeklini almıştır. Ölçeğin 8 maddeden oluşan son hali için faktör yüklerinin .40 ile .72 arasında

değiştigi görülürken Cronbach's Alpha katsayısı değeri .83 olarak belirlenmiştir. Akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

AIÖ'nün DFA Sonuçları

α	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	CR	AVE
0.83	3.30	0.07	0.04	0.94	0.96	0.83	0.39

Tablo 6 incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi değeri 3.30 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bulgu, veri setinin faktör yapısını “orta düzeyde” desteklediğini göstermektedir. CFI uyum indeksi değeri ise .96 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu da veri setinin “iyi derecede” uyuma sahip olduğuna göstermektedir. Aynı doğrultuda RMSEA uyum indeksi değeri de “kabul edilebilir” bir değer olan .07 olarak bulunmuştur. Ayrıca SRMR .04 ve TLI .94 uyum indeksi değerleri de veri setinin “kabul edilebilir” bir uyum sergilediğini göstermiştir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda tek faktörlü yapının iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan α .83, CR .83 ve AVE .39 değerleri ise oluşturulan yapının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.4.1.6. ÖÖYÖ'nün DFA Sonuçları

Karaoğlu'dan (2019) alınan formunda üç alt boyuta ve 12 maddeye sahip olan öğretmen öz yeterliği ölçeğinde yapılan analizler neticesinde ölçekten madde çıkarılmasına veya ölçeğin alt boyutlarında bir değişikliğe gidilmesine gerek olmadığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin “Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik” (1, 6, 7, 8), “Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik” (2, 3, 4, 11) ve “Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik” (5, 9, 10, 12) şeklinde üç faktör altında toplandığı görülmüştür. “Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik” alt boyutunda

faktör yük değerlerinin .70 ve .77 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .85 olduğu; “Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik” alt boyutunda faktör yük değerlerinin .62 ve .86 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .86 olduğu; “Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik” alt boyutunda ise faktör yük değerlerinin .70 ve .81 arasında değiştiği ve Cronbach's Alpha katsayısının ise .83 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bütününde faktör yüklerinin .62 ile .86 arasında değiştiği görülürken Cronbach's Alpha katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Öğretmen öz yeterliği ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

ÖÖYÖ'nün DFA Sonuçları

α	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	CR	AVE
0.93	3.75	0.07	0.04	0.93	0.95	0.94	0.57

Tablo 7 incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi değerinin 3.75 olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, veri setinin faktör yapısını “orta düzeyde” desteklediğini göstermektedir. CFI uyum indeksi değeri ise .95 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu da veri setinin “iyi derecede” uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Aynı doğrultuda RMSEA uyum indeksi değeri de “kabul edilebilir” bir değer olan .07 olarak belirlenmiştir. Ayrıca SRMR .04 ve TLI .93 uyum indeksi değerleri de veri setinin “kabul edilebilir” bir uyum sergilediğini göstermiştir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda üç faktörlü yapının iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan α .93, CR .94 ve AVE .57 değerleri ise oluşturulan yapının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.4.1.7. DÖ'nin DFA Sonuçları

Tek boyuttan ve 10 maddeden oluşan dayanıklılık ölçeği için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekten madde çıkarılmasına gerek bulunmadığı tespit edilmiştir. Tek boyutlu ölçekte faktör yüklerinin .58 ile .86 arasında değiştiği görülürken Cronbach's Alpha katsayısı değeri ise .94 olarak bulunmuştur. Dayanıklılık ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

DÖ'nin DFA Sonuçları

α	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	CR	AVE
0.94	2.57	0.06	0.02	0.97	0.98	0.94	0.60

Tablo 8 incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi değerinin 2.57 olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgu, veri setinin faktör yapısını “orta düzeyde” desteklediğini göstermektedir. RMSEA uyum indeksi değeri ise “mükemmel” bir değer olan .06 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde CFI uyum indeksi değeri ise .98 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu da veri setinin “iyi derecede” uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca SRMR .02 ve TLI .97 uyum indeksi değerleri de veri setinin “kabul edilebilir” bir uyum sergilediğini göstermiştir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda üç faktörlü yapının iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan α .94, CR .94 ve AVE .60 değerleri ise oluşturulan yapının güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.5. Verilerinin Toplanması

Araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarının öğretmenlere ulaştırılabilmesi ve uygulanabilmesi için 2024 yılında ölçek sahiplerinden kullanım izinleri, aynı yılın mart ayında etik kurul izni ve mayıs ayında ise uygulama izni alınmıştır. Alınan “Etik Kurul

İzni”, EK-9’da ve “Uygulama İzni” ise EK-10’da yer almaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları çoğaltılmış ve “Google Formlar” oluşturulmuştur.

Bir sonraki aşamada ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen okullara gidilerek okul müdürlerine araştırma için alınan izinler sunulmuş ve araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Söz konusu okullardaki öğretmenlere ise öncelikle araştırmanın amacı ile yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllük esasına göre katılabilecekleri belirtilmiştir. Yapılan bilgilendirmeden sonra öğretmenlere, doldurmaları için ölçekler ve bilgilendirilmiş onam formları teslim edilmiştir.

Ek olarak öğretmenlere veri toplama araçlarının kişisel değil topluca değerlendirileceği, bu sebeple isim belirtmemelerinin çalışmaya katkı sağlayacağı ve veri toplama araçlarını doldururken gösterecekleri samimiyetin çalışma sonuçlarını daha sağlıklı hale getireceği ifade edilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarını online olarak doldurmak isteyenler ile mazeret izni, rapor vb. sebeplerle okulda bulunamayan öğretmenler için de okul müdürlerine ve öğretmenlere “Google Formlar” ulaştırılmıştır. Araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarının dağıtılması, paylaşılması ve geri toplanması süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada; okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen psikolojik sermayesinin (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) aracı rolü ve lider üye etkileşiminin düzenleyici işlevi analiz edilmiştir. Model, yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bu kapsamda analizlere başlamadan önce veriler, basılı araçlar ve “Google Formlar”dan SPSS 20’ye geçirilmiş ve temizlenmiştir. Daha sonra veri setindeki aykırı değerler belirlenerek kaldırılmış ve veri seti Mplus 8.3’e aktarılmıştır.

Sonraki aşamada ise Mplus 8.3 kullanılarak her bir ölçek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş. Hem doğrulayıcı faktör analizi hem de yapısal eşitlik modellemesinde önerilen kesme değerlere bağlı kalınmıştır. Ölçeklerin yapısal geçerliliğinin ve güvenilirliğinin teyit edilmesinden sonra değişken dağılımlarının normalliğini test etmek için çarpıklık, basıklık ve Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında değiştiği görülmüş, Mahalanobis uzaklıkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, veri setinin normal bir dağılım izlediğini göstermektedir.

Daha sonra ise maksimum olabilirlik tahmini için bir diğer kritik varsayım olan çoklu doğrusallık (Maslowsky ve diğerleri, 2015) test edilmiştir. Varyans şişirme faktörü ve tolerans endeksi hesaplanarak değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmadığı görülmüştür. Değişkenler çoklu doğrusal bağlantı açısından da analiz edilerek çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığına bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde doğrulanan faktör yapıları, yapısal eşitlik modellemesinde gizil ölçümler olarak konumlandırılmış ve yapısal eşitlik modellemesi, Mplus 8.3 programında test edilmiştir.

Yapılan testin ilk aşamasında öğrenme merkezli liderlik ve lider üye etkileşimi girdi değişkenleri; öğretmen psikolojik sermayesi (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık) aracı değişken ve öğretimsel uygulamalar ise çıktı değişkeni olarak belirlenerek yapısal modelin uyum indeksleri değerlendirilmiş. İkinci aşamada ise ÖML*LÜE etkileşim terimi ilave edilerek düzenleyici etki modeli test edilmiştir. Düzenleyici etki; “+2 standart sapma, +1 standart sapma, ortalama, -1 standart sapma ve -2 standart sapma” olmak üzere beş seviyede incelenmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığını belirleyebilmek için de 1.000 örnekleme ve %95 güven aralığı ile yanlılığı düzeltilmiş bir bootstrap analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm bu analizler neticesinde elde edilen sonuçlar, moderasyon şemaları ve moderasyon tablolarıyla görselleştirilerek bulgular bölümünde ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemleriyle ilgili yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir

4.1. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları, umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur. Ulaşılan düzeyler; en düşük 1, en yüksek 5 olarak derecelendirilmiştir. Elde edilen bulguların yorumlanması aşamasında ise 1.00-2.33 arası “düşük düzey”, 2.34-3.67 arası “orta düzey” ve 3.68-5.00 arası “yüksek düzey” olarak belirlenmiştir.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeyleri

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
ÖMLÖ	503	1.00	5.00	3.37	.92	-.26	-.47
ÖÖÜÖ	503	1.25	5.00	3.92	.69	-.67	.99
LÜEÖ	503	1.00	5.00	3.80	.97	-.86	.21
AIÖ	503	2.00	5.00	3.84	.50	-.13	.27
ÖÖYÖ	503	2.00	5.00	3.94	.51	.17	.13
UÖ	503	2.00	5.00	3.97	.55	-.38	.21
DÖ	503	1.80	5.00	3.79	.65	-.07	-.25

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ($\bar{X}$ = 3.80) ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ($\bar{X}$ = 3.92), akademik iyimserlik ($\bar{X}$ = 3.84), öz yeterlik ($\bar{X}$ = 3.94), umut ($\bar{X}$ = 3.97), dayanıklılık ($\bar{X}$ = 3.79) düzeylerinin “yüksek düzey”de olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ($\bar{X}$ = 3.37) düzeylerinin ise “orta düzey”de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu tabloya ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın akademik iyimserlikte (SS = .50), en heterojen dağılımın ise okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşiminde (SS = .97) olduğu belirlenmiştir.

4.2. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları, umut, akademik

iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 10’da sunulmuştur. Tespit edilen ilişkilerin yorumlanması aşamasında ise 0.00-0.33 arası “düşük düzey”, 0.34-0.66 arası “orta düzey” ve 0.67-0.99 arası “yüksek düzey” olarak belirlenmiştir.

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları, Okul Müdürleri ile Öğretmenler Arasındaki Lider Üye Etkileşimi ve Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları, Umut, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Dayanıklılık Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. ÖMLÖ	1	.39**	.76**	.34**	.36**	.31**	.27**	.02	-.19**	-.10*	.02	.09	.09	.09*
2. ÖÖÜÖ		1	.36**	.54**	.59**	.49**	.41**	-.08	-.24**	-.03	-.03	.00	.01	.01
3. LÜEÖ			1	.31**	.31**	.32**	.24**	.13**	-.19**	-.08	.03	.06	.07	.06
4. AİÖ				1	.71**	.57**	.52**	-.01	-.28**	-.03	.03	.15**	.12**	.11*
5. ÖÖYÖ					1	.62**	.65**	.00	-.22**	-.01	.01	.15**	.12**	.07
6. UÖ						1	.66**	-.01	-.12**	-.04	.01	.12**	.10*	.08
7. DÖ							1	.14**	-.12**	.01	.03	.14**	.14**	.04
8. Cinsiyet								1	.06	.05	.06	.10*	.14**	-.12**
9. Okul Türü									1	.01	.02	-.14**	-.12**	.03
10. Mezuniyet										1	.00	-.04	-.07	-.03
11. Sos-Eko Dur.											1	.03	.03	.09
12. Kıdem												1	.95**	.39**
13. Yaş													1	.37**
14. Okul Büyüklüğü														1

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ile umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek düzeyde ilişkinin okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarıyla okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ($r = .76, p < .01$) arasında olduğu, en düşük düzeyde ilişkinin ise okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin dayanıklılıkları ($r = .24, p < .01$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarıyla okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ($r = .76, p < .01$) arasında yüksek düzeyde pozitif; öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ($r = .39, p < .01$), akademik iyimserlikleri ($r = .34, p < .01$) ve öz yeterlikleri ($r = .36, p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif; umutları ($r = .31, p < .01$) ve dayanıklılıkları ($r = .27, p < .01$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

İlaveten öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarıyla okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ($r = .36, p < .01$), öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ($r = .54, p < .01$), öz yeterlikleri ($r = .59, p < .01$), umutları ($r = .49, p < .01$) ve dayanıklılıkları ($r = .41, p < .01$) arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan okul müdürleriyle öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ($r = .31, p < .01$), öz yeterlikleri ($r = .31, p < .01$), umutları ($r = .32, p < .01$) ve dayanıklılıkları ($r = .24, p < .01$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Buna ek olarak öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile öz yeterlikleri ($r = .71, p < .01$) arasında yüksek düzeyde pozitif; umutları ($r = .57, p < .01$) ve dayanıklılıkları ($r = .52, p < .01$) arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlikleri ile umutları ($r = .62, p < .01$) ve dayanıklılıkları ($r = .65, p < .01$) arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

.01) arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin umutları ile dayanıklılıkları ($r = .66, p < .01$) arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tablo 10'a göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi, öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ve akademik iyimserlik, öz yeterlik, umut, dayanıklılık düzeyleri ile kontrol değişkeni olarak tanımlanan gerek demografik gerekse de diğer değişkenlerden bazıları arasında pozitif ya da negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek düzeyde ilişkinin öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.28, p < .01$) arasında olduğu, en düşük düzeyde ilişkinin ise öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ile mesleki kıdemleri ($r = .00, p > .01$) ve öğretmenlerin öz yeterlikleri ile cinsiyetleri ($r = .00, p > .01$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.19, p < .01$) ve mezuniyetleri ($r = -.10, p < .05$) arasında düşük düzeyde negatif; görev yaptıkları okulların büyüklükleri ($r = .09, p < .05$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ($r = .02, p > .01$), görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ($r = .02, p > .01$), kıdemleri ($r = .09, p > .01$) ve yaşları ($r = .09, p > .01$) gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlaveten öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.24, p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ($r = -.08, p > .01$), mezuniyetleri ($r = -.03, p > .01$), görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ($r = -.03, p > .01$), kıdemleri ($r = .00, p > .01$), yaşları ($r = .01, p > .01$) ve görev yaptıkları okulların büyüklükleri ($r = .01, p > .01$) gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer taraftan okul müdürleriyle öğretmenler arasındaki lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin cinsiyetleri ($r = .13, p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.19, p < .01$) arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezuniyetleri ($r = -.08, p > .01$), görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ($r = .03, p > .01$), kıdemleri ($r = .06, p > .01$), yaşları ($r = .07, p > .01$) ve görev yaptıkları okulların büyüklükleri ($r = .06, p > .01$) gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buna ek olarak öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.28, p < .01$), arasında düşük düzeyde negatif; kıdemleri ($r = .15, p < .01$), yaşları ($r = .12, p < .01$) ve görev yaptıkları okulların büyüklükleri ($r = .11, p < .05$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ($r = -.01, p > .01$), mezuniyetleri ($r = -.03, p > .01$) ve görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ($r = .03, p > .01$) gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öte yandan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.22, p < .01$), arasında düşük düzeyde negatif; kıdemleri ($r = .15, p < .01$) ve yaşları ($r = .12, p < .01$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ($r = .00, p > .01$), mezuniyetleri ($r = -.01, p > .01$), görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ($r = .01, p > .01$) ve görev yaptıkları okulların büyüklükleri ($r = .07, p > .01$) gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buna ek olarak öğretmenlerin umutları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.12, p < .01$), arasında düşük düzeyde negatif; kıdemleri ($r = .12, p < .01$) ve yaşları ($r = .10, p < .05$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ($r = -.01, p > .01$), mezuniyetleri ($r = -.04, p > .01$), görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ($r = .01, p > .01$) ve görev

yaptıkları okulların büyüklükleri ($r = .08, p > .01$) gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlaveten öğretmenlerin dayanıklılıkları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ($r = -.12, p < .01$), arasında düşük düzeyde negatif; öğretmenlerin cinsiyetleri ($r = .14, p < .01$), kıdemleri ($r = .14, p < .01$) ve yaşları ($r = .14, p < .01$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezuniyetleri ($r = .01, p > .01$), görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ($r = .03, p > .01$) ve görev yaptıkları okulların büyüklükleri ($r = .04, p > .01$) gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Psikolojik Sermayenin Aracı Rolünün Test Edilmesi

Araştırmanın bu kısmında okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişki; psikolojik sermaye başlığı altındaki umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık değişkenlerine göre dört farklı modelde ele alınarak ayrı ayrı test edilmiştir.

4.3.1. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Umudun Aracı Rolünün Test Edilmesi

İlgili çalışmada, ön analizlerin ardından aracı ve düzenleyici değişkenlerin yer aldığı yapısal eşitlik modellerinin test sürecine geçilmiştir. Modelin testinde ise Maslowsky ve diğerlerinin (2015) önerdiği iki aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. İlk aşamada öğrenme merkezli liderlik ve lider üye etkileşimi bağımsız değişkenler, umut aracı değişken ve öğretimsel uygulamalar bağımlı değişken olarak tanımlanarak yapısal modelin uyum

“Şekil 5.” incelendiğinde umut ile öğretimsel uygulamalar arasındaki ampirik ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.478$, $p < 0.001$; [LCI = 0.417, UCI = 0.603]). Girdi değişkeni olan öğrenme merkezli liderlik ile umut arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($\beta = 0.041$, $p > 0.05$; [LCI = -0.096, UCI = 0.130]). Ancak öğrenme merkezli liderlik ile öğretimsel uygulamalar ($\beta = 0.221$, $p < 0.001$; [LCI = 0.149, UCI = 0.290]) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme merkezli liderliğin umut aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı etkisi de anlamlı bulunmamıştır ($\beta = 0.020$, $p > 0.05$; [LCI = -0.045, UCI = 0.060]). Bir sonraki aşamada lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile umut arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolü de incelenmiş ve farklı lider üye etkileşimi düzeylerine göre değişen etkiler Tablo 11’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 11

Umut Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma

	Umut üzerindeki doğrudan düzenleyici etki				Öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı düzenleyici etki			
	Etki	SH	LCI	UCI	Etki	SH	LCI	UCI
+2SS _{LÜE}	0.478***	0.094	0.238	0.597	0.229***	0.047	0.162	0.334
+1SS _{LÜE}	0.260***	0.072	0.092	0.363	0.124***	0.035	0.054	0.191
Mean _{LÜE}	0.041	0.072	-0.096	0.130	0.020	0.034	-0.045	0.060
-1SS _{LÜE}	-0.177	0.095	-0.390	-0.032	-0.085	0.045	-0.174	-0.018
-2SS _{LÜE}	-0.396**	0.129	-0.648	-0.312	-0.189**	0.062	-0.308	-0.096

+2 SS: Ortalamanın iki standart sapma üstü; +1 SS: Ortalamanın bir standart sapma üstü; -2 SS: Ortalamanın iki standart sapma altı; -1 SS: Ortalamanın bir standart sapma altı; LCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının alt sınırı; UCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının üst sınırı; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$.

Lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile umut arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolü; ortalama ve ± 2 standart sapma düzeylerinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, düzenleyici etkinin anlamlı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur ($\beta = 0.254$, $p < 0.001$; [LCI = 0.156, UCI = 0.348]). Özellikle öğrenme merkezli liderlik ile umut arasındaki ilişki; +2 SS ($\beta = 0.478$, $p < 0.001$; [LCI = 0.238, UCI = 0.597]) ile +1 SS

düzeyinde ($\beta = 0.260, p < 0.001$; [LCI = 0.092, UCI = 0.363]) anlamlı ve pozitif yönlüdür. Ancak bu ilişki ortalama düzeyde ($\beta = 0.041, p > 0.05$; [LCI = -0.096, UCI = 0.130]) ve -1 SS düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.177, p > 0.05$; [LCI = -0.390, UCI = -0.032]). -2 SS düzeyinde ise öğrenme merkezli liderlik ile umut arasındaki ilişki negatif yönlü ve anlamlıdır ($\beta = -0.396, p < 0.01$; [LCI = -0.648, UCI = -0.312]). Bu sonuçlar; lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderlik ile umut arasındaki pozitif ilişkinin güçlendiğini, buna karşılık lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça ise öğrenme merkezli liderlik ile umut arasındaki ilişkinin negatife döndüğünü ortaya koymuştur.

Bir sonraki aşamada lider üye etkileşiminin umut aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı rolü de incelenmiştir. Elde edilen bulgular; dolaylı etkinin +2 SS ($\beta = 0.229, p < 0.001$; [LCI = 0.162, UCI = 0.334]) ve +1 SS düzeylerinde ($\beta = 0.124, p < 0.001$; [LCI = 0.054, UCI = 0.191]) pozitif ve anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan ortalama düzey ($\beta = 0.020, p > 0.05$; [LCI = -0.045, UCI = 0.060]) ile -1 SS düzeyinde bu dolaylı etki anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.085, p > 0.05$; [LCI = -0.174, UCI = -0.018]). -2 SS düzeyinde ise dolaylı etki negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur ($\beta = -0.189, p < 0.01$; [LCI = -0.308, UCI = -0.096]). Elde edilen bulgu, lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderliğin umut üzerinden öğretimsel uygulamaları olumlu yönde etkilediğini ve lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça da öğrenme merkezli liderliğin umut üzerinden öğretimsel uygulamaları olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Son aşamada ise cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler ile görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi diğer değişkenlerin öğretimsel uygulamalar üzerindeki potansiyel etkisini ölçmek amacıyla söz konusu değişkenler; modelin kontrol değişkeni olarak tanımlanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, yaş, okul türü ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin etkisi anlamlı bulunurken eğitim düzeyi, görev

yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi değişkenlerin etkisi ise anlamlı bulunmamıştır.

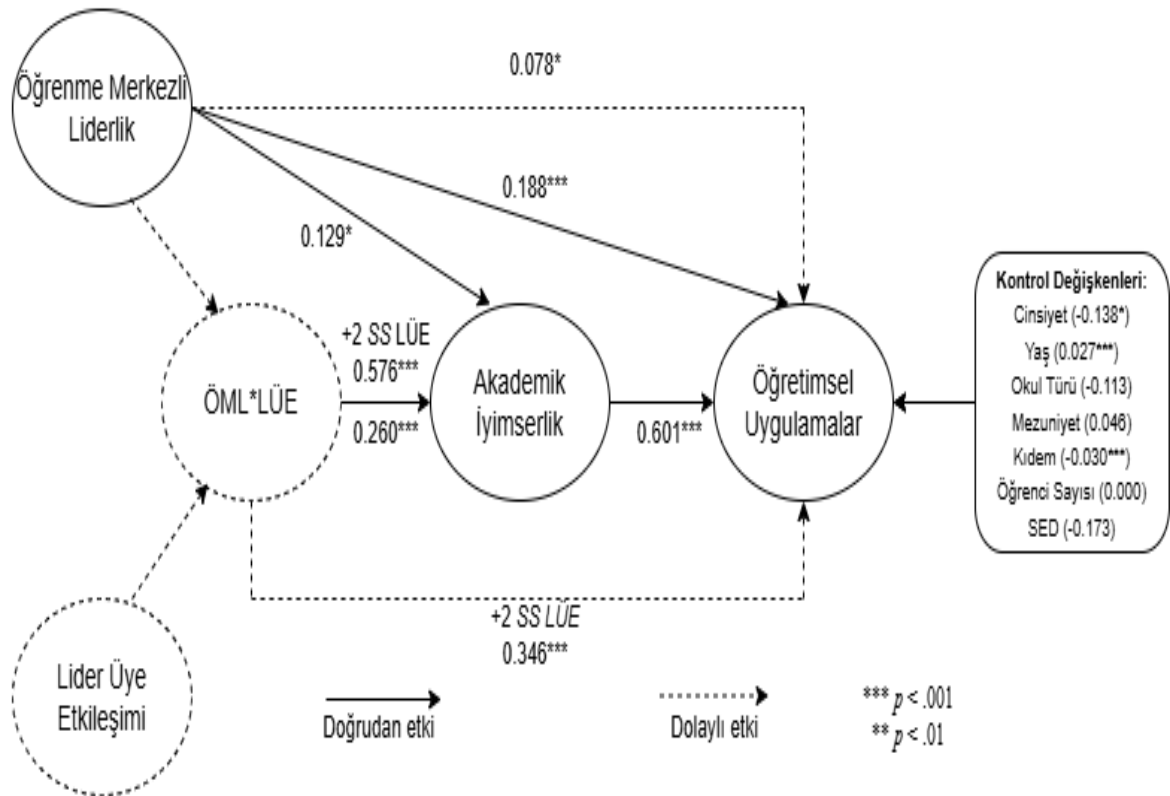
Cinsiyetin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.132$, $p < 0.05$; [LCI = -0.221, UCI = -0.020]). Söz konusu bulgu, kadınların öğretimsel uygulamalarının erkeklere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Yaşın öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0.021$, $p < 0.05$; [LCI = 0.004, UCI = 0.037]). Bu bulgu, öğretmenlerin yaşları yükseldikçe öğretimsel uygulamalarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Okul türünün öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.244$, $p < 0.001$; [LCI = -0.382, UCI = -0.116]). Ulaşılan bulgu, temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi de negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.026$, $p < 0.01$; [LCI = -0.040, UCI = -0.009]). Elde edilen bulgu, mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Akademik İyimserliğin Aracı Rolünün Test Edilmesi

Akademik iyimserliğin aracı değişken olduğu modelde de Maslowsky ve diğerlerinin (2015) iki aşamalı stratejisi uygulanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğrenme merkezli liderlik ve lider üye etkileşimi bağımsız değişkenler, akademik iyimserlik aracı değişken ve öğretimsel uygulamalar bağımlı değişken olarak tanımlanarak yapısal modelin uyum indeksleri (χ^2/sd oranı, SRMR, RMSEA, CFI ve TLI) değerlendirilmiştir. Elde edilen

sonuçlar modelin “iyi düzeyde” uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/sd = 2.257$, $p < 0.01$; CFI = 0.926; TLI = 0.923; RMSEA = 0.050; SRMR = 0.056).

Bir sonraki aşamada ise düzenleyici etkiyi test etmek amacıyla öğrenme merkezli liderlik ile lider üye etkileşiminin etkileşim terimi (ÖML*LÜE) modele eklenmiş ve böylece düzenleyici değişken içeren aracılık modeli test edilmiştir. Düzenleyicilik etkisi; “+2 Standart Sapma, +1 Standart Sapma, Ortalama, -1 Standart Sapma ve -2 Standart Sapma” şeklinde beş farklı seviyede analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin istatistiksel anlamlılığını belirleyebilmek için 1.000 yeniden örneklem ve %95 güven aralığına sahip yanlılığı düzeltilmiş bir bootstrap analizi ile gerçekleştirilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Elde edilen modele ilişkin standartlaştırılmış path katsayıları Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Akademik iyimserliğin aracı rolünde standartlaştırılmış path katsayıları

“Şekil 6.” incelendiğinde akademik iyimserlik ile öğretimsel uygulamalar arasındaki ampirik ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olduğu tespit edilmiştir ($\beta = 0.601$, $p < 0.001$; [LCI = 0.487, UCI = 0.723]). Modeldeki girdi değişkeni olan öğrenme merkezli liderlik ile hem akademik iyimserlik ($\beta = 0.129$, $p < 0.05$; [LCI = 0.027, UCI = 0.206]) hem de öğretimsel uygulamalar ($\beta = 0.188$, $p < 0.001$; [LCI = 0.086, UCI = 0.229]) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğrenme merkezli liderliğin akademik iyimserlik aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı etkisi de anlamlı ve pozitif bulunmuştur ($\beta = 0.078$, $p < 0.05$; [LCI = 0.016, UCI = 0.125]). Ek olarak lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolü de incelenmiş ve farklı lider üye etkileşimi düzeylerine göre değişen etkiler Tablo 12’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 12

Akademik İyimserlik Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma

	Akademik iyimserlik üzerindeki doğrudan düzenleyici etki				Öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı düzenleyici etki			
	Etki	SH	LCI	UCI	Etki	SH	LCI	UCI
+2SS _{LÜE}	0.576***	0.084	0.362	0.673	0.346***	0.064	0.237	0.461
+1SS _{LÜE}	0.353***	0.053	0.215	0.416	0.212***	0.041	0.135	0.282
Mean _{LÜE}	0.129*	0.053	0.027	0.206	0.078*	0.034	0.016	0.125
-1SS _{LÜE}	-0.094	0.085	-0.236	-0.005	-0.056	0.051	-0.161	-0.003
-2SS _{LÜE}	-0.317*	0.125	-0.539	-0.161	-0.191*	0.077	-0.369	-0.066

+2 SS: Ortalamanın iki standart sapma üstü; +1 SS: Ortalamanın bir standart sapma üstü; -2 SS: Ortalamanın iki standart sapma altı; -1 SS: Ortalamanın bir standart sapma altı; LCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının alt sınırı; UCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının üst sınırı; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$.

Lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolü; ortalama ve ± 2 standart sapma düzeylerinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, düzenleyici etkinin anlamlı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur ($\beta = 0.260$, $p < 0.001$; [LCI = 0.169, UCI = 0.378]). Bilhassa öğrenme merkezli liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki; +2 SS ($\beta = 0.576$, $p < 0.001$; [LCI = 0.362, UCI =

0.673]), +1 SS ($\beta = 0.353, p < 0.001$; [LCI = 0.215, UCI = 0.416]) ile ortalama düzeyde ($\beta = 0.129, p < 0.05$; [LCI = 0.027, UCI = 0.206]) anlamlı ve pozitif yönlüdür. Ancak söz konusu ilişki -1 SS düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.094, p > 0.05$; [LCI = -0.236, UCI = -0.005]). -2 SS düzeyinde ise öğrenme merkezli liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki negatif yönlü ve anlamlıdır ($\beta = -0.317, p < 0.05$; [LCI = -0.539, UCI = -0.161]). Bu sonuçlar; lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki pozitif ilişkinin güçlendiğini, buna karşılık lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça ise öğrenme merkezli liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin negatife döndüğünü ortaya koymuştur.

Bir sonraki aşamada lider üye etkileşiminin akademik iyimserlik aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı rolü de incelenmiştir. Elde edilen bulgular; dolaylı etkinin +2 SS ($\beta = 0.346, p < 0.001$; [LCI = 0.237, UCI = 0.461]), +1 SS ($\beta = 0.212, p < 0.001$; [LCI = 0.135, UCI = 0.282]) ile ortalama düzeyde ($\beta = 0.078, p < 0.05$; [LCI = 0.016, UCI = 0.125]) pozitif ve anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan -1 SS düzeyinde bu dolaylı etki anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.056, p > 0.05$; [LCI = -0.161, UCI = -0.003]). -2 SS düzeyinde ise dolaylı etki negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur ($\beta = -0.191, p < 0.05$; [LCI = -0.369, UCI = -0.066]). Elde edilen bulgu, lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderliğin akademik iyimserlik üzerinden öğretimsel uygulamaları olumlu yönde etkilediğini ve lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça da bu etkinin tersine dönerek olumsuz bir şekle dönüştüğünü ortaya koymuştur.

Son aşamada ise cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler ile görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi diğer değişkenlerin öğretimsel uygulamalar üzerindeki potansiyel etkisini ölçmek amacıyla söz konusu değişkenler; modelin kontrol değişkeni olarak tanımlanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin etkisi anlamlı bulunurken okul türü, eğitim düzeyi, görev yapılan

okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi değişkenlerin etkisi ise anlamlı bulunmamıştır.

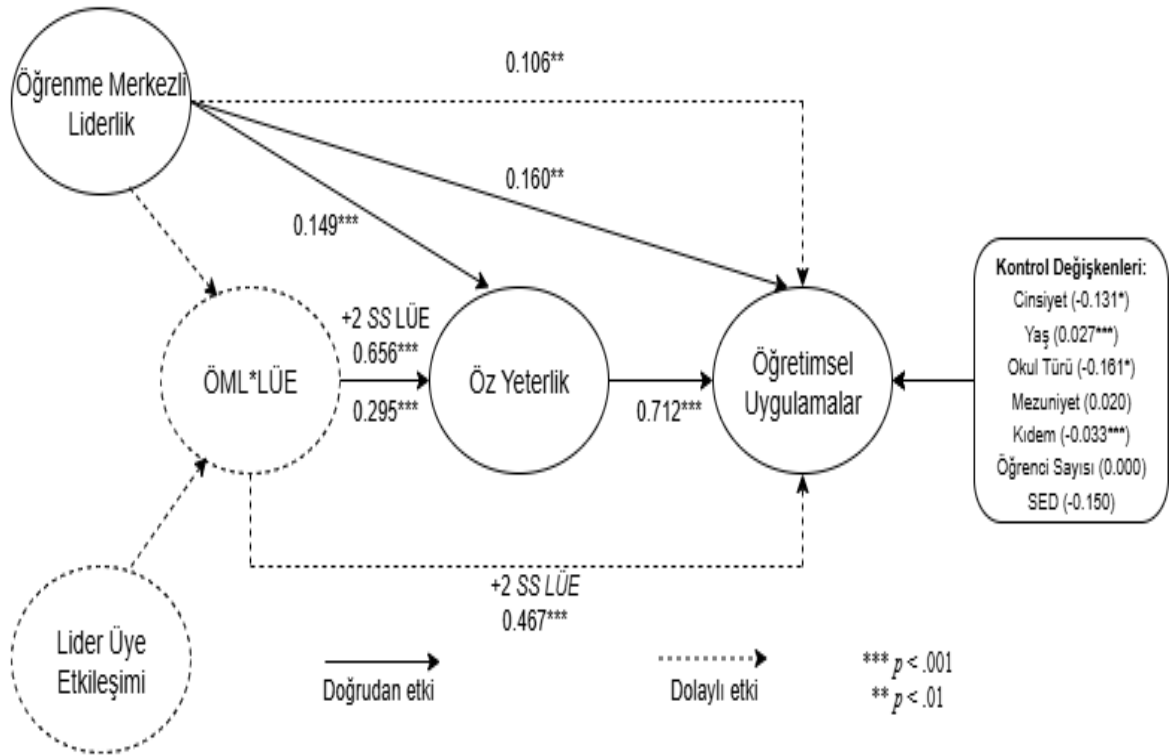
Cinsiyetin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.138$, $p < 0.05$; [LCI = -0.235, UCI = -0.037]). Ulaşılan bulgu, kadınların öğretimsel uygulamalarının erkeklere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Yaşın öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0.027$, $p < 0.001$; [LCI = 0.011, UCI = 0.039]). Bu bulgu, öğretmenlerin yaşları yükseldikçe öğretimsel uygulamalarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemın öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi de negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.030$, $p < 0.001$; [LCI = -0.042, UCI = -0.016]). Söz konusu bulgu, mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlere göre daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

4.3.3. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Öz Yeterliğin Aracı Rolünün Test Edilmesi

Öz yeterliğin aracı değişken olduğu modelin testinde de yine Maslowsky ve diğerlerinin (2015) önerdiği iki aşamalı yaklaşımdan faydalanılmıştır. Birinci aşamada öğrenme merkezli liderlik ve lider üye etkileşimi bağımsız değişkenler, öz yeterlik aracı değişken ve öğretimsel uygulamalar bağımlı değişken olarak tanımlanarak yapısal modelin uyum indeksleri (χ^2/sd oranı, SRMR, RMSEA, CFI ve TLI) değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar modelin “iyi düzeyde” uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/sd = 2.252$, $p < 0.01$; CFI = 0.924; TLI = 0.920; RMSEA = 0.050; SRMR = 0.058).

İkinci aşamada ise düzenleyici etkiyi test etmek amacıyla öğrenme merkezli liderlik ile lider üye etkileşiminin etkileşim terimi (ÖML*LÜE) modele eklenmiş ve böylece düzenleyici değişken içeren aracılık modeli test edilmiştir. Düzenleyicilik etkisi; “+2 Standart Sapma, +1 Standart Sapma, Ortalama, -1 Standart Sapma ve -2 Standart Sapma”

şeklinde beş farklı seviyede analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin istatistiksel anlamlılığını belirleyebilmek için 1.000 yeniden örneklem ve %95 güven aralığına sahip yanlılığı düzeltilmiş bir bootstrap analizi ile gerçekleştirilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Elde edilen modele ilişkin standartlaştırılmış path katsayıları Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öz yeterliğin aracı rolünde standartlaştırılmış path katsayıları

“Şekil 7.” incelendiğinde öz yeterlik ile öğretimsel uygulamalar arasındaki ampirik ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($\beta = 0.712$, $p < 0.001$; [LCI = 0.550, UCI = 0.882]). Modelimizdeki girdi değişkeni olan öğrenme merkezli liderlik ile hem öz yeterlik ($\beta = 0.149$, $p < 0.001$; [LCI = 0.056, UCI = 0.232]) hem de öğretimsel uygulamalar ($\beta = 0.160$, $p < 0.01$; [LCI = 0.071, UCI = 0.226]) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Öte yandan öğrenme merkezli liderliğin öz yeterlik aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı etkisinin de anlamlı ve pozitif ($\beta = 0.106$, $p < 0.01$; [LCI = 0.043, UCI = 0.173]) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca

lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile öz yeterlik arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolü de incelenmiş ve farklı lider üye etkileşimi düzeylerine göre değişen etkiler Tablo 13'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 13

Öz Yeterlik Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma

	Öz yeterlik üzerindeki doğrudan düzenleyici etki				Öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı düzenleyici etki			
	Etki	SH	LCI	UCI	Etki	SH	LCI	UCI
+2SS _{LÜE}	0.656***	0.083	0.544	0.811	0.467***	0.073	0.325	0.655
+1SS _{LÜE}	0.403***	0.055	0.281	0.505	0.287***	0.048	0.205	0.408
Mean _{LÜE}	0.149***	0.046	0.056	0.232	0.106**	0.036	0.043	0.173
-1SS _{LÜE}	-0.105	0.066	-0.208	0.041	-0.074	0.047	-0.146	0.030
-2SS _{LÜE}	-0.358***	0.099	-0.517	-0.151	-0.255***	0.071	-0.387	-0.112

+2 SS: Ortalamanın iki standart sapma üstü; +1 SS: Ortalamanın bir standart sapma üstü; -2 SS: Ortalamanın iki standart sapma altı; -1 SS: Ortalamanın bir standart sapma altı; LCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının alt sınırı; UCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının üst sınırı; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$.

Lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile öz yeterlik arasındaki ilişkideki düzenleyici rolü; ortalama ve ± 2 standart sapma seviyelerinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları, düzenleyici etkinin anlamlı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur ($\beta = 0.295$, $p < 0.001$; [LCI = 0.192, UCI = 0.384]). Bilhassa öğrenme merkezli liderlik ile öz yeterlik arasındaki ilişki; +2 SS ($\beta = 0.656$, $p < 0.001$; [LCI = 0.544, UCI = 0.811]), +1 SS ($\beta = 0.403$, $p < 0.001$; [LCI = 0.281, UCI = 0.505]) ile ortalama düzeyde ($\beta = 0.149$, $p < 0.001$; [LCI = 0.056, UCI = 0.232]) anlamlı ve pozitif yönlüdür. Fakat söz konusu ilişki -1 SS düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.105$, $p > 0.05$; [LCI = -0.208, UCI = 0.041]). -2 SS düzeyinde ise öğrenme merkezli liderlik ile öz yeterlik arasındaki ilişki negatif yönlü ve anlamlıdır ($\beta = -0.358$, $p < 0.001$; [LCI = -0.517, UCI = -0.151]). Bu sonuçlar; lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderlik ile öz yeterlik arasındaki pozitif ilişkinin güçlendiğini, buna karşılık lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça ise öğrenme merkezli liderlik ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin negatife döndüğünü göstermiştir.

Bir sonraki aşamada lider üye etkileşiminin öz yeterlik aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı rolü de incelenmiştir. Elde edilen bulgular; dolaylı etkinin +2 SS ($\beta = 0.467, p < 0.001$; [LCI = 0.325, UCI = 0.655]), +1 SS ($\beta = 0.287, p < 0.001$; [LCI = 0.205, UCI = 0.408]) ile ortalama düzeyde ($\beta = 0.106, p < 0.01$; [LCI = 0.043, UCI = 0.173]) pozitif ve anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan -1 SS düzeyinde bu dolaylı etki anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.074, p > 0.05$; [LCI = -0.146, UCI = 0.030]). -2 SS düzeyinde ise dolaylı etki negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur ($\beta = -0.255, p < 0.001$; [LCI = -0.387, UCI = -0.112]). Elde edilen bulgu, lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderliğin öz yeterlik üzerinden öğretimsel uygulamaları olumlu yönde etkilediğini ve lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça da belirtilen etkinin tersine dönerek olumsuz bir şekle dönüştüğünü ortaya koymuştur.

Son aşamada ise cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler ile görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi diğer değişkenlerin öğretimsel uygulamalar üzerindeki potansiyel etkisini ölçmek amacıyla söz konusu değişkenler; modelin kontrol değişkeni olarak tanımlanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, yaş, okul türü ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin etkisi anlamlı bulunurken eğitim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi değişkenlerin etkisi ise anlamlı bulunmamıştır.

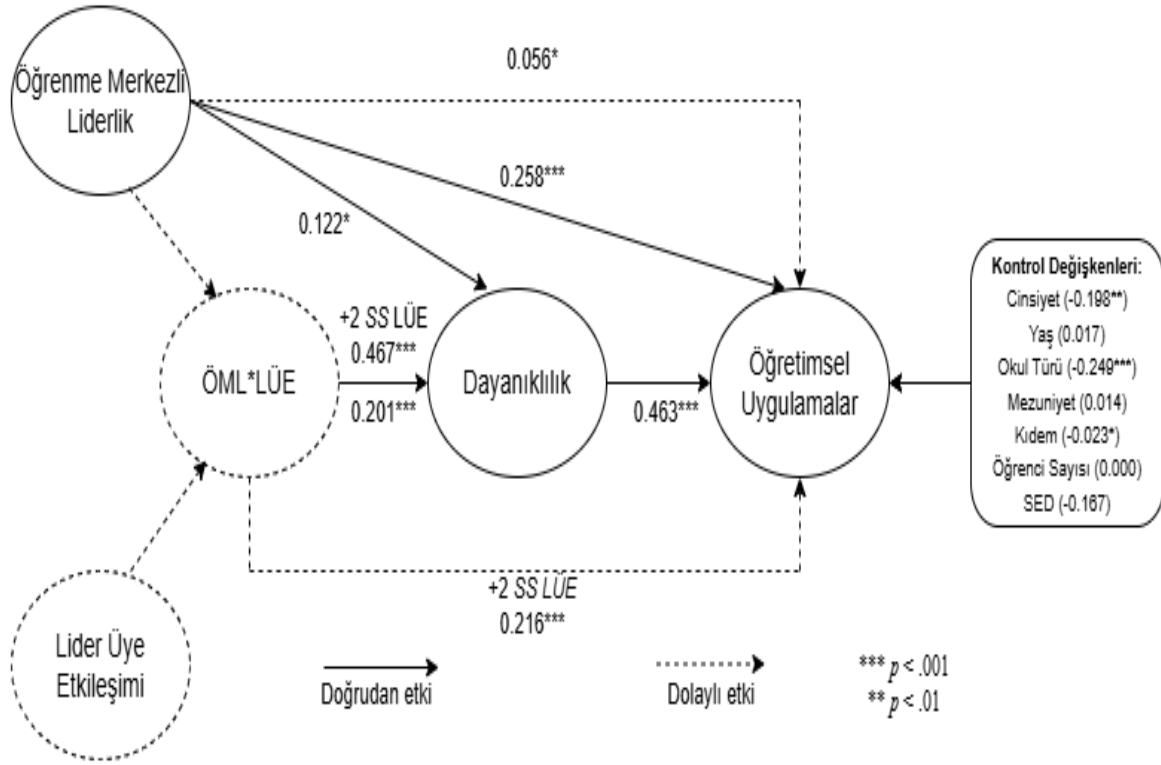
Cinsiyetin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.131, p < 0.05$; [LCI = -0.209, UCI = -0.049]). Elde edilen bulgu, kadınların öğretimsel uygulamalarının erkeklere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Yaşın öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0.027, p < 0.001$; [LCI = 0.011, UCI = 0.037]). Ulaşılan bulgu, öğretmenlerin yaşları yükseldikçe öğretimsel uygulamalarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Okul türünün öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.161, p < 0.05$; [LCI = -0.251, UCI = -0.054]). Tespit edilen bulgu, temel eğitim okullarında görev yapan

öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemın öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi de negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.033$, $p < 0.001$; [LCI = -0.041, UCI = -0.020]). Söz konusu bulgu, mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Düzenleyici ve Dayanıklılığın Aracı Rolünün Test Edilmesi

Benzer şekilde dayanıklılığın aracı değişken olduğu modelin testinde de Maslowsky ve diğerlerinin (2015) önerdiği iki aşamalı yöntem uygulanmıştır. İlk olarak öğrenme merkezli liderlik ve lider üye etkileşimi bağımsız değişkenler, dayanıklılık aracı değişken ve öğretimsel uygulamalar bağımlı değişken olarak tanımlanarak yapısal modelin uyum indeksleri (χ^2/sd oranı, SRMR, RMSEA, CFI ve TLI) değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar modelin “iyi düzeyde” uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/sd = 2.188$, $p < 0.01$; CFI = 0.931; TLI = 0.928; RMSEA = 0.049; SRMR = 0.054).

Daha sonra ise düzenleyici etkiyi test etmek amacıyla öğrenme merkezli liderlik ile lider üye etkileşiminin etkileşim terimi (ÖML*LÜE) modele eklenmiş ve böylece düzenleyici değişken içeren aracılık modeli test edilmiştir. Düzenleyicilik etkisi; “+2 Standart Sapma, +1 Standart Sapma, Ortalama, -1 Standart Sapma ve -2 Standart Sapma” şeklinde beş farklı seviyede analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin istatistiksel anlamlılığını belirleyebilmek için 1.000 yeniden örneklem ve %95 güven aralığına sahip yanlılığı düzeltilmiş bir bootstrap analizi ile gerçekleştirilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Elde edilen modele ilişkin standartlaştırılmış path katsayıları Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Dayanıklılığın aracı rolünde standartlaştırılmış path katsayıları

“Şekil 8.” incelendiğinde dayanıklılık ile öğretimsel uygulamalar arasındaki ampirik ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta = 0.463$, $p < 0.001$; [LCI = 0.364, UCI = 0.552]). Girdi değişkenimiz olan öğrenme merkezli liderlik ile hem dayanıklılık ($\beta = 0.122$, $p < 0.05$; [LCI = 0.044, UCI = 0.174]) hem de öğretimsel uygulamalar ($\beta = 0.258$, $p < 0.001$; [LCI = 0.178, UCI = 0.326]) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme merkezli liderliğin dayanıklılık aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı etkisi de anlamlı ve pozitif bulunmuştur ($\beta = 0.056$, $p < 0.05$; [LCI = 0.023, UCI = 0.085]). Ek olarak lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile dayanıklılık arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolü de incelenmiş ve farklı lider üye etkileşimi düzeylerine göre değişen etkiler Tablo 14’te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 14

Dayanıklılık Aracı Değişkeni Bağlamında Lider Üye Etkileşiminin Doğrudan ve Dolaylı Düzenleyici Rolü: Ortalama ve ± 2 Standart Sapma

	Dayanıklılık üzerindeki doğrudan düzenleyici etki				Öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı düzenleyici etki			
	Etki	SH	LCI	UCI	Etki	SH	LCI	UCI
+2SS _{LÜE}	0.467***	0.095	0.331	0.577	0.216***	0.042	0.162	0.287
+1SS _{LÜE}	0.294***	0.063	0.200	0.376	0.136***	0.028	0.090	0.161
Mean _{LÜE}	0.122*	0.059	0.044	0.174	0.056*	0.027	0.023	0.085
-1SS _{LÜE}	-0.051	0.086	-0.207	0.052	-0.024	0.041	-0.104	0.026
-2SS _{LÜE}	-0.224	0.126	-0.588	-0.066	-0.104	0.059	-0.234	-0.033

+2 SS: Ortalamanın iki standart sapma üstü; +1 SS: Ortalamanın bir standart sapma üstü; -2 SS: Ortalamanın iki standart sapma altı; -1 SS: Ortalamanın bir standart sapma altı; LCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının alt sınırı; UCI: %95 yanlılığı düzeltilmiş güven aralığının üst sınırı; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$.

Lider üye etkileşiminin öğrenme merkezli liderlik ile dayanıklılık arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolü; ortalama ve ± 2 standart sapma düzeylerinde incelenmiştir. İnceleme sonuçları, düzenleyici etkinin anlamlı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur ($\beta = 0.201$, $p < 0.001$; [LCI = 0.098, UCI = 0.262]). Özellikle öğrenme merkezli liderlik ile dayanıklılık arasındaki ilişki; +2 SS ($\beta = 0.467$, $p < 0.001$; [LCI = 0.331, UCI = 0.577]), +1 SS ($\beta = 0.294$, $p < 0.001$; [LCI = 0.200, UCI = 0.376]) ile ortalama düzeyde ($\beta = 0.122$, $p < 0.05$; [LCI = 0.044, UCI = 0.174]) anlamlı ve pozitif yönlüdür. Ancak bu ilişki -1 SS düzeyinde ($\beta = -0.051$, $p > 0.05$; [LCI = -0.207, UCI = 0.052]) ve -2 SS düzeyinde ise anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.224$, $p > 0.05$; [LCI = -0.588, UCI = -0.066]). Bu sonuçlar; lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderlik ile dayanıklılık arasındaki pozitif ilişkinin güçlendiğini, buna karşılık lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça ise öğrenme merkezli liderlik ile dayanıklılık arasındaki ilişkinin negatife döndüğünü göstermiştir.

Bir sonraki aşamada lider üye etkileşiminin dayanıklılık aracılığıyla öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı rolü de incelenmiştir. Elde edilen bulgular; dolaylı etkinin +2 SS ($\beta = 0.216$, $p < 0.001$; [LCI = 0.162, UCI = 0.287]), +1 SS ($\beta = 0.136$, $p < 0.001$;

[LCI = 0.090, UCI = 0.161]) ile ortalama düzeyde ($\beta = 0.056, p < 0.05$; [LCI = 0.023, UCI = 0.085]) pozitif ve anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan -1 SS düzeyinde ($\beta = -0.024, p > 0.05$; [LCI = -0.104, UCI = 0.026]) ve -2 SS düzeyinde ise bu dolaylı etki anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -0.104, p > 0.05$; [LCI = -0.234, UCI = -0.033]). Ulaşılan bulgu; lider üye etkileşimi düzeyi arttıkça öğrenme merkezli liderliğin dayanıklılık üzerinden öğretimsel uygulamaları olumlu yönde etkilediğini, buna karşılık lider üye etkileşimi düzeyi azaldıkça ise öğrenme merkezli liderliğin dayanıklılık üzerinden öğretimsel uygulamaları olumsuz bir biçimde etkilediğini ortaya koymuştur.

Son aşamada ise cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler ile görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi diğer değişkenlerin öğretimsel uygulamalar üzerindeki potansiyel etkisini ölçmek amacıyla söz konusu değişkenler; modelin kontrol değişkeni olarak tanımlanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin etkisi anlamlı bulunurken yaş, eğitim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları gibi değişkenlerin etkisi ise anlamlı bulunmamıştır.

Cinsiyetin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.198, p < 0.01$; [LCI = -0.267, UCI = -0.073]). Söz konusu bulgu, kadınların öğretimsel uygulamalarının erkeklere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Okul türünün öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.249, p < 0.001$; [LCI = -0.406, UCI = -0.125]). Ulaşılan bulgu, temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemın öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi de negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.023, p < 0.05$; [LCI = -0.036, UCI = -0.004]). Elde edilen bulgu, mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlere göre daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma kapsamında ulaşılan bulguların analiz edilmesiyle yapılan tartışmaya, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgulara göre yapılacak tartışma ve sonuç, çalışmanın alt amaçlarına göre tasnif edilerek başlıklandırılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık), öğretimsel uygulamaları ve lider üye etkileşiminin hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular lider üye etkileşiminin yanı sıra öğretmenlerin hem umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık gibi psikolojik sermaye düzeylerinin hem de öğretimsel uygulamalarının “yüksek düzeyde” olduğunu; okul müdürlerinin

öğrenme merkezli liderlik davranışı sergileme düzeylerinin ise “orta düzeyde” kaldığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışı sergileme düzeylerinin “orta düzeyde” olması Türk eğitim sisteminin sıkı ve merkeziyetçi yapısından ya da Türkiye’de öğrenme merkezli liderlik anlayışının henüz öğretimsel liderlik kadar tanınmaması ve uygulamada yaygınlaşmamış olmasından kaynaklı olabilir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da Derbedek (2008), Köstekçi (2023) ve Akgöz (2024) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin; Ertürk (2022) ise öğrenme merkezli liderlik becerilerinin “orta düzeyde” olduğunu belirlemişlerdir. Ancak Uysal ve Bilgivar (2023) ile Yıldız’ın (2024) yaptığı çalışmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; Çelik ve Sezgin (2022), Çoban (2025) ile Polat ve Kılınç’ın (2022) yürüttüğü çalışmalarda ise öğrenme merkezli liderlik davranışlarının “yüksek düzeyde” olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan farklılıklar, aynı ülke içerisinde seçilen örneklemelerde çeşitli değişkenler nedeniyle benzer sonuçlara ulaşılamamasından kaynaklı olabilir.

Lider üye etkileşimi seviyesi; Aslan ve Özata (2009), Bilge (2022), Gül (2019) ile Özutku ve diğerlerinin (2008) yaptıkları araştırmalar sonucunda da çalışmayla uyumlu olarak “yüksek düzeyde” bulunmuştur. Gürler’e (2018) ait olan araştırmada ise yapılan çalışmadan farklı olarak lider üye etkileşimi “orta düzeyde” tespit edilmiştir. Demir’in (2024) yürüttüğü araştırmada ise öğretmenlerin etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algılarının araştırmayla aynı doğrultuda “yüksek düzeyde” olduğu saptanmıştır.

Umut düzeyi; Altun (2024), Akpolat ve Ebru (2022), Erdoğan (2013), Tösten ve Özgan (2017) ile Yalçın’ın (2022) yaptığı çalışmalar sonucunda da “yüksek düzeyde” bulunmuş ve böylece araştırma sonuçlarını desteklemiştir. Akademik iyimserlik seviyesi ise Çoban ve Demirtaş (2011), Erdoğan (2013), Tösten ve Özgan (2017), Yalçın (2022) ile Yıldız (2024) tarafından yürütülen çalışmalarda “yüksek düzeyde” bulunmuş ve böylece araştırma sonuçlarıyla uyumluluk göstermiştir. Fakat Ahmad ve diğerlerine (2022) ait olan

başka bir çalışmada ise araştırma sonuçlarından farklı olarak “orta düzeyde” tespit edilmiştir. Söz konusu farklı sonuç; araştırmaların yapıldığı ülkelerdeki yönetim yapısı, kültürel bağlam ve eğitim sistemlerindeki çeşitliliklerden dolayı ortaya çıkmış olabilir.

Öğretmen öz yeterlik seviyesi; Akgöz (2024), Er (2018), Erdoğan (2013), Korkut (2009), Köstekçi (2023), Tutkun (2017), Tösten ve Özgan (2017), Uysal ve Bilgivar (2023), Yalçın (2022) ile Zararsız’a (2012) ait olan çalışmalarda “yüksek düzeyde” tespit edilerek araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Ancak araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak Derbedek (2008) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise “orta düzeyde” bulunmuştur. Araştırmanın diğer değişkenlerden olan dayanıklılık düzeyi; Tösten ve Özgan (2017) ile Yalçın’ın (2022) yürüttüğü çalışmalarda, yapılan araştırmayla paralel olarak “yüksek düzeyde” belirlenirken Er’e (2018) ait olan çalışmada ise “orta düzeyde” tespit edilmiştir. Elde edilen farklı sonuçlar; ölçüm aracı, örneklem, zamanlama, liderlik uygulamaları ve çevresel ile kurumsal koşullardan kaynaklı olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında çeşitli demografik değişkenler ile diğer değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen umudunun aracı değişken işlevi gördüğü modelde öğretimsel uygulamaların “cinsiyet, yaş, okul türü ve mesleki kıdem” gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; “eğitim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları” değişkenlerinde ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Söz konusu bulgular; etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algıların kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden, yaşları yüksek olan öğretmenlerde yaşları düşük olan öğretmenlerden, temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerde ortaöğretim okullarında görev yapan

öğretmenlerden ve mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerde mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen akademik iyimserliğinin aracı değişken vazifesi gördüğü modelde ise öğretimsel uygulamaların “cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem” gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; “okul türü, eğitim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları” değişkenlerinde ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Cinsiyetin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur. Ulaşılan bulgular; etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algıların kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre, yaşları yüksek olan öğretmenlerde yaşları düşük öğretmenlere göre ve mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerde mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen öz yeterliğinin aracı değişken görevi gördüğü modelde öğretimsel uygulamaların “cinsiyet, yaş, okul türü ve mesleki kıdem” gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; “eğitim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları” değişkenlerinde ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular; etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algıların kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden, yaşları yüksek olan öğretmenlerde yaşları düşük öğretmenlerden, temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerde ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden ve mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerde mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen dayanıklılığının aracı değişken işlevi gördüğü modelde ise öğretimsel uygulamaların “cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem” gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; “yaş, eğitim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları” değişkenlerinde ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya konulmuştur. Mevcut bulgular; etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algıların kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre, temel eğitim okullarında

görev yapan öğretmenlerde ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre ve mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerde mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu açığa çıkarmıştır.

İlgili alan yazını incelendiğinde “mesleki kıdem” (Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Podolsky, Kini ve Darling-Hammond, 2019); “görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları” (Saydam, 2009); “eğitim düzeyi” (Çam ve Acat, 2023); “okul türü ve eğitim düzeyi” (Mazlum, 2024) ile “cinsiyet, okul türü ve eğitim düzeyi” (Dorukbaşı, 2022) değişkenlerinde elde edilen sonuçların da çalışmayla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden (Dorukbaşı, 2022), mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin düşük olan öğretmenlerden (Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Podolsky vd., 2019), ilkökul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerinden (Dorukbaşı, 2022; Mazlum, 2024) daha yüksek düzeyde öğretimsel uygulamalar gerçekleştirdikleri; “görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları” (Saydam, 2009) ile “eğitim düzeyi” (Dorukbaşı, 2022; Çam ve Acat, 2023; Mazlum, 2024) değişkenlerinin ise öğretimsel uygulamalar üzerinde anlamlı sonuçlar vermediği ifade edilmiştir. Benzer araştırmalar, söz konusu araştırmada elde edilen bulguların geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bazı çalışmalarda ise araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak öğretimsel uygulamaların “cinsiyet” (Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Kumaş ve Kan, 2022); “mesleki kıdem” (Dorukbaşı, 2022); “cinsiyet ve mesleki kıdem” (Çoban, 2025; Mazlum, 2024); “okul türü ve mesleki kıdem” (Saydam, 2009) ile “cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem” (Demir, 2024) gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Çoban’a (2025) ait olan başka bir araştırmada ise “yaş” değişkeninin anlamlı sonuçlar verdiği ancak mevcut araştırmadan farklı olarak yaşları düşük olan öğretmenlerin etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algılarının yaşları yüksek olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Belirlenen farklılıklar; değişkenlerin sınıflandırılmasından ve ölçülme yöntemlerinden, örneklem özelliklerinden ya da bağlamsal farklılıklardan

kaynaklanmış olabilir. Demografik değişkenlerin etkisinin diğer psikolojik ve çevresel faktörlerle etkileşim içinde olması da doğrudan etkilerin gözlemlenmesini zorlaştırabilir.

Ayrıca tüm değişkenler beraber incelendiğinde öğretimsel uygulamaların daha çok öğretmenlerin bireysel özellikleri ve mesleki deneyimleriyle şekillendiği; hiçbir modelde öğretimsel uygulamaların “eğitim düzeyi, görev yapılan okulun büyüklüğü ve görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları” değişkenleri bağlamında anlamlı sonuçlar vermediği de belirlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile öğretimsel uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ampirik ilişkiler saptanmış; buna göre umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıktan meydana gelen psikolojik sermayeleri yüksek olan öğretmenlerin daha etkili ve nitelikli öğretimsel uygulamalarda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular; Day’ın (2016) Amerika’daki matematik öğretmenleriyle; Khanshan ve Yousefi’nin (2020) İran’daki sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenleriyle; Zakariya ve Adegoke’un (2024) ise Norveç’teki matematik öğretmenleriyle öğretmen öz yeterliği ve öğretimsel uygulamaları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Söz konusu sonuç; araştırmada elde edilen bulguların farklı kültürel bağlamlar, ülkeler ve branşlara rağmen benzer eğilimleri ortaya koyduğunu ve dolayısıyla bulguların göreceli olarak yüksek bir dış geçerliliğe sahip olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca Türkiye bağlamında hem öğretmenlerin iş yükünün fazla olması hem de fiziki koşullar ve mesleki saygınlık ile okul temelli destek mekanizmalarının yetersiz olması (Esen, Temel ve Demir, 2017) gibi faktörler de öğretmen psikolojik sermayesinin yüksek seviyede bulunmasının, öğretmenlerin farklı sorunlarla baş edebilmesi ve performanslarını etkili kullanmalarını üzerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Aynı doğrultuda Thoonen ve diğerleri (2011) ile Zee ve Koomen'ın (2016) çalışmaları da öğretmen öz yeterliği ile öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkiyi vurgulamakta ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) da öğretmen öz yeterlik inancının hem öğrenci katılımı hem sınıf yönetimi hem de öğretim stratejilerini doğrudan etkilediğini belirterek çalışmada elde edilen bulguları güçlendirmiştir. Ancak Poulou ve diğerlerinin (2019) yaptıkları araştırma sonucu ise diğer araştırmalardan farklı olarak özellikle öğretim stratejileri boyutunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının kendi bildirimlerine dayalı öz yeterlik puanları ile her zaman uyuşmadığını göstermiştir. Söz konusu farklılık, araştırma örnekleminin sadece elli sekiz kişiden oluşmasından ve dolayısıyla genellenebilirliğinin düşük olmasından kaynaklı olabilir.

Ulaşılan sonuçlarla uyumlu olarak öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri algıları (Korkut, 2009) ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik düzeyleri ile örgütsel güven düzeyleri (Yorgancı, 2016) arasında da pozitif düzeyde ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmen öz yeterliği ile tükenmişlik düzeyi (Şenel, 2014) arasında ise negatif düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan öğretmen akademik iyimserlik seviyesinin sınıf yönetimi tarzı ve sınıf yönetimi tarzının alt boyutları olan öğretim yönetimi ve müdahaleci davranış (Ahmad vd., 2022), öğretmen akış deneyimi üzerinden öğretimsel uygulamalar (Bryant, 2022) ve öğretmen mesleki öğrenmesi (Kılınç vd., 2021) ile anlamlı ve pozitif ilişkiler içerisinde olduğuna dair bulgular da araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Benzer şekilde Hoy ve diğerleri (2008) de öğrenci sosyoekonomik seviyelerinin eşit olduğu durumlarda, öğretmenlerin hem okul bazlı hem de bireysel akademik iyimserlik düzeylerinin açıklanmasında sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli uygulamalarla olan ilişkilere değinerek araştırma sonuçlarını desteklemişlerdir.

Kurz (2006), Çağlar (2013) ile Çoban ve Demirtaş (2011) akademik iyimserlik ile mesleki ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırma sonucunda söz konusu ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna varmışlardır. Mesleki ve örgütsel bağlılığın öğretimsel uygulamalara olumlu etki edeceği göz önüne alınarak bu araştırmaların da elde edilen sonuçlarla uyumluluk gösterdiği düşünülmektedir. Ek olarak Beard ve diğerlerine (2010) ait olan başka bir çalışmada ise öğrenci başarısı üzerinde akademik iyimserliğin pozitif yönlü ve anlamlı bir katkısı olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısı ile öğretimsel uygulamaların iç içe yapısı dikkate alındığında ilgili araştırma sonuçlarının da çalışmada elde edilen bulgularla paralel olduğu düşüncesine varılmıştır.

Diğer taraftan umut düzeyinin bireylerin kariyer uyumlulukları düzeyi (Çalışır, 2022) ile öğretmen liderliği seviyelerini (Altun, 2024) yükselttiğine ancak tükenmişlik düzeylerini düşürdüğüne (Çalışır, 2022) dair bulguların da araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda olduğu düşünülmektedir. Neticede yüksek düzeyde bir kariyer uyumluluğu ile öğretmen liderliğine sahip olup düşük seviyede tükenmişliği bulunan öğretmenlerin, öğretimsel uygulamaları da etkili bir şekilde gerçekleştirebileceği değerlendirilmektedir. Çünkü pozitif psikolojik sermaye, örgütsel davranış ve verimliliğe olumlu yönde etki etmektedir (Tösten ve Özgan, 2017).

Sezgin (2012) ise öğretmen dayanıklılığının öğretimin kalitesi ve niteliği üzerindeki yordayıcılığına değinerek araştırma sonuçlarını desteklemiştir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalar sonucunda dayanıklılığın yoğun strese ve olumsuz durumlara uyumu kolaylaştırarak hastalıkların ortaya çıkmasını engelleyebileceği (Kobasa, 1979; Kobasa vd., 1982), yaşam doyumu (Tümlü ve Receptoğlu, 2013) ve öz yeterlik ile pozitif ilişkilere sahip olduğu, umutsuzluk ile ise aralarında negatif yönlü bir bağ bulunduğu (Dayar, 2021) tespit edilmiştir. Er (2018) de yaptığı araştırmalar sonucunda diğer çalışmalarla aynı doğrultuda dayanıklılığın öz yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğuna ulaşmıştır. Stresi yönetebilme, hastalıklardan korunma, yaşam doyumu ve öz yeterlik düzeyini

yükseltme ile umutsuzluğu azaltma gibi bulguların da etkili öğretimsel uygulamaları pozitif yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ancak eleştirel yönetim yaklaşımına göre söz konusu olumlu etki; yapısal sorunların ikinci plana atılması, performansın “psikolojikleştirilmesi”, bireysel sorumluluğun fazlasıyla vurgulanması ve örgütsel denetimin yeniden üretimi gibi sonuçlar da doğurabilir (Adler, Forbes ve Willmott, 1993; Prasad ve Caproni, 1997). Dolayısıyla ulaşılan sonuç ve tartışmayla beraber hem öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin güçlenmesinin önemi ortaya koyulmuş hem de eğitim sisteminin yapısal dönüşüm ihtiyacına dikkat çekilmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ampirik ilişki incelendiğinde de ilgili değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışı sergilemelerinin öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık düzeylerini güçlendirmede önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, hem öğrenme merkezli liderlikle hem de bu kavramla çoğu çalışmada eş anlamlı şekilde ele alınan öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlik seviyeleri (Börü ve Bellibaş, 2024; Yılmaz ve Kurşun, 2015) ve öz yeterlik düzeyleri (Cansoy ve Parlar, 2018; Derbedek, 2008; Kılınç vd., 2023; Özdemir vd., 2020; Uysal ve Bilgivar, 2023; Zhang vd., 2025) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Öte yandan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki (Allen, 2011) ile öğretimsel liderlik, okul akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki bağı (Yıldız, 2024) irdeleyen çalışmalarda ulaşılan bulgular da araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Benzer şekilde öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve iş tatmini (Khan vd., 2024); öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve meslektaşlığı (Chen ve Rong, 2023); öğretimsel liderlik,

öğretmen öz yeterliği ve iş birliği (Çoban vd., 2023); öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve kolektif yeterliği (Çalık vd., 2012; Karaköse vd., 2024); öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve öğrenci başarısı (Bulduklu, 2014) ile öğretimsel liderlik, öğretmen öz yeterliği ve yansıtma davranışı (Köstekçi, 2023) arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçları da araştırmada ulaşılan sonuçlarla uyumludur.

Zeldin ve diğerleri (2008) ise matematik, fen ve teknoloji gibi geleneksel olarak erkek egemen mesleklerde başarılı olmuş kadın ile erkeklerin öz yeterlik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve bireylerin bu alanlarda başarılı olma süreçlerinde kişisel inançlar, aile/öğretmen desteği, model alma ile yaşanmış başarı deneyimlerinin etkin rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Özellikle kadınların öz yeterlik inançlarının yükselmesinde sosyal destek ve rol modellerin kritik bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan öğrenme merkezli liderliğin işbirliğine dayalı ve destekleyici yapısı, ilgili çalışmanın da elde edilen bulgularla uyumluluk içerisinde olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan Çetiner (2023) pandemi dönemindeki öğretmen dayanıklılık düzeylerinin düşük veya yüksek olmasında, okul idarecilerinin destek ya da ilgisizliklerinin etkili olduğuna değinerek araştırmada elde edilen bulgularla uyumlu çıkarımlarda bulunmuştur. Benzer şekilde Chen ve diğerleri (2024) de pandemi dönemindeki şartlar sebebiyle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düşük düzeyde seyrettiğini, bu durumun öğretmenlerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Sun, Zhou, Liu ve Li (2024) dayanıklılık üzerinde okul yönetiminin de önemli bir etken olduğunu ifade ederken Tasic (2025) ise dayanıklılık ve öğretimsel uygulamalar üzerine yaptığı çalışmada etkin liderlik davranışları, idari destek ve yöneticilerle olan etkileşimin öğretmen dayanıklılığını arttıracaklarını belirterek araştırmada elde edilen bulgularla benzer sonuçlara varmıştır.

Ayrıca Dayar (2021); birey, aile veya çevreden kaynaklı olup insanları olumsuz etkileyen birçok risk faktörü bulunduğunu ve bu risk faktörlerinden birinin de stresli iş yaşamı olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Yıldırım (2022) ise bu riskleri ortadan kaldırmak ya da etki alanlarını daraltmak için arkadaş/akran desteği, toplum içerisinde destekleyici kişiler ve nitelikli okullar gibi koruyucu faktörlerin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenme merkezli liderlik; oluşturduğu nitelikli öğrenme ortamı, işbirliği kapasitesi ve bireysel/kolektif gelişimi destekleyici tutumla psikolojik sermaye unsurlarına katkı sağlayacaktır.

Bu çerçevede araştırma; öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin yükseltilmesinde okul müdürlerinin liderlik stillerinin belirleyici bir etkiye sahip olduğunu, liderlik yaklaşımlarının yalnızca yönetsel bir rol değil, aynı zamanda öğretmen psikolojik kaynaklarını güçlendiren bir işlev taşıdığını ortaya koymuş ve söz konusu yönüyle eğitim yönetimi alan yazınına katkı sunmuştur. Ancak Chan ve diğerlerinin (2024) yürüttüğü başka bir araştırmada okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki anlamsız bulunmuş, öğretmen mesleki öğrenmesinin aracılığında ise bu ilişkinin anlamlı bir hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür farklılıkların; Hofstede'nin (1984) da ifade ettiği üzere kültürel faktörlerden, araştırmaların yapıldığı ülkelerdeki liderlik uygulamalarının niteliğinden, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarından ya da eğitim sistemlerinin yapısal özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ampirik ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ortaya konulan sonuç, öğrenme merkezli liderliğin öğretimsel uygulamadaki değişim ile nitelik üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermiş ve

Leithwood ve diğlerleri (2004), Leithwood ve diğlerleri (2008; 2019) ile Goddard ve diğlerlerinin (2019) alışmalarında elde ettikleri liderliğin, ğretimi ve öğrenimi hem doğrudan hem de dolaylı olarak dizayn edebileceğine dair bulgularla uyum göstermiştir. Ayrıca ğretimsel liderlik/öğrenme merkezli liderlik ile öğretimsel uygulamalar arasındaki ilişkiyi “ğrenme iklimi, veli–toplum ilişkileri, profesyonel gelişim kapasitesi ve program tutarlılığı” (Sebastian ve Allensworth, 2012); “ğretmenler arasında paylaşılan uygulamalar ve öğrenme etkinliği” (Bellibaş vd., 2020); “ğretmen mesleki ğrenmesi” (Dorukbaşı, 2022); “ğretmen işbirliği” (Kılınç vd., 2022); “kolektif ğretmen yenilikçiliği ve ğretmen zerkliği” (Demir, 2024); “ğretmenler arası iş birliği ve ğretmen motivasyonu” (oban, 2025) gibi aracı değişkenler ile de ölçülmüş ve benzeri sonuçlar elde edilmiştir.

İlgili sonuçlar; Liu ve diğlerleri (2016a), Liu ve diğlerleri (2016b) ile Hallinger ve diğlerleri (2017) tarafından yapılıp öğrenme merkezli liderliğin ğretmen güveni, ğretmen failliği ve öğretimsel uygulamaların da kaynağı olan ğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Öğretmen güveni ve ğretmen failliği bu ilişkiler içerisinde anlamlı ve önemli aracılık vazifeleri görmüşlerdir. Ayrıca söz konusu bulgular, Hallinger ve Heck’in (1996;1998) 1980-1995 yılları arasındaki ampirik çalışmaları analiz ettikleri ve okul etkililiği ile ğrenci başarısı üzerinde okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik davranışı düzeyinin önemine atıf yaptıkları araştırmalarla da paraleldir. Diğer taraftan araştırma sonucunda elde edilen bulgular; Leithwood ve Jantzi’nin (2006) okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasında anlamlı ilişkiler buldukları çalışmaları ile Marks ve Printy’nin (2003) etkili okul liderliği bağlamında okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki nitelikli ilişkiler ile ğretim konularındaki aktif işbirliğinin öğretimin kalitesini, ğrenci başarısını ve okulun performansını yükselteceğine dair bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öte yandan Goldring ve diğerleri (2009) ise geliştirdikleri “Vanderbilt Eğitimde Liderlik Değerlendirmesi” ölçeğinde öğrenme merkezli liderliğin altı temel uygulamalı liderlik boyutuna sahip olduğunu belirlemişler ve söz konusu altı boyut içerisinde “öğretimi destekleme ve öğretim uygulamalarını yönlendirme” ile “öğrenme ortamını yapılandırma” başlıklarına da değinmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada öğrenme merkezli liderliğin titiz müfredat, etkili öğretim, öğrenme kültürü ve profesyonel davranış gibi öğelerle öğretimsel uygulamaları biçimlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilgili araştırma da öğrenme merkezli liderliğin öğretimsel uygulamaları biçimlendirdiğine dair tespitlerin kavramsal ve kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Ek olarak Hoy (2012) ise okullardaki başarının sadece öğrencilerin bireysel akademik düzeylerinden ya da sosyo-ekonomik seviyelerinden kaynaklanmadığını oluşturulan okul yapısı ve kültürünün de başat unsurlardan olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğrenme merkezli liderlik, okulda inşa edeceği öğrenme kültürü ve gelişimsel yapı ile farkını ortaya koyacaktır.

Ancak Türkiye özelinde Bellibaş ve Gümüş’ün (2023) gerçekleştirdiği başka bir araştırmada ise öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bahsi geçen farklılığın; Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısından kaynaklandığı, bu yapının da okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını tam anlamıyla sergilemelerini güçleştirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Murphy ve diğerleri (2006) de öğrenme merkezli liderliğin hayata geçirilmesinin zor bir süreç olduğuna değinmişler ve bu sorunun çözümü için de öğrenme merkezli liderliğin nesnel ölçütlerle değerlendirilmesi, okullardaki yönetim yapılarının güçlendirilmesi ile eğitim yöneticisi ve eğitim yöneticisi adaylarının ciddi bir eğitime alınması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer değişken olan okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolü de pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu; umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıktan oluşan psikolojik sermayenin öğrenme merkezli liderlikten öğretimsel uygulamalara uzanan sürecin kritik bir ara değişkeni olduğunu açıkça ortaya koymuştur.

Elde edilen sonuçlar; Kılınç ve diğerlerinin (2023) yürüttüğü okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliği ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliğinin aracılığını anlamlı bulan araştırma ile Özdemir ve diğerlerine (2025) ait olup okul liderliğinden öğretimsel uygulamalara giden ilişki ağında kolektif öz yeterliğin aracı rolünü ortaya koyan çalışmanın bulgularıyla paraleldir. Hammad ve diğerleri (2024) de öğretmen öz yeterliği ve iş birliğinin aracı değişken olduğu modelde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimsel uygulamaları arasındaki anlamlı ilişkiyi belirleyerek araştırmayla uyumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Benzer şekilde Ahn ve Bowers'ın (2024) öğrenme odaklı liderlikle öğretimin kalitesi ve adil öğretim uygulamalarına güveni de içerisinde barındıran öğretmen davranışları arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliğini, aracı değişken olarak ele aldıkları araştırmanın sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultudadır.

Öte yandan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını biçimlendiren öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki; öğretmen öz yeterliği, kolektif yeterlik algısı ve bağlılığı aracılığında farklı çalışmalarda da incelenmiştir. Söz konusu çalışmalarda öğretmen öz yeterliği (Liu ve Hallinger, 2018) ile kolektif yeterlik algısı ve bağlılığı (Hosseingholizadeh vd., 2023) değişkenlerinin aracı etkisi anlamlı bulunmuştur. Aynı doğrultuda Kulophas ve Hallinger (2020) ise öğrenme

merkezli liderliğin öğretmenlerin akademik iyimserliğini ne ölçüde etkilediğini ve bu durumun öğretimsel uygulamaların da kaynağı olan öğretmen mesleki öğrenmesine öğretmenlerin katılımlarını nasıl şekillendirdiğini ele almıştır. Araştırma sonucunda aracı değişkenli modelin anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmalar, öğretimsel ve öğrenme merkezli liderlikle öğretimsel uygulamaları biçimlendiren öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide psikolojik sermaye unsurlarının anlamlı aracı rollerini ortaya koymaları bakımından araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Ayrıca Kılınç ve diğerlerinin (2022) okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmen işbirliğinin anlamlı ve orta düzeydeki aracı rolünü ortaya çıkardıkları çalışma da öğretmenlere ilişkin faktörlerin kritik rolüne odaklanması bakımından araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Liu ve diğerleri (2016b) ile Hallinger ve diğerlerine (2017) ait olup benzer bir yaklaşımla öğretmen duygularına atıf yapan başka çalışmalarda da öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen failliği, öğretmen güveni ve öğretimsel uygulamaları da şekillendiren öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki araştırılmış; bu araştırmaların sonuçları da elde edilen bulgularla uyumluluk göstermiştir. Söz konusu yapısal eşitlik modellerinde; öğretmen failliği ve güveni aracılık rollerini anlamlı şekilde yerine getirmiştir.

Sosyal bilişsel teoriye göre davranışların “motivasyonel” ve “bilişsel temelleri” bulunmaktadır (Bandura, 1993). Bireylerin davranışları, çevresel uyarıcıların yanı sıra kendi bilişsel değerlendirmeleri ve öz yeterlik algılarıyla şekillenmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarının niteliği; yalnızca liderin rehberliğiyle değil, aynı zamanda kendi içsel inanç ve kaynakları ile dizayn edilmektedir (Bandura, 1986). Bu açıdan sosyal bilişsel teori, psikolojik sermayenin söz konusu ilişkideki anlamlı aracılık rolünün kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

Bu bağlamda öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik sermayeleri aracılığıyla dolaylı olarak da etkilediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle nitelikli bir öğrenme ortamının inşa edilmesinde liderlik davranışlarının hem bağlamsal hem de bireysel faktörlerle birlikte ele alınması zaruridir. Dolayısıyla umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık gibi psikolojik sermaye unsurları; yalnızca bireysel bir motivasyon kaynağı değil, aynı zamanda liderlik davranışlarının öğretimsel uygulamalara yansımada etkili bir aracı değişken olarak değerlendirilebilir.

5.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın son bölümünde elde edilen bulgular, oluşturulan modelde lider üye etkileşiminin düzenleyici rolünün işlevsel ve anlamlı bir şekilde çalıştığını ortaya koymuştur. Buna göre lider üye etkileşimi düzeyi yükseldikçe öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılık düzeyleri üzerindeki doğrudan etkisi ile öğretimsel uygulamalar üzerindeki dolaylı etkisi güçlenmektedir. Öte yandan lider üye etkileşimi düzeyinin düşük olduğu durumlarda ise söz konusu etkilerin zayıfladığı, hatta negatife döndüğü gözlemlenmiştir.

Hofstede (1984) kültürün insanların değer, davranış ve düşünme biçimlerini şekillendirerek hem günlük hayatta hem de iş dünyasında büyük etkileri olduğunu ifade etmiştir. Özellikle iş dünyasında “güç mesafesi, bireysellik–kolektivizm, maskülenlik-feminenlik ve belirsizlikten kaçınma” biçiminde dört temel kültürel boyutta incelenen kültür; bireylerin çalışma alışkanlıkları ve karar alma süreçleri üzerinde söz sahibidir. Söz konusu araştırmalarda Hofstede; kültürel boyutlar çerçevesinde farklı ülkelerdeki liderlik stilleri, iş uygulamaları, örgüt yapıları ve motivasyon tekniklerini karşılaştırarak kültürün önemini somut bir şekilde ortaya koymuştur. Eroğlu ve Pıçak (2011) da Hofstede’in kültür teorisinden yola çıkarak Türkiye’de politik güç mesafesinin son derece yüksek olduğunu

ve okul yöneticileri arasında paternalist değerlerin daha baskın olduğunu belirtmişlerdir. Otoriteye bağlı ve hiyerarşinin yoğun olduğu bu kültürel bağlam da Türkiye’deki eğitim kurumlarında gerçekleşen lider üye etkileşimi düzeyinin önemli rolünü bir kez daha teyit etmiş ve araştırma bulgularının önemini ortaya koymuştur.

Çeşitli araştırmalarda lider üye etkileşiminin çalışanların örgütsel bağlılıkları (Göksel ve Aydın, 2012); performansları ve iş yerinde yaratıcılıkları (Atwater ve Carmeli, 2009); performansları ve örgütsel bağlılıkları (Özütü vd., 2008); seslilikleri ve işle bütünleşmeleri (Gürler, 2018); genel, normatif, duygusal örgütsel bağlılıkları ve iş tatminleri ile (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Performans, iş yerinde yaratıcılık, örgütsel bağlılık, iş tatmini, çalışan sesliliği ve işle bütünleşmenin; öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile öğretimsel uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir söz konusu çalışmaların, araştırmada elde edilen bulguları dolaylı olarak desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Dunegan, Duchon ve Uhl-Bien’e (1992) ait olan bir çalışmada ise lider üye etkileşimi ile çalışan performansı arasındaki ilişkinin her zaman anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Belirtilen farklılığın ise görevlerin analiz edilebilirliği ve çeşitliliğinden kaynaklandığı saptanmıştır. Bu bağlamda görev zorluk düzeyinin “çok yüksek” ya da “çok düşük” olduğu durumlarda değişkenler arasında anlamlı bir bağ olduğu tespit edilirken “orta düzeyde” zorluk içeren durumlarda ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Söz konusu çalışma, lider üye etkileşiminde sadece ilişkinin niteliğinin değil aynı zamanda görevin bağlamının ve iş tasarımının da önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ayrıca lider üye etkileşiminin çalışanların işten ayrılma niyetleri (Şahin, 2011) ve tükenmişlik düzeyleriyle ise (Bolat, 2011; Uğurluoğlu vd., 2013) negatif düzeyde ve anlamlı bir şekilde bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular da araştırmayla paralel özellikler göstermektedir. Çünkü işten ayrılma niyeti ve tükenmişlik düzeyi artan öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin ve öğretimsel uygulamalarının da zayıflayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak Hooper ve Martin (2008) lider üye etkileşiminin iş tatmininin yanı sıra “psikolojik iyi oluş” ile de ilişki içerisinde olduğunu ortaya çıkarmış ve lider üye etkileşimi sırasında eşitsizlik ve tutarsızlık algısına kapılan çalışanların psikolojik iyi oluş düzeylerinin azalacağını vurgulamışlardır. Duman (2018) da yaptığı çalışmada benzer bir sonuca vararak lider üye etkileşiminin “psikolojik güçlendirmeyi” pozitif ve anlamlı olarak yordadığını tespit etmiştir. Bilge (2022) lider üye etkileşimini, okul müdürlerinin politik yetileri ile öğretmenlerin değişime açıklıklarındaki ilişkide pozitif yönlü ve anlamlı bir aracı değişken olarak bulurken Burns ve Otte (1999) ise konuya farklı bir açıdan yaklaşarak “insan kaynakları yönetimi”nde de lider üye etkileşiminden elde edilen sonuçlardan faydalanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Öte yandan lider üye etkileşiminin davranışsal öğrenme stratejileri ile fikir üretimi (Smothers, 2024) ve örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı (Sheeraz vd., 2020) arasındaki ilişkilerde anlamlı bir düzenleyici rol oynadığına ilişkin bulgular da alan yazınında yer almaktadır. İlgili araştırmalardaki bulgular sosyal bilişsel teori ve durumsallık teorisi bağlamında değerlendirildiğinde çalışanların performanslarının, düşünce dünyalarının ve duygularının biçimlendirilmesinde ilişki dinamiklerin; düzenleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özetle lider üye etkileşimi, birçok araştırmada gerek ikili ilişkilerde gerekse de düzenleyici rolde irdelenmiş ve eğitim yönetimi alanını ilgilendiren kavramlarla anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu saptanmıştır.

Ancak mevcut çalışmalar incelendiğinde lider üye etkileşimini; öğrenme merkezli liderlik ile umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıktan oluşan psikolojik sermaye arasındaki ilişkide düzenleyici değişken olarak doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışma, öğrenme merkezli liderliğin öğretimsel uygulamalar üzerindeki etkisini hem psikolojik sermaye aracılığıyla hem de lider üye etkileşiminin düzenleyici rolü üzerinden açıklayarak alan yazınına katkı sunmuş; özellikle düzenleyicilik boyutuyla özgün bir bilimsel değer kazanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda karar alıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Karar Alıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik yaklaşımlarını benimsemelerine yönelik yapılandırılmış ve profesyonel gelişim programları tasarlanabilir. Bu programlar; müdürlerin öğrenme merkezli liderliği kavramalarını, öğretim sürecine liderlik etmelerini, öğretmenleri pedagojik açıdan desteklemelerini ve öğrenme odaklı stratejiler geliştirmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılabilir.

Geri bildirim odaklı uygulamalı eğitimler ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturularak öğrenme merkezli bir okul iklimi dizayn edilebilir ve böylece hem öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem de öğrenci başarıları arttırılabilir.

Özellikle erkek, ortaöğretim düzeyinde çalışan, mesleki kıdemi yüksek ve yaşları düşük olan öğretmenlerin etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algılarını geliştirmek için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Hem okul müdürlerinin öğretmen duygularını desteklemesi hem de öğretmen psikolojik sermayesine yönelik programlar düzenlenmesi aracılığıyla öğretmen psikolojik sermayesi güçlendirilebilir ve böylece öğretmenlerin etkili öğretimsel uygulamalara ilişkin algıları dolaylı olarak geliştirilebilir.

Okul müdürlerinin öğrenme odaklı, Şeffaf, destekleyici ve kapsayıcı bir liderlik anlayışı benimsemeleri teşvik edilebilir. Bu doğrultuda mentörlük, açık iletişim, düzenli geri bildirim, ekip çalışması ve ortak karar alma gibi lider ye etkileşimi düzeyini artırıcı uygulamaların yaygınlaştırılması sağlanabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik neriler

Lider ye etkileşiminin düzenleyici rolünün farklı kültürel bağlamlarda ve çeşitli örneklerle incelenmesi yapılabilir. Böylece hem elde edilen bulguların genellenebilirliği arttırılabilir hem de kültürler arası farklılıklar ortaya konulabilir.

Yeni araştırmalarda nitel veri kaynaklarıyla (sınıf gözlemi, görüşme) desteklenmiş karma yöntemler kullanılarak konunun daha derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.

Araştırma verileri, okul düzeyinde incelenebilir. Böylece okul düzeyindeki örgütsel özelliklerin ve yapısal farklılıkların modele dâhil edilmesi sağlanarak araştırma sonuçlarının örgütsel bağlamda genellenebilirliği arttırılabilir.

Son olarak umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıktan oluşan psikolojik sermaye; öğrenme merkezli liderlik ve öğretimsel uygulamalar arasındaki ilişkiler “rgtsel adalet, mesleki tükenmişlik, okul iklimi ve iş yükü” gibi farklı değişkenlerle yeniden modellenabilir. Yeni modellemeler, söz konusu ilişki ağının başka aracı veya düzenleyici değişkenler bağlamında test edilmesini sağlayarak eğitim yönetimi alan yazınına teorik katkıda bulunabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 267–299). Cambridge: Academic Press.
- Adler, P. S., Forbes L. C. & Willmott, H. (1993). Critical management studies. *Academy of Management Review*, 119-179.
- Ahmad, S., Bhatti, R. U., & Mumtaz, A. (2022). Relationship between classroom management styles and academic optimism of teachers in public schools of Gilgit division, Gilgit-Baltistan. *Journal of Education and Social Studies*, 3(2), 159-168.
- Ahn, J., & Bowers, A. J. (2024). Do teacher beliefs mediate leadership and teacher behaviors? Testing teacher self-efficacy's mediation role between leadership for learning and teacher outcomes. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 197-222.
- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, Y., & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.

- Akpolat, T., & Ebru, O. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 240-262.
- Aksoy, V. (2016). Eğitim örgütlerinde meritokrasi ihlali sonucu oluşan yeni bir liderlik: hafi liderlik. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 204-215.
- Aktaş, S. (2022). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcıları olarak azim ve umut*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Lefkoşe.
- Allen, A. M. (2011). *Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools*. Doctoral Dissertation. The College of William and Mary, USA.
- Altun, B., B. (2024). *Umut ve bilinçli farkındalık düzeylerinin öğretmen liderliğinin yordanmasına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ash, D. (1999). The process skills of inquiry. *Foundations*, 2, 51-62.
- Aslan, Ş., & Özata, M. (2009). Lider-üye etkileşiminin (LMX) yöneticiye duyulan güven düzeyine etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 94-116.
- Atwater, L., & Carmeli, A. (2009). Leader-member exchange, feelings of energy, and involvement in creative work. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 264-275.
- Averill, J. R., Catlin, G. & Chon, K. (1990). *Rules of hope*. New York: Springer Verlag.
- Bakan, İ., Doğan, İ. F., Koçdemir, M., & Oğuz, M. (2018). Öğrenilmiş güçlülüğün öğrenme merkezli liderlik üzerine etkisi: bir alan araştırması. *PressAcademia Procedia*, 7(1), 109-115.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.

- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497–511.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2006). Autobiography. In M. G. Lindzey & W. M. Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (pp. 43-75). Washington: American Psychological Association.
- Barak, M., & Mesika, P. (2007). Teaching methods for inventive problem-solving in junior high school. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 19-29.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baş, T., Keskin, N., & Mert, İ. S. (2010). Lider üye etkileşimi (LÜE) modeli ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Ege Academic Review*, 10(3), 1013-1039.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (Çev. S. Turan ve M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 557-571.

- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: evidence from a centralised education system. *Professional Development in Education*, 49(5), 925-937.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: the mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831.
- Bergman, A.B.(1998). *Elementary school principal: with reproducible forms, checklists, and letters*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bilge, B. (2022). *Okulların değişime açıklığında okul müdürlerinin politik yetileri ile lider üye etkileşimin incelenmesi*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolat, O. Y. (2011). Lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 13(2), 65-80.
- Bonney, K. M. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(1), 21-28.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education+ Training*, 39(9), 344-348.

- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 83-95.
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 27(3), 560-578.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryant, E. (2022). *An exploratory study of the relationship between academic optimism and teacher flow at the secondary school level*. Doctoral Dissertation. The University of Alabama, USA.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buils, F. R., Miedes, C. A., & Perez, M. R. (2022). Resilience in teachers: validation of the Spanish version of the cd-risc10© scale in early childhood, primary and special education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 11020.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Burns, J. Z., & Otte, F. L. (1999). Implications of leader-member exchange theory and research for human resource development research. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), 225-248.
- Busemeyer, J. R., & Jones, L. E. (1983). Analysis of multiplicative combination rules when the causal variables are measured with error. *Psychological Bulletin*, 93(3), 549-562.

- Butler, J. A. (1992). Use of teaching methods within the lecture format. *Medical Teacher*, 14(1), 11-25.
- Büdü, E. (2018). Milyoner (Slumdog Millionaire) filminin sosyal bilişsel kuram çerçevesinde çözümlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29), 151-164.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567.
- Chan, P. Y., Cheah, P. K., & Choong, Y. O. (2024). Digital era learner-centered leadership and teachers' efficacy: the mediating role of teachers' professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*. Advance online publication.
- Chen, S., & Rong, J. (2023). The moderating role of teacher collegiality in the relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy. *SAGE Open*, 13(4), 1-12.
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Volloy, M. (2011). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24, 25-41.
- Chen, X. M., Liao, X. L., Chen, I. H., Gamble, J. H., Jiang, X. Y., Li, X. D., & Bo, C. X. (2024). The long-term effects of perceived instructional leadership on teachers' psychological well-being during COVID-19. *Plos One*, 19(8), e0305494.
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? a large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression And Anxiety*, 18, 76–82
- Cravens, X. C. (2014). The cross-cultural validity of the learning-centered leadership framework and its assessment instrument for principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 2-36.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: an interdisciplinary review. *Journal of management*, 31(6), 874-900.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çalışır, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ile umut ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çekmecelioğlu, H. G., & Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 35-58.

- Çelik, C. K., & Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2757-2791.
- Çetiner, Z. (2023). *Pandemi döneminde öğretmen dayanıklılığına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, İ. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çoban, A. Ö. (2025). *Öğrenme merkezli liderlik yaklaşımının öğretmen uygulamalarındaki değişime etkisinde öğretmen motivasyonu ile iş birliğinin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 17-34.
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2023). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 95-115.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: a longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46-78.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Day, K. L. (2016). *Teacher self-efficacy, instructional practices, and student achievement in mathematics: a correlational study*. Doctoral Dissertation. Gardner-Webb University School of Education, USA.
- Dayar, H., G. (2021). *Covid-19 salgını döneminde psikolojik danışmanların umutsuzluk düzeylerinin ve genel özyeterlilik algılarının psikolojik dayanıklılıklarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, K. (2024). *Öğretimsel liderlik ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları: öğretmen özerkliği ve kolektif öğretmen yenilikçiliğinin aracı rolü*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 59-75.
- Demirel, Ö. (2023). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dienesch, R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: a critique and further development. *Academy of Management Review*, 11(3), 618-634.
- Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rolü*. Doktora tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Dökmen, Z. Y. (2022). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dunegan, K. J., Duchon, D., & Uhl-Bien, M. (1992). Examining the link between leader member exchange and subordinate performance: the role of task analyzability and variety as moderators. *Journal of management*, 18(1), 59-76.
- Ekinci, N. (2019). Klasik, neoklasik teori, sistem ve durumsallık yaklaşımları ile bunların karşılaştırılması ve toplam kalite yönetimi içerisindeki yerlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 16-38.
- Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. *Annual Review of Sociology*, 2, 335-362.
- Er, N. (2018). *İlkokul öğretmenlerinde öz yeterliğin yordayıcıları olarak psikolojik dayanıklılık ve proaktif kişilik özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, O., Sönmez, E., & Öğdem, Z. (2023). Öğretmen özerkliğinin yordayıcıları olarak öğrenme merkezli liderlik ve öğrenme iklimi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(3), 2618-2634.
- Eroğlu, O. & Pıçak, M. (2011). Entrepreneurship, national culture and Turkey. *International Journal of Business and Social Science*, 2(16), 146-151.
- Ertürk, R. (2022). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 161-182.

- Esen, Y. D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye’deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 47-62.
- Fahy, P. F., Wu, H. C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of teachers: a new concept and its measure. In W. K. Hoy and M. DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: influences of principals and teachers in the service of students* (pp. 209-227). Greenwich, CT: Information Age.
- Fer, S. (2021). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Filiz, S. B. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3), 167-195.
- Flores, G., Fowler, D. J., & Posthuma, R. A. (2020). Educational leadership, leader-member exchange and teacher self-efficacy. *Journal of Global Education and Research*, 4(2), 140-153.
- Fraenkel, J. K., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Francisco, C. D. C., & Celon, L. C. (2020). Teachers' instructional practices and its effects on students' academic performance. *International Journal of Scientific Research in Research Paper . Multidisciplinary Studies*, 6(7), 64-71.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvince, J. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.

- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal* 109(4), 406–427.
- Genç, N. (2019). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., Bailes, L. P., & Nichols, R. (2019). From school leadership to differentiated instruction: a pathway to student learning in schools. *The Elementary School Journal*, 120(2), 197–219.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Goodwin, D. (2003). *Why choose an inquiry-based approach*. <https://www.fremonths.org/ourpages/auto/2006/9/7/1157653040572/Why%20Choose%20an%20inquiry-based%20Approach.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gore, J. M. (2001). Beyond our differences: a reassembling of what matters in teacher education. *Journal of teacher education*, 52(2), 124-135.
- Gökalp, M. (2024). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Göksel, A., & Aydın, B. (2012). Lider-üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-271.
- Graen, G. B., Liden, R., & Hoel, W. (1982). Role of leadership in the employee withdrawal process. *Journal of Applied Psychology*, 67, 868-872.

- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greene, R. & Conrad, A. P. (2002). Basic assumptions and terms. In R. Greene (Eds.), *Resiliency: an integrated approach to practice, policy, and research* (pp. 29-62). Washington DC: NASW Press.
- Gül, Ö. (2019). *Okullardaki güç mesafesinin lider üye etkileşimi üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürler, M. (2018). *Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ile işle bütünleşme ilişkisinde çalışan sesliliğinin aracılık etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Essex: Pearson Prentice Hall.
- Hallinger, P. (2010). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contributions to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

- Hallinger, P., Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476.
- Hammad, W., Hilal, Y. Y., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Exploring the link between principal instructional leadership and differentiated instruction in an understudied context: the role of teacher collaboration and self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 38(4), 1184-1203.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning*. Abingdon: Routledge.
- Hewett, S. M. (2004). Improving instructional practices. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 48(5), 24-28.
- Higgins, J. M. (1991). *The management challenge*. New York: Macmillan Publishing.
- Hofstede G. (1984). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Hooper, D. T. & Martin, R. (2008). Beyond personal leader-member exchange (LMX) quality: the effects of perceived LMX variability on employee reactions. *The Leadership Quarterly*, 19(1), 20-30.
- Hosseingholizadeh, R., Amrahi, A., & El-Farr, H. (2023). Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: a mediation model. *Professional Development in Education*, 49(3), 518-535.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year academic odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50, 76-97.

- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jacobsen, D., Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (1993). *Methods for teaching: A skills approach*. Newyork: Merrill Publishing Company
- Karaoğlu, İ. B. (2019). Adaptation of teacher sense of self-efficacy scale short form to Turkish: a study of validity and reliability. *Journal of Academic Social Research*, 7(99), 123–139.
- Karaköse, T., Kardas, A., Kanadlı, S., Tülübaş, T., & Yıldırım, B. (2024). How collective efficacy mediates the association between principal instructional leadership and teacher self-efficacy: findings from a meta-analytic structural equation modeling (MASEM) study. *Behavioral Sciences*, 14(2), 85.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kawalkar, A., & Vijapurkar, J. (2013). Scaffolding science talk: the role of teachers' questions in the inquiry classroom. *International Journal of Science Education*, 35(12), 2004-2027.

- Khan, F., Preeti, & Gupta, V. (2024). Examining the relationships between instructional leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: a study of primary schools in India. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 223-238.
- Khanshan, S. K., & Yousefi, M. H. (2020). The relationship between self-efficacy and instructional practice of in-service soft disciplines, hard disciplines and EFL teachers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-20.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin (ÖMLÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 132-144.
- Kılınç, A. C., Bellibaş, M. S., & Polatcan, M. (2022). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, 48(6), 790-808.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Teacher self-efficacy and individual academic optimism as predictors of teacher professional learning: a structural equation modeling. *Education and Science*, 46(205), 373-394.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Erdoğan, O., Sezgin, F., & Özdemir, S. (2023). Investigating the association between principal learning-centred leadership and teacher instructional practices: the mediating roles of teacher self-efficacy and collective teacher efficacy. *Educational Studies*. Advance online publication, 568-587.
- Kırksekiz, O. (2005). *Meslek derslerinde farklı öğretim metodlarının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605-627.

- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kobasa, S. C., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Korkmaz, İ. (2004). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim) içinde* (s. 197-220). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Köstekçi, E. (2023). *Öğretim liderliği öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Kumaş, A., & Kan, S. (2022). Hibrit eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimsel uygulamalara yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 1-21.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doctoral Dissertation. University of Ohio State, USA.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.

- 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.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. New York: Wallace Foundation.
- Levent, F. (2014). Yönetim teorileri ve yeni yönetim yaklaşımları. M. Çelikten & M. Özbaş (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 90-119). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. MI: Effective Schools Products.
- Liden, R., & Maslyn, J. (1998). Multidimensionality of leader member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal Of Management*, 24(1), 43-72.
- Little, T. D., Bovaird, J. A., & Widaman, K. F. (2006). On the merits of orthogonalizing powered and product terms: Implications for modeling interactions among latent variables. *Structural Equation Modeling*, 13(4), 497-519.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Supporting the professional learning of teachers in China: does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.

- Lunenburg, F. C. (2010). Leader-member exchange theory: another perspective on the leadership process. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 13(1), 1-5.
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: an evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
- Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1991). The development of hardiness. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: an anthology* (pp. 245–257). New York: Columbia University Press.
- 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.
- Maslowsky, J., Jager, J., & Hemken, D. (2015). Estimating and interpreting latent variable interactions: a tutorial for applying the latent moderated structural equations method. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 87-96.
- Masten A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *The American Psychologist*, 56(3), 227–238.

- Mazlum, S. (2024). *Öğretmenlerin bilişsel etkinleştirme, açıklık, sınıf yönetimi ve zenginleştirme bağlamında öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Moulden, H. M., & Marshall, W. L. (2005). Hope in the treatment of sexual offenders: the potential application of hope theory. *Psychology, Crime & Law*, 11(3), 329-342.
- Mowday, R. T. (1987). Equity theory predictions of behavior in organizations. In R. M. Steers & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 111-131). New York: McGraw Hill.
- Mullen, C. A., Shield, L. B., & Tienken, C. H.(2021). Developing teacher resilience and resilient school culture. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 18(1), 8-25.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2017). *Mplus user's guide*. Los Angeles: Muthen & Muthen.
- Murphy, J., Elliot, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: a conceptual foundation*. New York: Wallace Foundation
- Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Akshalova, B. (2018). Pedagogy of the twenty-first century: innovative teaching methods. *New Pedagogical Challenges in the 21st Century. Contributions of Research in Education*, 7, 564-578.
- Nazir, T. (2020). Pozitif psikoloji ve umut. S. Bulut (Ed.), *Pozitif psikoloji içinde* (s. 365-393). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2018). *TALIS 2018 results (volume IV): teachers getting the best out of their students*. <https://www.oecd.org/education/teachers-getting-the-best-out-of-their-students-5bc5cd4e-en.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Özel, A., & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 348-358.
- Özdemir, G., Şahin, S., & Öztürk, N. (2020). Teachers' self-efficacy perceptions in terms of school principal's instructional leadership behaviours. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 25-40.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2025). A cultural lens to school leadership effects on teacher instructional practices: the mediation of teacher collective efficacy and the moderation of uncertainty avoidance. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(3), 515-535.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Özutku, H., Ağca, V., & Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşim teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişki: ampirik bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 193-210.
- Pehlwnen, E., Hannula, M. S., & Bjorkqvist, O. (2007). Problem solving as a teaching method in mathematics education. In *How Finns Learn Mathematics and Science*, 119-131.
- Peretomode, O. (2012). Situational and contingency theories of leadership: Are they the same. *IOSR Journal of Business and Management*, 4(3), 13-17.

- Pindur, W., Rogers, S. E., & Suk Kim, P. (1995). The history of management: a global perspective. *Journal of management history*, 1(1), 59-77.
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308.
- Polat, L., & Kılınç, A. Ç. (2022). Öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişki. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 11-22.
- Polatcan, M. (2020). The adaptation of professional learning activities scale to Turkish: the validity and reliability study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 281-290.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019) Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25–48.
- Prasad, P., & Caproni, P. J. (1997). Critical theory in the management classroom: engaging power, ideology and praxis. *Journal of Management Education*, 21(3), 284-291.
- 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.
- Purkey, C. S., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 452-457.
- Rakes, G. C., Fields, V. S., & Cox, K. E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 409-424.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). Örgüt kültürü. İ. Erdem (Ed.), *Örgütsel davranış içinde* (s. 519-550). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Roeckelein, J. E. (2006). *Elsevier's dictionary of psychological theories*. San Diego: Elsevier Science.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Saydam, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Saygılı, G. (2015). *İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Seifert, E. H., & Vornberg, J.A. (2002). *The new school leader for the 21st century, the principal*. Maryland: Scarecrow Education.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(2), 489-502.

- Sheeraz, M. I., Ahmad, U. N. U., Ishaq, M. I., & Nor, K. M. (2020). Moderating role of leader-member exchange between the relationship of organizational justice and organizational citizenship behavior. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 14(3), 635-660.
- Smothers, J. (2024). Managing innovative talent: a moderated-mediation model of the relationship between leader–member exchange, learning strategies and innovation. *The Learning Organization*, 31(4), 508-525.
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: from excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 130-157.
- Snyder, C. R., Harris, C., & Anderson, J. R. et. al. (1991). The will and the ways: developmen and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Signom, D. R. (2002). Hope theory: a member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Loper (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820.
- Southworth, G. (2003). *Learning centered leadership: the only way to go*. Paper presented at the Australian Principals Centre Invitational Seminar, Melbourne.
- Starkings, S., & Krause, L. (2008). Chalkboard to smartboard – maths going green? *MSOR Connections*, 7(4), 13-15.
- Sun, X., Zhou, J., Liu, L. B., & Li, Q. (2024). Teacher resilience development in rural Chinese schools: patterns and cultural influences. *Teaching and Teacher Education*, 147.

- Şahan, H., Uyangör, N., & Işıtan, S. (2024). Öğretim stratejileri. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 315-466). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, F. (2011). Lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 277-288.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şişman, M. (2023). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tasic, S. G. (2025). The resilience and the practices of teachers: the case of Aqsabo. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 6(2), 272-295.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Tengilimoğlu, D., Akbolat, M., & Işık, O. (2014) *Sağlık işletmeleri yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Thomson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington: APA.
- Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.

- Tutkun, B. (2017). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Tümlü, G. Ü., & Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 205-213.
- Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F., & Demirgil, B. (2013). Lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisi: hastanelerde bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 1-21.
- Uysal, O. K., & Bilgivar, O. O. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterliklerine etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 5(9), 74-93.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Wayne, S. J., Liden, R. C., & Sparrowe, R. T. (1994). Developing leader-member exchanges the influence of gender and ingratiation. *The American Behavioral Scientist*, 37(5), 697-714.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Yalçın, H. (2022). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Yalçın, B. (2022). *Öğretmenlerde umut ve yaşamda anlam arasındaki ilişki: azmin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazıcı, E. (2016). *Öğretmen dayanıklılığı üzerine fenomenolojik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yıldırım, H. (2022). *Çalışanlarda iletişim ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi: ilköğretim kurumu öğretmenlerine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, R. (2024). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okulların akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 41-57.
- Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2011). Contingency theories of effective leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, M. Uhl-Bien & B. Jackson (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 286-298). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Zakariya, Y. F., & Adegoke, N. A. (2024). Teacher instructional practices: untangling their complex relations with self-efficacy, job satisfaction, stress, and cooperation among mathematics teachers. *In Frontiers in Education*, (9), 1-20.

- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1036-1058.
- Zhang, N., Siaw, Y. L., & Jiang, N. (2025). The relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy in student engagement and classroom management: a cross-sectional study in China. *Frontiers in Psychology*, 16, 1589958.

EKLER



EK 1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri (umut, akademik iyimserlik, öz yeterlik, dayanıklılık), öğretimsel uygulamaları ve lider üye etkileşimi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ölçeklerle sizlerden toplanacak veriler; farklı okullardan toplanan veriler ile birleştirilerek değerlendirilecek, katılımcılar ile ilgili bilgiler hiçbir kişi ya da kuruma açık tutulmayacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşmasının, ölçekleri samimi ve tam olarak yanıtlamanıza bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. Form üzerine isminizi veya okulunuzun ismini yazmanız gerekli değildir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Doç. Dr. Onur ERDOĞAN
Doktora Öğrencisi Burak TUTKUN

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Görev Yaptığınız Okul türü (ortaokul vb.): 2) Yaşınız:
3) Cinsiyetiniz: Erkek ☐ Kadın ☐ 4) Mesleki Kıdeminiz (yıl):
5) Eğitim Durumunuz (lisans vb.): 6) Okulunuzdaki Yaklaşık Öğrenci Sayısı:
7. Okulunuzun Bulunduğu Bölgedeki Velilerin Sosyo-Ekonomik Durumu
Çok Kötü ☐ Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok İyi ☐

Açıklama: Lütfen aşağıdaki ifadeleri okulunuzdaki müdürün uygulamalarını düşünerek cevaplayınız.		Hiç	Az	Orta Düzeyde	Çok	Tamamen
1.	Okulda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için açık bir vizyon geliştirir.					
2.	Geliştirdiği öğrenme vizyonunu öğretmenlere anlatır.					
3.	Öğretmenlerin öğrenmeleri konusunda yüksek beklentiler ortaya koyar.					
4.	Öğrenme vizyonunu gerçekleştirmede öğretmenlere gerekli desteği sağlar.					
5.	Öğretmenleri, okulun hedefleriyle uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmeye teşvik eder.					

6.	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için çeşitli kaynaklar (zaman, para, eğitim fırsatları vb.) sağlar.					
7.	Okul çalışanlarının birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar (örnek ders sunumları ve eğitim projeleri) sağlar.					
8.	Mesleki öğrenme çalışmalarına düzenli olarak katılan öğretmenleri ödüllendirir.					
9.	Kaynak aktarımında önceliği öğretmenlerin mesleki öğrenmesine verir.					
10.	Bireysel mesleki öğrenmelerinin okulun gelişimine katkısından dolayı takdir edildiklerini öğretmenlere hissettirir.					
11.	Resmi ve gayri resmi mesleki öğrenme uygulamalarına katılır ve öğretmenlere rehberlik eder					
12.	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkisini ölçmek için sistematik bir değerlendirme sistemi geliştirir.					
13.	Öğretmenlerin ilgisini artırmak için mesleki öğrenme imkânlarını çeşitlendirir.					
14.	Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir mesleki öğrenme içeriğinin oluşturulmasını destekler.					
15.	Mesleki öğrenmenin öğretimi geliştirme amacına vurgu yapar.					
16.	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sistemli bir şekilde gözlemleyebilmek için düzenli sınıf ziyaretleri yapar.					
17.	Bireysel öğrenme başarılarını öğretmenlerle paylaşma konusunda isteklidir.					
18.	Mesleki öğrenme konusunda üst düzey performans sergiler.					
19.	Öğretim konusundaki en güncel fikirlere odaklanır.					

EK 2. Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği

Açıklama: Lütfen öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Sınıfımda;	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Zaman Zaman Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Son 3-5 yıldır; öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım.					
2. Son 3-5 yıldır; sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım.					
3. Son 3-5 yıldır; öğrencilerimle etkileşimim arttı.					
4. Son 3-5 yıldır; ders işleme hızımı, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum.					
5. Son 3-5 yıldır; derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) yararlanıyorum.					
6. Son 3-5 yıldır; öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum.					
7. Son 3-5 yıldır; öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum.					
8. Son 3-5 yıldır; öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kent, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum.					

EK 3. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği

Açıklama: Lütfen aşağıdaki ifadeleri bağlı olduğunuz okul yöneticinizi; eğer birden fazla kişiyle çalışıyorsanız en çok çalıştığınız yöneticiyi düşünerek dikkatlice doldurunuz. Her bir ifadeye hangi oranda katıldığınızı, uygun seçeneklerden sadece birini işaretleyerek belirtiniz.		Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Zaman Zaman Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Okul müdürümü kişi olarak beğenirim.					
2.	Okul müdürüm insanların arkadaş olmak isteyeceği bir kişidir.					
3.	Kendisiyle çalışmak memnuniyet vericidir.					
4.	Konu hakkında tam bilgisi olmasa bile, benim iş ile ilgili davranışlarımı savunur.					
5.	Başkaları tarafından eleştirildiğimde, beni savunur.					
6.	Okul müdürüm hata yaptığımda beni diğerlerine karşı savunur.					
7.	Sağladığı destek ve kaynaklar, olması gerekenden fazladır.					
8.	Onun iş ile ilgili hedeflerine ulaşmak için olması gerekenden daha fazla çaba gösteririm.					
9.	Gerektiğinde kendisine yardım etmek için çok çalışmayı sorun etmem.					
10.	Okul müdürümün iş hakkındaki bilgi düzeyini beğenirim.					
11.	Okul müdürümün iş hakkındaki bilgi ve yeteneklerine saygı duyarım.					
12.	Okul müdürümün mesleki becerisini takdir ederim.					

EK 4. Umut Ölçeği

Açıklama: Lütfen öğretmenlerin umut düzeylerine ilişkin aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz.		Hiç Uygun Değil	Çoğunlukla Uygun Değil	Bazen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
1.	Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.					
2.	Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.					
3.	Çoğu zaman kendimi yorgun hissedirim.					
4.	Herhangi bir problemin pek çok çözüm yolu vardır.					
5.	Tartışmalarda kolaylıkla yenik düşerim.					
6.	Sağlığım için endişeliyim.					
7.	Benim için çok önemli olan şeylere ulaşabilmek için çeşitli yollar düşünebilirim.					
8.	Başkalarının pes ettiği durumlarda bile, sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim.					
9.	Geçmiş yaşantıları beni geleceğe iyi biçimde hazırladı.					
10.	Hayatta oldukça başarılı olmuşumdur.					
11.	Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum.					
12.	Kendim için koyduğum hedeflere ulaşıyorum.					

EK 5. Akademik İyimserlik Ölçeği

Açıklama: Lütfen öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz.		Hiç	Nadiren	Zaman Zaman	Sık sık	Her zaman
1.	Öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?					
2.	Öğrencileriniz için ne ölçüde nitelikli sorular oluşturabilirsiniz?					
3.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?					
4.	Öğrencilerimin ailelerine güvenirim.					
5.	Veli desteğine güvenebilirim.					
6.	Öğrencilerime güvenirim.					
7.	Öğrenciler arasında güvene sahibim.					
8.	Öğrencilerin cevaplarını nasıl bulduklarını açıklamalarını isterim.					
9.	Öğrencilerin yaptığı kalitesiz ödevleri kabul etmem.					
10.	Öğrencilere çaba harcamalarını sağlayacak görevler veririm.					
11.	Öğrencilere akademik başarıyı yakalamaları için baskı yaparım.					

EK 6. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği

Açıklama: Lütfen öğretmenlerin öz yeterliğine ilişkin aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç	Az	Orta Düzeyde	Çok	Tamamen
1. Sınıfın düzenini bozucu davranışları kontrol etmek için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
2. Derslerine düşük ilgi gösteren öğrencileri motive etmek için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
3. Öğrencilerinizi okulda başarılı olacaklarına inandırmak için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
4. Öğrencilerinizin, öğrenmeye değer vermelerini sağlamak için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
5. Öğrencileriniz için ne derece iyi sorular hazırlayabilirsiniz?					
6. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını sağlamak için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
7. Gürültü yapan veya rahatsızlık veren öğrencileri sakinleştirmek için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
8. Her bir öğrenci grubu için bir sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi kurabilirsiniz?					
9. Çeşitli değerlendirme stratejilerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
10. Öğrencilerin kafası karışığında ne çoklukta alternatif açıklamalar veya örnekler sunabilirsiniz?					
11. Çocuklarının okulda daha iyi öğrenci olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar yardım yapabilirsiniz?					
12. Sınıfınızda alternatif stratejileri ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					

EK 7. Dayanıklılık Ölçeği

Açıklama: Lütfen öğretmenlerin dayanıklılıklarına ilişkin aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz.		Hiç	Az	Orta Düzeyde	Çok	Tamamen
1.	Değişime uyum sağlayabilirim.					
2.	Her zorlukla başa çıkabilirim.					
3.	Sorunların mizahi tarafını da görmeye çalışırım.					
4.	Stresle başa çıkmak beni güçlendirir.					
5.	Hastalık veya zorluklardan sonra kendimi kolay toparlarım.					
6.	Engellere rağmen hedeflerime ulaşıyorum.					
7.	Baskı altında konsantrasyonumu sürdürebilirim.					
8.	Başarısızlıklar karşısında yılmadan yoluma devam ederim.					
9.	Kendimi güçlü bir insan olarak görüyorum.					
10.	İstenmeyen duygularla başa çıkabilirim.					

EK 8. Veri Toplama Aracı Kullanım İzinleri

VERİ TOPLAMA ARACI İZNİ Gelen Kutusu X		 
Burak Tutkun Alıcı: Sayın Erdoğan,	16 Mar Cmt 00:14 (1 gün önce)	   
Gazi Üniversitesinde "Eğitim Yönetimi" alanında doktora öğrencisiyim. "Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik kapitalin ve lider üye etkileşiminin rollerinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim. Hoy tarafından geliştirilip dilimize uyarladığınız "Akademik İyimserlik Ölçeği"ni izin verirsiniz çalışmamda kullanmak istiyorum. Yardıminiz için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla... Burak TUTKUN		
onurerdoğan Alıcı: ben	16 Mar Cmt 00:44 (1 gün önce)	   
Burak merhaba, ölçeği çalışmada kullanabilirsin. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim. From: Burak Tutkun Sent: Saturday, March 16, 2024 12:14 AM To: Subject: VERİ TOPLAMA ARACI İZNİ ...		
VERİ TOPLAMA ARACI İZNİ Gelen Kutusu X		 
Burak Tutkun Alıcı: Ali	4 Mar 2024 15:11 (13 gün önce)	   
Sayın Kılınç, Gazi Üniversitesinde "Eğitim Yönetimi" alanında doktora öğrencisiyim. "Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik kapitalin ve lider üye etkileşiminin rollerinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim. Liu, Hallinger ve Feng tarafından geliştirilip sayın Bellibaş ve sayın Gümüş ile beraber dilimize uyarladığınız "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği"ni izin verirsiniz çalışmamda kullanmak istiyorum. Yardıminiz için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla... Burak TUTKUN		
Ali Çağatay KILINÇ Alıcı: ben	4 Mar 2024 18:24 (13 gün önce)	   
Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim. Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi		

VERİ TOPLAMA ARACI İZNİ

Gelen Kutusu x



Burak Tutkun

4 Mar Pzt 15:15 (13 gün önce)



Alıcı:

Sayın Karaoğlu,

Gazi Üniversitesinde "Eğitim Yönetimi" alanında doktora öğrencisiyim. "Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik kapitalin ve lider üye etkileşiminin rollerinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilip dilimize uyarlamasını yaptığınız "Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği"ni izin verirsiniz çalışmamda kullanmak istiyorum.

Yardıminız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla...

Burak TUTKUN

İZZET BAKİ KARAOĞLU

5 Mar Sal 15:19 (12 gün önce)



Alıcı: ben v

Merhaba, Türkçe uyarlamasını yaptığım Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği -Kısa formunu çalışmanızda kullanmanıza izin veriyorum. Ölçekle ilgili belgeler ekte sunulmuştur. İyi çalışmalar dilerim.

2 ek • Gmail tarafından tarandı



VERİ TOPLAMA ARACI İZNİ

Gelen Kutusu x



Burak Tutkun

26 Nis Cum 08:01 (2 gün önce)



Alıcı:

Sayın Mert,

Gazi Üniversitesinde "Eğitim Yönetimi" alanında doktora öğrencisiyim. "Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik kapitalin ve lider üye etkileşiminin rollerinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim.

Liden ve Maslyn tarafından geliştirilip sayın Baş ve sayın Keskin ile beraber dilimize uyarladığınız "Lider Üye Etkileşimi Ölçeği"ni izin verirsiniz çalışmamda kullanmak istiyorum.

Yardıminız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla...

İBRAHİM SANİ MERT

26 Nis Cum 08:20 (2 gün önce)



Alıcı: ben v

Burak Bey merhaba ,
ölçeği kullanabilirsiniz , çalışmalarınızda başarılar diliyorum
saygılarımla

VERİ TOPLAMA ARACI İZİNİ

Gelen Kutusu x



Burak Tutkun

Alıcı:

26 Nis Cum 08:02 (2 gün önce)



Sayın Korkut,

Gazi Üniversitesinde "Eğitim Yönetimi" alanında doktora öğrencisiyim. "Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik kapitalin ve lider üye etkileşiminin rollerinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim.

Synder ve diğerleri tarafından geliştirilip sayın Akman ile beraber dilimize uyarladığınız "Umut Ölçeği"ni izin verirsiniz çalışmamda kullanmak istiyorum.

Yardımanız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla...

fidan korkut

Alıcı: ben v

14:21 (2 saat önce)



Merhaba Burak

Sözkonusu Umut Ölçeğini elbette çalışmada kullanabilirsiniz. Ölçeğin maddelerini aşağıda linkini verdiğim makalenin en sonunda bulacaksınız. Gerekli açıklamalar makalenin içinde yer alıyor.

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1370-published.pdf>

Tez çalışmada kolaylıklar dilerim.

Fidan Korkut Owen, Prof. Dr.

VERİ TOPLAMA ARACI İZİNİ

Gelen Kutusu x



Burak Tutkun

Alıcı: v

1 May Çar 09:33 (10 gün önce)



Sayın Polatcan,

Gazi Üniversitesinde "Eğitim Yönetimi" alanında doktora öğrencisiyim. "Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları arasındaki ilişkide psikolojik kapitalin ve lider üye etkileşiminin rollerinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim.

Geijssel ve diğerleri tarafından geliştirilip dilimize uyarladığınız "Öğretmen Öğretim Uygulamaları Ölçeği"ni izin verirsiniz çalışmamda kullanmak istiyorum.

Yardımanız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla...

Burak TUTKUN

Mahmut POLATCAN

Alıcı: ben v

3 May Cum 13:11 (8 gün önce)



Merhabalar,

Atıfta bulunmak kaydıyla kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar

DATA COLLECTION TOOL PERMISSION

Gelen Kutusu x



Burak Tutkun

15 Mar Cum 12:11 (2 gün önce)



Alıcı:

Dear Buils,

I am a PhD student in the field of "Education Management" at Gazi University in Ankara, the capital of Turkey. I am conducting my thesis titled "Examination of the roles of psychological capital and leader-member interaction in the relationship between school principals' learning-centered leadership behaviors and teachers' instructional practices".

With your permission, I would like to use the "Resilience Scale", developed by Connor and Davidson and adapted into Spanish with Mr. Miedes and Mr. Perez, in my study.

Thanks already for your help. Kind regards...

Burak TUTKUN

Raquel Flores Buils

15 Mar Cum 12:37 (2 gün önce)



Alıcı: ben v

Türkçe diline çevir



Dear Burak,

Of course, you can use the scale without any problem. It is a pleasure for us.

I wish you all the best in your research.

Best regards

Missatge de Burak Tutkun

del dia dv., 15 de març 2024 a les 10:11:

EK 9. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.03.2024-E.914299



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-914299

26.03.2024

Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Burak TUTKUN'un, Prof.Dr.Murat Gürkan GÜLCAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Arasındaki İlişkide Psikolojik Kapitalin ve Lider Üye Etkileşiminin Rollerinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 12.03.2024 tarih ve 05 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 467

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

EK 10. Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2024-E.944872



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-102002892
Konu : Burak TUTKUN'un
Anket Çalışma İzni

09.05.2024

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 29.03.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-917933 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamı'nın 09/05/2024 tarihli ve E-27001677-44-101901633 sayılı Onayları.

İlgi (a) yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Burak TUTKUN'a ait araştırma izni Müdürlüğümüz Anket ve Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Hüseyin KIR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (b) Valilik Makam Onay'ı (1 sayfa)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..