

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLK VE ORTAOKULLARDAKİ PAYLAŞILAN LİDERLİK  
İLE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN BAZI  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE  
ARALARINDAKİ İLİŞKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

NECATİ ÇOBANOĞLU

GAZİANTEP

TEMMUZ 2019

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLER ANA BİLİM DALI

**İLK VE ORTAOKULLARDAKİ PAYLAŞILAN LİDERLİK  
İLE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN BAZI  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE  
ARALARINDAKİ İLİŞKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

Necati ÇOBANOĞLU

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR

GAZİANTEP

TEMMUZ, 2019

**TEZ ONAY SAYFASI****Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Necati ÇOBANOĞLU**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program :** Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi**Tezin Başlığı :** İlk ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermayenin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkisi**Tezin Savunma Tarihi :** 03/07/2019Bu tezin Doktora Tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.**Jüri Üyeleri:**

Doç. Dr. Özkan AKMAN (Jüri Başkanı)

Doc. Dr. Metin ÖZKAN

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR

Dr. Öğr. Üyesi Hacı Hüseyin TAŞAR


Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

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

İmza:   
Adı ve Soyadı: Necati ÇOBANOĞLU  
Öğrenci Numarası: 201627008  
Tezin Savunma Tarihi: 03.07.2019

## ÖN SÖZ

Toplumun her kademesine hizmet üretmek üzere kurulan örgütlerin kendi amaçlarına uygun etkili ve verimli şekilde çalışmalarını herkes için büyük öneme sahiptir. Özellikle gelecek nesillerin yetiştirildiği okulların işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesinde yöneticilerinin büyük rolleri vardır. Okul yöneticilerinin klasik liderlik yöntemlerinin dışına çıkmaları, çağdaş yönetim modellerinden yararlanmaları günümüz örgütleri için önemli görülmektedir. Liderliklerini çalışanları ile paylaştıkları onlara çeşitli sorumluluklar ve yetkiler verdikleri, okulu birlikte geliştirdikleri, okulun misyonunu, vizyonunu ve kültürünü birlikte oluşturdıkları, okulun olanaklarını adil bir şekilde paylaştıkları bir modele daha çok ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir. Eğitim yöneticilerinin liderliklerini çalışanları ile paylaşımlarının çalışanların psikolojilerini pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Pozitif psikoloji modern yönetim anlayışlarında örgütün bir sermayesi olarak değerli görülmektedir. Bu amaçla araştırmada, okuldaki paylaşılan liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojisini etkilediği düşünülerek bu durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Okulun paylaşılan liderliğinin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini yordadığı nicel araştırma sonuçları ile ortaya konulduktan sonra, nitel araştırma yöntemi ile müdürlerin hangi davranışlarının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artırdığı incelenmiştir. Sunulacak bulguların, ilgili alanyazına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde, liderlik ve liderliğin özellikleri ile paylaşılan liderlik kavramı ortaya konulmuştur. İkinci bölümde ayrıca pozitif psikolojik sermaye ve bu sermayenin bileşenleri incelenmiştir. Son olarak değişkenler arasındaki ilişkilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın deseni, araştırma grupları, evren ve örneklem seçimi, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, analiz sonuçları ortaya konularak elde edilen bulgular sunulmuştur. Beşinci bölümde ise araştırma bulguları literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak gerekli değerlendirmeler ve yorumlar yapılmıştır. Sonuç ve önerilerin yer aldığı altıncı bölümde araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın her aşamasında, analitik bir bakış açısı kazanmama yardımcı olan ve her konuda beni destekleyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca hem tez izleme kurulunda hem de tez savunmamda değerli katkıları ile bana yol gösteren Doç. Dr. Metin ÖZKAN ve Doç. Dr. Özkan AKMAN hocalarım ile tez jürime katılarak değerli birikimleriyle bu tezin son şekline katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN ve Dr. Öğr. Üyesi H. Hüseyin TAŞAR hocalarıma teşekkür ederim. Hayatımın her sürecinde yanımda olan, ilgi ve desteklerini esirgemeyen değerli eşim Mehtap ÇOBANOĞLU, çocuklarım Ahmet, Zeynep ve Salih'e teşekkür ederim.

Temmuz, 2019  
Necati ÇOBANOĞLU

## ÖZET

### İLK VE ORTAOKULLARDAKİ PAYLAŞILAN LİDERLİK İLE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE ARALARINDAKİ İLİŞKİSİ

ÇOBANOĞLU, Necati

Doktora Tezi,

Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR

Temmuz-2019, xvi + 291 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyinin ölçülmesi, bu iki değişkenin ilişkisinin incelenmesi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıran yönetici davranışlarının belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmının örneklemi, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya ili, Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 550 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel veriler, Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Nitel veriler, nicel araştırma örneklemindeki okullarda görev yapan 5 okul ve 50 öğretmenden toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, betimsel istatistik hesaplanmış, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilkokul ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. İlkokul ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini ve bütün bileşenlerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokullarda paylaşılan liderlik ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitimin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenlerin pozitif psikoloji geliştirmeleri önemli görülmektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojilerinin geliştirilmesi için; paylaşıma dayalı okul ortamı oluşturmak, öğretmenlerin çabalarını desteklemek, onları karar alma süreçlerine dâhil etmek, bir sorunun çözüm sürecine ve okuldaki tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmalarını sağlayarak iş birliği içinde çalışmak önemli görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Paylaşılan Liderlik, Pozitif Psikolojik Sermaye, Öğretmen

## SUMMARY

### INVESTIGATION OF POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL AND SHARED LEADERSHIP IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN TERMS OF SOME VARIABLES AND RELATIONSHIP BETWEEN THEM

ÇOBANOĞLU, Necati

Doctoral Thesis,

Department of Educational Sciences

Field of Educational Administration Supervision Planning and Economics

Thesis Advisor: Assistant Professor Fatih BOZBAYINDIR

July 2019, xvi + 291 pages

The aim of this research is to determine the shared leadership in schools and the positive psychological capital level of teachers, to determine the relationship between these two variables and to examine the effect of each other and to determine the manager behaviors that increase the teachers' positive psychological capital. As one of mixed method patterns, descriptive sequential patterns were used in the research. The sample of the study consists of 550 teachers working in primary and secondary schools in the central districts of Malatya, Battalgazi and Yeşilyurt in the 2017-2018 academic year. Quantitative data were collected through the Shared Leadership Scale and Positive Psychological Capital Scale. Qualitative data were collected from 5 schools and 50 teachers working in schools in the quantitative research sample. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics were calculated, correlation analysis and regression analysis were used. In the analysis of qualitative data, content analysis method was used. According to the findings of the study, there is a positive and moderate relationship between shared leadership in primary and secondary schools and positive psychological capital of teachers. Shared leadership in primary and secondary schools significantly predicts teachers' positive psychological capital and all sub-dimensions. As a result of the study, shared leadership and positive psychological capital of teachers were found to be high in primary and secondary schools. For teachers who are one of the most important elements of education to develop a positive psychology; it is important to cooperate to create a school-based sharing environment, to support its efforts, to involve in decision-making processes, to enable a problem to be actively involved in the solution process and all change and development efforts in the school and to achieve the goals of the school.

**Key Words:** Shared Leadership, Positive Psychological Capital, Teacher

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi

### BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

### İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik.....	9
2.1.1. Liderlik kavramı.....	9
2.1.2. Liderliğin tanımı.....	10
2.1.3. Liderliğin önemi.....	12
2.1.4. Liderliği oluşturan temel özellikler.....	12
2.1.5. Liderlik yeterlikleri.....	13
2.1.6. Liderlik becerileri.....	14
2.1.6.1. Liderlik beceri modelleri.....	14



2.1.7. Yönetici lider farkı.....	18
2.1.8. Liderliğin yönetimdeki önemi.....	20
2.1.9. Okul yöneticilerinin liderliği.....	21
2.1.10. Liderliğin güç kaynakları.....	23
2.1.10.1. Yasal güç.....	24
2.1.10.2. Karizmatik güç.....	24
2.1.10.3. Ödüllendirme gücü.....	24
2.1.10.4. Cezalandırma gücü.....	25
2.1.10.5. Uzmanlık gücü.....	25
2.1.11. Liderliğin fonksiyonları.....	26
2.1.11.1. İnsan kaynakları geliştirme.....	26
2.1.11.2. Takım oluşturma.....	28
2.1.11.3. Örgütün misyonunu ve vizyonunu tanımlama.....	28
2.1.11.4. Örgüt kültürü oluşturma.....	29
2.1.11.5. Yetki devri.....	30
2.1.11.6. Bilgi sağlama ve bilgi akışını yönlendirme.....	30
2.1.11.7. Görev tanımlarının yapılması.....	31
2.1.12. Liderlik kuramları.....	31
2.1.12.1. Özellikler kuramı.....	32
2.1.12.2. Davranışsal liderlik kuramları.....	33
2.1.12.2.1. İova Üniversitesi çalışmaları.....	34
2.1.12.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi çalışmaları: yapıyı kurma ve anlayış gösterme.....	34
2.1.12.2.3. Michigan Üniversitesi çalışmaları.....	36
2.1.12.2.4. Blake ve mouton'un yönetim ızgarası yaklaşımı.....	37
2.1.12.2.5. Likert sistem 4 modeli.....	38
2.1.12.2.6. Douglas McGregor'un X ve Y kuramı.....	40
2.1.12.3. Durumsal liderlik kuramları.....	41
2.1.12.3.1. Fred feidler "en az tercih edilen iş arkadaşı teorisi – durumsal lider etkililiği – olumsuzluk modeli – duruma bağlılık kuramı".....	41
2.1.12.3.2. Vroom - Yetton'un normatif durumsallık kuramı.....	42
2.1.12.3.3. House ve evans'ın yol – amaç kuramı.....	44
2.1.12.3.4. Hersey ve blanchard'ın durumsal liderlik kuramı.....	45
2.1.12.3.5. Reddin'in 3 boyut (3-d) liderlik kuramı.....	46
2.1.13. Kurt lewin'e göre liderlik tipleri.....	47
2.1.13.1. Otoriter liderlik.....	47
2.1.13.2. Demokratik liderlik.....	48
2.1.13.3. Serbesti tanıyan liderlik.....	49
2.1.14. Burns ve Bass'a göre liderlik türleri.....	50
2.1.14.1. Dönüşümcü liderlik.....	50
2.1.14.2. Etkileşimci liderlik.....	51
2.1.15. Liderlikte yeni yaklaşımlar.....	52
2.1.15.1. Öğretimsel liderlik.....	52
2.1.15.2. Dağıtımcı liderlik.....	54
2.1.15.3. Paylaşılan liderlik.....	54

2.1.15.3.1. Paylaşılan liderliğin unsurları.....	57
2.1.15.3.2. Paylaşılan liderliğin tarihsel gelişimi.....	58
2.1.15.3.3. Paylaşılan liderlik modelleri.....	59
2.1.15.3.3.1. Peter gronn paylaşılan liderlik modeli.....	60
2.1.15.3.3.1.1. Birikimli yaklaşım.....	60
2.1.15.3.3.1.2. Bütüncül yaklaşım.....	61
2.1.15.3.3.2. James Spillane paylaşılan liderlik modeli.....	62
2.1.15.3.3.3. Richard Elmore paylaşılan liderlik modeli.....	63
2.1.16. Eğitim öğretim kurumlarında paylaşılan liderlik.....	65
2.2. Pozitif Psikolojik Sermaye.....	67
2.2.1. Psikolojik sermayenin gelişim süreci.....	67
2.2.2. Sermaye ve sermaye türleri.....	67
2.2.2.1. Örgütlerde sermaye türleri.....	68
2.2.2.1.1. Maddi sermaye varlıkları.....	68
2.2.2.1.1.1. Fiziki sermaye.....	68
2.2.2.1.1.2. Finansal sermaye.....	69
2.2.2.1.3. Maddi olmayan sermaye varlıkları.....	69
2.2.2.1.2.1. İnsan sermayesi.....	70
2.2.2.1.2.2. Sosyal sermaye.....	72
2.2.2.1.2.3. Entelektüel sermaye.....	73
2.2.3. Psikolojik sermaye.....	75
2.2.3.1. Psikoloji.....	75
2.2.3.2. Pozitif psikoloji.....	77
2.2.3.3. Pozitif psikoloji hareketi.....	79
2.2.3.4. Pozitif örgütsel kültür.....	80
2.2.3.5. Pozitif örgütsel davranış.....	81
2.2.3.6. Pozitif psikolojik sermaye.....	83
2.2.3.7. Pozitif psikolojik sermayenin temel bileşenleri.....	87
2.2.3.7.1. Özyeterlik.....	87
2.2.3.7.2. İyimserlik (Optimism).....	89
2.2.3.7.3. Güven.....	92
2.2.3.7.4. Dışadönüklük.....	93
2.2.3.7.5. Psikolojik dayanıklılık.....	95
2.2.3.7.6. Umut.....	96
2.3. Paylaşılan Liderlik ile Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi.....	98
2.4. İlgili Araştırmalar.....	101
2.4.1. Paylaşılan liderlik ile ilgili araştırmalar.....	101
2.4.1.1. Paylaşılan liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	101
2.4.1.2. Paylaşılan liderlikle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	106
2.4.2. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili araştırmalar.....	108
2.4.2.1. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	109
2.4.2.2. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.....	114

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	120
3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu .....	122
3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	122
3.4. Araştırma Grupları .....	122
3.4.1. Evren ve Örneklem.....	123
3.4.1.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evren ve örneklem.....	123
3.4.1.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu .....	132
3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	135
3.5.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama araçları.....	135
3.5.1.1. Kişisel bilgi formu.....	135
3.5.1.2. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği.....	135
3.5.1.3. Paylaşılan liderlik ölçeği.....	136
3.5.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama aracı.....	136
3.5.3. Verilerin toplanması.....	137
3.5.3.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplanması .....	137
3.5.3.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplanması .....	138
3.5.4. Verilerin analizi.....	139
3.5.4.1. Nicel verilerin analizi.....	139
3.5.4.2. Nitel verilerin analizi.....	141
3.5.5. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.....	141
3.5.5.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.....	142
3.5.5.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.....	149

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular.....	151
4.1.1. Birinci alt problem olan, öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik algılarına ilişkin genel bulgular.....	151
4.1.2. İkinci alt problem olarak, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okullardaki pozitif psikolojik sermaye ve pozitif psikolojik sermaye bileşenlerine ilişkin algılarına ilişkin genel bulgular.....	160
4.1.3. Üçüncü alt problem olarak öğretmenlerin paylaşılan liderliğinin alt boyutları ile pozitif psikolojik sermayesinin bileşenlerine ilişkin algıları arasındaki korelasyon bulguları .....	166
4.1.4. Dördüncü alt problem olarak paylaşılan liderliğin pozitif psikolojik sermayeyi yordayıcı olup olmadığına ilişkin bulgular.....	171
4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	172
4.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular.....	173
4.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular.....	176
4.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular.....	177
4.1.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular.....	179
4.1.10. Onuncu alt probleme ilişkin bulgular.....	180

4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	183
4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	184
4.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	187
4.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	189
4.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	191
4.1.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	193

## **BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA**

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	196
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	200
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	201
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	204
5.5. Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	206
5.6. Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	210
5.7. Dokuzuncu ve Onuncu Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	214
5.8. On birinci ve On ikinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	218
5.9. On üçüncü ve On dördüncü Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	222
5.10. On beşinci ve On altıncı Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	225

## **ALTINCI BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuç.....	230
6.2. Öneriler.....	233
6.2.1. Uygulamacılara Öneriler.....	233
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	234

**KAYNAKÇA..... 236**

**EKLER.....264**

**ÖZ GEÇMİŞ.....271**

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Liderlik Tanımları.....	11
Tablo 2.2. Liderlik becerilerinin farklı liderlik düzeylerine göre içerikleri.....	16
Tablo 2.3. Liderlik Becerileri Modeli.....	18
Tablo 2.4. Lider ile Yönetici Arasındaki Davranış Farklılıkları.....	19
Tablo 2.5. Vroom –Yetto’nun karar verme modeli.....	43
Tablo 2.6. Robert House’nin Yol - Amaç Modeli.....	45
Tablo 2.7. İnsan, Sosyal ve Psikolojik Sermaye Yönetimi .....	70
Tablo 2.8. Entelektüel Sermaye Kavramına Yönelik Sınıflama .....	75
Tablo 2.9. Paylaşılan Liderlikle ilgili Ölçekleri Uyarlama Çalışmaları.....	102
Tablo 2.10. Paylaşılan Liderlik ile ilgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları.....	102
Tablo 2.11. 2003-2011 Yılları Arasında Pozitif Psikolojik Sermaye İle İlgili Yapılan Çalışmaların Yayınlandığı Kaynaklar.....	115
Tablo 3.1. Evren (N) ve Örneklem (S) Arasındaki İlişki.....	124
Tablo 3.2. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	125
Tablo 3.3. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı.....	125
Tablo 3.4. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	126
Tablo 3.5. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı.....	127
Tablo 3.6. Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin, Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı.....	128
Tablo 3.7. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Okullara Göre Dağılımı.....	129
Tablo 3.8. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Şimdiki Okulda Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	130
Tablo 3.9. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Okulda Ders Dışında Geçirdikleri Zamana Göre Dağılımı.....	130
Tablo 3.10. Nitel Boyutta Yer Alan Öğretmenlere Ait Kişisel Değişkenler ve Sıklık Dağılımı.....	132
Tablo 3.11. Nitel Boyutta Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler.....	133
Tablo 3.12. KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	142
Tablo 3.13. Pozitif Psikolojik Sermaye ölçeği faktör ortak varyansı.....	143
Tablo 3.14. Toplam Açıklanan varyans (Total Variance Explained) .....	144
Tablo 3.15. KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	145
Tablo 3.16. Paylaşılan liderlik ölçeği faktör ortak varyansı.....	146
Tablo 3.17. Toplam Açıklanan varyans (Total Variance Explained) .....	148
Tablo 4.1. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları.....	152
Tablo 4.2. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının “Gelişim ve İşbirliği” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	153
Tablo 4.3. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının “Misyon ve Vizyon” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	155
Tablo 4.4. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının “Sorumluluk alma” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	156

Tablo 4.5. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının “Okul Kültürü” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	158
Tablo 4.6. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının “Örgütsel Olanaklar” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	159
Tablo 4.7. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları.....	160
Tablo 4.8. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “özyeterlik” bileşenine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	161
Tablo 4.9. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “iyimserlik” bileşenine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	162
Tablo 4.10. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “güven” bileşenine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	163
Tablo 4.11. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “dışadönüklük” bileşenine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	164
Tablo 4.12. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “dayanıklılık” bileşenine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	165
Tablo 4.13. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “umut” bileşenine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları.....	166
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik puanları ile pozitif psikolojik sermaye puanları arasındaki korelasyon tablosu.....	167
Tablo 4.15. Okulun Paylaşılan Liderliğinin öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	171
Tablo 4.16. Öğretmenlerin okuldaki paylaşılan liderlik algılarının öğretmenlerin özyeterliğini yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi.....	172
Tablo 4.17. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının öğretmenlerin özyeterliğine etkileri.....	174
Tablo 4.18. Öğretmenlerin okuldaki paylaşılan liderlik algılarının öğretmenlerin iyimserliğini yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi.....	176
Tablo 4.19. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının öğretmenlerin iyimserliğine etkileri.....	177
Tablo 4.20. Öğretmenlerin okuldaki paylaşılan liderlik algılarının öğretmenlerin güvenini yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi.....	180
Tablo 4.21. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının öğretmenlerin güven duygusuna etkileri.....	181
Tablo 4.22. Öğretmenlerin okuldaki paylaşılan liderlik algılarının öğretmenlerin dışadönüklüğünü yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi.....	183
Tablo 4.23. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının öğretmenlerin dışadönüklüğüne etkileri.....	185
Tablo 4.24. Öğretmenlerin okuldaki paylaşılan liderlik algılarının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi.....	188
Tablo 4.25. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığına etkileri.....	189

Tablo 4.26. Öğretmenlerin okuldaki paylaşılan liderlik algılarının öğretmenlerin umudunu yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi.....	192
Tablo 4.27. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının öğretmenlerin umuduna etkileri.....	193
Tablo 5.1. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları – özyeterliği artıran yönetici davranışları.....	209
Tablo 5.2. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları – iyimserliği artıran yönetici davranışları.....	213
Tablo 5.3. Yöneticilerin çalışanlarda güven oluşturan davranışları – güveni artıran paylaşılan liderlik davranışları.....	217
Tablo 5.4. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları – dışadönüklüğü artıran yönetici davranışları.....	221
Tablo 5.5. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran davranışlar –psikolojik dayanıklılığı artıran paylaşılan liderlik davranışları.....	224
Tablo 5.6. Öğretmenlerin umudunu artıran davranışlar.....	228
Tablo 5.7. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları – umudu artıran yönetici davranışları.....	228

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Lunenburg.....	35
Şekil 2.2. Yönetim ızgarası.....	37
Şekil 2.3. James Spillane Paylaşılan Liderlik Modeli.....	62
Şekil 2.4. Orpheus Chamber Orkestrası Paylaşılan Liderlik Uygulaması.....	64
Şekil 2.5. Sermaye Türleri ve Pozitif Psikolojik Sermaye.....	84
Şekil 2.6. Pozitif psikolojik Sermayenin Boyutları.....	86
Şekil 3.1. Karma Yöntem Açıklayıcı Desen Çalışma Diyagramı.....	121



## EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgi Forumu.....	264
EK 2. Paylaşılan Liderlik Ölçeğ.....	265
EK 3. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği.....	267
EK 4. Pozitif Psikolojik Sermaye Nitel Görüşme Formu.....	268
EK 5. Öz Geçmiş.....	271
EK 6. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Kullanım İzni.....	272
Ek 7. Paylaşılan Liderlik Ölçeği Kullanım İzni .....	273

## KISALTMALAR

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

PL: Paylaşılan Liderlik

PPS: Pozitif Psikolojik Sermaye

ATLAS.ti: Nitel Veri Analizi ve Araştırma Yazılımı

TDK: Türk Dil Kurumu

ISLLC: Inter State Leadership Licencure Concorcium

NCSL: National College for School Leadership

ES: Entelektüel Sermaye

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, alt problemleri, araştırmanın amacı, varsayımları, sınırlılıkları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Örgütlerin çalışmalarında etkili ve verimli sonuçlar elde edilerek amaçlarına ulaşması için liderliğin önemli olduğu kabul gören bir gerçektir. Çalışanların lideri takip ederken ona tam olarak inanmaları ve güvenmeleri gerekmektedir. Liderin demokratik bir anlayışa sahip olması, örgüt için alınacak kararlarda takipçilerini de kararlara dâhil etmesi ona olan inancı artıracaktır. Liderlerine güven duyan çalışanların kafalarındaki soru işaretleri daha az olacağından daha verimli çalışacaklardır. Çünkü örgütlerde çalışanların kişisel olarak tatmin olmalarında, örgüt içinde adalet olduğuna olan inançları çok önemlidir (Greenberg, 1990).

Örgütlerde çalışanlar farklı özellikler göstermektedir. Bu farklılıkların örgütün amaçları doğrultusunda yönetilmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla liderler, örgütün ortak kültürünü çalışanlar arasında yayarak, onlara benimseterek ve kendi liderlik yetkilerini çalışanları ile paylaşarak örgütü daha kolay yönetebilirler. Farklı kişilik, düşünce ve yeteneklerdeki bireylerin ortak bir amaç etrafında birleştirilmesi önemli bir liderlik özelliğidir. Alanyazında farklılıkların yönetimi açısından birçok araştırma vardır (Balay, Sağlam, 2004; Özkaya, Özbilgen, Şengül, 2008; Kamp ve Hagedorn-Rasmussen, 2004; Houkamau ve Boxall, 2011).

Türkiye’de eğitim örgütleri hem hizmet alan hem de hizmet veren dağılımı açısından incelendiğinde cinsiyet, siyasi görüş, mezhep, etnik kimlik, hemşerilik, yaş değişkenlerinde çeşitliliklerin olduğu görülecektir. Bu çeşitlilik iyi yönetildiğinde ortaya uyum çıkabilecekken, iyi yönetilmediği takdirde uyumsuzluk ortaya

çıkacaktır. Örgüt çalışanları arasındaki uyum ve amaç birliği ancak lidere olan güven ile sağlanabilecektir. Eğitim örgütlerinde formal liderler doğal olarak ortaya çıkmazlar, atama yoluyla görevlendirilirler. Bugün eğitim yöneticilerinin atanma yöntemleri çok tartışılmaktadır. Bu tartışmalı durum bazı öğretmenlerin psikolojilerini negatif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin negatif psikolojisinin eğitim kurumlarını olumsuz etkileyeceği, pozitif psikolojiye sahip öğretmenlerin eğitime vereceği katkının da pozitif olacağı değerlendirilmektedir. Yönetimi alanında yapılan çalışmalarda pozitif psikolojinin işten ayrılma düşüncesini, iş stresini, sinizm ve sapma davranışlarını azaltacağı ifade edilmektedir (Avey, 2011). Bu durum bir problem olarak ele alınmalı ve çözüm aranmalıdır. Eğitim örgütlerindeki liderliğin paylaşılmasının çalışanların psikolojisini pozitif etkileyeceği ve bu problemi azaltacağı düşünülmektedir.

Paylaşılan liderlik; *örgütlerde tek bir kişiye ait olan liderlik anlayışının çalışanlar arasında paylaşılarak liderlik rollerinin birçok kişi tarafından oynanması*” (Harris, 2003; 2005; Spillane, Halverson, ve Diamond, 2001; Özer ve Beycioğlu, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim kurumlarında liderliğin çalışanlar arasında paylaşılmasının öğretmenlerin psikolojilerini pozitif yönde etkileyeceği değerlendirilmektedir. Paylaşılan liderliğin olduğu okulda çalışanlar liderleri tarafından önemsendiklerini, fikirlerine değer verildiğini düşünerek örgüte faydalı olmak için daha fazla gayret edeceklerdir (Şişman, 2002). Çalışanların yönetime katılmaları ancak liderliğin onlarla paylaşılmasına bağlıdır. Kendilerine liderlik alanı açılan çalışanların moral ve motivasyonu yükselerek, pozitif psikolojiye sahip çalışanlar olarak eğitim kurumlarına daha faydalı olabileceklerdir.

Eğitim örgütlerini geliştirme ve daha etkili ve verimli eğitim hizmeti konularında en büyük sorumluluk formal lider olarak okul müdüründedir. Bu sorumluluk gereği olarak liderliğin çalışanlarla paylaşılması örgütün başarılı olma şansını artacaktır. Çalışanlar ile iş birliği yapılan, onları örgütün gelişimine katkı sağlamak için alınan kararlara ortak yapan örgütler daha başarılı olmaktadır (Beycioğlu, 2010; Beycioğlu ve Aslan, 2007). Ancak burada paylaşmanın ya da paylaşımın müdür tarafından yapılacağı anlamı çıkmamalıdır. Paylaşım

çalışanlar ile müdürün ortak çabası ile olacaktır. Liderliği müdürün hakkı olarak değerlendirmek ve müdürün isterse bu hakkını çalışanları ile paylaşacağı gibi kabul etmek paylaşılan liderlik değildir. Paylaşılan liderlikte; liderliğin tüm çalışanların hakkı olduğu kabul edilmeli ve tüm çalışanların gönüllü olarak liderliği paylaşmaları esastır. Bu paylaşımda çalışanlar kendilerini değerli hissedebilecek ve pozitif bir psikoloji geliştirebileceklerdir.

Eğitim örgütlerinde liderliğin paylaşılması şu boyutlardan oluşmaktadır: Eğitim örgütlerinin geliştirilmesi için çalışanlar ile iş birliği yapılması gerekmektedir. Eğitim örgütünün misyonunun ve gelecek vizyonunun tüm çalışanlar tarafından kabul edilmesi gerekmektedir. Örgütün kendini geliştirmesi için misyon ve vizyon gerekli görüldüğünde yeniden tartışılarak değiştirilebilmelidir (Aslan ve Bakır, 2015). Tüm çalışanlar sorumluluk alma konusunda gönüllü olmalıdır. Okul kültürünün tüm çalışanlar tarafından kabul edilmesi ve birlikte geliştirilmesi gerekmektedir. Okulun örgütsel olanaklarının tüm çalışanlar tarafından adil bir şekilde paylaşılması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde bu boyutların paylaşılması liderliğin paylaşılması olarak kabul edilmektedir. Liderliğin paylaşılmasının ise çalışanların pozitif psikolojik sermayelerini artıracığı değerlendirilmektedir.

Bireylerin ruhsal dünyalarında sahip oldukları özyeterlikleri, iyimserlikleri, kendilerine güvenleri, çevrelerine açık oluşları, sorunlar karşısında gösterdikleri direnç ve geleceğe dair umutları (Duffy, 2013; Luthans vd., 2008; Luthans vd., 2007a) olarak tanımlanan pozitif psikoloji örgütler için bir sermaye olarak değerlendirilmektedir. Pozitif psikolojiye sahip bireyler hem kendileri hem de çevrelerindeki kişiler için pozitif değerler üretirler. Çalışanlarının pozitif psikolojiye sahip olmalarının örgütsel bağlılığı, örgütsel vatandaşlığı, iş tatminini, performansı artırdığı ifade eilmektedir (Avey, 2011). Bu çalışmada genel olarak okulun paylaşılan liderliği ile çalışanların pozitif psikolojik sermayeleri incelenecektir. Özelde okullardaki paylaşılan liderliğin öğretmenlerin psikolojilerini nasıl etkilediği ve okuldaki paylaşılan liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini yordayıp yordamadığına bakılacaktır. Bu çalışmada incelenecek bir başka konu ise

öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıran lider davranışlarının neler olduğudur. Bu bağlamda doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

### 1.1.1. Alt problemler

1. İlköğretim öğretmenlerinin okullardaki paylaşılan liderlik ve paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?

2. İlköğretim öğretmenlerinin okullardaki pozitif psikolojik sermaye ve pozitif psikolojik sermaye bileşenlerine ilişkin algı düzeyleri nedir?

3. İlköğretim öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ile pozitif psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. İlköğretim öğretmenlerine göre okuldaki paylaşılan liderlik, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

5. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik, öğretmenlerin özyeterliliğini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

6. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin özyeterliliğini artıran davranışları nelerdir?

7. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik, öğretmenlerin iyimserliğini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

8. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iyimserliğini artıran davranışları nelerdir?

9. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik, öğretmenlerin güvenini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

10. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin güvenini artıran davranışları nelerdir?

11. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik, öğretmenlerin dışadönüklüğünü anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

12. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin dışadönüklüğünü artıran davranışları nelerdir?

13. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

14. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran davranışları nelerdir?

15. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik, öğretmenlerin umudunu anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

16. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin umudunu artıran davranışları nelerdir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın ana amacı ilköğretim okullarındaki “Paylaşılan Liderlik” ve “Pozitif Psikolojik Sermaye'nin” incelenmesidir. Bu bağlamda amaçlardan birisi eğitim örgütlerinde liderliğin paylaşılma düzeyleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin öğretmen algılarına göre belirlenmesidir. Çalışmada ilkokul ve ortaokullarda paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmanın bir başka amacı okuldaki paylaşılan liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini yordama durumunun incelenmesidir.

Araştırmanın nihai amacı; ilköğretim okullardaki paylaşılan liderlik ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyinin ölçülmesi, bu iki değişkenin birbirleri ile ilişkisinin ve yordama durumunun incelenmesi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıran yönetici davranışlarının belirlenmesidir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütlerde liderlik konusu ile ilgili çalışmalar 1900'li yıllara dayanmakla birlikte son yıllarda liderliğin farklı türleri üzerinde çalışmalarda artış gözlenmektedir (Karip, 1998). Özellikle liderliğin tek kişi ile sınırlandırılmasını yeterli görmeyen, çalışanlar arasında yere, zamana, konuya, çalışan vasıflarına ve duruma göre paylaşılabilceği konusundaki araştırmalarda artış gözlenmiştir. Bu çalışma güncel bir liderlik türü olarak paylaşılan liderliği konu edinmesi yönüyle önemli görülmektedir.

Modern iş yaşamında maddi varlıkların yanında maddi olmayan varlıklar da önem kazanmış ve bir sermaye olarak adlandırılmıştır. Çalışanların sahip oldukları bilgi, beceri, düşünce, sosyal ilişki, sosyal çevre ile birlikte çalışanların psikolojik durumları da bir sermaye olarak değerlendirilmektedir. Günümüz örgütleri için artan ihtiyaçtan dolayı bu araştırmada çalışanların pozitif psikolojik sermayelerini ele alması önemli görülmektedir.

Bu çalışmada paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye konularının birbirleri ile ilişkilerinin ve birbirlerine etkilerinin eğitim örgütleri üzerinde incelenmesi ulusal alanyazınında bir ilki oluşturmaktadır. Her bir değişken gerek tek başlarına gerekse de farklı değişkenler ile çalışılmış olsa da ilk defa birlikte çalışılıyor olması ulusal alanyazın açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma eğitim örgütlerindeki paylaşılan liderlik uygulamalarının düzeyini ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini ortaya çıkarması bakımından ve paylaşılan liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesi ile ilişkisini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Alanyazına bu çalışmanın sağlayacağı özgün katkılardan bir tanesi de okul müdürlerinin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini artıran paylaşılan liderlik davranışlarının çalışılmış olmasıdır. Okulun paylaşılan liderliğinin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini artırdığı sonucuna ulaşıldığında, bu sonuca göre somut öneriler getirilmesi önemli hâle gelecektir. Bu sebeple okul müdürlerinin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıran paylaşılan liderlik davranışlarının belirlenmesi önemli görülmektedir.



#### 1.4. Varsayımlar

- Bu araştırmada kullanılan ölçeğin öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını bütün boyutlarıyla ortaya koyduğu kabul edilmiştir.
- Bu araştırmada kullanılan ölçeğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarını bütün boyutlarıyla ortaya koyduğu kabul edilmiştir.
- Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'ne öğretmenlerin verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.
- Nitel görüşme formu öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıran liderlik davranışlarını belirlemek için yeterli kabul edilmiştir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017–2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya'nın merkez ilçeleri Yeşilyurt ve Battalgazi'deki ilkokul ve ortaokullar arasında seçkisiz (random) örnekleme yöntemi ile seçilen okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Paylaşılan Liderlik: Örgütlerde tek bir kişiye ait olan liderlik anlayışının çalışanlar arasında paylaşılarak “artı insanlar” anlayışına dönüşmesi ve liderlik rollerinin birçok kişi tarafından oynanmasıdır (Harris, 2003; 2005; Spillane, Halverson, ve Diamond, 2001; Özer ve Beycioğlu, 2013).

Vizyon: Örgütlerin ve örgüt çalışanlarının gerçekleştirmek istedikleri hedeflere giden yoldur (Berson, Shamir, Avolio and popper, 2001; Kılıç, 2010).

Misyon: Örgütün var olmasına neden olan ana, özel görev, varlık nedenidir (Dinçer, 1998).

Okul Kültürü: Okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir (Çelikten, 2003).

Pozitif Psikolojik Sermaye: Bireylerin ruhsal dünyalarında sahip oldukları özyeterlikleri, iyimserlikleri, kendilerine güvenleri, çevrelerine açık oluşları, sorunlar karşısında gösterdikleri direnç ve geleceğe dair umutlarıdır (Duffy, 2013; Luthans vd., 2008; Luthans vd., 2007a).

Özyeterlik: Kısaca bireyin kendisini belli sonuçlara ulaştıracak davranışı başarıyla yapabileceği kanaati olarak tanımlanabilir (Akçay, 2012).

İyimserlik: “Bireylerin yaşadıkları pozitif olayları açıklarken içsel, kalıcı ve genellenebilir sebeplere; negatif olayları açıklarken ise dışsal, geçici ve duruma özgü sebeplere atıfta bulunmaları olarak tanımlanır” (Akçay, 2012).

Güven: Bireyin ikinci tarafların davranış ve tutumlarında adil olacaklarına, etik kuralları gözetebileceklerine inanarak onların tepkilerinin tahmin edilebilir olduğuna inanmasıdır (Nyhan ve Marlowe, 1997).

Dışadönüklük: Bireyin enerji dolu, sosyal ilişkileri yüksek, olumlu düşünen, mutlu bir kişiliğe sahip olmasıdır (Tösten, 2015).

Psikolojik Dayanıklılık: Bireyin hayatında karşılaşabileceği zorluklar karşısında mücadele etmek için güçlenme kapasitesidir (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016; Silliman, 1994).

Umut: Hedeflere ulaşmak için azim göstermedir (Keleş, 2011).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma problemleri kapsamında ilgili alanyazın yer almaktadır. Öncelikle, paylaşılan liderlik kavramı genel hatlarıyla ifade edilmeye çalışılmıştır. Sonrasında çalışmanın bir diğer değişkeni olarak pozitif psikolojik sermaye ele alınmıştır.

#### 2.1. Liderlik

##### 2.1.1. Liderlik kavramı

Liderlik kavramı tanımlanmadan önce “Lider” kavramının ne anlama geldiğini ifade etmek gerekmektedir. Lider; örgütlerde emir, talimat ve kararları ile yol gösteren, resmi olarak uyulması gereken kişiler olmaktan öte bireyleri etkileme gücüne sahip kişidir (Erdoğan, 2012). Liderlik yönetim bilimleri içinde ortaya çıkan ve çoğu zaman yönetim kavramı ile karıştırılan bir kavramdır. Oysa yönetim ile liderlik arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Yönetim önceden planlanmış katı kurallar uygulanarak örgütteki insanı, parayı, donatım ve teknolojileri kullanarak amaçlara ulaşmaya çalışmaktır (Şişman, 2011). Sonuçların başta planlanan hedeflerle karşılaştırılmasıdır. Oysa liderlik daha esnektir. Değişim ile baş etmektir. Gelecek için vizyon oluşturmaktır (Robbins, Judge, 2013). İnsanları bir amaç uğruna toplama ve harekete geçirme yeteneğidir (Can, 2013).

Liderliğe geçmişte farklı anlamlar yüklenmiş, şimdi ise daha farklı anlamlar yüklenmektedir. Geçmişte liderlikle daha çok güç odaklı kavramlar (nüfuzlu, güçlü, kararlı) özdeşleştirilirken, günümüzde vizyon, cesaret, istek, güven, merak ve dürüstlük gibi özelliklere sahip kişi olarak ifade edilmektedir (Bennis, 1994; Toytok, 2014). Liderlik Çelik’in (2007) ifadesiyle üzerinde 3000’den fazla ampirik çalışmanın yapıldığı bir konudur. Bu cümledeki bilginin verildiği tarihten sonra da

liderlik konusu her geçen gün önem kazanmıştır. Bu durumda bu tarihten sonra da liderlik konusunda binlerce çalışmanın yapıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Liderlik konusunda yapılan çalışmaların çokluğu, liderliğin kökeni ve tanımı açısından da oldukça fazla yaklaşımı ortaya çıkarmıştır.

### 2.1.2. Liderliğin tanımı

Liderlik kavramı asıl olarak İngilizce (Leadership) bir kelimedir (Şişman, 2011). Bu kelimenin kökeni “Lead” dir. Sözlükte (Tureng, Redhouse) öncülük yapmak, yol göstermek, rehberlik etmek, önderlik etmek anlamlarına gelmektedir. Alanyazında 350’den fazla değişik şekilde tanımlanmıştır (Çelik, 2005). Bu tanımların her birinin liderliğin farklı yönlerini ön plana çıkarmaları liderliğin önemine vurgu yapmaktadır (Köse, 2013). Liderlik bazen “yön bulma” ve liderin izleyenleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere etkilemesi (Hitt, Miller ve Colella, 2006), bazen izleyenlere örnek olma, ve rehberlik etme olarak tanımlanmıştır (Iyengar, 2008).

Liderliğin bir kişilik meselesi, kişileri etkileme yeteneği, bir grup süreci, bir ikna etme süreci, örgütü hedeflerine taşıma süreci olarak tanımlayanlar da vardır (Bass, 1990). Yukl (1989) liderlik tanımlanırken liderin özelliği, davranışları, etkileme gücü ve rol gücü; takipçilerinin algıları, etkilenme düzeyleri; örgütün hedefleri ve kültürünün dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Lambert’in (1998) ifadesiyle “liderlik; birlikte öğrenme, anlamı ve bilgiyi toplu olarak ve işbirlikçi bir şekilde yapılandırma hakkındadır.” Bu ifadeler bizlere göstermektedir ki lider emreden değil çalışanlarla birlikte öğrenebilendir. Tablo 2.1’deki liderliğe ilişkin genel tanımlar dikkate alındığında son yıllarda alanda yapılan tanımlar durumsal ve değişkendir. Liderliğin kesin ve durağan bir tanımından ziyade belirli bir durumda ve ortamda gözlenen özellikler ve davranışları içermektedir (Karip, 1998). Buna göre genel liderlik tanımı şöyle yapılabilir: Liderlik, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir grubu biraraya getirebilme, onları etkileyebilme ve yönlendirebilme sürecidir.

Tablo 2.1  
*Liderlik Tanımları*

Cooley, 1902	Sosyal hareketin özeğinde (merkezinde) olabilmektir.
Mumford, 1906	Sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.
Bogardus, 1934	Sadece kişilik ve grup olayları değil aynı zamanda birçok kişinin zihinsel kontağı ve bu kontak içinde bazı kişilerin, diğer kişiler üzerinde etkin olduğu varsayılan bir süreçtir.
Kilbourne, 1935	Hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmektir.
Knickerbocker, 1948	Grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasındaki işlevsel bir ilişkidir.
Koontz ve O'Donnel, 1955	Ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir.
Hempfill ve Cons, 1957	Ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür.
Weschler ve Massarik, 1961	İletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere yönlendirilmiş kişiler arası etkileşim sürecidir.
Stogdill, 1974	Karşılıklı davranış ve fikir birliği ile yapıyı harekete geçirmek ve bu hareketi devam ettirmektir.
Dubrin, 1978	Amaçları gerçekleştirmek için uğraşanları duruma göre uyarlayıcı, onların sorunlarını yanıtlayıcı bir roldür.
Katz ve Kahn, 1978	Örgüt üyelerini, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.
Rauch ve Behling, 1984	Belirli bir amacı yerine getirmek maksadıyla örgütlenmiş bir grubun davranışlarını etkileme faaliyetidir.
Bennis ve Nanus, 1985	Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.
W. Pagonis, 1992	Belirli bir amacı gerçekleştirebilmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek insanları etkileyebilmektir.
G. R. SullivanM. V. Harper, 1996	Amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.
Tosun, 1987	Ortak bir amaç etrafında toplanmış bireyler (grup) ile onların davranışlarını belirleyen bir birey (lider) arasındaki ilişkidir.
Koçel,1999	Belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir.
Eren, 2000	Bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yetenekleri toplamıdır.

Kaynak: Huges, Ginnett ve Curphy, 1999; Erçetin, 1998; Zel, 2006; Koçel, 2005 (Aktaran: İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009)

### 2.1.3. Liderliğin önemi

Yukarıdaki liderlik tanımları bir bütün içerisinde değerlendirildiğinde liderliğin örgüt için çok önemli anlamlar taşıdığı görülmektedir. Liderlik ilk olarak düşünüldüğü anlamıyla güç, yönetme yetkisi olduğu gibi aynı zamanda yol gösterme ve rehberlik etmedir. Örgütün, örgütte bir grubun veya bazı kişilerin amaçlarını gerçekleştirmek üzere onları etkilemesi ve yönlendirmesi (Koçel, 2001) bakımından önem arz etmektedir.

Örgütlerde liderliğin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Örgütler organizasyonlarını ne kadar mükemmel planlarsa planlasınlar, eğer etkili bir liderlik yapılmıyorsa örgüt mekanik bir kurallar bütününe dönüşmektedir (Şişik, 2015). Günümüz örgütleri hızla değişim geçiren bir çevrede faaliyet göstermektedir. Bu sebeple örgütler önceden planlanmış çalışmalarından başka her etkili çalışması için güçlü liderliklere ihtiyaç duyacaktır (Taylor, 2006). Liderlik örgüte bir vizyon kazandırması yönüyle de önem taşımaktadır. Çalışanların paylaşabileceği, sahip çıkabileceği, o doğrultuda özveriyle çalışabileceği ortak hedefler ortaya koyabilmesi bakımından önem taşımaktadır (Özsalmanlı, 2005).

### 2.1.4. Liderliği oluşturan temel özellikler

Liderlik çağdaş örgütler için vazgeçilmez düzeye gelmiştir. Bu durumda liderliği derinlemesine incelemek gerekmektedir. Liderliğin hangi özellikleri gerekli kıldığıнын belirlenmesine ihtiyaç vardır. Hoşcan (2003) bu özellikleri şöyle ifade etmiştir:

Etkili bir liderlik için eğitim lideri,

- Çalışanları yargılayıcı değil yetiştiricidir.
- Örgütteki değişkenleri anlamaya çalışır, sebeplerini araştırır.
- Örgütün işleyişi sırasında karşılaşılan engelleri ortadan kaldırır.

- Verilen hizmeti alan tüm kesimlere cevap verir.
- Örgütte gelişen süreçleri etkiler.
- Çalışanlarını basit bir mal olarak değil bir mücevher gibi düşünür.
- Her insanın yardıma ihtiyacı olduğunu düşünür ve çalışanlarına yardım eder.
- Örgütte bir güven atmosferi oluşturur.
- Lideri olduğu işi iyi bilir.
- Eğitim örgütünü umutlandırır ve her personelini gelişim için destekler.

#### **2.1.5. Liderlik yeterlikleri**

Temel liderlik özellikleri göz önünde bulundurularak yapılan araştırmalarda liderliğin bazı yeterlikler gerektirdiği ortaya çıkmıştır. Birçok araştırmacı yaptıkları araştırmalarda farklı yeterlik ölçüleri belirlese de genel olarak belirlenen yeterlikler birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

Bir liderde bulunması gereken yeterlikleri Guggenheimer ve Szulc (1998) şu şekilde ifade etmiştir: mizah anlayışına sahip olmak, cesaretli olmak, dürüst olmak, güven duyulan birisi olmak, hedefleri konusunda tutkulu olmak, takım oluşturma özelliğine sahip olmak, yaratıcı ve vizyon sahibi olmak, heyecanı ve enerjisi yüksek olmak ve önceliklerini planlayabilmek olarak belirlenmiştir (Akt: Balkar, 2012). Liderlik yeterlikleri ile ilgili çalışmalar her dönemde yapılmaya devam etmiştir.

Daha sonraki yıllarda Cameron ve Green (2008) yaptıkları araştırmada liderlik yeterlikleri olarak şu sonuçları elde etmişlerdir: Stratejik düşünme, ortaklık yapma, etkileme, sonuçlara odaklanma, yenilik ve değişim anlayışına sahip olma, takım oluşturma, çalışanları geliştirme, paydaşlara ve hizmeti alanlara odaklanma. Bu yeterlikler ile birlikte, etkili bir liderlik için bazı becerilere sahip olmak da önem arz etmektedir.

### 2.1.6. Liderlik becerileri

Türk Dil Kurumu beceri kavramını “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet.” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2016). Liderlik becerileri bu anlamı ile kişinin liderliğe yatkın olması, liderlik davranışlarını gösterebilmesi, liderliğin ruhuna uygun olarak çalışanlara önderlik edebilme yeteneği olarak ifade edilebilir.

Beceri ifadesi sadece doğuştan gelen bir özellik olmak zorunda değildir. Sonradan eğitimlerle kazanılabilen bir yetenek olarak da tanımlanmıştır (Katz, 1955). Liderlik becerisi örgütteki insan kaynaklarını etkili bir şekilde, örgütün amaçları doğrultusunda kullanmak için örgütün diğer kaynaklarını kullanarak, çalışanları yönlendirmek ve desteklemektir (Babu, 2008). Liderlik becerilerini Leiberman (1988) birkaç başlık altında toplamıştır:

- Çalışanlarda güven duygusu oluşturmak,
- Örgütteki var olan durumu tespit etmek,
- Örgütün işleyiş sürecini takip etmek,
- Yapılan işleri yönetmek,
- Çalışanların becerilerini geliştirmek.

#### 2.1.6.1. Liderlik beceri modelleri

Liderlerin sahip olması gereken beceriler onların liderlikteki başarılarını, dolayısıyla örgütün amaçlarına ulaşmadaki başarılarını belirleyebilmektedir. Bu açıdan liderlerin beceri modelleri önem arz etmektedir. Liderlik becerileri konusunda 2000 yılında Marshall-Mies ve arkadaşları bir model ortaya koymuşlardır. Bu model genel olarak “problem çözüme” modeline benzemektedir. Bu modelde Marshall – Mies ve arkadaşları şu becerileri tespit etmişlerdir (Balkar, 2012):



- *Genel problem çözüme becerileri:* Ortaya çıkan bir problemi çözmek için takip edilmesi gereken aşamalar; problemi yapılandırma, kodlama, yeniden kavramsallaştırma, değerlendirme, uygulama ve uygulanan çözümü takip etmedir.

- *Planlama ve uygulama becerileri:* Bir liderlik becerisi olarak planlama ve uygulama yeteneği büyük öneme sahiptir. Bir lider belirlenen çözümü iyi planlayabilmeli ve bu planı iyi uygulayabilmelidir. Bu aşamadaki başarı lidere zamandan ve enerjiden tasarruf yaptıracaktır.

- *Çözüm alternatiflerinin değerlendirilmesi:* Önerilen çözümlerin hangisinin uygulanmasının örgütü nasıl etkileyeceğinin lider tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sonucunda örgüte en az maliyet getiren ve en uygun çözümü tercih edebilme becerisi örgüt açısından oldukça önemlidir.

- *Karar becerisi:* Liderin örgüt için karmaşık, kapalı ve sıkıntılı durumlarda bile vereceği kararlarda isabetli olmasıdır.

- *Meta-Bilişsel beceri:* Liderin tümevarım, tümdengelim gibi bilişsel yaklaşım ve değerlendirmeleri yapma becerisidir. Marshall – Mies ve arkadaşlarının ortaya koydukları liderlik beceri modeli karar verme süreçleri ile benzerlik gösteren bir modeldir.

Liderlik beceri modellerinden bir başka ifade edilecek model Lord ve Hall (2005) tarafından geliştirilen modeldir. Lord ve Hall bazı beceri alanlarından bahsetmektedir. Bu alanlar: Görev Becerisi, Duygusal Beceri, Sosyal Beceri, Kimlik Düzeyi Becerisi, Meta Denetleme Becerisi ve Değer Becerisidir. Lord ve Hall (2005) yukarıda ifade edilen beceri alanları ile ilgili üç düzey belirlemiştir. Her becerinin “Acemi” düzeyde, “Orta” düzeyde veya “Uzman” düzeyinde ortaya konulabilme durumları ifade edilmiştir. Bu modelin tablo ile gösterimi Balkar (2012) tarafından Türkçeye aşağıdaki şekilde çevrilmiştir.

Tablo 2.2.

Liderlik Becerilerinin Farklı Liderlik Düzeylerine Göre İçerikleri (Lord Venhall, 2005)

Beceri Alanları	Acemi Düzey	Orta Seviye	Uzman Düzey
<b>Görev Becerisi</b>	Teknik ve görev becerileri Genel karar verme ve problem çözme becerileri	Bilgi alanına özgü görev becerileri; meta denetleme kapasitesi	Görevin ve öz düzenlemenin prensibe dayalı anlayışı
<b>Duygusal Beceri</b>	İfade	Empati ve Başkalarını anlama Bilgi alanına özgü Duygusal düzenleme teknikleri	Biçimsel duygusal düzenleme prensipleri Durumsal etiketlenimin, değişimin ve sosyal yargının duygular üzerindeki etkilerini belirten ilkeler Düşüncelerin ve duyguların sentezini anlama
<b>Sosyal Beceri</b>	Örtülü liderlik teorileri ile uyumlu olma Temsili davranışların ve sosyal etki taktiklerinin anlayışı	İkili veya grupta bütünleşme Toplumsal davranışlar Kendini denetleme becerisi	Başkalarını geliştirme kapasitesi Özgün, ilke esaslı liderlik
<b>Kimlik Düzeyi Becerisi</b>	Lider olarak bireysel kimlik kişiyi başkalarından farklılaştırmaktadır.	Başkalarını veya grubu içeren ilişkisel veya kolektif kimlik	Soyut (kuramsal) prensiplere dayanan değer esaslı kimlik
<b>Meta Denetleme</b> (Görevlerdeki gelişimi takip ederek, davranışlarda gerekli düzenlemeleri yapma ve başkalarının tepkilerine odaklanma)	Büyük ölçüde sosyal tepkilere ve görev gelişimine dayalı; bireyin duygusal ve motivasyonel yönelimi içinde odaklanmış	Kimliklerle bütünleşmiş; başkalarına büyük ölçüde uyum sağlama; duygusal ve motivasyonel yönelimlerde esneklik	Değer yapılarına yönelik kimliklerle ilgili biçimsel prensiplere dayalı Pozitif ve negatif duyguların/motivasyonun ilkeye dayalı anlayışı
<b>Değer Yönelimi Becerisi</b>	Öğrenilen ve örtülü olarak uygulanan değer yönelimi	Kimliklerin ve değerlerin bütünleşmesi	Değer yapılarının ilkeye dayalı anlayışı ve özgün liderlikle ilişkisi

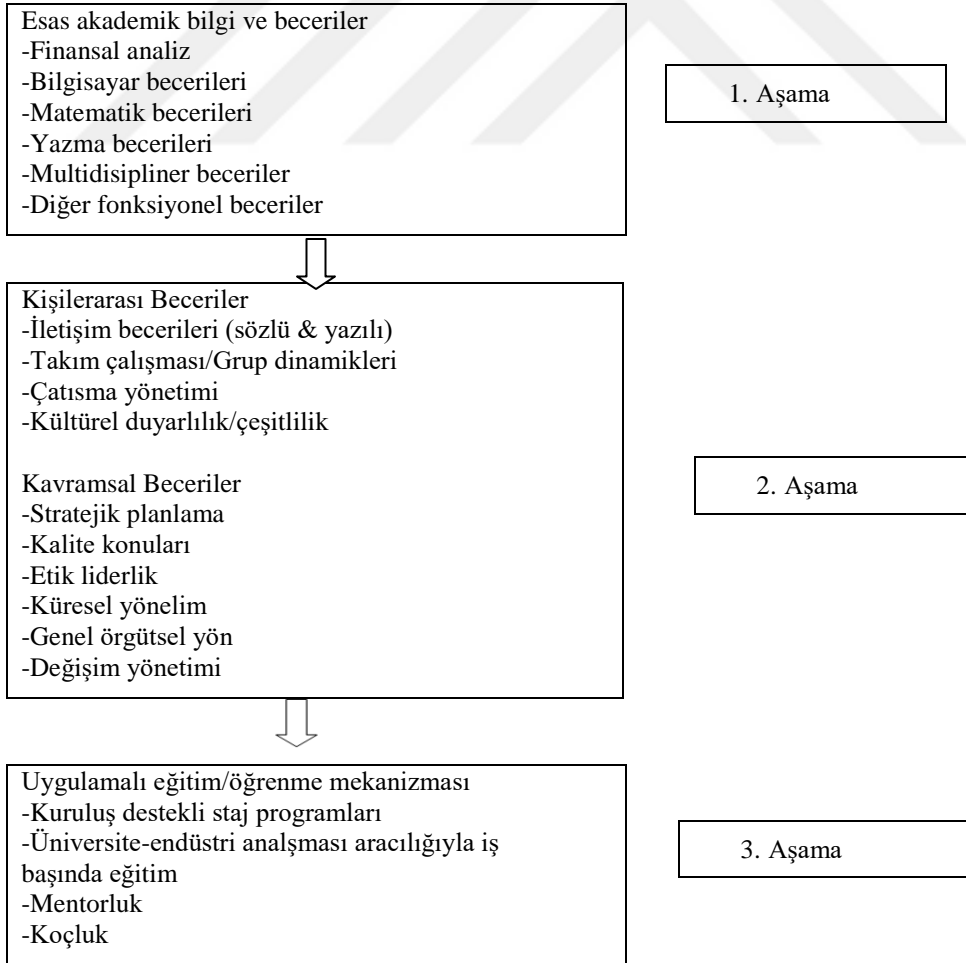
Kaynak: Balkar, B. (2012).

Liderlik beceri modellerinden üçüncü olarak Elmuti ve arkadaşlarının (2005) geliştirdiği modelden bahsetmek gerekmektedir. Elmuti ve arkadaşları liderlik becerilerinin geliştirilmesi için bir eğitim modeli ortaya koymuşlardır. Bu model üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama liderde olması gereken akademik bilgi ve becerileri kapsamaktadır. İkinci aşama bireyler arası sosyal becerileri ve kavramsal becerileri içermektedir. Üçüncü aşama ise liderin uygulamalı olarak liderlik becerilerini öğrenmesi aşamadır.

Elmuti ve arkadaşlarının ortaya koydukları liderlik becerileri eğitim modelini Balkar (2012) aşağıdaki şekilde Türkçeye çevirmiştir.

Tablo 2.3.

### Liderlik Becerileri Modeli



Kaynak: Balkar, B. (2012).

### 2.1.7. Yönetici lider farkı

Örgütlerin işleyişi içerisinde; işleri yürütecek, çalışanlar arası koordinasyonu sağlayacak, kaynakları etkili bir şekilde kullandıracak ve yapılacak işlerin uygunluğunu denetleyip değerlendirecek bir idareciye ihtiyaç vardır. Bu işleri yapan her kişi bir diğerinden farklı davranışlar gösterebilmektedir. Birisi kendisine verilen işleri yasa ve yönetmeliğe uydurarak yapmaya çalışırken bir diğeri yapılması gereken en iyi işi yapmaya çalışmaktadır.

Alanyazında yöneticinin var olan durumu korumaya çalıştığı, işlerin yapılma formatını değiştirmeden o formata en uygun işler yapmaya çalıştığı, yasa ve yönetmeliklerin kendisine verdiği emir ve yasakları uygulamaya çalıştığı ifade edilmektedir (Cantürk, 2015; Varlı, 2015; Usta, 2015; Ersoy, 2012).

Yönetici ile lideri karşılaştıran İlgar (1996) ikisi arasındaki farkı şu şekilde ortaya koymaktadır:

- Bütün liderlerde yöneticilik ruhu vardır.
- Yönetici daha çok formal yetkisini kullanır bu da bir baskıya neden olur, lider ise baskıyla değil benimsetme ile kabul ettirir.
- Lider örgütün verdiği yetkiyi otoritesi için kullanırken yönetici otoritesini daha çok yasal mevzuattan alır.
- Yönetici atanırken lider seçilir. Yönetici için onu takip eden kişilerin olması gerekmez. Atandığı örgütteki kişileri yönetir. Lider seçilir ve kendisini takip eden gönüllü kişiler vardır.
- Yönetici yapılması gerekenleri yaparak amaca ulaşmaya çalışırken, lider alacağı farklı kararlarla örgütü tamamen etkiler.
- Lider örgütün diğer ögeleri ile iyi ilişkiler kurarken yönetici diğer ögelerden uzak durur.
- Yönetici örgütte her işe koşmak durumunda iken lider işlere daha az müdahale eder.

- Lider çalışanlarla ilgili iken yönetici üretimle ilgilidir.
- Lider planlar, tasarlar, sistem kurar yönetici planları uygular.
- Çalışanlar lidere gönüllü destek verirken, yöneticiye ise mevzuat gereği zorunlu olarak uyarlar.

Yukarıda ifade edilen lider yönetici farkı bize göstermektedir ki lider kendiliğinden ve doğaldır. Yönetici ise bir talimat veya emirle tayin edildiği için birlikte çalıştığı kişiler tarafından gönüllü olarak desteklenmez. Daha çok yasa ve yönetmelik hükümlerine göre bir ilişki ortaya çıkar. Yönetici verilen emri uygulamak için çalışırken lider var olan duruma göre yönlendirme yapmaya çalışır.

Lider ile yöneticinin benzer durumlarda hangi eylemlerde bulunabileceğini Erçetin (1998) aşağıdaki tablo ile ifade etmiştir.

Tablo 2.4.

Lider ile Yönetici Arasındaki Davranış Farklılıkları

Lider	Yönetici
Kişi ve tutumları sahiplenir	Yasa, yönetmelik gibi yazılı metinleri daha çok sahiplenir
İnsanların işe dair isteklerini, gereklilik anlayışlarını ve olabilirlik sınırlarını değiştirir	İşini, insanları madde kaynakları ile birleştirerek bir strateji oluşturup sonuca gitme olarak görür
İşini bir mecburiyetten dolayı yapmaz	Konumunu korumak için rutinleri yapmak zorundadır
Yeni değerler üretmek ve örgüt ve çalışanlar için farklı isteklerde bulunur	Ödül, ceza, anlaşma yoluna gitme, pazarlık yapma gibi klasik yöntemler uygular
Olaylara ve durumlara yeni tanımlar getirir, kişileri yeniden değerlendirir	Riske girmez
Riske girer, fırsatları kollar, değerlendirmeye çalışır, heyecanı yüksek tutmaya çalışır	İnsanlara kendisine ve işe katkıları oranında yaklaşır ve değer verir
Çalışanlarının yeteneklerini sınırlandırmaz, yeni stratejiler geliştirir	Çalışanlarının sadece emirlere itaat etmesini ister
Empati kurarak insanların psikolojilerini ve eylemlerini anlamaya çalışır	Olayların nasıl geliştiği ile ilgilenir
Yeni bir fikri tek başına savunur ve gerçekleştirilebilir	Sadece yazılı ve formal işleri yapmaya çalışır
Takipçileri ile doğrudan ilişkiler kurar ve onları etkiler ve iş yaptırabilir	
İzleyenlerini etkileyen bir duygu dünyaları vardır	

Yukarıda ifade edilen yönetici ve lider ayrımı, tabloda kategorik olarak böyle ifade edilmekle birlikte uygulamada zaman zaman iki durumun da kullanıldığı veya hiç birisinin kullanılmadığı durumlar olabilecektir.

### **2.1.8. Liderliğin yönetimdeki önemi**

Çağdaş örgütlerde sistem yapıları oldukça net bir şekilde kurulmaktadır. Genel yönetici ve onun görev ve sorumlulukları, alt yöneticiler ve onların görev ve sorumlulukları ve çalışanlar ve onların görev ve sorumlulukları net bir şekilde belirlenmiştir. Her çalışan kendi görevlerini ve sorumluluklarını net bir şekilde bilmektedir. Bu durum her ne kadar yönetimde bazı kolaylıkları beraberinde getirirse de örgütlerde yöneticilerin liderlik özelliklerine duyulan ihtiyacı azaltmamaktadır (Dindar, 2001).

Örgütlerdeki insan kaynağı canlı bir organizmadır. Sürekli bir değişim içindedir. Önceden belirlenen görev ve sorumluluk ilkeleri bu yapıyı yönetmek için yeterli olmamaktadır (Adıyaman, 2015). İnsan doğası gereği bir makine değildir ve verilen komutları harfiyen yerine getirememektedir. Bu anlamda örgütlerde insanın yönetilmesi önemli bir liderlik gerekmektedir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirme için insan unsurunun ne kadar önemli olduğu ise yönetim alanyazınının hemen hemen tamamı tarafından kabul edilmektedir. Bu açıdan her an canlı ve değişim içinde olan örgütlerde liderlik de canlı ve duruma göre değişmektedir. Liderliği önemli kılan yönler (Drucker, 2000) tek adamdan ziyade takım olabilmek, insan odaklı olabilmek, katılımcı ve paylaşımcı olabilmektir, misyon ve vizyon sahibi olabilmektir.

Örgütler, çevrelerinden hem etkilenmekte hem de çevrelerini etkilemektedir. Bu durumda örgütün çevre ile iletişimini uyumlu hale getirecek, çatışmayacak ve örgütün zarar görmesini engelleyecek liderlere ihtiyaç vardır. Yönetimdeki liderliğin bir başka önemli yönü ise budur. Ağın (2001) çevre-örgüt çatışmasının kimi zaman örgütün yok olmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bu durum örgütlerde liderliğin önemini ortaya koymaktadır. Adıyaman (2015) örgütlerin iki amacı olduğunu ifade

etmiştir: birincisi mal veya hizmet üretmek diğeri ise çalışanlarının ihtiyaçlarını gidermek. Örgütteki lider bu iki amacı da dengede tutmak durumundadır. Örgüt bu amaçlardan sadece birisine ağırlık verir ve diğeri ihmal ederse verimlilik düşebilir hatta örgüt dağılıbilir.

Yukarıda belirtilen ifadeler klasik bir yönetim anlayışının bugünkü örgütleri etkili ve verimli kılmak için yeterli olmayacağını ortaya koymaktadır. Yöneticilerin görev ve sorumlulukları her ne kadar geniş şekilde tanımlanmış olsa da yönetimin bir liderlik yönüne de ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütlerin durağan ve çevreden bağımsız olmadıkları, sürekli etkileşim ve değişim içinde oldukları için bu yeni durumlara uygun stratejiler geliştirecek ve uygulayacak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

### **2.1.9. Okul yöneticilerinin liderliği**

Eğitim sisteminin en önemli ögesini okul oluşturmaktadır. Bütün eğitim sistemi bakanlıktan en alt birime kadar okulda iyi bir eğitim hizmetinin sunulması için çalışırlar. Eğitimde hizmetin alıcıları okula gelen öğrencilerdir ve bütün çalışmalar bu hizmet alıcılarına göre yapılır. Okulda sunulan hizmetin başarılı olması bütün sistemin başarısı gibi değerlendirilmektedir (Aytaç 2000). Genelde eğitim yöneticiliği özelde ise okul yöneticiliği eğitimin en kritik alanını oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin liderlik özelliği taşıması çok önemlidir (Bursalıoğlu, 1997). Sadece kanunda verilen görevleri yapan bir memurdan öte okulun tüm sistemini okuyan bir liderlik eğitime ciddi katkılar sunacaktır.

Türkiye’de okul yöneticileri atama yöntemiyle örgütün başına gelmektedirler. Dolayısıyla ilk geldiklerinde sadece statü lideri olmaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Doğal lider özelliği kazanmaları ya zaman almakta veya hiç olmayabilmektedir. Okul müdürlerinin sadece geleneksel yöntemleri uygulayarak, mevzuat liderliği yaparak, otokratik uygulamalarla günümüz eğitim örgütlerinde başarılı olmaları kolay değildir (Varlı, 2105). Atanarak gelen okul müdürleri ne kadar kısa sürede okulu her yönüyle tanırlarsa o kadar kısa sürede statü liderliğinden doğal liderliğe geçiş yapabilirler.

Çağdaş okul yöneticilerinin okullarda liderlik yapabilmeleri ve başarılı olmaları için bilginin üretim ve tüketim hızını, örgütlerin öğrenme özelliklerini, örgütlerdeki toplam kalite yönetimini, tüm çalışanlarla yönetişimi gözden kaçırmamaları, çalışanlarıyla işbirliği yapmaya önem vermeleri gerekmektedir (Varlı, 2015). Okul yönetiminin en önemli kişisi okul müdürü olduğundan okuldaki değişimin başı da okul müdürü olmalıdır. Müdür değişime önce kendisinden başlamalıdır. Liderlik özellikleri bakımından kendi değişimi ve gelişimi görünür kılınmalıdır ki diğer çalışanlar da değişime açık hale gelsin (Arslan, 2004; Aksu, Fırat ve Şahin, 2003). Değişime gönüllü olan çalışanlar da öncelikle liderlerinden değişim isteği ve gayreti görmek isteyeceklerdir.

Okul yöneticileri atama yoluyla kendilerine verilen yasal yetkiyi doğal liderlik özellikleri ile birleştirebilirler ve çalışanlarına da benimsetebilirler ise okulun lideri olabilirler (Keçecioglu, 1998). Bunu yapamazlar ise atamadan kaynaklanan yetkileri ile klasik bir yönetici olarak okulu yönetmek zorunda kalabilirler. Liderlik vasfı taşıyan ve çalışanları tarafından da bu özelliği kabul edilen okul müdürleri çalışanlarını etkileyerek okulu yönetir. Liderlik özelliği kazanamayan okul müdürleri sadece kanunun ve yönetmeliğin kendilerine verdiği yetkilerini kullanarak çalışanlarını yönetmek zorunda kalırlar (Erişen, 2004). Liderlikte yasal yetkinin yanında asıl önemli olan müdürün doğal bir lider olabilmesi ve okulun değişim ve dönüşümünü gerçekleştirebilmesidir. Bu değişim ve dönüşüm, okulun bütün çalışanlarının aynı amaç birliği içinde olması, yüksek kalitede eğitim uygulamaları ve okulun çevresi ile kurulacak pozitif ilişkiler sayesinde yapılabilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2008 yılında güncellenen "Okul Liderliği Standartları Politikası" (ISLLC- Inter State Leadership Licencure Concorcium, 2008) tüm eyaletlerdeki okul liderlerine belli standartlar getirilmiştir. Bu standartlar genel olarak; okul yöneticilerinin vizyonerlik, kültürel, öğretimsel ve etik liderlik boyutları ile okulun toplum ve diğer paydaşları ile aralarındaki ilişkileri kapsamaktadır.

Bu standartlar:



- **1. Standart:** Okul toplum tarafından paylaşılan ve desteklenen bir vizyonunun oluşturulmasını ve geliştirilmesini sağlar, bayraktarlığı yapar, dillendirir ve uygular.
- **2. Standart:** Çalışanların mesleki gelişimi ve öğrenci öğrenmelerine uygun bir öğretim programı ve okul kültürünün oluşturulması, desteklenmesi ve sürdürülmesi için çaba sarf eder.
- **3. Standart:** Etkili, verimli ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için örgütün iyi yönetimini, işleyişini ve kaynaklarını sağlar.
- **4. Standart:** Aile ve toplum üyeleriyle iş birliği yaparak farklı çıkar ve ihtiyaçlarını karşılamak için toplum kaynaklarını seferber eder.
- **5. Standart:** Dürüstlük ve hakkaniyet çerçevesinde etik kurallara uygun olarak hareket eder.
- **6. Standart:** Toplumdaki sosyal, politik, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamları anlar, tepkide bulunur ve çözümlmek için çalışır.

#### 2.1.10. Liderliğin güç kaynakları

Liderler, kendilerini takip eden çalışanlarını kendilerine itaat etmeleri için çeşitli şekillerde zorlamaktadırlar. Bu zorlamaları yapabilmek için liderde olması gereken bazı güç kaynaklarına ihtiyaç vardır.

Liderde olması gereken güç kaynakları temel olarak iki çeşittir; bir tanesi liderin kendisinde olması gereken özelliklerden kaynaklanan güç kaynağı (Karizmatik güç ve Uzmanlık gücü), diğeri ise örgütün yapısından kaynaklanan ve resmi olarak lidere verilen otoriteden kaynaklanan güçtür (Yasal güç, Ödüllendirme gücü ve Cezalandırma gücü) (Uysal,1981; Hoy & Miskel; 2012). Aşağıda liderliğin güç kaynakları açıklanmıştır.

### **2.1.10.1. Yasal güç**

Liderin örgütün yapısından kaynaklanan formal gücüdür. Örgütte çalışanların işe başladıkları zaman kendileri ile yapılan sözleşmeden veya kabul etmiş sayıldığı hukuki metinlerden kaynaklanan bir güçtür. Kabul edilen metinler çalışanların görev ve sorumlulukları yanı sıra üstlerine itaati içeren sözleşme veya yönetmeliklerden oluşur (Özkalp ve Kırel, 2011). Yasal güç bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanan güç değildir. Liderin örgütte atandığı konumdan dolayı örgütün kuralları gereği elde ettiği itaat edilme hakkıdır (Hitt, Black ve Porter, 2005; Can vd., 1998). Astlar kendilerine üstleri tarafından verilen emirlere uymak zorundadırlar.

### **2.1.10.2. Karizmatik güç**

Çalışanların lidere duydukları hayranlık, sevgi ve saygıdır. Liderin kendisinden kaynaklanan gücüdür (Oflluoğlu, 2002). Karizmatik güç liderin konumundan, makamından veya yasal metinlerden kaynaklanan bir güç değildir. Karizma gücü liderin bir kişilik özelliğine veya davranış yöntemine bağlı olarak izleyicilerini etkiler ve onların kendisine itaatini sağlar (Isherwood, 1973).

Yüksek bir karizmatik güce sahip olan lider, kendisini takip edenleri daha kolay motive edebilir. Kendilerine uyulması hâlinde başarının mutlaka geleceği algısı oluşturarak güçlü bir bağlılık oluştururlar (Hodge, Anthony & Gales, 1996). Çalışanlar da liderlerinin gücüne inanarak başarı için daha büyük bir gayretle çalışırlar (Adıyaman, 2015).

### **2.1.10.3. Ödüllendirme gücü**

Liderin çalışanlarını yaptıkları başarılı bir işten dolayı ödüllendirme hakkına sahip olması ödüllendirme gücüdür. Lider yaptığı bu ödüllendirme ile çalışanlar üzerinde bir hâkimiyet kurabilmektedir.

Ödüllendirme gücü lidere bulunduğu konum gereği verilen bir güçtür. Liderin nasıl bir ödüllendirme yapacağına (terfi, maaş ödülü, daha fazla yetki, takdir etme, daha önemli bir projede görevlendirme vb.) yönelik belli ölçülerin örgüt tarafından konduğu bir güç türüdür. Ödüllendirme gücü liderler için önemli bir etki aracıdır. Çalışanları liderlerine uyma noktasında ciddi oranda motive etmektedir (Adıyaman, 2015).

#### **2.1.10.4. Cezalandırma gücü**

Örgütler üst yöneticilerine itaatin edilmediği zamanlarda veya çalışanların işlerini tam ve zamanında yapmadıklarında onların cezalandırılmasını uygun görmektedirler. Cezalandırma işini de liderler yaptıkları için bu durum bir güç olarak kabul edilmektedir. Liderin uyumlu veya verimli çalışmayan ya da itaatsizlik eden çalışanı cezalandırabilme, kovabilme veya istemediği görevleri verebilme hakkı lidere çalışanlar üzerinde bir güç kazandırmaktadır (Robbins & Rudge, 2012).

Cezalandırma gücünün çalışanlar üzerindeki etkisi her zaman olumlu olmamaktadır. Bazen çalışanlarda mutsuzluk, korku, endişe, hayal kırıklığı, yabancılaşma, iş gören devri ve düşük performans gibi duygular oluşturabilmektedir (Zafer, 2008). Cezalandırma gücünü yerinde ve zamanında kullanmak çok önemlidir. Gerektiği yerde kullanmamak veya cezalandırmada aşırıya gitmek örgütteki pozitif psikolojiye zarar verebilecektir.

#### **2.1.10.5. Uzmanlık gücü**

Liderin kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan bir güç kaynağıdır. Liderin çalıştığı iş konusundaki uzmanlığından kaynaklanan bir güç türüdür. Örgütlerin günlük işlerinin yürümesi sırasında liderin sahip olduğu uzmanlık, tecrübe ve beceri lidere çok önemli bir güç kazandırmaktadır (Deniz ve Çolak, 2008). Çalışanlarda bu bilgi, deneyim ve tecrübe yoksa lidere sürekli ihtiyaç duyacaklardır. Bu durum ise lidere güç kazandırmaktadır (Schermerhorn vd., 2002). Uzmanlık gücü

olan lider hem ihtiyaç duyulduğunda çalışanlarına rehberlik edebilecek hem de denetlemede daha etkin olabilecektir.

Bireylerin iş ortamında karşı tarafı etkileme araçlarının neler olduğu konusunda yapılan araştırmalarda çıkan en önemli sonuçlardan biri uzmanlık gücüdür (Cialdini & Goldstein, 2004). Çünkü bir alanda uzman olan kişinin ne srdğu fikir takipleri tarafından doğruluğuna inanılması kolay olmaktadır (French & Raven, 1960). Liderin uzmanlık gücüne sahip olması onun güvenilirliğini de doğrudan etkileyen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Priester & Petty, 2003; Töremen vd., 2015). Alanında uzmanlığına güvenilen liderin çalışanlar tarafından sorgulanmadan itaat edilmesi kolaylaşacaktır.

### **2.1.11. Liderliğin fonksiyonları**

Lider, rgt içerisinde bazı fonksiyonları yerine getirmek durumundadır. Bu fonksiyonlar liderin bulunduğu örgüte veya liderin özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte bütün örgütler için liderlik fonksiyonları bulunmaktadır. Liderin rgt içinde diğer yeleri olumlu etkileyen, rgt yönlendiren, takiplerine mücadele ruhu aşılayan, çalışanlara ilham, örgüte vizyon veren, rgt amaçlarına göre planlayan ve denetleyen özellikleri göz önüne alındığında liderliğin fonksiyonları daha da önemli hâle gelmektedir (elik, 2012). Liderliğin rgt içerisindeki fonksiyonları şu başlıklar altında ele alınabilir:

#### **2.1.11.1. İnsan kaynakları geliştirme**

Liderler örgütlerin vizyon ve misyonuna uygun bir şekilde işlemesi için insan kaynağına çok büyük önem vermelidirler. Aıkáln (2014) liderin çalışanın biricikliğine, mutlu olması gerektiğine, her şeyin insan için düzenlenmesi gerektiğine, örgütte insanın birincil amaç olması gerektiğine inanması gerektiğini ifade etmektedir. İnsan kaynağının örgütün misyonunu yerine getirirken, vizyonuna

yönelirken etkili olabilmesi için örgütlerin ve liderlerin çalışanlarına yönelik bazı ilkeleri olmalıdır. Bu ilkeler; Liyakat, Kariyer, Eşitlik, Güvence, Yansızlıktır.

Liyakat, bir görev için yeterli olma, uygun olma ve görevi başarabilme anlamlarına gelmektedir (Açıkalin, 2014). Bir başka ifade ile o iş için başvurular arasında görev gereği taşıması gereken niteliklere sahip olanlardan en yeteneklisinin seçilmesi olarak ifade edilebilir (Robbins, Judge, 2013). Kariyer, kişinin meslek hayatı boyunca kendi branşı doğrultusunda elde edeceği mevki, makam, yetki ve sorumlulukları olarak ifade edilebilir (Bakioğlu, İnandı, 2001). İnsan kaynakları açısından çalışanların kariyer elde etmeleri hem çalışanların iş memnuniyeti, hem de örgütün çalışanlarının profesyonelleşmesi ve örgüte daha faydalı olması bakımından önemli görülmektedir.

Eşitlik, insan kaynakları açısından örgütte eşit kişilere eşit hakların ve imkânların (paylaşma, fırsat ve yükselme) sunulması anlamı taşımaktadır (Can, 2013). Örgütlerde eşitlik sağlanmadığı zaman çalışanlar arasında adalet algısı kaybolacağından dolayı bir memnuniyetsizlik doğacaktır. Bu durum ise verimi düşürebilecektir. Her çalışan örgütün imkânlarının paylaşılmasında, elde edilecek fırsatlarda ve statüsünün yükselebileceği konusunda kendisini diğerleri ile eşit şansa görmelidir.

Güvence, kişinin bir örgütte veya bir makamda uzun süre kalabilme garantisinin verilmesidir. Çalışanların bir işte veya makamda her an görevden alınacağını düşünmesi insan kaynakları açısından hem kişiye hem de örgüte zarar verebilecektir. Yapacağı bir hatadan dolayı işinden olacağını düşünen bir çalışan, yenilik ve değişimi değil, daha önce denenmiş ve yöneticisinin kabul ettiği yöntemlerin dışına çıkmayacaktır.

Yansızlık, çalışanların düşüncelerinden, memleketlerinden, etnik kökenlerinden, dini inançlarından dolayı hem siyasi otorite tarafından hem de üst yöneticiler tarafından etkilenmemesidir (Can, 2013). Örgütlerdeki ödüllerin dağıtım sırasında çalışanların performansı ve kariyerleri dışında üst yöneticilerin kişisel tercihlerinin dikkate alınmaması gerekmektedir (Açıkalin, 2014). Çalışanların sadece

yaptıkları işlerin değerlendirildiğine olan inançları onları daha iyi iş yapmaya motive edecektir. Çalışanlar yöneticilerinin kendilerini işlerinin dışında farklı özellikleri, değiştirmeleri zor olan veya değiştirmek istemeyecekleri özellikleri değerlendirdiklerine inanırlarsa çalışma performansları düşebilecektir.

### **2.1.11.2. Takım oluşturma**

Liderliğin bir başka fonksiyonu da takım oluşturmaktır. Örgüt için ortak bir amaç uğruna bir araya gelerek bu amaç için dayanışma içinde çalışan gruplara takım denir (Harris, 2004). Takımlar pozitif eylemler için bir araya gelir, sorunları değerlendirir, çözüm üretir ve çözüm için harekete geçerek sonuca giderler (Töremen, Pekince, 2011).

Liderler örgütlerde etkin bir şekilde sorun çözmek ve örgütü amaçlarına doğru taşımak için kendi takımlarını kurmak durumundadırlar. Liderlerin birlikte çalıştığı kişiler bir takım ruhuyla çalışmıyorlarsa hedeflediği çözümleri üretmesi kolay olmayacaktır. Liderin ortak amaçlar için mücadele edecek olan takımını oluşturduktan sonra en önemli görevi takımı bu amaçlar için sürekli motive etmek ve paylaşılan değerlerle heyecanı canlı tutmaktır. Lider, örgütün amaçlarını paylaşan, bu amaç için kendisi ile birlikte mücadele eden, organize olarak birlikte çalışan bir takıma sahip olunca hedefleri gerçekleştirmek daha kolay olacaktır.

### **2.1.11.3. Örgütün misyonunu ve vizyonunu tanımlama**

Örgütün misyonunu ve vizyonunu tanımlama da liderliğin fonksiyonlarından birisidir. Misyon örgütlerin var oluş amacıdır. Örgütün gitmesi gereken yönü, sürdürmesi gereken fonksiyonudur. Liderler örgütün yerine getirmesi gereken misyonu en iyi şekilde tanımlamalı, hem örgüt içinde çalışanlara hem de örgütün çevresine etkili bir şekilde ulaştırmalıdır. Örgütler kendilerinin toplum içerisinde hangi boşluğu doldurduklarını çok iyi bilmelidirler ki, çalışmalarını bu anlayışla yerine getirsinler (Çelik, 1995).

Vizyon kelime anlamı olarak görüş, bakış açısı, geleceği görme yeteneği anlamlarına gelmektedir. Örgüt açısından vizyon ise örgütün gelecekteki hedeflerini, yerine getirmesi gereken görevlerini oluşturmaktır. Bir eğitim yöneticisinin geleceğe yönelik bakış açısı onun vizyonunu ortaya koyar (Çelik,1995). Vizyon çalışanları bir amaç için toplayarak kenetleme özelliğine sahiptir. Vizyonu olmayan bir liderin çalışanlarını aynı amaç için bir araya getirmesi kolay olmayacaktır.

Çalışanların bir motivasyona sahip olmaları yaptıkları işi anlamlandırmaları ile daha da güçlenmektedir. Yapılan işin anlamı örgütün misyonunu belirlemektedir. Yapılan işin anlamlılığının yanında gelecekte varılmak istenen vizyonun açık, değerli ve ulaşılabilir olması da çalışanlar için önemlidir. Örgütlerde güçlü bir vizyon oluşturmanın en temel şartı güçlü bir kültüre sahip olmaktır (Çelik, 1995). Örgütün veya liderin vizyonu ancak örgütteki güçlü bir kültürle amacına ulaşabilir.

#### **2.1.11.4. Örgüt kültürü oluşturma**

Liderliğin bir başka fonksiyonu da örgüt kültürü oluşturmaktır. Örgütlerde çalışanların paylaştığı değerler, kurallar, dünya görüşü, inançlar ve normlar olarak tanımlanabilir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Her örgütün kendine has bir kültürü vardır. Örgüt içerisinde işlerin nasıl yapılacağı, yapılırken nelere dikkat edileceği, hangi kurallara uyulacağı, nelerden kaçınılacağını kültür belirlemektedir.

Örgütlerde kültür bir taraftan liderin işlerini yürütmesine katkı sağlarken, diğer taraftan da liderin örgüt için yeni kültür oluşturma görevi vardır (Keçecioglu, 1998). Örgüt lideri var olan kültürden örgütün amacına hizmet edenleri korumak için çalışırken, örgüt için faydalı olmayan kültür değerlerini de değiştirmeye çalışmalıdır.

Lider oluşturduğu vizyonu örgütün kültürü ile desteklemelidir. Örgütün kültürü liderin vizyonuna destek vermiyorsa gerçekleştirilmesi çok zor olacaktır. Bu sebeple lider örgütte kendi vizyonuna uygun bir kültürün gelişmesi için de çalışma yapmak zorundadır. Örgütlerde kültür oluşturmak uzun zaman alan ve devamlılık gerektiren bir süreç olduğundan uzun zamanlı programlar yapılmalıdır.

### 2.1.11.5. Yetki devri

Yöneticilerin yetkilerinden bir bölümünü veya tamamını astlarından bir ya da birkaç kişiye devretmesi de liderliğin fonksiyonlarındanıdır. Çağdaş yönetimlerin temel ilkelerinden birisi de yetki devri yapmalarıdır. Eğer yöneticiler tüm yetkiyi kendi üzerlerinde toplarlarsa günlük işlerin altında boğulurlar. Asıl yapmaları gereken planlama ve organizasyon işlerini yapmaya zaman kalmaz (Aytürk, 2000).

Yetki devri örgütte yönetici ile ast arasındaki ilişkiyi de güçlendirecektir. Yöneticiye ait yetkinin kendisine verildiğini gören ast örgüte faydalı olmak için daha çok çalışacaktır. Örgütte kararlar daha hızlı alınacak, gereksiz yazışmalar yapılmayacak ve astlara kendi düşüncelerini uygulama imkânı verilecektir (Baltaş, 2002; Adıyaman, 2015). Yetki devrinin temel ilkeleri şunlardır (Aytürk, 2000):

- Yönetici yetkiyi astlarına devretse de sorumluluktan kurtulamaz.
- Aynı konuda birden fazla kişiye yetki devredilemez ve bir kişi birden fazla amire karşı sorumlu tutulamaz.
- Sorumluluk görev ve yetki ile denk olmalıdır.
- Görev ile sorumluluk ve yetki de verilmelidir.
- Sorumluluk ile birlikte yetki de verilmelidir.
- Yetki devreden yönetici etkili bir denetim kurmalıdır.
- Devredilen yetkiler gözden geçirilmelidir.

### 2.1.11.6. Bilgi sağlama ve bilgi akışını yönlendirme

Liderliğin bir başka fonksiyonu da bilgiyi elde etme ve yönlendirmedir. Lider kurumunda hem bilgi üreten hem de oluşan bilgileri doğru bir şekilde yönlendiren kişi olmalıdır. Örgütte çalışanların ihtiyaç duydukları bilginin sağlanması liderin görevidir. Bu bilgilerin zamanında anlamlı ve kullanılabilir olması örgüte faydalı olacaktır (Türk, 2003). Liderler günümüzde çalışanları için birçok kanaldan bilgi akışını yönlendirebilmektedir. Telefon, e-posta, internet sitesi,



broşürler, yazılı, resimli ve videolu mesajlar, toplantılar, kurum basın ve yayın ürünleri gibi yollarla bilgi akışı sağlanabilmekte ve yönlendirilebilmektedir.

Örgütlerde bilgi akış araçları ve yöntemleri önemlidir ancak doğru ve yararlı bilgilerin akışı örgüt için çok daha önemlidir. Yanlış veya örgüt için zararlı bilgilerin rahat bir şekilde yayılması örgüte ciddi anlamda zarar verebilir. Liderin yayılan bilgilerin doğruluğuna dikkat etmesi veya yanlış bilgilerin düzeltilmesi konusunda dikkatli olması gerekmektedir.

#### **2.1.11.7. Görev tanımlarının yapılması**

Çalışanların görev tanımlarının yapılması da liderliğin fonksiyonlarından birisidir. Çağdaş örgütlerde çalışanlar örgütlerinin vizyon ve misyonunu net bir şekilde bilmeleri gerekir. Yapacakları işleri örgütün misyon ve vizyonuna uygun yapmaları gerekmektedir. Liderler çalışanlarına öncelikle örgütün misyonunu ve vizyonunu kavratmalıdırlar. Bu aşamadan sonra çalışanların yapacakları işler belirlenmeli, bu işlerin kim tarafından yapılacağı ve nasıl yapılacağı net bir şekilde yazılı hale getirilmelidir (Adair, 2004). Her çalışan kendisinin görev, sorumluluk ve yetkisini net olarak bilmelidir.

Görev tanımlarının yapılması liderin denetim yapmasına da kolaylık sağlayacaktır. Yapılması gereken işlerin kime ait olduğu, yapılmayan veya yapılan bir işin kime ait olduğunun bilinmesi hesap sorma ve hesap verme konusunda hem yöneticiye hem de çalışana kolaylık sağlayacaktır.

#### **2.1.12. Liderlik kuramları**

Liderlik, yönetim olgusu ortaya çıktığından beri ele alınan bir kavramdır. İlk zamanlarda daha çok yönetici kavramı bu anlamda ele alınırken son zamanlarda liderlik kavramı yöneticiden ayrı ve daha geniş olarak ele alınmaktadır.

Liderlik kavramı farklı örgüt ve yönetim kuramları tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Klasik örgüt kuramları tarafından liderin özellikleri ön plana

çıkartılmıştır. Liderliği sahip olunan bazı özellikler açısından incelemiştir. Neoklasik örgüt kuramları liderin davranışlarına odaklanmıştır. Liderlerin davranışları incelenerek belli davranış özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Liderlik davranışlarla yapılan bir şeydir düşüncesi oluşmuştur. Çağdaş örgüt kuramları ise liderliği belli durum ve şartların ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Tarihteki bir liderin farklı bir zamanda ortaya çıkmasının zor olduğuna dikkat çekilmiştir. Yönetim bilimleri tarihi incelendiğinde liderlik üç temel kuram olarak incelenmiştir: Özellik kuramlar, davranışsal kuramlar ve durumsal kuramlar.

#### **2.1.12.1. Özellikler kuramı**

Özellikler kuramı liderlik kuramları içerisinde en önce ortaya çıkan kuramlardandır. Bu kuramlar liderlerin özelliklerini inceleyerek ortak özelliklerini bulmaya çalışmışlardır. Liderliğin bazı özelliklerden kaynaklandığı ifade edilerek bu özellikler araştırılmıştır. Liderlerin özellikleri ile onu izleyenlerin özellikleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ifade edilmiştir (Sağır, 2013).

Aristo ve diğer birçok kişi liderlerin doğuştan getirdikleri bazı özellikleri sebebiyle lider olduklarını, liderliği belirleyen özelliklerin içsel ve kendiliğinden olduğunu ifade etmişlerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Liderleri özellikleri bakımından inceleyen “özellikler kuramı” da bu şekilde ortaya çıkmıştır.

Özellikler kuramlarında tarihteki Gandhi, Mao, Churchill, Roosevelt, Reagan, Lincoln, Napolyon gibi önemli liderlerin özellikleri araştırılarak onların nasıl mükemmel birer lider oldukları ortaya konuşmaya çalışılmıştır (Turan ve Bektaş, 2014). Bu sebepten bu teoriler “Büyük Adam” teorileri olarak da ifade edilmiştir (Dikmen, 2012). Bu kuramın temelini oluşturan çalışmalar 1. Dünya Savaşı sırasında ABD ordusuna personel seçmek için bir grup psikoloğun bir araya gelerek oluşturdukları personel kriterleridir. Psikologlar seçilecek personellerin özelliklerini belirlemek üzere “Alfa Zekâ Testi” ve diğer birçok test uygulamışlardır (Demir, 2011). Özellikler kuramı doğrultusunda 1940 ve 1950 li yıllarda çok sayıda araştırma yayınlanmıştır. Ralph M. Stogdill 1948 yılında yapılmış 124 tane

araştırmayı toplayarak ortak özellikleri bulmaya çalışmıştır. Liderlik ile ilgili kişilik özelliklerini 5 grupta toplamıştır (Aktaran: Hoy ve Miskel, 2012):

- Kapasite: Zekâ, sözel, iletişim, özgünlük ve yargılama kapasitesi
- Kazanım: Bilgi, atletik başarı kazanımları
- Sorumluluk: Bağlantılı olma, başlatıcı olma, süreklilik, yırtıcı olma, özgüven, mükemmeliyet arzusu.
- Katılım: Aktivite, sosyalleşebilme, birlikte çalışabilme, uyum sağlama
- Statü: Sosyoekonomik konum, popülerlik

Bu araştırmaların incelenmesi sonucunda hem Stogdill hem de başka birçok araştırmacı tüm liderlerin özelliklerinin birbirinin aynısı olmadığını ifade etmişlerdir (Kirkpatric & Locke, 1991; Zaccaro and Foti and Kenney, 1991).

### **2.1.12.2. Davranışsal liderlik kuramları**

Özellikler kuramları üzerine yapılan araştırmalar sonucunda liderlerin ortak özelliklerinin kesin ve belirgin olarak ortaya çıkmaması araştırmacıları farklı araştırmalara yöneltmiştir. Bu dönemde yönetim bilimlerinde klasik kuramlara alternatif olarak insan ilişkileri yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır. İnsan ilişkileri yaklaşımı liderlik kuramlarını da etkileyerek davranışçı kuramlar ortaya çıkmıştır.

Davranışçı kuramların temel özellikleri liderlerin davranışlarının incelenmesidir. Liderlerin takipçilerine karşı liderlik yaparken ortaya koydukları davranışlar ve yaptıkları eylemler araştırılarak ortak davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır (Yıldırım, 2010; Sağır, 2013). Liderin yaptığı davranışların izleyenleri nasıl etkilediği, izleyenlerin nasıl etkilendikleri ve lideri nasıl etkiledikleri üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Davranışsal liderlikte, liderlerin takipçileri ile iletişim şekilleri, yetki devredip devretmedikleri, planlama ve kontrol şekilleri, örgütün amaçlarını belirleme şekilleri gibi davranışlar ele alınmıştır (Ownes, 1976).

Davranışçı kuramlar ile ilgili çalışmalar yapan önemli araştırma merkezleri, üniversiteler ve araştırmacılar olmuştur.

#### **2.1.12.2.1. İova Üniversitesi çalışmaları**

İova Üniversitesi'nde ilk olarak izleyenler üzerindeki lider davranışlarının araştırmaları yapılmıştır. Çeşitli lider davranışlarına göre yapılan gruplamalarda üç çeşit liderlik davranışı belirlenmiştir (Lunenburg ve Ornstein 1996):

**Otoriter liderlik:** Liderlik tamamen baskındır. İşlerin nasıl yapılacağı lider tarafından planlanır ve çalışanlar bunu uygularlar. Karar alırken çalışanların fikirleri alınmaz.

**Demokratik liderlik:** Liderler kararlarını çalışanları ile konuşarak, onların fikirlerini alarak verirler. Kendi aralarında konuşarak grup kararı almalarına önem verir ve teşvik eder.

**Umursamaz liderlik:** Liderlerin çalışanlarını ve astlarını kendi kararlarını vermeleri konusunda serbest bıraktıkları bir liderlik davranışıdır.

İova üniversitesi lider davranışlarını belirgin farklılıklarla birbirinden ayrılan üç ana kategoriye ayırmışlardır. Bu kategoriler; tüm kararları liderin aldığı, diğer çalışanlara söz hakkı verilmediği *otoriter liderlik*, kararların çalışanlarla istişare ile alındığı *demokratik liderlik* ve kararların çalışanlar tarafından alındığı, liderin etkisinin olmadığı *umursamaz liderlik*dir.

#### **2.1.12.2.2. Ohio Devlet Üniversitesi çalışmaları: Yapıyı kurma ve anlayış gösterme**

Ohio üniversitesi liderlik davranışları ile ilgili çalışmalarına 1940'lı yılların sonlarında başlamıştır. İlk başlarda binden daha fazla bağımsız değişken ile başlayan liderlik davranışları en son iki boyuta inmiştir: “Yapıyı kurma” ve “Anlayış”(Robbins ve Judge, 2013; Judge, Piccolo and Ilies, 2004).

**Yapıyı kurma:** Liderin hedeflerini gerçekleştirmek için hem kendisinin hem de çalışanların davranışlarını şekillendirilmesi ve tanımlanmasıdır. Lider hedefleri ve görevleri belirler, astları atar, yapılması gerekenleri örgütler, astlarla ilişkileri belirler, performans kriterlerini açıkça belirler ve çalışanlardan uymalarını bekler, sonuçları ne zaman teslim alacağını bildirir ve nasıl değerlendireceğini belirler (Robbins ve Rudge, 2013; Tanrıöğen, 2013).

**Anlayış:** Çalışana iş ile ilgili güven duyulması, fikirlerine ve duygularına önem ve destek verilmesi, ilgi, duyulması (Lunenburg ve Ornstein 1996; Robbins ve Rudge, 2013).

		<b>Anlayış Gösterme</b>	
		<b>Düşük (-)</b>	<b>Yüksek (+)</b>
<b>Yapıyı Kurma</b>	<b>Yüksek (+)</b>	Anlayış Gösterme (-) Yapıyı Kurma (+)	Anlayış Gösterme (+) Yapıyı Kurma (+)
	<b>Düşük (-)</b>	Anlayış Gösterme (-) Yapıyı Kurma (-)	Anlayış Gösterme (+) Yapıyı Kurma(-)

Şekil 2.1. Lunenburg F.C., Ornstein A.C. (1996).

Ohio üniversitesi davranışsal kuramlar ile ilgili yaptığı geniş kapsamlı araştırmalar sonucunda iki lider davranış modeli belirlemiştir. Bunlar; tüm sistemin yapısal olarak kurulduğu, iş tanımlarının ve süreçlerinin belirlendiği, çalışanların görev ve sorumluluklarının, değerlendirme süreçlerinin açıklandığı *yapıyı kurma* ile çalışanların yapılacak çalışmalarda en doğru kararı vereceklerine duyulan inancın gereği olarak *anlayış gösterme* liderlik davranışıdır.

### 2.1.12.2.3. Michigan Üniversitesi çalışmaları

Davranışsal liderlik kuramlarının gelişmesine Michigan Üniversitesi'nden Rensis Likert ve ekibi de yaptıkları çalışmalarla katkıda bulunmuşlardır. 1950'lerde yapılan bu çalışmalarda iki tip liderlik tespit edilmiştir. Bunlardan bir tanesi İşe Yönelik Liderlik, diğeri ise Kişiyeye Yönelik Liderlik tipidir (Yılmaz ve Ceylan, 2011; Aksel, 2003).

***İşe yönelik liderlik tipinin özellikleri:*** Gücünü konumundan alır. Çalışanları sık sık denetler, önceden belirlenmiş olan görevleri eksik ya da yanlış yapanları cezalandırır. Otoriter bir yapısı vardır (Hodgetts, 1990).

***Kişiyeye yönelik lider tipinin özellikleri:*** Çalışanlarına güven duyar. Yetkilerinden bazılarını çalışanlarına devredebilir. Çalışanlarının gelişimlerini ve ilerlemelerini önemser. Onların mutlu olmaları için yapılması gerekenleri araştırır (Aksel, 2003).

Kişiyeye yönelik liderlik tipleri daha çok çalışanları önemseyip onların başarılı olmasını, özgüven sahibi olmasını, moralinin yüksek olmasını incelemektedir. İşe yönelik liderlik tipinde ise lider işi incelemektedir. İşin nasıl yapılacağına ilişkin önceden belirlenen kurallara sıkı sıkıya bağlı olunmasını, bu kuralları bozanın cezalandırılacağını, en mükemmel işin bu yöntemlerle çıkacağını benimsemektedir.

Michigan Üniversitesi çalışmalarında ortaya konulan "İşe Yönelik Liderlik" ile Ohio üniversitesi çalışmalarında belirlenen "Yapıyı Kurma" anlayışı birbiri ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yine Michigan üniversitesi çalışmalarındaki "Kişiyeye Yönelik Liderlik" ile Ohio üniversitesinin "Anlayış Gösterme" liderlik tipi de büyük oranda benzerdir. İşe yönelik liderlik tipinde lider işin gereklerini önceler ve bu gereklilik ile ilgili davranışlar gösterir. Bu durumda çalışanın kişilik özellikleri ve diğeri sosyal durumlar göz önünde bulundurulmaz. Kişiyeye yönelik liderlik tipinde, lider kişiyi merkeze alır, ona güven duyar, iş için yapılması gerekeni en doğru şekilde yapacağına inanır, çalışanın kişilik ve psikolojik özelliklerini daha önemli görür.

#### 2.1.12.2.4. Blake ve Mouton'un yönetim ızgarası yaklaşımı

Ohio ve Michigan üniversitelerinin çalışmalarının sonuçları üzerinde çalışan Blake ve Mouton liderlik davranışlarının genel olarak iki yönü olduğunu ifade etmiştir: Üretime İlgi, İnsana İlgi. Blake ve Mouton bu iki liderlik tipini bir koordinat sistemine yatay ve dikey olarak yerleştirerek beş farklı liderlik tipinden oluşan bir model üretmiştir (Balcı ve Çınkır, 2002).

Yönetim ızgarası modeli dikey eksen insana verilen önemi, yatay eksen ise işe verilen önemi ifade etmektedir.



Şekil 2.2. Yönetim ızgarası

Yönetim ızgarası beş temel liderlik tipini yansıtmaktadır (Eren, 2007):

1. **Boşvermiş Yönetim (Zayıf Liderlik):** Hem insana yeterli önemi vermeyen hem de işe ve ürüne yeterli önemi vermeyen sıradan çalışanlardan pek de farkı olmayan zayıf bir liderlik tipidir.

2. **Otoriter Yönetim/ Liderlik:** Lider iş konusunda oldukça özenli davranır. İşin gerektirdiği özellikleri iyi bilir. Çalışanlarını iş konusunda takip eder.

İşlerin özenli ve dikkatli yürümesi konusunda çok hassastır. Ancak çalışanların bireysel ihtiyaç ve isteklerini dikkate almaz.

3. **Orta Yolcu Yönetim/ Liderlik:** Hem iş ile ilgili faaliyetlerde hem de çalışanların istek ve ihtiyaçları, moral düzeyleri arasında bir denge kurmaya çalışır. Her iki yönü de vasat düzeyde dengede tutmaya çalışır.

4. **İnsan Merkezli Yönetim/ Liderlik:** Bu liderlik tipinde lider çalışanların moral düzeyleri ve memnuniyetlerini esas alır. Onların mutluluğu için gerekirse çalışmalardan fedakarlık yapabilir. Dost ve arkadaşça bir çalışma ortamının oluşması için çalışır.

5. **Takım Yönetimi/ Liderliği:** Lider hem işin gereği olan çalışmaların hem de çalışanların moral düzeylerinin yükseltilmesi konusunda en üst düzeyde hassas davranır. İşin yapılması için çalışanlarını en üst düzeyde motive eder. Çalışanlarının beklentilerini de en üst düzeyde karşılamaya çalışır. Lider ile çalışanlar arasında çok güzel bir ahenk vardır.

Blake ve Mouton'un yönetim izgarası yaklaşımında beş tip liderlik davranışı belirlenmiştir. Bu tipler belirlenirken insan odaklı olmak ve iş odaklı olmak temel alınmıştır. Liderlik davranışları da hem insana hem de işe duyarsız kalan yöneticiden hem insana hem de işe duyarlı olan liderlik davranışlarına doğru sıralanmıştır. İdeal olanın da hem işe hem de insana değer veren, yönetime ve kararlara katılan, çalışanlar ile liderlerin bir amaç için birleştikleri takım yönetimi/liderliği tipidir.

#### **2.1.12.2.5. Likert sistem 4 modeli**

Likert Michigan üniversitesindeki çalışmaları temel alarak dört sistemden oluşan bir yönetim modeli geliştirmiştir. Likert'in 1961 yılında en yüksek ve en düşük performans gösteren liderlerin davranışlarını inceleyerek ortaya koyduğu bir modeldir (Usta, 2015). Likert liderlerin performanslarını incelerken örgütteki bazı süreçleri esas almıştır (Duncan, 1983):

- a. Liderlik süreci,
- b. Motivasyon unsurları,



- c. İletişim süreci,
- d. Lider-izleyici etkileşim süreci,
- e. Karar süreci,
- f. Amaç belirleme süreci,
- g. Kontrol süreci.

Likert'in modelindeki liderlik türleri; Sömürücü/İstismarcı otoriter liderlik, Babacan/Yardımsever otoriter liderlik, Danışmalı liderlik, Demokratik/Katılımcı liderliktir (Şimşek,1999).

**Sömürücü/İstismarcı otoriter liderlik:** Çalışanlara güven duyulmadığı için tüm yetkiler yöneticinin elindedir. Çalışanlar ne emredilirse onu yapmak zorundadır. İşleri yanlış yapan çalışan cezalandırılır.

**Babacan/Yardımsever otoriter liderlik:** Temel kararlar yönetici tarafından alınır fakat çalışanlar kendi işlerini nasıl yapacakları konusunda serbesttirler. Kısmi bir özgürlük söz konusudur.

**Danışmalı liderlik:** İşlerin nasıl yapılacağı veya kararlar alınırken astlar büyük oranda etkilidirler. Astlar işlerini yapmada özgürdürler. Motivasyon için cezadan çok ödüllendirme yapılır.

**Demokratik/Katılımcı liderlik:** Çalışanların örgütün amaçlarının belirlenmesi ve örgüt için alınacak kararlara tam ve etkin olarak katılması esastır. Kararlar yönetici tarafından değil kurullar yoluyla alınmaktadır. Likert, ideal liderlik sistemi olarak bu dördüncü türü önermektedir.

Likert'in belirlediği model de katı otoriterlikten demokratik katılımcı liderlik tipine doğru giden bir modellemedir. Diğer tüm modellerde olduğu gibi likert de ideal olanın liderin demokratik davranışlar sergilemesi, çalışanların kararlara katılmasını öngören demokratik liderlik tipi olduğunu ortaya koymuştur.

### 2.1.12.2.6. Douglas McGregor'un X ve Y kuramı

McGregor geleneksel yönetim kuramının özelliklerini ortaya koyarak X ile ifade etmiştir. Daha sonra bu kuramı eleştirerek örgütsel bir bütünleşme, demokratik liderlik ilkeleri doğrultusunda Y ile ifade ettiği yeni modeli ortaya koymuştur (Mucuk, 2000).

X kuramının çalışanlara yönelik varsayımları;

- İnsanlar çalışmayı sevmez, işten kaytarır.
- Çalışanların işlerini doğru yapmaları için sıkı bir şekilde denetlenmelidir, hata yaptıklarında cezalandırılmalıdır.

- İnsanlar sorumluluk almaktan kaçınırlar, yönetilmeyi tercih ederler.

Y Kuramının çalışanlara yönelik varsayımları;

- İş kişiler için eğlence kadar oyun kadar doğal bir durumdur.
- Örgütsel hedeflerde başarı için çalışanların öz denetimleri zorunludur.
- Çalışanların motivasyonu sadece fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının giderilmesi ile olmamaktadır. Aynı zamanda sosyal ve psikolojik ihtiyaçların da giderilmesi gerekmektedir.
- Her insanın potansiyeli vardır. Ortam uygun olursa kişi kendini gerçekleştirmek için çaba harcar.

Temel ilkelerinden de anlaşılacağı üzere X kuramı otoriter ve baskıcı bir anlayışa sahipken Y kuramı demokratik ve karşılıklı güvene dayanmaktadır. X kuramı çalışanlara güvenmezken, Y kuramı insanlara güvenerek desteklenirse büyük başarılar geleceğine inanmaktadır (Koçel, 2001).

Douglas McGregor'un X ve Y kuramı da temelde katı otoriter kuramlar ile demokratik kuramların kıyaslandığı özelliklere benzerdir. X temel otoriter kuram ile Y ise demokretik katılımcı kuram ile benzerlik taşımaktadır. Douglas McGregor X tipi liderlikte insanlara güvenmemeyi esas alırken Y tipi liderlikte güveni esas almıştır.

### **2.1.12.3. Durumsal liderlik kuramları**

Özellikler kuramı liderlerin özelliklerini inceleyerek ortak özellikleri bulmayı amaçlamıştır. Ancak bilim insanlarının yaptıkları araştırmalarda ortak özellikler kesin olarak belirlenememiştir.

Davranışçı kuramlar liderlerin davranışlarını incelemiştir. Liderlerin davranışlarının çalışanları nasıl etkilediği üzerinde durularak örgütlerdeki verimliliğe olan etkileri araştırılmıştır. Her davranışın farklı durumlarda aynı sonucu vermemesi bilim insanlarını liderliğin daha farklı yönlerini araştırmalarına yol açmıştır. Durumsal kuramcılar liderliğin içinde bulunulan duruma göre değişiklik göstereceğini ifade etmektedirler. Aşağıda durumsal liderlik kuramları ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### **2.1.12.3.1. Fred feidler “en az tercih edilen iş arkadaşı teorisi–durumsal lider etkililiği–olumsallık modeli–duruma bağlılık kuramı”**

Fiedler 1967 yılında durumsallığı ilk olarak ortaya koyan bilim insanıdır. Liderin bir davranış veya ifadesi farklı durumlarda farklı olarak algılanabilmektedir. İçinde bulunulan durum değiştikçe liderlik tarzı da değişiklik gösterebilir. Fiedler farklı durumlarda farklı liderlik özellikleri gerektiğini belirlemek için “En az tercih edilen iş arkadaşı” ölçeği geliştirerek uygulamıştır. Bu ölçek ile birlikte daha iyi çalışabileceği kişiyi tanımlayabilir.

Durumsal kontrol liderin planlarını, karar ve eylemlerini gerçekleştirme güç ve derecesini ifade etmektedir. Durumsal kontrolde üç faktör vardır: pozisyon gücü, görevin yapısı, lider çalışan ilişkisi (Hoy ve Miskel, 2012). Bu üç faktörün iki temel liderlik biçimini ortaya koyacağını ifade etmiştir. Bunlar görev merkezli ve ilişki merkezli liderlik olduğunu söylemektedir (Fiedler & Mahar, 1979).

Durumsal liderlikte etkililik çok önemlidir. Liderin etkililiği ise örgütün veya liderin amaca ulaşip ulaşmadığı ile ilgilidir. Olumsuzluk modeli için Fiedler üç öneride bulunmuştur (Hoy ve Miskel, 2010):

- Kontrolün fazla olduğu durumlarda görev yönelimli liderler, ilişki merkezli olanlardan daha etkilidir.
- Kontrol orta düzeyde ise ilişki merkezli olan liderler görev merkezli olanlardan daha etkilidir.
- Kontrol düşük ise görev merkezli liderler ilişki merkezli liderlerden daha etkilidir.

Yukarıda ifade edilen durumsallık kuramına göre liderlerin her zaman aynı davranışlarda bulunmaları aynı sonucu vermeyebilecektir. Çalışma ortamının durumuna göre liderlik yöntemi de değişebilecektir. Lider bazı durumlarda görevi merkeze alırken, bazı durumlarda ise ilişkileri merkeze almak daha doğru olacaktır.

#### **2.1.12.3.2. Vroom - Yetton'un normatif durumsallık kuramı**

İlk olarak 1973 yılında Viktor H. Yetto ve Philip Yetto tarafından ortaya konulan kuram daha sonra Arthur G. Yago tarafından çalışılarak geliştirilmiştir (Usta, 2015). Bu kurama göre liderin örgütteki en önemli görevi karar verme sürecidir. Karar verme süreci de liderin kişisel özellikleri ve durumsal değişkenlerin etkileşimi ile olmaktadır (Hersey, 1996). Liderlikte etkili olabilmek kabul edilebilir ve etkili kararlar verebilmek ile mümkündür. Vroom'un durumsallık kuramındaki en önemli durum çalışanların karara katılmasıdır (Aydın,1991).

Vroom ve Yetto örgütlerde çalışanların alınan kararlara katılması için bir çalışma yapmışlardır. Bir karar verme modeli olarak yaptıkları bu çalışmaya "Karar Ağacı" ismi verilmiştir. Bu kurama göre tek bir şekilde karar vermek yerine duruma göre farklı karar verme alternatifleri geliştirmek gereklidir. Liderler geliştirilebilir ve farklı durumlara uygun farklı liderlik özellikleri ile farklı karar verme alternatifleri ortaya koyabilecek yetenektedirler (Hersey, 1996).

Vroom ve Yetto geliştirdikleri kuram ile beş ayrı karar verme modeli sunmaktadırlar. Model aşağıdaki tablo ile ifade edilmiştir.

Tablo 2.5.

## Vroom –Yetto'nun Karar Verme Modeli

Karar Tarzı Kodu	Kararın Tanımı
AI (Yetkici)	Lider kararı kendisinde var olan bilgiyle tek başına alır.
AII (Yetkici)	Lider astlarından gerekli bilgiyi toplayarak kararı tek başına alır.
CI (Danışmalı)	Lider alınacak karar konusunda astlarına bireysel olarak danışarak onların fikirlerini alır fakat kararı kendisi tek başına verir.
CII (Danışmalı)	Lider karar vermeden önce astlarına toplu olarak danışır. Onların fikirlerini aldıktan sonra kararını tek başına verir.
GI (Grup)	Lider kararı astları ile grup halinde tartışır. Grubun ortak vereceği kararı alır.

Vroom ve Yettonun yukarıdaki modeline göre;

Lider alınacak karar konusunda yeterli deneyim ve bilgisi var ise karar AI kullanılabilir. Lider alınacak karar konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip fakat alınacak karar astlar tarafından uygulanmama ihtimali var ise AII kullanılacaktır. Liderin alınacak karar hakkında astlarının bireysel olarak bilgilerine ihtiyaç duyduğunda CI kuralı uygulanabilmektedir. Lider alınacak karar konusunda astlarının ne düşündüğünü tespit etmek, onların düşüncelerini açıkça ifade etmelerini sağlamak ve uzmanlıklarından yararlanarak kararı yine kendisi vermek istediğinde CII kodlu karar yöntemi uygulanabilir. Lider tamamen demokratik bir ortamda herkesin ortak ve eşit miktarda söz hakkının olduğu şartlarda kararı astları ile tartışıp ve birlikte almayı düşünürse GI yöntemi uygulanmalıdır.

### 2.1.12.3.3. House ve Evans'ın yol-amaç kuramı

Martin G. Evans'ın 1970 yılında yazdığı bir makale Robert J. House ve öğrencilerine ilham kaynağı olmuş ve 1971 yılında yol açma kuramı diye ifade edilen bir çalışma oluşturmalarını sağlamıştır. House'nin kuramına göre liderler çalışanlarının iş tatminlerini, motivasyonlarını ve performanslarını etkileyebilirler (Usta, 2015).

Yol açma teorisine göre çalışanlar gösterdikleri çabanın yüksek performans üreteceğine inanmalıdırlar. Performanslarının ödüllendirme ile sonuçlanacağına ve verilecek ödülün ise çalışanlar için öneme sahip olduğu durumlarda motive olabilmektedirler (Hersey, 1996).

Çalışanların motivasyon ve performanslarını yükseltmek için farklı liderlik tarzları uygulamak gerekmektedir. Uygulanabilecek dört liderlik türü (House, 1996):

- Yol gösterici Liderlik
- Destekleyici Liderlik
- Katılımcı Liderlik
- Başarıya Odaklı Liderlik

Liderler bir karar vermeden ya da bir davranışta bulunmadan önce astlarının durumunu düşünmelidir. Bunun yanında iş ortamının durumunu da değerlendirmek zorundadır. Bu iki faktör bir arada ele alınarak yapılacak durumsal liderlik daha anlamlı bir hâle gelecektir.

Tablo 2.6.  
Robert House'nin Yol-Amaç Modeli

DURUM	LİDERLİK TARZI	SONUÇ
Astların öz güveni düşük	Destekleyici Liderlik Tarzı	Astların iş başarma konusunda özgüvenleri yükselir.
Belirsiz durum	Yönlendirici Liderlik Tarzı	Ödüle giden yol kesinleşir.
İş için mücadele yok ise	Başarı Odaklı Liderlik Tarzı	Yüksek amaçlar belirlenir.
Yanlış ödüllendirme	Katılımcı Liderlik Tarzı	Astların isteklerini ve nasıl ödüllendirilmek istediklerini belirler.

#### 2.1.12.3.4. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı

Hersey ve Blanchard tarafından 1977 yılında geliştirilmiştir. Bu kuramın temel düşüncesi liderlerin davranışlarının etkililiği astın bu davranışı kabul etmeye olan hazırlığı ile ilgilidir. Astın hangi durumda, hangi psikolojide olduğu liderin emirlerini, davranışlarını veya mesajlarını ne şekilde vereceğini de etkilemelidir. Lider astın durumuna göre mesajını vermelidir (Usta, 2015).

Hersey, Blanchard ve Johnson'a (1996) göre astların durumuna göre dört tür liderlik stili vardır:

- 1. Stil: Söyleyen Liderlik:** Bu liderlik çalışanın görev yapma konusunda istekli motivasyonu yüksek fakat nasıl yapacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanılır. Lider kararları tamamen kendisi alır.
- 2. Stil: Satan Liderlik:** Çalışanlar işleri konusunda isteklidirler. Yapacakları işler konusunda biraz tecrübeye ve bilgiye de sahiptirler. Lider çalışanları işleri konusunda cesaretlendirir. Çalışanların ihtiyaç duydukları bilgileri zaman zaman onlara verir. Kararları lider tek başına alır.

3. **Stil: Katılımcı/Destekleyici Liderlik:** Bu liderlik stilinde çalışanlar yapacakları işler konusunda yeterli bilgiye sahiptirler fakat motivasyonları düşüktür. Lider çalışanları ile sıcak ilişkiler kurarak onları cesaretlendirme ve motivasyonlarını artırma çalışması yapar. Lider örgüt için alacağı kararlara çalışanlarını da katar.
4. **Stil: Delege Eden Liderlik:** Bu liderlik türünde çalışanların hem iş konusundaki bilgi ve deneyimleri yeterli hem de özgüven ve motivasyonları yüksek durumdadır. Lider zaman zaman çalışanlarını överek yaptıkları işleri değerli gördüğünü ifade ederek onları motive eder. Lider çalışanlarına karar alma yetkisi vermektedir.

Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramında liderin hangi davranışı göstermesi gerektiği çalışanların durumuna göre değişmektedir. Çalışanların iş konusundaki deneyim ve tecrübeleri ile işe olan isteklilikleri liderin davranışını etkilemektedir. İş konusunda tecrübesiz ve isteksiz çalışanlara emir ve talimat verilirken tecrübeli ve istekli olanlara karar alma yetkisi bile verilmektedir.

#### 2.1.12.3.5. Reddin'in 3 boyut (3-d) liderlik kuramı

Reddin daha önce ortaya atılan durumsal liderlik davranış kuramlarını incelemiş ilişki ve görevden oluşan iki boyuttan oluştuğunu görmüştür. Kendisi de bu boyutlara "etkililik" boyutunu ekleyerek üç boyutlu liderlik kuramını ortaya koymuştur (Tanrıöğen, 2013).

Reddin etkili liderliğin nasıl olacağını da tanımlamıştır (Aydın, 1991):

**Yönetici:** Çalışanlarına karşı davranışlarında ilişki ve görev boyutlarını dengelemeye çalışır.

**Geliştirici:** Davranışlarında ilişki boyutuna çok görev boyutuna ise az önem verir.



**İyi niyetli otokrat:** Çalışanlarına karşı davranışlarında göreve çok ilişkiye az önem verir.

**Bürokrat:** Liderlik davranışlarında hem göreve hem de ilişkiye çok az önem verir.

Reddin 3 boyut (3-d) liderlik kuramında liderin; görevi, ilişkiyi veya etkililiği merkeze alacağı üç tip liderlik davranışı olabileceğini ifade etmiştir. İlişki ve görevin merkeze alındığı daha önceki durumsal liderlikten farklı olarak etkililiği önemseyen bir liderlik kuramıdır.

### **2.1.13. Kurt Lewin'e göre liderlik tipleri**

Kurt Lewin ve arkadaşlarının 10 yaşındaki çocuklar üzerinde uyguladıkları bir araştırma ile çeşitli liderlik türleri belirlemeye çalışmışlardır (Alganer, 2002). 10 yaş grubu çocuklar ile grup oyunları oynama, kâğıttan oyuncak yapma, resim yapma, müzik etkinliği yapma gibi çeşitli oyun ve sosyal etkinlikler yaptırmışlardır. Bu etkinlikleri yaparken çocukları üç gruba ayırmışlardır. Bir gruba katı kurallar koyarak (Otoriter Liderlik), diğer gruba demokratik şartlar oluşturarak (Demokratik Liderlik) bir başka grubu ise serbet bırakarak liderlik yapmışlardır (Alkın, 2006).

#### **2.1.13.1. Otoriter liderlik**

Otoriter liderlikte esas olan liderin otoritesidir. Lider tüm kuralları belirleyendir. Örgütlerde çalışanlar veya liderin takipçilerinin yönetime katılma hakları yoktur. Örgütün amaçlarını, planlarını ve politikalarını belirlemede söz sahibi değildirler (Eren, 1996).

Bürokratik ve otokratik toplumlarda bu liderlik yöntemi toplumun yapısına uygundur. Lidere bağımsız hareket ederek hızlı karar alma özelliği tanıdığı için her dönemde tercih edilebilen bir liderlik tipidir.

Otoriter liderlik lidere aşırı yetki vermekte ve takipçilerine katkı sağlama imkânı vermemektedir. Bu da takipçilerinde motivasyon düşüklüğüne, iş tatmininin düşmesine ve yaratıcılığın ölmesine yol açmaktadır (Bakan, Büyükbeşe, 2010).

Otoriter liderliğin hem faydalı hem de sakıncalı yönleri bulunmaktadır. Lidere hızlı karar alma ve hızlı değişim dönüşüm sağlama faydası sağlarken, çalışanlarda karara katılmama ve fikrini ifade edememekten dolayı bir motivasyon düşüklüğü oluşturabilmektedir.

### **2.1.13.2. Demokratik liderlik**

Kurt Lewin ve arkadaşları demokratik lider davranışlarını uygulamak için 10 yaşında oyun oynama amacıyla bir çocuk grubu belirlemişlerdir. Bu gruba düşen çocukların eşlerini kendilerinin seçmesine izin vermiştir. Oyunun kuralları çocuklarla birlikte konuşularak kararlaştırmıştır. Bu liderlik davranışının sonucunda çocukların davranışlarında diğer liderlik davranışlarından farklı bir durum olup olmadığı incelenmiştir (Alganer, 2002).

Demokratik liderlikte, lider ve takipçiler sosyal etkileşim içerisindeki bireylerden oluşan bir grup gibi davranırlar (İbicioğlu, Özmen, Tas, 2009). Mutlak bir otorite yoktur. Örgütün amaçlarının planlanması, politikalarının belirlenmesinde örgütün çalışanları, liderin takipçileri de söz sahibidir. Çalışanlar işleri veya kendileri ile ilgili durumlar hakkında bilgilendirilirler. Fikir ve önerileri alınarak cesaretlendirilir, yönetime katkıda bulunmaları sağlanır (Newtorm & Davis, 1993).

Demokratik liderliğin en önemli yönü insan ilişkilerine verdikleri önemdir. Çalışanların iş ortamı ve örgüt ile ilgili fikirleri sorulmak suretiyle onlara verilen önem ortaya konulurken diğer yönden de örgütün sağlıklı gelişmesi sağlanmaktadır (Stoner & Edward, 1995). Demokratik liderlik takipçileri üzerinde bürokratik bir otorite kurmadıklarından takipçilerinin desteklerini de alırlar (Güney, 1997).

Demokratik liderlikte çalışanlar örgütü ve kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalarından dolayı memnuniyet duyacaklardır. Ancak bu liderlik tipinin

uygulanmasında çalışanların konuya hâkim olmaları demokratik liderliğin amacına ulaşması için önemlidir. Çalışanların demokratik katkı sunacakları konuya yeterince hâkim olmamaları alınacak kararların yanlış olmasına yol açabilecektir.

### **2.1.13.3. Serbesti tanıyan liderlik**

Kurt Lewin ve arkadaşları serbesti tanıyan liderlik stilini uygulamak için çocuklarla yaptığı uygulamalı deneyde diğer grubun aksine, bu gruba düşen çocuklara hiç karışmayarak kendi başlarına ne istiyorlarsa yapmalarını sağlamıştır (Alganer, 2002).

Serbesti tanıyan liderler izleyenlerine örgüt hakkında genel bilgi verdikten sonra onları serbest bırakan liderlerdir. Lider kendisine herhangi bir şey sorulduğunda cevap verir. Bunun dışında izleyenlerine herhangi bir müdahalesi olmaz (Erol, 1996).

Bu lider anlayışına göre çalışanlar çalışmaktan keyif alırlar, işten kaytarmazlar. Çalışmak onlarda tatmin duygusu uyandırır. Dışsal bir korku ve denetlenme kaygısı çalışanlarda motivasyonu sağlayan tek unsur değildir. İçsel inanç ve tatmin de dışsal baskı kadar insanı motive etmektedir.

Serbesti tanıyan liderler davranışlarında takipçilerine güven vermektedirler. Kendilerine güvenen bir liderleri olduğuna inanan takipçilerin iletişim ve takım bağlılığı daha da artmaktadır (Acar, 2001). Bu liderlik tipinde sonuçlardan çok süreçler önemlidir. Sonuca giden yolda insana yönelik davranışların sonuçlardan daha çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Serbeti tanıyan liderlikte çalışanların örgütün amaçlarına uygun davranacaklarına güven duyulduğundan herhangi bir otoriter tavra başvurulmamaktadır. Zaten çalışanların işin gereğini en doğru şekilde yapacağına inanılmaktadır. Çalışanların işlerini dışsal bir etki ile değil kendi içsel motivasyonları ile yapacaklarına inanılmaktadır.

#### **2.1.14. Burns ve Bass'a göre liderlik türleri**

Burns'ın 1975 yılında politik olarak tanımladığı dönüşümcü ve etkileşimci liderlik türleri 1985 yılında Bass tarafından geliştirilerek çok faktörlü liderlik olarak tekrar ele alınmıştır (Demir ve Okan, 2008). Bass dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramlarını örgütsel yapıda ele almıştır.

Burns, açık bir zorlama olmayan liderlikteki amaçlar ile çalışanların amaçlarının aynı olacağını ifade etmiştir. Bu amaç birliğinin ise bir ilişkiyi gerekli kıldığını ifade etmiştir. Lider izleyici ilişkisi ise iki tür durum ortaya çıkarmaktadır: Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik.

##### **2.1.14.1. Dönüşümcü liderlik**

Dönüşümcü liderlik takipçilerine bir ideal, bir vizyon ve bir misyon bilinci vermektir. Çeşitli telkinlerle ve entelektüel uyarımlarla takipçilerini güdüleme yapan bir liderliktir (Karip, 1998). Dönüşümcü liderlikte çalışanlar bireysel amaçlardan ve çıkarılardan çok grubun, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için mücadele ederler (Bass, 1990). Dönüşümcü lider takipçilerini günlük işler ile motive etmenin ötesinde ideal oluşturma, telkin ile güdüleme, entelektüel uyarma etkisi ve bireysel destek ile motive eder (Karip, 1998).

*İdeal oluşturma:* Dönüşümcü lider takipçilerini geleceğe dönük vizyon ve misyon oluşturarak etilemektedir. Bu etki takipçilerde bir ideal oluşturmakta ve günlük işlemlerin ötesinde geleceğe bakarak motive olmaktadır (Bass ve Avolio, 1995). Liderin özellikleri, davranışları ve geleceğe dönük vizyonunun etkisi takipçileri tarafından ideal hale gelmektedir.

*Telkin ile güdüleme:* Lider takipçileri ile konuşurken onları etkileyen, moral değerlerini yükselten semboller ve sloganlar kullanır. Astlarını hep geleceğe hedefleyerek motive eder. Onların başaracağına inancı tamdır. Bu inanç ve güven ile onları harekete geçirir. Etkileyici, güven veren ve destekleyen söylemlerle takipçilerini güdülemektedir.

*Entelektüel uyarım:* Dönüşümcü lider takipçilerine var olan durumu eleştirmelerini söyler. Alışıl gelmiş düzeni sorgulamalarını, farklı çözüm yolları bulmalarını sağlar. Takipçilerini yeniliklere açık olmasını ve değişim için çözüm yolları aramalarını sağlar. Bu yolla çalışanların atıl durumdaki kapasitelerini ortaya çıkarmaya çalışır.

*Bireysel destek:* Dönüşümcü lider astlarının bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Onların kendilerini yetiştirmeleri için destek sağlar. Her bir çalışanı ayrı ayrı değerlendirerek onlara değer verir. Çalışanların farklılık ve yeteneklerini değerlendirerek kullanmalarını sağlar.

Dönüşümcü liderlikte lider örgütün değişim ve dönüşümünü sağlamak için çalışanlara yüksek idealler vererek onları dönüşüme hazır hâle getirir. Var olan durumun eleştirilmesi, dönüşüm sonrası için bir idealin oluşturulması, çalışanların moral ve motivasyonunu artıran semboller ve sloganlar kullanması ile çalışanların bireysel olarak kendilerini yetiştirmelerine destek verilmesi liderin çalışanları dönüşüm için hazırlamasının parçalarıdır.

#### **2.1.14.2. Etkileşimci liderlik**

Etkileşimci liderlik izleyenlerin yapacağı görevleri ve yapıma şekillerini belirleyerek onları önceden planlanan hedefleri gerçekleştirmek için yönlendirmek ve motive etmektir (Robbins, 1994). Etkileşimci liderlikte lider ile takipçi arasında bir alışveriş bulunmaktadır. Lider gerekli yöntem ve tekniği çalışana verir karşılığında değerli ürünler ve çıktılar alır. Çalışan liderin belirlediği yöntem ve tekniklerle verimli ürünler ortaya çıkarır, karşılığında ücret ve itibar kazanır (Hartog ve Muijen, 1997).

Etkileşimci liderler izleyenlerini motive etmek için verimli çalışmalarda bulunları para veya statü ile ödüllendirir (Ceylan, Keskin, Eren, 2005). Etkileşimci liderler, dönüşümcü liderlerden farklı olarak çalışanların yenilikçi yanları ile ilgilenmezler (Eren, 2000). Etkileşimci liderlik var olan durumu tamamen değiştirmek değildir. Var olan durumu iyileştirmek ve daha az maliyetlerle daha çok

ürün elde etmeye çalışırlar. Bunun için de çalışanların özel ilgi alanları veya uzmanlık bilgilerini ortaya çıkarıp yararlanmaya çalışırlar (Albanese,1988).

Etkileşimci liderlikte esas olan etkili çalışmak ve değerli ürünler elde etmektir. Değerli çıktılara ulaşmak için liderin profesyonel olarak belirlediği süreçleri takip etmek önemlidir. Asıl olan yenilik yapmak değildir. Yöntemleri çok değiştirmeden belirlenen yöntemlerle yüksek kalite ve nicelikte işler çıkarmaktır.

### **2.1.15. Liderlikte yeni yaklaşımlar**

#### **2.1.15.1. Öğretimsel liderlik**

1970’li yıllardan itibaren okullardaki liderliklerin yetersiz olduğu düşüncesinde olan Amerikalı araştırmacılar çeşitli çalışmalar başlatmıştır (Hoy ve Miskel, 2010; Kış, 2013). Yapılan çalışmalar okulun etkililiği üzerinde yoğunlaşmaktaydı (Hallinger ve Murphy, 1985). Etkili bir okul üzerinde okul/ eğitim liderliğinin önemli etkisi ortaya çıkmaktaydı (Kış, 2013).

Öğretimsel liderlik; başarılı bir eğitim için okul müdürünün öğretmenler, veliler ve öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri bir iklimin oluşturulmasıdır (McEvan, 1994). Bir başka ifade ile öğretimsel lider zamanını öğretim işlerine ayırmalıdır. Tüm öğrencilerin öğrenmeleri için ortam hazırlamaya çalışmalıdır. Öğrencileri ve öğretmenleri sık sık ziyaret etmeli ve motive etmelidir. Okulun misyon ve vizyonunu onlarla paylaşarak öğrenme istek ve arzusunu canlı tutmalıdır (Balcı, 1993). Öğretimsel liderliğin müdürün kendisine, öğretmenlere ve okula çeşitli yararları vardır (Stimson,1999; Aktaran : Taş, 2000; Derbedek, 2008):

Müdür;

- Daha başarılı bir okula sahip olur.
- Personelinin işlerini daha iyi yapacağından emin olur.
- Kendisini yönetim alanında uzmanlaştırır.
- Kendisini geliştirmeye zaman ayırır.

Öğretmenler;

- Kurum için önemlerinin farkına varırlar.
- Kendilerini geliştirirler.
- Görevine daha çok özen gösterirler.
- İşine karşı daha fazla sorumluluk duyarlar.
- Yeni görevler için gönüllü ve arzulu olurlar.

Okul;

- İstekli, arzulu yöneticilere ve çalışanlara sahip olur.

*Öğretimsel Liderliğin Boyutları:* Öğretimsel liderlik alanyazını incelendiğinde (Krug, 1992; Andrews ve Soder, 1987; De Bevoise, 1984; Hallinger ve Murphy, 1985) 3 ile 6 arasında değişen boyutlar ile ele alınmıştır (Şişman, 2004):

1. Kurumun misyonunu tanımlama,
2. Kurumda sürekli öğrenmeye uygun bir iklim oluşturma,
3. Programları ve öğretimi yönetme,
4. Okul kadrosunu geliştirme,
5. Öğrenme ortamı için kaynak sağlama,
6. Öğretimi denetleyerek geliştirme.

Öğretimsel liderliğin özü öğrenmedir. Örgütteki kişiler bireysel olarak öğrenmelerinin yanında örgütün toptan bir öğrenme kültürü içinde olması önemlidir. Örgütteki her çalışanın öğrenme için mücadele etmesi ve liderin bu mücadeleye öncülük etmesidir. Liderin bir başka görevi ise örgütte öğrenme ortamı için gerekli olan fiziksel ve donanımsal ihtiyaçları da karşılamasıdır.

### **2.1.15.2. Dağıtımçı liderlik**

Dağıtımçı liderlik esas olarak liderin yetkilerinin dağıtıldığı bir anlayışı ifade etmektedir. Bu alanda ilk çalışma 1954 yılında Gibb tarafından yapılmıştır. Gibb liderliğin örgüt üyeleri arasında dağıldığını ifade etmiştir. Harris ve Muijs, (2005) dağıtımçı liderliği, yetkilerin yeniden düzenlenmesi ve gücün yeniden dağıtılması olarak tanımlamışlardır.

Korkmaz ve Gündüz (2011) Dağıtımçı liderliğin üç boyutunun olduğunu ifade etmektedirler; Birinci boyut liderlik tek kişinin değil bir grubun ortaklaşa oluşturacağı bir durumdur, ikinci boyut liderlikte bireylerin alacağı rollerin belli bir sınırı yoktur, üçüncü boyut ise liderlik tüm grup üyelerinin tamamının rollerini oynaması ile ortaya çıkacaktır. Burada asıl liderin tüm rolleri kendisinin uygulayamayacağı için liderlik rollerini çalışanlar arasında dağıttığı bir durum vardır.

Dağıtımçı liderlik okullar açısından incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürünün, öğrencilerin ve velilerin katılımı ile karar alma ve uygulamayı ifade eder (Heck ve Hallinger, 2009). Son yıllarda okullarda liderliğin tek bir kişi üzerinde toplanmasına bir tepki olarak dağıtımçı liderlik ortaya çıkmıştır. Liderliğin örgütün paydaşları arasında yayılması gerektiğini ifade etmektedir (Baloğlu, 2011).

Dağıtımçı liderlikte asıl liderin tüm liderlik rollerini oynaması mümkün görülmemektedir. Bu durumda kendisine ait liderlik rollerinden bazılarını diğer çalışanlara bırakması bürokrasideki yetki devri ile benzeşmektedir. Lider, liderliğin farklı boyutlarını çalışanlara dağıtması ile hem kendi işlerini azaltacak, hem çalışanları motive edecek hem de kendisinin yetersiz olduğu uzmanlık gerektiren alanlarda verimli liderlik sağlayacaktır.

### **2.1.15.3. Paylaşılan liderlik**

Paylaşılan liderlik kavramı 1950'li (Gibb, 1951) ve 1960'lı yıllarda (Katz ve Kahn, 1966) dolaylı olarak ele alınsa da asıl çalışmalar 1980 ve 1990'lı yıllarda tartışılmaya başlanmıştır (Firestone, 1996; Weiss ve Cambone, 1994). Chen (2007)



tarafından aktarıldığına göre Gibb ilk olarak PL (paylaşılan liderlik)'i “Katılımcı Grupların Dinamiği” isimli kitabında ifade etmiştir. Burada paylaşılan liderliği “Liderlik paylaşılır, bir kişide toplanmaz” şeklinde ifade etmiştir.

Paylaşılan liderlik kavramı hem yurt içindeki hem de yurt dışındaki alanyazında farklı kavramlar ve tanımlamalarla birlikte kullanılmaktadır. Yurt içinde ve dışında paylaşılan liderlik ile yakın anlam içeren “Dağıtılmış Liderlik”, “Dağıtımsal Liderlik” kavramları zaman zaman “Paylaşılan liderlik” kavramının yerine kullanılmaktadır.

Paylaşılan liderlik ile dağıtılmış liderlik ve dağıtımsal liderlik kavramlarının tanımlarının ve sınırlarının netleşmediği yurt dışındaki yapılan farklı çalışmalarla da ortaya konulmuştur. İngilterede okul liderliği konusunda araştırma ve geliştirme çalışması yapan National College for School Leadership (NCSL) bu karışıklığı 2003 yılında yayınladığı bir raporla ifade etmiştir. Bu raporda hem dağıtılmış liderlik ve paylaşılan liderlik ifadelerinin birbirinin yerine kullanıldığı ifade edilmiş hem de dağıtılmış liderlik ifadesi eleştirilmiştir.

National College for School Leadership (NCSL) dağıtılmış liderlik ifadesinin bir yöneticinin liderlik özelliklerini dağıttığı anlamına geleceği, oysa liderlik bir kişinin dağıtacağı diğer kişilerin de bu görevi yapacağı bir durum olmadığı ifade edilmiştir. Burada asıl olanın paylaşmak, etkileşmek, gönüllülük ve isteklilik olduğu, bunun da ancak çalışanların paylaşma duygusu geliştirilerek yapılabileceği ifade edilmiştir. Yukarıdan aşağıya talimat ile dağıtılan bir liderlik özelliğinin çalışanda yeterince motivasyon sağlamayacağı vurgulanmıştır.

Bennett (2003), dağıtmak ifadesini değerlendirirken üst bir yöneticinin astlarına liderlik gerektiren sorumlulukları verirken otoritesini elinde bulundurduğunu ifade etmiştir. Yani çalışanların liderlik özelliği göstermelerini bir bakıma emretmektedir. Oysa bu ifadenin doğrusu liderlik özelliklerini çalışanların gönüllülük içinde paylaşmasıdır. Belirtilen sebepler dikkate alındığında dağıtılmış liderlik veya dağıtımsal liderlik ifadesi bu durumu tam karşılamamaktadır.

Türkçe alanyazında paylaşılan liderlik incelendiğinde genel olarak İngilizce “Distributed Leadership” ifadesinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Bakır (2012) tarafından “Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki” başlığıyla yayımlanan doktora tezinin İngilizce adı “The effect of distributed leadership on teachers' organizational commitment”dir. Yine Uslu ve Beycioğlu (2013) tarafından yapılan “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki” çalışmasının İngilizce karşılığı “The relationship between organizational commitments of elementary school teachers and the distributed leadership roles of principals” dir.

Bostancı (2012)’nın Türkçe adı “Paylaşılan liderlik algısı Türkçe ölçeğinin uyarlaması” olan araştırmasının İngilizce adını “Turkish adaptation of the shared leadership perception scale” olarak yazmıştır. Ancak kullandığı kaynaklara bakıldığında, kaynakça olarak gösterilen tanımlarda “Distributed Leadership” kavramı kullanılmıştır. Bu ve benzeri onlarca örnekler bize göstermektedir ki paylaşılan liderlik ifadesinin yabancı alanyazındaki karşılığı “Distributed Leadership” dir.

Paylaşılan liderlik kavramının tanımını alanyazın olarak ifade etmeden önce sözcüğün sözlük anlamına bakılabilir: 1. Aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek 2. Benimsemek, onaylamak anlamına gelmektedir. Paylaşımçı liderliği Yukl (2002), işleri daha verimli kılmak için çalışanların hem bireysel hem de ortak kapasitelerinin artırılması amacıyla paylaşımçı bir süreç oluşturmak olarak tanımlamıştır. Asıl olanın liderliği yönetici dışındaki bireylerin de üstlenmesi olarak ele almıştır. Bu durum liderliğin çalışanlar tarafından benimsenmesi, gönüllü ve istekli olarak paylaşılmasını ifade etmektedir.

Paylaşımçı liderliği Bolden ve arkadaşları (2009) üç ana temel üzerinde ifade etmişlerdir: 1. Liderlik grubun etkileşimi ile oluşan ortak özelliğidir. 2. Liderlikte kesin sınırlar yoktur. 3. Liderlik uygulamaları tüm çalışanlar ile birlikte çeşitlendirilmektedir. Bu özellikler paylaşımçı liderliği her zaman dinamik, etkileşimci ve bütüncül hâle getirmektedir.

### 2.1.15.3.1. Paylaşılan liderliğin unsurları

Paylaşılan liderliğin diğer liderlik türlerinden ayrı ve kendine özel yönleri vardır. Bu unsurlar paylaşılan liderliği kendi başına bir liderlik türü olarak ifade edilmesini sağlamaktadır. Paylaşılan liderlik bu çalışmada eğitim bilimleri bakımından ele alınmaktadır. Eğitim bilimleri içinde paylaşılan liderliği oluşturan beş unsurdan bahsedilebilir (Chen, 2007):

- *Paylaşılan aktivitelere odaklanmak:* Paylaşılan liderliğin bu unsuru örgütteki çalışanların yeteneklerine göre görevleri paylaşmaktan ziyade, çalışanların yapılan aktivitelere gönüllü olarak katılma istekleri, etkinliklerde rol almaları ve birbirlerinden etkilenme yoluyla liderliklerini ortaya çıkarma amacı taşımaktadır (Chen, 2007). Çalışanlar aktiviteler içinde doğal olarak liderliklerini sergileyecek ve örgüte katkı sağlayacaktır.

- *Öğrenci başarısına odaklanmak:* Paylaşılan liderlikte asıl olan başarıdır. Klasik liderlikte önemli görev ve sorumluluklar hep liderde toplanırken paylaşılan liderlikte, başarı yolunda herkes verebileceği katkıyı vermektedir. Bu durum herkesin istekli bir şekilde hedefe katkı sağlamasını doğurmaktadır. Bürokratik kurallar, prosedürler ve süreçlere ilişkin katı kurallar yerine ortak hedefe, başarıya yönelik odaklanma vardır. Bu durum her çalışana sonuçta/başarıda katkısı olması, kendi liderliğini yapması için motive etmektedir (Elmore, 2000 Akt. Chen, 2007).

- *Çalışanların yeteneklerinin farkına varabilmek:* Paylaşılan liderliğin bu unsuru çalışanların yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve örgüt için kullanılması ile ilgilidir. Herkes çalışırken sadece kendisi için çalışmaz. Paylaşılan liderlikte ortak amaç ve ortak çalışma anlayışı vardır. Bu sebeple her çalışan hem kendisinin hem de diğerlerinin yeteneklerinin farkına varmaya çalışır. Amaç birliği ve ortak çalışma diğerlerinin yeteneklerinin farkına varmayı sağlayacaktır. Yetenekleri fark edilen çalışanlar ile liderliğin paylaşılması, her çalışanın kendisini lider gibi hissetmesi ve sorumluluk alması daha anlamlı hâle gelmektedir (Gronn, 2002).

- *Sınırları aşmak:* Paylaşılan liderlik daha önce belirlenmiş iş akışları ile kendisini sınırlandırmamaktadır. Şimdiye kadar yapılan çalışmalardan daha farklı

düşüncelere kapı açmaktadır. Her çalışan doğal olarak lider gibi davranacağı için her düşünce ele alınabilecek ve yeni yollar keşfedilebilecektir. Paylaşılan liderliğin bu unsuru şimdiye kadarki tanımlarla çalışanları sınırlamamak ve yeni yöntemlere açık olmaktır (NCSL, 2003).

- *Liderler ve takipçileri arasındaki etkileşime odaklanmak:* Klasik liderlik anlayışında liderler ile izleyenleri arasındaki ilişki daha çok etkileme şeklindedir. Lider izleyeni etkilemektedir. Paylaşılan liderlikte liderlik yapan ile izleyen arasında karşılıklı etkileşim vardır. Bu karşılıklı olma durumu bir başka ifade ile izleyenlerin de lideri etkilemesidir. Bu durum da izleyeninin de liderlik ettiği veya ortak amaca katkı sağladığı anlamı taşımaktadır. Hem liderler hem de çalışanlar arasında olumlu bir etkileşim de paylaşılan liderliği ve ortak amacı geliştirmeyi sağlamaktadır. Bu bakımdan çalışanlar arasındaki etkileşim paylaşılan liderlik açısından önem taşımaktadır (Spillane, 2006).

### **2.1.15.3.2. Paylaşılan liderliğin tarihsel gelişimi**

Paylaşılan liderlik ismi ile olmasa da farklı isimlerle yapılan çalışmalar 1950’li yılların başlarından beri sürdürülmektedir (Yılmaz, 2013). Gronn paylaşılan liderlik konusunu ilk defa 1954 yılında Gibb’in ele aldığını ifade etmiştir. Gibb “Liderlik” isimli kitabında liderlik türleri ile ilgili bilgiler verirken, “Sosyal Psikolojinin El Kitabı” bölümünde ilk defa paylaşılan liderliğe ulaşılacak yorumlar yapmıştır. Bu yorumlarda Gibb, liderliğin sürekli ve kalıcı olarak bir kişide olamayacağı, zamanın ve şartların değişmesi durumunda liderliğin de el değiştirebileceğini ifade etmiştir.

Watson (2005) Gibb’den sonra liderliğin paylaşılması gerektiği düşüncesi üzerinde Barnard (1960), Cartwright (1965), Katz ve Kahn (1966) ve Firestone (1996) çalışmalar yapmışlardır. Barnard (1960) “cooperative systems” ismi ile sistemlerin işbirliği içinde çalışması gerekliliği üzerinde çalışmıştır. Çalışanların karşılıklı iş birliği ve etkileşiminin çalışanları motive edeceği ve bir sinerji oluşturacağı üzerinde durulmuştur.

Cartwright (1965) “sosyal etki” kavramı üzerinde çalışmıştır. Sosyal etki kavramını örgütün içindeki çalışanların hem lider ile aralarında olduğu hem de birbirleri

arasında olduğu ifade edilmiştir. Sosyal etkinin her çalışan ve her pozisyon arasında olabileceğini vurgulamıştır (Watson, 2005). Cartwright (1965) sosyal etkinin üç boyutunun olduğunu söylemiştir: Etkinin kaynağı, etkileme yöntemi, etkilenen. Katz ve Kahn (1966) de “Etki” kavramı üzerinde çalışmıştır. Burada ifade edilen etki örgütün etkililiğidir. Örgütün etkili olması için ise liderlerin liderlik işlevlerini çalışanları ile paylaşması olarak göstermiştir (Watson, 2005).

Paylaşılan liderlik kavramı 1990’lı yıllarda daha çok çalışılmaya başlanmıştır. Bu kavram örgüt içi demokrasi ve etkileşim kavramları ile birlikte ele alınmaya başlanmıştır (Weiss ve Cambone, 1994). 2000’li yıllara gelindiğinde ise paylaşılan liderlik İngiltere ve Amerikada daha çok çalışılmaya başlanmıştır. İngilterede “Okul Liderliği için Ulusal Kolej (National College for School Leadership), okullarında liderlikte etkileşim üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar içinde en çok çalışılan liderliklerden birisi de paylaşılan liderlik olmuştur. Yine 2000’li yıllarda Amerikada da paylaşılan liderlik ile ilgili çalışmalar artarak devam etmiştir. Amerika’da “Ulusal Okul Yöneticileri Konseyi, (Council of Chief State School Officers)” okullarda paylaşılan liderlik anlayışına resmi olarak onay vermiştir (Jacobs, 2010).

Paylaşılan liderlik kavramına gelinceye kadar bilimsel alanda farklı kavramlar ele alınmıştır. Bu kavramlar sırasıyla; sistemlerin iş birliği, sosyal etki, etki, demokrasi ve etkileşim, liderlikte etkileşim ve paylaşılan liderliktir. Paylaşılan liderlik daha çok iş birliği, etkileşim ve demokrasi kavramları ile birlikte ele alınmıştır.

### **2.1.15.3.3. Paylaşılan liderlik modelleri**

Paylaşılan liderlik modelleri alanyazını incelendiğinde üç bilim insanının modellerinin ön plana çıktığı görülmektedir:

- Peter Gronn Paylaşılan Liderlik Modeli
- James Spillane Paylaşılan Liderlik Modeli
- Richard Elmore Paylaşılan Liderlik Modeli

Bu paylaşılan liderlik modelleri aşağıda açıklanmıştır.

### **2.1.15.3.3.1. Peter Gronn paylaşılan liderlik modeli**

Gronn ortaya koyduğu paylaşılabilir liderlik modeli “Aktivite Teorisi”ni temel almaktadır. Aktivite teorisi liderliği bir süreç olarak ele almaktadır. Bu süreci ise sadece yöneticinin değil, karşılıklı olarak birbirlerinden etkileyen birçok faktörden oluştuğunu belirtir. Liderliğin örgütte tüm faktörlerin, tüm tarafların birbirini etkilediği bir süreç olduğunu ifade eder (Watson, 2005). Örgütte bireyler hem otoriteden etkilenir hem de otoriteyi etkilerler. Bu anlamda çalışanlar da liderlerden hem etkilenirler hem de onları etkilerler. Çalışanlar liderleri etkileyerek kendi istedikleri yönde kararlar almaya yönelterek liderliği paylaşırlar (Baloğlu, 2011).

Gronn aktivite teorisine dayandırdığı paylaşılabilir liderlik modelini iki boyutta ifade etmektedir. Bunlar “Birikimli Yaklaşım (numerical, additive)” ve “Bütüncül / Holistik Yaklaşım (concertive)” dir. Bu iki boyut aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.1.15.3.3.1.1. Birikimli yaklaşım**

Liderliğin çalışanlar arasında tamamen paylaşıldığı liderlik modelidir. Çalışanlar bazen uzmanı oldukları alanda bazen de özel yetenekleri olan alanda örgüte liderlik yapma fırsatı bulmaktadırlar (Watson, 2005). Bu yaklaşımın temel ilkeleri (NCSL, 2003);

- Örgütteki tüm bireyler veya gruplar liderlik yapmada eşit düzeyde yetkilidirler.
- Herkesin uzmanlık alanına göre liderlik yapması beklenir. Kimseden farklı ve özel olarak bir beklenti yapılmaz.
- Örgütte kimin veya hangi grubun ne kadar etkili olacağı kendi yapacağı katkıyla doğru orantılıdır. Herkesin istediği zamanda katkı sağlayacağını bilmesi çalışanların her zaman önünün açık olduğunu bilmesi anlamına gelmektedir.

Bu boyut çalışanların örgüte katkı sağlamalarının önünde herhangi bir sınır olmadığını göstermektedir. Her çalışan kendi yeteneği veya uzmanlık alanı ölçüsünde istediği kadar liderlik rolü oynayabilir. Örgütteki etkililikleri de oynadıkları liderliğin büyüklüğü ile orantılıdır.

#### **2.1.15.3.3.1.2. Bütüncül yaklaşım**

Bütüncül yaklaşımda liderlik tüm çalışanların bir bütün olarak aynı amaç için sorumluluk ele almaları olarak değerlendirilmektedir (Spillane ve diğerleri, 2008). Çalışanların tümünün gayret ve çalışması ile liderlik görevi üstlenerek örgütün amaçlarına ilerlemesi bütüncül yaklaşım açısından önemlidir. Bütüncül yaklaşımda sadece bir liderin veya küçük bir grubun liderliği yeterli görülmemektedir.

Gronn'un paylaşılan liderlik modelindeki bütüncül yaklaşımda paylaşmak, yetkilendirmek ve işbirliği yapmak en önemli konulardır. Örgüt tüm bireylerin ortak çalışması ile başarıya ulaşacaktır. Başarı bir kişiye veya gruba atfedilmez. Tüm çalışanların emekleri sonucunda ortaya çıkacağı varsayılır.

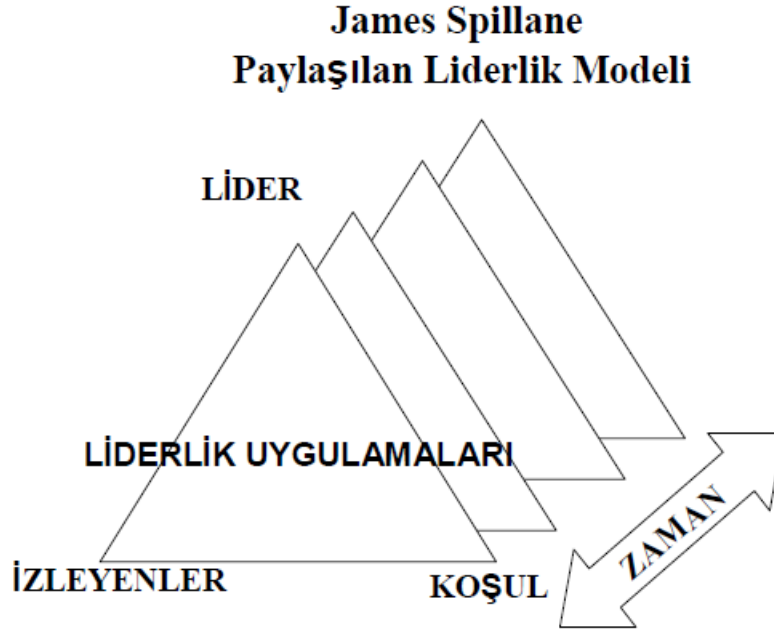
Gronn (2002) bütüncül yaklaşımının bileşenleri:

- Önceden herhangi bir plan yapılmayan, örgüt içinde çalışanların görevlerini yaparken doğal olarak ortaya çıkan ilişki ve yaptıkları iş birliğidir.
- Çalışanlar birbirleri ile sözleşmeler bile işlerini yaparken birbirine güvenmesidir.
- Örgütün genel uygulamaları çerçevesinde bir araya getirilen çalışanların işbirliği ve paylaşımcı olarak uyum içinde çalışmaları.

Bütüncül yaklaşımın temel özelliği örgütte çalışanların bir bütün olarak liderlik etmeleridir. Çalışanların tamamı sorumluluğu üstlenmeleridir. Bütüncül yaklaşımın ana bileşenleri ise sorumluluğu paylaşmak, liderlik için yetki sahibi olmak ve diğer çalışanlarla iş birliği yapmaktır.

### 2.1.15.3.3.2. James Spillane paylaşılan liderlik modeli

Spillane paylaşılan liderliğin üç temel boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar lider, izleyenler ve durumdur. Spillane bu modeli şu şekilde ifade etmiştir:



Şekil 2.3. James Spillane Paylaşılan Liderlik Modeli (Akt. Yener, S. (2014).

Yukarıdaki şeklin ön tarafındaki üçgenin üç köşesindeki lider, izleyenler ve koşul arasındaki ilişki paylaşılan liderliğin temel boyutlarıdır. Bu boyutlar arasındaki ilişkiden liderlik uygulamaları doğmaktadır. Arka arkaya üçgenler ise bu ilişkinin zaman içinde tekrarlandığını ve liderlik uygulamalarının tekrarlayan bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir.

Bu üçgenlerin köşelerindeki boyutlar sadece tek taraflı olarak karşından etkilenmezler aynı zamanda onları da etkilerler. Bu durum liderin izleyenleri tek taraflı etkilemediğini aynı zamanda onlardan da etkilendiğini göstermektedir (Spillane, 2006). Spillane'nin paylaşılan liderlik anlayışında iki farklı açı vardır: Artı Lider ve liderlik uygulaması.

*Artı lider*; çalışanın kendisine verilen resmî görevinin haricinde örgüte katkı sağlaması için gönüllü ve istekli bir şekilde çalışmasıdır. Çalışanın artı liderlik



yapmak konusunda herhangi bir görev beklemeden doğal olarak kendisini görevli kabul etmesidir.

*Liderlik uygulamaları ise* çalışanın hem kendi görevini en iyi şekilde yapması hem de örgütün amaçları doğrultusunda liderliğin paydaşları arasında “İşbirlikçi Paylaşım” içinde olmasıdır.

Örgütte iki veya daha fazla liderin görevlerini yaparken birbirinden bağımsız ama iletişim içinde örgütsel amaçlar için “Ortaklaşa Paylaşım” içinde olmalarıdır. Çalışanların farklı işlerinde ardışık olması veya birbirine bağımlı olması gereken işlerinde “Eşgüdümlü Paylaşım” içinde olmalarıdır.

James Spillane'nin paylaşılan liderlik modelinde lider, izleyenler ve koşullar sürekli olarak birbirlerini etkilemektedirler. Hiçbir boyut diğerinden bağımsız değildir. Lider izleyenleri hem etkiler hem de onlardan etkilenir. Aynı zamanda ortamdaki koşullar da lideri ve izleyenleri hem etkiler hem de onlardan etkilenir.

### **2.1.15.3.3.3. Richard Elmore paylaşılan liderlik modeli**

Elmore (2000), çalışanların örgüt içinde yaptıkları görev gereği veya kendi özel yetenekleri gereği bazı konularda uzman olduklarını ifade etmektedir. Bu uzmanlıklarını örgüt için kullanmaları gerektiğini, bunun için de bu kişilere liderlik yollarının açılması gerektiğini ifade etmektedir.

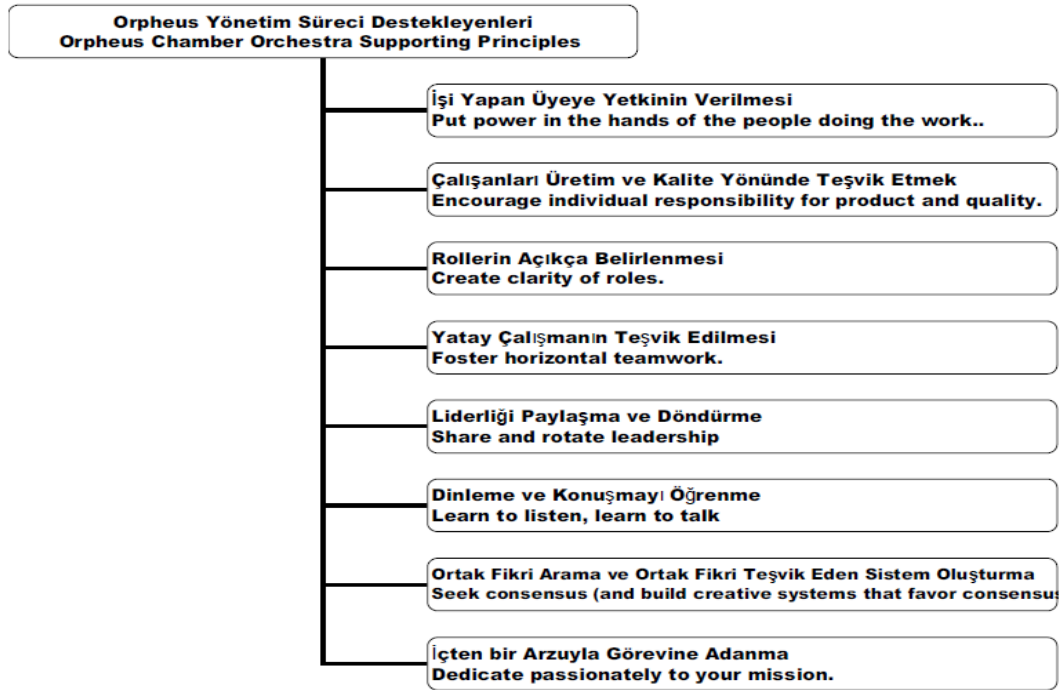
Elmore paylaşılan liderliğin okullarda uygulanmasının bazı ilkeleri olduğunu ifade etmiştir;

- Liderliğin amacı: Okullarda her düzeyde çalışanlar dikkate alınarak görev ve uygulamaların planlanmasıdır.
- Eğitimsel gelişme: Okulun gelişmesi okuldaki bireylerin gelişmesinin yanında tüm okulda gelişmenin bir kurumsal kültür olmasına bağlıdır.
- Liderin model olması: Lider okulda güzel işlerde çalışanlarına rol model olmalıdır.

- Uzman rol modelliği: Okulun gelişmesinde liderin tek başına rol model olması yeterli değildir. Çalışanların tümü kendi uzmanlık alanları içinde rol model olmaya çalışmalıdırlar.

- Ortak sorumluluk: Örgütte hem lider hem de izleyenler karşılıklı olarak örgütün amaçları doğrultusunda sorumluluk almalıdırlar.

Bir paylaşılan liderlik örneği olarak 1972 yılında New York'ta kurulan Orpheus Chamber Orkestrası (Serrat, 2009) kendilerine bazı kurallar belirlemişlerdir. Bu orkestranın atanmış bir şefi olmayacaktır. Kendi belirledikleri kurallara göre görevler alınacak ve yerine getirilecektir. Belirlenen kurallar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.



Şekil 2.4. Orpheus Chamber Orkestrası Paylaşılan Liderlik Uygulaması (Akt. Yener, 2014).

Orpheus Chamber Orkestrası paylaşılan liderlik uygulaması, çalışanların liderlik için istekli olmaları ve ne yapacaklarının da örgüt tarafından açık bir şekilde ilan edilmesi halinde formal bir lider olmadan da örgütlerin ortak akıl ve paylaşılan liderlik ile yönetilebileceğinin bir örneğidir.

### 2.1.16. Eğitim öğretim kurumlarında paylaşılan liderlik

Eğitim örgütleri hem toplumdaki etkilenen hem de toplumu etkileyen kurumlardır. Günümüzde ön plana çıkan liderlik türlerinden paylaşılan liderlik de eğitim örgütleri içinde kendisine yer bulmuştur. Eğitim örgütleri sosyal örgütlerin en önemlileri arasında olduğu için bu örgütlerde liderlik ve katılım çok önemlidir. Eğitim örgütleri sosyal ilişkiler boyutunda çok kompleks bir yapıda oldukları için tek bir kişinin liderliği ile yönetilmesi zordur. Örgüt içinde farklı alanlarda uzman olan çalışanların hem kendi alanları ile hem de örgütün genel işleyişi ile ilgilenmeleri ve örgüte katkıda bulunmaları elzemdir.

Bugünün örgütlerinde liderliğin yeniden ele alınması, değerlendirilmesi ve yeniden yorumlanması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde tek bir kişinin liderliğinden ziyade ortak akıl, birlikte karar alma anlayışının benimsenmesi gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Örgütün işleyişi içinde farklı bölümlerde veya farklı alanlarda farklı liderliklere kapı aralayacak şekilde bir yapı oluşturulmalıdır (Beycioğlu ve Aslan 2010).

Eğitim örgütleri açısından paylaşılan liderlik, örgüt içinde çalışan grupların (Öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) uzmanlık alanlarında ve diğer genel alanlarda örgütün geliştirilmesi için ortak çaba içinde olmalarıdır (Jacops, 2010). Çalışanların uzmanlık alanları örgüte en fazla ve en doğru katkı sağlayacakları alanlardır. Diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de tüm sorunları bir liderin çözmesini beklemek mümkün değildir. Bu sebeple örgüt içindeki her çalışanın kendi gayretleri ile fikirlerini belirtmesi, sorumluluk alması ve ortak akla katkı sağlayacak şekilde örgütteki liderliği paylaşması gerekmektedir.

Paylaşılan liderliğin örgüt içinde uygulanışı Spillane'nin paylaşılan liderlik modelinde de belirtildiği gibi sorumluluk ve görevlerin lider ve izleyenler arasında koşulların elverdiği en üst noktada paylaşmaktır (Yener, 2014). Paylaşılan liderliğin eğitim örgütlerinde uygulanması; liderliğin geniş tabana yayılması için ortak kararların alınabildiği yapısal organların oluşturulması, çalışanların örgüte katkı

sağlayan öneri ve çalışmalarının ödüllendirilmesi, yeniliğin örgütte bir değer olarak kabul edilmesi önem taşımaktadır.

Eğitim örgütlerinde paylaşılan liderliğin etkili bir şekilde uygulanması için yapılması gerekenler vardır (Copland, 2003):

- Okul kültürü, güven ve sorumluluğu esas almalıdır, öğrenmeye açık olunmalı ve birlikte çalışmaya önem verilmelidir.
- Örgütün ana sorunları çalışanların tümü tarafından kabul edilmelidir.
- Eğitim örgütü içinde çalışan herkes öğretim/öğrenim teknik ve yöntemleri konusunda paylaşımda bulunmalıdır.

İngilterede okul liderliği konusunda araştırma ve geliştirme çalışması yapan The National College for School Leadership (2003) paylaşılan liderlik için bazı temel esaslar belirlemiştir:

- Sorumlulukların açık olarak yazıldığı, hesap verebilirliğin daha kesin çizgilerle çizildiği bir örgütsel yapı olmalıdır.
- Çalışanların tümünün açık, etkin ve kolay bir şekilde uygulayabilecekleri bir liderlik tanımlaması yapılmalıdır.
- Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü, güveni, cesareti, iş birliğini ve tartışmayı esas almalıdır.
- Liderliğin çalışanlar tarafından paylaşılmasını okulun en temel unsuru haline getirilmelidir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi paylaşılan liderliğin eğitim örgütlerinde uygulanması çok önemlidir. Ancak bu uygulama bazı yapısal değişiklikler ve okul kültüründe bazı ilkeleri benimsemeden zor görünmektedir. Yapısal değişiklikler, eğitimin tüm paydaşlarının ortak kararlar alacakları organlar oluşturulmalıdır. Alınan kararların şeffaf bir şekilde uygulanması ve yine şeffaf bir şekilde denetlenmesi için düzenlemeler yapılmalıdır. Okulda ortak çalışma, paylaşma, kararlara katılma, yenilikçilik, sorumluluk alma örgüt kültürü hâline gelmelidir.

## 2.2. Pozitif Psikolojik Sermaye

### 2.2.1. Psikolojik sermayenin gelişim süreci

Pozitif psikolojik sermaye kavramını ve bu kavramın boyutlarını açıklamadan önce gelişim süreci hakkında kısaca bilgiler vermek gerekmektedir. Bu kapsamda sermaye, psikoloji ve pozitif psikoloji kavramları öncelikle ele alınacaktır.

### 2.2.2. Sermaye ve sermaye türleri

Doğa ve emek ile birlikte üretimin üçüncü faktörü olan sermaye ifadesi alan yazında bilimin farklı alanlarında farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Habergetiren, 2005). Dolayısı ile her alan kendi içerisinde farklı tanımlamalar getirmektedir. Türk Dil Kurumunun tanımlaması ile sermaye “1. Bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı, anamal, başmal, kapital, meta. 2. Belli bir bedel karşılığı üretim sürecinde üretim faktörlerinden biri olarak yer alan birden çok dönemde kullanılan, emeğin verimliliğini artıran ve kendisi de üretilmiş olan her türlü araç gereç.” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2017).

Halk arasında sermaye sahibine bir gelir getiren (Kira, faiz veya kar) para veya eşya, sahip olunan şeyler olarak ifade edilmektedir (Alkin, 1992). İktisat alanında sermaye mal veya hizmet üretmek için kullanılan tüm üretim araçları (Yazıcı, 1990; Tunca, 2000) ya da tabiatta kendi başına bulunmayan ancak insan tarafından üretilen tüm üretim araçları olarak ifade edilmektedir (Sürmeli, 2009).

İşletme bilim alanında ise hem maddi hem de maddi olmayan tüm üretim unsurları sermaye kapsamı içinde değerlendirilmektedir: "işletmenin amacına ve üretim faaliyetlerine uygun olarak toplanmış maddi ve gayri maddi varlıkların tümü" (Yazıcı, 2001). Ulsan (2005) somut sermaye varlıklarını “nakit ve stoklara yapılan yatırımı ifade eden finansal sermaye ile bina ve teçhizat yatırımları” olarak tanımlamıştır.

### **2.2.2.1. Örgütlerde sermaye türleri**

Örgütlerin sermaye varlıkları incelendiğinde iki çeşit sermaye ile karşılaşmaktadır. Bunlar somut sermaye ve soyut sermaye varlıklarıdır.

#### **2.2.2.1.1. Maddi sermaye varlıkları**

##### **2.2.2.1.1.1. Fiziki sermaye**

Örgütlere dışarıdan baktığımızda görülebilen, onları bir örgüt olarak algılamamızı sağlayan, zihnimizde oluşan ilk fotoğraf, onların fiziksel sermayeleridir. Ulsan (2005) somut sermayeyi “nakit ve stoklara yapılan yatırımı ifade eden finansal sermaye ile bina ve teçhizat yatırımları” olarak tanımlamıştır. Songur (2017) fiziksel sermayenin üretim süreçlerinde uzun yıllar kullanılan makine, bina ve teçhizat gibi öğelerden oluştuğunu ifade etmiştir. Türk Dil Kurumu İktisat Terimleri Sözlüğü fiziki sermayeyi “makine ve donanım biçimindeki sermaye” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise; üretim faaliyetinde kullanmak için zorunlu olan bütün üretim araçlarına fiziki sermaye denilmektedir. (Samuelson ve Nordhaus, 2004).

Yukarıdaki tanımlarda açıkça ifade edilen özellikler fiziki sermayenin maddi ve görülebilen yönünü ortaya koymuştur. Örgütün amaçlarına ulaşmak için kullandığı binaları, arazileri, binalarının içerisinde kullanılan araç gereçleri, zaman zaman kullanılan ve stok hâlinde bekletilen varlıklarının hepsine örgütün fiziksel sermayesi denilebilir.

##### **2.2.2.1.1.2. Finansal sermaye**

Örgütlerin somut sermayeleri içerisinde değerlendirilebilecek bir başka unsur ise finansal sermayedir. Finansal sermaye; örgütlerin ellerinde bulundurdukları nakit birikimleri, büyümek ve gelişmek amacıyla yaptıkları yatırımlar veya istendiğinde nakite çevrilebilecek parasal kaynakları olarak değerlendirilebilir (Ghali, 1999). Finansal sermaye genel bir ifade olarak, bir örgütün mal veya hizmet

üretiminde parasal değer olarak hesaplanabilen varlıklarını ifade eder (Bloch ve Tang, 2003). Finansal sermaye ilk bakışta ortada görünmese bile örgütleri incelediğinde somut olarak görülebilecek bir diğer somut varlık türüdür.

#### **2.2.2.1.2. Maddi olmayan sermaye varlıkları**

Örgütlerde maddi olmayan sermaye türlerinin varlığı ve bu sermaye türlerinin örgütün gelişimi, verimliliği ve etkililiği açısından önemi yapılan birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu aşamadan sonra maddi olmayan sermaye türlerinin nasıl yönetileceği ve nasıl geliştirileceği konusu bilim insanlarının ele aldığı önemli çalışma alanlarından birisi olmuştur. Luthans ve Youssef, (2004) bu sermaye türlerinin geliştirilmesi ve yönetilmesi ile ilgili önemli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı aşağıdaki çizelge ile ifade edilmektedir (Yıldız, 2015).

Tablo 2.8.

## İnsan, Sosyal ve Psikolojik Sermaye Yönetimi

İNSAN, SOSYAL VE PSİKOLOJİK SERMAYE YÖNETİMİ	
Yaklaşım	Karakteristik Özellikleri
<b>İnsan Sermayesi Yönetimi</b>	1. Seçim ve seçicilik 2. Eğitim ve geliştirme 3. Örtük bilgi inşa etme
<b>Sosyal Sermaye Yönetimi</b>	1. Açık iletişim kanalları 2. Çapraz-fonksiyonel çalışma takımları 3. İş-yaşam dengesi programları
<b>Psikolojik Sermaye Yönetimi</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Etkinliği (yeterliliği)/güveni</i> geliştirmek için; <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Uzman deneyimleri (güdümlü veya hayali deneyimler)</li> <li>b. Dolaylı öğrenme/modelleme</li> <li>c. Sosyal ikna</li> <li>d. Pozitif geribildirim</li> <li>e. Fizyolojik ve psikolojik uyarılma</li> </ol> </li> <li>2. <i>Umudu</i> geliştirmek için; <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Amaç belirleme</li> <li>b. “Aşamalandırma”</li> <li>c. Katılımcı girişimler (güçlendirme, temsilcisi olma gibi)</li> <li>d. Güven gösterme</li> <li>e. “Hazırlıklı olma” (acil durum planlaması, senaryo analizleri)</li> <li>f. Beklenmedik durumları planlama</li> <li>g. Zihinsel provalar (yol haritaları belirleme (waypower))</li> <li>h. “Yeniden amaç belirleme”</li> </ol> </li> <li>3. <i>İyimserliği</i> geliştirmek için; <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Geçmiş için müsamahalı olma</li> <li>b. Mevcut durum için takdir etme</li> <li>c. Gelecek için fırsat arama</li> <li>d. Gerçekçi bakış açıları</li> <li>e. Esnek bakış açıları (duruma uygun)</li> </ol> </li> <li>4. <i>Dayanıklılığı</i> geliştirmek için; <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Varlık-odaklı stratejiler (etkin liderlik, yeterli kaynaklar sağlama)</li> <li>b. Risk-odaklı stratejiler</li> <li>c. Süreç-odaklı stratejiler (stratejik planlama veya örgütsel öğrenme yoluyla çalışanların ve örgütün sıkıntılı durumlarını aşması gibi)</li> </ol> </li> </ol>

**Kaynak:** Luthans ve Youssef, 2004: 147; 154-156.

### 2.2.2.1.2.1. İnsan sermayesi

Örgütte çalışanların önceden sahip olduğu ve yeni geliştirdiği/geliştirebileceği bilgi, beceri, tecrübe ve davranışlarının ve örgüte faydalı



diğer özelliklerinin toplamı insan sermayesini oluşturmaktadır (Bontis ve Choo, 2001). İnsan sermayesinin boyutları aşağıda açıklanmıştır.

**a. Seçim ve Seçicilik:** Entelektüel sermayenin bir boyutunu oluşturan insan sermayesi yönetiminin en önemli aşamalarından birisi çalışanın seçimidir. Çalışanın doğru seçilmesi sonraki aşamalarda hem yönetimini hem de verimliliğini daha kolay hale getirecektir. Çağdaş örgütlerde en önemli sermayelerden birisi olarak kabul edilen insan sermayesi örgütün amaçlarını başarılmasında kilit görev üstlenmektedir. İnsan kaynağının seçiminde çalıştırılacak işin niteliğinin bilinmesi ve bu işe göre vasıfların belirlenmesi gerekmektedir. Yapılacak işin gerektirdiği insan sermayesinin oluşturulması seçimdeki en önemli görev olarak kabul edilmelidir.

Luthans (2004) bu şekildeki bir seçimin çalışarlarda memnuniyeti, bağlılığı ve iş tatminini artırdığını, çalışan devir oranının düştüğünü, iş kazalarının azaldığını ifade etmektedir. Çalışarlardaki bu psikolojik durumların, hizmetten yararlananlara yansımalarının ise memnuniyet olarak dönerken örgüt açısından verimlilik ve karlılık ortaya çıkmaktadır.

**b. Eğitim ve Geliştirme:** İnsan sermayesinin güçlü kılınmasının bir diğer basamağı ise çalışarlarn hizmet yaparken ihtiyaç duyduğu eğitimlerin ve yapıların geliştirilmesidir. Çalışarlarna örgütün ihtiyaç duyduğu eğitimleri vermek için akademik hazırlıkları yaparak veya çalışarlarn hem teknik hem de insani ihtiyaçları için gelişim rehberliği yaparak örgüt için çalışma yapmak gerekmektedir. Çağdaş örgütler çalışanın mutlu olmadığı bir ortamda, örgütün çalışandan yeterli verimi alamayacağını farkındadır. Bunun için bazen çalışarlarn kişisel gelişimlerine hatta hobilerine yönelik eğitim çalışmaları yapmak gerekmektedir.

**c. Örtük Bilgi İnşa Etme:** Örtük bilgi çalışarlarn hangi durumlarda nasıl davranacağını belirlemesi için uygulama ve örgüt kültürünün çalışarlara kavratılması olarak ifade edilebilir. Çalışarlarn örgütte çalıştıkları müdetçe her an ihtiyaç duyacakları bir bilgi türüdür. Bu bilgilere sahip olmak insan sermayesini daha değerli kılacağı için örgütler için önem taşımaktadır.

Örgütü amaçlarına çalışanların taşınması sebebiyle insan sermayesi örgütün en önemli sermaye türlerinden birisidir. İnsan sermayesinin daha yüksek kalitede olabilmesi için çalışanların doğru seçimi, hizmet içinde eğitilmesi ve geliştirilmesi ile örgütün kültürünün içselleştirilmesi önemlidir. Çalışanların hem işleri ile ilgili teknik bilgi birikime hem de örgütün kültürüne sahip olması, nerede nasıl davranacaklarını bilmeleri örgüte ciddi katkılar sunabilecektir.

#### 2.2.2.1.2.2. Sosyal sermaye

Sosyal sermaye kavramından ilk defa 1916 yılında L. Jodson Hanifan “Kırsal Okul Topluluk Merkezi” adlı makalesinde bahsetmiştir (Kılınç, 2010). Hanifan bu çalışmasında sosyal sermayeyi, “bireyler ve aileler arasındaki iyi niyet, arkadaşlık, karşılıklı ilgi/anlayış ve sosyal ilişkileri” olarak tanımlamıştır (Hanifan, 2009). Sosyal sermaye bir başka tanımda, “toplumu bir arada tutan değerler, toplumun politik ve sosyo-ekonomik alanda gelişmesini etkileyen örfler, adetler, gelenekler, görenekler, insan ilişkileri, iş bağlar ve kanunlar bütünü” olarak ifade edilmiştir (Bilgin ve Kaynak, 2008). Sosyal sermayenin bir başka tanımında ise güven, işbirliği ve sosyal dayanışmayı öne çıkaran şu ifadeler kullanılmıştır; “Sosyal sermaye, bir toplumdaki bireylerde bulunan güven unsuru, dürüstlük, bilgi paylaşımı gibi sosyal erdemlerin, bireyleri eşgüdüm halinde çalışmaya, ortak hareket etmeye ve sosyal dayanışmaya teşvik eden bir olgudur” (Gerşil ve Aracı, 2011).

Bu tanımlar göz önüne alındığında örgütler açısından sosyal sermaye önemli görülmektedir. Örgütlerin toplumla ilişkilerinin güçlü olması amaçlarını gerçekleştirmek açısından önemlidir. Sosyal ilişkilerin güçlü olması örgütlerin dış destek bulması ve daha az maliyetle örgütün işlerini yapması için avantaj sağlayabilecektir.

Sosyal sermayenin fonksiyonları açık iletişim kanalları, çapraz-fonksiyonel çalışma takımları ve iş yaşam dengesi programlarıdır.

**a. Açık İletişim Kanalları:** Örgüt içerisinde iletişimin güçlü olması örgüte birçok alanda fayda sağlamaktadır. Yeni fikirlerin yaratılması, yeni çalışma

yöntemlerinin doğması ve nihayetinde örgütün başarısı açık bir iletişim ile mümkündür (Töremen, 2002; Yıldız, 2015).

**b. Çapraz-fonksiyonel Çalışma Takımları:** Örgütün kültürü ile örgütün amacına uygun hizmet veya ürünlerin birlikte değerlendirilerek bütüncül bir çalışma anlayışının oluşturulmasıdır (Luthans ve Youssef, 2004).

**c. İş-Yaşam Dengesi Programları:** Örgüt çalışanlarının hayatları çalıştıkları örgüt veya yaptıkları işlerden ibaret değildir. Sosyal hayatın her alanı ile çeşitli etkileşim içindedirler. Bu bakımdan çalışanların iş hayatları ile yaşamın diğer alanları arasında bir denge kurmak durumundadırlar. Çalışanlar hem iyi bir aile bireyi, hem sosyal çevresinde dengeli bir kişi hem de iyi bir örgüt çalışanı olmak durumundadırlar (Yıldız, 2015).

### 2.2.2.1.2.3. Entelektüel sermaye

Entelektüel sözcüğü TDK tarafından “Bilim, teknik ve kültürün değişik dallarında özel öğrenim görmüş (kimse), aydın, münevver.” olarak tanımlanmıştır. (TDK Büyük Türkçe Sözlük). Entelektüel sermaye kavramının Thomas Stewart tarafından 1991 yılında yazılan “beyin gücü” adlı makale ile ortaya çıktığı tahmin edilmektedir. Bilim insanları entelektüel sermayeyi zaman içerisinde birbirinden farklı olarak tanımlasa da temel ortak paydada birleşmektedirler.

Entelektüel sermaye (intellectual capital) Latince ilişkileri ifade eden “inter” ile okuma ve bilgi edinmeyi ifade eden “lectio” kelimeleriyle, birikim ve toplamı ifade eden “capital” kelimelerinden oluşmuştur (Argüden, 2005). Entelektüel sermaye, 1970’lerden 1997 yılına kadar maddi olmayan, duran varlıkların bir parçası olarak tanımlanmıştır. 1997’den sonra ise birçok bilim insanı entelektüel sermayeyi “dışsal sermaye (müşteri, ilişki), içsel sermaye (yapısal) ve insan sermayesi” olarak tanımlamıştır (Petty, 2000; Sveiby, 1997; Roos et al., 1997; Stewart, 1997; Edvinsson and Stenfelt, 1999; Edvinsson and Malone, 1997).

Entelektüel sermayeyi en temel hâliyle Stewart (Akt. Çetin, 2005) tanımlamıştır: “Elde edilmiş kullanışlı bilgi.”. Karakuş’a (2008) göre, bu kullanışlı bilgi veya soyut değerın entelektüel sermaye olarak adlandırılması için örgütün amaçları doğrultusunda bir değere dönüşmesi gerekmektedir. Elinizde bulunan bilginin ne kadar değerli olduğu, o bilginin örgütünüz için hangi ölçüde yarar sağladığı ile ilgilidir. Ne kadar değerli olursa olsun kullanılmayan bilginin ne örgüte ne de o bilginin sahibine hiçbir faydası olmaz. Entelektüel sermaye açısından da bir değeri bulunmamaktadır.

Stewart (1997); entelektüel sermayenin içeriğinden bahsederken örgütün süreçlerinin, kullandığı teknolojilerinin, sahip olduğu patentlerinin, çalışanlarının, müşterilerinin, örgüte girdi sağlayan tedarikçilerinin, hatta bunların dışındaki ilişkili olan diğer tarafların hepsinin örgütün entelektüel sermayesi içinde olduğunu söyler. Kısaca bütün bunları bir şirketteki insanlar tarafından bilinen ve ona rekabet üstünlüğü kazandıran unsurların bir toplamı diye tanımlar. Jacobsen ve Hofman-bang (2005) ise entelektüel sermayeyi “bir organizasyonun gelecekteki başarısı için kritik önem taşıdıkları halde geleneksel bilançoda gösterilmeyen tüm faktörler” olarak tanımlamışlardır.

Entelektüel sermaye, örgütleri diğer örgütlerden ayıran özel durumlardır. Her yeni ve stratejik durumda hayati kararlar alacak donanımlı çalışanlardır. Örgütü amaçlarına daha hızlı ve doğru bir şekilde taşımak için ilişkilerini yerinde ve zamanında kullanabilmektir. Örgütü amaçlarına doğru ilerlerken hiç yanılmayan ve geciktirmeyen tedarikçilerdir. Örgütün daha etkili çalışmasını sağlayan teknolojik bilgiye sahip olmaktır. Örgütü rakiplerinden daha verimli çalıştırarak kâr elde etmesini sağlayan becerilerdir. Hiçbir surette örgütü terk etmeyen, sadık müşterilerdir.

Entelektüel sermayenin sınıflandırılması konusunda da bilim insanları farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Aşağıda bu sınıflandırmalar tablo hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2.7.  
Entelektüel Sermaye Kavramına Yönelik Sınıflama

Yazar	Ülke	Sınıflama
Edvinsson ve Malone (1997)	Skandia Value Scheme	İnsan sermayesi Yapısal sermaye
Bontis (1998)	Kanada	İnsan sermayesi Yapısal sermaye Müşteri sermayesi
Stewart (1997)	Amerika	İnsan sermayesi Yapısal sermaye Müşteri sermayesi
Saint-Onge (1996)	Canadian Imperial Bank of commerce(Kanada)	İnsan sermayesi Yapısal sermaye Müşteri sermayesi
Sveiby (1997)	İntangible Assets Monitor (Avustralya)	Çalışanların yetkinlikleri İçsel yapı Dışsal yapı
Van Buren (1999)	American Society for Training and Development (Amerika)	İnsan sermayesi Yenilik sermayesi Süreç sermayesi Müşteri sermayesi

### 2.2.3. Psikolojik sermaye

Bu bölümde psikoloji, pozitif psikoloji, pozitif psikoloji hareketi, pozitif örgütsel kültür, pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye kavramlarının kuramsal açıklamaları yapılacaktır.

#### 2.2.3.1. Psikoloji

Psikoloji, latince ruh anlamına gelen “pysch” ve antik yunanda Herakleitos tarafından evrendeki mükemmel uyum ve düzeni anlatmak için kullandığı “logos” kavramlarından oluşmaktadır. “Logos” kavramı zaman içinde anlam genişlemesi yaparak düzenliliği de içerecek biçimde “kanun” anlamında kullanılmıştır. Kanun ifadesi de zamanla değişerek genel anlamda ispatlanabilir, kabul edilebilirlik anlamında “bilim” ifadesine dönüşmüştür (Topses, 2003).

Modern psikoloji tarihinin 1860'lı yıllarda başladığı, bu dönemin bir özelliği olarak pozitivistin hakim olduğundan psikoloji de fizik veya fizyolojinin bir parçası olarak ele alınmıştır (Reuchlin, 1964). Psikolojinin açıklanabilmesi ancak algılar gibi soyut olguların, duyular gibi somut ve izlenebilen özelliklerden yola çıkılarak ölçülebileceği ifade edilmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1957)

Psikoloji genel olarak insan ve hayvan davranışlarını incelemektedir. İnsanların bilinçli davranışlarını tespit etmek, bu davranışların sebeplerini ortaya koymak adına insan ve hayvan davranışlarını karşılıklı olarak incelemektedir. Psikoloji bazen yalnızlığı veya bireyi incelerken bazen de grup içindeki insanın davranışlarını incelemektedir (Erden ve Akman, 1996). Psikoloji davranışları incelerken içsel ve dışal kaynaklı davranışlar olarak kategorize etmektedir (Daco, 1989). Bu davranışların nedenleri, sonuçları ve etkileri üzerinde araştırmalar yapmaktadır.

İnsanların ne düşündüğünü, nasıl karar verdiğini, hangi duygular içinde olduğunu anlamaya çalışan psikoloji, insanların davranışlarını incelerken onların düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını, istek ve rüyalarını göz önünde tutarak anlamaya çalışmıştır. Psikoloji temel olarak insan psikolojisini akılcı yollar ile anlamaya çalışmıştır (Morgan, 2000; Demirhan, 2010). Gözlemlenebilen ve ölçülebilen bilimsel yöntemler kullanarak insan davranışlarını anlamaya ve sınıflamaya çalışmaktadır.

Genel olarak toplumda ve bireylerde karşılaşılan olumsuzluklardan yola çıkılarak üretilen psikoloji bilimi son yıllarda sadece olumsuzluklara odaklanmak yerine olumlu yönlerin varlığını da kabul etmektedir (Tösten, 2015). Psikolojinin odaklandığı normal ve anormal davranışlar anlayışının yanında pozitif ve negatif psikolojik davranışlara da vurgu yapılmaya başlanılmıştır. Bu gelişmeler pozitif psikoloji kavramının doğmasına yol açmıştır.

### 2.2.3.2. Pozitif psikoloji

Bazı bilim insanlarının “İnsancıl Psikoloji” diye de adlandırdıkları “Pozitif Psikoloji” ilk defa Maslow’un 1954 yılında “Motivation and Personality” (Motivasyon ve kişilik) kitabında ifade ettiği “Toward A Positive Psychology” pozitif bir psikolojiye doğru başlığı ile gündeme gelmiştir (Burger, 2010; Wright, 2003). Maslow’un kişiliğin olumlu yönlerine dikkat çektiği bu çalışma daha sonra psikoloji alanına pozitif psikoloji olarak yansımıştır.

Gable ve Haidt, (2005) Pozitif psikolojiyi bireylerin, grupların ve örgütlerin işlevine uygun bir şekilde faaliyet göstermesi ve gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlayan bir alan olarak tanımlamıştır. Pozitif psikoloji ideal insan işleyişinin bilimsel olarak incelenmesi, bu işleyişteki pozitif öğeleri ortaya çıkartarak bireyin ve örgütün dikkatine sunmanın negatif yönleri azaltarak ideal işleyişi sağlayacağı ifade edilmektedir (Michel ve Neuman, 2010; Fredrickson, 2003).

Psikolojinin daha çok insan ruhundaki olumsuz durumlar üzerinde çalışmasına bir tepki olarak ortaya çıkan pozitif psikoloji olumlu ve pozitif duygular üzerinde çalışmaktadır (Tösten, 2015). Pozitif psikolojinin amacı hayatın veya bireyin olumsuz yönlerine odaklanan psikolojinin odak değiştirerek hayatın olumlu yönlerine ilgi duymasını sağlamaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Psikolojik sağlığın temel kaynaklarına dikkat çekmek, hem bireyin hem örgütün ve dolayısıyla hem de toplumun sağlıklı gelişimine katkı sağlayan unsurlar üzerine incelemeler yapmak ve tavsiyelerde bulunmayı hedeflemektedir (Sheldon, Frederickson, Rathunde ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji birey, grup ve örgütlerin “iyi oluş, mutluluk, akış, kişisel güçlü yanlar, bilgelik, yaratıcılık, hayal gücü ile pozitif grup ve kuruluşların özellikleri” ile ilgilenir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Yapılan araştırmalar bize göstermektedir ki bireyin iyi oluş veya mutluluğu grup üzerinde de olumlu etki yapmaktadır. Birey grubu grup ise bireyi etkilemektedir (Cilasun, 2016). Pozitif psikoloji bireyin ve örgütün iyi olması, mutluluğu, güçlü yanlarının ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır.

Pozitif psikolojinin üç önemli basamağı bulunmaktadır (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003):

- Pozitif yaşantılar: Mutluluk, neşe, kendini ifade etme, zevk
- Pozitif bireysel özellikler: Karakter, yetenek, ilgi
- Pozitif Örgütler: Okullar, aile ve çeşitli topluluklar

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) pozitif psikolojinin üç düzeyinin olduğunu ifade etmektedir:

1. *Pozitif kişisel deneyimler (subjektif düzey):* Öznel iyi oluş (well-being), geçmişten memnun olma, şu anda hayatın akışından mutlu olma ve gelecek için umutlu olmak.

2. *Pozitif bireysel özellikler (bireysel düzey):* Sevgi, cesaret, yetenek, estetik, duyarlılık, azim, affedicilik, özgünlük, geleceği görmek, maneviyat, uzmanlık, ustalık ve erdemlilik.

3. *Pozitif kurumsal ve örgütsel özellikler (örgütsel düzey):* Sorumluluk alma, nezaket gösterme, fedakârlık etme, hoşgörölü ve ılımlı olma, iş ahlakına uygun davranma.

Pozitif psikolojinin örgütsel boyutu incelendiğinde, alanyazında “Pozitif Psikoloji Hareketi”, “Pozitif Örgütsel Kültür” ve “Pozitif Örgütsel Davranış” kavramları ile karşılaşmaktayız. Pozitif Psikoloji Hareketi, psikolojinin insanların yanlışlarına odaklanmak yerine iyi his ve davranışlarına odaklanılmasını önceleyen bir akımdır. Pozitif Örgütsel Kültür kavramı, örgütün zor zamanlarında onu kurtaracak veya geliştirecek özelliklerini açıklamak için kullanılırken, Pozitif Örgütsel Davranış, örgütte ölçme ve geliştirme potansiyeli olan psikolojik özellikler yoluyla örgütün kapasitesini artırmayı amaçlayan davranışları ifade etmektedir (Fredrickson, 2003; Luthans, 2002; Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006).

Pozitif psikoloji genel olarak üç düzeyde ele alınmıştır. Bunlar bireysel düzeyde pozitif psikoloji, örgütsel düzeyde pozitif psikoloji ve genel anlamda pozitif psikolojidir. Çalışanları pozitif psikolojiye sahip olmaları genel anlamda hayatlarından



memnun olmaları, sevgi, duyarlılık, azim sahibi olmaları ve örgütte sorumluluk alma, nezaket gösterme, fedakarlık gösterme gibi davranışlara sahip olmalarıdır.

### **2.2.3.3. Pozitif psikoloji hareketi**

Psikoloji genel olarak insanların olumsuzluklarına çözüm arama aracı olarak ortaya çıkmıştır (Dönmez, 2014). Yapılan bilimsel çalışmaların büyük bölümü de bu doğrultuda yapılmıştır. Meyers (1998) yaptığı bir çalışmayla psikolojinin hangi konuları incelediğini ortaya koymuştur. Ortaya çıkan sonuç, psikolojinin daha çok olumsuzluklara yoğunlaştığını göstermektedir. Elektronik ortamda 1887 ile 2000 yılları arasında psikoloji alanında yapılan araştırmaların konu başlıkları incelenmiştir. Ortaya çıkan durum; 8072 çalışma öfke ile ilgili, 57800 çalışma kaygı, 70856 çalışma depresyon ile ilgili iken, olumlu psikolojik durumları araştıran çalışmalar bunlarda çok daha düşüktür; keyif ile ilgili çalışma sayısı 851, mutluluk ile ilgili çalışma 2958 ve yaşantı memnuniyeti ile ilgili çalışma sayısı 5701 olarak gerçekleşmiştir (Meyers, 1998).

2000 li yıllardan itibaren özellikle de öncülüğünü Amerikan Psikoloji Derneği başkanlığını da yürüten Martin Seligman yaptığı bilim insanları psikolojinin insanlığın pozitif yönlerine vurgu yapması, pozitif duyguların öne çıkarılması ve negatiflikleri önlemek yerine pozitif duygu, düşünce ve davranışların oluşturulması çağrısında bulunmaktadırlar (Gillham ve Seligman, 1999; Luthans ve Youssef, 2004). Pozitif Psikoloji Hareketi, Klasik Psikolojinin insanın negatif yönleri üzerine yaptığı çalışmalara bir tepki olarak doğmuştur. Psikolojinin asıl yapması gerekenin insanın pozitif yönleri üzerine çalışma yapmak olduğu vurgulanarak, psikolojinin yanlışlarla başa çıkmakla değil doğruları oluşturmakla uğraşması gerektiğini savunmaktadır.

Pozitif psikoloji hareketinin insanın erdemlerini açığa çıkarmak, bu erdemlerin insanların hayatında ortaya çıkarılması için çalışma yapması gerektiği vurgulanmıştır (Peterson ve Seligman, 2004;). Peterson pozitif psikoloji açısından insanın erdemlerini şu başlıklar halinde sıralamıştır (Dönmez, 2014):

- Bilgelik ve Bilgi Birikimi: Yaratıcılık, merak, açık fikirlilik, öğrenmeyi sevmek ve bakış açısı
- Cesaret: Otantiklik, cesurluk, kararlılık, canlılık
- İnsancılık: Nezaket, sevgi, sosyal zekâ
- Adalet: Hakkaniyet, liderlik, ekip çalışması
- Ölçülülük: Affedicilik, alçak gönüllülük, sağduyululuk, öz düzenleme
- Aşkınlık: Güzelliği takdir etme, minnettarlık, umut, mizah ve dindarlık.

Örgütlerden insanların erdemlerinin açığa çıkarılması, ve bu erdemlere vurgu yapılması çalışanlarda pozitif bir kültür geliştirmektedir. Bu pozitif düşünme çalışanları hem bireysel olarak hem de iş olarak pozitif etkileyecektir (Müceldili ve Erdil, 2013).

#### **2.2.3.4. Pozitif örgütsel kültür**

Örgüt kültürü; örgütte paylaşılan inançlar, değerler, anlamlar ve bu değerleri benimseyerek işlerin yapılış biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2012; Peters ve Waterman, 1982; Sathe, 1983). Örgüt kültürünün pozitif düşünce üzerine kurulu olması hem çalışanları hem de örgütün amaçları açısından önemlidir. Çalışanların işe bakış açılarının pozitif olması örgütün amaçlarını gerçekleştirirken daha güçlü bir gayret göstermelerini sağlayacaktır (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003; Lewis, 2011).

Peterson ve Seligman'ın (2004) ifade ettiği insani erdemlerin örgüt içerisinde önemli olması, örgütte bir pozitif kültür geliştirecektir. Bu pozitif kültürün ise çalışanların hem iş süreçlerinde hem motivasyonlarında hem de örgütün ürettiği hizmetlere pozitif katkı sağlaması ile ilgilidir.

Pozitif örgütsel kültürün girdileri, motivasyon kaynakları ve çıktıları şu şekilde formüle edilebilir:

*Girdileri:* İş süreçleri, çalışan kapasiteleri, örgütün sistemsal yapısı ve uygulanan metotlar.

*Motivasyon kaynakları:* Çalışanların bencil olmaması, fedakârlık yapması, katkıda bulunma amacı taşıması.

*Çalışanlardaki psikolojik çıktıları:* Canlı bir enerjiye sahip olma, yaptığı işi anlamlı bulma, yaptığı işten keyif alma ve çevresi ile pozitif ilişkiler kurma

Pozitif örgütsel kültür bireylere de pozitif bir bakış açısı kazandırmaktadır. Özellikle sosyal örgütlerin en önemli unsuru çalışanlardır. Çalışanların psikolojileri de davranışlarını etkilemektedir. Bu sebepten dolayı örgütlerdeki pozitif psikolojik davranış oldukça önemlidir.

### **2.2.3.5. Pozitif örgütsel davranış**

Pozitif örgütsel davranış 1999 yılında Gallup Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen Psikoloji Konferansında gündeme getirilmiştir. Fred Luthans bu konferansta “*Pozitif yaklaşımı örgütsel davranışa nasıl adapte edebilirim?*” sorusuna yanıt aramıştır. Bu soru Luthans’ın geleneksel örgütsel davranış alanını genişletmesini ve bu alanda pozitif kavramlar olan umut, özgüven, mutluluk, dayanıklılık, iyimserliği kullanmasına yol açmıştır (Baysal, 2016; Luthans, 2002).

Geleneksel örgütsel davranış alanyazını incelendiğinde örgütsel davranışın örgütün verimliliği, etkililiği ve kar oranı ile birlikte değerlendirildiği görülmektedir. Pozitif örgütsel davranıştaki temel esas örgütün karlılığı değil çalışanın mutluluğudur (Wright,2003). Luthans geleneksel örgütsel davranış bilimlerinde yapılan araştırmaların büyük bir kısmının bireyin, çalışanın, yöneticinin ve örgütün negatif yönlerini araştırdığını ifade ederek eleştirmiştir. Pozitif örgütsel davranış çalışan ve yöneticilerin tükenmişlik ve stres durumlarını değil pozitif duygularını, değişimi reddetmeyi değil kabul etmeyi, eksiklik ve zayıf yönleri değil güçlü yönleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. (Luthans, 2002).

Pozitif örgütsel davranış bireysel olan pozitif psikolojinin örgütsel düzeye yansımalarıdır. Pozitif psikolojiye sahip çalışanların örgütsel düzeyde performanslarındaki pozitif gelişmelerin gözlenebilmesi, ölçülmesi ve geliştirilebilmesi olarak ifade

edilmektedir (Kelekçi, 2015; Luthans, 2002; Luthans ve diğ., 2007; Diržytė, 2013; Cascio, ve Luthans, 2013). Pozitif örgütsel davranış bu tanımda da ifade edildiği üzere bazı özelliklere sahiptir. Bunlar;

- Kuram ve araştırmaya dayalıdır.
- Geçerliliği ve güvenilirliği olan ölçülebilir davranışlardır.
- Örgütsel davranış bilimi içindedir ancak göreceli olarak farklılık göstermektedir.
- Duruma göre değişiklik gösterebilir. Statik değildir. Gelişime ve değişime açıktır.
- Çalışanlarda doyum düzeyini ve performansını yükseltme özelliğine sahiptir.

Pozitif psikolojik sermaye geliştirmeye açık bir özelliğe sahiptir. Bu anlamda örgütleri çalışanlarının güçlü yönlerine odaklanarak geliştirme eğitimleri yapabilmektedirler. Bu durum ise çalışanın kendi güçlü yönüne odaklanmasını ve kendisini daha iyi hissetmesini sağlamaktadır. Çalışandaki bu pozitif duygu ve düşünce psikolojik sermaye olarak ifade edilmektedir (Hodges ve Clifton, 2004; Luthans, 2002; Gohel, 2012; Topaloğlu, 2013; Donaldson ve Ko, 2010).

Yukarıdaki tanım ve özelliklere göre pozitif örgütsel davranış bireyin örgüt için pozitif değer katacak davranışları olarak ifade edilebilir. Pozitif örgütsel davranış örgütlerin çalışanlarının olumsuz davranışlarını değil olumlu davranışlarını araştırmasını tavsiye etmektedir. Olumlu davranış geliştirme yöntemleri çalışması örgüt için daha yararlı olabilecektir.

#### **2.2.3.6. Pozitif psikolojik sermaye**

Örgütlerde psikoloji ile çalışmalar genel olarak olumsuzluklar üzerine yapılmıştır. Karşılaşılan olumsuzlukların tespiti, bu olumsuzlukların iş verimliliğine etkisi ve nasıl azaltılabileceği ile ilgilidir. İnsan psikolojisinin sürekli olumsuzluklar

üzerinden ele alınması çalışanların motivasyonlarını azaltmakta, işlerini etkisiz ve verimsiz bir şekilde yapmasına neden olmaktadır (Hodges ve Clifton, 2004).

Hayat sadece olumsuzluklarla ele alındığında hem bireyde hem de örgütte bir karamsarlık oluşturabilmektedir. İnsan psikolojisinin hem olumsuz hem de olumlu yönleri vardır. Psikoloji insanların olumlu yönlerini ele aldığına, çalışanların pozitif yönleri ön plana çıkarıldığında onlara daha mutlu bir çalışma ortamı sağlayabilir. Bireyin pozitif bir psikolojiye sahip olması örgüt için bir değer olarak kabul edilmektedir. Çalışanın pozitif psikolojisinin olması hayata ve işine pozitif bakması örgüt için bir sermaye olarak değerlendirilmektedir (Erkmen ve Esen, 2012).

Pozitif psikoloji ilk olarak 1990'lı yıllarda Martin Seligman tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Seligman psikolojinin genel olarak insanın normal olmayan yönleri ile ilgilendiğini oysa olması gereken insanı daha güçlü ve normal hale getirecek olumlu yönleri ile ilgilenilmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir (Keleş, 2011). Pozitif psikoloji genel olarak bireylerin, grupların ve kurumların çalışmalarına katkıda bulunan ve onları en uygun şekilde geliştiren süreç ve koşullar şeklinde tanımlanmıştır (Gable ve Haidt, 2005).

Fredericson 2001 yılında "Pozitif Duygular Teorisi" diye bir teori geliştirmiştir. Bu teori pozitif duyguların bireylerin entelektüel yönlerini, fiziksel yönlerini ve sosyal (ilişkisel) yönlerini olumlu yönde etkilerken aynı zamanda psikolojik yönlerini de (mutluluk, kendini iyi hissetme, sorunlara karşı dirençli olma) olumlu etkilemektedir (Yıldız, 2015; Çetin, Şeşen ve Basım, 2013; Fredrickson, 2001). Hemen hemen aynı dönemlerde ortaya atılan "Pozitif Duygular Teorisi" "Pozitif Psikolojik Sermaye" kavramının ve teorisinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Vurguladıkları yönler benzerlik göstermektedir. İki teori de pozitif duyguların insanı olumlu etkilediğini ifade ederek örgütler için bu psikolojinin önemine dikkat çekmektedirler.

Psikolojiyi bir sermaye türü olarak ilk ifade eden Luthans ve Youssef'dir (2004). "Psikolojik sermaye" kavramı kullanılmadan önce bu kavramı da kapsayacak

şekilde “Psikolojik örgütsel davranış kapasitesi” kavramı kullanılmıştır (Wright, 2003). Örgüt çalışanlarının pozitif davranışlar göstermesi için pozitif psikolojiye ihtiyaç olduğu, bunun da örgüt için bir sermaye türü olduğu ifade edilmiştir.

Sermaye alanyazında ilk olarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için kullanabileceği maddi mal varlığı olarak görülmüştür. Bu da “mal ve finans olarak neye sahipsin” sorusunun yanıtı olarak ifade edilmiştir. Daha sonra örgüt için çalışanların da bir değer ve sermaye olduğu görülerek beşeri sermaye olarak ifade edilmiştir. Beşeri sermaye, çalışanların “neyi biliyor” sorusuna verilen yanıt olarak ifade edilmiştir. Daha sonra çalışanların sosyal ilişkilerinin de bir değer olduğu tespit edilmiş ve bu da sosyal sermaye olarak ifade edilmiştir. Örgütler için sermaye ve değer anlayışına en son katılan ise psikolojik sermaye olmuştur. Bu sermaye türü ise bireyin kendisi ile ilgilidir, kim olduğu ile ilgilidir. Bireyin özellikleri ile ilgilidir (Luthans, 2002a; Tösten, 2015). Sermayenin gelişim süreci ile ilgili Luthans’ın oluşturduğu özet şekil aşağıdadır.

#### REKABET AVANTAJI SAĞLAMAK İÇİN GENİŞLEYEN SERMAYE



Şekil 2.5. Sermaye Türleri ve Pozitif Psikolojik Sermaye. (Luthans, 2004).

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi sermaye kavramı somuttan soyuta doğru gelişim göstermiştir. Bu durum sermaye kavramının ölçülmesini de her geçen gün zorlaştırmıştır. Somut ve fiziki sermaye çok kolay bir şekilde ölçülebiliyor iken soyut sermaye türlerinin ölçülmesi daha da zorlaşmaktadır.

Psikolojik sermayenin ölçülmesi diğer sermaye türlerine göre farklı olsa da bu sermayeyi diğerlerinden ayıran bazı özellikler şöyle ifade edilebilir (Nelson ve Cooper, 2007). Psikolojik Sermaye;

- Beşerî ve sosyal sermayeden fazladır.
- Pozitif yönlüdür.
- Yerine başka birşey konulamaz.
- Araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır.
- Ölçülebilir.
- Duruma göre değişebilir. Bu yönüyle geliştirilebilir.
- Çalışanların verimliliğini etkiler.

Diğer sermaye türlerinden yukarıdaki ölçüler bakımından farklı olan pozitif psikolojik sermaye bireyleri şu şekilde etkilemektedir: Çalışanlarda pozitif güç oluşturarak örgüte avantaj kazandırmaktadır. Bireyler kendilerini başarılı ve yeterli bir çalışan olarak gördükleri için işlerini daha fazla bir öz güven ile yapmaktadırlar. Geleceğe umutla baktıkları için işlerinde daha yüksek düzeyde azim göstermektedirler. Yaşamlarındaki pozitif durumları geneller ve içsel bir motivasyon kaynağı olarak görür, hayata iyimser olarak bakarlar. Bu durum daha sonraki yaşamlarında onlara pozitif etki olarak yansımaktadır. Bir zorlukla karşılaştıklarında veya bir işte başarısız olduklarında, yeni duruma uygun tekrar mücadele etme dayanıklılığına sahiptirler. Çevreleri ile iyi ilişkiler kuran, canlı ve girişken bir özelliğe sahiptirler. Kendilerine ve çevrelerindeki kişiler güven duyarlar. Bireyleri yukarıdaki şekilde etkileyen pozitif psikolojik sermaye; özyeterlik, umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, güven ve dışadönüklük boyutlarından oluşmaktadır.

### Pozitif Psikolojik Sermayenin Boyutları



Şekil 2.6. Pozitif Sermayenin Boyutları. (Tösten, 2015)



Pozitif psikolojik sermayenin yukarıdaki boyutları çalışanlar üzerinde pozitif etki oluşturmaktadır. Bu boyutlardan birden fazlasının bir çalışmada olması o kişinin pozitif psikolojisini daha da artırmaktadır. Sadece özyeterliği yüksek olan çalışan kendine güveni ile örgüte katkı sağladığı gibi hem özyeterliği hem de umudu yüksek bir çalışan örgüte daha da fazla faydalı olacaktır. Çünkü bu çalışan daha fazla performans gösterecek ve yaptığı işten daha fazla tatmin olacaktır (Luthans,2002).

Bir çalışan iyimser bir kişilik yapısına sahip olmasının yanında aynı zamanda psikolojik dayanıklılığa da sahip olabilir. Bu çalışanlar kendilerine daha fazla güveneceklerdir. İşlerin yapılması için farklı alternatif yollar arayacaklar ve örgüte daha fazla faydalı olacaklardır (Luthans,2002; Tösten, 2015).

Pozitif psikolojik sermaye konusu yurtdışındaki çalışmalarda farklı boyutlarla işlenmektedir. En çok umut, özyeterlik, iyimserlik ve dayanıklılıktan oluşan dört boyutuyla incelenmiştir. Ancak bu çalışmalarda da belirtildiği gibi pozitif psikolojinin boyutları bunlarla sınırlı değildir. Her toplumda, her kültürde farklılık gösterebilmektedir (Han, Brooks, Kakabadse, Peng ve Zhu, 2012; Tösten ve Özgan, 2014). Bu çalışmada Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen pozitif psikolojik sermaye boyutları ele alınacaktır. Aşağıda pozitif psikolojik sermayenin tüm boyutları ayrı ayrı incelenecektir.

### **2.2.3.7. Pozitif psikolojik sermayenin temel bileşenleri**

#### **2.2.3.7.1. Özyeterlik**

Albert Bandura'nın (1982, 1997) ortaya koyduğu, sosyal öğrenmeleri açıklayan "Sosyal Bilişsel Teori"sinde ifade ettiği "Özyeterlik İnancı"nın geliştirilmesi ile ortaya çıkmıştır. Banduranın "Self-efficacy belief" olarak ifade ettiği kavram Türkçeye farklı şekillerde aktarılmıştır: "yetkinlik beklentisi", "öz yeterlik beklentisi", "öz yeterlik inancı", "öz yeterlik algısı" (Budun ve Gökçakan, 2012; Azar, 2010; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Aşkar, 2001). Öz yeterlik inancı, kişilerin sahip oldukları uzmanlıklarını, kendilerini yeterli olarak gördüklerinde daha iyi bir şekilde yapacaklarını vurgulamaktadır. Kısaca bireyin kendisini belli sonuçlara ulaştıracak davranışı başarıyla

yapabileceği kanaatini oluşturan, motivasyonunu sağlayan güven duygusunu özyeterlik olarak ifade edebiliriz (Akçay, 2012; Luthans ve Youssef, 2004; Henry, 2004; Bandura, 1982; Stajkovic ve Luthans, 1998; Harms ve Luthans, 2012).

Özyeterliğin geliştirilmesi hem dış uyarıcılar yoluyla hem de kendi iç tatminleri yoluyla yapılabilir. Liderlerin çalışanları yaptıkları işler ile ilgili başarılı bulmaları ve memnuniyet ifadeleri çalışanlarda öz yeterlilik duygusunu geliştirecektir (Hodges ve Clifton, 2004). Yine çalışanların örgütteki görevleri ile ilgili başarılı oldukları yönere vurgu yapılması ve bu başarıları ile ilgili çalışana geri bildirim verilmesi dışsal olarak özyeterliğin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Kaplan ve Kaiser, 2010; Hodges ve Clifton, 2004).

Özyeterliğin geliştirilmesinde içsel faktörler de etkilidir. Çalışanın yaptığı iş ile ilgili kendini değerlendirmesi sonucu başarılı bulması özyeterliğini artıracaktır. Kişi farklı zamanlarda yaptığı çalışmalarını kendi içinde karşılaştırarak kendini değerlendirir. Eğer daha önceki işlerine oranla ilerleme kaydetmiş ise kendisini başarılı bulabilir ve bu da özyeterlik duygusunu geliştirebilir. Bir başka değerlendirme ise kendisini diğer kişiler ile karşılaştırdığında kendisini daha iyi buluyor ise bu durum da çalışanın öz yeterlik duygusunu geliştirebilir (Tösten, 2015).

Stajkovic ve Luthans, (1998) öz yeterliği etkileyen durumları şöyle ifade etmektedir:

1. *Eylemsel Ustalık Deneyimi (Enactive Mastery Experiences)*: Çalışanın kendi kendisini yaptığı işler yönünden değerlendirmesidir. Objektif bir değerlendirme değildir. Kişiden kişiye değişir. Bir çalışan aynı oranda yaptığı işten çok memnun kalırken diğer çalışan yaptığı işten memnun kalmayabilir. Çalışanlar kendilerini hem daha önceki kendi yaptıklarıyla hem de çevresindeki diğer kişilerle karşılaştırırlar. Bu karşılaştırma sonucunda kişi öznel değerlendirmesi ile kendi öz yeterliğini olumlu veya olumsuz değerlendirebilmektedir.

2. *Temsili Öğrenme (Vicarious Learning)*: Çalışanın bir işi yapmayı hiç bilmediği veya çok az bildiği durumlarda, o işi çevresinde yapan birisini gözlemleyerek öğrenmesi ile elde ettiği öz yeterlik duygusudur. Bu durumlarda gözlemleyen ile

gözlemlenen arasında ne kadar çok benzerlik varsa öğrenme ve öz yeterlik duygusu da o düzeyde artacaktır.

3. *Sözlü Cesaretlendirmedir (Verbal Persuasion)*: Çalışanın usta veya uzman olarak gördüğü bir kişi tarafından övülmesi de çalışandaki özgüven duygusunu artıran bir etki yapar.

4. *Psikolojik Uyarılma (Psychological Arousal)*: Çalışanlar işlerini yaparken çeşitli düzeylerde stres altında kalırlar. Yapılan işlerin sonunda önemli başarılar elde edilse bile çalışanın o süreçteki çektiği sıkıntı ve stres öz yeterliliğinin artmasına katkı sağlamayabilir. Bu durumlar kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Her çalışanın sıkıntı ve stres ile başetme gücü farklı olduğundan yapılan işlerin sonundaki elde edecekleri özyeterlik duyguları da farklı olmaktadır.

Yukarıdaki açıklama ve tanımlamalara göre öz yeterlik bir çalışanın kendisini yaptığı iş ile ilgili yeterli görmesidir. Bu yeterli görme kendi kendini değerlendirmesi veya başkasının kendisini değerlendirmesi sonucunda olabilir. Eğitim örgütlerinde öğretmenler yaptıkları işi önceki eğitim uygulamaları ile karşılaştırarak kendi kendilerini yeterli görebilirler ya da yöneticileri onları başarılı bulduğunu ifade edebilir. Bu yollarla öğretmenlerin öz yeterlikleri artabilecektir.

#### **2.2.3.7.2. İyimserlik (Optimism)**

İyimserlik Seligman ve ekibinin pozitif psikoloji hareketi çalışmalarına dayanmaktadır. Terim anlamı ile Türkçede kullanılan iyimserlik ifadeleri birbirinden biraz farklılık göstermektedir. TDK Genel Türkçe Sözlüğe göre iyimserlik; “genellikle her düşünce ve işi iyi olarak değerlendiren bir tutum veya kişilik özelliği, nikbinlik, optimizm” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Terim anlamı olarak iyimserlik ise; kişilerin pozitif olayların sebeplerinin içsel, kalıcı ve genellenebilir olaylara dayandırırken, negatif olayların sebeplerini ise dışsal, geçici ve duruma özel olarak yorumlamaları şeklinde ifade edilmektedir.

İyimser bir çalışan önemli bir başarı elde ettiğinde bu durumu kendi kalıcı özellikleri sayesinde elde ettiğini, kendisinin sahip olduğu bu karakter ve ilkelerin

kendisini bundan önce de bundan sonra da büyük başarılarla taşıyacağını düşünerek bu durumu genelleyecektir. Eğer bir başarısızlık ile karşılaşırsa bu durumun kendi özellikleri ve ilkeleri ile ilgili olmadığını, başarısızlığın dışsal sebeplerden kaynaklandığını dolayısıyla bu durumun geçici bir şey olduğunu, kendisini her zaman etkileyecek bir durumun sözkonusu olmadığını ifade edecektir (Akçay, 2011; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007).

İyimser olmanın çalışana sağlayacağı önemli avantajların yanında bazı dezavantajları da vardır. İyimser bir çalışan kendisine güvendiği için sürekli motive bir şekilde çalışacaktır. Ancak bunun yanında elde edilen başarısızlıkların sebebini sürekli dışarıda aradığı için reel bir değerlendirme yapamayacaktır. Doğru ve tüm yönleri ile bir değerlendirme yapmamak sorunların tam olarak anlaşılmasını engelleyecektir.

İyimserlik günlük kullanımda olayları iyi yönleri ile değerlendirmek şeklinde algılanmaktadır. Bu çalışmada iyimserlik şimdiki zaman ile sınırlı değildir ve olayların bağlandığı sebepler ile ilgilidir. Geçmişteki yaşananların da, şimdikilerin de, gelecekte yaşanacakların da sebepleri değerlendirilirken pozitif olayların kişinin içsel özelliklerinden kaynaklandığı, bu durumun kalıcı olduğu ve her zaman için de böyle olacağı şeklinde yorumlanmasıdır. Negatif olaylar yorumlanırken ise kişinin kendisinden kaynaklanmadığı, sebeplerin dışsal olduğu, bu durumun geçici olduğu ve devam etmeyeceği, genel olarak da böyle bir durumun olmadığı şeklinde yorumlanmasıdır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007).

Seligman (2006) iyimserliğin işyerlerinde şu alanlarda kullanılabileceğini ifade etmiştir:

a. Örgütler bazen stres altında çalışmak zorunda kalırlar. Stres ve baskı altında iken bu durumdan en az etkilenen kişiler iyimser kişilerdir. Örgütler bu kişilerle çalıştıklarında daha rahat hizmet üretebileceklerdir.

b. Örgütlerde sıkıntılı pozisyonlar vardır. Bu pozisyonlarda iyimser kişilerin çalıştırılması örgüt açısından avantaj sağlayabilir. Diğer çalışanlar o pozisyonlarda her an kriz çıkarabilirler.

c. Örgütler çalışanlarını iyimser olmaları için eğitebilirler. Her çalışan aynı düzeyde iyimser olmayabilir. Ancak bir örgüt için çalışanlarının iyimser olmaları oldukça önemlidir. Bu sorunu örgütler çalışanlarına iyimserlik eğitimi vererek aşabilirler.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki iyimserlik bireye önemli katkılar sağlamaktadır (Luthans, Youssef, Avolio, 2007): Birey fiziksel ve zihinsel olarak daha sağlıklıdır, öznel iyi oluş düzeyi yüksektir, yaşamı boyunca karşısına çıkan zorlu şartlarla daha iyi mücadele etmektedir, yaşam ve iş doyumunu daha yüksektir, mutluluk düzeyi ve iş performansının daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Carver ve Scheier, 2002).

Schulman (1999) iyimserliğin inşa edilebilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur:

- Çalışanların inançlarını ve bu inançlarını ortaya çıkaran yapıları tanımlamak gerekir
- İnançlarını ortaya çıkaran düşüncelerin doğruluğu hakkında araştırma yapmak
- Uyumsuz olan düşünceleri tespit edip iyimserlik açısından daha yapıcı olanlar ile değiştirmeye çalışmak.

Yukarıdaki tanım ve değerlendirmeler iyimserliğin bireyin kendisini her durumda iyi hissetmesi olduğunu göstermektedir. Birey olumlu bir iş yaptığı zaman, bu başarıyı hakeden özelliklere sahip olduğunu düşünmektedir. Olumsuz bir iş çıkardığı zaman da “bu olumsuzluklar benden kaynaklanmamaktadır, dış kaynaklıdır” diyecektir. Yani her durumda kendisini olumsuz etkileyecek bir duruma girmeyecektir. İyimserliğin eğitim örgütlerindeki uygulaması öğretmenlerin yapılan başarılı çalışmaların kendilerinden, başarısız çalışmaların ise dış şartlardan kaynaklandığını düşünmeleridir. Bu düşüncenin olumlu yönü öğretmenlerin her zaman motive bir şekilde eğitim çalışmalarını yapmalarını yapmalarınıdır. Ancak olumsuz yönü ise başarısız

öğretmenler başarısızlığı kendilerinde görmedikleri için kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymayacaklardır.

İyimserlik düzeyi yüksek olan bireyler pozitif olayların kaynaklarının içsel özellikleri olduğuna inandıkları için kendilerine güven duyarlar. Bu güven sayesinde karşılarına çıkan olumsuzluklarla yüksek bir motivasyon ile mücadele ederler.

### 2.2.3.7.3. Güven

Bireysel olarak değerlendirildiğinde “Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat” (TDK, 2017) olarak ifade edilen güven örgütsel olarak ele alındığında çalışanın kendisine karşı, diğer çalışanlara karşı ve örgüte karşı duyulan itimat olarak ifade edilebilir. Güven örgüt içinde çalışanlar arasında karşılıklı tesis edilen bir inanç olduğundan örgütsel davranışları da belirleyen bir özelliğe sahiptir (Sargut, 2003, Sağlam Arı, 2011).

Sosyal sistemler örgütsel yapılarını iletişim sayesinde oluştururlar. Bu oluşum sağlayan en önemli araç ise güvendir (Erdem ve Özen, 2003). Örgütsel açıdan ele alındığında güven hem çalışanların örgütsel davranışlarını üst düzeyde etkilemektedir, hem de örgütteki karmaşıklık ve kaos durumlarında en önemli yatıştırma aracıdır (Sağlam Arı ve Güneri Tosunoğlu, 2011). Bu bakımdan örgütlerde pozitif psikolojik sermayenin bir aracı olarak güven oldukça önemlidir.

Alanyazında güven ile birlikte ele alınan açıklık, şeffaflık, yetkinlik, dürüstlük ve devamlılık örgütler açısından oldukça önem taşımaktadır. Çalışan özellikleri örgütlerin özelliklerine de yansıdığından dolayı örgütler bir çalışan özelliği olarak güven ile önemli ölçüde ilgilenmektedirler (Tösten, 2015). Çalışanların davranışlarının örgütten hizmet alan kişilerde oluşturacağı güven örgüt açısından oldukça önemlidir. Yine çalışanların işlerine ve örgüte karşı dürüstlüğü örgütsel güvenin farklı yönlerini oluşturmaktadır (Gabarro, 1978).

Güven duyulan kişilerin hangi özelliklere sahip olduğu veya hangi özellikleri olan kişilerin çevrelerine güven verdiğine yönelik araştırmalar yapılmıştır (Mayer ve Davis, 1999): Öz güvenli insanlar, başkalarına destek olan kişiler, çevreleri ile uyumlu

kişiler, sevecen, dürüst, açık sözlü, tutarlı, bilgili ve dedikodu yapmayan kişilerdir. Yukarıdaki araştırma örgütsel güvene yönelik yapılmamış olmasına karşı genel olarak güvene ait özellikler örgütsel güven için de geçerlidir.

Pozitif psikolojik sermaye açısından güven ele alındığında iki yön öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi Beklenti – Değer yaklaşımıdır. “Beklenti” örgütün veya sosyal çevrenin çalışandan beklentisini, “değer” ise çalışanın yapması gereken şeyi, varması gereken hedefi değerli görmesi ve bu duygularla motive olmasıdır. Beklenti çevrenin çalışana güven duyması sonucu oluşan bir durumdur. Değer ise çalışanın kendisine güven duyması ve kendisine duyulan güveni boşa çıkarmaması ile ilişkili bir durumdur (Carver ve Scheier, 2002; Tösten, 2015).

Güvenin ikinci yönü ise “Şüphelerden Arınık Olma”dır. Çalışana karşı gerek örgüt yönetimi tarafından gerekse de diğer çalışanlar tarafından şüphe duymamaktır. Güvenilir kişi hem çevresi tarafından hem de yöneticileri tarafından şüphe duyulmayan yani emin olunan kişi olarak değerlendirilmektedir (Carver ve Scheier, 2002; Tösten, 2015).

Eğitim kurumları açısından güven birkaç yönden ele alınabilecektir. Eğitim kurumlarında güvenin bir yönü müdürün öğretmende, öğretmenin müdürde, velilerin ve öğrencilerin ise her iki taraftan beklenti içinde olmasıdır. Bu beklenti karşılıklı bir güvenin sonucu olabilecektir. Bir başka yönü ise hem müdürün hem de öğretmenin yaptıkları işleri değerli görmesi ve örgütün amaçlarına odaklanmasıdır. Bu yön kişinin kendisine duyduğu güvenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

#### **2.2.3.7.4. Dışadönüklük**

Psikolojide bireyler için dışadönük ve içe dönük olarak iki farklı değerlendirme vardır. İçe dönükler; sessiz, yalnız kalmaktan hoşlanan, bireysellikten hoşlanan ve içine kapanık kişiler olarak tanımlanırken (Çetin ve Varoğlu, 2013), dışadönük kişiler; hareketli, yaşam dolu, canlı, girişken, sosyal yönleri güçlü kişiler olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2014).

Dışadönük kişiler içe dönüklere oranla enerjileri daha yüksek kişilerdir. Kaşılarındakini daha çabuk ve pozitif olarak etkilemektedirler. Pozitif tecrübeye daha açıktırlar, muhataplarından gelecek pozitif dönüte, ödüle ve övgüye daha çok duyarlılık gösterirler. Çevrelerine karşı daha iyimser bakarlar, hayat sevinçleri ve diğer kişilerle ilişkileri daha yüksektir (Costa ve McCrae, 1992; Watson, 2005; Atak, 2013).

Alanyazında dışadönük bireylerin bazı negatif özellikleri olarak ise aşırı duygusallıkları nedeniyle bazen öfkeli olabilecekleri, bu öfkenin de çevreleri ile çatışmaya dönüşme ihtimali ifade edilmektedir. Ayrıca dışadönük bireylerin dominant bireyler olduğu, otoriter oldukları da vurgulanmaktadır (Trapnell ve Wiggins, 1990)

İçedönük bireyler ise daha kabullenici, daha sessiz kalan, yeniliklere sessiz kalarak uyum göstermeye çalışan bireyler olarak ifade edilmektedir (Şimşek ve Aktaş, 2014). İçedönük bireylerin yaşam doyumlarının dışa dönüklere göre daha az olduğu vurgulanmaktadır.

Dışadönüklük pozitif psikolojik sermaye konu başlığı altında değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin daha dışa dönük bireyler olması beklenmektedir. Çünkü öğretmenlik sosyal yönü güçlü olan bir meslektir. Dışadönük kişiler; hareketli, yaşam dolu, canlı, girişken, sosyal yönleri güçlü kişiler olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2014; Tösten, 2015). Bu özellikler ise öğretmenlik mesleği için gerekli olan yönlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin, hem girişimci bir ruha ihtiyacı olması, hem sorun çözmek için yüksek düzeyde sosyal ilişkiye ihtiyaç duyması bu mesleği yapmak isteyen bireylerde dışadönüklüğü gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleği sadece sınıf içinde yapılan bir meslek değildir. Gerektiğinde sorunları çözmek için, gerektiğinde yeni projeleri hayata geçirmek için hem okul içinde hem de okul dışında sosyal sermayesini kullanarak girişimlerde bulunmayı gerektirmektedir. Bu yönüyle de öğretmenlerin dışa dönük olması gerekmektedir.



### 2.2.3.7.5. Psikolojik dayanıklılık

Dayanıklılık; başarısızlık, zorluk ve belirsizlik durumlarında bireylerin kendilerini yeni durumlara hazırlayabilme durumu olarak tanımlanabilir (Akçay, 2012). Bir başka ifade ile psikolojik dayanıklılık, bireyin hayatındaki önemli bir değişiklik, bir sıkıntı veya girilmesi gereken bir risk karşısında bu durumlarla baş edebilme yeteneğidir (Luthans, 2002). Dayanıklılık ile ilgili çalışmalar iki farklı kanaldan gelişmiştir:

Birincisi Ann Masten öncülüğünde daha çok gelişimsel özellikler ve klinik çalışmalar olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalarda bireylerin yeni durumlara adaptasyonu incelenmiştir (Masten, 2001; Masten ve Reed, 2002). Bu çalışmaların ortak özelliği dayanıklılığın insanın adaptasyonu ile ilgili bir özelliği olduğu vurgulanmıştır. Dayanıklılığın kişinin gelişimi sırasında karşılaşılabileceği sıradan bir süreç olduğu, bu yönüyle dayanıklılığın bir sonuç değil bir süreç olduğu vurgulanmıştır.

Dayanıklılık ikinci olarak ise risk altında yaşayan çocukların, sorunlu ergenlerin ve aile düzeni bozuk kişilerin bu durumlardan sonra hayata nasıl tutunabildiklerinin merakı sonucunda ele alınmıştır (Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Bu araştırmalar önemli travmatik durumları yaşadıkları sonra bu durumlarını atlatanlar, “Hayatta Kalanlar” ve “İstisnalar” olarak adlandırılmışlardır. Bu durumdaki bireylere bakarak “Kim Dayanıktır?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya buradan başlanmıştır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek insanların üç önemli özelliği ifade edilmektedir (Coutu, 2002):

- Gerçek (Karşı karşıya olunan sıkıntılı durum) olan durumu vefalı bir davranışı göstererek kabul ederler.
- Bu kişilerin çok güçlü değerlerle perçinlenmiş derin inançları vardır.
- Zor durumlarla karşılaştıklarında umutsuzluğa kapılmadan sıkıntılarını çözecek yetenekleri vardır.

Psikolojik dayanıklılık örgütsel davranış olarak çok önem arz etmektedir. Kriz durumlarında çıkış bulabilmek çalışanların aldıkları eğitimin kalitesi ve deneyimleri ile ilgili olmaktan çok dayanıklılıkları ve krizi çözebilme yetenekleri ile ilgilidir (Reivich ve Shatte, 2002; Coutu, 2002; Seligman, 2011). Çalışanların stres ve baskı altında soğukkanlı olmaları ve en akılcı çözümleri üretmeleri onların psikolojik dayanıklılığı ile ilgilidir. Bu durumlarda ekstra çaba gösterilmesi, stresle başa çıkılması, krizin en doğru şekilde tetkik edilmesi, en uygun çözüm yolunun tespiti ve uygulamasının yapılması gerekmektedir (Stewart, Reid ve Mangham, 1997; Reivich ve Shatte, 2002).

Okullarda ve sınıflarda beklenmeyen durumlar her an ortaya çıkabilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında eğitim örgütleri için dayanıklılığı yüksek çalışanlarla çalışmak önemlidir. Beklenmedik zamanlarda ortaya sıkıntılı ve stresli durumları iyi analiz eden ve çözüm üreten çalışanlar hem kişisel olarak kendilerini hem de örgütsel olarak okulu başarıya taşıyacaktır. Örgütü hedeflerine ulaştırmak için güçlü inançları olan umudu yüksek öğretmenlere sahip olmak bir eğitim örgütünün en büyük sermayesidir.

#### **2.2.3.7.6. Umut**

Kısaca hedeflere ulaşmak için azim gösterme (Keleş, 2011) olarak ele alınabilecek umudun en yaygın tanımı: Bireye iyi olma duygusu veren ve onun arzu ettiği amaca ulaşması için sahip olduğu güçlü duygusudur (Akman ve Korkut, 1993; Snyder, Sympon, Ybasco, Borders, Babyak ve Higgins, 1996; Snyder, Rand ve Sigmon, 2002; Harms ve Luthans, 2012). Snyder umudu farklı bir şekilde tanımlamaktadır; Umut'un üç boyutu vardır ve bunların birbiri ile olan ilişkisidir. Hedefler (goals), araçlar (agency) ve yollar (pathways). Bireylerin hedeflerinin olması, bu hedeflere ulaşmak için harekete geçme isteği ve hedeflerine ulaşmak için yollar bulması umudun tanımı olarak verilmiştir (Snyder, 2000).

Umudun başarı ve performans üzerinde ciddi etkileri olduğu araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Luthans'ın (2002, 2004) yaptığı çalışmalarda görülmektedir ki umut

bireylerin akademik, sportif ve sağlık performansları üzerinde ciddi etkilere sahiptir. Yine bir başka çalışmada ise umut düzeyleri yüksek olan çalışanların düşük olanlara göre işlerinde daha verimli oldukları, birlikte çalıştıkları astlarının daha yüksek iş tatmini yaşadıkları, örgütlerinde daha düşük personel devir oranı olduğu görülmüştür (Peterson ve Luthans, 2003). Bu araştırma sonuçları bize göstermektedir ki çalışanların umut düzeylerinin artırılması örgüt açısından önem taşımaktadır. Örgütler alışanlarının umut düzeylerini artırmak için (Luthans ve Jensen, 2002; Yıldız, 2015):

- Hem alışanlar için hem de örgüt için özel ve zorunlu olan amaçlar belirlenmeli ve herkes açısından netleştirilmelidir.
- Büyük amaçlar ölçülebilir kk amaçlar olarak sıralamalı ve aşamalandırılmalıdır.
- Eylem planları çeşitli koşullara göre alternatifli hale getirilmelidir.
- Örgütün sadece ana hedefine odaklanılmamalı, kk hedefleri de değerlendirilmeli ve değer verilmelidir.
- Engellerle kaşılaşılan kriz ve stres dönemlerinde soğukkanlı ve dayanıklı olunmalı, bu durumlara hazırlıklı olunmalıdır.
- Ana hedeflere ilerlerken süreç tıkanığında, verimlilikten uzaklaşıldığında alternatif planlamaların yapılması, bu planların ne zaman uygulanacağı, nasıl uygulanacağının kimlerin hangi görevleri yapacağının önceden belirlenmesi çalışanların umut düzeyini artırıcı bir etkiye sahip olacaktır.
- Çalışanlar yanlış bir planlama yaptığında, yanlış bir umuda kapıldığında bu durumdan ne zaman ve nasıl vazgeeeğinin, nasıl yeni bir planlama yapacağının uygulamalı hazırlıklarını yapmalıdır (eşitli uygulama örnekleri yaptırılabilir).

Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar göstermektedir ki çalışanların gelecekte umutlu olması onların psikolojisini pozitive çevirmektedir. Eğitim bilimleri alanında umudu yüksek çalışanların eğitim yoluyla ocukaları ve gençleri yetiştirmeleri gelecek nesiller açısından çok önemlidir. Gerek kendi kişisel tecrübeleri gerekse de meslektaşlarının tecrübeleri ile kendilerini geliştirmiş öğretmenler daha umutvar

olabileceklerdir. Bu tecrübelerle ileride karşılaşacağı sorunlarla rahatça baş edebileceğine inanan öğretmenlerin umut düzeyi daha yüksek olacaktır.

### **2.3. Paylaşılan Liderlik ile Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi**

Liderlik değişkenlerinin pozitif psikolojik sermayeyi etkileyebilecek pozitif kaynaklar olduğu bir çok yazar tarafından ifade edilmiştir (Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005) Liderlerin ifade ve davranışları, diğer kişilerin ifade ve davranışlarına oranla çalışanlar üzerinde daha fazla etkilidirler (Dvir, Eden, Avolio, & Shamir, 2002; Salehzadeh, 2017; Şeşen, Maşlakçı, Sürücü, 2017). Liderlik türleri içerisinde paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin de incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

Paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki üzerine doğrudan yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak paylaşılan liderliğin alt boyutları ile pozitif psikoloji arasındaki ilişki ve pozitif psikolojik sermayenin bileşenleri ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişkilere yönelik farklı çalışmalar bulunmaktadır.

Pozitif psikolojik sermaye eğitim bilimleri ve davranış bilimlerinde yoğun bir şekilde araştırmaya konu olmuştur. Pozitif psikolojik sermayeyi tanımlamaya yönelik araştırmalar, pozitif psikolojik sermayenin sonuçlarına yönelik çalışmalar ve pozitif psikolojik sermayenin sebeplerine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye birçok değişken ile ilişkilidir. Bu ilişki bazen pozitif bazen negatif ilişki olarak ortaya çıkmıştır. Pozitif psikolojik sermaye bazı değişkenlerin sebepleri olarak onları etkilemiş, bazı değişkenlerin ise sonuçları olarak onlardan etkilenmiştir.

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki pozitif psikolojik sermaye örgütsel bağlılık ve iş tatmini (Larson ve Luthans, 2006; Çetin, 2011), pozitif duygular, örgütsel vatandaşlık davranışı (Avey ve diğ., 2008; Norman ve diğ., 2010), iş performansı, çalışan performansı (Gooty ve diğ., 2009; Nguyen ve Nguyen, 2011; Walumbwa ve

diğ., 2011), yaratıcı performans (Sweetman ve diğ., 2011), otantik liderlik (Walumbwa ve diğ., 2011), değişimci ve dönüşümcü liderlik (McMurray Pirola-Merlo, Sarros ve İslam, 2010), yaşam kalitesi (Nguyen ve Nguyen, 2011), olumlu örgüt iklimi (McMurray ve diğ., 2010) değişkenlerini pozitif olarak etkilemiştir. Yine yapılan araştırmalarda görülmektedir ki pozitif psikolojik sermaye Çalışan devamsızlığı (Avey ve diğ., 2006), Çalışanların sapkın davranışları (Norman ve diğ., 2010), İşten ayrılma niyeti, İş arama davranışı, Stres (Avey ve diğ., 2009), Kaba davranışlar (Roberts, Scherer ve Bowyer, 2011) değişkenlerini ise negatif yönde etkilemiştir (Erkmen ve Esen, 2012).

Pozitif psikolojik sermaye ile ilişkili olan değişkenlerden bazıları paylaşılan liderliğin de alt boyutlarını oluşturmaktadırlar; sorumluluk alma-öz değerlendirme, okul kültürü-örgütsel vatandaşlık-örgütsel bağlılık, gelişim ve iş birliği-Performans-iş tatmini (Avey ve diğ., 2011). Bu ilişkilerin derinlemesine incelenmesi için pozitif psikolojik sermaye ile paylaşılan liderliğin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sonucunda her iki değişkenin ilişkisi, bu ilişkinin yönü, hangi değişkenin diğerini etkilediği ve bu etkinin düzeyinin belirlenmesi için araştırma yapılması gerekmektedir.

Paylaşılan liderliğin eğitim örgütleri için alt boyutları örgütsel gelişim ve işbirliği, vizyon misyon, sorumluluk alma, okul kültürü, örgütsel olanaklar olarak ifade edilmektedir. Paylaşılan liderliğin bir boyutu olan “Sorumluluk Alma” pozitif psikolojik sermaye ile de yakından ilgilidir. Topaloğlu (2014) Pozitif psikolojik sermayeyi tarif ederken, Bu kavramın, zor görevlerin başarıyla yerine getirilmesi için yeterli çabayı gösterme ve sorumluluk alma ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeler paylaşılan liderliğin pozitif psikolojik sermaye ile ilişkisini göstermektedir. Ancak doğrudan ilişkisini ortaya koymak için bir araştırma yapmak gerekmektedir. Bu araştırma da iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmaktadır.

Erdem, Kalkın ve Deniz (2016) tarafından “kişilik özelliklerinin ve kontrol odağının psikolojik sermaye üzerine etkisi” başlıklı çalışmada sorumluluğun pozitif psikolojik sermaye ile ilişkisi incelenmiştir. Bu incelemede sorumluluk duygusunun

pozitif psikolojik sermaye ile pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği ifade edilmiştir. Özellikle sorumluluk duygusunun diğer duygulara oranla çok daha güçlü bir şekilde pozitif psikolojik sermayeyi etkilediği vurgulanmıştır.

Fineman, (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada pozitif psikolojik sermaye incelenirken pozitif kavramının üç yönlü bir kavram olduğu bu yönlerden birisinin de sorumluluk duygusu olduğu vurgulanmaktadır. Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan sorumluluğun, pozitif psikolojik sermayenin üç yönünden birisi olarak vurgulanması da bu iki değişken arasında bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Çetin, Hazır ve Basım (2013) yaptıkları “Destekleyici örgüt kültürü ile örgütsel psikolojik sermaye etkileşimi: Kontrol odağının aracılık rolü” isimli çalışmada örgüt kültürü ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada örgüt kültürü ile pozitif psikolojik sermaye arasında hem doğrudan ve pozitif bir ilişkinin olduğu hem de dolaylı bir ilişki ve etkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan bir başka araştırma ise “Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi” başlığı ile yapılmıştır (Özer ve diğ., 2013). Bu çalışmada destekleyici bir örgüt kültürünün pozitif psikolojik sermayeyi artırdığı ortaya konulmuştur. Destekleyici bir örgüt kültürüne sahip örgütlerin pozitif psikolojik sermayesinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

“Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem araştırması” başlığı ile yayınlanan çalışmada (Kalman, Summak, 2016), öğretmenlerin gelişimlerine yönelik yapılacak eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıracığı ifade edilmiştir. Bu çalışma göstermektedir ki, örgütler çalışanlarının gelişimi için çaba gösterip onlarla iş birliği yaptıklarında çalışanların pozitif psikolojik sermayesi artabilecektir.

Erdem, Kalkın ve Deniz (2016) tarafından pozitif psikolojik sermayeyi etkileyen kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; dışadönüklüğün, sorumluluğun ve deneyimlere açıklığın pozitif psikolojik sermayeyi pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği ifade edilmiştir. Burada ifade edilen dışadönüklük ve deneyimlere açıklık paylaşılan liderlik alt boyutlarından gelişim ve işbirliği ile benzer yönler

taşıyabilmektedir. Bu açıdan da pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin araştırılması gerekli görülmektedir.

Kurt (2016) tarafından “Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi” başlığı ile yapılan çalışmada paylaşılan liderliğin öğretmenlerin öz yeterliği ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir. Özyeterliğin öğretmen liderliğinin gelişmesi için bir ön koşul olarak görüldüğü çalışmada özyeterlik algısının güçlendirilmesi için öğretmenlere ilave roller verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu ilave rollerin de liderliğin öğretmenler ile paylaşılması olabileceği vurgulanmıştır.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye değişkenleri ile ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmaların bir özetine yer verilecektir.

### **2.4.1. Paylaşılan liderlik ile ilgili araştırmalar**

Paylaşılan liderlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok farklı alanda çalışmalar yapılmıştır. Paylaşılan liderlik hem farklı bilim dallarında hem de farklı zamanlarda çalışılmıştır.

#### **2.4.1.1. Paylaşılan liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar**

Paylaşılan liderlik kavramı, yurt içi akademik alanda son zamanlarda tartışmaya başlanılan bir konudur (Özer ve Beycioğlu, 2013). Yurt içi alanyazında temel olarak dört farklı isim verilerek çalışılmaktadır (Erol, 2016). Bu isimler; paylaşılan liderlik (Beycioğlu, 2009; Bostancı, 2012; Yılmaz, 2013; Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2014; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015a;), dağıtılmış liderlik (Oğuz, 2013; Yılmaz ve Turan, 2015), dağıtımcı liderlik (Taşdan ve Oğuz, 2013; Korkmaz ve Gündüz, 2011;

Baloğlu, 2011a; Özdemir, 2012) ve paylaşımcı liderlik (Korkmaz, 2011) dir. Paylaşılan liderlik kavramı yurt içinde yeni bir konu olduğu için alanyazındaki çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışmaların bir kısmı ölçek uyarlaması, bir kısmı ölçek geliştirmesi ve bir kısmı da var olan ölçeklerle alan araştırması şeklindedir. Ölçek uyarlama çalışmaları aşağıdaki Tablo 2.9. da verilmiştir.

Tablo 2.9.

Paylaşılan Liderlikle İlgili Ölçekleri Uyarlama Çalışmaları

Ölçeği Uyarlayan	Ölçeği Geliştiren	Ölçek
Korkmaz (2011)	Kouzes ve Posner (1995)	Liderlik Davranışı Envanteri
Bostancı (2012)	Wood (2005)	Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği
Özdemir (2012)	Hulpia, Devos ve Rosseel (2009)	Dağıtımçı Liderlik Envanteri
Kılınç (2013)	Lambert (2003)	Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği
Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkcı ve Karadağ'ın (2014)	Davis (2009)	Dağıtımçı Liderlik Ölçeği

Yurt içindeki ölçek geliştirme çalışmaları Tablo 2.10. da gösterilmiştir.

Tablo 2.10.

Paylaşılan Liderlik ile İlgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Ölçeği Geliştiren	Ölçek
Özer ve Beycioğlu'nun (2013)	Paylaşılan Liderlik Ölçeği
Taşdan ve Oğuz'un (2013)	İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımçı Liderlik Ölçeği
Aslan ve Ağıroğlu Bakır'ın (2015)	Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Paylaşılan liderlik alanında alan araştırmaları yapan çalışmalara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir;

Korkmaz ve Gündüz (2011), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” isimli çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenleri yöneticilerinin %76 düzeyinde paylaşımcı liderlik davranışları gösterdiklerini ifade etmektedirler. Bu çalışmada okul yöneticilerinin örnek olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân verme ve cesaretlendirme gibi paylaşılan



liderlik özelliklerini gösterdiklerini söylemişlerdir. Baloğlu (2011a), dağıtımçı liderlik ifadesini tercih etmiştir. Bu çalışmada dağıtımçı liderlik uygulamalarına yönelik yeni bir tasarım oluşturmaya çalışmıştır. Bu yeni tasarım ile farklı uygulamaları bir yapı içerisinde bütünleştirmeye çalışmıştır. Dağıtımçı liderliğin, örgütler içindeki ast ve üst ilişkisi gözetenmeden dağıtılmasının liderliğin etkisini, liderlik kapasitesinin artırılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bu yöntem uygulanırsa örgütte daha güçlü bir yapı oluşacağını belirtmiştir.

Baloğlu (2012), “Değer Temelli Liderlik ve Paylaşılan Liderlik Arasındaki İlişki” başlıklı makalesinde bu iki değişken arasında .74 düzeyinde pozitif ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Değer temelli liderliğin paylaşılan liderliğin boyutlarından takım çalışmasını %41, destek boyutunu %47, vizyon misyon boyutunu %43, kontrol boyutunu ise %27 oranında açıkladığını ifade etmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, değer temelli liderlik özelliklerinin sergilendiği örgütlerde paylaşılan liderliğin de gözlenebileceğini ifade etmektedir. Örgütsel vatandaşlık ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişki ve etkinin incelendiği “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Paylaşılan Liderliğin Gerçekleşmesini Yordama Düzeyi” isimli çalışmasında, örgütsel vatandaşlık davranışlarının paylaşılan liderliği yordadığı, her iki değişken arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişkinin var olduğu belirtilmiştir. (Bostancı, 2013). Ağıroğlu Bakır (2013) “Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi” başlıklı çalışmasında erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile kadın öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları karşılaştırılmış ve erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Kılınç’ın (2013) “İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi” çalışmasında, dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ile, iş birliği, ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı incelenmiştir. Kılınç (2013), bu çalışmada liderlik kapasiteleri yüksek yöneticilerin daha yüksek dağıtımçı liderlik davranışları sergilediğini, liderlik kapasiteleri düşük düzeyde olan yöneticilerin ise otokratik liderlik davranışları sergilediklerini ifade etmiştir. Uslu ve Beycioğlu (2013), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Müdürlerin Paylaşılan liderlik Rollerini

Arasındaki ilişki” isimli çalışmaları ile, öğretmenlerin okul müdürlerinin paylaşılan liderlik rollerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında, orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları” adıyla yayınlanan bir yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerini paylaşılan liderlik davranışlarını yüksek düzeyde göstermekte olduğunu ifade edilmiştir (Yılmaz, 2013).

Ağırdaş (2014), tarafından “Resmi Liselerde Dağıtımçı Liderlik ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi (Çorum Örneği)” adıyla iş doyumunu ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezi çalışılmıştır. Bu tezde öğretmenler, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri ifade edilmiştir. En fazla sergiledikleri dağıtımçı liderlik davranışının ise mesai saatleri sonrasında da ulaşılabilir olmaları olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticilerinin en düşük düzeyde gösterdikleri dağıtımçı liderlik davranışının ise çalışanlarına örgütsel destek sağlanması ve uzun vadeli planların yapılması önceden paylaşılması olduğunu belirtmiştir. İş doyumunu ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişkinin anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Yener (2014), tarafından çalışılan “Özel Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Davranışı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Aracı Değişken İlişkisinin Araştırılması” isimli doktora tezinde paylaşılan liderlik davranışları, psikolojik güvenlik algısını olumlu, işten ayrılma niyetini ise olumsuz etkilemektedir. Aslan ve Ağıroğlu Bakır (2015), “Okullarda Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Etkileşimi” isimli nitel çalışmada, paylaşılan liderlik ile örgütsel bağlılık algısı devlet okullarına göre özel okullarda daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir.

Yılmaz ve Turan’ın (2015), “Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması” isimli çalışmasında çıkan sonuç şöyle sıralanmıştır: Öğretmenlerin örgütsel güven algıları dağıtılmış liderliği olumlu yönde etkilemektedir, dağıtılmış liderlik örgütsel destek algılarını olumlu yönde etkilemektedir ve örgütsel destek algıları da okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bir başka

sonuç ise öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algıları, örgütsel destek aracılığı ile, okul başarısını dolaylı olarak olumlu yönde etkilemektedir.

Oldaç, tarafından 2016 yılında yapılan bir tez çalışmasında (The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness model) paylaşılan liderliğin, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki işbirliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci başarısını en fazla etkileyen değişkenin akademik iyimserliğin alt boyutu olan öğretmenlerin kolektif öz yeterliğidir. Aileye ve öğrenciye güvenin de okullar arasındaki başarı farkı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

“Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri” (Işık, 2018) başlığıyla yayınlanan bir başka tez çalışmasında ise yabancı diller yüksekokullarda görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin düşüncelerini ortaya koymayı ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Paylaşılan liderlik, okulda görev yapan öğretim elemanı sayısına, okulda bulunan öğrenci sayısına göre incelenmiştir. Öğretim elemanları okullarında paylaşılan liderlik davranışlarının uygulandığını ifade etmişlerdir. Kösem (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarına ve bu davranışların okul müdürlerince uygulama düzeyine ilişkin görüşleri” isimli tez çalışmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının önemli görülme derecesi ile okul müdürlerince sergilenme derecesi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarını önemli görmeleri ile uygulamaya yatkınlıkları arasındaki ilişkinin güçlü olduğu görülmüştür.

Aydoğan (2018) tarafından özel eğitim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticiler üzerine “Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri” başlığıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin paylaşılan liderlik algılarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu, öğretmen ise toplam örgütsel

bağlılık düzeylerinin yöneticilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bütün çalışanların paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. “Okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki” adıyla Şarbay (2018) tarafından bir tez hazırlanmıştır. Bu tez okulların paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin (ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri) psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okullarda hem paylaşılan liderliğin hem de pozitif psikolojik sermaye düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının pozitif psikolojik sermaye bileşenleri ile ilişkilerine bakıldığında ise; paylaşılan liderliğin pozitif psikolojik sermayenin bileşenlerinden özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklülük ve dayanıklılık ile pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Umut bileşeni ile bir ilişki tespit edilememiştir.

#### **2.4.1.2. Paylaşılan liderlikle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar**

Paylaşılan liderlik ile ilgili yurt dışı alanyazında hem ölçek geliştirme çalışmaları hem de uygulama ve araştırma çalışmaları yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması olarak Kouzes ve Posner (1995), Lambert (2003), Wood (2005), Hulpia, Davis (2009), Devos ve Rosseel (2009) paylaşılan liderlik algısını ölçmek için, çalışma yapmışlardır.

Mevcut ölçekler ile yapılan araştırma ve uygulamalara örnek olarak ise, Perry, Pearce ve Sims, Jr. (1999), paylaşılan liderliği işletme alanında çalışmıştır. Bu çalışmada paylaşılan liderliğin satış takımlarının etkililiğine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, paylaşılan liderlik davranışlarının satış takımlarının etkililiğini arttırdığını ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada paylaşılan liderlik davranışlarının öğrencilere etkisi çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda da paylaşılan liderlik davranışı sergilenmesinin öğrencinin okula aidiyetinin gelişmesine ve öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu (Leithwood ve Jantzi, 2000) ifade edilmektedir. Paylaşılan liderliğin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran bir diğer çalışmada da öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamaları öğretmenlerin etkililiğini, öğrencilerin

okula bağlılığını ve öğrenci başarısını artırdığı ifade edilmiştir (Silins ve Mulford, 2002; Harris, 2009; Katyal, 2005). Paylaşılan liderlik ile öğrenci başarısı üzerinde çalışılan bir başka çalışmada da, öğretmenlerin paylaşılan liderliğinin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Paylaşılan liderliğin örgütsel değişime etkisinin araştırıldığı bir çalışmada da olumlu örgütsel değişim ile paylaşılan liderlik uygulamaları arasında doğru orantı bulunduğu belirtilmektedir (Harris ve Spillane, 2008). Grant'ın (2011), yaptığı çalışmasında ise paylaşılan liderliğin yöneticilerin etkililiğini de anlamlı ve olumlu bir şekilde artırdığı belirtilmiştir.

Paylaşılan liderlik ile ilgili deneysel bir çalışma yapan Davis (2009), paylaşılan liderlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Spillane, Camburn ve Pareja (2007), okulu paylaşılan liderlik yönünden incelediklerinde; okulda liderlik yapma ve yönetim işinin sadece resmi görevleri bulunan yöneticilerin yapmadığı, tüm çalışanlar ile birlikte özellikle öğretmenlerin liderlik konusunda inisiyatif kullandıklarını belirtmişlerdir. Paylaşılan liderlik ve okul yöneticilerin iş tatmini arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Hulpia ve Devos, 2009), okul yöneticilerinin iş tatmini ile liderlik ekibinin eşgüdümü arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Heck ve Hallinger (2010), tarafından yapılan çalışmada da paylaşılan liderlik okul gelişimine etkisi çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonunda paylaşılan liderliğin okulun gelişime kapasitesini arttırdığı, okul gelişim kapasitesinin artmasının da öğrenciler ve öğrenmelere önemli katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010), tarafından yapılan çalışmada paylaşılan liderliğin okulun kapasitesini artıracığını, okulun öğrenen bir örgüt olmasına katkıda bulunacağına ve dolayısıyla öğrenci başarısına katkıda bulunacağı ifade edilmiştir. Beycioğlu, Özer ve Uğurlu (2012), paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda paylaşılan liderlik davranışları gösterilen okullarda öğretmenler çalışma arkadaşlarına ve okul müdürlerine güven duymakta oldukları ifade edilmiştir.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick, (2012) tarafından “Paylaşılan Liderliğin Boyutları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri” adlı araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkileri incelenmiştir. Tian (2011) tarafından yapılan tez çalışması, “Paylaşılan Liderlik ve Öğretmenlerin Özyeterlikleri: Shanghai’de Bulunan Üç Çin Okuluna İlişkin Durum Çalışması” başlığını taşımaktadır. Bu çalışmada; Shanghai’deki üç Çin okulunda uygulanan paylaşılan liderliğin öğretmenlerin özyeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, paylaşılan liderlik uygulamalarının üç okulda da var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Finlandiyalı Heikka ve Hujala (2013), paylaşılan liderlik bağlamında erken çocukluk liderliği konusunu çalışmışlardır. Çalışmalarının sonucu olarak paylaşılan liderlik fikrinin değişim, dönüşüm aşamasında olduğu belirtilmiştir. Etkili liderlik paylaşımının düşük düzeyde olduğu, liderlik ile ilgili karşılıklı bağımlılığının artırılması gerektiği ve liderliğin tek bir kişinin tekelinde olmaması gerektiği ifade edilmiştir.

Rabindarang, Bing ve Yin (2014), tarafından yapılan çalışmada paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iş stresi üzerindeki etkisi mesleki ve teknik liselerde araştırılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak paylaşılan liderliğin iş stresleri üzerinde anlamlı ve yüksek bir etkiye sahip olduğu, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iş stresini azalttığı ifade edilmektedir. Ali ve Yangaiya (2015), Nijerya’da paylaşılan liderliğin okul etkililiğine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, paylaşılan liderlik ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada çıkan başka bir sonuç ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığının, paylaşılan liderlik ve okul etkililiği arasında aracılık etkisi olduğudur.

#### **2.4.2. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili araştırmalar**

Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok farklı alanda çalışmalar yapılmıştır. Pozitif psikolojik sermaye hem farklı bilim dallarında hem de farklı zamanlarda çalışılmıştır.

#### 2.4.2.1. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Pozitif psikolojik sermayenin bireylerin demografik değişkenleri ile olan ilişkilerini inceleyen Erkmen ve Esen (2012) şu sonuçlara ulaşmıştır; yönetici olarak çalışanların diğer çalışanlara göre, yaşı daha büyük olanların daha küçük olanlara göre, erkeklerin kadınlara göre ve toplam kıdemi fazla olanların daha az olanlara göre pozitif psikolojik sermaye düzeyleri daha yüksektir. Pozitif psikolojik sermaye düzeyini çalışanların eğitim durumlarının ve araştırmanın yapıldığı kurumdaki kıdemlerinin etkilemediği ifade edilmiştir. Bu çalışma bilişim sektöründe çalışanlar üzerinde yapılmıştır.

Topçu ve Ocak (2012) tarafından imalat sanayi çalışanları örneklemini üzerinde yapılan bir araştırmada; pozitif psikolojik sermayenin hangi değişkenler ile nasıl ilişki içinde olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermaye ile tükenmişlik duygusu arasında ters ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özel bir firmada Çetin, Hazır ve Basım (2013) tarafından yapılan bir çalışmada da pozitif psikolojik sermayenin destekleyici örgüt kültüründen pozitif olarak etkilendiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın bir başka bulgusu ise iç kontrol odağı yüksek olan bireylerin pozitif psikolojik sermayelerinin iç kontrol odağı düşük olanlara göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma 211 çalışan üzerinde yapılmıştır.

Özer, Topaloğlu ve Özmen (2013) tarafından 900 kişilik çalışanı olan bir hastanede 319 kişi üzerinde yapılan çalışmada pozitif psikolojik sermaye ile iş doyumunu arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Destekleyici örgüt ikliminin ise bu olumlu ilişkiye yine pozitif katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Erkuş ve Fındıklı tarafından 2013 yılında yapılan bir araştırmada farklı sektörlerde çalışan bireyler örneklemler olarak alınmıştır. Psikolojik sermayenin hangi değişkenler ile nasıl bir ilişkisi olduğu konusunda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda pozitif psikolojik sermayenin, iş performansı ve iş tatmini ile pozitif ve anlamlı ilişkisi, işten ayrılma düşüncesi ile de negatif ve anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çetin, Şeşen ve Basım'ın (2013) kamu çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada da pozitif psikolojik sermaye ile ilişkili olan değişkenler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermayenin tükenmişlik duygusu ile zıt yönlü bir ilişkisi tespit edilmiştir. Tükenmişlik duygusu ile pozitif psikolojik sermayenin bileşenlerinden özellikle özyeterlik ve umut arasında yüksek düzeyde zıt yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Dönmez tarafından 2014 yılında “pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumunu, işgören performansı ve yaşam doyumunu ilişkilerinin seyahat acentası çalışanları örnekleminde incelenmesi” başlığı ile yayınlanan tez 602 kişi ile çalışılarak yazılmıştır. Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermayenin, duyuşsal iyilik algısı, iş doyumunu, kişisel beyana dayalı çalışan performansı ve yaşam doyumunu ile anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

2014 yılında Tüzün, Çetin ve Basım tarafından yapılan bir çalışmada da yine pozitif psikolojik sermayenin işten ayrılma ile negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırma akademisyenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da işten ayrılma düşüncesini tespit etmede en etkili yöntemin çalışanın pozitif psikolojik sermayesinin ne düzeyde olduğuna bakılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Oruç (2015) tarafından akademisyenler üzerinde yapılan bit tez çalışmasında akademisyenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin politik davranışlarına etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma ile akademisyenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri de ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin genel pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksektir. Pozitif psikolojik sermaye bileşenleri içinde en yüksek puanın özyeterlik, en düşük puanın ise iyimserlik olduğu görülmüştür. Kelekçi, (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve kişisel yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksek çıkmıştır. Elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile kişisel yeterlik inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.



Sarıcı (2015) tarafından “Öğretmenlerin iş doyumu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri (İzmir-Foça ilçesi örneği)” adıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin iş doyumları ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ölçülmüş ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri “tamamen katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Pozitif psikolojik sermayenin bileşenlerine ayrı ayrı bakıldığında ise güven bileşeninin en yüksek, iyimserlik bileşeninin ise en düşük bileşen olduğu görülmüştür. “Sağlık sektörü çalışanlarının pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma” başlığıyla Yıldız ve Örucü (2015) tarafından istanbuldaki 7 kamu hastanesinden 1141 kişi ile yapılan bir araştırmada demografik değişkenler açısından pozitif psikolojik sermaye incelenmiştir. Kamu hastanelerinde yaşı daha büyük, statüsü ve eğitim seviyesi daha düşük (doktor ve diş hekimi olmayanlar) ve kıdemleri daha yüksek olanların pozitif psikolojik sermaye düzeyleri daha yüksektir.

Eğitim örgütleri üzerinde yapılan bir araştırma ise Tösten tarafından 2015 yılında doktora tezi olarak yayınlanmıştır. “Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi” adıyla yapılan çalışma öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarını incelemek için yapılmıştır. 15 ilden 1750 öğretmen ile yapılan çalışmada şu sonuçlar çıkarılmıştır; öğretmenlerin genel olarak pozitif psikolojik sermaye algıları yüksektir. Şehirlerin gelişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ters orantılıdır. Medeni durum, kıdem, yaş, maaş memnuniyeti, mezun olunan fakülte ve okul büyüklüğü pozitif psikolojik sermayeyi etkilemektedir.

2015 yılında pozitif psikolojik sermaye konusunda yayınlana bir başka doktora tezi ise Yıldız’ aittir. İstanbul’daki 7 kamu hastanesinden 1141 kişi ile yapılan bir araştırmada pozitif psikolojik sermayeyi demografik değişkenler bakımından incelenmiştir. Kamu hastanelerinde yaşı daha küçük, statüsü ve eğitim seviyesi daha yüksek (Doktor ve Diş hekimi) ve kıdemleri daha düşük olanların pozitif psikolojik sermaye düzeyleri diğerlerine göre daha düşüktür.

2016 yılında Baysal tarafından “İş-aile çatışmasının pozitif psikolojik sermayeye etkisi: Kadın akademisyenler üzerine bir araştırma” adıyla yayınlanan çalışma İzmir devlet üniversitelerinde çalışan 124 bayan akademisyen üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda iş-aile çatışması arttıkça pozitif psikolojik sermaye bileşenlerinden umudun arttığı ( $\beta=.225$ ); aile-iş çatışması arttıkça umudun azaldığı ( $\beta =.278$ ) tespit edilmiştir.

Kaya tarafından 2016 yılında farklı sektörlerde çalışan 345 kişi ile yapılan çalışmada iş talepleri ve iş kaynaklarının işe tutkunluk ile ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmada pozitif psikolojik sermayenin iş talepleri, işe tutkunluk, iş kaynaklarının alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin iyimserlik bileşeninin aracılık rolü de saptanmıştır.

Güler (2016) tarafından “Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık ilişkisi: mersin ili perakende sektörü çalışanları üzerine bir araştırma” adıyla yayınlanan tez 175 kişi ile yapılmıştır. Analiz sonucunda örgütsel bağlılık ile pozitif psikolojik sermaye arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine pozitif psikolojik sermayenin bazı bileşenleri ile örgütsel bağlılığın bazı alt boyutları arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Barut (2017), iş yeri ruhsallığı ile çalışanların pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Bu çalışma 311 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda işyeri ruhsallığı ile pozitif psikolojik sermaye algısı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aslan (2017) tarafından öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan “Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkisinin incelenmesi” başlıklı bir tez çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu, örgütsel bağlılık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Pozitif psikolojik sermaye algıları ile

örgütsel bağlılık algıları arasında düşük düzeyli pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir da çalışma Şimşek (2018) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri “çok iyi”dir. Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları ise “orta düzey”dedir. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili bir başka çalışma ise Dilsiz (2018) tarafından yapılmıştır. “Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki” başlığını taşıyan çalışmada örgütsel destek ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel destek algısı orta, pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin destek algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlıdır.

Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile; öğrenen özerkliğini destekleme düşünceleri arasındaki ilişki (Erbaş, 2018), iş-aile zenginleşmesi arasındaki ilişki (Arslan, 2018), problem çözme becerileri (Anık, 2018), mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki (Yıldırım, 2019) ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkileri incelenmiştir (Demir, 2019). Bu çalışmaların tamamının ortak sonucu öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksektir.

Yurt içinde yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bölümü 2010 yılından sonra yapıldığı görülmektedir. 2010 yılından önceki çalışmalar çok az durumdadır. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili çalışmalar öncelikle demografik değişkenler (Erkmen ve Esen, 2012) açısından incelenmiştir. Çalışanların yaşları, cinsiyetleri, kıdemleri, örgütteki konumları açısından değerlendirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda pozitif psikolojik sermayenin ilişkili olduğu değişkenler incelenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda, örgüt iklimi (Özer, Topaloğlu ve Özmen, 2013), örgüt kültürü (Çetin, Hazır ve Basım, 2013), iş

doyumunu (Özer, Topaloğlu ve Özmen, 2013) ve bağlılık (Güler, 2016) gibi değişkenlerle pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Tükenmişlik (Topçu ve Ocak, 2012), işten ayrılma (Tüzün, Çetin ve Basım, 2014) gibi değişkenler ile de negatif ilişkiler ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmaların tümü göz önüne alındığında; pozitif psikolojik sermayenin hangi değişkenler ile ilişkili olduğuna, hangi değişkenlerin pozitif psikolojik sermayenin öncülleri olduğuna, hangi değişkenlerin pozitif psikolojik sermayeden etkilendiğine bakılmıştır.

#### **2.4.2.2. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar**

Yurtdışında pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yapılan çalışmalar Erkmen ve Esen (2012) tarafından yapılan bir araştırmada ele alınmıştır. Bu araştırmaya göre 2003 ile 2012 yılları arasında yurt dışında yapılan çalışmalar, makaleler ve yayınlandıkları dergiler ile yapılan tezler ve ilgili üniversiteler ayrıntılı olarak verilmiştir:

Tablo 2.11.

## Pozitif Psikolojik Sermaye ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayımlandığı Kaynaklar

<b>Dergi İsimleri</b>	<b>Sayı</b>
Human Resource Development Review	1
Journal of Leadership and Organizational Studies	6
The Journal of Applied Behavioral Science	2
European Journal of Social Sciences	1
Journal of Organizational Behavior	3
Human Resource Management	1
Human Resource Development Quarterly	2
International Journal of Psychological Studies	1
China-USA Business Review	1
Journal of Macromarketing	1
Academy of Management Learning & Education	1
Career Development International	1
Business Horizons	1
Leadership and Management in Engineering	1
Leadership & Organization Development Journal	1
Journal of Construction Engineering and Management	1
Advances in International Management	1
The International Journal of Human Resource Management	1
Asia-Pacific Journal of Business Administration	1
Journal of Management	1
Personnel Psychology	3
Canadian Journal of Administrative Sciences	1
Management and Organization Review	1
The International Journal of Human Resource Management	1
<b>Tezlerin Yapıldığı Üniversitelerin İsimleri</b>	<b>Sayı</b>
Purdue University Graduate School	1
University of Nebraska	6
Walden University College Education	1
Dallas Baptist University	1
University of Nevada	1
Capella University	1
Lynn University	1
Azusa Pacific University	1
Kansas State University	1
<b>Toplam</b>	<b>49</b>

**Kaynak:** Erkmen, T. ve Esen, E. (2012a).

Pozitif psikolojik sermaye konusunda dünyadaki en önemli bilim insanlarından birisi olan Luthans ve arkadaşları (2005) tarafından Çin’de fabrika çalışanları üzerinde yapılan çalışmada pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ve performansı üzerinde pozitif etkisini tespit etmişlerdir. Çalışanlarda pozitif psikolojik sermaye düzeyi arttığında, performanslarının da arttığı yöneticileri tarafından tespit edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini üzerinde etkili olduğunu ifade eden bir başka çalışma ise Larson ve Luthans (2006) tarafından yapılmıştır. Larson ve Luthansın yaptığı çalışma pozitif psikolojik sermaye ile hem iş tatmini hem de örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

2006 yılında Avey, Patera ve West tarafından bir teknoloji firması üzerinde araştırma yapılmıştır. Bu araştırma çalışanların pozitif psikolojik sermayeleri ile işe gelme durumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan çalışmada işe gelmeme eğilimi ile pozitif psikolojik sermaye arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Pozitif duygular, sinizm, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sapma ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik Avey, Wernsing ve Luthans (2008) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda pozitif psikolojik sermayenin pozitif duygular ile pozitif ve anlamlı ilişkisi ortaya çıkarken sinizm ve örgütsel sapma ile negatif ilişki ortaya çıkmıştır.

2009 yılında Cole, Daly ve Mak tarafından yapılan bir çalışmada ise pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü ortaya çıkarılmıştır. Çalışanların kıdem yılları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmada pozitif psikolojik sermayenin yükselmesinin çalışandaki öznel iyi oluş düzeyini de yükselteceği belirtilmiştir.

Avey, Luthans ve Jensen (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada pozitif psikolojik sermayenin işten ayrılma düşüncesi, iş arama ve stres ile olan ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermayenin stres ile negatif anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Yapılan yorumda pozitif psikolojik sermayesi güçlenen çalışanın stresinin azalacağı, stresi azalan çalışanın ise işten ayrılma düşüncesinin azalacağı ifade edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermayenin bankacılık sektöründeki çalışanlar üzerindeki etkisini Avey, Nimnicht ve Pigeon (2010) araştırmıştır. Yapılan çalışmada iki ayrı grup alınmış ve her ikisinin de performansları ile pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan çalışanların performanslarının da yükseldiği hem analizler sonucunda bilimsel olarak

anlamli bulunmuştur, hem de bu çalışanların yöneticileri de performans artışını ifade etmişlerdir.

Walumbwa ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise pozitif psikolojik sermaye güven ile birlikte ele alınmış ve her ikisinin otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışanlar gruplara ayrılarak çalışma grupları üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda pozitif psikolojik sermaye ve güvenin çalışanların performansları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif ve anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin otantik liderlik ile çalışanların pozitif çıktıları arasında aracılık rolünün olduğu da ifade edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye üzerine 2011 yılında Avey ve diğerleri tarafından yapılan meta analizde pozitif psikolojik sermaye ile ilgili olan kavramlar araştırılmıştır. 51 farklı bilimsel çalışmanın örneklem olarak alındığı çalışmada pozitif psikolojik sermaye ile pozitif ilişkide olan değişkenler; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, öz değerlendirme, iş tatmini, performans, yönetici değerlendirmesi, psikolojik iyi oluş, objektif değerlendirme olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada işten ayrılma düşüncesi, iş stresi, sinizm ve sapma davranışları ile pozitif psikolojik sermayenin negatif ilişkide olduğu ifade edilmiştir.

2012 yılında Chen ve Lim tarafından yapılan araştırma hem nicel hem de nitel veriler toplanarak yapılmıştır. Yapılan araştırma pozitif psikolojik sermaye ile iş arama davranışı arasındaki ilişki ile ilgilidir. Araştırma işini kaybetmiş 179 kişi ile yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde kişinin pozitif psikolojik sermayesi ile istihdam edilebilirlik düşüncesi arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise güçlüklerle baş edebilme ile pozitif psikolojik sermaye ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak güçlüklerle baş edebilmede pozitif psikolojik sermayenin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Roche, Haar ve Luthans (2014) yöneticileri örneklem olarak yaptığı çalışmasında pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü araştırmıştır. Yöneticilerin farkındalık seviyeleri ile mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide pozitif psikolojik

sermayenin aracılık etkisi araştırılmıştır. Yöneticiler 4 gruba ayrılmış ve her grup kendi içinde incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda tüm gruplarda da pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü olduğu görülmüştür.

Paterson, Luthans ve Jeung (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada çalışanların işte çaba göstermeleri ile pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda pozitif psikolojik sermayenin kişinin işinde daha çok çaba göstermesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Çaba göstermenin de kişinin kendini geliştirmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Vanno, Kaemkate ve Wongwanich (2015) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğrenci gruplarının etkililiği ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki incelenmiştir. 10 üniversiteden 1349 öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrenciler 4, 5 kişilik gruplara ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda grupların pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin grupların etkililiği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Pozitif psikolojik sermayenin öğrenme hedef yönelimi ilişkisinin incelendiği bir çalışma Huang ve Luthans (2015) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda pozitif psikolojik sermaye – öğrenme hedef yönelimi ilişkisi öğrenme davranışlarının düşük olduğu gruplarda daha yüksek çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalara genel olarak bakacak olursak: Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt dışında ilk çalışmalar 1990'lı yıllarda olsa da 2000 yılından sonra ciddi oranda artış göstermiştir. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili çalışmalarda öncelikle hangi değişkenlerle ilişkili olduğu incelenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda, iş tatmini, iş performansı ve örgütsel bağlılık (Luthans ve arkadaşları, 2005; Larson ve Luthans, 2006), pozitif duygular (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008), örgütsel vatandaşlık davranışları, iş performansı, güven (Avey, Nimnicht ve Pigeon, 2010; Walumbwa ve diğerleri, 2011) ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Yine diğer çalışmalarda da güçlüklerle baş edebilme (Chen ve Lim, 2012), çaba gösterme (Paterson, Luthans ve Jeung, 2014) ve etkililik (Vanno, Kaemkate ve Wongwanich, 2015) ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu



belirlenmiştir. Sinizm, örgütsel sapma (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008), işten ayrılma, iş arama, stres (Avey, Luthans ve Jensen, 2009), işe gelmeme (Avey, Patera ve West, 2006) gibi değişkenler ile de negatif anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmaların tümü göz önüne alındığında yapılan çalışmalarda; pozitif psikolojik sermayenin hangi değişkenler ile ilişkili olduğuna, hangi değişkenlerin pozitif psikolojik sermayenin öncülleri olduğuna, hangi değişkenlerin pozitif psikolojik sermayeden etkilendiğine ve pozitif psikolojik sermayenin hangi değişkenlere aracılık etkisi yaptığına bakılmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

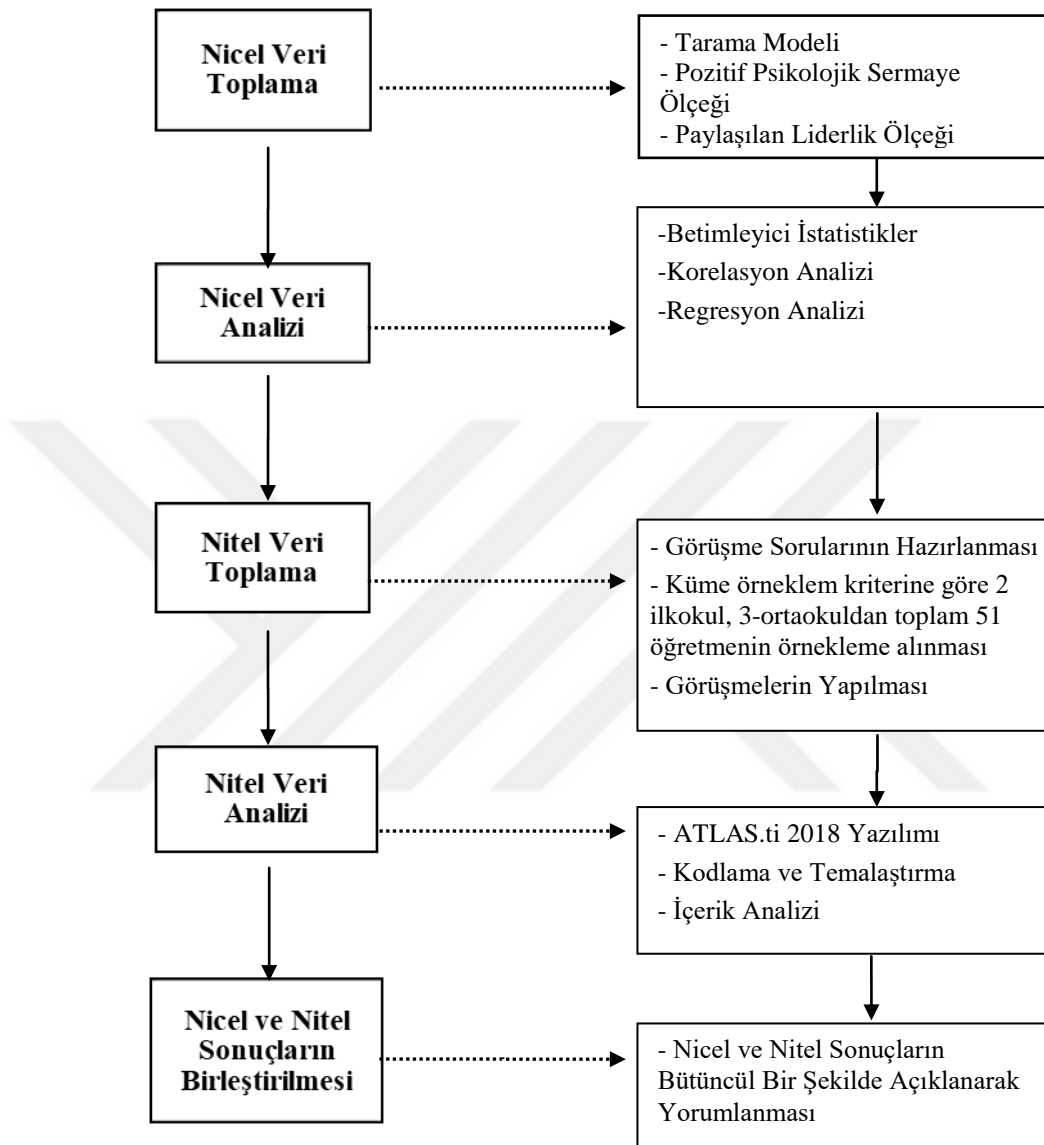
### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Nicel ve nitel kısımlar ana başlıklar içerisinde alt başlıklar olarak işlenmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ele alınan değişkenlerin ilişkilerini incelemek, birbirlerine olan etkilerini derinlemesine ele almak için karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Karma yöntemde nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmaktadır. Karma yöntem kullanma amacı araştırma problemini geniş çerçevede ve çok boyutlu olarak incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Açıklayıcı ardışık desen araştırmalarında önce nicel veriler toplanır, analiz edilir. Daha sonra, nicel analiz sonuçlarının doğruluğunun ve anlamlılığının test edilmesi veya güçlendirilmesi için nicel verilerin toplandığı örnekleme içerisinde nitel veriler toplanır (Cresswell, 2012). Karma yöntem, araştırmada bir zenginlik oluşturarak, hem nicel hem de nitel yöntemleri bütünlükleyici olarak kullanır. Nicel ve Nitel yöntemlerin tek başına kullanıldıkları zaman karşılaşılabilecek zorlukları azaltmak için son zamanlarda karma yöntem yaygın olarak kullanılmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2014).

Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.



Şekil 3.1. Karma Yöntem Açıklayıcı Desen Çalışma Diyagramı (Creswell, 2012)

Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi, açıklayıcı ardışık desen yöntemine göre, araştırmaya nicel yöntem ile başlanmıştır. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği ve paylaşılan liderlik ölçeği kullanılarak toplanan nicel veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Daha sonra nicel analiz sonuçlarından yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Ardından ikinci aşamada nitel verilerin toplanması sağlanmıştır. Nitel veriler ATLAS.ti nitel veri analizi programı ile analiz edildikten sonra, son olarak nicel ve nitel sonuçlar bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın bu boyutunda, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki yada daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkili değişimin varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan model (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2015) olarak tanımlanmaktadır.

İlişkisel tarama kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile okulun paylaşılan liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

### 3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın bu boyutunda içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Elde edilen verilerin kategorilendirilmesi ve temaların oluşturulmasında içerik analizi kullanılmıştır. Bu kategoriler oluşturulurken katılımcı ifadeleri doğrudan verilerek betimlemeler yapılmıştır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde, evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak değerlendirilir. Tesadüfi yöntemlerle seçilen kümeler birleştirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001). Bu çalışmada 50 öğretmen ile yapılacak nitel görüşmenin yeterli olacağı değerlendirilmiştir. Her okul bir küme olarak belirlenmiş ve bu okullardan 5 tanesinin her birinden 10 öğretmen ile görüşülmesi kararlaştırılmıştır. Küme olarak belirlenen okullar içinden 5 tanesi tesadüfi olarak örnekleme alınmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları, nicel veri analizinden elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazın taraması sonucunda, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek hazırlanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra tek tek kodlanarak, derinlemesine bir analiz yapılmıştır. Çıkan analiz sonuçları doğrultusunda elde edilen verilerin uygun temalar halinde gösterilmesi sağlanmıştır. Uygun temalar hâlinde gösterilen nitel verilerin, nicel veriler ile ilişkileri açıklanarak yorumlanmıştır.

### 3.4. Araştırma Grupları

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın nicel kısmına ait evren ve örneklemin belirlenmesine evren ve örneklemin özelliklerine yönelik bilgiler ile araştırmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubunun belirlenmesine yönelik süreçler ve araştırma grubunun özellikleri yer almaktadır.

#### 3.4.1. Evren ve Örneklem

Bu alt bölümde araştırmanın evreni tanıtılmış ve örneklem belirlenmesine ilişkin araştırma süreçleri ele alınmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin evren ve örneklem ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

##### 3.4.1.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evren ve örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki (merkez ilçeler) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2017-2018 öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde 5345 öğretmen görev yapmaktadır. Bu çalışmada, evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle hedef evreni temsil edeceği düşünülen büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Örneklem, evreni temsil edebilecek büyüklükteki bir alt grup olarak da tanımlanmaktadır (Çingı, 1990).

Bu çalışmada, tek tek bireylerin değil, seçkisiz olarak belirlenen grupların örneklem için seçilmesi olarak tanımlanan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Özen ve Gül, 2007). Araştırmanın çalışma evrenindeki her okul bir küme olarak kabul edilmiştir. Çalışma evreni Malatya merkezinde bulunan okullar olması, okulların genel özellikleri birbirlerine benzemesi nedeniyle örnekleme alınacak okullar tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Çalışmada daha çok sayıda öğretmene ulaşmada, ölçekleri uygulamada veya değerlendirme aşamasında zorluklar yaşanabileceği varsayımıyla, sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda da genel kabul gördüğü için minimum %95 güven aralığı ( $d=0.05$ ) hedeflenmiştir. Örneklem sayısı belirlemede, ana kütle sayısı

(evreni) belli olan büyüklükler için hazırlanmış aşağıdaki formül kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünü saptamada Cochran (1962) tarafından önerilen formül yaygın olarak kullanılmaktadır (Akt: Balcı, 2010):

$$n = \frac{t^2 (PQ) / d^2}{1 + (1/N) t^2 (PQ) / d^2}$$

N= Evren Büyüklüğü (5345)

n: Örneklem Büyüklüğü

d: Tolerans düzeyi (0.05)

t: Güven düzeyinin tablo değeri (1.96)

PQ : Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi [(0.50)\*(0.50)=0.25]

Yukarıda belirtilen formüle göre yapılan hesaplamalar sonucunda uygun örneklem büyüklüğünün 358 öğretmenden oluşabileceği ortaya çıkmıştır.

Örneklem büyüklüğü ile ilgili bir başka veri ise Sekaran (1992) tarafından bir tablo ile ifade edilmiştir (Akt: Çepni, 2010). Tabloda bu çalışmanın evren sayısına yakın örnekler şöyle belirtilmiştir.

Tablo 3.1.

Evren (N) ve Örneklem (S) Arasındaki İlişki

N	S	N	S	N	S	N	S
2400	331	2600	335	2800	338	3000	341
3500	346	4000	351	4500	354	5000	357
6000	361	7000	364	8000	367	9000	368

Yukarıdaki iki kaynak örneklem büyüklüğünün yaklaşık 350-360 öğretmenden oluşması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırma için örneklem olarak 544 öğretmene ulaşıldığından dolayı sayı yeterli durumdadır.

Araştırmada yer alan katılımcıların yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına, mesleklerindeki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayılarına, o okuldaki çalışma sürelerine ve okullarında ders dışında geçirdikleri sürelerle ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Tablo 3.2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.2.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erkek	291	53,5
Kadın	253	46,5
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Bu araştırmaya katılanların %53,5'i erkek, %46,5'i ise kadınlardan oluşmaktadır. Tablo 3.3.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.3.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
20 - 30 Yaş aralığı öğretmen sayısı	57	10,5
31 - 40 Yaş aralığı öğretmen sayısı	219	40,3
41 - 50 Yaş aralığı öğretmen sayısı	182	33,5
51 Yaş ve üstü öğretmen sayısı	86	15,8
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %10,5'i 20 ile 30 yaş arasında, %40,3'ü 31 ile 40 yaş arasında, %33,5'i 41 ile 50 yaş arasında ve %15,8'i de 50 yaşından büyük öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş gruplarının yüzdeleri incelendiğinde öğretmenlerin genelde 30 ile 50 yaş arasında olduğu görülmektedir. En yüksek oran ise 31 ile 40 yaş arasında olduğu

görülmektedir. Tablo 3.4.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.4.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımı

<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 - 10 yıl	95	17,5
11 - 20 yıl	251	46,1
21 - 30 yıl	149	27,4
30 yıl üzeri	49	9,0
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin %17,5 olduğu, 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olanların %46,1 olduğu, 21 ile 30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranının ise %27,4 olduğu görülmektedir. 30 yıldan daha fazla kıdeme sahip öğretmenler araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin % 9'unu oluşturmaktadır. Tüm öğretmenler göz önüne alındında öğretmenlerin genel olarak 10 ile 30 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. En yüksek oranı ise 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 3.5.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir.



Tablo 3.5.  
Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sınıf	193	35,5
Okul öncesi	21	3,9
Türkçe	61	11,2
Matematik	59	10,8
Sosyal bilgiler	21	3,9
Fen ve teknoloji	27	5,0
Din kültürü ve ahlak bilgisi	37	6,8
İngilizce	41	7,5
Müzik	20	3,7
Görsel sanatlar	14	2,6
Beden eğitimi	31	5,7
Rehberlik ve psikolojik danışma	14	2,6
Teknoloji tasarım	5	0,9
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Örneklem olarak alınan öğretmenlerin branşları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin oranının %35,5 olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin %3,9 olduğu, türkçe öğretmenlerinin %11,2 olduğu, matematik öğretmenlerinin %10,8 olduğu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %3,9 olduğu, fen ve teknoloji öğretmenlerinin %5,0 olduğu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin %6,8 olduğu, İngilizce öğretmenlerinin %7,5 olduğu, müzik öğretmenlerinin %3,7 olduğu, görsel sanatlar öğretmenlerinin %2,6 olduğu, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %5,7 olduğu, rehberlik ve psikolojik danışmanların %2,6 olduğu, teknoloji tasarım öğretmenlerinin %0,9 olduğu görülmektedir. Tüm öğretmenler değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. En az yüzdelik ise teknoloji tasarım öğretmenlerine aittir. Tablo 3.6.'da araştırmaya katılan okulların öğretmen sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.6.

Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin, Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı

Öğretmen sayısı	n	%
0 - 20 öğretmen	79	14,5
21 - 30 öğretmen	197	36,2
31 - 40 öğretmen	119	21,9
41 - 50 öğretmen	72	13,2
50 öğretmenden fazla	77	14,2
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan okullardaki öğretmen sayıları yukarıdaki tabloya göre incelendiğinde okulların %14,5'inde en fazla 20 öğretmen bulunmaktadır. Örnekleme alınan okulların %36,2'sinde 21 ile 30 arasında öğretmen görev yapmaktadır. Yine tüm okulların %21,9'unda 31 ile 40 öğretmen bulunmaktadır. 41 ile 50 arasında öğretmene sahip okulların örnekleme alınan tüm okullar içindeki oranı ise %13,2'dir. 50'den fazla öğretmene sahip okulların oranına bakılacak olursa bu da %14,2'dir. Tüm okullar göz önüne alındığında en fazla öğretmen 21 ile 30 öğretmene sahip okullarda bulunmaktadır. Örnekleme alınan okulların öğretmen sayıları içindeki en düşük oran ise 41 ile 50 öğretmene sahip okullar olduğu görülmektedir. Örnekleme alınan okullardaki öğretmen sayılarına ait veriler tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7.

## Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Okullara Göre Dağılımı

<b>Okul sırası</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1. Okul	24	4,4
2. Okul	12	2,2
3. Okul	43	7,9
4. Okul	11	2,0
5. Okul	10	1,8
6. Okul	34	6,3
7. Okul	30	5,5
8. Okul	40	7,4
9. Okul	11	2,0
10. Okul	16	2,9
11. Okul	27	5,0
12. Okul	30	5,5
13. Okul	13	2,4
14. Okul	9	1,7
15. Okul	19	3,5
16. Okul	8	1,5
17. Okul	32	5,9
18. Okul	31	5,7
19. Okul	23	4,2
20. Okul	10	1,8
21. Okul	10	1,8
22. Okul	32	5,9
23. Okul	12	2,2
24. Okul	15	2,8
25. Okul	42	7,7
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloya göre en yüksek öğretmen sayısı 3. okulda bulunmaktadır. İkinci en yüksek öğretmen ise 25. okulda bulunmaktadır. En az öğretmen 16. okulda bulunurken ikinci en az öğretmene sahip okul ise 14. okuldur.

Tablo 3.8.'de araştırmaya katılan retmenlerin Şimdiki okullarında çalışma ssrelerine ait dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.8.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Şimdiki Okulda alışma Süresine Göre Dağılımı

<b>Şimdiki Okulda alışma Sresi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 - 5 yıl çalışma	394	72,4
6-10 yıl çalışma	87	16,0
10 yıldan fazla çalışma	63	11,6
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.8. incelendiğinde örnekleme alınan retmenlere “Şu anda çalıştığınız okulda kaç yıldır çalışmaktasınız” diye sorulan soruya bütün retmenlerin %72,4’ 5 yıl ve daha az cevabını vermişlerdir. Yine retmenlerin %16’sı 6 ile 10 yıl arasında Şimdiki okulda çalışmaktayım yanıtını vermişlerdir. Kalan %11,6’sı da 10 yıldan daha uzun bir süredir Şimdiki okulda çalışmaktayım diye ifade etmişlerdir.

Bütün retmenler topluca değerlendirildiğinde retmenlerin yaklaşık dörtte üçü okullarında en fazla 5 yıldır çalışmaktadır. 5 yıldan daha fazla aynı okulda çalışan üretmenler bütün retmenlerin %27,6’sını oluşurmaktadır. Tablo 3.9.’da araştırmaya katılan retmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zamana göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.9.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Okulda Ders Dışında Geçirdikleri Zamana Göre Dağılımı

<b>Ders Dışında Okulda Geçirilen Zaman</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 - 30 dakika	154	28,3
31 - 60 dakika	265	48,7
61 - 120 dakika	114	21,0
120 dakikadan fazla	11	2,0
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okullarında bir hafta içinde dersleri haricinde ne kadar vakit geçirdiklerinin tespiti için sorulan soruya verilen cevapların oranı şu şekildedir: yarım saat ve daha az vakit geçiriyorum %28,3. “Okulda derslerimden önce veya sonra yarım saat ile bir saat arasında vakit geçiriyorum” diyenlerin oranı %48,7’dir. Öğretmenlerin %21’i okulda bir saat ile iki saat arası vakit geçirdiğini ifade etmiştir. Bir hafta boyunca okullarında dersleri haricinde 2 saatten fazla vakit geçirdiklerini ifade eden öğretmenlerin oranı sadece %2 dir.

Tüm öğretmenlerin yaklaşık yarısı okullarında dersleri dışında haftada sadece bir saat vakit geçirmektedirler. %28,3’ü ise daha az vakit geçirmektedir. Bir hafta boyunca okullarında dersleri dışında bir saatten fazla vakit geçiren öğretmenlerin oranı ise %23’tür.

Araştırmanın nicel boyutu için yukarıda demografik bilgileri verilen örneklem kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra yine bu örneklem içinde bir çalışma grubu oluşturularak nitel boyuta ilişkin veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Her iki boyuta ilişkin analiz sonuçları birlikte değerlendirilerek tartışma, sonuç ve öneriler oluşturulmuştur. Aşağıda nitel boyuta ilişkin çalışma grubu hakkında bilgi verilecektir.

#### **3.4.1.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma evreni Malatya’nın merkez ilçeleri olan Yeşilyurt ve Battalgazideki nicel yollarla ölçüm yapılan ilköğretim kurumlardaki öğretmenlerdir. Bu okullar içinden nitel sürecin yürütülmesi için örneklem seçimi küme örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Evreni oluşturan elemanların hepsine ulaşılmasının mümkün olmadığı durumlarda küme örnekleme yöntemi kullanılır. Kümelere göre örnekleme seçme yönteminde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak değerlendirilir. Tesadüfi yöntemlerle seçilen kümeler birleştirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001, s.90).

Bu çalışmada 50 öğretmen ile yapılacak nitel görüşmenin yeterli olacağı değerlendirilmiştir. Her okul bir küme olarak belirlenmiş ve bu okullardan beş tanesinin her birinden 10 öğretmen ile görüşülmesi kararlaştırılmıştır. Nicel analizde yer alan okulların verilerinin analizi sonucunda paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye düzeyleri tüm okullarda yüksek çıkmıştır. Bazı okullarda düşük bazı okullarda yüksek çıkması durumunda yüksek çıkan okullar ile düşük çıkan okullar nitel çalışma grubuna alınıp derinlemesine incelenmesi düşünülmüştü. Ancak bütün okulların paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksek çıkınca nitel araştırma için örnekleme alınacak beş okul tesadüfi (random) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.10.

Nitel Boyutta Yer Alan Öğretmenlere Ait Kişisel Değişkenler ve Sıklık Dağılımı

Kişisel Değişkenler	Öğretmen Sıklık Tablosu		
	n	%	
Cinsiyet	Erkek	32	63
	Kadın	19	37
Yaş	21-30	21	41
	31-40	19	37
	41 ve üzeri	11	22
Kıdem	1-9	18	35
	10-19	23	45
Branş	20 ve üzeri	10	20
	Sınıf Öğretmeni	24	47
Öğrenim Durumu	Diğer Branşlar	27	53
	Lisans	44	86
	Yüksek Lisans	7	14
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 3.10. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 32'si (%63) erkek, 19'u (%37) kadındır. Yaş değişkenine göre, 21'i (%41) 21-30 yaş arası, 19'u (%37) 31-40 yaş arası, 11'i (%22) 41 ve üzeri yaşta bulunmaktadır. Kıdem bakımından öğretmenlerin 18'i (%35) 1-9 yıl, 23'ü (%45) 10-19 yıl, 10'u (%20) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Branşa göre öğretmenlerin 24'ü (%47) sınıf öğretmeni iken, 27'si (%53) ise diğer branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğrenim

durumuna göre öğretmenlerin 44'ü (%86) lisans, 7'si (%14) yüksek lisans derecesine sahiptir. Nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ayrıntılı demografik bilgileri Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11.  
Nitil Boyutta Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş	Okul türü
A1	Erkek	37	15	Sınıf	İlkokul
A2	Kadın	25	2	Sınıf	İlkokul
A3	Erkek	37	13	Sınıf	İlkokul
A4	Erkek	42	14	Sınıf	İlkokul
A5	Kadın	30	7	Sınıf	İlkokul
A6	Erkek	33	9	Sınıf	İlkokul
A7	Kadın	27	5	Sınıf	İlkokul
A8	Erkek	41	14	Sınıf	İlkokul
A9	Kadın	39	12	Sınıf	İlkokul
A10	Erkek	27	5	Sınıf	İlkokul
B1	Kadın	44	21	Matematik	Ortaokul
B2	Erkek	30	6	Rehberlik	Ortaokul
B3	Erkek	31	9	Türkçe	Ortaokul
B4	Kadın	23	1	Sosyal B.	Ortaokul
B5	Erkek	49	25	Fen B.	Ortaokul
B6	Kadın	29	7	Fen B.	Ortaokul
B7	Erkek	40	17	İngilizce	Ortaokul
B8	Erkek	53	29	Beden E.	Ortaokul
B9	Erkek	34	13	Din K.A.B.	Ortaokul
B10	Erkek	30	7	Türkçe	Ortaokul
C1	Erkek	48	24	Sınıf	İlkokul
C2	Erkek	28	6	Sınıf	İlkokul
C3	Kadın	36	13	Sınıf	İlkokul

C4	Erkek	61	37	Sınıf	İlkokul
C5	Erkek	27	2	Sınıf	İlkokul
C6	Kadın	31	8	Sınıf	İlkokul
C7	Erkek	59	35	Sınıf	İlkokul
C8	Erkek	25	3	Sınıf	İlkokul
C9	Kadın	35	12	Sınıf	İlkokul
C10	Kadın	51	27	Sınıf	İlkokul
D1	Erkek	27	5	Rehberlik	Ortaokul
D2	Kadın	34	11	Müzik	Ortaokul
D3	Erkek	25	3	Türkçe	Ortaokul
D4	Kadın	39	14	Matematik	Ortaokul
D5	Erkek	49	26	Sosyal B.	Ortaokul
D6	Kadın	29	5	Matematik	Ortaokul
D7	Erkek	31	9	Türkçe	Ortaokul
D8	Erkek	28	6	Fen B.	Ortaokul
D9	Kadın	34	5	Din K.A.B.	Ortaokul
D10	Erkek	38	16	İngilizce	Ortaokul
E1	Kadın	28	5	Matematik	Ortaokul
E2	Erkek	48	24	Sınıf	İlkokul
E3	Erkek	27	5	Türkçe	Ortaokul
E4	Kadın	32	9	Matematik	Ortaokul
E5	Erkek	22	1	Sınıf	İlkokul
E6	Erkek	37	10	Fen B.	Ortaokul
E7	Kadın	30	7	Din K.A.B.	Ortaokul
E8	Erkek	35	11	Sınıf	İlkokul
E9	Kadın	26	4	Sosyal B.	Ortaokul
E10	Erkek	33	10	Sınıf	İlkokul



### **3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının tanıtımı ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **3.5.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama araçları**

Araştırma verileri ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerden önce kişisel bilgilerin olduğu bölüm bulunmaktadır. Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu kapsamda “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler ile ilgili bilgilerin ayrıntıları aşağıda sunulmuştur.

##### **3.5.1.1. Kişisel bilgi formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, kıdem, brans, bulunduğu okulda çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı, öğrenim durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

##### **3.5.1.2. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği**

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” adlı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçek; özyeterlik (4 madde), iyimserlik (5 madde), güven (4 madde), dışadönüklük (5 madde), psikolojik dayanıklılık (5 madde) ve umut (3 madde) bileşenlerinden oluşmaktadır. Tösten ve Özgan (2014) tarafından yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda; açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri ,91; barlett testi ,00 ( $p < .01$ ); açıklanan varyans %61,6 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan cronbach alpha değeri toplamda .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada için yapılan geçerlik çalışmasında ise açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri ,94; barlett testi .00 ( $p < .01$ ); açıklanan varyans

%67,8 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan cronbach alpha değeri toplamda .94 olarak bulunmuştur.

### 3.5.1.3. Paylaşılan liderlik ölçeği

Öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderliğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2015) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” adlı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçek; örgütsel gelişim ve işbirliği(28 madde), vizyon misyon (7 madde), sorumluluk alma (7 madde), okul kültürü (8 madde) ve örgütsel olanaklar (5 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2015) tarafından yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda; açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri ,96; barlett testi ,02 ( $p<.05$ ); açıklanan varyans %61,6 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan cronbach alpha değeri toplamda .98 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada için yapılan geçerlik çalışmasında ise açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri ,96; barlett testi .00 ( $p<.01$ ); açıklanan varyans %63,9 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan cronbach alpha değeri toplamda .97 olarak bulunmuştur.

### 3.5.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama aracı

Araştırmanın nitel boyutu için standardize edilmiş yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu sorular belli bir sıraya göre hazırlanmış ve uygulanmıştır (Patton, 2002). Bu yöntemin kullanılmasının nedenleri:

1. Değerlendirme kontrollü dökümanlarla yapılmış olmaktadır.
2. Görüşülen kişiler değiştiğinde formlar sabit olduğundan farklılıklar en azına iner. Bu durum ölçeğin geçerliğini artırır.
3. Görüşme sadece sorularda belirtilen konularla sınırlandırılır. Zaman etkili ve verimli kullanılır.
4. Bulguların çözümlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanması daha kolay olur (Patton, 2002).

Standardize edilmiş ölçekler ile yapılan araştırmalarda öncelikle hangi konularda veri toplanacağı, hangi soruların sorulacağı, nasıl kayıt altına alınacağı detaylı bir şekilde planlanır (Gelen, 2007). Araştırmacı tarafından nitel veri toplamak için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda görüşmenin ne için yapılacağı hakkında bilgi ile görüşme konusundaki sorular bulunmaktadır (Creswell, 2003). Araştırmada kullanılan görüşme soruları nicel verilerin sonuçlarından ve araştırmacı tarafından ilgili alanyazının taranması ve gerekli uzman görüşlerinin alınmasıyla hazırlanmıştır. Uzman görüşü, üç eğitim yönetimi, denetimi/teftişi, planlaması alanında çalışan akademik uzmandan, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında ve bir de eğitim bilimleri alanında çalışan akademik uzmandan alınmıştır. Görüşme formunun anlaşılabilirliği ve güvenilirliği için iki kişi ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama görüşmesi yapılan iki kişi asıl çalışma grubunda değerlendirilmemiştir. Ön görüşmede yeterince anlaşılamayan veya daha fazla ayrıntı gerektiren konular için sonda sorular oluşturulmuştur. Görüşme yüz yüze yapılmış ve katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri bir forma işlenerek kayda geçirilmiştir. Görüşme formunda ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, toplam kıdem, çalıştığı kurumdaki hizmet süresini kayıt altına almaya yönelik maddeler bulunmaktadır.

### **3.5.3. Verilerin toplanması**

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına ait veri toplama safhaları ve çözümleme safhaları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

#### **3.5.3.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplanması**

Araştırmanın nicel boyutu ile ilgili veriler paylaşılan liderlik ölçeği ve pozitif psikolojik sermaye ölçeği ile Malatya merkez ilçeler olan Yeşilyurt ve Battalgazi'deki ilk ve ortaokullardan toplanmıştır. Ölçekler beşli likert tipi olarak düzenlenmiş ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Katılımcıların gönüllülüğu esas alınarak, görüşmeler öğretmenlerin formları doldurmak için uygun oldukları saatlerde okullarda

yapılmıştır. Ölçek formları genellikle öğle aralarında veya 20 dakikalık uzun teneffüslerde doldurulmuştur. Formların doldurulması yaklaşık 15 ile 20 dakika arasında sürmektedir.

Formların doldurulmasına özen göstermenin araştırmanın sonuçlarının doğruluğunu etkileyeceği araştırmacı tarafından öğretmenlere ifade edilmiş ve gerekli özen gösterilmiştir. Formları doldururken soruların boş geçilmemesinin önemi anlatılmıştır. Doldurulan formlar öğretmenlerden bizzat araştırmacı tarafından teslim alınarak kayıt altına alınmıştır. Her okuldan toplanan formlarda eksik doldurulmuş veya okunmadan gelişigüzel doldurulmuş olduğu belli olan (tüm cevapların aynı olduğu vb.) formlar değerlendirmeye alınmamak için ayrılmıştır. Toplam formlar içerisinde yaklaşık 40-50 form bu şekilde değerlendirme dışı bırakılmıştır.

### **3.5.3.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplanması**

Nitel araştırmalarda, araştırmacı elde edeceği verileri nasıl kaydedeceğini önceden planlamalıdır. Araştırmacı, verileri toplarken, not tutma, ses kaydı veya videoya çekme yöntemlerini kullanabilir (Creswell, 2003). Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, bu araştırma için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sürecinde ilk olarak görüşme yapılacak okulun müdürü telefon ile aranarak randevu istenmiştir. Alınan randevu saatinde müdüre hazırlanmış olduğumuz görüşme formumuz verilerek bu konuda gönüllü öğretmenler ile yüz yüze görüşme talebimiz iletilmiştir. Daha sonra müdürden alınan onay ile öğretmenlerin teneffüs saatinde öğretmenler odasında 10 dakikalık kısa bir toplantı yapılarak görüşme talebimiz ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. O toplantıda görüşme talebimizi kabul eden öğretmenler ile ayrıca görüşülerek müsait zamanları belirlenmiştir. Kararlaştırılan saatler genellikle öğretmenlerin derslerinin olmadığı mesai saatleridir. Bu saatlerde diğer öğretmenlerin derste olması sebebiyle öğretmenler odası genelde müsait olmaktadır. Görüşmelerin çoğu öğretmenler odasında yapılmıştır. İki okulda ise görüşmelerimizi yapmak için müdür araştırmacıya müsait olan bir oda vermiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin verdiği

cevaplar araştırmacı tarafından görüşme formuna işlenmiştir. Her görüşme yaklaşık 40 dakika ile 1 saat arası sürmüştür. Görüşme sonunda araştırmacı tarafından forma işlenen cevaplar öğretmenlere okunarak onay alınmıştır.

### **3.5.4. Verilerin analizi**

Bu bölümde; araştırmanın nicel ve nitel kısımları ile ilgili verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### **3.5.4.1. Nicel verilerin analizi**

Verilerin toplanılmasından sonra veriler değerlendirilmiş ve eksik doldurulmuş olan ölçekler değerlendirilmeye alınmayarak ayrılmıştır. Tam doldurulmuş leklere (A-1, A-2, A-3.....B-1, B-2, B3,.....C-1, C-2, C-3) şeklinde kod verilmiştir. Örneğin, A-5: A okulun 5. ğretmenini, D-21: D okulunun 21. ğretmenini ifade etmektedir.

Veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde ilk olarak betimsel istatistiklere bakılmıştır. Örnekleme alınan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgilerin istatistikleri ortaya çıkarılmıştır. Analiz edilen değişkenlerin frekans (n) ve yüzde (%) dağılımları ile birlikte aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmaları (s) da hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanması beşli Likert dereceleme leğinde, “5=Her zaman, 4=oğu zaman, 3=Bazen, 2=Nadiren, 1=Hibir zaman” olarak ifade edilmiş ve derecelendirme leği aracılığıyla sayısal olarak gösterilmiştir (Tösten, 2015; Aslan ve Ağıroğlu, 2015). Ölçeklerin 5 basamaklı değerlendirilmesinde (her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, hiçbir zaman) 1 ile 5 arasındaki 4 tamsayımın ( $5-1=4$ ) 5’e bölünmesi ile elde edilen 0,8 değeri elde edilir. 1,00 ile 1,80 arasındaki değerler hiçbir zaman, 1,81 ile 2,60 arasındaki değerler nadiren, 2,61 ile 3,40 arasındaki değerler bazen, 3,41 ile 4,20 arasındaki değerler çoğu zaman, 4,21 ile 5,00 arasındaki değerler ise her zaman anlamına gelmektedir. Okullardaki paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yorumlanmasında 3 dereceli bir değerlendirme yapılmıştır (Yüksek, Orta, Düşük). Bu değerlendirmede ise 1 ile 5

arasındaki 4 tamsayının  $(5-1=4)$  3'e bölünmesi ile elde edilen 1,33 değeri elde edilir. 1 ile 2,33 arasındaki değerler düşük, 2,34 ile 3,66 arasındaki değerler orta ve 3,67 ile 5,00 arasındaki derler ise yüksek düzeyde paylaşılan liderlik veya pozitif psikolojik sermayenin bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye algılarına yönelik düzeyleri ise aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak analiz edilmiştir. Bu aşamadan sonra değişkenlerin aralarında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. İlişkinin kuvveti ve yönünü gösteren korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre r değeri;

- **0.00 – 0.09** değerleri arasında ise ilişki yok
- **0.10 – 0.29** değerleri arasında ise düşük
- **0.30 – 0.49** değerleri arasında ise orta
- **0.50 – 1.00** değerleri arasında ise yüksek ilişki olduğu ifade edilebilir.

Büyüköztürk (2012) tarafından yapılan sınıflandırmada ise r değeri;

- **0.00 – 0.29** değerleri arasında ise düşük
- **0.30 – 0.70** değerleri arasında ise orta
- **0.70 – 1.00** değerleri arasında ise yüksek ilişki olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada Büyüköztürk (2012)' ün sınıflandırması esas alınmıştır.

Yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye algıları arasında bir korelasyon olduğu anlaşılmıştır. Daha sonra hem paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermayenin bileşenleri hem de pozitif psikolojik sermaye ile paylaşılan liderliğin alt boyutlarının korelasyonuna bakılmıştır. Korelasyon analizlerinden sonraki aşamada ise paylaşılan liderliğin pozitif psikolojik sermayeyi ve bileşenlerini yordama durumu incelenmek için regresyon analizi yapılmıştır.

#### **3.5.4.2. Nitel verilerin analizi**

Nitel verilerin analizi, verilerden anlam çıkarmayı içermektedir. Araşırmacı elde ettiği verileri analize başlamadan önce verileri derinlemesine okumalı ve anlamaya çalışmalıdır (Creswell, 2003). Yapılan analizlerde betimsel, içerik ve frekans analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Frekans analizi, analiz sonucunda ulaştığınız birimleri sayısal bir tarzda görülme sıklığını ortaya koymaktır. Kategorisel analiz ise belli bir bulgunun öncelikle birimlere bölünmesi ve daha sonra bu birimlerin, belirli ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Bilgin, 2006).

Nitel yöntem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler defalarca okunarak anlamaya çalışılmıştır. Daha sonra veriler bölüm bölüm bilgisayara kaydedilerek tüm verilerde bir bütünlük sağlanmıştır. Verilerin analizi için kodlama anahtarını oluşturulmasında ve verilerin kodlanmasında ATLAS.ti nitel veri analizi programını kullanılmıştır. Tüm veriler içinde önce temalar daha sonra bu temalar altında ifade edilen ortak görüşler belirlenmiştir. Her görüş tekrarlanma sıklığına göre kaydedilerek frekanslar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra en yüksek frekanstan başlayarak öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıran yönetici davranışları sıraya konulmuştur.

#### **3.5.5. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları**

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

### 3.5.5.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

#### *Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları*

Araştırmada kullanılan pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Tösten ve Özgan (2014) tarafından yapılmış ve “Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi” isimli tez çalışmasında kullanılmıştır. Daha önce de ilkokul ve ortaokullarda öğretmenler üzerinde uygulanmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçek faktör analizine tabi tutulmadan önce KMO ve Bartlett testi yapılmıştır.

Tablo 3.12.  
KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,942
	Approx. Chi-Square	7900,099
Bartlett's Test of Sphericity	Df	325
	Sig.	0,000

KMO VE Bartlett Testi değerinin (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.) 0,6 dan büyük ve anlamlılık değerinin (sig.) ise 0,05 den küçük olması bize ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi bir ölçeğin alt boyutlarının/bileşenlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar.



Tablo 3.13.  
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Faktör Ortak Varyansı

Boyutlar	Maddeler	Faktör Yükleri
İYİMSERLİK	İyi8	0,769
	iyi7	0,755
	iyi5	0,755
	iyi6	0,723
	iyi9	0,674
GÜVEN	güven10	0,796
	güven11	0,762
	güven13	0,746
	güven12	0,679
PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK	dayanıklı19	0,695
	dayanıklı22	0,686
	dayanıklı23	0,672
	dayanıklı20	0,666
	dayanıklı21	0,613
DIŞA DÖNÜKLÜK	dısadonuk17	0,734
	dısadonuk16	0,708
	dısadonuk15	0,677
	dısadonuk14	0,641
ÖZYETERLİK	oy3	0,752
	oy1	0,732
	oy4	0,695
	oy2	0,654
UMUT	umut25	0,768
	umut26	0,711
	umut24	0,672

Ölçekte öz-yeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut olmak üzere altı boyut bulunmaktadır. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği; özyeterlilik boyutunda 4, iyimserlik boyutunda 5, güven boyutunda 4, dışadönüklük boyutunda 5, psikolojik dayanıklılık boyutunda 5, ve umut boyutunda 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik analizinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 3.14.  
Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained)

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam Açıklama Değerleri			Rotasyon Açıklama Değerleri		
	Toplam		Toplam	Toplam		Toplam	Toplam		Toplam
	Varyans	Varyans	Varyans	Varyans	Varyans	Varyans	Varyans	Varyans	
	Toplam	Yüzdesi	Yüzdesi	Toplam	Yüzdesi	Yüzdesi	Toplam	Yüzdesi	Yüzdesi
1	10,593	40,744	40,744	10,593	40,744	40,744	3,362	12,930	12,930
2	2,332	8,969	49,713	2,332	8,969	49,713	3,256	12,522	25,453
3	1,482	5,700	55,413	1,482	5,700	55,413	3,217	12,375	37,827
4	1,360	5,230	60,643	1,360	5,230	60,643	2,785	10,711	48,538
5	1,054	4,055	64,698	1,054	4,055	64,698	2,684	10,323	58,861
6	,832	3,200	67,899	,832	3,200	67,899	2,350	9,038	67,899
7	,689	2,651	70,550						
8	,647	2,488	73,038						
9	,610	2,345	75,383						
10	,597	2,296	77,678						
11	,526	2,022	79,701						
12	,508	1,956	81,656						
13	,478	1,837	83,493						
14	,459	1,765	85,259						
15	,441	1,697	86,956						
16	,402	1,548	88,504						
17	,385	1,480	89,983						
18	,346	1,330	91,314						
19	,335	1,290	92,604						
20	,310	1,191	93,795						
21	,300	1,152	94,947						
22	,298	1,145	96,092						
23	,285	1,096	97,188						
24	,268	1,031	98,219						
25	,247	,950	99,169						
26	,216	,831	100,000						

Çıktı Metodu: Temel Bileşen Analizi.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 6 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. 6 boyutta açıklanan varyansın toplamda %67,8 olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği sağlanan faktörlerin güvenilirlik düzeyleri analiz edilmiştir. Güvenirlik analizi

için faktörlerin Cronbach Alpha'larına bakılmıştır. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri şu şekildedir: Özyeterlik .81, iyimserlik .84, güven .87, psikolojik dayanıklılık .87, dışa dönüklük .83, umut a .80'dir.

#### *Paylaşılan Liderlik Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları*

Araştırmada kullanılan paylaşılan liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Aslan ve Ağıroğlu Bakır (2015) tarafından yapılmış ve "Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması" isimli makale çalışmasında kullanılmıştır. Daha önce de ilkokul ve ortaokullarda öğretmenler üzerinde uygulanmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi ifadelerden oluşmaktadır (1=Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3= Bazen, 4= Çoğu Zaman, 5=Her zaman ).

Bu çalışmada da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçek faktör analizine tabi tutulmadan önce KMO ve Bartlett testi yapılmıştır.

Tablo 3.15.  
KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,969
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	25546,150
	Df	1485
	Sig.	0,000

KMO VE Bartlett Testi değerinin (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.) 0,6 ten büyük ve anlamlılık değerinin(sig.) ise 0,05 den küçük olması bize ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi bir ölçeğin alt boyutlarının ortaya çıkarılmasını sağlar.

Tablo 3.16.  
Paylaşılan Liderlik Ölçeği Faktör Ortak Varyansı

Bovutlar	Maddeler	Faktör Yükleri
<b>GELİŞİM VE İŞBİRLİĞİ</b>	Gelişim ve İşbirliği 8	0,777
	Gelişim ve İşbirliği 21	0,776
	Gelişim ve İşbirliği 22	0,754
	Gelişim ve İşbirliği 17	0,751
	Gelişim ve İşbirliği 13	0,744
	Gelişim ve İşbirliği 15	0,743
	Gelişim ve İşbirliği 7	0,736
	Gelişim ve İşbirliği 3	0,735
	Gelişim ve İşbirliği 14	0,734
	Gelişim ve İşbirliği 9	0,726
	Gelişim ve İşbirliği 16	0,725
	Gelişim ve İşbirliği 27	0,720
	Gelişim ve İşbirliği 10	0,703
	Gelişim ve İşbirliği 18	0,698
	Gelişim ve İşbirliği 25	0,697
	Gelişim ve İşbirliği 24	0,694
	Gelişim ve İşbirliği 20	0,692
	Gelişim ve İşbirliği 5	0,669
	Gelişim ve İşbirliği 19	0,658
	Gelişim ve İşbirliği 11	0,655
	Gelişim ve İşbirliği 12	0,639
	Gelişim ve İşbirliği 4	0,629
	Gelişim ve İşbirliği 23	0,622
	Gelişim ve İşbirliği 1	0,580
	Gelişim ve İşbirliği 28	0,554
Gelişim ve İşbirliği 26	0,548	
Gelişim ve İşbirliği 2	0,540	
Gelişim ve İşbirliği 6	0,503	
<b>OKUL KÜLTÜRÜ</b>	Okul Kültürü 47	0,773
	Okul Kültürü 45	0,719
	Okul Kültürü 44	0,693
	Okul Kültürü 46	0,659
	Okul Kültürü 48	0,647
	Okul Kültürü 50	0,615
	Okul Kültürü 49	0,582
<b>SORUMLULUK ALMA</b>	Sorumluluk Alma 37	0,744
	Sorumluluk Alma 39	0,697
	Sorumluluk Alma 38	0,660
	Sorumluluk Alma 40	0,653
	Sorumluluk Alma 41	0,571
	Sorumluluk Alma 42	0,512
<b>VİZYON MİSYON</b>	Vizyon Misyon 33	0,742
	Vizyon Misyon 34	0,714
	Vizyon Misyon 32	0,711
	Vizyon Misyon 30	0,707
	Vizyon Misyon 35	0,699
	Vizyon Misyon 31	0,681
	Vizyon Misyon 29	0,596
<b>ÖRGÜTSEL OLANAKLAR</b>	Örgütsel Olanaklar 54	0,804
	Örgütsel Olanaklar 53	0,776
	Örgütsel Olanaklar 55	0,739
	Örgütsel Olanaklar 52	0,598
	Örgütsel Olanaklar 51	0,583

Büyüköztürk (2003) ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üzeri olmasının seçim ve kullanım için iyi bir ölçüt olduğunu; ancak az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebileceğini ifade etmektedir. Ölçekte *örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar* olmak üzere beş boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar içindeki hiçbir madde .45 ve altında değere sahip değildir. Yukarıdaki faktör analizinde “vizyon misyon” altında olması gereken 36. Madde ve “sorumluluk alma” altında listelenmesi gereken 43. Madde farklı boyutlarda listelendiği için ölçekten çıkarılmıştır.

Paylaşılan liderlik ölçeği; örgütsel gelişme ve işbirliği boyutunda yirmisekiz, vizyon misyon boyutunda yedi, sorumluluk alma boyutunda yedi, okul kültürü boyutunda sekiz ve örgütsel olanaklar boyutunda beş maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin orjinalinde Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2015) tarafından yer alan maddelerin geçerlilik analizinde iki aşamalı yaklaşım kullanılmıştır. Öncelikle açıklayıcı faktör analizi yapılmış, ikinci olarak da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. 5 boyutta açıklanan varyansın toplamda %68,1 olduğu görülmüştür. Yapı geçerliliği sağlanan faktörlerin güvenilirlik düzeyleri analiz edilmiş ve yeterli koşulları sağlayan yapılar ile ilişkileri belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Bu çalışma için yapılan faktör analizi sonucunda belirlenen boyut ve açıklanan varyans aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.17.  
Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained)

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam Açıklama Değerleri			Rotasyon Açıklama Değerleri		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	24,649	46,508	46,508	24,649	46,508	46,508	14,908	28,128	28,128
2	3,804	7,177	53,685	3,804	7,177	53,685	5,434	10,252	38,380
3	2,340	4,416	58,101	2,340	4,416	58,101	4,955	9,349	47,728
4	1,600	3,019	61,119	1,600	3,019	61,119	4,525	8,539	56,267
5	1,499	2,829	63,948	1,499	2,829	63,948	4,071	7,681	63,948
6	1,422	2,683	66,631						
7	0,951	1,793	68,424						
8	0,922	1,740	70,164						
9	0,770	1,452	71,617						
10	0,755	1,425	73,042						
11	0,707	1,334	74,375						
12	0,643	1,213	75,589						
13	0,628	1,185	76,774						
14	0,614	1,158	77,932						
15	0,565	1,066	78,998						
16	0,543	1,025	80,023						
17	0,529	0,999	81,022						
18	0,507	0,957	81,979						
19	0,487	0,918	82,897						
20	0,472	0,891	83,788						
21	0,442	0,833	84,622						
22	0,414	0,780	85,402						
23	0,404	0,763	86,165						
24	0,399	0,752	86,917						
25	0,395	0,745	87,662						
26	0,370	0,698	88,360						
27	0,361	0,681	89,041						
28	0,351	0,661	89,702						
29	0,329	0,621	90,324						
30	0,325	0,613	90,937						
31	0,313	0,591	91,528						
32	0,306	0,578	92,106						
33	0,294	0,554	92,660						
34	0,286	0,540	93,200						
35	0,277	0,523	93,723						
36	0,253	0,478	94,201						
37	0,251	0,475	94,675						
38	0,247	0,466	95,142						
39	0,236	0,446	95,587						
40	0,229	0,432	96,020						
41	0,222	0,419	96,438						
42	0,217	0,410	96,848						
43	0,200	0,377	97,225						
44	0,181	0,341	97,566						
45	0,176	0,332	97,898						
46	0,171	0,323	98,221						
47	0,163	0,307	98,528						
48	0,158	0,297	98,825						
49	0,154	0,291	99,116						
50	0,147	0,277	99,393						
51	0,124	0,234	99,627						
52	0,112	0,211	99,838						
53	0,086	0,162	100,000						

Bu çalışma için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda da ölçeğin 5 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ancak 5 boyutta açıklanan varyansın toplamda %63,9 olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği sağlanan faktörlerin güvenilirlik düzeyleri analiz edilmiş ve cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0,977 olarak bulunmuştur. Faktörlerin cronbach alphasına bakıldığında, pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarına ait cronbach alpha değerleri şu şekildedir: Gelişim ve işbirliği .97, vizyon misyon .92, sorumluluk alma .88, okul kültürü .89, örgütsel olanaklar .88'dir.

### **3.5.5.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Nitel araştırmalar, alanyazına ekledikleri inandırıcı bilgiler ve yaşamda insanların karşılaştığı sorunlara getirdiği çözümler çerçevesinde güvenilir olarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalar elde edilen verilerin yorumlanması temeline dayanmaktadır. Bu sebeple araştırmacının yorum yaparken kendi kişisel düşüncelerini yoruma katmaması önem arz etmektedir.

Nitel analizler içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Bu analiz yönteminde güvenilirlik ve geçerlilik verilerin kategorilere düzgün ayrılması ve kodlamanın doğru yapılmasına bağlıdır (Gökçe, 2001). Belirlenen kategorilerin ve kodlamaların araştırmanın her aşamasında açık olarak yazılması, bu verilere okuyucunun ayrıntılı olarak ulaşabilmesi güvenilirliği artıran bir başka unsurdur. Bu araştırmada da elde edilen verilerin kategorileri dikkatle seçilmiş, katılımcıların cümleleri her aşamada özenle kodlanmış ve açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin kategorilere ayrılmasında birkaç farklı kişinin yapması güvenilirliği artırmaktadır (Patton, 2002). Bu araştırmada da verilerin kategorilendirilmesinde ve kodlanmasında farklı kişilerden yararlanılmıştır. Verilerin toplanması, elde edilen verilerin her katılımcı için numaralandırılması ve her okul için ortak bir paragrafta birleştirilmesi işlemi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu aşamada nitel verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman (2015) tarafından belirlenen bir formül ile ölçülmüştür. Bu formül  $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ 'dür.  $\Delta$ : Güvenirlik katsayısı, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan kategori sayısını,  $\partial$ : Üzerinde görüş birliği sağlanamayan

kategori sayısını ifade etmektedir. Yapılan hesaplama sonucuna göre kodlama güvenilirliği ( $\Delta = 361 \div (361 + 39) \times 100 = 90.25$ ) %90.25'dir.

Nitel araştırmalarda i guvenilirlik ve dış geçerliliğin ortaya konulması için bir diğer aşama ise elde edilen verilerin ham hâlinin de araştırmada aktarılmasıdır. Yapılan bu aktarımdan sonra her bir tema için betimleme ve yorumlama yapılmalıdır. Bu araştırmada da veriler önce temalara ayrılmış, daha sonra bu veriler ile ilgili yorumlar yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda i geçerliğin elde edilmesi, katılımcının konuyu yeterince anlaması ve vereceği cevaplarda içtenlikli olmasıdır. Ayrıca katılımcıya konu ile ilgili fikirlerini ifade etmesi için yeterince süre verilmeli ve ifadeleri teyit ettirilmelidir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu durumu elde etmek için araştırmacı öncelikle katılımcıyı rahatlatan bir ortam hazırlamak için elde edilecek verilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve asla üçüncü kişilerin eline geçmeyeceğini ifade edilmiştir. Kendilerini ortaya çıkaracak şekilde hiçbir bilgi istenmemiş ve görüşme formuna not alınmamıştır. Görüşme yerinin kendisi için uygun bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcının rahat konuşamayacağı bir ortamda görüşme yapılmamıştır. Bazı katılımcıların isteği üzerine yer değişikliği yapılmıştır. Görüşme katılımcının sorulara vereceği cevaplar tamamen alınana kadar devam ettirilmiştir. Katılımcının ifadeleri araştırmacı tarafından formu işlendikten sonra verdiği cevaplar tekrar katılımcıya okunarak onayı alınmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda araştırmanın alt amaçları kapsamında elde edilen bulgular ortaya konup tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Her bir alt amaç ayrı başlıklar hâlinde incelenmiştir.

#### 4.1. Bulgular

##### 4.1.1. Birinci alt problem olan, öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik algılarına ilişkin genel bulgular

Bu araştırmanın birinci alt probleminde ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin okullardaki paylaşılan liderlik ve paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu problem eğitim örgütlerinde liderlerin sahip oldukları yetkileri öğretmenler ile paylaşmakta mıdır? Paylaşıyorlarsa bu paylaşımın düzeyi nedir? Gibi çeşitli sorulara cevap aranmıştır. Tablo 4.1.'de ilkököl ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okullarında paylaşılan liderliğe ilişkin algılarını gösteren bulgular yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan paylaşılan liderlik ölçeği ile elde edilen verilerin analizleri sonucunda ilköğretim kurumlarında müdürlerin liderliklerini paylaşma düzeyleri genel toplamda yüksek orandadır. Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik algılarının analizi sonucunda paylaşılan liderliğin genel toplamının ve alt boyutlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Gelişim ve İşbirliği	544	4,07	0,87	Yüksek
Vizyon - Misyon	544	3,96	0,95	Yüksek
Sorumluluk	544	4,04	0,82	Yüksek
Okul Kültürü	544	4,22	0,76	Yüksek
Örgütsel Olanaklar	544	3,65	1,09	Orta
Genel Ortalama	544	4,04	0,88	Yüksek

Tablo 4.1. incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının genel toplamda yüksek ( $\bar{X} = 4.04$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekteki en yüksek puana sahip alt boyutun ise “Okul Kültürü” ( $\bar{X} = 4.22$ ) olduğu görülmektedir.

En yüksek ortalama sahip diğer alt boyut ise; öğretmenlerin okulun geliştirilmesi için gerekli olan birlikteliğin yüksek olduğunu gösteren “Gelişim ve İşbirliği” boyutudur ( $\bar{X} = 4.07$ ). “Örgütsel Olanaklar” alt boyutu ise en düşük puanı almış olsa da yine genel değerlendirmede “orta” düzeyde bir değer olarak görülmektedir ( $\bar{X} = 3.65$ ). En düşük ortalamaya sahip diğer alt boyut ise; okulun misyon ve vizyonunun oluşturulmasında ve paylaşılmasındaki öğretmenlerin algılarını gösteren “Vizyon Misyon” boyutudur ( $\bar{X} = 3.96$ ). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin paylaşılan liderlik algı düzeylerinin genel olarak “Yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

#### Öğretmenlerin “Paylaşılan Liderlik” Algılarının “Gelişim ve İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik algılarına göre gelişim ve işbirliği alt boyutunda yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının “Gelişim ve İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Yöneticiler okulun gelişimine yönelik çalışmalara aktif olarak destek olurlar.	544	4,23	0,78	Yüksek
Okulun etkililiği için öğrenci başarısına odaklı bir anlayış geçerlidir.	544	4,23	0,79	Yüksek
Yöneticiler öğretmenlerin okulu geliştirme çabalarına destek verirler.	544	4,21	0,85	Yüksek
Öğrenci başarısını sağlayacak koşulları oluşturmak için, yöneticiler öğretmenlerle birlikte çalışırlar.	544	4,20	0,77	Yüksek
Yöneticiler değişime ve yenilemeye açık bir yönetim anlayışını benimserler.	544	4,20	0,80	Yüksek
Yöneticiler yeni eğitim araç-gereçlerinin sağlanması ve kullanılmasına özen gösterirler.	544	4,19	0,76	Yüksek
Okul yöneticisi okuldaki problemleri çözmeye konusunda, zümre öğretmenlerinin birlikte çalışmalarına fırsat verir.	544	4,19	0,83	Yüksek
Yöneticiler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.	544	4,19	0,78	Yüksek
Öğretmenler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.	544	4,18	0,82	Yüksek
Yöneticiler ve öğretmenler, okul geliştirme etkinliklerine birlikte katılırlar.	544	4,15	0,81	Yüksek
Öğretmenlere okula yenilikler getirme ve yenilikleri izleme konusunda fırsat tanınır.	544	4,13	0,81	Yüksek
Yöneticiler yönetsel becerilerini geliştirecek etkinliklere (kurs, seminer, hizmet içi eğitim, vb.) katılırlar.	544	4,13	0,87	Yüksek
Öğretmenler okul yönetimi tarafından daima dikkate alınırlar.	544	4,13	0,89	Yüksek
Okul yönetiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir katkısı vardır.	544	4,12	0,88	Yüksek
Öğretmenler bir ekibin üyesi oldukları bilinci içerisinde birlikte çalışırlar.	544	4,12	0,82	Yüksek
Öğretmenler yeni ve çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma konusunda isteklidir.	544	4,11	0,79	Yüksek
Karara katılma sürecinde öğretmenler arasında ayırım yapılmaz.	544	4,10	0,93	Yüksek
Yöneticiler okulda yapılacak işlere ilişkin yetki ve sorumluluğu paylaşırlar.	544	4,09	0,86	Yüksek
Öğrencilerin başarısı ve başarısızlığı konusundaki sorumluluğu okul yöneticisi ve öğretmenler birlikte üstlenir.	544	4,08	0,88	Yüksek
Yöneticiler öğretmen görüşlerini dikkate alır.	544	4,06	0,89	Yüksek

Velileri ilgilendiren konularda, onlarla birlikte ortaklaşa karar alınır.	544	4,06	0,86	Yüksek
Okulun işleyiş sürecinde, değişim ve yenileşmeye karşı direnme azdır.	544	3,99	0,89	Yüksek
Yöneticiler öğretmenlerin kararlara katılımını teşvik eder.	544	3,98	0,91	Yüksek
Okula ilişkin konulardaki kararlar tüm paydaşlarca alınır.	544	3,95	0,88	Yüksek
Yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğrencilerin de görüşlerini dikkate alır.	544	3,85	0,99	Yüksek
Veliler karar alma sürecine katılır.	544	3,81	0,96	Yüksek
Yöneticiler okulun tek lideri olmak yerine, liderliği paylaşmayı isterler.	544	3,70	1,09	Yüksek
Liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dâhil tüm öğretmenlere verilir.	544	3,65	1,13	Orta
Ortalama	544	3,93	0,84	Yüksek

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının gelişim ve işbirliği alt boyutunda yüksek ( $\bar{X} = 3.93$ ) düzeyde memnuniyet olduğu görülmektedir. Gelişim ve işbirliği alt boyutunda yer alan “*Yöneticiler okulun gelişimine yönelik çalışmalara aktif olarak destek olurlar*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X} = 4.23$ ) ortalamaya sahiptir.

Gelişim ve İşbirliği alt boyutunda yer alan en yüksek ortalamaya sahip diğer iki madde ise; “*Okulun etkililiği için öğrenci başarısına odaklı bir anlayış geçerlidir.*” ( $\bar{X} = 4.23$ ) ve “*Yöneticiler öğretmenlerin okulu geliştirme çabalarına destek verirler.*” ( $\bar{X} = 4.21$ ). Gelişim ve İşbirliği alt boyutunda yer alan “*Liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dâhil tüm öğretmenlere verilir*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X} = 3.65$ ) ortalamaya sahiptir. Gelişim ve İşbirliği alt boyutunda yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer iki madde ise; “*Yöneticiler okulun tek lideri olmak yerine, liderliği paylaşmayı isterler*” ( $\bar{X} = 3.70$ ) ve “*Veliler karar alma sürecine katılır*” ( $\bar{X} = 3.81$ ). Bu bulgular doğrultusunda okullarda yüksek düzeyde gelişim ve işbirliği olduğu söylenebilir.

*Öğretmenlerin “Paylaşılan Liderlik” Algılarının “Misyon ve Vizyon” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik algılarına göre *misyon ve vizyon* alt boyutunda yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının “Misyon ve Vizyon” Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Vizyon ve misyonu açık bir şekilde yazılıdır.	544	4,22	0,83	Yüksek
Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, diğer personel, veli) vizyon ve misyonu gerçekleştirecek şekilde çalışırlar.	544	4,13	0,80	Yüksek
Vizyon ve misyon ortaklaşa tartışılarak belirlenir.	544	4,04	0,88	Yüksek
Vizyon ve misyon her yıl güncellenmektedir.	544	3,95	1,00	Yüksek
Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğretmenlerden dönüt alınır.	544	3,91	1,00	Yüksek
Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak velilerden dönüt alınır.	544	3,75	1,06	Yüksek
Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır.	544	3,73	1,11	Yüksek
Ortalama	544	3,96	0,95	Yüksek

Tablo 4.3. incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının misyon ve vizyon alt boyutunda yüksek ( $\bar{X} = 3.96$ ) düzeyde memnuniyet olduğu görülmektedir. Tabloda misyon ve vizyon alt boyutunda yer alan “*Vizyon ve misyonu açık bir şekilde yazılıdır*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X} = 4.22$ ) ortalamaya sahiptir.

Misyon ve vizyon alt boyutunda yer alan en yüksek ortalama sahip diğer iki madde ise; “*Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, diğer personel, veli) vizyon ve misyonu gerçekleştirecek şekilde çalışırlar.*” ( $\bar{X} = 4.13$ ) ve “*Vizyon ve misyon ortaklaşa tartışılarak belirlenir.*” ( $\bar{X} = 4.04$ ). Misyon ve vizyon alt boyutunda yer alan “*Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X} = 3.73$ ) ortalamaya sahiptir. Misyon ve vizyon alt boyutunda yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer iki madde ise; “*Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak velilerden dönüt alınır*” ( $\bar{X} = 3.75$ )

ve “*Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğretmenlerden dönüt alınır*” ( $\bar{X} = 3.91$ ). Bu bulgulara göre ilk ve ortaokullar misyon ve vizyon oluşturma boyutunda yüksek düzeyde paylaşılan liderlik özelliği gösterilmektedir.

#### *Öğretmenlerin “Paylaşılan Liderlik” Algılarının “Sorumluluk Alma” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik algılarına göre *sorumluluk alma* alt boyutunda yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.  
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının “Sorumluluk Alma” Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

<b>Maddeler</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>Yorum</b>
Öğretmenler öğrenci başarısını yükseltmekte onları etkileyecek ve cesaretlendirecek davranışlar sergilerler.	544	4,25	0,67	Yüksek
Öğretmenler karar verme sürecine aktif olarak katılırlar.	544	4,09	0,78	Yüksek
Öğretmenler okuldaki işleyişe ilişkin görev ve sorumluluk almak isterler.	544	4,07	0,82	Yüksek
Öğretmenler liderliğin paylaşılmasını isterler.	544	4,05	0,83	Yüksek
Öğretmenler liderlik rollerini üstlenmeye hazırdırlar.	544	4,04	0,80	Yüksek
Öğretmenler belli konularda karar alma sorumluluğunun verilmesini beklemeyiz; sorumluluğu gönüllü olarak üstlenirler.	544	4,01	0,86	Yüksek
Öğretmenler öğrenci başarısızlığından kendilerini sorumlu tutarlar.	544	3,78	0,96	Yüksek
Ortalama	544	4,04	0,82	Yüksek

Tablo 4.4. incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının sorumluluk alma alt boyutunda yüksek ( $\bar{X} = 4.04$ ) düzeyde memnuniyet olduğu görülmektedir. Sorumluluk alma alt boyutunda yer alan “*Öğretmenler öğrenci başarısını yükseltmekte onları etkileyecek ve cesaretlendirecek davranışlar sergilerler*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X} = 4.25$ ) ortalamaya sahiptir.

Sorumluluk alma alt boyutunda yer alan en yüksek ortalama sahip diğer iki madde ise; “*Öğretmenler karar verme sürecine aktif olarak katılırlar.*” ( $\bar{X} = 4.09$ ) ve “*Öğretmenler okuldaki işleyişe ilişkin görev ve sorumluluk almak isterler.*” ( $\bar{X} = 4.07$ ). Sorumluluk alma alt boyutunda yer alan “*Öğretmenler öğrenci başarısızlığından kendilerini sorumlu tutarlar*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X} = 3.78$ ) ortalamaya sahiptir. Sorumluluk alma alt boyutunda yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer iki madde ise; “*Öğretmenler belli konularda karar alma sorumluluğunun verilmesini beklemez; sorumluluğu gönüllü olarak üstlenirler*” ( $\bar{X} = 4.01$ ) ve “*Öğretmenler liderlik rollerini üstlenmeye hazırdırlar*” ( $\bar{X} = 4.04$ ). Bu bulgular ilk ve ortaokulların sorumluluk alma boyutunda yüksek düzeyde paylaşılan liderlik özelliği gösterdiğini ifade etmektedir.

#### *Öğretmenlerin “Paylaşılan Liderlik” Algılarının “Okul Kültürü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik algılarına göre *okul kültürü* alt boyutunda yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının “Okul Kültürü” Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar.	544	4,33	0,67	Yüksek
Öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve belgelere kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacak bir ortam vardır.	544	4,31	0,66	Yüksek
Tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.	544	4,30	0,67	Yüksek
Karmaşa ve gerilim ortamı yoktur.	544	4,29	0,78	Yüksek
Görüşlerin açıkça paylaşıldığı özgür bir iletişim ortamı vardır.	544	4,20	0,81	Yüksek
Öğretmenler yöneticilere güvenirlere.	544	4,19	0,80	Yüksek
Sohbet ortamlarında okulu geliştirmekle ilgili konular konuşulur.	544	4,09	0,83	Yüksek
Öğretmenler birbirlerine güvenirlere.	544	4,04	0,83	Yüksek
Ortalama	544	4,22	0,76	Yüksek

Tablo 4.5. incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının okul kültürü alt boyutunda yüksek ( $\bar{X} = 4.22$ ) düzeyde memnuniyet olduğu görülmektedir. Tabloda okul kültürü alt boyutunda yer alan “*Öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X} = 4.33$ ) ortalamaya sahiptir.

Okul kültürü alt boyutunda yer alan en yüksek ortalama sahip diğer iki madde ise; “*Öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve belgelere kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacak bir ortam vardır.*” ( $\bar{X} = 4.31$ ) ve “*Tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.*” ( $\bar{X} = 4.30$ ). Okul kültürü alt boyutunda yer alan “*Öğretmenler birbirlerine güvenirlere*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X} = 4.04$ ) ortalamaya sahiptir. Okul kültürü alt boyutunda yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer iki madde ise “*Sohbet ortamlarında okulu geliştirmekle ilgili konular konuşulur*” ( $\bar{X} = 4.09$ ) ve “*Öğretmenler yöneticilere*



*güvenirler”* ( $\bar{X}$  =4.19). Bu bulgular ilk ve ortaokulların okul kültürünü benimseme altboyutunda yüksek düzeyde paylaşılan liderlik özelliği gösterdiğini ifade etmektedir.

*Öğretmenlerin “Paylaşılan Liderlik” Algılarının “Örgütsel Olanaklar” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik algılarına göre *örgütsel olanaklar* alt boyutunda yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6.  
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının “Örgütsel Olanaklar” Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Çalışma saatleri öğretmenlerin bir araya gelip öğretimsel konuları tartışmalarına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.	544	3,83	1,01	Yüksek
Okulun olanakları (kütüphane, laboratuvar, vb.) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yeterliliktedir.	544	3,78	1,04	Yüksek
Yakın çevrenin okulun olanaklarından yararlanmasına fırsat verilir.	544	3,72	1,05	Yüksek
Okula, veli desteği ile sağlanan kaynaklar vardır.	544	3,53	1,14	Orta
Çevre okulun ihtiyaç duyduğu maddi kaynakları sağlar.	544	3,38	1,22	Orta
Ortalama	544	3,65	1,09	Orta

Tablo 4.6. incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının örgütsel olanaklar alt boyutunda orta ( $\bar{X}$ = 3.65) düzeyde memnuniyet olduğu görülmektedir. Tabloda örgütsel olanaklar alt boyutunda yer alan “*Çalışma saatleri öğretmenlerin bir araya gelip öğretimsel konuları tartışmalarına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X}$ = 3.83) ortalamaya sahiptir.

Örgütsel olanaklar alt boyutunda yer alan en yüksek ortalama sahip diğer madde ise; “*Okulun olanakları (kütüphane, laboratuvar, vb.) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yeterliliktedir.*” ( $\bar{X}$ = 3.78). Örgütsel olanaklar alt boyutunda yer alan “*Çevre okulun ihtiyaç duyduğu maddi kaynakları sağlar*” biçiminde ifade edilen

madde en düşük ( $\bar{X}= 3.38$ ) ortalamaya sahiptir. Örgütsel olanaklar alt boyutunda yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer madde ise; “Okula, veli desteği ile sağlanan kaynaklar vardır” ( $\bar{X}= 3.53$ ). Bu bulgular ilk ve ortaokulların örgütsel olanakların kullanılması altboyutunda orta düzeyde paylaşılan liderlik özelliği gösterdiğini ifade etmektedir.

#### 4.1.2. İkinci alt problem olarak, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullardaki pozitif psikolojik sermaye ve pozitif psikolojik sermaye bileşenlerine ilişkin algılarına ilişkin genel bulgular

Öğretmenlerin okullarındaki pozitif psikolojik sermaye varlığının genel ortalaması ve her bir bileşenin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Bileşenler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Özyeterlik	544	4,49	0,60	Yüksek
İyimserlik	544	4,30	0,69	Yüksek
Güven	544	4,58	0,61	Yüksek
Dışadönüklük	544	4,31	0,73	Yüksek
Psikolojik Dayanıklılık	544	4,31	0,67	Yüksek
Umut	544	4,34	0,65	Yüksek
Genel Ortalama	544	4,38	0,66	Yüksek

Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının genel toplamda yüksek ( $\bar{X}= 4.38$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekteki en yüksek puana sahip boyutun ise Güven ( $\bar{X}= 4.58$ ) olduğu görülmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye genel toplamında yer alan en yüksek ortalama sahip diğer boyut ise; öğretmenlerin öz yeterlik algılarını gösteren “Özyeterlik” boyutudur ( $\bar{X}= 4.49$ ). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği genel toplamında yer alan “İyimserlik” boyutu ie en düşük puanı almış olsa da yine genel ortalamada “yüksek” bir değer olarak görülmektedir ( $\bar{X}= 4.30$ ). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği genel toplamında yer alan en

düşük ortalamaya sahip diğer boyut ise; öğretmenlerin zorluklar karşısındaki azimlerini gösteren “*Psikolojik Dayanıklılık*” boyutudur ( $\bar{X}= 4.31$ ). Bu bulgular doğrultusunda şunu ifade edebiliriz ki öğretmenlerin pozitif psikoloji sermaye düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir.

#### *Öğretmenlerin “Pozitif Psikolojik Sermaye” Algılarının “Özyeterlik” Bileşenine İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarına göre *Özyeterlik* bileşeninde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8.  
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının “Özyeterlik” Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Kendime güvenirim.	544	4,53	0,60	Yüksek
Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.	544	4,50	0,59	Yüksek
Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.	544	4,49	0,59	Yüksek
Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	544	4,45	0,64	Yüksek
Ortalama	544	4,49	0,60	Yüksek

Tablo 4.8. incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının özyeterlik bileşeninde yüksek ( $\bar{X}= 4.49$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Özyeterlik bileşeninde yer alan ve “*Kendime güvenirim*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X}= 4.53$ ) ortalamaya sahiptir.

Özyeterlik bileşeninde yer alan en yüksek ortalama sahip diğer madde ise; “*Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir*” ( $\bar{X}= 4.50$ ). Özyeterlik bileşeninde yer alan “*Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X}= 4.45$ ) ortalamaya sahiptir. Özyeterlik bileşeninde yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer madde ise; “*Başarı için yapmam gerekeni biliyorum*” ( $\bar{X}= 4.49$ ). Bu bulgular doğrultusunda şunu ifade edebiliriz ki öğretmenler yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahiptir.

### Öğretmenlerin “Pozitif Psikolojik Sermaye” Algularının “İyimserlik” Bileşenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algularına göre *iyimserlik* bileşeninde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algularının “İyimserlik” Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Hayat güzeldir.	544	4,45	0,65	Yüksek
Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.	544	4,35	0,70	Yüksek
Güler yüzlüyüm.	544	4,33	0,67	Yüksek
Hayat dolu bir insanım.	544	4,20	0,68	Yüksek
Enerji doluyum.	544	4,19	0,73	Yüksek
Ortalama	544	4,30	0,69	Yüksek

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algularının iyimserlik bileşeninde yüksek ( $\bar{X}= 4.30$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. İyimserlik bileşeninde yer alan ve “*Hayat güzeldir*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X}= 4.45$ ) ortalamaya sahiptir.

İyimserlik bileşeninde yer alan en yüksek ortalama sahip diğer madde ise; “*Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor*” ( $\bar{X}= 4.35$ ). İyimserlik bileşeninde yer alan “*Enerji doluyum*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X}= 4.19$ ) ortalamaya sahiptir. İyimserlik bileşeninde yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer madde ise; “*Hayat dolu bir insanım*” ( $\bar{X}= 4.20$ ). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler yüksek düzeyde iyimserlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

### Öğretmenlerin “Pozitif Psikolojik Sermaye” Algularının “Güven” Bileşenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algularına göre *güven* bileşeninde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının “Güven” Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Mesleki sorumluluklarımın farkındayım.	544	4,64	0,60	Yüksek
Yaptığım her iş için hesap verebilirim.	544	4,59	0,63	Yüksek
Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.	544	4,56	0,61	Yüksek
Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.	544	4,55	0,59	Yüksek
Ortalama	544	4,58	0,61	Yüksek

Tablo 4.10. incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının güven bileşeninde yüksek ( $\bar{X}= 4.58$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Güven bileşeninde yer alan ve “*Mesleki sorumluluklarımın farkındayım*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X}= 4.64$ ) ortalamaya sahiptir.

Güven bileşeninde yer alan en yüksek ortalama sahip diğer madde ise; “*Yaptığım her iş için hesap verebilirim*” ( $\bar{X}= 4.59$ ). Güven bileşeninde yer alan “*Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X}= 4.55$ ) ortalamaya sahiptir. Güven bileşeninde yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer madde ise; “*Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim*” ( $\bar{X}= 4.56$ ). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler yüksek düzeyde güven algısına sahip olduğu ifade edilebilir.

#### Öğretmenlerin “Pozitif Psikolojik Sermaye” Algılarının “Dışadönüklük” Bileşenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarına göre *dışadönüklük* bileşeninde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının “Dışadönüklük” Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.	544	4,57	0,62	Yüksek
Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.	544	4,38	0,69	Yüksek
Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.	544	4,31	0,69	Yüksek
Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.	544	4,19	0,84	Yüksek
Okulum için yeni fikirler geliştiririm.	544	4,12	0,79	Yüksek
Ortalama	544	4,31	0,73	Yüksek

Tablo 4.11. incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının dışadönüklük bileşeninde yüksek ( $\bar{X}= 4.31$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Dışadönüklük bileşeninde yer alan ve “*Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X}= 4.57$ ) ortalamaya sahiptir.

Dışadönüklük bileşeninde yer alan en yüksek ortalama sahip diğer madde ise; “*Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm*” ( $\bar{X}= 4.38$ ). Dışadönüklük bileşeninde yer alan “*Okulum için yeni fikirler geliştiririm*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X}= 4.45$ ) ortalamaya sahiptir. Dışadönüklük bileşeninde yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer madde ise; “*Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm*” ( $\bar{X}= 4.49$ ). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yüksek düzeyde dışadönüklük algısına sahip olduğu söylenebilir. Yani bir başka ifade ile öğretmenler kendilerinin hem dışarıdaki yeniliklere açık olduklarını hem de dışarıda kurumlarını temsil edebileceklerini ifade etmişlerdir.

#### Öğretmenlerin “Pozitif Psikolojik Sermaye” Algılarının “Dayanıklılık” Bileşenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarına göre *dayanıklılık* bileşeninde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının “Dayanıklılık” Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.	544	4,41	0,65	Yüksek
Güçlükler karşısında mücadele ederim.	544	4,35	0,65	Yüksek
Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.	544	4,34	0,69	Yüksek
Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.	544	4,24	0,68	Yüksek
Zorluklar mücadele azmimi arttırır.	544	4,19	0,67	Yüksek
Ortalama	544	4,31	0,67	Yüksek

Tablo 4.12. incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının dayanıklılık bileşeninde yüksek ( $\bar{X}= 4.31$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Tabloda dayanıklılık bileşeninde yer alan ve “*Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X}= 4.41$ ) ortalamaya sahiptir.

Dayanıklılık bileşeninde yer alan en yüksek ortalama sahip diğer madde ise; “*Güçlükler karşısında mücadele ederim*” ( $\bar{X}= 4.35$ ). Dayanıklılık bileşeninde yer alan “*Zorluklar mücadele azmimi arttırır*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X}= 4.19$ ) ortalamaya sahiptir. Dayanıklılık bileşeninde yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer madde ise; “*Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim*” ( $\bar{X}= 4.24$ ). Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yüksek düzeyde dayanıklılık algısına sahip olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenler zorluklar karşısında mücadele edebileceklerini ifade etmişlerdir.

#### Öğretmenlerin “Pozitif Psikolojik Sermaye” Algılarının “Umut” Bileşenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarına göre *umut* bileşeninde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının “Umut” Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Puanları

Maddeler	n	$\bar{X}$	SS	Yorum
Yaşadığım problemler beni olgunlaştırır.	544	4,43	0,66	Yüksek
Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.	544	4,35	0,63	Yüksek
Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.	544	4,25	0,66	Yüksek
Ortalama	544	4,34	0,65	Yüksek

Tablo 4.13. incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının umut bileşeninde yüksek ( $\bar{X}= 4.34$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Umut bileşeninde yer alan ve “*Yaşadığım problemler beni olgunlaştırır*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ( $\bar{X}= 4.43$ ) ortalamaya sahiptir. Umut bileşeninde yer alan “*Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim*” biçiminde ifade edilen madde en düşük ( $\bar{X}= 4.25$ ) ortalamaya sahiptir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yüksek düzeyde umut algısına sahip olduğu ifade edilebilir. Bir başka ifade ile öğretmenler meslekleri ve kendi gelecekleri konusunda umutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

#### 4.1.3. Üçüncü alt problem olarak öğretmenlerin paylaşılan liderliğinin alt boyutları ile pozitif psikolojik sermayesinin bileşenlerine ilişkin algıları arasındaki korelasyon bulguları

Paylaşılan liderlik ölçeğine ait genel ortalama ve paylaşılan liderliğin alt boyutları ile pozitif psikolojik sermaye ölçeğine ait genel ortalamalar ve bileşenleri arasındaki korelasyon ilişkileri Tablo 4.14.’te gösterilmiştir.



Tablo 4.14.  
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Puanları ile Pozitif Psikolojik Sermaye Puanları Arasındaki Korelasyon Tablosu

	Özyeterlik	İyimserlik	Güven	Dışa Dönüklük	Dayanıklılık	Umut	Gelişim ve İşbirliği	Vizyon Misyon	Sorumluluk	Okul Kültürü	Örgütsel Olanaklar	Paylaşılan Liderlik Genel	Pozitif Psikolojik Sermaye Genel
Özyeterlik	1												
İyimserlik	,51**	1											
Güven	,52**	,30**	1										
Dışadönüklük	,50**	,45**	,67**	1									
Dayanıklılık	,53**	,47**	,61**	,71**	1								
Umut	,52**	,43**	,54**	,53**	,68**	1							
Gelişim ve İşbirliği	,31**	,32**	,36**	,46**	,49**	,41**	1						
Vizyon Misyon	,26**	,32**	,24**	,34**	,37**	,34**	,73**	1					
Sorumluluk	,27**	,37**	,11**	,27**	,35**	,30**	,64**	,63**	1				
Okul Kültürü	,24**	,33**	,10*	,20**	,28**	,24**	,64**	,52**	,72**	1			
Örgütsel Olanaklar	,09*	,25**	,01	,18**	,26**	,20**	,55**	,57**	,61**	,61**	1		
Paylaşılan Liderlik Genel	,27**	,37**	,19**	,34**	,41**	,35**	,85**	,84**	,85**	,82**	,83**	1	
Pozitif Psikolojik Sermaye Genel	,75**	,68**	,78**	,83**	,86**	,79**	,50**	,40**	,36**	,30**	,22**	,42**	1
**.	p<.01								.00-.29 : düşük düzeyde ilişki				
*.	p<.05								.30-.70 : orta düzeyde ilişki				
									.71-1.00: yüksek düzeyde ilişki				

Tablo 4.14. incelendiğinde paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Paylaşılan liderliğin alt boyutu olan gelişim ve işbirliği ile vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.73$ ) ve paylaşılan liderlik genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.85$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Gelişim ve işbirliği ile özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.31$ ), iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.32$ ), güven ( $p<.01$ ;  $r=.36$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.46$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.49$ ), umut ( $p<.01$ ;  $r=.41$ ), sorumluluk ( $p<.01$ ;  $r=.64$ ), okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.64$ ), örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.55$ ) ve pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.50$ ) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan vizyon misyon ile gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.73$ ) ve paylaşılan liderlik genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.85$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Vizyon misyon ile özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.26$ ) ve güven ( $p<.01$ ;  $r=.24$ ) arasında zayıf bir ilişki vardır. Vizyon misyon ile iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.32$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.34$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.37$ ), umut ( $p<.01$ ;  $r=.34$ ), sorumluluk ( $p<.01$ ;  $r=.63$ ), okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.52$ ), örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.57$ ) ve pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.40$ ) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan sorumluluk alma ile okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.72$ ) ve paylaşılan liderlik genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.85$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Sorumluluk alma ile örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.61$ ), gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.64$ ), vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.63$ ), iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.37$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.35$ ), umut ( $p<.01$ ;  $r=.30$ ), ve pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.36$ ) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine sorumluluk alma ile özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.27$ ), güven ( $p<.01$ ;  $r=.11$ ) ve dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.27$ ) arasında da zayıf bir ilişki vardır.

Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan okul kültürü ile paylaşılan liderlik genel ( $p<.01$ ;  $r=.82$ ) ve sorumluluk ( $p<.01$ ;  $r=.72$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Okul kültürü ile örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.61$ ), iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.33$ ), gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.64$ ), pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.30$ ), vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.52$ ) arasında orta düzeyde; özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.24$ ), güven ( $p<.05$ ;  $r=.10$ ) ve dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.20$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.28$ ) ve umut ( $p<.01$ ;  $r=.24$ ) arasında ise zayıf bir ilişki vardır.

Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan örgütsel olanaklar ile paylaşılan liderlik genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.83$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki varken; gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.55$ ), vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.57$ ), sorumluluk alma ( $p<.01$ ;  $r=.61$ ) ve okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.61$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Örgütsel olanaklar ile pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.22$ ), özyeterlik ( $p<.05$ ;  $r=.09$ ),

güven ( $r=.01$ ), iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.25$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.18$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.26$ ) ve umut ( $p<.01$ ;  $r=.20$ ) arasında ise zayıf bir ilişki vardır.

Paylaşılan liderliğin genel toplamı ile gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.85$ ), vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.84$ ), sorumluluk alma ( $p<.01$ ;  $r=.85$ ), örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.83$ ) ve okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.82$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Paylaşılan liderliğin genel toplamı ile iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.37$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.34$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.41$ ) ve umut ( $p<.01$ ;  $r=.35$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Paylaşılan liderliğin genel toplamı ile özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.27$ ) ve güven ( $p<.01$ ;  $r=.19$ ) arasında ise zayıf düzeyde bir ilişki vardır.

Tablo 4.14. incelendiğinde özyeterlik ile pozitif psikolojik sermaye genel ( $p<.01$ ;  $r=.75$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Özyeterlik ile iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.51$ ), güven ( $p<.01$ ;  $r=.52$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.50$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.53$ ), umut ( $p<.01$ ;  $r=.52$ ), gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.31$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki, vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.26$ ), sorumluluk ( $p<.01$ ;  $r=.27$ ), okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.24$ ), örgütsel olanaklar ( $p<.05$ ;  $r=.09$ ), paylaşılan liderlik genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.27$ ) arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Pozitif psikolojik sermayenin bir bileşeni olan iyimserlik, hem pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.68$ ) hem de diğer bileşenleri ile orta düzey bir ilişkiye sahiptir. Yine iyimserlik, paylaşılan liderliğin hem genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.37$ ) ile hem de örgütsel olanaklar hariç tüm alt boyutları ile orta düzey bir ilişkiye sahiptir. Pozitif psikolojik sermayenin bir bileşeni olan iyimserlik sadece paylaşılan liderlik alt boyutlarından örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.25$ ) ile düşük düzeyde bir ilişkiye sahiptir.

Pozitif psikolojik sermayenin bir bileşeni olan güven ile pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.78$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki var iken; özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.52$ ), iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.30$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.67$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.61$ ), umut ( $p<.01$ ;  $r=.54$ ), gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.36$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Güven ile vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.24$ ), sorumluluk ( $p<.01$ ;  $r=.11$ ), paylaşılan liderlik genel ( $p<.01$ ;  $r=.19$ ) ve okul kültürü

( $p<.01$ ;  $r=.10$ ) arasında zayıf bir ilişki vardır. Güven ile örgütsel olanaklar ( $r=.01$ ) arasında hiçbir ilişki tespit edilememiştir.

Pozitif psikolojik sermayenin bir bileşeni olan dışadönüklük ile dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.71$ ) ve pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.83$ ) arasında yüksek düzeyde; özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.50$ ), iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.45$ ), güven ( $p<.01$ ;  $r=.67$ ), umut ( $p<.01$ ;  $r=.53$ ), gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.46$ ), vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.34$ ) ve paylaşılan liderlik genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.34$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Dışadönüklük ile sorumluluk ( $p<.01$ ;  $r=.27$ ), okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.20$ ), örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.18$ ) arasında ise zayıf bir ilişki vardır.

Pozitif psikolojik sermayenin bir bileşeni olan dayanıklılık, pozitif psikolojik sermayenin genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.86$ ) ile yüksek düzeyde, okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.28$ ) ve örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.26$ ) ile zayıf, diğer tüm bileşenleri ile orta düzeyde bir ilişkiye sahiptir.

Pozitif psikolojik sermayenin bir başka bileşeni umut, pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.79$ ) ile yüksek düzeyde bir ilişkiye sahiptir. Umud, özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.52$ ), iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.43$ ), güven ( $p<.01$ ;  $r=.54$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.53$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.68$ ), gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.41$ ), vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.34$ ), sorumluluk ( $p<.01$ ;  $r=.30$ ), ve paylaşılan liderlik genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.35$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Umud ile okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.24$ ), örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.20$ ) arasında ise zayıf bir ilişki vardır.

Pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ile özyeterlik ( $p<.01$ ;  $r=.75$ ), güven ( $p<.01$ ;  $r=.78$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ;  $r=.83$ ), dayanıklılık ( $p<.01$ ;  $r=.86$ ) ve umud ( $p<.01$ ;  $r=.79$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Pozitif psikolojik sermaye genel toplamı; iyimserlik ( $p<.01$ ;  $r=.68$ ), gelişim ve işbirliği ( $p<.01$ ;  $r=.50$ ), vizyon misyon ( $p<.01$ ;  $r=.40$ ), sorumluluk alma ( $p<.01$ ;  $r=.36$ ), okul kültürü ( $p<.01$ ;  $r=.30$ ) ve paylaşılan liderliğin genel toplamı ( $p<.01$ ;  $r=.42$ ) ile orta düzeyde bir ilişkiye sahiptir. Yine pozitif psikolojik sermaye genel toplamı ile örgütsel olanaklar ( $p<.01$ ;  $r=.22$ ) arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır.

#### 4.1.4. Dördüncü alt problem olarak paylaşılan liderliğin pozitif psikolojik sermayeyi yordayıcı olup olmadığına ilişkin bulgular

Okul yöneticilerinin liderliklerini paylaşımları ile oluşan “Paylaşılan liderlik öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde “paylaşılan liderlik” bağımsız değişken, “pozitif psikolojik sermaye” ise bağımlı değişken olarak işleme alınmıştır.

Bağımsız değişkenin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Okulun Paylaşılan Liderliğinin Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	<b>B</b>	<b>SS</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Sabit	3,389	0,183		18,507	0,000**
Paylaşılan Liderlik Genel Ortalama	0,292	0,028	0,413	10,552	0,000**
R=.420	R <sup>2</sup> =.177				
F=111,337	**p<0.01				

Bağımlı Değişken: Pozitif Psikolojik Sermaye

Tablo 4.15.’da görülen varyans analizi sonucunun  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı olması, paylaşılan liderlik değişkeninin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayılarının:  $\beta=0.413$ ;  $t=10.552$ ;  $p<0.01$  olduğunu göstermektedir. Bu durum ise okul müdürünün paylaşılan liderliğinin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yaklaşık %18’ini okulun paylaşılan liderliği açıklamaktadır ( $R^2=.177$ ).

#### 4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okulun paylaşılan liderliğinin öğretmenlerin özyeterliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, paylaşılan liderlik ve özyeterlik değişkenleri arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16.’da sunulmuştur.

Tablo 4.16.

Öğretmenlerin Okuldaki Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Özyeterliğini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,304	151		21.929	.000	-	-
Örgütsel gelişme ve işbirliği	.171	.049	.234	3.523	.000	.314	.150
Vizyon-misyon	.047	.041	.074	1.152	.250	.256	.050
Sorumluluk alma	.121	.050	.156	2.400	.017	.271	.103
Okul kültürü	.054	.052	.066	1.037	.300	.236	.045
Örgütsel olanaklar	-.114	.029	-.215	-3.864	.000	.091	-.164
R= .362		R <sup>2</sup> = .131					
F <sub>(5-538)</sub> = 16.202		p=.000					

Öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülen, örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenlerinin öğretmenin özyeterlik algısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri öz-yeterlilik ile anlamlı bir ilişki (R= .362 R<sup>2</sup>= .131) sergilemişlerdir (F<sub>(5-538)</sub>= 16.202 p=.000). Paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri birlikte özyeterlik değişkenindeki değişimin %13’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin özyeterlik üzerindeki göreceli önem sırası, örgütsel gelişme ve işbirliği ( $\beta$ = .234), örgütsel olanaklar ( $\beta$ = -.215), sorumluluk alma ( $\beta$ = .156), vizyon-misyon ( $\beta$ = .074) ve okul kültürü ( $\beta$ = .066) dır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden örgütsel gelişme ve işbirliği (p=.000), sorumluluk alma

( $p=0.017$ ) ve örgütsel olanaklar ( $p=.000$ ) değişkenlerinin özyeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin özyeterlik ile ilişkilerine bakıldığında örgütsel gelişme ve işbirliği ile ( $r=.314$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.150$ )], vizyon-misyon ile ( $r=.256$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.050$ )], sorumluluk alma ile ( $r=.271$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.103$ )], okul kültürü ile ( $r=.236$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.045$ )] ve örgütsel olanaklar ile ( $r=.091$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r=-.164$ )] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

#### **4.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmanın altıncı alt probleminde, “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin özyeterliğini artıran davranışları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, nitel veri toplamak için yapılan görüşmelerde okul yöneticisinin öğretmenin özyeterliğine olumlu etkilerine ilişkin bulgular Tablo 4.17.de sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Özyeterliliğini Artıran Paylaşılan Liderlik Davranışları

Ana tema	Kategoriler	f
Okul yöneticilerinin öğretmenin özyeterliliğini artıran davranışları	Özgüven verme	49
	Destek olma	30
	Başarı ortamı oluşturma	27
	Daha fazla emek	27
	Güven duyma	18
	Birlikte başarıma çabası	16
	Yeniliğe açıklık	10
	Paylaşımçı ortam	6
	Çözüm odaklılık	5
	Motive etme	4
	Fırsat verme	4
	Yapıcı davranma	3
	Rehberlik etmek	3
	Girişimcilik	2
Toplam	204	

Tablo 4.17. incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin öğretmenin özyeterliliğine yönelik olumlu etkileri sırasıyla; özgüven verme (f=49), destek olma (f=30), başarı ortamı oluşturma (f=27), daha fazla emek verme isteği (f=27), güven duyma (f=18), birlikte başarıma çabası (f=16), yeniliğe açık olma duygusu (f=10), paylaşımcı okul ortamı oluşturma (f=6), çözüm odaklı olma (f=5), motive etme (f=4), fırsat verme (f=4), yapıcı davranma (f=3), rehberlik etme (f=3), girişimcilik (f=2). Okul yöneticisinin öğretmenin özyeterliliğine yönelik olumlu etkilerini bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir.

*“Genel olarak olumlu etkilemektedir. Okul müdürümüzün personeller arasında objektif olması, adaletli davranması bana özgüven vermektedir. Hakaret etmemesi kişisel haklarımızı koruması, bize güvenmesi bizi olumlu yönde etkiler.” (A-1)*

*“Öz yeterliliğim açısından zaman zaman cesaretlendirici destekleyici olmaktadır.” (A-2)*

*“Beni destekler çalışmalarımı destekler güvenir güven verir. Motivasyonumu artırır.” (A-3)*



*“Her konuda bize desteklerini sunmaktadır. Maddi ve manevi yönde desteklerini her zaman vermektedir.” (B9)*

*“Özyeterliğimi, daha başarılı olmam ve eğitim öğretime okulda daha çok yardımcı olmam için olumlu etkiler.” (D5) “Liderliği, özellikle bizi yüreklendirmek konusunda motive edici ise başarıyı artırır.” (D8) “Rahat ve düzenli bir ortam sağladığı için işimi severek, özverili bir şekilde yapmana imkan sağlıyor. Bu durum kendimmi daha yeterli hissetmeme vesile oluyor” (D9).*

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin özyeterliğin pozitif olarak etkiledikleri, onların özyeterliğini artıran davranışlar olarak bazı öğretmenler müdürlerin objektif olmalarını ve adaletli davranmalarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özyeterliklerini geliştiren yönetici davranışlarını bazı öğretmenler de güvenmek, cesaretlendirmek ve desteklemek olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadelere göre okul yöneticilerinin adil olması, öğretmenleri cesaretlendirmesi ve onlara güvenmesi öğretmenlerin özyeterliklerini artırmaktadır.

*“Okul müdürümüzün liderlik yaklaşımı kendi işimizi yaparken daha emin, inisiyatif alabilen, çözüme ve gelişmeye katkı sunabilen bir tutum sergilememizi sağlamaktadır.” (B6)*

*“Zaman zaman zorluklarla karşılaşabiliriz. Müdürümüzün olaylar karşısında fevri değil sakin yaklaşması, olayları farklı açıdan değerlendirmesi, insan odaklı düşünmesi problem çözüme becerimize model olmasını sağlıyor.” (C-10)*

*“Yetenek ve kapasitemi ortaya koymamda okul müdürünün liderliği önemlidir.” (B2) “Okul müdürümüz ile ortak kararlar ve uygulamalar özgüvenimizi artırmakta ve yaptığımız çözümlerin geçerliliğini artırmaktadır.”(E4)*

*“Özgüvenimi olumlu etkilemekte, olumlu yaklaşım sergilendiğinde attığımız her adımı daha güçlü atabiliyorsunuz.”(E5)*

*“Problemleri çözmek için yaklaşırsan çözüm olur. Okul müdürüm de problemlere çözüm için olumlu yaklaşmıştır. Atalarımızın dediği gibi “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır” hesabı.” (C-9)*

*“Gerçekten olaylara olan yaklaşımı, insancıl düşünmesi, insan haklarına saygılı olup eşit davranması bizim de bakış açımızı olumlu etkiliyor.” (C-10)*

Öğretmenlerin özyeterliğini artıran yönetici davranışları konusunda bazı öğretmenler de; inisiyatif verme, insan odaklı olma, haklara saygılı olma ve ayırım yapmama ile sorunların çözümüne katkı sağlanmasına müsaade etme davranışlarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler ile öğretmenler; kendilerine çözüme katkı sunmak için yetki verilmesinin, yöneticinin insan odaklı bir yaklaşımda olmasının, çalışanların haklarına saygılı olunmasının çalışanların özyeterliğini artıracaklarını belirtmişlerdir.

#### 4.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okulun paylaşılan liderliği öğretmenlerin iyimserliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, paylaşılan liderlik ve iyimserlik değişkenleri arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan veriler Tablo 4.18.de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Öğretmenlerin Okuldaki Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin İyimserliğini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.725	.166		16.415	.000		
Örgütsel gelişme ve işbirliği	.048	.054	.059	.905	.366	.321	.039
Vizyon-misyon	.074	.045	.103	1.637	.102	.315	.070
Sorumluluk alma	.170	.056	.196	3.058	.002	.367	.131
Okul kültürü	.112	.057	.123	1.957	.051	.334	.084
Örgütsel olanaklar	-.021	.032	-.035	-.639	.523	.251	-.028
R= .395		R <sup>2</sup> = .156					
F <sub>(5-538)</sub> = 19.882		p=.000					

Öğretmenlerin iyimserlik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülen, örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenlerinin öğretmenin iyimserlik algısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri öz-yeterlilik ile anlamlı bir ilişki (R= .395 R<sup>2</sup>= .156) sergilemişlerdir (F<sub>(5-538)</sub>= 19.882 p=.000). Paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri birlikte iyimserlik değişkenindeki değişimin %15’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin iyimserlik üzerindeki göreceli önem sırası, sorumluluk alma ( $\beta$ = .196), okul kültürü ( $\beta$ =

.123), vizyon-misyon ( $\beta = .103$ ), örgütsel gelişme ve işbirliği ( $\beta = .059$ ) ve örgütsel olanaklar ( $\beta = -.035$ ) dır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sorumluluk alma ( $p = .002$ ) ve okul kültürü ( $p = .051$ ) değişkenlerinin iyimserlik üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin iyimserlik ile ilişkilerine bakıldığında sorumluluk alma ( $r = .367$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .131$ )], okul kültürü ile ( $r = .334$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .084$ )], düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

#### 4.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iyimserliğini artıran davranışları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, nitel veri toplamak için yapılan görüşmelerde okul yöneticisinin öğretmenin iyimserliğini artıran davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.19.da sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin İyimserliğini Artıran Paylaşılan Liderlik Davranışları

Ana tema	Kategoriler	f
Okul Yöneticisinin Öğretmenin İyimserliğini Artıran Davranışları	Olumlu düşünme	37
	Pozitif bakış	29
	Birlikte çözüm aramak	18
	İyi hissettirmek	15
	Yüksek enerji verme	13
	Huzurlu hissettirmek	12
	Paylaşımçı olmak	11
	Hayata iyi bakmak	9
	İşbirliği yapmak	7
	Karşımdakine saygı duymak	4
	Başarı duygusu oluşturma	3
	Destekleyici olmak	2
	Hoşgörülü olmak	2
	Motive etmek	2
	Çözüm odaklılık	2
	Toplam	166

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin öğretmenlerin özyeterliliğine yönelik olumlu etkileri sırasıyla; Olumlu düşünme (f=37), pozitif bakış (f=29), birlikte çözüm aramak (f=18), iyi hissettirmek (f=15), yüksek enerji verme (f=13), huzurlu hissettirmek (f=12), paylaşımcı olmak (f=11), hayata iyi bakmak (f=9), işbirliği yapmak (f=7), karşındakine saygı duymak (f=4), başarı duygusu oluşturmak (f=3), destekleyici olmak (f=2), hoşgörülü olmak (f=2), motive etmek (f=2), çözüm odaklılık (f=2). Okul yöneticisinin öğretmenlerin iyimserliğine yönelik olumlu etkilerini bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir.

*“Okul müdürümüzün liderliği olaylara bakış açımız üzerinde etkilidir örneğin bir kriz anında soğukkanlı olması ve çözüm üretmesi bizim de olaya daha iyimser ve sakin yaklaşmamızı sağlıyor” (A-1)*

*“Okul müdürünün pozitif yaklaşımı yaşam enerjimizi mutluluğumuzu ve huzurumuzu arttırmaktadır.” (A-5) “İleriye dönük tavsiyeler kendi yaşamında edindiği bilgileri öğretmenlere güzel aktarıyor. Okul içerisinde pozitif bir iş ortamı sağlıyor” (A-8)*

*“Müdürümüzün paylaşımcı yaklaşımı ilk olarak kendi (idari) sorumlulukları adına gerekenleri büyük bir özveri ile yapması neticesinde biz de her zaman özverili olma ihtiyacı uyanmaktadır.” (B1) “Müdürümün yaklaşımının samimi ve iyi niyetli olduğunu biliyorum bu sebeple hiçbir olumsuz düşünce oluşturmaz.” (D3) “İşimi severek yapmamı hayata daha pozitif bakmamı sağlar.” (D5) “Huzurlu bir ortamda çalışıyorum bu hem enerjimi artırıyor hem yaşam tarzımı pozitif etkiliyor hem de kendimi huzurlu hissediyorum.” (D9)*

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iyimserliğini artıran davranışları konusunda bazı öğretmenler; müdürün krizler esnasında soğukkanlı olması ve endişeye kapılmamasını, olayların iyi tarafından bakmasını, her durumda pozitif yaklaşmasını ve özverili bir şekilde gayret göstermesini ifade etmiştir. Bu ifadelerle öğretmenler; müdürlerin telaşlı ve karamsar olmamalarının, olayları iyi yönden ele almalarının, hayata pozitif ve enerjik bakmalarının kendi iyimserliklerini de artıracaklarını ifade etmişlerdir.

*“Çok şükür huzurluyum muhakkak bunda müdürün güzel bir çalışma ortamı oluşturmasının payı vardır.” (B8) “Okul müdürü tarafından onaylanmak yaşam enerjimi ve işimi yaparken mutlu olmamı sağlamaktadır.” (B9)*

*“Üst makamlara bizimle ilgili olumlu ve takdir edici söylemleri nedeniyle motivasyon artırıcı olmaktadır.” (C-3) “Okula severek ve isteyerek geliyorum 50 dakikalık yolu çalışma ortamındaki huzurdan dolayı evimin yanındaki okula tercih ettim.” (C-5)*

*“Stres yapan durumlarla başa çıkmada kolaylık sağlamakta.”(C-6) “Olumlu bir dönüş aldysak daha enerjili oluyorum mesleğime olan bakışını olumlu etkiliyor.” (C-10)*

*“İşimi severek ve isteyerek yapmamı, kendimi geliştirmemi, çevreme ve aileme daha ilumlu ve sevecen yaklaşmamı, insanlarla daha iyi diyalog kurmamı sağlar.”(E7) “Paylaşılan liderlik her zaman iyimserliğimizi olumlu yönde etkiler.”(E8) “Olumlu yönde etkilediği gibi mesleğimize olan sevgimizi de perçinlemiştir.”(E9)*

Öğretmenlerin iyimserliklerini artıran yönetici davranışları konusunda bazı öğretmenler de; güzel ve huzurlu bir çalışma ortamının hazırlanmasını, çalışmalarının onaylanmasını ve beğenilmesini, severek ve isteyerek çalışılan bir iş ortamının oluşturulmasını, yaptıkları çalışmalar ile ilgili olumlu dönüşler yapılmasını ve paylaşımcı bir yönetim anlayışını ifade etmişlerdir. Bu düşünceler çalışanların kendilerini rahat ve huzurlu hissedecekleri, stresten uzak bir çalışma ortamının iyimserliği artıracaklarını göstermektedir. Çalışanlara yaptıkları işlerle ilgili olumlu ifadeler kullanmak, takdir edici söylemlerde bulunmak öğretmenlerin iyimserliğini artırmaktadır.

#### **4.1.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okulun paylaşılan liderliği öğretmenlerin güvenini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, paylaşılan liderlik ve güven değişkenleri arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan veriler Tablo 4.20.de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Öğretmenlerin Okuldaki Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Güvenini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.739	.157		2.823	.000		
Örgütsel gelişme ve işbirliği	.423	.051	.538	8.363	.000	.357	.339
Vizyon-misyon	.046	.042	.067	1.081	.280	.239	.047
Sorumluluk alma	-.059	.053	-.071	-1.127	.260	.114	-.049
Okul kültürü	-.085	.054	-.097	-1.570	.117	.097	-.068
Örgütsel olanaklar	-.127	.031	-.222	-4.125	.000	.009	-.175
R= .434		R <sup>2</sup> = .189					
F <sub>(5-538)</sub> = 25.003		p=.000					

Öğretmenlerin güven algıları üzerinde etkili olduğu düşünülen, örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenlerinin öğretmenin güven algısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri güven ile anlamlı bir ilişki ( $R = .434$   $R^2 = .189$ ) sergilemişlerdir ( $F_{(5-538)} = 25.003$   $p = .000$ ). Paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri birlikte güven değişkenindeki değişimin %19'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin güven üzerindeki görece önem sırası, örgütsel gelişme ve işbirliği ( $\beta = .538$ ), örgütsel olanaklar ( $\beta = -.222$ ), okul kültürü ( $\beta = -.097$ ), sorumluluk alma ( $\beta = -.071$ ) ve vizyon-misyon ( $\beta = .067$ ) dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden örgütsel gelişme ve işbirliği ( $p = .000$ ) ve örgütsel olanaklar ( $p = 0.000$ ) değişkenlerinin güven üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin güven ile ilişkilerine bakıldığında örgütsel gelişme ve işbirliği ( $r = .357$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin

etkisi kontrol edildiğinde ( $r=.339$ ), örgütsel olanaklar ile ( $r=.009$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r= -.175$ )], düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

#### 4.1.10. Onuncu alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın onuncu alt probleminde, “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin güven duygusunu artıran davranışları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, nitel veri toplamak için yapılan görüşmelerde okul yöneticisinin öğretmenin güven duygusunu artıran davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.21.’de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Güvenini Artıran Paylaşılan Liderlik Davranışları

Ana tema	Kategoriler	f
Okul Yöneticisinin Öğretmenin Güvenini Artıran Davranışları	Özgüven verme	19
	Sorumluluk verme	11
	Rahat ortam oluşturma	10
	Destek olma	10
	Pozitif olma	6
	Paylaşımçı olmak	5
	Çözüm odaklılık	5
	Saygı duyma	4
	Yetki verme	3
	Takdir etme	3
	Özverili olma	3
	Girişimci davranış	3
	Şeffaflık	2
	Hoşgörü	2
	Yardım etme	2
	Dikkate alma	2
Toplam	90	

Tablo 4.21. incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin öğretmenin güven duygusuna yönelik olumlu etkileri sırasıyla; Özgüven verme ( $f=19$ ), sorumluluk verme ( $f=11$ ), rahat ortam oluşturma ( $f=10$ ), destek olma ( $f=10$ ), pozitif olma ( $f=6$ ), paylaşımçı olmak ( $f=5$ ), çözüm odaklılık ( $f=5$ ), saygı duyma ( $f=4$ ), yetki verme ( $f=3$ ), takdir etme ( $f=3$ ), özverili olma ( $f=3$ ), girişimci davranış ( $f=3$ ), şeffaflık

(f=2), hoşgörü (f=2), yardım etmek (f=2), dikkate alma (f=2). Okul yöneticisinin öğretmenin güven duygusuna yönelik olumlu etkilerini bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bana verdiği yetki ve sorumluluklar (Yetki) kendimi güvende hissetmemi ve kendime güvenerek iş yapmamı sağlar” (A-3) “Olumlu etkilemektedir desteklenen davranışlarla daha büyük projeler için özgüven oluşturuyor” (A-4)*

*“Çalışanların daima arkasındadır Buda çalışanların her türlü eylemde güvenli kılıyor” (A-8) “Hesabını vereceğimiz davranışlarda bulunma konusunda güdülendiğimiz için iş ahlakı konusunda olumlu etkiler” (A-8)*

*“Özverili, ikili ilişkilerde gayet mütevazı bir tutum bizim de her konuda güven içinde olduğumuz hissi ile beraber, özgüvenimizi olumlu etkilemektedir.” (B1) “Müdürümüzün yaklaşımı bizim her konuda rahatça hesap verebilir olmamız da olumlu bir etkidir.” (B1)*

*“Hoşgörü, saygı çerçevesinde ki yaklaşımı sayesinde kendimize güvenimiz konusunda olumsuzluk yaşamadım. (D4) Müdürümüz uyarılarını başkalarının yanında yapmadığı için başkalarının güvenini de olumlu yönde etkilemekte (insanların hataları toplum içinde söylenmesi zaten gurur inciticidir) (D2)*

*İşimin gereğini yerine getirmeye çalışıyorum. Vicdanım rahat uyumak istediğim için elimden geleni yapıyorum. Aslında pek hesap vermeyi sevmem o yüzden elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Müdürümün de pek olumsuz davranışı ile karşılaşmadım. (D2)*

Öğretmenler yukarıdaki ifadelerinde yöneticilerin öğretilerde güven oluşturan davranışları ile ilgili olarak; kendilerine güvenilmesini, yetki ve sorumluluk verilmesini, yaptıkları işlerin desteklenmesini, mütevazı ve samimi tutum içinde olmalarını belirtmişlerdir. Bu ifadeler göstermektedir ki; müdürler öğretmenlerin güven duygularını artırmak için samimi ve içten davranmalıdırlar, öğretmenlere güvenmelidirler, bu güvenin göstergesi olarak onlara yetki ve sorumluluk vermelidirler. Genel bir ifade ile öğretmenlere güvenmeli ve desteklemelidirler.

*“Paylaşarak yapılan işlerde, motivasyon ve başarı vardır. Hesabı o zaman kolay verilir.” (B2) “Okul müdürümüzün bana pozitif yaklaşımını, başkalarının da güvenmesini, olumlu yaklaşmasını sağlıyor.” (B4)*

*“Kurumumuzdaki liderlik anlayışına göre, şeffaf şekilde, herkese açık bir görüş hakimdir. Bu nedenle güvenilir bir kurumda olduğum kanaatindeyim.” (C-2) “Okul müdürü kendi anlayış ve yetiştirme düzeyine göre okulu için elinden geleni yaptığı mesajını öğretmene göstererek güven duygusunu geliştirmektedir.” (C-4)*

*“Çalışmaların planlı programlı ve bir hedef doğrultusunda yapılması yönündeki uygulamalar sürecin takibi görev ve sorumluluklarının neler olduğunun belirgin olması verimliliği artırıyor.” (C-5) “Karşılıklı güven olması hesap verilebilir olmamızı sağlıyor dürüst olup o güveni oluşturmak gerekiyor Bu da okul ortamımız da var.” (C-10)*



*“Paylaşımçı yaklaşıma sahip müdürümüz öğretmenin haklı kararlarının arkasında olduğundan başkalarının güvenini de olumlu erkiler.” (E4) “Okul müdürünün liderlik yaklaşımı özellikle öğrencilerin de bize güvenini olumlu etkilemektedir.” (E8) “Biz müdür ve öğretmenler birbirimize güvenip sırt verdiğimiz için başkaları da bizlere ve topyekûn kurumumuza güveniyor.” (E10)*

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin güvenini pozitif olarak etkiledikleri, onların güvenini artıran davranışlar olarak bazı öğretmenler; müdürün paylaşımcı olmasını, öğretmenlere pozitif yaklaşmasını, işlerinde şeffaf olmasını, karşılıklı güvenin hakim olduğu bir örgüt iklimi oluşturulmasını ve hesap verilebilir olunmasını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler müdürlerin karşılıklı güven ortamını oluşturmasının, okulun olanakları ile yetki ve sorumluluklarını paylaşmasının ve hesap verilebilir bir şeffaflık oluşturmasının öğretmenlerin güvenini artırdığını göstermektedir.

#### 4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okulun paylaşılan liderliğinin öğretmenlerin dışadönüklüğünü anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, paylaşılan liderlik ve dışadönüklük değişkenleri arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan veriler Tablo 4.22.te sunulmuştur.

Tablo 4.22.

Öğretmenlerin Okuldaki Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Dışadönüklüğünü Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.939	.167		17.629	.000		
Örgütsel gelişme ve işbirliği	.451	.054	.527	8.395	.000	.455	.340
Vizyon-misyon	.031	.045	.042	.694	.488	.343	.030
Sorumluluk alma	.053	.056	.059	.958	.339	.269	.041
Okul kültürü	-.156	.058	-.163	-2.713	.007	.200	-.116
Örgütsel olanaklar	-.040	.033	-.065	-1.231	.219	.184	-.053
R= .475		R <sup>2</sup> = .226					
F <sub>(5-538)</sub> = 31.366		p=.000					

Öğretmenlerin dışadönüklük algıları üzerinde etkili olduğu düşünülen, örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenlerinin öğretmenlerin dışadönüklük algısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri dışadönüklük ile anlamlı bir ilişki ( $R = .475$   $R^2 = .226$ ) sergilemişlerdir ( $F_{(5-538)} = 31.366$   $p = .000$ ). Paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri birlikte dışadönüklük değişkenindeki değişimin %23'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin dışadönüklük üzerindeki göreceli önem sırası, örgütsel gelişme ve işbirliği ( $\beta = .527$ ), okul kültürü ( $\beta = -.163$ ), örgütsel olanaklar ( $\beta = -.065$ ), sorumluluk alma ( $\beta = -.059$ ) ve vizyon-misyon ( $\beta = .042$ ) dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden örgütsel gelişme ve işbirliği ( $p = .000$ ) ve okul kültürü ( $p = 0.007$ ) değişkenlerinin dışadönüklük üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin dışadönüklük ile ilişkilerine bakıldığında örgütsel gelişme ve işbirliği ( $r = .455$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .340$ )], okul kültürü ile ( $r = .200$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -.116$ )], düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

#### 4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onikinci alt probleminde, “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin dışadönüklüğünü artıran davranışları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, nitel veri toplamak için yapılan görüşmelerde okul yöneticisinin öğretmenin dışadönüklüğünü artıran davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.23.te sunulmuştur.

Tablo 4.23.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Dışadönüklüğünü Artıran Paylaşılan Liderlik Davranışları

Ana tema	Kategoriler	f
Okul Yöneticisinin Öğretmenin Dışadönüklüğünü Artıran Davranışları	Şeffaflık	30
	Destekleme	27
	Akademik destek verme	24
	Öğretmene güvenme	20
	Yeniliğe/girişimciliğe açıklık	20
	Temsiliyet verme	19
	Birlikte yönetme	16
	Rahat ortam oluşturma	14
	Adil paylaşım	13
	Başarıyı önemseme	9
	Motive etme	7
	Samimiyet	5
	Yapıcı olma	2
	Çözüm odaklı olma	2
Aktif olma	2	
Toplam	210	

Tablo 4.23. incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin öğretmenin dışadönüklüğüne yönelik olumlu etkileri sırasıyla; şeffaflık (f=30), destekleme (f=27), akademik destek verme (f=24), öğretmene güvenme (f=20), yeniliğe/girişimciliğe açıklık (f=20), temsiliyet verme (f=19), birlikte yönetme (f=16), rahat ortam oluşturma (f=14), adil paylaşım (f=13), başarıyı önemseme (f=9), motive etme (f=7), samimiyet (f=5), yapıcı olma (f=2), çözüm odaklı olma (f=2), aktif olma (f=2). Okul yöneticisinin öğretmenin dışadönüklüğüne yönelik olumlu etkilerini bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir.

*“Okul müdürümüz alanımızla ilgili bize güvendiğin de bize çeşitli etkinliklere katılma ve bu etkinliklerde liderlik yapma imkânı tanıdığı zaman girişimci ve özgüvenli bir birey oluruz. Okul olarak katıldığımız yarışmalarda etkinliklerde bize her zaman destekler okulun imkanlarından faydalanmamızı sağlar. Örneğin müdürümüzün okul için yaptığı harcamaların öğretmenler odasına asması ona olan güvenimizi artırır” (A-1)*

*“Daha sosyal ve girişimci olmamı sağladı” (A-3) “Olumlu teşvik etmektedir daha farklı alanlarda da eğitim olmuş almaya projelere dâhil olmayı desteklemektedir” (A-4)*

*“İletişimi açık olması çalışma başarısının önem vermesi dışa dönüklüğü olumlu etkiler. Açık ve denetlenebilir olma konusunda yönde etkiliyor.” (A-5)*

*“Oldukça olumlu etkilemektedir. Birçok konuda yenilik ve girişimci işler düşündüğümüzde bize hep destek olmaktadır. Okulla ilgili olumlu durumlar sevinmemize, olumsuz durumlar üzülmemize neden oluyorsa müdürümüzün yaklaşımı bu konuda önemli bir etkidir.” (B1)*

*“Samimi, sorunları büyütmeden çözen, çalışanına güvenen, ekip çalışması yapan liderle çalışırken tabii ki şeffaflık vardır.” (B2) “Okul müdürünün girişimci, bu tür faaliyetlere katılmaya hevesli olması beni de motive etmektedir.” (B5)*

*“Okul müdürümüz kendimizi mesleki yönden geliştirmemizi ve bununla beraber okulun öğrencilerin de gelişmesini desteklemektedir. Bu sayede farklı fikirlerimizi, çalışmalarımızı içtenlikle paylaşıyoruz ve destek olur. İşimizi yaparken olabildiğince şeffaf oluruz. Branşım gereği gizliliğin esas olduğu hususlar hariç.” (B3)*

*“OlaylarA ılımlı yaklaşımı, yıkıcı değil yapıcı davranması, yapılan çalışmalarda desteklemesi beni olumlu yönde etkilemektedir.” (D2) “Okul müdürümün çalışmalarında beni destekleyici ve takdir edici bir yaklaşımı, yeni projelerime olumlu yaklaşması çalışmalarımı olumlu etkiler ve çalışma azmimi artırır.” (D3) “Desteklediği için bir olumsuzlukla karşılaşmadım. Müdürüm dinleyicidir, yardımseverdir ve yeni olan her şeyi destekler.” (D4)*

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin dışadönüklüğünü artıran davranışları ile ilgili bazı öğretmenler; Girişimci ve özgüvenli öğretmenlerin desteklenmesini, sosyal etkileşimci bir ortamın oluşturulmasını, farklı projelere katılmak için fırsat verilmesini, iletişime açık olunmasını, farklı fikir ve düşüncelere açık olmasını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler okul müdürlerinin; öğretmenlerin dışadönüklüğünü artırmak için yeniliğe ve girişimciliğe önem vermeleri, güvenilir ve iletişime açık bir okul ortamı oluşturmaları, farklı fikir ve projeleri destekleri gerektiğini göstermektedir.

*“Okul müdürümüz ben ve tüm personelimizin bu konuda gelişimine desteklemektedir. Onun için biz de rahatlıkla kendimizi geliştirmek için faaliyetlere katılabiliyoruz. Yapılan iş kalitesi ile ölçülür. Liderlik ise bu kaliteyi oluşturabilmekle. Kurumumuz da bu kalitenin oluştuğunu düşünüyorum. Şeffaf olmak karşı tarafın tutumu ile ilgili değildir. Kişiseldir. Ancak müdürümüzün liderlik anlayışı bizim şeffaf olmamızı destekler nitelikte.” (B6)*

*“Her türlü konuda rahatlıkla kendi düşüncelerimi beyan edebiliyorum. Buda müdürümün iyi bir ortam oluşturduğunu gösteriyor.” (B8) “Temsil konusunda her zaman farklı düşünmemi ve yeni arayışlara kendimi yönlendirme mi sağlar.” (C-2)*

*“Örnek uygulamalarla ilde ve ilçede kalitemizi, farkımızı ve gelişmişliğimizi gösterebiliyoruz. Yapılan çalışmaların görünür olması; neler yaptığımızı gösterebilmemizi olumlu ve geliştirebilir yanlarımızı rahatça ifade edebilmemizi sağlanmakta.” (C-5)*

*“Okul müdürümüzün liderlik yaklaşımı sayesinde mesleki çalışmalarını katılma ve yeni fikirler üretme konusunda çalışmalarımız oldu.” (C-6) “Okul içi ve dışı çalışmalar da etkin rol almak hem bireysel hem de okul içi motivasyonu artırır.” (C-8)*

*“Okul müdürünün yaklaşımı sayesinde öğretmen olarak benim de mesleki çalışmalara katılmama yeni fikirler üretmeme olumlu yönde etki eder. Yaklaşımı benim de okulun bir parçası olarak önemli olduğum hissini verdiği için olumlu etkiler.” (C-7)*

*“Okul müdürümün pozitif yaklaşımı, paylaşımcı davranışları beni olumlu etkilemektedir. Çevreme ve aileme karşı daha sempatik, gülyüzlü, pozitif düşünebilen biri olmamı sağlar.” (E7)* *“Okul müdürümüz girişimci ve öncü olmamızı istediği için daha girişimci oluyorum.” (E1)* *“Okulumuzu temsil etme imkânı veriyor. Okulumu temsil ederken kendine güvenen bireyler olarak daha etkin olduğuma inanıyorum” (E8)*

Bazı öğretmenleri kendilerinin dışadönüklüklerini artıran müdür davranışları ile ilgili; kendilerini geliştirmek için farklı faaliyetlere katılmalarını müdür tarafından teşvik edildiğini, şeffaf ve açık bir ortam olduğundan dolayı farklı fikirlerini rahatça ifade edebildiklerini, yeni projelerini ve örnek uygulamalarına destek verildiğini, mesleki ve akademik çalışmalarının desteklendiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler okul müdürlerinin; demokratik, açık ve şeffaf bir ortam oluşturmaları, yenilikçiliğe açık olmaları, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek olmaları, öğretmenlerin okul içinde ve dışında aktif rol almalarının önünü açmalarının gerekliliğini göstermektedir.

#### **4.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın onüçüncü alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okulun paylaşılan liderliğinin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, paylaşılan liderlik ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan veriler Tablo 4.24.te sunulmuştur.

Tablo 4.24.

Öğretmenlerin Okuldaki Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığını Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.706	.159		17.002	.000		
Örgütsel gelişme ve işbirliği	.399	.051	.482	7.776	.000	.485	.318
Vizyon-misyon	.003	.043	.004	.075	.940	.370	.003
Sorumluluk alma	.119	.053	.135	2.224	.027	.350	.095
Okul kültürü	-.116	.055	-.126	-2.113	.035	.275	-.091
Örgütsel olanaklar	-.008	.031	-.013	-.248	.804	.259	-.011
R= .495		R <sup>2</sup> = .245					
F <sub>(5,538)</sub> = 34.858		p=.000					

Öğretmenlerin dayanıklılık algıları üzerinde etkili olduğu düşünülen, örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenlerinin öğretmenin dayanıklılık algısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri dayanıklılık ile anlamlı bir ilişki ( $R = .495$   $R^2 = .245$ ) sergilemişlerdir ( $F_{(5,538)} = 34.858$   $p = .000$ ). Paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri birlikte dayanıklılık değişkenindeki değişimin %24'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin dayanıklılık üzerindeki görece önem sırası, örgütsel gelişme ve işbirliği ( $\beta = .482$ ), sorumluluk alma ( $\beta = -.135$ ), okul kültürü ( $\beta = -.126$ ), örgütsel olanaklar ( $\beta = -.013$ ) ve vizyon-misyon ( $\beta = .004$ ) dır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden örgütsel gelişme ve işbirliği ( $p = .000$ ), okul kültürü ( $p = 0.035$ ) ve sorumluluk alma ( $p = .027$ ) değişkenlerinin dayanıklılık üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin dayanıklılık ile ilişkilerine bakıldığında örgütsel gelişme ve işbirliği ( $r = .485$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .318$ )], okul kültürü ile ( $r = .275$ ), [diğer

yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -.091$ ) ve sorumluluk alma ile ( $r = .350$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .095$ )] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

#### 4.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt probleminde, “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran davranışları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, nitel veri toplamak için yapılan görüşmelerde okul yöneticisinin öğretmenin psikolojik dayanıklılığını artıran davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.25.te sunulmuştur.

Tablo 4.25.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığına Etkileri

Ana tema	Kategoriler	f
Okul Yöneticisinin Öğretmenin Psikolojik Dayanıklılığını Artıran Davranışları	Çözümüne inanma	41
	Mücadele azmi verme	17
	Zorluklara göğüs germe	13
	Başta çıkabilme inancı oluşturma	10
	Destek olma	9
	Güçlü olma duygusu verme	8
	Dayanma gücü verme	7
	Güven duyma	4
	Sorumluluk verme	2
	Endişe etmeme	2
	Sakin olma	2
	Toplam	115

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin öğretmenin güven duygusuna yönelik olumlu etkileri sırasıyla; çözüme inanma ( $f=41$ ), mücadele azmi verme ( $f=17$ ), zorluklara göğüs germe ( $f=13$ ), başta çıkabilme inancı oluşturma ( $f=10$ ), destek olma ( $f=9$ ), güçlü olma duygusu verme ( $f=8$ ), dayanma gücü verme ( $f=7$ ), güven duyma ( $f=4$ ), sorumluluk verme ( $f=2$ ), endişe etmeme ( $f=2$ ), sakin olma ( $f=2$ ). Okul yöneticisinin öğretmenin psikolojik dayanıklılığına yönelik olumlu etkilerini bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir:

*“Soğukkanlı ve seri olması olumlu etkiler” (A-1) “Zorlukları başarabilmeyi olumlu etkiler” (A-2)*

*“Daha mücadeleciyim ve sonuç alabiliyorum. Problemlerin üzerine gidebiliyorum” (A-3)  
“Olumlu etkiliyor her konuda yardım alabileceğimi biliyorum” (A-4)*

*“İletişim becerisini ve empati yeteneğini iyi kullanması mücadele azmimi etkiler Sorunlara karşı duyarlı olması problem çözme isteğini artırmaktadır” (A-5) “Daima destekçi ve yol gösteren olduğundan işyerinde bitkinlik bıkmışlık veya mesleki yalnızlık yaşamıyorum sorunlarla başa çıkma mücadelemeye katkı sağlıyor” (A-6)*

*“Başarılı liderlik de problem çözme isteğim artmaktadır” (A-9) “Sorunları çözmek daha gayretli ve fedakar davranırım” (A-10)*

*“Azim ve kararlı olmanızı sağlamaktadır. Kendi branşıma çok fazla gönülden bağlı olmama rağmen her konuda her sorunun üstüne gidebilme ve çözme bilince her zaman bu okulda iken olmuştur.” (B1)*

*“Problemleri çözmeye yönelik inancımızı artırır.” (B3) “Problemi sonuçlandırmama yardımcı oluyor.” (B4) “Çözüm odaklı olması benim de isteğimi artırır.” (B5)*

*“Kendisi de çözüm odaklı olduğu için bizim de karşılaşılan sorunlara yılmadan işi çözmemiz konusunda katkıları olmaktadır.” (B6) “Birlikte başaracağız, birlikte yapacağız diyor bu konuda destek veriyor.” (D1) “Zorluklar karşısında sabırlı, sakin ve eleştirilere açık olmam gerektiğini düşündürmektedir.” (D2)*

*“Okul çalışmaları bir ekip olarak yapıldığında ne müdürünün de bu ekibin yanında ve içinde olduğuna inandığım da her zorluğu kolayca aşacağıma inanırım.” (D3) “Sorunları dinler, yardımcı olur, haklı olduğumuz durumlarda yanımızda yer alır.” (D4)*

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran yönetici davranışları ile ilgili bazı öğretmenler; müdürün iş ortamındaki zorluklarla mücadelede öğretmenleri desteklenmesi, müdürden daima yardım alınabileceğinin bilinmesi, tüm sorunların üstesinden gelinebileceğine dair kararlı duruş ve çözüm odaklı olunmasını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran davranışların öğretmenleri zorluklar karşısında desteklemek, yanlarında olduğunu göstermek, her zaman yardıma hazır olmak ve zorlukların aşılacağına olan inancın paylaşılmasıdır.

*“Karşılaştığım sorunlara karşı azmini artırıyor” (B7) “Verdiği destek ile sorunların daha kolay baş etmemizi sağlıyor. Karşılaştığımız problemlerde her zaman fikir danışılacak birisi olduğu için problem çözerken kendimizden daha emin davranmaktayım.” (B9)*

*“Çok çeşitli sosyal katmanlarda farklı yaşam olaylarını görebildiğim Okulumda psikososyal müdahale çalışmaları, kaygı kontrol becerileri gelişmiş idarecilerin olması zorluğun üstesinden gelme konusunda yalnız olmadığımı hissettiriyor. Seçenekler üretip götürdüğümüzde çalışmaları önemseyip uygulamaya koyması ve dinlemesi olumlu motive ediyor.” (C-5)*

*“Sorunları çözme konusunda daha fazla çözüm yolu bulmasını sağlar.” (C-6) “Tabii ki problemler karşısında yılmadan daha güçlü olmamızı sağlar. Problemlere yaklaşımı olumlu etkileri ve çözüm sürecini kısaltır.” (C-7)*



*“ Veli - öğretmen ilişkisi olumlu yürütülmüştür.” (C-9) “Zorluklar karşısında yılmamamız, o sorunlarla başa çıkabilmemizi gösteriyor. Her sorunun muhakkak bir çözümü olabileceği, empatinin önemli olduğunu, yılmamak gerektiğini hissettiriyor. Hayata bakış açımızı olayları farklı açılardan değerlendirebileceğimizi hissettiriyor zorluklarla başa çıkabilme konusunda kararımızı pozitif şekilde etkiliyor. Olaylara sakin, mantıklı adımlarla yaklaşması problem çözme isteğimizi olumlu etkiliyor.” (C-10)*

*“Zorluklar karşısında ortak alınan kararlar daha akıllıca olacağı için bizi daha güçlü yapacaktır. Müdürümüz ortak akılla kararlarını alır. ” (E8) “Okul müdürümüz yaşadığımız sorunlarda bizi dinleyip çözüm noktasında yardımcı olduğu için olumlu etkilemektedir.” (E3) “Problem çözümünde paylaşımcı yaklaşımın sonuçlarının olumlu olacağını ve sorunların üstüne gidileceğini düşünüyorum.” (E4) “Bizim fikrimiz alındığı için kıymetli olduğumuzu düşündüğümüz için problem çözmede daha oluyoruz.” (E8)*

Yukarıdaki ifadelerde öğretmenler kendilerinin psikolojik dayanıklılıklarını artıran yönetici davranışları olarak; sorunların çözümüne farklı açıdan bakabilmeyi, sakin ve mantıklı olabilmeyi, çözüm önerilerini dikkate alıp dinlemeyi/uygulamayı, çözümün süresini kısaltmayı, kaygıları kontrol edebilmeyi ve kendilerine güvenilmesini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere müdürler, öğretmenlere güvenir, onları destekler, çözüm önerilerini dinler, farklı çözüm önerileri geliştirirse, olumsuz durumlar karşısında telaşa kapılmayıp, sakin ve mantıklı kalabilirse öğretmenler de olumsuz durumlar karşısında daha dayanıklı olabileceklerdir.

#### **4.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın onbeşinci alt probleminde, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okulun paylaşılan liderliğinin öğretmenlerin umudunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, paylaşılan liderlik ve umut değişkenleri arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan veriler Tablo 4.26.da sunulmuştur.

Tablo 4.26.

Öğretmenlerin Okuldaki Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Umudunu Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.926	.167		17.518	.000		
Örgütsel gelişme ve işbirliği	.292	.054	.351	5.420	.000	.406	.228
Vizyon-misyon	.071	.045	.098	1.566	.118	.344	.067
Sorumluluk alma	.095	.056	.108	1.697	.090	.300	.073
Okul kültürü	-.068	.058	-.073	-1.173	.241	.237	-.051
Örgütsel olanaklar	-.043	.033	-.071	-1.315	.189	.198	-.057
R= .421		R <sup>2</sup> = .177					
F <sub>(5,538)</sub> = 23.130		p=.000					

Öğretmenlerin umut algıları üzerinde etkili olduğu düşünülen, örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenlerinin öğretmenlerin umut algısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri dayanıklılık ile anlamlı bir ilişki ( $R = .421$ ,  $R^2 = .177$ ) sergilemişlerdir ( $F_{(5,538)} = 23.130$ ,  $p = .000$ ). Paylaşılan liderliğin alt boyutları olan örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, okul kültürü ve örgütsel olanaklar değişkenleri birlikte umut değişkenindeki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin umut üzerindeki görece önem sırası, örgütsel gelişme ve işbirliği ( $\beta = .351$ ), sorumluluk alma ( $\beta = -.108$ ), vizyon-misyon ( $\beta = .098$ ), okul kültürü ( $\beta = -.073$ ) ve örgütsel olanaklar ( $\beta = -.071$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden örgütsel gelişme ve işbirliği ( $p = .000$ ) değişkeninin umut üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenin umut ile ilişkilerine bakıldığında örgütsel gelişme ve işbirliği ( $r = .406$ ), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .228$ )] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

#### 4.1.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onaltıncı alt probleminde, “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin umudunu artıran davranışları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, nitel veri toplamak için yapılan görüşmelerde okul yöneticisinin öğretmenin umudunu artıran davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.27.de sunulmuştur.

Tablo 4.27.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Umudunu Artıran Paylaşılan Liderlik Davranışları

Ana tema	Kategoriler	f
Okul yöneticisinin Öğretmenin Umudunu Artıran Davranışları	Pozitif(olumlu) olma	55
	Problemden korkmama	23
	Geleceğe umutla bakma	17
	Destek olma	17
	Başarıyı/ Sorunları paylaşma	14
	Başarabilme duygusu verme	10
	Güven duyma	8
	Yüksek beklenti	8
	Birlik beraberlik hissi	7
	Motivasyonu artırma	7
	Gelişim desteği verme	6
	Mücadele azim verme	5
	Kararlılık	3
	İşi sevdirmeye	3
	Mutluluk hissi verme	3
	Özverili olma	2
Toplam	188	

Tablo 4.27. incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin öğretmenin umuduna yönelik olumlu etkileri sırasıyla; pozitif (olumlu) etki (f=55), problemden korkmama (f=23), geleceğe umutla bakma (f=17), destek olma (f=17), başarıyı/sorunları paylaşma (f=14), başarabilme duygusu verme (f=10), güven duyma (f=8), yüksek beklenti (f=8), birlik beraberlik hissi (f=7), motivasyonu artırma (f=7), gelişim desteği verme (f=6), mücadele azim verme (f=5), kararlılık (f=3), işi sevdirmeye (f=3), mutluluk hissi verme (f=3), özverili olma (f=2). Okul yöneticisinin öğretmenin umuduna yönelik olumlu etkilerini bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir:

*“Adaletli ve bilinçli olması bizi motive eder. Olumlu etkiler bilgisinden deneyiminden faydalanırız” (A-1) “Olumlu etkilemektedir problemle baş edebilirim. Okul müdürümüz düzenli sistemli ben de düzen ve sistemi severim bu yönden iyiyim” (A-2)*

*“Daha olumlu umutlu ve güzel olacağını düşünüyorum. Kamçılıyor motivasyonumu artırıyor. Daha fazla mücadele edici oldum” (A-3) “Daha fazla özverili çalışmayı destekliyor. Olumlu etkiliyor yardım ve destek sayesinde üstesinden gelmeyi sağlıyor. Daha fazla özgüven aşıyor” (A-4)*

*“Zor olan işlerin benim için zor olmaktan çıkmasını sağlamaya çaba gösterir bu yüzden olumlu etkilenmektedir” (A-6) “Başarılı liderlik geleceğime olumlu etki yapar, benim için iyi örneklik teşkil ve teşvik eder” (A-9) “Gelecekle ilgili düşüncelerimi olumlu etkilemektedir. Her konuda yardımcı olması bizim de taşın altına elimizi koyma isteğimize güçlendirmektedir.” (B1)*

*“Mesleğimize, branşıma değer verir, rehberlik servisinin gereğini ve önemini bilir ve yansıtır. Alanımda kendimi geliştirmeye mi destekler, geleceği olumlu bakmanı sağlar. Her zaman birlik ve beraberlik içinde, bir bütün olarak görür okulumuzu. İş birliği ile üstesinden gelinemeyecek sorun olmadığını bilir, birlikteliği sağlar” (B3)*

*“Zor işlerin üstesinden gelmek için sabırlı ve sakin olmak geleceğe umutla bakmamızı sağlar. Müdürümüz de sabırlı ve sakin birisidir.” (D2) “Bana takım çalışması ve paylaşımcı yaklaşım ruhunu verdiği için her problemle kolayca baş edebileceğimden umutluyum.” (D3) “Bize olan desteği, güveni ve özgüven vermesi geleceğe yönelik umudumu artırmaktadır.”(D9)*

Yukarıdaki ifadelerde öğretmenler kendilerinin gelecekte umutlu olma durumlarını artıran yönetici davranışları olarak; adaletli olmasını, sistemli ve düzenli çalışmasını, öğretmenlere destek vermesini, özgüven aşılmasını, branşına değer vermesini, kendini geliştirmesine destek vermesini ve işbirliğini önemsemesini ifade etmiştir. Bu ifadeler müdürlerin öğretmene değer vermesi, branşlarını önemsemesi, adaletli olması, onlara yardım ve destek vermesinin öğretmenlerin geleceğe dönük umudunu artırmaktadır.

*“İleriki aşamada gelinebilecek noktalarda örnek alınabilecek anlayışlardan biri olduğunu düşünüyorum. Yılmadan, her problemin bir çözümü olduğu düşüncesi bizim ve yöneticimizin düşünce tarzıdır.” (B6)*

*“Gelecek için umut verici fikirler edinmemizi sağlıyor. Yapılan olumlu tutum karşısında kendimi zorunlu hissediyorum. Problemlerimizi çözmek zorunda olduğumuzu hissettiriyor.” (B9)*

*“Her zaman ileriye dönük kararlar alarak, vizyon ve misyon ile ilgili okul müdürümden etkilendiğim olur. Onun liderlik yaklaşımı ile gelişen teknoloji ve çağın gerekliliğine uygun hareket etmeyi öğrendim. Bazen motivasyon olarak kendimi kötü hissederim ama fikirleriyle motive olurum ve daha da hırslanırım. Problemlere karşı çözüm yolu bulma konusunda yol gösterici durumdadır” (C-2)*

*“Problemlerle baş etme konusunda bana güven vermekte.” (C-4)*

*“Çalışmalara katılmam konusunda destekler ve uygulamaların yararları konusunda yeni fikirlere açık olması umut verici.” (C-5)*

*“Bu yaklaşımı mesleğimi daha fazla severek yapmamızı sağlar. Zor işleri başarabilmek için güçlü olmamı sağlar. Problemleri halledebilmek için baş edebilme gücünün olduğu inancını artırır.” (C-7)*

*“Liderlik yaklaşımı, hayata bakışı, Geleceğe yönelik yapmayı planladığı çalışmalar, geleceğe yönelik umudumuzu iyi yönde etkiliyor. Mesleğimi daha güzel yapmak güzel bir nesil yetiştirmek adına motive ediyor. Zaman zaman zorluklarla karşılaşabiliriz. Müdürümüzün olaylar karşısında fevri değil sakin yaklaşması, olayları farklı açıdan değerlendirmesi, insan odaklı düşünmesi, problem çözme becerimize model olmasını sağlıyor. Gerçekten olaylara olan yaklaşımı, insancıl düşünmesi, insan haklarına saygılı olup eşit davranması bizimle bakış açımızı olumlu etkiliyor.” (C-10)*

*“Okul müdürümüz paylaşımcı olması ve umut vermesi meslek hayatımızın geleceği hakkında olumlu düşüncelere sahip olmamızı sağlamaktadır.” (E10) “Her konuda rahatlıkla yardım alabildiğimden dolayı gelecekte umutlu oluyorum.” (E3) “ müdürümüzün çözüm odaklı olması, bizlere yetkiler vermesi kendimize güvenimizi artırıyor ve problemden korkmadan onun üzerine giderek rahat çözmemizi sağlıyor.” (E7)*

Öğretmenler geleceğe yönelik umutlarını artıran yönetici davranışları konusunda; her problemin bir çözümü olduğunu ifade etmesini ve telaşla davranmamasını, genel olarak olumlu bir tutuma sahip olmasını, kararlarını hep ileriye dönük almasını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere güvenmesini, yol gösterici olmasını, öğretmenlere güçlü olduklarını hissettirmesini, öğretmenlerin haklarına saygılı olmasını ve eşit davranmasını belirtmişlerdir. Bu ifadelere göre öğretmenlerin umudunu artıran müdür davranışları şunlardır; Gelecekte öncelikle müdürün kendisi umutlu olmalıdır. Müdür sıkıntılı durumlar karşısında sakin olmalı ve olumlu bir tutum geliştirmeli, alternatifli çözümleri öğretmenlerle birlikte oluşturmalıdır. Öğretmenlere gelecek umudu aşılamalıdır, gelecekle ilgili ideal vizyonlar oluşturmalı, öğretmenlerin haklarına saygılı olmalı ve eşit davranmalıdır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulguları, alanyazındaki benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye ile ilgili alanyazındaki araştırmalar bu araştırmadaki hem nicel bulgular hem de nitel bulgular ile birlikte tartışılmıştır. Tartışmada bazen bir alt problem tek başına, bazen de aynı konuda hem nicel hem de nitel araştırma yapıldığı için birkaç alt problem birlikte değerlendirilmiştir. Her alt boyut için problemlere ilişkin özet bulgular verilmiştir. Daha sonra, alanyazındaki ilgili çalışmalar ve alanyazın ile karşılaştırmalar ve yorumlar yapılmıştır.

#### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının genel toplamda yüksek düzeyde olduğu paylaşılan liderlikteki en yüksek puana sahip boyutun ise “*Okul Kültürü*” olduğu görülmüştür. Okullardaki paylaşılan liderlik genel toplamında yer alan en yüksek ortalamaya sahip diğer boyut ise; öğretmenlerin okulun geliştirilmesi için gerekli olan birlikteliğin yüksek olduğunu gösteren “*Gelişim ve İşbirliği*” boyutudur.

Paylaşılan liderliğin genel toplamında yer alan “*Örgütsel Olanaklar*” boyutu ise en düşük puanı almıştır. En düşük ortalamaya sahip “*Örgütsel Olanaklar*” genel değerlendirmede “orta” düzeyde bir değer olarak görülmektedir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda genel toplamda yer alan, en düşük ortalamaya sahip diğer paylaşılan liderlik boyutunun; “*Vizyon Misyon*” olduğu görülmüştür. Bütün boyutların toplamı olarak öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları “*Yüksek*” düzeydedir.

Yılmaz’ın (2013) araştırmasında, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının beşli likert tipi ölçeğe göre “çoğunlukla” düzeyinde olduğunu vurgulamıştır. Bu ifade okullarında paylaşılan liderliğin çoğunlukla görüldüğünü göstermektedir. Bu çalışmada

da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz (2013) çalışmasında paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ait herhangi bir istatistik vermediğinden hangi alt boyutun diğerlerinden daha yüksek puan aldığı konusunda yorum yapma imkanı bulunmamaktadır. Korkmaz (2011) tarafından yapılan bir araştırmada; öğretmenler yöneticilerin paylaşılan liderlik özelliği gösterdiğini yüksek düzeyde ifade etmişlerdir (%76). Bu durum ile ilgili yapılan yorum ise; okullarda demokratik bir ortamın olduğu, öğretmenlerin kararlara ve yönetime aktif olarak katıldığı ifade edilmiştir. Korkmaz'ın (2011) elde ettiği sonuç ile bu araştırmanın sonuçları tamamen benzerdir. Korkmaz'ın çalışmasında paylaşılan liderliğe ait tüm alt boyutlarda da beşli likert tipi ölçeğe göre yüksek düzeyde “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” çıkmıştır. Bu ifadeler okullarda yüksek düzeyde paylaşılan liderlik olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmenler okullarındaki paylaşılan liderliğin tüm alt boyutlarının “Yüksek Düzeyde” olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin paylaşılan liderlik uygulamalarına ilişkin algılarına yönelik yapılan bir başka çalışmanın sonucunda (Uslu ve Beycioğlu, 2013) “*öğretmenlerin müdürlerin paylaşılan liderlik rollerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu*” belirlenmiştir. Bu çalışmada ile bu araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Uslu ve Beycioğlu tarafından yapılan çalışmada paylaşılan liderliğin alt boyutlarının puanlarına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir.

İlkokullarda paylaşılan liderlik algısının ölçüldüğü Sarıççek (2014) tarafından yapılan çalışmada da ilkokullarda paylaşılan liderlik “çoğunlukla” düzeyindedir. Bu ifade Sarıççek'in (2014) çalışmasına katılan öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Sarıççek'in (2014) çalışması da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bakır (2013) tarafından yapılan bir tez çalışmasında da bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bakır'ın çalışmasında da ilkokullardaki öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ortaöğretim kurumlarında yapılan çalışma ile ölçüldüğü Çınar'a (2015) ait çalışmada da okullarda paylaşılan liderliğin olduğu fakat yüksek düzeyde olmadığı vurgulanmıştır. Aradaki farkın ortaöğretimin ilköğretim

okullarına göre daha bürokratik yapısından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

Aslan ve Bakır (2015a) tarafından yapılan araştırmada; paylaşılan liderliğin “Gelişim ve işbirliği”, “Vizyon-misyon”, “Sorumluluk alma” ve “Okul kültürü” alt boyutlarına devlet okullarındaki öğretmenler kısmen, özel okullardaki öğretmenler ise tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler bu alt boyutlara yüksek düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aslan ve Bakır’ın (2015a) araştırmasında “Örgütsel olanaklar” alt boyutuna ise büyük oranda katılmadıklarını ifade ederken bizim çalışmamızda orta düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu farklılığın soruların yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir

Aslan ve Bakır (2015a) tarafından bu tema için elde edilen verilerin değerlendirilmesi "öğretmenlerin % 25'inin okullarının olanaklarını yeterli gördüğünü, %75'inin ise bu olanakların biraz daha geliştirilmesi gerektiğine inandıklarını ortaya koymaktadır." şeklinde ifade edilmiştir. Bu değerlendirme sorunun “okuldaki olanaklar yeterli midir? şeklinde sorulduğunu göstermektedir. Oysa bizim ölçme araçlarımız okuldaki olanakların yeterince paylaşılıp paylaşmadığı ile ilgilidir. Soruların anlamı farklı olduğu için verilen cevaplarda da farklılıklar olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının gelişim ve işbirliği alt boyutunda yüksek düzeyde memnuniyet olduğu görülmektedir. Gelişim ve işbirliği alt boyutunda yer alan “*Yöneticiler okulun gelişimine yönelik çalışmalara aktif olarak destek olurlar*” biçiminde ifade edilen madde en yüksek ortalamaya sahiptir. “*Liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dâhil tüm öğretmenlere verilir*” biçiminde ifade edilen madde ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Okulun geliştirilmesi ve tüm çalışanlarla işbirliği yapılmasının gerekliliği ile ilgili bu çalışmaya benzer bir çalışmaya göre (Şahin, 2013) okulun geliştirilmesi için öncelikle “işbirliğinin ve iletişimin geliştirilmesi” gerekmektedir. Bir diğer gelişim boyutu da “öğretmenlerin gelişimi” dir. Bu çalışmadan farklı olarak Şahin (2013)’in araştırmasında sorular müdürlere sorulmuştur. İki çalışmanın ortak yönü ise okulun gelişimi ve çalışanların işbirliğinin her iki çalışmada da yüksek puanlar almış olmasıdır.



Müdürlerin okulun gelişimine katkılarının araştırıldığı bir başka çalışmada (Gürsül, 2010) katılımcı öğretmen ve yöneticilerin, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Gelişimine Etkisi”ne yönelik sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamasının “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile Gürsül’ün çalışmasının sonuçlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Müdürlerin öğretmenlerle işbirliği yapması ve okulun geliştirilmesi çalışmalarını birlikte yürütmeleri Avrupa Birliği’nin eğitim metinlerinde de ifade edilmektedir. AB IPA 2009 tarafından desteklenen ‘Öğretmenlerin Eğitilmesi ve Okul Müdürleri ve Belediye Kapasite Geliştirilmesi’ projesi (GIZ IS (2012) tarafından yönetilen konsorsiyumca uygulanan okulun geliştirilmesi ve öğretmenlerle müdürlerin işbirliğine yönelik önemli maddeler içermektedir.

#### **“Öğretmenle iletişim ve öğretmenler arası iletişim**

Okul müdürünün diğer aktörlerle iletişimi, öğretmenlerle olan iletişimi en önemli esastır. Öğretmenler değişim ajanıdır (Michael Fullan). Öğretmek ve öğretim okulun merkezindedir.

Modern okulda, öğretmenin çok değişik fonksiyonları vardır; öğretim ve öğrenme uzmanı, öğrencileri motive etme, eğitim süreci yöneticisi, kolaylaştırıcı, çocukların okul içinde partneri, danışmanı, değerlendiricisi. Aynı zaman da iletişim planlı, organize, hedefli ve tutarlı olmalıdır.” GIZ IS (2012).

Birinci alt probleme yönelik tartışma göstermektedir ki ilkokul ve ortaokullarda paylaşılan liderlik yüksek düzeydedir. Hem bu çalışmada, hem de tartışmada ifade edilen diğer araştırmalarda okulların paylaşılan liderliği yüksek düzeydedir. Tartışmada ortaya konulan bu durum şöyle ifade edilebilir; Okulların gelişimi için okul müdürleri ve diğer çalışanlar işbirliği yaparak çalışmaktadırlar. Okulun vizyonu ve misyonu okuldaki tüm çalışanlar tarafından kabul edilmiştir ve paylaşılmaktadır. Okulda liderlik gerektiren her konuda bütün çalışanlar sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Okulun kültürünün oluşturulması ve uygulanması için bütün çalışanlar liderliği paylaşmaktadırlar. Okulun olanaklarının çalışanlar arasında adil bir şekilde paylaşılması konusunda orta düzeyde bir paylaşım vardır. Öğretmenler paylaşılan liderliğin alt boyutları içinde sadece örgütsel olanakların orta düzeyde paylaşıldığını ifade etmişlerdir. Diğer tüm alt boyutların yüksek düzeyde paylaşıldığını ifade etmişlerdir.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Elde edilen bulguların analizinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının genel toplamda çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekteki en yüksek puana sahip bileşenin ise “Güven” olduğu görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye genel toplamında yer alan en yüksek ortalamaya sahip diğer bileşen ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarını gösteren “özyeterlik” tir.

Pozitif psikolojik sermaye ölçeği genel toplamında yer alan “İyimserlik” boyutu ise en düşük puanı almış olsa da yine genel ortalamada “yüksek” bir değer olarak görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği genel toplamında yer alan en düşük ortalamaya sahip diğer boyut ise; öğretmenlerin zorluklar karşısındaki azimlerini gösteren “Dayanıklılık” boyutudur. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin pozitif psikoloji sermaye düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Güler (2016) tarafından perakende sektöründe çalışanlar üzerinde yapılan çalışmada çalışanların genel pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Güler çalışmasında nicel ölçümleme yaparken 6’lı liket türünden bir ölçüm aracı kullanmıştır. Bu ölçek ile elde ettiği verilerde pozitif psikolojik sermaye genel ortalaması (bileşen ortalamalarının ortalaması) 4,76’dır. Bu ortalama çalışanların yüksek düzeyde pozitif psikolojik sermaye algısına sahip olduğunu göstermektedir. 375 akademisyen ile Oruç (2015) tarafından yapılan çalışmada akademisyenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin politik davranışlarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada akademisyenlerin genel pozitif psikolojik sermaye düzeyleri de ölçülmüştür. Oruç’un araştırmasına göre akademisyenlerin genel pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksektir. Yukarıda söz edilen iki çalışma ile bu çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin diğer çalışmalarda da çalışanların pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Sarıcı (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek çıkmıştır. 167 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada 5’li likert tipi bir ölçek ile yapılan ölçümde ortalama bulunmuştur. Kelekçi, (2015) tarafından

öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi açıklamak için bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Yukarıdaki her iki çalışma da öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma da yine öğretmenler üzerinde yapılmış ve her üç çalışmada da öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Eğitim örgütleri üzerinde yapılan bir başka araştırma da Tösten tarafından 2015 yılında doktora tezi olarak yayımlanmıştır. “Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi” adıyla yapılan çalışma öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarını incelemek için yapılmıştır. 15 ilden 1750 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin genel olarak pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

İkinci alt probleme ait tartışma göstermektedir ki ilkökul ve ortaokullarda pozitif psikolojik sermaye yüksek düzeydedir. Bu çalışmada da, tartışmada incelenen diğer çalışmalarda da öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri yüksek düzeydedir. Tartışmada ortaya çıkan durum şöyle ifade edilebilir: Öğretmenlerin iyimserlik, özyeterlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umutları yüksek düzeydedir. Bu durum okullar ve öğretmenler açısından oldukça önemli ve pozitif bir durumdur. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenlerin yapacağı çalışmalar eğitime önemli katkılar sunacaktır.

### **5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Üçüncü alt problemde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile pozitif psikolojik sermaye algıları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki üzerine doğrudan yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak paylaşılan liderliğin alt boyutları ile pozitif psikoloji arasındaki ilişki ve pozitif psikolojik

sermayenin bileşenleri ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişkilere yönelik farklı çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışma sonucu, gelişim ve işbirliği pozitif psikolojik sermaye arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. “Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem araştırması” başlığı ile yayımlanan çalışmada (Kalman, Summak, 2016), öğretmenlerin gelişimlerine yönelik yapılacak eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıracığı ifade edilmiştir. Bu çalışma, örgütler çalışanlarının gelişimi için çaba gösterip onlarla işbirliği yaptıklarında çalışanların pozitif psikolojik sermayesi artabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da benzerdir: Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan gelişim ve işbirliği ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Bu çalışma sorumluluk alma, pozitif psikolojik sermaye ile orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Erdem, Kalkın ve Deniz (2016) tarafından yapılan çalışmada sorumluluğun pozitif psikolojik sermaye ile ilişkisi incelenmiştir. Bu incelemede sorumluluk duygusunun pozitif psikolojik sermaye ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. Özellikle sorumluluk duygusunun diğer duygulara oranla çok daha güçlü bir şekilde pozitif psikolojik sermayeyi etkilediği vurgulanmıştır. Bu çalışmada da paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan sorumluluk, pozitif psikolojik sermaye ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Fineman, (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada pozitif psikolojik sermaye incelenirken pozitif kavramının üç yönlü bir kavram olduğu bu yönlerden birisinin de sorumluluk duygusu olduğu vurgulanmaktadır. Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan sorumluluğun, pozitif psikolojik sermayenin üç yönünden birisi olarak vurgulanması da bu iki değişken arasında bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Bu bakımdan da bu çalışma ile Fineman (2006) tarafından yapılan çalışma benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre okul kültürü ile pozitif psikolojik sermaye arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Çetin, Hazır ve Basım (2013) yaptıkları

çalışmada örgüt kültürü ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada örgüt kültürü ile pozitif psikolojik sermaye arasında hem doğrudan ve pozitif bir ilişkinin olduğu hem de dolaylı bir ilişki ve etkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da örgüt kültürü ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgusu elde edilmiştir. Özer, (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise destekleyici bir örgüt kültürü ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Destekleyici bir örgüt kültürüne sahip örgütlerin pozitif psikolojik sermayesinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan da bu çalışma ile Özer (2013) tarafından yapılan çalışma benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Örgütsel olanaklar ile özyeterlik arasında zayıf bir ilişki varken örgütsel olanaklar ile güven arasında hiçbir ilişki tespit edilememiştir. Diğer tüm değişkenler arasında ise güçlü ilişkiler mevcuttur. Erdem, Kalkın ve Deniz (2016) tarafından pozitif psikolojik sermayeyi etkileyen kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; dışadönüklüğün, sorumluluğun ve deneyimlere açıklığın pozitif psikolojik sermayeyi pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği ifade edilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde pozitif psikolojik sermaye ile bu değişkenler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin tartışmasında paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin hangi alt boyutlar arasında olduğuna bakıldığında, gelişim ve işbirliği ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki görülmektedir. Bu ilişki eğitim kurumları için önemli görülebilir. Üçüncü alt probleminin tartışması göstermektedir ki paylaşılan liderliğin alt boyutlarından sorumluluk alma ve okul kültürü de çalışanların pozitif psikolojik sermayesi ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiye sahiptir. Bu ilişkiler eğitim örgütleri için önemli görülebilir.

#### 5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Dördüncü alt problemde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının pozitif psikolojik sermaye algılarının yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, pozitif psikolojik sermaye algılarını yordamaktadır.

Hem yurt içindeki hem de yurt dışındaki alanyazında paylaşılan liderliğin pozitif psikolojik sermaye üzerindeki etkisini doğrudan araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermayenin bileşenlerinin ilişkisi ve etkisine yönelik çalışmalar bulunmuştur. Yine benzer şekilde paylaşılan liderliğin alt boyutları ile pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki ve etkiye yönelik çalışmalar bulunmuştur.

Bu çalışma, paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan sorumluluk almanın öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Bu sonuca benzer bir şekilde Erdem, Kalkın ve Deniz (2016) tarafından yapılan çalışmasında da sorumluluğun pozitif psikolojik sermayeye etkisi incelenmiştir. Bu incelemede sorumluluk duygusunun pozitif psikolojik sermayeyi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı ifade edilmiştir. Özellikle sorumluluk duygusunun diğer duygulara oranla çok daha güçlü bir şekilde pozitif psikolojik sermayeyi yordadığı vurgulanmıştır. Yine Fineman, (2006) tarafından yapılan çalışmada da pozitif psikolojik sermaye incelenirken sorumluluk kavramına vurgu yapılmıştır. Paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan sorumluluğun, pozitif psikolojik sermayeyi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ifade edilmiştir. Her iki çalışmada elde edilen sonuçlar ile bu çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuç da paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan örgüt kültürünün öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığıdır. Bir başka çalışmada (Çetin, Hazır ve Basım, 2013) örgüt kültürünün psikolojik sermayeye olan etkisi incelemiştir. Yapılan bu çalışmada örgüt kültürü ile pozitif psikolojik sermayeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Aynı konunun çalışıldığı başka bir

araştırma ise Özer (2013) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada destekleyici örgüt kültürünün pozitif psikolojik sermaye üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Destekleyici bir örgüt kültürüne sahip örgütlerin pozitif psikolojik sermayesinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma ile Özer (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışma ile elde edilen bir başka sonuç ise paylaşılan liderliğin bir alt boyutu olan gelişim ve işbirliği, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Kalman ve Summak, (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin gelişimlerine yönelik yapılacak eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıracığı ifade edilmiştir. Bu çalışma göstermektedir ki, örgütler çalışanlarının gelişimi için çaba gösterip onlarla işbirliği yaptıklarında çalışanların pozitif psikolojik sermayesi artabilecektir. Erdem, Kalkın ve Deniz (2016) tarafından pozitif psikolojik sermayeyi etkileyen kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; dışadönüklüğün, sorumluluğun ve deneyimlere açıklığın pozitif psikolojik sermayeyi pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği ifade edilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde pozitif psikolojik sermaye ile bu değişkenler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma, okulun paylaşılan liderliği öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini yordamakta olduğunu göstermektedir. Bu oldukça önemli görülmektedir. Okuldaki paylaşılan liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojisini etkilemesi daha etkili ve verimli bir eğitimin elde edilmesi açısından önemli görülmektedir. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek öğretmenlerin eğitime katkılarının düşük olanlara göre daha yüksek olacağı için okuldaki paylaşılan liderlik önemli görülmelidir. Daha yüksek paylaşılan liderlik daha yüksek pozitif psikolojik sermaye oluşturacağı için eğitim örgütleri yüksek paylaşılan liderlik için çalışmalıdır. Paylaşılan liderliğin alt boyutlarının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini etkileme durumlarına bakıldığında; gelişim ve işbirliği, okul kültürü ve sorumluluk alma alt boyutlarının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini etkilediği görülmektedir. Bu tartışma sonuçlarına göre eğitim örgütleri okulun gelişimi için öğretmenlerle işbirliği yaparlarsa, sorumluluk alma konusunda tüm

çalışanlarla liderliği paylaşırlarsa ve okulun kültürünü oluşturma ve sürdürme konusunda öğretmenlerle işbirliği ve sorumluluğu paylaşırlarsa öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri pozitif yönde etkilenecektir.

### 5.5. Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Beşinci alt problem olarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik davranışının öğretmenlerin öz yeterliğine etkisi incelenmiştir. Yapılan incelemede paylaşılan liderliğin öğretmenlerin özyeterliğinin üzerinde pozitif ve anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik alt boyutlarının öğretmenlerin özyeterliği üzerindeki etkisi incelendiğinde de örgütsel gelişme ve işbirliği, sorumluluk alma ve örgütsel olanaklar değişkenlerinin özyeterlilik üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir.

Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada paylaşılan liderliğin öğretmenlerin öz yeterliği ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir. Özyeterliğin öğretmen liderliğinin gelişmesi için bir ön koşul olarak görüldüğü çalışmada özyeterlilik algısının güçlendirilmesi için öğretmenlere ilave roller verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu ilave rollerin de liderliğin öğretmenler ile paylaşılması olabileceği vurgulanmıştır. Öğretmene ilave roller vermenin öğretmenin özyeterliliğini geliştirdiği bu çalışmadaki nitel araştırmada da ortaya çıkmıştır:

*“Okul müdürümüzün liderlik yaklaşımı kendi işimizi yaparken daha emin olmamı, ihtiyaç halinde inisiyatif (yeni roller) alabilen bir tutum sergilememi sağlamaktadır.” (B6)*

Tian (2011) tarafından Çin’in Şangay eyaletinde yapılan bir araştırmada da paylaşılan liderliğin öğretmenlerin özyeterliliğini artırdığını ifade etmiştir. Paylaşılan liderliğin uygulandığı okullarda öğretmenler yüksek düzeyde özyeterlilik gösterecekleri belirtilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da paylaşılan liderliğin uygulandığı okullarda öğretmenlere yetki verileceği, okullarda demokratik kültürün ve güçlü ahlaki temellerin olacağını göstermiştir. Bu araştırmada paylaşılan liderliğin alt boyutları olan gelişim ve işbirliği ile sorumluluk boyutlarına vurgu yapılmıştır. Bu çalışmada yapılan nitel



araştırmada elde edilen sonuçlar da paylaşılan liderliğin öğretmenlerin özyeterliliğini artırdığını göstermektedir:

*“Gerçekten olaylara olan yaklaşımı, insancıl düşünmesi, insan haklarına saygılı olup eşit davranması bizim de bakış açımızı olumlu etkiliyor.” (C-10) “Yetenek ve kapasitemi ortaya koymamda okul müdürünün liderliği önemlidir.” (B2)*

Sheppard, Hurley ve Dibbon (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise öğretmenlerin okullardaki moral ve isteklilik varyansının büyük ölçüde paylaşılan liderlik ile açıklandığı ifade edilmiştir. Sheppard ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada ifade edilen öğretmenlerin moral ve isteklilikleri bu araştırmadaki öğretmenlerin özyeterlilikleri ile aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı değerlendirilmiştir. Bu çalışmada yapılan nitel araştırmada elde edilen sonuçlarda da öğretmene destek olmak, moral ve motivasyon vermek özyeterliliğini artırmaktadır:

*“Öz yeterliliğim açısından zaman zaman cesaretlendirici destekleyici olmaktadır.” (A-2) “Beni destekler çalışmalarımı destekler güvenir güven verir. Motivasyonumu artırır.”(A-3) “Her konuda bize desteklerini sunmaktadır. Maddi ve manevi yönde desteklerini her zaman vermektedir.” (B9)*

Bu çalışmadaki altıncı alt problemde ise okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öz yeterliliğini artıran davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenin özyeterliliğini artıran davranışlarını belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin özyeterliliğini artıran yönetici davranışları: Özgüven verme, destek olma, başarı ortamı oluşturma, daha fazla emek verme isteği, güven duyma, birlikte başarma çabası, yeniliğe açık olma duygusu, paylaşımcı okul ortamı oluşturma, çözüm odaklı olma, motive etme, fırsat verme, yapıcı davranma, rehberlik etme ve girişimcilik. Bu araştırmadaki bulgulara benzer bulgular farklı çalışmalarda da elde edilmiştir.

Bandura (1986) bireylerde özyeterlilik duygularının temel olarak dört kaynaktan elde edildiğini belirtmiştir. Bu kaynaklar: Bireylerin başarılı kişisel deneyimleri, başkalarının deneyimleri, sözel destekleme ve ikna ile ortamdaki fizyolojik ve duygusal durumlar. Bu araştırmadaki bulgulardan özgüven verme, destek olma, güven duyma,

paylaşımıcı okul ortamı oluşturma ile Bandura'nın (1986) ifade ettiği “*sözel destekleme ve ikna*” benzer amaçlar taşımaktadır. Yine bu çalışmadaki, başarı ortamı hazırlama, kendini rahat hissettirme, yeniliğe açık olma duygusu, paylaşımıcı okul ortamı oluşturma, fırsat verme ve rehberlik etme ile Bandura'nın (1986) ifade ettiği “*ortamdaki fizyolojik ve duygusal durumlar*” benzer yaklaşımlar göstermektedir.

Kotaman (2008) tarafından yapılan bir çalışmada özyeterliğin gelişmesine katkı sağlayacak davranışları; kişinin kendi başarılı deneyimleri, başkalarının deneyimleri ve dışsal kaynaklı motivasyon (güven verme, motive etme, özgüven verme, destekleme) olarak ifade etmektedir. Bu çalışmada özel olarak okul yöneticisinin öğretmenlerin özyeterliğini artıran davranışları incelendiğinden elde edilen veriler de dışsal kaynaklı motivasyon başlığı ile ifade edilebilir. Kotaman'ın (2008) dışsal kaynaklı motivasyon olarak belirttiği davranışlar ile bu çalışmada elde edilen davranışlar farklı sözcüklerle ifade edilse de benzer anlamlar içermektedir.

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin özyeterliklerini artırmak için neler yapılabilir sorusuna şu cevaplar verilmiştir:

- Lisansüstü eğitime teşvik edilmeli
- Hizmet içi eğitim desteği verilmeli
- Hizmet öncesi eğitim niteliği arttırılmalı
- AR-GE'de öğretmen aktifleştirilmeli
- Toplumsal destek sağlanmalı (çevre-aile)
- Çalışma ortamının iyileştirilmesi

Tösten (2015) tarafından elde edilen bulgular daha geniş çerçevede araştırılarak elde edilmiştir. Oysa bu çalışmadaki bulgular öğretmenlerin özyeterliğini artıracak yönetici davranışlarını belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde Tösten'in (2015) bulgularının daha genel ve farklı alanları da kapsayıcı olması doğal kabul edilebilir. Yine de Tösten'in (2015) bulguları ile bu araştırmanın bulgularından,

“motive etme, destek olma, paylaşımcı okul ortamı oluşturma, fırsat verme, yapıcı davranma, rehberlik etme ve girişimci olma” benzerlik arzemektedir.

Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları ile bu çalışmada elde edilen “okul yöneticilerinin öğretmenin özyeterliğini artıran davranışları” Tablo 5.1.de karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5.1.  
Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları–Özyeterliği Artıran Yönetici Davranışları

Okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları (Özer ve Beycioğlu, 2013)	Okul yöneticilerinin öğretmenin özyeterliğini artıran davranışları (Bu çalışmanın bulguları)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşımaya dayalı bir okul ortamı oluşturma</li> <li>• Eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını desteklemek</li> <li>• Okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dâhil etmek</li> <li>• Okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlamak</li> <li>• Öğretmenlerin okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlamak</li> <li>• Okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışmak</li> <li>• Okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda istekli olmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşımcı okul ortamı oluşturma</li> <li>• Destek olma, motive etme, fırsat verme,</li> <li>• Birlikte başarma çabası, Özgüven verme, destek olma, daha fazla emek istemek</li> <li>• Çözüm odaklı olma, fırsat verme, girişimcilik</li> <li>• Okulda başarı ortamı oluşturma, daha fazla emek istemek, yeniliğe açık olmak, fırsat vermek</li> <li>• Daha fazla emek istemek, yeniliğe açık olmak, yapıcı davranma, çözüm odaklı olmak,</li> <li>• Çözüm odaklı olmak, daha fazla emek istemek, fırsat verme, yapıcı davranma, rehberlik etme ve girişimcilik</li> </ul>

Yukarıdaki tablodaki birinci sütun Özer ve Beycioğlu'nun (2013) çalışması sonucu elde edilen müdürlerin paylaşılan liderlik davranışlarıdır. İkinci sütunda gösterilen veriler ise bu çalışmada elde edilen okul yöneticilerinin öğretmenin özyeterliğini artıran davranışlarıdır. Bu ifadelerin büyük oranda benzerlik göstermesi nicel bulgularda elde edilen “paylaşılan liderliğin öğretmenlerin özyeterliğinin üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu” sonucunu desteklemektedir.

## 5.6. Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Yedinci alt problem olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik davranışının öğretmenlerin iyimserliğine etkisi incelenmiştir. Yapılan incelemede paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iyimserliği üzerinde pozitif ve anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik alt boyutlarının öğretmenlerin iyimserliği üzerindeki etkisi incelendiğinde de sorumluluk alma ve okul kültürü değişkenlerinin iyimserlik üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Bu çalışmada da alanyazındaki okul kültürü ve sorumluluk alma ile iyimserlik arasındaki ilişki ve yordama durumunu da karşılaştırarak tartışmaya çalışılmıştır.

Paylaşılan liderlik ile ilgili Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks (2009) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğretmenlerin paylaşılan liderlikleri ile iyimserlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, yüksek düzeyde paylaşılan liderliğin çalışanların iyimserliklerini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda plansız ve özensiz olarak uygulanan paylaşılan liderlik ile iyimserlik arasında negatif etki olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın nitel araştırma bölümünde elde edilen veriler de bu durumu desteklemektedir. Bu durumları ifade eden bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Okul müdürümüzün liderliği olaylara bakış açımız üzerinde etkilidir örneğin bir kriz anında soğukkanlı olması ve birlikte çözüm üretmemiz bizim de olaya daha iyimser ve sakin yaklaşmamızı sağlıyor”(A-1). “Okul müdürünün pozitif yaklaşımı yaşam enerjimizi mutluluğumuzu ve huzurumuzu arttırmaktadır” (A5). “Müdürümüzün liderlik yaklaşımı ilk olarak kendi (idari) sorumlulukları adına gerekenleri büyük bir özveri ile yapması neticesinde biz de her zaman özverili olma ihtiyacı uyanmaktadır.” (B1)*

Schermerhorn, Gardner ve Martin (1990) tarafından yapılan çalışmada, çalışanlar arasında uyumlu, güvenilir ve işbirlikçi davranışların egemen olduğu bir örgüt kültüründe; çalışanları teşvik edici ve onların ilgilerini çekecek koşullar sağlayarak, örgüte karşı daha pozitif duygular beslemelerine, pozitif bir psikoloji geliştirmelerine yardım edilebileceği vurgulanmıştır (Schermerhorn vd., 1990). Bu çalışmaya göre okul kültürü, çalışanların iyimserliklerini geliştirmelerini pozitif yönde etkilemektedir.

Okul kültürünün iyimserlik üzerindeki yordayıcılık özelliği alanyazında tarandığında şu sonuçlar elde edilmiştir: Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından “Okul

kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki” adıyla yapılan çalışmada okul kültürü ile iyimserlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ayrıca okul kültürünün iyimserliğin yordayıcısı olduğu da ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından elde edilen bulgular ile bu çalışmada elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Alanyazında buna benzer farklı çalışmalar da yapılmıştır. Çetin, Hazır, ve Basım (2013) tarafından yapılan araştırmada okul kültürünün çalışanların pozitif psikolojik sermayesini olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Çetin ve diğerlerinin (2013) ifadesi ile:

*“Bu bakımdan destekleyici örgüt kültürü, örgüt çalışanların örgütte başarılı olmak için yeterli çabayı gösterme konusunda kendisine daha fazla güveneceğini ve başarılı olma konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olmalarına fırsatlar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bakımdan çalışmada elde edilen sonuçlar, yazında yapılan çalışmaları destekleyerek, kişisel ve örgütsel performans açısından örgütsel desteğin bulunduğu ortamlarda çalışanların daha yüksek psikolojik sermayeye sahip olabileceklerini göstermektedir.”*

Bu çalışmada okul kültürü ile pozitif psikolojik sermayenin geneli arasındaki ilişki ve pozitif yordama incelenmiştir. Pozitif psikolojik sermayenin tüm bileşenleri için ayrı ayrı incelenmemiştir. Bu durumdan dolayı okul kültürünün iyimserlik de dâhil pozitif psikolojik sermayenin tüm bileşenlerine olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın hem nicel hem de nitel araştırmalarında elde edilen sonuç yüksek düzeyde birbirini desteklemektedir. Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iyimserliklerini anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlar paylaşılan liderliğin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin hayata iyimser olarak bakacakları, olumlu veya olumsuz durumlarda moral ve motivasyonlarını bozmayacakları ifade edilebilir.

Bu çalışmadaki sekizinci alt problemde ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin iyimserliğini artıran davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenin iyimserliğini artıran davranışlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iyimserliğini artıran yönetici davranışları: Olumlu düşünme, pozitif bakış, birlikte çözüm aramak, iyi hissettirmek,

yüksek enerji verme, huzurlu hissettirmek, paylaşımcı olmak, hayata iyi bakmak, işbirliği yapmak, karşısındakine saygı duymak, başarı duygusu oluşturmak, destekleyici olmak, hoşgörülü olmak, motive etmek, çözüm odaklılık. Bu araştırmadaki bulgulara benzer bulgular farklı çalışmalarda da elde edilmiştir.

İyimserlik ile ilgili ilk çalışmalar Fordyce (1983) tarafından yapılan “A program to increase happiness: Further Studies” ismi ile yayınlanmıştır. Bu çalışmalarda iyimserliği artıran durumlar: olumlu düşünme, yeni aktivitelere katılma ve aktif bir yaşama sahip olma, toplumsal faaliyetleri artırma, dışa dönük bir kişilik geliştirme ve olumsuz düşünceleri azaltma olarak sıralanmıştır (Fordyce, 1983). Yukarıda iyimserliği artıran durumlar olarak belirtilen değişkenler ile bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin iyimserliklerini artırmak için neler yapılabilir sorusuna şu cevaplar verilmiştir:

- Motivasyon sağlanması
- Çalışma ortamının iyileştirilmesi
- Toplumsal desteğin sağlanması
- Özlük haklarının iyileştirilmesi

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iyimserliğini artırmak için nelerin yapılacağı araştırılmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin iyimserliğini artıran müdür davranışlarının neler olabileceği araştırılmıştır. Dolayısıyla Tösten’in (2015) elde ettiği bulgular daha genel, bu çalışmada elde edilen bulgular daha özeldir. Yine de Tösten’in (2015) bulgularından “Motivasyon sağlanması” ile bu araştırmadaki, “motive etme” benzerlik göstermektedir. Tösten’in (2015) “Çalışma ortamının iyileştirilmesi” ile bu araştırmanın bulgularından “olumlu düşünme, pozitif bakış, iyi hissettirmek, yüksek enerji verme, huzurlu hissettirmek, rahat davranmak, hayata iyi bakmak, karşısındakine saygı duymak, başarı duygusu oluşturmak, destekleyici olmak, hoşgörülü olmak” maddeleri benzerlik arz etmektedir.

Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları ile bu çalışmada elde edilen “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iyimserliğini artıran paylaşılan liderlik davranışları” Tablo 5.2.de karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5.2.

Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları–İyimserliği Artıran Yönetici Davranışları

Okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları (Özer ve Beycioğlu, 2013)	Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iyimserliğini artıran paylaşılan liderlik davranışları (Bu çalışmanın bulguları)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşımaya dayalı bir okul ortamı oluşturmak</li> <li>• Eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını desteklemek</li> <li>• Okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dâhil etmek</li> <li>• Okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlamak</li> <li>• Öğretmenlerin okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlamak</li> <li>• Okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışmak</li> <li>• Okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda istekli olmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşımaya dayalı bir okul ortamı oluşturmak</li> <li>• Destekleyici olmak, motive etmek</li> <li>• Paylaşımaya dayalı bir okul ortamı oluşturmak, karşıdakine saygı duymak, çözüm odaklılık</li> <li>• Birlikte çözüm aramak, çözüm odaklılık, işbirliği yapmak,</li> <li>• Karşıdakine saygı duymak, başarı duygusu oluşturmak, birlikte çözüm aramak</li> <li>• Başarı duygusu oluşturmak, işbirliği yapmak, birlikte çözüm aramak, destekleyici olmak, hoşgörülü olmak,</li> <li>• İşbirliği yapmak, birlikte çözüm aramak, yüksek enerji verme, huzurlu hissettirmek</li> </ul>

Yukarıdaki tablodaki birinci sütun Özer ve Beycioğlu'nun (2013) çalışması sonucu elde edilen müdürlerin paylaşılan liderlik davranışlarıdır. İkinci sütunda gösterilen veriler ise bu çalışmada elde edilen okul yöneticilerinin öğretmenlerin iyimserliğini artıran paylaşılan liderlik davranışlarıdır. Bu ifadelerin büyük oranda benzerlik göstermesi nicel bulgularda elde edilen “paylaşılan liderliğin öğretmenlerin iyimserliği üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu” sonucunu desteklemektedir. Bu bileşendeki tüm çalışmalar birlikte incelendiğinde paylaşılan liderlik özelliklerine sahip örgütlerde öğretmenlerin iyimserlikleri de artmaktadır. Öğretmenleri paylaşılan liderlik özelliklerinin olduğu okullarda kendilerini iyimser, mutlu, huzurlu ve güdülenmiş hissetmektedirler.

### 5.7. Dokuzuncu ve Onuncu Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Dokuzuncu alt problem olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik davranışının öğretmenlerin güven duygusuna etkisi incelenmiştir. Yapılan incelemede paylaşılan liderliğin öğretmenlerin güven duygusu üzerinde pozitif ve anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik alt boyutlarının öğretmenlerin güven duygusu üzerindeki etkisi incelendiğinde de örgütsel gelişme ve işbirliği ile örgütsel olanaklar değişkenlerinin güven duygusu üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de paylaşılan liderliğin öğretmenlerin güveni anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Yılmaz, (2013) tarafından eğitim kurumlarında öğretmenler üzerinde yapılan bir tez çalışmasında paylaşılan liderliğin güven ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilmiştir. Yine aynı tez çalışmasında paylaşılan liderliğin örgütsel güven duygusunun bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yılmaz, (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Her iki çalışma da eğitim kurumlarında yapılmıştır ve sonuç olarak paylaşılan liderliğin öğretmenlerin güvenini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Paylaşılan liderlik, güven ilişkisini araştıran bir başka bilim insanı Oduro (2004), paylaşılan liderliğin okulun geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Bu rolde öğretmenler, okul müdürleri, öğrenciler ve hatta okul paydaşları arasındaki etkileşimlerin merkezinde karşılıklı güvenin varlığını ifade etmiştir. Bu çalışmada nitel yollarla elde edilen öğretmen görüşleri de bu sonuçları destekler niteliktedir. Bazı öğretmenler paylaşılan liderlik davranışlarının kendi güvenleri üzerindeki etkisini şöyle ifade etmişlerdir:

*“Bana verdiği yetki ve sorumluluklar kendimi güvende hissetmemi ve kendime güvenerek iş yapmamı sağlar”(A-3). “Özverili, ikili ilişkilerde gayet mütevazı bir tutum bizim de her konuda güven içinde olduğumuz hissi ile beraber, özgüvenimizi olumlu etkilemektedir”(B1). “Paylaşarak yapılan işlerde, motivasyon ve başarı vardır. Hesabı o zaman kolay verilir”(B2).*



Bu konuda Adıgüzelli (2016) yayınlanan bir başka araştırmada ise okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmenlerin güveni üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada dağıtılmış liderlik ve örgütsel güven arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Paylaşılan liderliğin güven üzerindeki etkisini belirlemek üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda paylaşılan liderliğin güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Adıgüzelli (2016) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmanı sonuçları benzerdir. Beycioğlu, Özer ve Uğurlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da paylaşılan liderlik ile yöneticiye güven ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgularda, paylaşılan liderlik ile yöneticiye güven arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Her iki çalışma ile bu çalışma sonuçları arasında büyük benzerlikler vardır. Bu çalışmadaki hem nicel yollarla elde edilen sonuçlar hem de nitel yollarla elde edilen sonuçlar yukarıdaki iki çalışma ile benzerdir. Bu çalışmada nitel yollarla elde edilen paylaşılan liderliğin öğretmenlerin güvenini artırdığına yönelik bazı ifadeler şöyledir:

*“Okul müdürümüzün bana pozitif yaklaşımı ve güvenmesi, başkalarının da güvenmesini, olumlu yaklaşmasını sağlıyor.”(B4) “Kurumumuzdaki liderlik anlayışına göre, şeffaf şekilde, herkese açık bir görüş hakimdir. Bu nedenle güvenilir bir kurumda olduğum kanaatindeyim.”(C-2). “Karşılıklı güven olması hesap verilebilir olmamızı sağlıyor, dürüst olup o güveni oluşturmak gerekiyor. Bu da okul ortamımızda var.”(C-10)*

Bu çalışmadaki onuncu alt problemde ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin güven duygusunu artıran davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenin güven duygusunu artıran davranışlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin güven duygusunu artıran yönetici davranışları: Özgüven verme, sorumluluk verme, rahat ortam oluşturma, destek olma, pozitif olma, paylaşımcı olmak, çözüm odaklılık, saygı duyma, yetki verme, takdir etme, özverili olma, girişimci davranış, şeffaflık, hoşgörü, yardım etmek, dikkate alma. Bu araştırmadaki bulgulara benzer sonuçlar yapılan farklı çalışmalarda da elde edilmiştir.

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin güven duygusunu artırmak için neler yapılabilir sorusuna şu cevaplar verilmiştir:

- Medyanın desteğini almak
- Yapıcı yaklaşımlarda bulunmak
- Öğretmen saygınlığını sağlamak
- Öğretmen seçiminde reformlar yapmak
- Okul-aile işbirliğini güçlendirmek

Tösten (2015) tarafından öğretmenlerin güven duygularını artıran davranışlar geniş bir çerçevede ele alınmıştır. Bu çalışmada ise sadece öğretmenlerin güven duygusunu artıran yönetici davranışları ele alınmıştır. Bu iki araştırmanın kapsamı göz önüne alındığında elde edilen bulgulardaki farklılık anlam kazanmaktadır. Yine de Tösten'in (2015) bulgularından “Medyanın desteğini almak” ile bu çalışmada, “destek verme (müdür tarafından), özgüven verme ve takdir etme” benzer anlamlar taşımaktadır. Tösten'in (2015) “Yapıcı yaklaşımlarda bulunmak” ile bu araştırmanın bulgularından ” pozitif olma, paylaşımcı olmak, çözüm odaklılık, yardım etmek” maddeleri benzerlik arz etmektedir. Yine Tösten'in (2015) “Öğretmen saygınlığını sağlamak” maddesi ile bu çalışmanın bulgularından “sorumluluk verme, saygı duyma, yetki verme, takdir etme, dikkate alma” maddeleri her ne kadar farklı ifade edilmiş olsalar da anlam ve içerik olarak benzerlik göstermektedir.

Yolaç'ın (2011) çalışmasında yöneticinin güven veren davranışlarıyla ilgili bulgular ile bu çalışmada elde edilen “okul yöneticilerinin öğretmenlerin güvenini artıran paylaşılan liderlik davranışları” Tablo 5.3.te karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5.3.

## Yöneticilerin Çalışanlarda Güven Oluşturan Davranışları–Güveni Artıran Paylaşılan Liderlik Davranışları

Yolaç'ın (2011) bulguları	Bu çalışmanın bulguları
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanlarına geri bildirim verir</li> <li>• Çalışanlarının inisiyatif kullanmasına imkan tanır</li> <li>• Yapılan işi takdir eder</li> <li>• Karar alırken çalışanların görüşlerini alır</li> <li>• Çalışanların fikirlerine değer verir</li> <li>• İletişime açıktır</li> <li>• Bazı ortamlarda çalışanlarının yaptığı işi öne çıkarır</li> <li>• Çalışanlarını korur</li> <li>• Huzur verir.</li> <li>• Çalışanları her konuda destekler</li> <li>• İyi bir dinleyicidir</li> <li>• Takım çalışmasına uygundur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destek olma, paylaşımcı olmak,</li> <li>• Sorumluluk verme, rahat ortam oluşturma, paylaşımcı olmak, saygı duyma, yetki verme,</li> <li>• Özgüven verme, pozitif olma, saygı duyma, takdir etme</li> <li>• Sorumluluk verme, paylaşımcı olmak, saygı duyma, yetki verme, şeffaflık</li> <li>• Pozitif olma, paylaşımcı olmak, saygı duyma, şeffaflık</li> <li>• Paylaşımcı olmak, saygı duyma, şeffaflık</li> <li>• Özgüven verme, paylaşımcı olmak, saygı duyma, takdir etme,</li> <li>• Destek olma, saygı duyma,</li> <li>• Rahat ortam oluşturma, pozitif olma</li> <li>• Özgüven verme, destek olma, paylaşımcı olmak, saygı duyma, yardım etmek</li> <li>• Pozitif olma, paylaşımcı olmak,</li> <li>• Sorumluluk verme, paylaşımcı olmak, saygı duyma, yetki verme,</li> </ul>

Yukarıdaki tabloda güven oluşturan yönetici davranışları tablosunda Yolaç (2011) tarafından elde edilen bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulgular benzerlikleri göz önünde bulundurularak verilmiştir. İfade edilmiş tarzları farklı olsa da iki çalışma arasında ciddi oranda benzerlik görülmektedir. Yolaç'ın (2011) bulguları yöneticilerin güven oluşturan davranışlarıdır. Bu çalışmanın bulguları yöneticinin öğretmenlerin güvenini artıran paylaşılan liderlik davranışlarıdır. Her iki çalışmanın bulguları da nicel verilerle elde edilen “paylaşılan liderliğin öğretmenlerin güven duygusu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu” sonucunu desteklemektedir. Yolaç (2011) tarafından yapılan çalışmada “Çalışanlarının inisiyatif kullanmasına imkan tanır” ifadesi öğretmenlerin güvenini artıran paylaşılan liderlik davranışları olarak verilmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar “sorumluluk vermek, yetki vermek” olarak ifade edilmiştir.

### 5.8. On birinci ve On ikinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma

On birinci alt problem olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik davranışının öğretmenlerin dışadönüklüğünü anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede paylaşılan liderliğin öğretmenlerin dışadönüklüğü üzerinde pozitif ve anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik alt boyutlarının öğretmenlerin dışadönüklüğü üzerindeki etkisi incelendiğinde de örgütsel gelişme ve işbirliği ile okul kültürü değişkenlerinin dışadönüklük üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Alanyazında paylaşılan liderlik ile dışadönüklük arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre paylaşılan liderliğin alt boyutlarından gelişim ve işbirliği ile okul kültürü, dışadönüklüğün yordayıcısıdır. Bu sebepten alanyazındaki gelişim ve işbirliği ile okul kültürü boyutlarının öğretmenlerin dışadönüklüğüne olan etkisi ve yordama durumu incelenecektir.

Çetin, Yeloğlu ve Basım (2015) tarafında yapılan bir araştırmada gelişime açıklık ile dışadönüklük arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da hem paylaşılan liderliğin tümü hem de gelişim ve işbirliği ile dışadönüklük arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki çalışma da bu yönde benzerlik arz etmektedir. Her iki çalışmada ifade edilen sonuç paylaşılan liderliğin öğretmenlerin dışadönüklüğünü yordadığı şeklindedir. Bu durum bu çalışmada yapılan nitel araştırmada görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

*“Okul müdürümüz alanımızla ilgili bize güvendiğin de bize çeşitli etkinliklere katılma ve bu etkinliklerde liderlik yapma imkânı tanıdığı zaman girişimci ve dışadönük bir birey oluruz. Okul olarak katıldığımız yarışmalarda etkinliklerde bize her zaman destekler okulun imkanlarından faydalanmamızı sağlar.” (A-1) Birçok konuda yenilik ve girişimci işler düşündüğümüzde bize hep destek olmaktadır.” (B1) “Okul müdürümüz kendimizi mesleki yönden geliştirmemizi ve bununla beraber okulun öğrencilerin de gelişmesini desteklemektedir. Bu sayede farklı fikirlerimizi, çalışmalarımızı içtenlikle paylaşıyoruz ve destek olur. İşimizi yaparken olabildiğince şeffaf oluruz. Branşım gereği gizliliğin esas olduğu hususlar hariç.” (B3)*

Basım, Çetin ve Tabak (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada gelişime açıklık ile dışadönüklük arasında pozitif, aynı yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade

edilmiştir. Bu çalışmada da gelişim ve işbirliği ile dışadönüklük arasında anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine Basım ve Diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada “Kendini Açma” davranışları (kişilerin rollerini, geçmiş yaşantılarını, geleceğe yönelik arzu ve isteklerini ortaya koyma), dışadönüklüğü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Burada ifade edilen “Kendini Açma” kavramının kullanıldığı anlam paylaşılan liderlikteki gelişim ve işbirliği kavramı ile çok yakın anlamlıdır. Bu anlam ve kullanım yakınlığı dolayısıyla bu çalışmadaki gelişim ve işbirliğinin dışadönüklüğü yordaması ile kendini açma boytunun dışadönüklüğü yordaması benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada yapılan nitel çalışmada öğretmenler müdürlerin liderliği paylaşımlarının kendilerinin dışadönüklüğünü artırdığını ifade etmişlerdir. Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin dışadönüklüğünü artırdığına yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Okul müdürümüzün liderlik yaklaşımı sayesinde mesleki çalışmaları katılma ve yeni fikirler üretme konusunda çalışmalarımız oldu.” (C-6) “Okul içi ve dışı çalışmalar da etkin rol almak Hem bireysel hem de okul içi motivasyonu artırır.” (C-8) “Her türlü konuda rahatlıkla kendi düşüncelerimi beyan edebiliyorum. Buda müdürümün iyi bir ortam oluşturduğunu gösteriyor.” (B8) “Okul müdürümüz ben ve tüm personelimizin bu konuda gelişimine desteklemektedir. Onun için biz de rahatlıkla kendimizi geliştirmek için faaliyetlere katılabiliyoruz” (B6).*

Bu çalışmadaki on ikinci alt problemde ise, okul yöneticilerinin öğretmenlerin dışadönüklüğünü artıran davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenin dışadönüklüğünü artıran davranışlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dışadönüklüğünü artıran yönetici davranışları: Şeffaflık, destekleme, akademik destek verme, öğretmene güvenme, yeniliğe/girişimciliğe açıklık, temsiliyet verme, birlikte yönetme, rahat ortam oluşturma, adil paylaşım, başarıyı önemseme, motive etme, samimiyet, yapıcı olma, çözüm odaklı olma ve aktif olmadır. Bu çalışmadaki bulgulara benzer sonuçlar yapılan farklı çalışmalarda da elde edilmiştir.

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin dışadönüklüğünü artırmak için genel olarak neler yapılabilir sorusuna şu cevaplar verilmiştir:

- Sosyal aktiviteler düzenlenmeli
- Yeni fikirlere önem verilmeli
- Eğitsel destekler sunulmalı
- Formalite usuller azaltılmalı
- Yetkililerin öğretmenleri sahiplenmesi

Tösten (2015) tarafından elde edilen yukarıdaki bulgular genel anlamda öğretmenlerin dışadönüklüğünü artıran faktörlerdir. Bu çalışmadaki bulgular ise sadece öğretmenlerin dışadönüklüğünü artıran yönetici davranışları ile sınırlıdır. Tösten'in (2015) bulgularından "Sosyal aktiviteler düzenlenmeli" ile bizim, "yeniliğe/girişimciliğe açıklık, motive etme, aktif olma" benzer özellikler taşımaktadır. Tösten'in (2015) "Yeni fikirlere önem verilmeli" ile bizim bulgularımızdan "destekleme, yeniliğe/girişimciliğe açıklık, çözüm odaklı olma" maddeleri benzerlik arz etmektedir. Tösten'in (2015) "Yetkililerin öğretmenleri sahiplenmesi" ile bu araştırmanın bulgularından "destekleme, akademik destek verme, öğretmene güvenme, yeniliğe/girişimciliğe açıklık, temsiliyet verme, birlikte yönetme," maddeleri benzerlik arz etmektedir. Yine Tösten'in (2015) "Eğitsel destekler sunulmalı" maddesi ile bu çalışmanın bulgularından "akademik destek verme, başarıyı önemseme" maddeleri her ne kadar farklı ifade edilmiş olsalar da anlam ve içerik olarak benzerlik göstermektedir.

Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları ile bu çalışmada elde edilen "okul yöneticilerinin öğretmenin dışadönüklüğünü artıran paylaşılan liderlik davranışları" Tablo 5.4.te karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5.4.

## Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları–Dışadönüklüğü Artıran Yönetici Davranışları

Okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları (Özer ve Beycioğlu, 2013)	Okul yöneticilerinin öğretmen dışadönüklüğünü artıran paylaşılan liderlik davranışları (Bu çalışmanın bulguları)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşımaya dayalı bir okul ortamı oluşturmak</li> <li>• Eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını desteklemek</li> <li>• Okula ilişkin karar alma süreçlerine diğery paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dâhil etmek</li> <li>• Okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde diğery okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlamak</li> <li>• Öğretmenlerin okulda gerçekleşen tüm değışim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlamak</li> <li>• Okulun amaçlarına ulaşması için diğery okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışmak</li> <li>• Okul işlerini diğery okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda istekli olmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adil paylaşım, şeffaflık, temsiliyet verme,</li> <li>• Destekleme, akademik destek verme, başarıyı önemseme, yeniliğey/girişimciliğey açıklık</li> <li>• Birlikte yönetme, temsiliyet verme</li> <li>• Şeffaflık, birlikte yönetme, yeniliğey/girişimciliğey açıklık</li> <li>• Birlikte yönetme, yeniliğey/girişimciliğey açıklık, destekleme, yapıcı olma, çözüm odaklı olmak</li> <li>• Birlikte yönetme, başarıyı önemseme, şeffaflık, destekleme, öğretmene güvenme</li> <li>• Şeffaflık, birlikte yönetme, rahat ortam oluşturma, yeniliğey/girişimciliğey açıklık, temsiliyet verme</li> </ul>

Yukarıdaki tablonun birinci sütunu Özer ve Beycioğlu'nun (2013) çalışması sonucu elde edilen müdürlerin paylaşılan liderlik davranışlarıdır. İkinci sütundaki veriler ise bu çalışmada elde edilen okul yöneticilerinin, öğretmenin dışadönüklüğünü artıran davranışlarıdır. Her iki araştırmanın bulguların büyük oranda benzerlik göstermesi nicel bulgularda elde edilen “paylaşılan liderliğin öğretmenlerin dışadönüklüğü üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu” sonucunu desteklemektedir. Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada “Eğitim öğretimle ilgili konulardaki çabalarını desteklemek” öğretmenlerin paylaşılan liderliğini artıran yönetici davranışları olarak verilmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar “Öğretmeni destekleme, öğretmene akademik destek vermek, başarıyı önemsemek, yeniliğey/girişimciliğey açık olmak olarak ifade edilmiştir. Yine Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada “Okul işlerini diğery okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda istekli olmak” öğretmenlerin paylaşılan liderliğini artıran yönetici davranışları olarak verilmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar “okulda yapılan işlerde şeffaflık, birlikte yönetmek için

çaba göstermek, okulda yeniliğe/girişimciliğe açık olmak, diğer çalışanlara okulu temsil etme görevi vermek” olarak ifade edilmiştir.

### 5.9. On Üçüncü ve On Dördüncü Alt Problemlere İlişkin Tartışma

On üçüncü alt problem olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik davranışının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığın yordama durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede paylaşılan liderliğin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik alt boyutlarının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı üzerindeki etkisi incelendiğinde de örgütsel gelişme ve işbirliği, sorumluluk alma ile okul kültürü değişkenlerinin psikolojik dayanıklılığı üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Alanyazında paylaşılan liderlik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre paylaşılan liderliğin alt boyutlarından gelişim ve işbirliği, sorumluluk alma ve okul kültürü, psikolojik dayanıklılığın yordayıcısıdır. Biz de bu ilişki ve yordama durumunu alanyazındaki gelişim ve işbirliği, sorumluluk alma ve okul kültürü boyutları ile karşılaştırarak değerlendirmeye çalışacağız.

Çetin, Yeloğlu ve Basım (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ise gelişime açıklık ile psikolojik dayanıklılık arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç (Çetin ve diğerleri, 2015) paylaşılan liderliğin alt boyutu olan gelişim ve işbirliği ile psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkiyi göstermektedir. Bu çalışmadaki sonuç da Çetin ve arkadaşlarının (2015) çalışmasındaki ile benzerdir. Her iki çalışmadaki sonuçları ile bu çalışmada elde edilen nitel veriler de benzerlik göstermektedir. Nitel olarak elde edilen verilerde bazı öğretmenler okullarındaki paylaşılan liderliğin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığına etkisini şöyle ifade etmiştir:

*“Daima destekçi ve yol gösteren olduğundan işyerinde bitkinlik bıkmışlık veya mesleki yalnızlık yaşamıyorum sorunlarla başa çıkma mücadeleme katkı sağlıyor”(A-6). “İletişim becerisini ve empati yeteneğini iyi kullanması mücadele azmimi etkiler, sorunlara karşı duyarlı olması problem çözme isteğimi artırmaktadır”(A-5). “Azim ve kararlı olmanızı sağlamaktadır. Kendi branşıma çok*



*fazla gönülden bağlı olmama rağmen her konuda her sorunun üstüne gidebilme ve çözüme bilince her zaman bu okulda iken olmuştur.”(B1) “Tabii ki problemler karşısında yılmadan daha güçlü olmamızı sağlar. Problemlere yaklaşımı olumlu etkileri ve çözüm sürecini kısaltır.” (C-7)*

Çetin, Hazır ve Basım (2013) yapılan bir araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan birisi de, destekleyici örgüt kültürünün, örgüt çalışanlarının pozitif psikolojik sermayelerine olumlu katkılar sağladığıdır. Psikolojik dayanıklılık pozitif psikolojik sermayenin bir bileşeni olduğundan örgüt kültürünün psikolojik dayanıklılığı da pozitif yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu çalışmada elde edilen nitel veriler de bize göstermektedir ki paylaşılan liderlik örgütteki çalışanların psikolojik dayanıklılığını artırmaktadır. Bu bakımdan Çetin ve arkadaşlarının (2013) elde ettiği sonuç ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Zorluklar karşısında yılmamamız, o sorunlarla başa çıkabilmemizi sağlıyor. Her sorunun muhakkak bir çözümü olabileceği, empatinin önemli olduğunu, yılmamak gerektiğini hissettiriyor. Hayata bakış açımızı olayları farklı açılardan değerlendirebileceğimizi hissettiriyor zorluklarla başa çıkabilme konusunda kararımızı pozitif şekilde etkiliyor. Olaylara sakin, mantıklı adımlarla yaklaşması problem çözüme isteğimizi olumlu etkiliyor.” (C-10) “Sorunları çözüme konusunda daha fazla çözüm yolu bulmasını sağlar.” (C-6) “Verdiği destek ile sorunların daha kolay baş etmemizi sağlıyor. Karşılaştığımız problemlerde her zaman fikir danışılacak birisi olduğu için problem çözerken kendimizden daha emin davranmaktayım.” (B9) “Başarılı liderlik de problem çözüme isteğim artmaktadır” (A-9)*

Bu çalışmadaki on dördüncü alt problemde ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenin psikolojik dayanıklılığını artıran davranışlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran yönetici davranışları; çözüme inanma, mücadele azmi verme, zorluklara göğüs germe, başa çıkabilme inancı oluşturma, destek olma, güçlü olma duygusu verme, dayanma gücü verme, güven duyma, sorumluluk verme, endişe etmeme, sakin olmadır. Bu çalışmadaki bulgulara benzer sonuçlar yapılan farklı çalışmalarda da elde edilmiştir.

Luthans (2002) psikolojik dayanıklılığı açıklarken, zorluklarla başa çıkma, endişe ve stresle başa çıkma, motivasyonunu kaybetmeme ve mücadeleyi bırakmama durumları olarak ifade etmektedir. Bu maddelerin benzerleri bu araştırmada ortaya çıkanlarla hemen hemen aynıdır. Aşağıdaki tabloda Luthans'ın (2002) psikolojik dayanıklılığı artıran maddeleri ve bu araştırmada elde edilen psikolojik dayanıklılığın artıran paylaşılan liderlik davranışları benzerlikleri yönüyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 5.5.  
Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılığını Artıran Davranışlar–Psikolojik Dayanıklılığı Artıran Paylaşılan Liderlik Davranışları

Psikolojik dayanıklılığını artıran davranışlar (Luthans, 2002)	Okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran paylaşılan liderlik davranışları (Bu çalışmanın bulguları)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorluklarla başa çıkma</li> <li>• Endişe ve stresle başa çıkma</li> <li>• Motivasyonunu kaybetmeme</li> <li>• Mücadeleyi bırakmama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorluklara göğüs germe, başa çıkabilme inancı oluşturma, güçlü olma duygusu verme, dayanma gücü verme</li> <li>• Endişe etmeme, sakin olma</li> <li>• Güçlü olma duygusu verme, güven duyma</li> <li>• Çözümüne inanma, mücadele azmi verme, başa çıkabilme inancı oluşturma, sorumluluk verme, endişe etmeme, sakin olma</li> </ul>

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artırmak için neler yapılabilir sorusuna şu cevaplar verilmiştir:

- Mesleki saygınlığın kazandırılması
- Özlük haklarının iyileştirilmesi
- Rehberlik hizmetinin sunulması
- Çalışma şartlarının iyileştirilmesi

Bu çalışmadaki bulgular ise sadece öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıran yönetici davranışları ile sınırlıdır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde Tösten'in (2015) bulgularının daha genel ve farklı alanları da kapsayıcı olması doğal kabul edilebilir. Tösten'in (2015) bulguları ile bu araştırmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde her iki sonuç da bu araştırmanın nicel bulgularındaki "paylaşılan

liderliğin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu” sonucunu desteklemektedir.

### 5.10. On Beşinci ve On Altıncı Alt Problemlere İlişkin Tartışma

On beşinci alt problem olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik davranışının öğretmenlerin umudu üzerinde yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede paylaşılan liderliğin öğretmenlerin umudu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik alt boyutlarının öğretmenlerin umudu üzerindeki etkisi incelendiğinde de örgütsel gelişme ve işbirliği değişkeninin umut üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Alanyazında paylaşılan liderlik ile umut arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre paylaşılan liderliğin alt boyutlarından gelişim ve işbirliği umudun yordayıcısıdır. Biz de bu ilişki ve yordama durumunu alanyazındaki gelişim ve işbirliği boyutu ile karşılaştırarak değerlendirmeye çalışacağız.

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmaya benzer bir şekilde gelişim ve iş birliğinin öğretmenlerin umudunu geliştirdiği görülmektedir. Tösten’in (2015) “öğretmenler karar sürecine katılması, bürokraside şeffaflığın sağlanması, ödüllendirme sisteminin reformu, çalışma şartlarının iyileştirilmesi” ifadeleri mesleki gelişim ve iş birliği yapılmasına örnek gösterilebilir. Bu maddeler umudun gelişmesi için öğretmenleri etkileyen değişkenler olarak verilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin umudunu etkileyen paylaşılan liderlik alt boyutu “Gelişim ve İşbirliği”dir. Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin umudunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bu çalışmanın nitel verileri ile de desteklenmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerden bazıları müdürlerinin paylaşılan liderliğinin kendi umutlarını şu şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir:

*“Daha olumlu umutlu ve güzel olacağını düşünüyorum. Kamçılıyor motivasyonumu arttırıyor. Daha fazla mücadele edici oldum” (A-3) “Gelecek için umut verici fikirler edinmemizi sağlıyor. Yapılan olumlu tutum karşısında kendimi zorunlu hissediyorum. Problemlerimizi çözmek zorunda olduğumuzu hissettiriyor.” (B9)*

*“Çalışmalara katılmam konusunda desteklerimizi ve uygulamaların yararları konusunda yeni fikirlere açık olması umut verici.” (C-5) “İleriki aşamada gelinebilecek noktalarda örnek alınabilecek anlayışlardan biri olduğunu düşünüyorum. Yılmadan, her problemin bir çözümü olduğu düşüncesi bizim ve yöneticimizin düşünce tarzıdır.” (B6)*

Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin umudunu olumlu etkilediğine yönelik genel çalışmalar da bulunmaktadır. Luthans ve Jensen (2002) tarafından yapılan çalışmada umudu pozitif etkileyen şu değişkenler paylaşılan liderlik davranışları (Gelişim ve İş birliği) kapsamında değerlendirilebilir;

- Örgütsel gelişim için özel ve zorunlu amaçları birlikte belirlemek
- Amaçları yönetilebilir daha küçük adımlarla geliştirmek
- Şartlara göre eylem planları ve alternatif planlar geliştirmek
- Gelişim için sadece sonuca odaklanmamak, süreçten de zevk almak
- Engellerle karşılaşıldığında yeni duruma hazırlıklı olmak

Yukarıdaki maddeler paylaşılan liderliğin gelişim ve iş birliği alt boyutu içinde değerlendirilebilir. Luthans ve Jensen’in (2002) bu ifadeleri ile bu çalışmanın bulgusu olan gelişim ve işbirliği özelliği gösteren okul yöneticisinin öğretmenlerin umudunu artırdığı sonucu benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin umudunu artıran paylaşılan liderlik davranışları olarak bazı öğretmenler şunları ifade etmiştir:

*“Her zaman ileriye dönük kararlar alarak, vizyon ve misyon ile ilgili okul müdürümden etkilendiğim olur. Onun liderlik yaklaşımı ile gelişen teknoloji ve çağın gerekliliğine uygun hareket etmeyi öğrendim. Bazen motivasyon olarak kendini Hissederim ama fikirleriyle motive olurum ve daha da hurslanırım. Problemlere karşı çözüm yolu bulma konusunda yol gösterici durumdadır”(C-2). “Liderlik yaklaşımı, hayata bakışı, geleceğe yönelik çalışmaları planlamak, umudumuzu iyi yönde etkiliyor. Mesleğimi daha güzel yapmak, güzel bir nesil yetiştirmek adına motive ediyor. Zaman zaman zorluklarla karşılaşabiliriz. Müdürümüzün olaylar karşısında fevri değil sakin yaklaşması, olayları farklı açıdan değerlendirmesi, insan odaklı düşünmesi problem çözmeye becerimize model olmasını sağlıyor. Gerçekten olaylara olan yaklaşımı, insancıl düşünmesi, insan haklarına saygılı olup eşit davranması bizimle bakış açımızı olumlu etkiliyor.”(C-10).*

Bu çalışmadaki onaltıncı alt problemde ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin umudunu artıran davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin umudunu artıran davranışlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin umudunu artıran yönetici davranışları; pozitif (olumlu) etki, problemden korkmama, geleceğe umutla bakma, destek olma, başarıyı/sorunları paylaşma, başarabilme duygusu verme, güven duyma, yüksek beklenti, birlik beraberlik hissi, beraber karar alma, motivasyonu artırma, gelişim desteği verme, mücadele azim verme, kararlılık, işi sevdirmeye, mutluluk hissi verme, özverili olmalıdır. Bu çalışmadaki bulgulara benzer sonuçlar yapılan farklı çalışmalarda da elde edilmiştir.

Tösten (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin umudunu güçlendiren unsurlar olarak;

- Toplumsal destek sağlanmalı
- Öğretmenler karar sürecine katılmalı
- Bürokraside şeffaflığın sağlanması
- Ödüllendirme sisteminin reformu
- Çalışma şartlarının iyileştirilmesi
- Nitelikli öğrenci kitlesinin
- Yıllık çalışma programı hazırlanmalı

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki hayatında umudunu güçlendirecek en önemli unsurlar; öğretmenler karar sürecine katılması, şeffaflığın sağlanması, çalışma şartlarının geliştirilmesidir. Bu çalışmada da paylaşılan liderlik (Gelişim ve İşbirliği alt boyutu ile) öğretmenlerin umudunu pozitif ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tösten'in (2015) bulguları ile bu çalışmadaki bulgular benzerlik arz etmektedir.

Tablo 5.6.  
Öğretmenlerin Umudunu Artıran Davranışlar

Tösten (2015)'in bulguları	Bu çalışmanın bulguları
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumsal destek sağlanmalı</li> <li>• Öğretmenler karar sürecine katılmalı</li> <li>• Bürokraside şeffaflığın sağlanması</li> <li>• Çalışma şartlarının iyileştirilmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destek olma, başarabilme duygusu verme, güven duyma, birlik beraberlik hissi, beraber karar alma</li> <li>• Beraber karar alma, güven duyma, birlik beraberlik hissi</li> <li>• Beraber karar alma, güven duyma,</li> <li>• Gelişim desteği verme, güven duyma</li> </ul>

Bu çalışmada nitel yolla elde edilen bulgular ile Tösten'in (2015) bulguları benzerdir.

Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları ile bu çalışmada elde edilen “Okul yöneticilerinin öğretmenin umudunu artıran paylaşılan liderlik davranışları” Tablo 5.7. de karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5.7.  
Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları–Umudu Artıran Yönetici Davranışları

Okul müdürlerinin sergilemesi gereken paylaşılan liderlik davranışları (Özer ve Beycioğlu, 2013)	Okul yöneticilerinin öğretmenin umudunu artıran paylaşılan liderlik davranışları (Bu çalışmanın bulguları)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşımaya dayalı bir okul ortamı oluşturmak</li> <li>• Eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını desteklemek</li> <li>• Okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dâhil etmek</li> <li>• Okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlamak</li> <li>• Öğretmenlerin okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlamak</li> <li>• Okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışmak</li> <li>• Okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda istekli olmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Başarıyı/sorunları paylaşma, mücadele azim verme</li> <li>• Destek olma, gelişim desteği verme, başarabilme duygusu verme</li> <li>• Beraber karar alma, başarıyı/sorunları paylaşma, güven duyma</li> <li>• Başarıyı/sorunları paylaşma, başarabilme duygusu verme, güven duyma, yüksek beklenti, birlik beraberlik hissi, beraber karar alma</li> <li>• Gelişim desteği verme, birlik beraberlik hissi, beraber karar alma,</li> <li>• Beraber karar alma, birlik beraberlik hissi, güven duyma, yüksek beklenti</li> <li>• Birlik beraberlik hissi, beraber karar alma, başarıyı/sorunları paylaşma, başarabilme duygusu verme, güven duyma</li> </ul>

Yukarıdaki tablonun birinci sütununda Özer ve Beycioğlu'nun (2013) çalışmasında elde edilen “müdürlerin paylaşılan liderlik davranışları” bulunmaktadır. İkinci sütunda ise bu çalışmada elde edilen “Okul yöneticilerinin öğretmenlerin umudunu artıran paylaşılan liderlik davranışları” vardır. Her iki araştırmanın bulguları da büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yukarıdaki nitel bulgular bu çalışmada nicel yolla elde edilen “paylaşılan liderliğin öğretmenlerin umudu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu” bulguyu desteklemektedir. Genel olarak bu alt problem ile ilgili tüm tartışmalar, müdürlerin paylaşılan liderlik davranışları göstermesinin öğretmenlerin geleceğe yönelik umutlarını artırdığını göstermektedir.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında, elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. Sonuç

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okuldaki paylaşılan liderlik düzeyi, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyi ile okuldaki paylaşılan liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine etkisi incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkokul ve ortaokullarda öğretmen algılarına göre yüksek düzeyde paylaşılan liderlik olduğu, yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, okullarının sahip olduğu kültürü birlikte sahiplenmekte ve paylaşmakta oldukları görülmektedir. Okulun ve çalışanların geliştirilmesi ve iş birliği anlayışı, sorumluluk alma, okulun misyonu ve gelecek vizyonu benimsenmektedir. Bütün bunlar ile birlikte okulun imkânlarını da adaletli bir şekilde paylaşmaktadırlar.

- Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının ilkokul ve ortaokullarda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenler kendilerine, diğer çalışanlara ve kurumlarına güven duymaktadırlar. Mesleklerini yaparken, işlerini iyi yapacak düzeyde uzmanlıkları ve özyeterlikleri vardır. Arzu ettikleri amaca ulaşacaklarına güçlü bir umut duygusu beslemektedirler. Öğretmenler hareketli, yaşam dolu, girişken, canlı ve sosyal yönleri güçlü özellikleri ile dışadönüklerdir. Sıkıntılı durumlarla karşılaştıklarında başa çıkabilecek dayanıklılığa sahiptirler. Gerek olumlu durumlar gerekse de olumsuz durumlar karşısında iyimser düşünebilmektedirler.

- İlkokul ve ortaokullarda paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Paylaşılan liderliğin gelişim ve işbirliği alt



boyutunun öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Paylaşılan liderliğin sorumluluk alma ve okul kültürü alt boyutlarının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Paylaşılan liderlik pozitif psikolojik sermayenin bütün alt bileşenlerini yordamaktadır. Paylaşılan liderlik özelliklerine sahip ilköğretim kurumları, öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlaşmalarına (özyeterliklerine) katkı sağlamaktadır. İlköğretim kurumlarında öğretmenlerin özyeterliklerini artırmak için müdürler öğretmenlerin; özgüvenlerini artıracak söz ve davranışlarda bulunmalıdır. Kendilerini geliştirmelerine yardım ve destek sağlamalıdır. Öğretmenlerin, mesleklerini en iyi şekilde yapmaları ve okulda başarılı olmaları için eğitim öğretim faaliyetlerinin önündeki engeller (bürokratik engeller, eğitim materyalleri eksikliği, huzursuz ve güvensiz ortam vb.) kaldırılmalıdır. Öğretmelere güvenmeli ve güvendiğini ifade etmelidir. Öğretmenlerin okulda kendilerini rahat edecekleri ortamlar oluşturmalıdır. Müdürler yeniliğe açık olmalı ve paylaşımcı bir okul ortamı oluşturmalıdır.

- Paylaşılan liderlik özelliklerine sahip ilköğretim kurumları öğretmenlerin olaylar ve durumlar karşısında pozitif düşüncelerini, hayata iyimser bakmalarını sağlamaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin iyimserliğini artırmak için; her durumda olumlu düşünmelidir. Öğretmenin kendisini iyi hissetmesi için ortamda stres ve karamsarlık üretmemelidir. Her şeyin iyi olduğu/olacağı konusunda öğretmeni motive etmelidir. Öğretmene saygı duymalı ve başarı duygusu oluşturmalıdır. Destekleyici ve hoşgörülü olmalıdır.

- Paylaşılan liderliğe sahip ilköğretim öğretmenleri okullarda hem kendilerine, hem diğer çalışanlara hem de kuruma karşı güven duymaktadırlar. Öğretmenlerin güvenlerinin artması için okul müdürleri, öğretmenlere güvendiğini söz ve davranışları ile göstermelidir. Öğretmenlere güvenin bir gereği olarak onlara sorumluluk ve yetki vermelidir. Öğretmenlere ihtiyaç duyduklarında destek olacağına dair söz ve davranışları ile güven vermelidir. Okulda tüm çalışanlarla karşılıklı güven duygusunun hâkim olması

için pozitif ve paylaşımcı ortam oluşturmalarıdır. Kuruma güvenin oluşması için yapılan işlerin şeffaf ve hesap verilebilir olmasını sağlamalarıdır.

- Paylaşılan liderliğe sahip ilköğretim kurumları, öğretmenlerin dışadönük kavramıyla ifade edilen; hareketli, yaşam dolu, girişken, canlı ve sosyal olmalarına katkı sunmaktadırlar. Okul müdürleri öğretmenlerin bu özelliklerini artırmak için; okuldaki her türlü plan, program ve projenin şeffaf olması, her öğretmenin bilgisine açık olması gerekir. Öğretmenlerin sosyal yaşamdan daha fazla yararlanmaları için müdürler akademik ve sosyal destek vermeli veya bu çabalarının önünü açmalıdır. Öğretmenlerin yenilik ve girişimcilik ile ilgili projelerine açık olmalı ve onlara güvenmelidir. Öğretmenlere okullarını farklı platformlarda temsil etme imkânı vermelidir. Müdürler hem kendileri aktif ve canlı olmalı hem de öğretmenlerin etkinlik ve canlılıklarını önemsemeli ve imkân hazırlamalıdır.

- İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, paylaşılan liderlik özelliği gösterilen okullarda zor durumlar ile karşılaştıklarında daha dayanıklı olmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin dayanıklılığını artırmak için sorunların çözümüne önce kendileri inanmalı ve zorluklara göğüs gemelidirler. Öğretmenlere sorumluluk ve mücadele azmi vermelidir, başa çıkabilme inancı oluşturmalarıdır. Güçlü olma duygusu vermeli, güven duymalı ve öğretmenin yanında durmalıdır.

- Paylaşılan liderliğe sahip ilköğretim kurumları, öğretmenlerin geleceğe yönelik umudunu artırmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin umudunu artırmak için; öncelikle pozitif olmalıdır, problemlerden korkmamalıdır, geleceğe umutla bakmalı ve öğretmenlere destek olmalıdır. Öğretmenlere sorunlarla başa çıkma inancı vermeli, geleceğe yönelik başarabilme, beklenti ve güven duygusu vermelidir. Okulda birlik beraberlik hissi vermeli, beraber karar almalı, motivasyonu artırmalı ve öğretmenlerin akademik ve sosyal gelişimlerine destek vermelidir.

## 6.2. Öneriler

Bu kısımda elde edilen bulgular, sonuçlar ve katılımcıların sorunlara yönelik çözüm önerileri doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### 6.2.1. Uygulamacılara Öneriler

1. İlk ve ortaokullardaki müdürlerin, liderliği yöneticinin tekelinde ele alan geleneksel liderlik yaklaşımı yerine, paylaşılan liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde göstermeleri için öğretmen adaylarına üniversitelerde paylaşılan liderlik dersi ve görevde bulunan müdürlere hizmetiçi eğitimler verilebilir.

2. Öğretmenler müdürlerin paylaşılan liderlik özelliklerinden örgütsel olanakların paylaşılmasına en düşük puanı vermişlerdir. Örgütsel olanakların adil paylaşımının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini yordadığı göz önünde bulundurularak okul müdürlerinin okulun olanaklarını paylaştırırken şeffaf ve adil olmaları bu alt boyuttaki pozitif algıyı artıracaktır.

3. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin bileşenleri incelendiğinde en düşük oldukları bileşen dayanıklılıktır. Öğretmenlerin zorluklar karşısında daha dayanıklı olabilmeleri için müdürün, kendisinin bir lider olarak çözüme inanması, zorluklara göğüs germesi ve öğretmenlere mücadele azmi vermesi faydalı olacaktır.

4. Okullarda örgütsel gelişime ve çalışanlarla işbirliğine önem verilmelidir. Okulun vizyonu, misyonu ve kültürünün tüm çalışanlarca paylaşılması için çaba gösterilmelidir. Okulda liderliğin paylaşılması için öğretmenlere istekleri ve yetenekleri doğrultusunda yetki ve sorumluluk verilebilir, okulun olanakları adaletli bir şekilde paylaştırılabilir.

5. Okulun fiziksel olanaklarının gelişimi için tüm çalışanlarla işbirliği yaparak kendi etki güçleri oranında katkılarını almak için şu çalışmalar yapılabilir;

- Okulun sosyal gelişimi için her biri bir gönüllü elçi olabilecek çalışanlar ile işbirliği yapılarak okulun çevredeki itibar düzeyi yükseltilmelidir.

- Eğitim kalitesini doğrudan etkileyecek öğretmen gelişimini sağlamak için öğretmenlerle işbirliği yapılarak gereken eğitim, seminer, kurs vb. çalışmalar okulda veya dışarıda planlanmalıdır.

- Öğrenci gelişimini sağlamak için öğretmenler ile işbirliği yapılarak gereken donatım malzemeleri, eğitim programları ve materyalleri oluşturulmalı, öğrencilere yönelik akademik ve sosyal etkinlikler planlanmalıdır.

- Okul başarısında önemli bir etken olan velilere yönelik bilgilendirme, eğitim ve yönlendirmeler için öğretmenlerle işbirliği yapılmalı ve beraberce planlanmalıdır.

6. Okul müdürlükleri sene başında yapılan hazırlık çalışmasında okulun yıllık çalışma programını öğretmenler ve veli temsilcileri ile birlikte hazırlamalıdır. Planlamadan itibaren müdürler yetkilerini öğretmen ve velilerle paylaşmalı, okulun gelişimi için iş birliği yapmalıdır.

7. Öğretmenlere okulun olanaklarının artırılması ve adil paylaşılması için sorumluluk ve yetki vermelidir.

### 6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma devlet ilk ve ortaokulları ile sınırlı olarak yapılmıştır. Özel okullar ile devlet ortaöğretim okulları ve üniversite düzeyindeki eğitim kurumları için benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Eğitim örgütleri için büyük önem taşıyan müdürlerin paylaşılan liderlik özelliklerini artırabilecek farklı öncüller (müdürlerin entelektüel sermayeleri, müdürlerin pozitif psikolojik sermayeleri) ve müdürlerin paylaşılan liderlik uygulamalarının etkilediği çalışanlar farklı değişkenler (örgütsel bağlılık, örgütsel kimlik, pozitif algı, sosyal sermaye) ile çalışılabilir.

3. Bu çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin paylaşılan liderlikten nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Paylaşılan liderlik öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesinin yaklaşık %18'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla pozitif psikolojik

sermayenin paylaşılan liderlikten farklı öncüllerden de etkilendiği görölmektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini etkileyen farklı öncüller üzerinde çalışılabilir.

4. Paylaşılan liderliğin okulun öğretmenler dışındaki paydaşlarından öğrenci ve velilere etkileri ile ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Acar, F.T., (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkalm, A. (2014). *Eğitimde insan kaynağının yönetimi*. Turan, Selahattin (Ed.) *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adair, J. (2004). *Etkili liderlik*, İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı
- Adıgüzzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.
- Adıyaman S. (2015). *Ortaokullardaki yöneticilerin liderlik tarzları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki (Batman il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağın, K. (2001). *Küreselleşme sürecinde örgüt liderliği ve kriterleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağiroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ağiroğlu Bakır, A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi, *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 56-71.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 8-110.
- Akçay, V.H. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 123-140.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Aksel, İ. (2003). *İşletme yöneticilerinin liderlik davranışlarının iş tatmini üzerine etkileri ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aksu, A., Fırat, N. Ş. & Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36, 490 – 507.
- Albanese, R. (1988). *Management*. USA: Southwestern Publishing Company.
- Alganer, Y. İ. (2002). *Liderlik analizi ve türk silahlı kuvvetlerinde liderlik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ali, H. M., & Yangaiya, S. A. (2015). Investigating the influence of distributed leadership on school effectiveness: a mediating role of teachers' commitment. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 163-174.
- Alkın, M., C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkin, E. (1992). *İktisat*. İstanbul: Filiz Kitabevi
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9–12.
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argüden, Y. (2005). *Entelektüel sermaye*, İstanbul: ARGE Danışmanlık Yayınları.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-24
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2015a). Okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık etkileşimi: nitel bir çalışma. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1 (2), 1-30
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1, 1-16
- Arslan, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile iş-aile zenginleşmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, (1-8).
- Atak, H. (2013). On-maddeli kişilik ölçeği'nin Türk kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50, 312-319

- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D. & Hoeksema, S. (1957). *Hilgard's Introduction to Psychology*. 12. Edt. *Psikolojiye Giriş*. (Çev.) Alogan, Y. Ankara: Arkadaş Yay.
- Avey, J. B., Luthans, F. & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677-693.
- Avey, J. B., Nimnicht, J. & Pigeon, N. (2010). Two field studies examining the association between positive psychological capital and employee performance. *Leadership And Organization Development Journal*, 31(5), 384- 401.
- Avey, J. B., Patera, J. L. & West, B. J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal Of Leadership & Organizational Studies*, 13(2), 42-60.
- Avey, J. B., Reichard, R., Luthans, F. & Mhatre, K. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal Of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydoğan, H. (2018). “Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri” Yayımlanmamış doktora tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililik arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://sbe.gantep.edu.tr>) 8(2):429 -446
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytürk, N. (2000). Yönetimde yetki devri ve imza yetkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 33 (1), 79-110
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–252
- Babu, G.S. ve Rao, T.M., Ahmed, S. ve Gupta, K.S. (2008). Relationship between leadership capability and knowledge management: A measurement approach. *Journal of Information & Knowledge Management*, 7(2), 83-92.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *K.M.Ü Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 12(19), 73-84



- Bakır, A. A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Balay, R. ve Sağlam M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(8), 31-46
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002). *Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. 21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu. 11, 211-236
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı), Ankara: Pegema Akademi Yayınları.
- Balkar, B. (2012). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerindeki rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: A casual research on school principles' behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1375-1378.
- Baltaş, A. (2002). *Değişim içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik*, İstanbul: Remzi kitapevi
- Bandura, A. (1982), Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(1).
- Barut, A. (2017). *Öğretmenlerin işyeri ruhsallığı ile pozitif psikolojik sermaye alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran 2009, 24 (63), 20-34

- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications* (3rd. ed.). New York: The Free.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 19(3), 19-31
- Bass, B. M., & Avolio, B. (1995). *MLQ-Multifactor leadership questionnaire, mind garden*. California: Palo Alto
- Baysal, S. (2016). *İş-aile çatışmasının pozitif psikolojik sermayeye etkisi: kadın akademisyenler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style, and content. *The Leadership Quarterly*, 12.
- Bennett, N. Wise, C. Woods, P.A & Harvey, J.A (2003). *Distributed leadership review, national college for school leadership*. UK: Open Universtiy,
- Bennis, W. (1994). Lider olmanın temel ilkeleri. Çev. M. Özel. *Stratejik yönetim ve liderlik kitabından*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beycioğlu, K. (2010). Kitap inceleme (Improving schools through teacher leadership). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Educational Administration-Theory and Practice*, 16( 2).
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16(1), 27-37.
- Beycioğlu, K., Özer, N. ve Uğurlu, C. F. (2012). Distributed leadership and organizational trust: the case of elementary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3316-3319.
- Biçkes, D., M., Yılmaz, C., Demirtaş, Ö. ve Uğur, A., (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2), 97- 121
- Bilgin, N. ve Kaynak, R. (2008). Sosyal sermaye faktörlerinin iş başarısına etkisi: üniversite çalışanları üzerine ampirik bir çalışma. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 29–38
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education, *Educational Management Administration and Leadership*, 37(2), 257-277
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 66
- Bontis, N. & Choo, C. W. (2001). *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. New York: Oxford University Press

- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin türkçe uyarlaması, *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1631.
- Bostancı, A. B. (2013). The prediction level of teachers organizational citizenship behaviors on the successful practice of shared leadership. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 177-194.
- Budan, N. Y. ve Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280
- Burger, J. M. (2010), *Personality*, 8th Edition, Belmont, CA: Wadsworth.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköze, H. (2014). *Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyala bilimler için very analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyala bilimler için very analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cameron, E. & Green, M. (2008). *Making sense of leadership: exploring the five key roles used by effective leaders*. London: Kogan Page Ltd
- Cameron, K. S., Dutton, J. E. & Quinn, R. E. (2003). *Positive organizational scholarship*. In Cameron, K. S., Dutton, J. E. and Quinn, R. E. (Eds.), *Positive Organizational Scholars*. San Francisco CA: Berrett-Koehler.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş., (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Carver, C. S. & Scheier, M. S. (2002), *Optimism*. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (p. 231-243), New York, NY: Oxford University Press.
- Cascio, W. F. & Luthans, F. (2013). Reflections on the metamorphosis at robben island: The role of institutional work and positive psychological capital. *Journal of Management Inquiry*, 23(1), 51-67.

- Ceylan, A., Keskin, H. ve Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim*, 16(51).
- Chen, Y. H. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in texas a dissertation*. Texas: A&M University.
- Chen, D. J. Q. & Lim, V. K. G. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior*, 33(6), 811-839.
- Cilasun, A. (2016). *Yükseköğretim kurumlarında pozitif psikoloji ve örgütsel özdeşleşmenin performans yönetimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cialdini R. B. & Goldstein N. J. (2004). Social influence: compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591–621
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cole, K., Daly, A. & Mak, A. (2009). Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital. *Journal Of Socio-Economics*, 38, 464-474.
- Coutu, D. L. (2002), How resilience works, *Harvard Business Review*, 80, 46-55.
- Cresswell JW. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi*. Yıl: 1, sayı: 1. 24.02.2016, <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/982-20120204181225-celik.pdf>
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). Liderlik. (Özden, Y). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Erişim tarihi: 11.11.2018 <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/165/152>
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Özel Baskı
- Çetin, A. (2005). Entelektüel sermayenin ölçülmesi. *Marmara Üniv. İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 359-378

- Çetin, F. (2011). The effects of the organizational psychological capital on the attitudes of commitment and satisfaction: A public sample in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 21 (3), 373-380.
- Çetin F., Hazır K. ve Basım H. N. (2013). Destekleyici örgüt kültürü ile örgütsel psikolojik sermaye etkileşimi: kontrol odağının aracılık rolü. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 31-52.
- Çetin, F., Şeşen, H. ve Basım H. N. (2013). Örgütsel psikolojik sermayenin tükenmişlik sürecine etkileri: kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 95-108.
- Çetin, F. ve Varoğlu A. K. (2013). Psikolojik sermayenin algılanan performansa ve işten ayrılma niyetine etkilerinde iş tatmini ve cinsiyetin rolü. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. 21. ulusal yönetim ve organizasyon kongresi bildiriler kitabı* içinde (ss.468-471). 21.
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O. ve Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30 (75), 81-92
- Çınar, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı: Gerçek mi? olabilir mi? Hayal mi?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, A. ve Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(2).
- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara. H.Ü. Fen Fakültesi Yayınları
- Çoroğlu, Ç. (2003). *İş dünyasında geleceğin yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Daco, P. (1989). *Çağdaş psikolojinin olağanüstü başarıları*. (Çev. Gürün, O. A.) Ankara: İnkılap Yayınları
- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance, unpublished doctoral dissertation, the graduate school of education and human development of george, USA: Washington University*.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *Yönetim*, 19(61).
- Demir C., Yılmaz, M. K. ve Çevirge, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* 2(1) 129-152

- Demirhan, B. (2010). *Ortaöğretim psikoloji dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, M. ve Çolak, M. (2008). Organizasyonlarda çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(78).
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramı'nın çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilsiz, F. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diñer, Ö. (1998). Stratejik yönetim ve işletme politikası. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. 1998 İst.
- Dindar, A.M., (2001). *Liderlik, liderlik tarzları ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Diržytė, A. (2013). Research on positivity and psychological capital at science and study institutions in the USA. *Intellectual Economics*, 7(3), 389–395.
- Donaldson, S. I. & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177-191.
- Dönmez, B. (2014). *Pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumunu, işgören performansı ve yaşam doyumunu ilişkilerinin seyahat acentası çalışanları örnekleminde incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Drucker, P. (2000), *Gelecek için yönetim 1990'lar ve sonrası*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yay.
- Duffy, J. R. (2013), *Quality Caring: In nursing and health systems* (2nd Edition), New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Duignan, P., & Bezzina, M. (2006). Building a capacity for shared leadership in schools teachers as leaders of educational chance. *Educational Leadership Conference*, Wollongong: University of Wollongong.
- Duncan, W. J. (1983). *Management*. Newyork: Random House Business Division.

- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy Of Management Journal*, 45(4), 735-744.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmuti, D., Minnis, W. ve Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? In: *Leadership Debate*, Rausch, E. (Ed). Bradford: Emerald Group Publishing Ltd
- Erbaş, H. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Erden, M. ve Akman Y. (1996). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdem, H., Kalkın, G. ve Deniz, M., (2016). Kişilik özelliklerinin ve kontrol odağının psikolojik sermaye üzerine etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(16).
- Erdem, F. ve Özen, J. (2003), Niklas Luhmann'ın tanıdıklık, emin olma ve güven ayrımı, (Ed.) F. Erdem, *Sosyal Bilimlerde Güven* içinde, Ankara: Vadi Yayınları, 53-59.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eren, E. (1996). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım (6. Baskı)
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36(3): 427-449
- Erişen, Y. (2004). *Sınıfta öğretim liderliği*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erkmen, T, ve Esen, E. (2012). Bilişim sektöründe çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*. 9(2).
- Erkmen, T. ve Esen, E. (2012a). Psikolojik sermaye konusunda 2003-2011 yıllarında yapılan çalışmaların kategorik olarak incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 97.
- Erkuş, A. ve Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. (Turkish).

*Istanbul University Journal Of The School Of Business Administration*, 42 (2), 302-318.

- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, H. (2012). Etkin liderlik konusunda küçük ve orta ölçekli işletmelerde yönetenlerin ve orta ölçekli işletmelerde yönetenlerin ve yönetilenlerin algılamaları ve beklentileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2),120-124.
- Eryılmaz, A. (2014). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı teoriden uygulamaya pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem Akademi
- Fiedler, F. E. & Mahar, L. (1979). The effectiveness of contingency model training: A review of the validation of leader match. *Personnel Psychology*, 32(1), 45- 62.
- Firestone, W. A. (1996). *Leadership: Roles or functions? K. Leithwood ve diğ. (eds.), International Flandbook of Educational Leadership and Administration*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, , ss. 395-418.
- Fineman, S. (2006). On being positive: Concerns and counterpoints. *Academy of Management Review*, 31, 270-291.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further Studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498.
- Fraenkel, R. M. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in Education*. (6. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition
- Fredrickson, B. L. (2001), The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and build theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56(3), 218- 226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- French J. P. & Raven B. (1960) *The bases of social power*. In: Cartwright D, Zander A, editors. *Groupdynamics*. New York: Harper and Row
- Gabarro, J.J. (1978), "The development of trust, influence, and expectations", (Eds.) A. G. Athos ve J.J. Gabarro, *Interpersonal Behavior Communication an Understanding in Relationship*, New Jersey: Prentice Hall Inc
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and Why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110
- Gerşil, G. S. ve Aracı, M. (2011). Sosyal sermayenin güven unsurunun işgörenlerin performansı üzerine etkisi. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1, 39-74
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. in G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, 2, 877–917.



- Gillham, J. E. & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Giz, İ. (2012). *İşbirliği ve okulun geliştirilmesi. Kosova Ministry of Education Science and Tecnology (Öğretmenlerin Eğitimi ve Okul Müdürleri Kapasitelerinin Geliştirilmesi' projesi. Modül 7)*. Erişim:15.04.2018 <https://www.giz.de/expertise/downloads/giz2013-tur-seminari-5.pdf>
- Gohel, K. (2012), Psychological Capital as a Determinant of Employee Satisfaction, *International Referred Research Journal*, 3(36), 34-37.
- Gooty, J., Gavin, M. , Johnson, P., Lance Frazier, M. & Snow, D. (2009). In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(4), 353-367.
- Gökçe, O. (2001). *İçerik çözümlemesi, teori-metot-uygulama*. Konya: Sel-Ün Yayınları.
- Grant, C.P. (2011). *The Relationship between Distributed Leadership and Principal's Leadership Effectiveness in North Carolina*, Unpublished Doctoral Dissertation, Raleigh, North Carolina: The Graduate Faculty of North Carolina State University.
- Greenberg, J. 1990. Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow,” *Journal of Management*, 16, 399-432
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly*, 13, 423–51.
- Guggenheimer, P. & Szulc, M. D. (1998). *Understanding leadership competencies*. Boston, USA: Course technology crisp
- Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 148-161
- Güler, G. (2016). *Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık ilişkisi: mersin ili perakende sektörü çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (1997). Yönetici ve yönetilen açısından disiplin ve moral. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, 5-6 Haziran, Deniz Harp Okulu, İstanbul, ss. 202-225
- Gürsül, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul gelişimine etki düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Habergetiren, Ö. F. (2005). *İslam hukuku'nda sermaye ve sermaye hareketleri (sermayenin oluşumu, birleşmesi ve bütünleşmesi)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

- Han, Y., Brooks, I., Kakabadse, N. K., Peng, Z., & Zhu, Y. (2012). A grounded investigation of chinese employees' psychological capital. *Journal of Managerial Psychology*, 27(7), 669-695.
- Hanifan, L. J. (2009). "Kırsal okul topluluk merkezi" (Çeviri: Zeynel A. Kılınc), *E-Akademi: Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, 88(6).
- Harms, P. D. & Luthans, F. (2012), Measuring implicit psychological constructs in organizational behavior: an example using psychological capital, *Journal of Organizational Behavior*, 33(4), 589-594.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23, 313-324.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributed leadership in schools*. London: Special School Trust
- Harris, P. R. (2004). "European leadership in cultural synergy". *European Business Review*. 16 (4), 358 – 380.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: What we know* (Ed. Alma Harris). Netherlands: Springer.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 22-31.
- Hartog, D. N. & Muijen, J.J. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of occupational & Organizational psychology*, 70(81), 1-9
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 659-689.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement, *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). Positive psychology theory, research and applications (pp. 76-88). England: Mc Graw Hill Open University Press.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- Henry, J. (2004), *Positive and creative organization*. in linley, p. a. and joseph, s. (eds.), *positive psychology in practice*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Hitt, M. A., Miller, C. C. & Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. San Francisco: Wiley.
- Hitt, M. A., Black, J. S. & Porter, L. W. (2005). *Management (International Edition)*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P. & Gales, L. M. (1996). *Organizationtheory: A strategicapproach* (5th Edition). USA: Prentice Hall, Inc.
- Hodges, T. D. & Clifton, D. O. (2004), *Strengths-based development in practice. In Linley, P. A. and Joseph, S. (Eds.), Positive Psychology in Practice*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hodgetts, R. M. (1990). *Management (theory, process and practise)*. Çev. Canan, Çetin; Esin Can Mutlu, (5. Basım), İstanbul: Der.
- Hodges, T. D. & Clifton, D. O. (2004), *Strengths-based development in practice. in linley, P. A. and Joseph, S. (Eds.), Positive Psychology in Practice*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hoşcan, E. (2003). *21. Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Houkamau, C. & Boxall, P. (2011, December). The incidence and impacts of diversity management: A survey of New Zealand employees. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 49(4), 440-460
- House, R. J. (1996, Fall). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 323-353.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori araştırma ve uygulama. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). Eğitim yönetimi: Teori Araştırma ve Uygulama. Ankara: Nobel Yayınları.
- Huang, L. & Luthans, F. (2015). Toward better understanding of the learning goal Orientation–Creativity relationship: The role of positive psychological capital. *Applied Psychology*, 64(2), 444-472.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders, *Educational Studies*, 35(2), 153-171.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745–1784.
- Isherwood, G.B. (1973). The principal and his authority: An empirical study. *The high school journal*, 56(6), 291-303
- ISLLC. (2008). *Educational leadership policy standards*. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration. Retrieved from: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school->

leadership/principal-evaluation/Documents/Educational-Leadership-Policy-Standards-ISLLC-2008.pdf (05.02.2016)

- Işık, M. (2018). *Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Iyengar, G.V. (2008). *High performance leadership*. Mumbai, IND: Global Media.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İlgar, L. (1996): *Eğitim yönetimi- okul yönetimi- sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta yayıncılık.
- Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers*. Georgia Southern University, USA: Unpublished Doctoral Dissertation.
- Jacobsen, K. & Hofman-bang, P. (2005). *Entelektüel sermaye IC rating modeli*. İstanbul: ARGE Danışmanlık Yayınları.
- Kalman, M. ve Summak, M. S., (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem araştırması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (<http://jss.gantep.edu.tr>), 15(1), 27-58
- Kamp, A. & Hagedorn-Rasmussen P. (2004). Diversity management in a Danish Context: Towards a multicultural or segregated working life? *Economic and Industrial Democracy*, 25 (4), 525-554
- Karacaoğlu, K. ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*. 3(2), 119-127
- Karakuş, M. (2008). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 334-349
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 1998
- Katyal, K. R. (2005). *Teacher leadership and its impact on student engagement in schools: Case studies in hong kong*. Unpublished Doctoral Thesis, Hong Kong, The University of Hong Kong.
- Katz, R.L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, Volume: 33(1), 33-42.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*, New York: Wiley.

- Kaya, E. (2016). *İş talepleri ve iş kaynaklarının işe tutkunluğa etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçecioglu T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kelekçi, H. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350
- Keser, S. & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 1-22
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyo-Ekonomi Dergisi*. 2010(2), 81 – 98.
- Kılınc, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Kılınc, E. D. & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde Johari penceresi Burdur örnekleme. *Uluslar Arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(5), 1-13
- Kılınc, Z. A. (2010). Yurttaşlık ahlakı olarak sosyal sermaye. *Bilgi Dergisi*, 2010(4), 1-37
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta – analiz* Yayınlanmamış doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Kirkpatrick S. A. & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Akademy of management executive*, 5, 48-60
- Koçel, T. (2001), *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 121-153.
- Kotaman H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-133
- Köse, E. K. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

- Kösem, S. Ş. (2018). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarına ve bu davranışların okul müdürlerince uygulama düzeyine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes. Project Report. Illionis: National Center for School Leadership. (Erişim: 12.12.2017), <http://www.eric.ed.gov>.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 1-28.
- Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. *Association for Supervision & Curriculum Development*, 3, 7-27
- Larson, M. & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal Of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 45-62.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication, *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434
- Lewis, S. (2011). *Positive psychology at work: how positive leadership and appreciative inquiry create inspiring organizations*, 1st Edition, West Sussex, UK: Willey-Blackwell.
- Lieberman, A., Miles, M. B. & Saxl E. L. (1988). *Teacher leadership: Ideology and practice*. In A. Lieberman (Ed.), Building a professional culture in schools. New York: Teachers College Press
- Lord, R.G. & Hall, R.J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership Quarterly*, 16(4), 591-615.
- Lunenburg F.C. & Ornstein A.C. (1996). Educational administration concepts and practice. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*. 16(1), 57-72.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (6), 695–706.
- Luthans, F., & Jensen, S. M. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. *Human Resource Development Review*, 1, 304-322.
- Luthans, F., Luthans, B. C., & Luthans, K. W. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management & Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior*. In D. L. Nelson & C. L. Cooper (Eds.), *Positive Organizational Behavior* (pp. 244-255). London: Sage.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007a), *Psychological capital: Developing the human competitive edge*, 1st Edition, New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Luthans, F., Avey, J. B. & Patera, J. L. (2008), Experimental analysis of a web based intervention to develop positive psychological capital, *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209-221.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*. 5(1), 25-44.
- Marshall-Mies, J.C., Fleishman, E.A., Zaccaro, S.J., Baughman, W.A. & McGee, M.L. (2000). Development and evaluation of cognitive and metacognitive measures for predicting leadership potential. *Leadership Quarterly*. Volume: 11(1), 135-153.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2009). *The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism*. In A. Harris (Ed.), *Distributed school leadership* (pp.81-100). Dordrecht: Springer Press.
- Masten, A. & M.J. Reed. (2002). "Resilience in development", in: Rick Synder ve Shane Lopez, (Ed). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, R. C. & Davis, J. H. (1999), "The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi-experiment", *Journal of Applied Psychology*, 84, 123-136.
- McEvan, E. K. (1994). *Seven steps to effective instructional leadership*. USA: Scholastic Inc.
- McMurray, A. J. , Pirola-Merlo, A. , Sarros, J. C. & Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment, and wellbeing in a nonprofit organization. *Leadership and Organizational Development Journal*, 31, (5), 436- 457
- Memişoğlu, S. P. (2013).. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi Okulda yönetim süreçleri* (Editör: N. Can). Ankara: Pegem Akademi

- Meyers, S.A. (1998). An ecological approach to enhancing parenting skills in family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 20(1), 123-136.
- Michel, J. E. & Neuman, A. (2010), *Web exclusive: Positive psychology as a catalyst for change*, USA: Harvard Business Review
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. A. Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara Pegem Akademi.
- Müceldili, B. ve Erdil, O. (2013). Pozitif organizasyonel bilim üzerine bir araştırma: İşe cezbolmanın organizasyonel çıktılara etkileri. 21. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Yayınları, 176-180
- Morgan, T. C. (2000). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Hüsnü Arıcı ve diğerleri). Ankara: Meteksan Matbacılık.
- Mucuk, İ. (2000). *Modern işletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Nguyen, T. D. & Nguyen, T. (2011). Psychological capital, quality of work life, and quality of life of marketers: Evidence from Vietnam. *Journal of Macro Marketing*, 1-9.
- Nelson, D. & Cooper, C.L. (2007). *Positive organizational behavior*. London: Sage Publication.
- Newtorm, J. W. & Davis K. (1993). *Organizational behavior at work*. New York: McGraw Hill
- Norman, S. M., Avey, J., Nimnicht, J. L. & Pigeon, N. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 17(4), 380-391.
- Nyhan, R. C. & Marlowe, H. A. (1997), Development and psychometric properties of the organizational trust inventory, *Evaluation Review*, 21(5), 614-635.
- Oduro, G. K. T. (2004). *Distributed leadership in schools: What English headteachers say about the pull and push factors*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, UK. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003673.htm>
- Ofluoğlu, K., (2002). *Türk silahlı kuvvetleri askeri hastane yöneticilerinin önderlik davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, E. (2013). *Yönetimde yeni yaklaşımlar, 2. Baskı* (Ed. Yılmaz, K. ve Memduhoğlu, H., B.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Oldaç, Y İ. (2016). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness model*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Oral, B., Tösten, R. ve Elçiçek, Z., (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11).
- Oruç, E. (2015). Pozitif psikolojik sermayenin politik davranışlara etkisi: Akademisyenler üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Owens, J. (1976). *The uses of leadership theory, Management Organization and Human Resources*, (Eds: H. Hicks and J.Powell). New York: Mc Graw Hill Book Comp.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 18(4), 575-598.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394- 422
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86
- Özer, S. P., Topaloğlu, T. ve Özmen, Ö. N. T. (2013). Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 13(4), 437-447
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkaya, M. O., Özbilgin, M. ve Şengül, C. M. (2008). Türkiye’ de farklılıkların yönetimi: Türk ve yabancı ortaklı şirket örnekleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 359-374.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye’de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 37-146.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Thousand Oaks, CA, Sage
- Perry, M. L., Pearce, C. L. & Sims. Jr., H. (1999). Empowered selling teams: How shared leadership can contribute to selling team outcomes, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(3), 35-51.
- Peterson, S. J. & Luthans, F. (2003). The positive impact and development of hopeful leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 24, 26-31.
- Peters, T. & Waterman R. (1982). *In search of excellence: lessons from America’s best run companies*. New York: Harper and Row.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

- Petty, R. & Guthrie, J. (2000). Intellectual capital literature review: Measurement, reporting and management. *Journal of Intellectual Capital*, 1(2), 155 – 176
- Piccolo, R.F. & Ilies R. (2004). The forgotten ones? The validity of Consideration and initiating structure in leadership research. *Journals of Applied Psychology*, 36-51
- Priester R.J. & Petty E. R. (2003) The influence of spokesperson trustworthiness on message elaboration, attitude strength, and advertising effectiveness. *Journal of Consumer Psychology*, 13(4), 408–421.
- Rabindarang, S., Bing, K. W. & Yin Yin, K. (2014). The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 490- 499.
- Rauch, C. F., & Behling, O. (1984). *Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership*. In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. New York: Pergamon Press.
- Reivich, K. and Shatte, A. (2002), *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strenght and overcoming life's hurdles*, New York, NY: Broadway Books.
- Reuchlin, M. (1964). *Psikoloji tarihi*. (Çev.) Evrim, S. İstanbul: Anıl Yayınevi
- Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: a study of shared roles and 3rd grade student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). USA: Capella University.
- Roberts, S., Scherer, L. L. ve Bowyer, C. J. (2011). Job stress and incivility: What role does psychological capital play? *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 1-10.
- Robbins, S. P. (1994). *Management*. (4.th edition). New Jersey: Prentice Hall
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Organizational behavior* (15th edition). USA: Pearson
- Robbins, S. P., Judge, T.A. (2013). *Organizational behavior*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Roche, M., Haar, J. ve Luthans, F. (2014). The role of mindfulness and psychological capital on the well-being of leaders. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 476-489.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (Editör: N. Can). Ankara: Pegem Akademi
- Sağlam-Arı, G. (2011). Kadın ve erkek yöneticilerin güven özelliklerine ilişkin tutumları: varsayımsal astlar üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 105-120
- Sağlam Arı, G., Güneri Tosunoğlu, N. (2011). Geleceğin yöneticileri astlarına güvende hangi özelliklere öncelik veriyor? *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18 (2): 85-103

- Salehzadeh, R. (2017). Which types of leadership styles do followers prefer? A decision tree approach. *International Journal Of Educational Management*, (Just-Accepted)
- Samuelson P. A., Nordhaus, W. D. (2004). *Economics*, 18th Edition, New York: McGraw Hill.
- Sarıcı, D. (2015). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sargut, A. S. (2003), “Kurumsal alanlardaki örgüt yapılarının oluşmasında ve ekonomik işlemlerin yürütülmesinde güvenin rolü”, (Ed.) F. Erdem, Sosyal Bilimlerde Güven, Ankara: Vadi Yayınları
- Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Sathe, V. (1983). Implications of company culture: A manager’s guide to action. *Organizational Dynamics Autumn*, 5-23
- Schermerhorn, J.R., W.L. Jr Gardner, T.N. Martin (1990) Management dialogues: turning on the marginal performers. *Organizational Dynamics*, 18, 47-59.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior*. USA: Wiley & Sons Inc.
- Schulman, P. (1999), Applying learned optimism to increase sales productivity, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(1), 31-37.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national us survey, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business*. Newyork: John Wiley and Sons Inc.
- Seligman, M. E. P. ve M. Csikszentmihalyi (2000). Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55: 5-14.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books
- Seligman M. E. P. (2011), Building resilience, *Harvard Business Review*, 89(4), 100-106.
- Sheldon, K., Frederickson, B., Rathunde, K. and Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology manifesto* (Rev. Ed.), Erişim Tarihi: 28.05.2017: <http://www.positivepsychology.org/akumalmanifesto.html>.
- Sheppard, B., Hurley, N. ve Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unraveling the leadership pathways to school success.

- Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Denver, Colorado.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning, *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silliman B. (1994). *Rationale for resilient families: Concept paper*. Ames, IA: National Network for Family Resiliency.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11-28.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. and Sigmon, R. S. (2002), *Hope Theory: A Member of the Positive Psychological Family*. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (Eds.), 168 *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., ve Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321-335.
- Songur, M. (2017). Türkiye’de beşeri sermaye ve fiziksel sermaye arasındaki ikame olanakları: Translog üretim fonksiyonu yaklaşımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 201-224
- Spillane, J. P. (2006), *Distributed leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Amber Stitzel Pareja, A. S. (2007) Taking a distributed perspective to the school principal's workday, *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23 - 28.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological trade-offs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Stajkovic, A. D. and Luthans, F. (1998), Social cognitive theory and self- efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches, *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74.
- Stewart, T. A. (1997). Entelektüel sermaye. (Çev: Nurettin Elhüseyin), İstanbul: Mess yayın.
- Stewart, M., Reid, G. and Mangham, C. (1997), Fostering children’s resilience, *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), 21-31.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71
- Stoner, J.A. ve Edward F.R. (1995). Management. New Jersey: Prentice Hall

- Sürmeli, F. (2009). *Genel muhasebe*. Genel Muhasebe Kitabı Ünite 13. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Şahin, Z. C. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre müdürlerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 13(1), 229-250
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkcı, A., Karadağ, E. (2014). Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 19-30.
- Şeşen, H., Maşlakçı, A., Sürücü, L. (2017). Liderlik tarzlarının çalışanların pozitif psikolojik sermayesine etkisi: konaklama işletmelerinde bir araştırma. İşletme ve Yönetim Bilimleri Uluslararası Kongresi
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (çanakkale örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2).
- Şişik, K. Ş. (2015). *Öğretmen perspektifinden okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M.( 2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Taş A., (2000). Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları
- Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımçı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 103-124.
- Taylor, D. (2006). *Şeffaf lider*. (Çeviri: S, Yeniçeri & A, Yeniçeri), İstanbul: Lifecycle yayınları.

- TDK, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.592bdefc5aa092.27882261](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.592bdefc5aa092.27882261) (29.05.2017)
- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers' self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai* Master's Degree Programme in Educational Leadership. Erişim: 02.12.2018 <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37175>
- Topaloğlu, T. (2013). Psikolojik sermaye geliştirilmesi üzerine bir uygulama ve performans üzerindeki etkileri. 1. Örgütsel Davranış Kongresi, *Sakarya Üniversitesi Yayınları*, 476-480.
- Topaloğlu, T.; Özer, P. S. (2014). Psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkiye otantik liderliğin düzenleyici etkisi. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1)
- Topçu, M. K. ve Ocak, M. (2012). Psikolojik sermayenin tükenmişlik algısı üzerine etkisinde iş tatmininin aracılık rolü: türkiye ve bosna-hersek sağlık çalışanları örneği. 20. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 24-26.
- Topses, G. (2003). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisinin incelenmesi* Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kuramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556 - 573
- Töremen, F., Bozgeyik, Y., Çobanoğlu, N. (2015). A study on the authority perception of school administrators. *Technics technologies education management*, 10(1), 3-8
- Töremen, F., Pekince, D. (2011). Örgütsel öğrenmede grup dinamizmi: Öğrenen takımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 389-406
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tösten, R. Özgan, H. (2014). *Psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması*. Erzurum: *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı Dergisi*
- Tunca Z., Birdal M. (2000). Yabancı sermaye'nin gelişme sürecine katkısı. *İstanbul Sanayi Odası Dergisi*, 1(1).
- Turan, S., Bektaş, F. (2014). *Liderlik. Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Editör: Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi
- Türk, M. (2003). *Küreselleşme sürecinde işletmelerde bilgi yönetimi*. İstanbul: Türkmen kitapevi
- Türk Dil Kurumu, (2016). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56a9a99b561511.02681466](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56a9a99b561511.02681466) (Beceri). 28.01.2018

- Tüzün, İ. K., Çetin, F. ve Basım, H. N. (2014). The role of psychological capital and supportive organizational practices in the turnover process. *METU Studies in Development*, 41(2), 85-103.
- Uluslan, H. (2005). *Maddi olmayan varlıklar ve işletme içinde yaratılan maddi olmayan varlıklar ile ilgili bir araştırma*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2005(2), 69-103
- Uslu, B., Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, B. (1981). Siyasal otorite laiklik ve katılma. *Amme İdaresi Dergisi*, 14(4), 61- 74
- Uysal G. (2003). Rol farklılaşmasının iletişime etkisi ve Johari modeli. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 137- 148
- Vanno, V., Kaemkate, W. ve Wongwanich, S. (2015). Effect of group-level positive psychological capital on group effectiveness of thai students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1309-1314.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Walumbwa, F. O., Li W. (2005). The psychological capital of chinese workers: Exploring the relationship with performanc. *Management and organization review*, 1, 249-271.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B. ve Oke, A. (2011). Authentically leading groups: the mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 4-24.
- Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: distributing leadership through the use of professional learning teams*. Columbia, USA: Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of The Graduate School University of Missouri
- Weiss, C. H.; Cambone, J. (1994). Principals, shared decision making, and school reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 287-301.
- Wood, M. S. (2005). Determinants of shared leadership in management teams, *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 64-85.
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 437-442.
- Yazıcı, K. (2001). *İşletme Bilimine Giriş*. Trabzon: Eser Ofset.

- Yazıcı, M. (1990). *Muhasebe tümlenleri ve örgütlenmesi*. No: 439/672. İstanbul: MÜ İİBF-Nihad Sayar- Yayın ve Yardım Vakfı Yayını
- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, İ. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alguları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldız, F. F. (2013). *Yöneticilerin algılanan sahte ve gerçek dönüşümcü liderlik davranışlarını ayırt etmede makyavelizm ile kişisel açılım ve geri bildirim etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, H. (2015). *Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, H., Örucü, E. (2015). Sağlık sektörü çalışanlarının pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(1).
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 17(2), 277-394
- Yılmaz, E., Kurşun, A. T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46 -69
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.



- Yılmaz, K. (2011). *Yönetim süreçleri. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (Editörler: H. B. Memduhoğlu, K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi
- Yolaç, S. (2011). Yöneticinin algılanan liderlik tarzı ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin rolü. *Öneri Dergisi*, 9 (36), ss. 63-72
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations (5th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zaccaro, R. J., Kenny D. A. (1991). Self monitoring and trait-based variance in leadership: An investigation of leader flexibility across multiple group situations. *Journal of applied psychology*. 4, 308-315
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## EKLER

### **EK 1. Kişisel Bilgi Formu**

Değerli katılımcı! Bu ölçekte kendiniz ve şu anda çalışmakta olduğunuz okula ilişkin değerlendirmeleriniz sorulmaktadır. Her bir ölçek maddesine katılma düzeyinizi, 1 ile 5 arasında uygun olan sayıyı işaretleyerek değerlendiriniz. Ölçeğin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu yüzden lütfen soruları hiç kimseden çekinmeden ve samimiyetle cevaplandırınız.

**Necati ÇOBANOĞLU**

**Gaziantep Üniversitesi Doktora Öğrencisi**

Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın

Branşınız:.....

Yaşınız:.....

Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz: .....

Ne kadar zamandır bu okulda çalışıyorsunuz: .....yıl ve ..... aydır.

Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:..... (tam rakamı bilmiyorsanız tahmini rakamı yazınız)

Öğretmenler dersleri dışında okulda günde ortalama ne kadar zaman geçirmektedirler:.....saat ve.....dakika.

Eğitim Durumunuz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

## EK 2. Paylaşılan Liderlik Ölçeği

## Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Soru No	Aşağıda belirtilen durumun okulda hangi sıklıkla gösterildiğini dikkate alarak ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.	Her Zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
<b>Örgütsel Gelişme ve İşbirliği</b>						
1	Yöneticiler okulun tek lideri olmak yerine, liderliği paylaşmayı isterler.	5	4	3	2	1
2	Liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dâhil tüm öğretmenlere verilir.	5	4	3	2	1
3	Yöneticiler öğretmenlerin kararlara katılımını teşvik eder.	5	4	3	2	1
4	Yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğrencilerin de görüşlerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
5	Okula ilişkin konulardaki kararlar tüm paydaşlarca alınır.	5	4	3	2	1
6	Veliler karar alma sürecine katılır.	5	4	3	2	1
7	Yöneticiler öğretmen görüşlerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
8	Yöneticiler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.	5	4	3	2	1
9	Yöneticiler okulda yapılacak işlere ilişkin yetki ve sorumluluğu paylaşırlar.	5	4	3	2	1
10	Karara katılma sürecinde öğretmenler arasında ayırım yapılmaz.	5	4	3	2	1
11	Velileri ilgilendiren konularda, onlarla birlikte ortaklaşa karar alınır.	5	4	3	2	1
12	Yöneticiler yönetsel becerilerini geliştirecek etkinliklere (kurs, seminer, hizmet içi eğitim, vb.) katılırlar.	5	4	3	2	1
13	Öğretmenler okul yönetimi tarafından daima dikkate alınırlar.	5	4	3	2	1
14	Okulun etkililiği için öğrenci başarısına odaklı bir anlayış geçerlidir.	5	4	3	2	1
15	Yöneticiler okulun gelişimine yönelik çalışmalara aktif olarak destek olurlar.	5	4	3	2	1
16	Okul yönetiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir katkısı vardır.	5	4	3	2	1
17	Yöneticiler öğretmenlerin okulu geliştirme çabalarına destek verirler.	5	4	3	2	1
18	Öğretmenler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.	5	4	3	2	1
19	Öğrencilerin başarısı ve başarısızlığı konusundaki sorumluluğu okul yöneticisi ve öğretmenler birlikte üstlenir.	5	4	3	2	1
20	Yöneticiler ve öğretmenler, okul geliştirme etkinliklerine birlikte katılırlar.	5	4	3	2	1
21	Öğrenci başarısını sağlayacak koşulları oluşturmak için, yöneticiler öğretmenlerle birlikte çalışırlar.	5	4	3	2	1
22	Okul yöneticisi okuldaki problemleri çözme konusunda, zümre öğretmenlerinin birlikte çalışmalarına fırsat verir.	5	4	3	2	1
23	Öğretmenler bir ekibin üyesi oldukları bilinci içerisinde birlikte çalışırlar.	5	4	3	2	1
24	Öğretmenlere okula yenilikler getirme ve yenilikleri izleme konusunda fırsat tanınır.	5	4	3	2	1
25	Yöneticiler yeni eğitim araç-gereçlerinin sağlanması ve kullanılmasına özen gösterirler.	5	4	3	2	1
26	Öğretmenler yeni ve çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma konusunda isteklidir.	5	4	3	2	1

27		Yöneticiler değişime ve yenileşmeye açık bir yönetim anlayışını benimserler.	5	4	3	2	1
28		Okulun işleyiş sürecinde, değişim ve yenileşmeye karşı direnme azdır.	5	4	3	2	1
<b>Vizyon-Misyon</b>							
29	Okulumuzda	Vizyon ve misyonu açık bir şekilde yazılıdır.	5	4	3	2	1
30		Vizyon ve misyon ortaklaşa tartışılarak belirlenir.	5	4	3	2	1
31		Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, diğer personel, veli) vizyon ve misyonu gerçekleştirecek şekilde çalışırlar.	5	4	3	2	1
32		Vizyon ve misyon her yıl güncellenmektedir.	5	4	3	2	1
33		Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğretmenlerden dönüt alınır.	5	4	3	2	1
34		Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır.	5	4	3	2	1
35		Vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak velilerden dönüt alınır.	5	4	3	2	1
<b>Sorumluluk Alma</b>							
36	Okulumuzda	Öğretmenler liderliğin paylaşılmasını isterler.	5	4	3	2	1
37		Öğretmenler liderlik rollerini üstlenmeye hazırırlar.	5	4	3	2	1
38		Öğretmenler karar verme sürecine aktif olarak katılırlar.	5	4	3	2	1
39		Öğretmenler belli konularda karar alma sorumluluğunun verilmesini beklemez; sorumluluğu gönüllü olarak üstlenirler.	5	4	3	2	1
40		Öğretmenler okuldaki işleyişe ilişkin görev ve sorumluluk almak isterler.	5	4	3	2	1
41		Öğretmenler öğrenci başarısızlığından kendilerini sorumlu tutarlar.	5	4	3	2	1
42		Öğretmenler öğrenci başarısını yükselmekte onları etkileyecek ve cesaretlendirecek davranışlar sergilerler.	5	4	3	2	1
<b>Okul Kültürü</b>							
43	Okulumuzda	Öğretmenler yöneticilere güvenirlir.	5	4	3	2	1
44		Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	5	4	3	2	1
45		Öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve belgelere kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacak bir ortam vardır.	5	4	3	2	1
46		Görüşlerin açıkça paylaşıldığı özgür bir iletişim ortamı vardır.	5	4	3	2	1
47		Tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.	5	4	3	2	1
48		Karmaşa ve gerilim ortamı yoktur.	5	4	3	2	1
49		Sohbet ortamlarında okulu geliştirmekle ilgili konular konuşulur.	5	4	3	2	1
50		Öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar.	5	4	3	2	1
<b>Örgütsel Olanaklar</b>							
51	Okulumuzda	Okulun olanakları (kütüphane, laboratuvar, vb.) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yeterliliktedir.	5	4	3	2	1
52		Çalışma saatleri öğretmenlerin bir araya gelip öğretimsel konuları tartışmalarına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.	5	4	3	2	1
53		Okula, veli desteği ile sağlanan kaynaklar vardır.	5	4	3	2	1
54		Çevre okulun ihtiyaç duyduğu maddi kaynakları sağlar.	5	4	3	2	1
55		Yakın çevrenin okulun olanaklarından yararlanmasına fırsat verilir.	5	4	3	2	1

### EK 3. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Soru No	Aşağıda belirtilen durumları hangi sıklıkla gösterdiğinizi dikkate alarak ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her Zaman
<b>Özyeterlik</b>						
1	Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2	Kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
3	Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.	1	2	3	4	5
4	Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
<b>İyimserlik</b>						
5	Hayat dolu bir insanım.	1	2	3	4	5
6	Enerji doluyum.	1	2	3	4	5
7	Hayat güzeldir.	1	2	3	4	5
8	Güler yüzlüyüm.	1	2	3	4	5
9	Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.	1	2	3	4	5
<b>Güven</b>						
10	Mesleki sorumluluklarımın farkındayım.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.	1	2	3	4	5
12	Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5
13	Yaptığım her iş için hesap verebilirim.	1	2	3	4	5
<b>Dışadönüklük</b>						
14	Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
15	Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.	1	2	3	4	5
16	Okulum için yeni fikirler geliştiririm.	1	2	3	4	5
17	Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.	1	2	3	4	5
18	Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
<b>Psikolojik Dayanıklılık</b>						
19	Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.	1	2	3	4	5
20	Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.	1	2	3	4	5
21	Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
22	Zorluklar mücadele azmimi artırır.	1	2	3	4	5
23	Güçlükler karşısında mücadele ederim.	1	2	3	4	5
<b>Umut</b>						
24	Yaşadığım problemler beni olgunlaştırır.	1	2	3	4	5
25	Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.	1	2	3	4	5

## EK 4. Pozitif Psikolojik Sermaye Nitel Görüşme Formu

### POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE NİTEL GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, okulların yönetiminden sorumlu olan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özellikleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşmemiz siz de uygun görürseniz zamanınızı çok almamak için kayıt edilecektir. Yaptığım tüm görüşmelerde verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlar için (Doktora tezinde) kullanılacaktır. Katkılarınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Necati ÇOBANOĞLU  
Gaziantep Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

#### I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Katılımcı No:..... Medeni Hal:..... Kıdeminiz:.....  
Cinsiyet:..... Öğrenim Durumu:..... Okul Türünüz:.....  
Yaş:..... Branş:.....

#### II. Bölüm: Görüşme Soruları

- Okulda liderliğin tek kişide (Müdürde) olmadığı, diğer çalışanların da okulun liderliğini paylaştığı duruma **Paylaşılan Liderlik** denir.

### ÖZYETERLİLİK

#### 1. Okul müdürünüzün liderliği sizin öz yeterliğinizi nasıl etkilemektedir?

- Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı işinizi yaparken kendinizden emin olmanızı nasıl etkilemektedir?
- Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı işinizde başarıyı elde etme yöntemlerinizi nasıl etkilemektedir?
- İşinizde zorlandığımızda okul müdürünüzden nasıl destek alabilirsiniz?

### İYİMSERLİK

#### 1. Okul müdürünüzün liderliği sizin iyimserliğinizi nasıl etkilemektedir?

- Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı hayata bakış açınızı (yaşam enerjinizi, mutluluk ve huzurunuzu) nasıl etkilemektedir?
- Okul müdürünüzün iş ile ilgili hangi davranışları hayata bakış açınızı olumsuz etkilemektedir?

## **GÜVEN**

- 1. Okul müdürünüzün liderliği sizin kendinize güveninizi nasıl etkilemektedir?**
  - a. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı sizin kendinize güveninizi nasıl etkilemektedir?
  - b. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı başkalarının size güvenini nasıl etkilemektedir?
  - c. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı işiniz ile ilgili hesap verebilir olmanızı nasıl etkilemektedir?

## **DIŞADÖNÜKLÜK**

- 1. Okul müdürünüzün liderliği sizin dışadönük birisi olmanızı nasıl etkilemektedir?**
  - a. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı mesleki açıdan girişimci ve öncü olabilmenizi (mesleki çalışmalara katılma, yeni fikirler üretme ve bunları ilgililere iletme) nasıl etkilemektedir?
  - b. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı okulunuzu temsil etme konusunda sizi nasıl etkilemektedir?
  - c. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı işinizde şeffaf olma konusunda sizi nasıl etkilemektedir?

## **PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK**

- 1. Okul müdürünüzün liderliği sizin zorluklara karşı dayanıklı olmanızı nasıl etkilemektedir?**
  - a. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı karşılaştığınız sorunlara dayanıp onlarla mücadele etme azminizi nasıl etkilemektedir?
  - b. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı problem çözme isteğinizi nasıl etkilemektedir?

## UMUT

### 1. Okul müdürünüzün liderliği geleceğe dönük umudunuzu nasıl etkilemektedir?

- a. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı meslek hayatınızın geleceği hakkında sizi nasıl etkilemektedir?
- b. Okul müdürünüzün liderlik zor işlerinizin üstesinden gelme konusunda sizi nasıl etkilemektedir?
- c. Okul müdürünüzün liderlik yaklaşımı problemlerle baş etme konusunda sizi nasıl etkilemektedir?

Katılımınız için teşekkür ederim...



## Ek 5. Öz geçmiş

### ÖZ GEÇMİŞ

Necati ÇOBANOĞLU, 1975 yılında Malatya’da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Malatya’da tamamladıktan sonra 1995 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne girdi ve 1999 yılında mezun oldu. 1999 yılında sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 1999-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü olarak çeşitli kademelerde görev yaptı. 2016-2018 yılları arasında Malatya Yeşilyurt Belediyesinde Strateji Geliştirme Müdürlüğü ve Yeşilyurt Kent Konseyi Genel Sekreterliği görevlerini birlikte yürüttü. Mayıs 2018 tarihinden beri Malatya Büyükşehir Belediyesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı ve Malatya Kent Konseyi Genel Sekreterliği görevlerini birlikte yürütmektedir. 2011-2013 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans yaptı. 2013-2019 yılları arasında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında doktora yaptı. Yazarın eğitim bilimleri alanında ulusal ve uluslararası bilimsel dergilerde basılmış makaleleri ve toplantılarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.

### CURRICULUM VITAE

Necati ÇOBANOĞLU was born in Malatya in 1975. After finishing primary and secondary schools in Malatya in 1995, he enrolled in Süleyman Demirel University Burdur Faculty of Education Department of Classroom Teaching and graduated from this department in 1999. He started to work as a classroom teacher in 1999. He worked as a teacher, assistant principal, school principal at the ministry of education between 1999 and 2016. Between 2016-2018 he worked as a Strategy Development Manager in Yesilyurt Municipality and Secretary General of Yesilyurt City Council. Since May 2018, he has been working as Strategy Development Department of Malatya Metropolitan Municipality and the Malatya City Council General Secretary. Between the years 2011-2013, he had his master degree. Between 2013-2019, he completed his doctorate studies in Gaziantep University, Department of Educational Administration Supervision Planning and Economics. He has published articles at national and international journals in the field of educational sciences and presented proposals at scientific conferences and meetings.

## Ek-6 Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Kullanım İzni

**From:** NECATİ ÇOBANOĞLU <[necaticobanoglu@hotmail.com](mailto:necaticobanoglu@hotmail.com)>  
**Sent:** Thursday, April 20, 2017 06:32:54 AM  
**To:** [ozgan@gantep.edu.tr](mailto:ozgan@gantep.edu.tr)  
**Subject:** Anket izni

Sayın hocam ben Gaziantep Üniversitesi'nden doktora öğrencisi Necati ÇOBANOĞLU. Sizin geliştirdiğiniz Pozitif Psikolojik Sermaye ölçeğini eğer uygun görürseniz tezim için yapacağım araştırmada kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

**From:** Habib.Ozgan <[ozgan@gantep.edu.tr](mailto:ozgan@gantep.edu.tr)>  
**Sent:** Thursday, April 20, 2017 3:45:38 PM  
**To:** NECATİ ÇOBANOĞLU  
**Subject:** Re: Anket izni

Merhaba,  
Pozitif psikolojik sermaye ölçeğini tezinizde kullanmanızdan memnuniyet duyarım.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Habib ÖZGAN  
Gaziantep Üniversitesi.  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi ABD Başkanı  
Şehitkamil/GAZİANTEP

GSM:0 505 8750290

[e-posta:ozgan@gantep.edu.tr](mailto:ozgan@gantep.edu.tr)

**Ek-7 Paylaşılan Liderlik Ölçeği Kullanım İzni**

**From:** NECATİ ÇOBANOĞLU <[necaticobanoglu@hotmail.com](mailto:necaticobanoglu@hotmail.com)>  
**Sent:** Thursday, April 20, 2017 9:21:55 AM  
**To:** [mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)  
**Subject:** Anket izni

Sayın hocam Ben Gaziantep üniversitesinde Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde doktora öğrencisiyim. Eğer uygun görürseniz sizin geliştirdiğiniz Paylaşılan Liderlik ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Tel: 5326385566

**From:** MAHİRE ASLAN <[mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)>  
**Sent:** Thursday, April 20, 2017 1:24:03 PM  
**To:** NECATİ ÇOBANOĞLU  
**Subject:** YNT: Anket izni

Sayın Çobanoğlu, Paylaşılan Liderlik ölçeğimizi tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.