

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI BİLİM  
DALI**

**ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYELERİ  
İLE YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hayrullah KELEKÇİ  
Yüksek Lisans Tezi**

**Kütahya, 2015**

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI BİLİM  
DALI**

**ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYELERİ  
İLE YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hayrullah KELEKÇİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Kürşad YILMAZ**

**Kütahya, 2015**

## **Yemin Metni**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/06/2015

Hayrullah KELEKÇİ

## Kabul ve Onay

Hayrullah KELEKÇİ'nin hazırladığı “Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

.../06/2015

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ (Danışman)

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Turgut KARAKÖSE

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Yahya ALTINKURT

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmişliğinin temel dayanağı olan eğitim örgütlerinin çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda kendisini yenilemesi gerekmektedir. Hızla küreselleşen dünyada eğitim örgütleri her geçen gün daha karmaşık bir uğraş alanı olmaktadır. Eğitim sistemi içinde öğretmenler daima başrolü oynamaktadır. Eğitim örgütlerinin temel başarı kaynağı da öğretmen yeterliklerinin üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin ve yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması önemli sayılmaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tez çalışması kapsamında ulaşılan bulguların alanda çalışma yapanlara önemli katkı sağlayacağını düşünmekteyim.

İnsanlığa hizmet yolunda sabırlı, özverili bir çaba içinde gördüğüm değerli hocalarım, ülkemizin geleceği için umudumun büyümesine katkı sağlamışlardır. Bilimsel çalışmalara duyduğum ilginin daha da gelişmesine katkı sağlayan, araştırma sürecinde bilgi ve deneyimleri ile bana güç veren hocalarım Doç. Dr. Kürşad Yılmaz'a, Doç. Dr. Yahya Altinkurt'a, jüri üyesi Doç. Dr. Turgut Karaköse'ye ve Yrd. Doç. Dr. R. Serkan Arık'a teşekkürlerimi sunarım.

Anket uygulama sürecinde desteklerinden dolayı Seyitömer Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde görevli öğretmen arkadaşlarıma; Kütahya il merkezi ve ilçelerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi süresince bana en büyük enerji kaynağı olan oğlum Umut'a, eşim Nezihat'a teşekkür ediyorum.

Kütahya, 2015

Hayrullah KELEKÇİ

## İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Önsöz .....	iii
İçindekiler .....	iv
Şekiller Dizini .....	vi
Tablolar Dizini .....	vii
Özet .....	ix
Abstract .....	x
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kavramsal Çerçeve.....	1
Psikoloji ve Pozitif Psikoloji.....	1
Pozitif Örgütsel Psikoloji.....	11
Pozitif Örgütsel Düşünce Okulu (POS).....	12
Pozitif Örgütsel Davranış (POB).....	14
Pozitif Psikolojik Sermaye (PSER) (Positive Psychological Capital).....	17
Umut (Hope) .....	21
İyimserlik (Optimism).....	24
Özyeterlik (Self-Efficacy).....	28
Psikolojik Dayanıklılık (Resilience) .....	34
Güven (Confidence).....	35
Dışadönüklük (Extraversion) .....	38
Öğretmen Yeterlik İnancı (Teacher Efficacy Beliefs).....	39
Problem Durumu .....	44
Araştırmanın Önemi .....	46
Araştırmanın Amacı .....	47
Sınırlılıklar.....	48
İkinci Bölüm .....	49
Yöntem.....	49
Araştırma Modeli .....	49

Evren ve Örneklem.....	49
Veri Toplama Araçları.....	51
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği.....	51
Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	51
Verilerin Analizi.....	52
Üçüncü Bölüm .....	55
Bulgular.....	55
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri .....	55
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	57
Öğretmenlerin Yeterlik İnançları .....	64
Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	66
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki.....	71
Dördüncü Bölüm.....	73
Tartışma Sonuç ve Öneriler .....	73
Tartışma.....	73
Sonuç.....	82
Öneriler.....	83
Araştırmacılara Dönük Öneriler .....	83
Kaynaklar .....	84
Ekler .....	97
Ek-1a: Anket formu.....	97
Ek-1b: Anket formu.....	98
Ek-2: Araştırma izin belgesi.....	99

## Şekiller Dizini

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Sermaye türleri.....	18
Şekil 2. İstatistik tekniğinin belirlenmesine ilişkin karar modeli.....	54
Şekil 3. İlişkisel model.....	72



## Tablolar Dizini

	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler .....	50
Tablo 2. Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi Sonuçları.....	53
Tablo 3. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri.....	55
Tablo 4. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları .....	57
Tablo 5. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	58
Tablo 6. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	59
Tablo 7. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Branşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	60
Tablo 8. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	61
Tablo 9. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	62
Tablo 10. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Görev Yerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	63
Tablo 11. Öğretmenlerin Yeterlik İnançları.....	65
Tablo 12. Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	67
Tablo 13. Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	67
Tablo 14. Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	68
Tablo 15. Öğretmenlerin yeterlik İnançlarının Branşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	68
Tablo 16. Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	69
Tablo 17. Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	69
Tablo 18. Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Görev Yerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	70
Tablo 19. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....	71

## **Simgeler ve Kısaltmalar**

### **Simgeler**

Sd : Serbestlik derecesi

### **Kısaltmalar**

POP : Positive Organizational Psychology

POS : Positive Organizational Scholarship

POB : Positive Organizational Behavior

PSER : Pozitif Psikolojik Sermaye

SPSS : Statistical Programme for Social Sciences

RAND : Research and Development Corporation (Nonprofit Institution)

## Özet

### **Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri ile Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki**

Bu araştırmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evreni Kütahya il merkezi ve ilçelerindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğü 424 olarak belirlenmiştir. Araştırmada ilkököl, ortaoköl, imam hatip ortaokölü, genel lise, meslek lisesi, imam hatip lisesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında, Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Gruplar t-testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri çok yüksek, öğretmen yeterlik inançları boyutları olan kişisel yeterlik inançları yüksek düzeyde, genel yeterlik inançları ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinde yaş ve görev yeri değişkenlerine göre gruplar arasında fark vardır. Öğretmenlerin yeterlik inançlarında branş ve okul türü değişkenlerine göre gruplar arasında fark vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile kişisel yeterlik inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile genel yeterlik inançları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri yükseldikçe kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançları yükselmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen yeterlik inançları, pozitif psikolojik sermaye.

## Abstract

### **Relationship Between Positive Psychological Capital Efficacy Beliefs of Teachers**

In this study, it has aimed to determine the relationship between teachers' positive psychological capital and their efficacy beliefs. The population of the survey model study consists of teachers working in public schools in Kütahya districts. In the study sample size it was determined as 424. The perception of teachers was measured that they are working in primary school and secondary school and religious secondary school and general high school and vocational high school and, religious high schools. In the collection of research data, Positive Psychological Capital Questionnaire and Teacher Efficacy Belief Scale was used. In analyzing the data, descriptive statistics and Independent Sample t-test and, One Way ANOVA and, Pearson Product Moment Correlation techniques were used. According to the results, positive psychological capital of teachers are high level. Their personal efficacy beliefs are high level and general efficacy beliefs are moderate level that the component of teacher efficacy beliefs. There is a difference between the groups according to age and place of serve variables in the positive psychological capital of teachers. There is a difference between the groups according to profession and school type variables in the efficacy beliefs of teachers. Between the positive psychological capital and the personal efficacy beliefs of teachers moderate level positive correlation was found. Between the positive psychological capital of teachers and their general efficacy beliefs low level positive correlation was found. When positive psychological capital levels of teacher rising, their personal efficacy and general efficacy levels rises.

**Keywords:** Positive psychological capital, teacher efficacy beliefs.

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Bu bölümde, tezin konusu ile ilgili kavramsal çerçeveye, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

### **Kavramsal Çerçeve**

#### **Psikoloji ve Pozitif Psikoloji**

Psikoloji, canlıların dolayısıyla insanların davranışlarını ve davranışın altında yatan süreçleri inceleyen bilim dalıdır (Özbay, 2012; Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Psikolojik araştırma, insan davranışlarını gözleyerek, altında açıklanması gereken bir yapının, özün olduğuna inanılan zihinsel süreçlerin incelenmesine odaklanmıştır. Bu bağlamda insan davranışlarını tanımlama, anlama, açıklama, önceden kestirebilme ve kontrol edebilme kapasitesi geliştirme amacına yönelik araştırmalar psikolojinin temel çalışma alanı olmuştur (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

İnsanı anlamaya yönelik çabalar insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İnsanı ve davranışlarını felsefî yaklaşımla ele alan Sokrates, Platon ve Aristoteles'in düşünceleri, modern çağın felsefî ve psikolojik yaklaşımlarına esin kaynağı olmuştur ve olmaya da devam etmektedir (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005). Aristoteles çizgisinde önemli eserler veren Farabi ise *Akıllı Hakkında Kitap* adlı eserinde psikoloji konusunu işlemiştir (Şahin ve Macic, 2014). Farabi, insanın özünü gerçekleştirmesi ve geliştirmesi ile mutluluğa ulaşılacağını savunmuştur (Özgen, 2013). On ikinci ve on üçüncü yüzyılda Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre'nin insanın doğası ile ilgili düşünceleri (Kolaç, 2013) yüzyılları aşır günümüze kadar insanı anlamaya yönelik çabalara ışık tutmuştur.

Psikolojinin bir bilim olarak kabul edilmesi Wilhelm Wundt'un 1879 yılında ilk psikoloji laboratuvarını kurmasıyla başladığı kabul edilmektedir. Modern psikolojinin on dokuzuncu yüzyılda başlayan tarihsel süreci içinde yapısal, davranışsal, bütüncül, psikodinamik, biyopsikolojik, insancıl (Hümanist) ve bilişsel yaklaşımlar bilimsel araştırmalara yön vermiştir.

İkinci Dünya Savaşından önce akıl hastalarını iyileştirmek, aynı zamanda yetenekli insanların yaşamlarını daha üretken ve doygun hale getirmek için insanların yaratıcılıklarının ve yeteneklerinin beslenmesi (Terman, Jung ve Maslow'un yaygın olarak bilinen çalışmaları) psikolojinin misyonu olarak bilinmektedir (Seligman, 2002; Luthans, 2002). Bu bağlamda, psikolojinin üç temel amacı bulunmaktadır. Birincisi Akıl hastalıklarını tedavi etmek, ikincisi daha az problemlili insanları mutlu etmek ve üçüncüsü yaratıcılık ve üstün yetenek üzerine çalışmaktır (Seligman, 2002; Duckworth ve diğ., 2005).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra akıl hastalıkları bulunan kişi sayısındaki artış nedeniyle psikoloji çalışmaları sıralanan amaçlardan birincisine yoğunlaşmıştır. Böylece akıl hastalarının iyi bir yaşama kavuşacakları düşünülmüştür. O dönemde akıl hastalıklarının iyileştirilmesine yönelik fonlardaki artış (Luthans, 2002; Seligman, Parks ve Steen, 2004), dolayısıyla istihdam olanaklarındaki artış deneysel psikologları klinik psikoloji alanına yönlendirmiştir (Luthans, 2002). İkinci Dünya savaşıdan sonraki 50 yıl içinde sadece ABD'de 30 milyar dolar harcama yapılmıştır (Seligman ve diğ., 2004). Klinik psikoloji neredeyse bütün dikkatini patolojilerin tanı ve tedavisine vermiş (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Luthans, 2002; Seligman ve diğ., 2004); sosyal psikoloji ise önyargı, sanrılar, eksiklik ve insan davranışlarının işlev bozuklukları ile ilgilenmiştir (Luthans, 2002). Bu bağlamda, İkinci Dünya Savaşından sonra insanların güçlü yanlarından çok patolojik durumları ile ilgilenilmiş, araştırmaların büyük bir bölümü de bu doğrultuda gerçekleşmiştir. Alanyazında insan yaşamını anlamsız kılan patolojik durumlarla ilgili pek çok model vardır. Öte yandan umut, iyimserlik, gelecek yönelimli olmak, sorumluluk, yaratıcılık, erdem gibi pozitif özelliklere ilişkin modeller ise kısıtlıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Örneğin, psikoloji alanyazını taramasında ruhsal hastalıkların tedavisine yönelik yaklaşık 200000 yayınlanmış makale olduğu belirlenmiştir. Bunlardan 80000 makalenin depresyon; 65000 makalenin anksiyete; 20000 makalenin korku ve 10000 makalenin öfke üzerine olduğu; fakat sadece yaklaşık 1000 makalenin olumlu kavramlar ve insanların yeteneklerine yönelik makalelerden oluştuğu belirlenmiştir. Modern zamanlarda bile psikologların eğitimleri ve bakış açıları indirgemeci bir epistemolojik geleneğe dayanmaktadır (Luthans, 2002). Bu bağlamda, psikoloji çalışmaları ve

araştırmalarının insan davranışlarının olumsuz ve hastalıklı yanına ağırlık vermesine yönelik eleştiriler pozitif psikoloji hareketinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aydın ve diğ., 2013).

Amerikan Psikoloji Derneği Başkanı Martin Seligman, bugünün pozitif psikoloji hareketinin öncüsü olarak kabul edilmektedir. Psikologların çoğu gibi, Seligman da araştırmalarının odağında önceleri insanların zayıflıklarına yer vermiştir. *ğrenilmiş çaresizlik* zerine önemli çalışmalar yapmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002; Luthans, 2002). Seligman, pozitif düşünce bağlamında öğrenilmiş çaresizlik konusundaki çalışmalarını bırakmış ve yönünü öğrenilmiş iyimserlik çalışmalarına çevirmiştir. Seligman (2006) ilk kez 1990 yılında basılan *ğrenilmiş İyimserlik* adlı kitabında psikolojinin akıl hastalıkları ile çok fazla ilgilendiğini, insanların pozitif özelliklerinin de desteklenmesi gerektiğini iyimserlik bağlamında detaylı olarak tartışmıştır.

Martin Seligman, Amerikan Psikoloji Derneği Başkanı seçildikten kısa bir süre sonra, genç kızı Nikki ile yaşadığı olay, onun pozitif psikoloji konusundaki sezgisel kavrayışına neden olmuştur. Seligman bu olaydan sonra olumlu düşüncelerin ve davranışların çocukların gelişimi, yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında çok etkili ve önemli olduğunu fark etmiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002). Martin Seligman, 1998 yılında Amerikan Psikoloji Derneği Başkanı iken, pozitif psikoloji ilk defa bilimsel bir çalışma alanı olarak tanımlanmıştır (Seligman, 2002; Duckworth ve diğ., 2005). Bununla birlikte pozitif psikolojinin temelleri çok daha eskilere dayanmaktadır.

Pozitif psikolojinin seçkin ataları Sokrates, Platon, Aristoteles *iyi yaşam* teması üzerinde düşünmüşlerdir. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllar boyunca insanın olumlu deneyimlerine yönelik anlayış kendini göstermiştir (Duckworth ve diğ., 2005). Farabi, Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre'nin insanın özünü anlama ile ilgili düşünceleri pozitif psikoloji yaklaşımıyla örtüşmektedir.

On dokuzuncu yüzyılda pozitif bilimsel bir alan olarak tanımlanan psikoloji yaklaşımları (psikanaliz, davranışçı, bilişsel terapi, insancıl psikoloji ve diğer tüm psikoloji çalışmaları) pozitif psikoloji anlayışının gelişimine katkı sağlamıştır. Varoluşsal psikoloji, psikanaliz, davranışçılık, bilişsel terapi,

hümanistik psikoloji insanın varlığının olumlu yönüne vurgu yapmıştır. Pozitif psikolojinin modern kuzenlerinden Freud'un haz ilkesi, Jung'un kişisel ve ruhsal bütünlük fikirleri, Adler'in sosyal ilgi ile motive olarak sağlıklı bireysel çabaların kavramsallaştırılması pozitif psikoloji yaklaşımı için temel oluşturmuştur (Duckworth ve diğ., 2005).

İnsancıl psikoloji yaklaşımı yirminci yüzyılın ortalarında varoluşçuluk ve fenomenoloji felsefi yaklaşımları etkisiyle geliştirilmiştir (Friedman, 2008). İnsancıl psikoloji 1950'lerin sonuna doğru psikologlar tarafında giderek benimsenmiş ve 1961 yılında İnsancıl Psikoloji Derneği ve İnsancıl Psikoloji Dergisi (Özgün adı "The Phoenix") kurulmuştur. Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından 1971 yılında da resmen tanınmış ve Amerikan Psikoloji Derneği Dergisininin 32'nci sayısı bu konuya ayrılmıştır (Aanstoos, Serlin ve Greening, 2000; Aydın 2012). Bu akımın öncüleri olan Carl Rogers, Rollo May, Lewis Mumford, James Bugental, Kurt Goldstein, Henri Murray, Gordon Allport ve Abraham Maslow gibi bilim insanlarının araştırmalarının pozitif psikoloji hareketine temel oluşturduğu kabul edilebilir (Aydın, 2012; Aydın ve diğ., 2013). Bu öncü psikologlar, anlam, değerler, özgürlük, trajedi, kişisel sorumluluk, insan potansiyeli, maneviyat ve kendini gerçekleştirme araştırmaları sonucunda insan varlığı için bütünsel bir yaklaşımı benimsemişlerdir (Friedman, 2008). Bu ekolün kurucuları kuruluş nedenlerini, insanı insan yapan nedenleri araştırmak olarak özetlemişlerdir. İnsancıl psikologlara göre, insanın varoluşunu freudçu görüşler de davranışçı yaklaşımlar da bir yönüyle ele almaktadır. Oysa insanın içsel varoluşu, dar kalıplar üzerinde şekillenen katı kuramsal öngörülerle anlaşılacak ölçüde özgün ve karmaşıktır (Aydın, 2012).

Amerikan İnsancıl Psikoloji Derneği (American Association of Humanist Psychology) Başkanı Bugental, insana bakış açılarını şöyle özetlemektedir (Foucault, 1973; Akt: Aydın, 2012):

- İnsanın bütünlüğüne ve gerçekliğine, onun tek tek davranışları incelenerek ulaşılamaz. Çünkü insan, parçaların matematiksel toplamından çok daha farklı ve özgün bir bütünlüktür.
- İnsanın doğası onun deneysel ortamlarda gözlenmesi yoluyla değil, insanlar arası ilişkiler içinde gözlenerek anlaşılabilir.



- İnsan yaşamın öznesidir. Onu bir nesne olarak algılamak ve bu anlayışla çözümlenmeye çalışmak, insani gerçekliği yok saymaktır. Çünkü insan, etkin ve bilinçli bir varlıktır. Yaşamının ve kendinin farkındadır. İnsan, yaşamın seyircisi değildir. Kendini, yaşantıları aracılığıyla seçerek oluşturur.
- İnsani varoluş, anlamlı ve amaçlıdır. İnsanın beklentileri, kaygıları, umutları, değerleri ve anlamı vardır.

Görüldüğü gibi insancıl psikoloji özgürlük, bireysellik, sorumluluk, amaç gibi kavramlara vurgu yapmaktadır.

Abraham Maslow, 1954 yılında *Motivasyon ve Kişilik* adlı kitabında, psikoloji biliminin insanların hastalıklı yanına ağırlık verdiğini, diğer yarısı olan yaratıcılık, kendini gerçekleştirme ve erdemleri gibi insanın olumlu yönlerini geliştirmeye, desteklemeye yönelik çalışma ve araştırmaların ihmal edildiğinden yakınmaktadır (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). Bu bağlamda, psikoloji biliminin gelişim, fedakârlık, sevgi, iyimserlik, cesaret, memnuniyet, potansiyelini gerçekleştirme gibi yeni temel kavramlara ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (Wright, 2003; Akt: Kutanis ve Oruç, 2014).

İnsancıl psikoloji, pozitif psikoloji hareketinin doğmasında önemli bir esin kaynağı olmuştur. Üçüncü güç adıyla tanınan insancıl psikolojinin babası kabul edilen Abraham Maslow, insancıl psikolojinin temel kitabı kabul edilen *İnsan Olmanın Psikolojisi (Toward A Psychology of Being)* adlı eserinde, insan sağlığı ve hastalığı üzerine ortaya koyduğu anlayışın temel varsayımlarını şu şekilde sıralamıştır (Maslow, 2011):

- Her birimizin biyolojik bir temele dayanan bir içsel doğası vardır.
- Her birey, hem kendine özgü, hem de tüm insanlıkla ortak bir içsel doğaya sahiptir.
- İçsel doğanın bilimsel açıdan incelenmesi ve keşfedilmesi mümkündür.
- Bu içsel doğanın temelde ya da zorunlu olarak kötü olmadığı söylenebilir.

- İçsel doğamızı kötü değil, tersine iyi ya da yansız olduğundan açığa çıkarılmasının desteklenmesi gerekir. Kendi yaşamlarını yönetebilen insanlar sağlıklı, üretken ve mutlu olur.
- İnsanın içsel doğası hayvanların içgüdülerinin tersine güçlü, egemen ve yanılmaz değil, zayıf ve hassastır. Alışkanlıklara, kültürel baskıya ve olumsuz davranışlara kolaylıkla boyun eğer.
- Zayıf olmasına karşın bu doğa kendini gerçekleştirmek üzere iten içe direnir.
- Disiplin, yoksunluk, engellenme, acı ve trajedi de insan için gereklidir. Bunlar içsel doğamızı açığa çıkararak, besleyen ve gerçekleştiren deneyimlerdir. Bu deneyimler özsaygı ve zgven ile yakından ilişkilidir.

Maslow'a (2011) göre, insan öyle bir yapıdadır ki sürekli olarak varlığın daha çok tamamlanmasına yönelir. Bu genel olarak anlaşıldığı şekliyle iyi değerlere, dinginlik, incelik, yüreklilik, dürüstlük, sevgi, bencil olamama ve iyi olmaya yönelik bir istençtir. Maslow (2011) sağlıklı insanın nesnel bir şekilde betimlenebilir ve ölçülebilir kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Gerçekliğin daha açık ve etkili algılanması,
- Deneyime daha açık olma,
- Kişinin daha yüksek bir bütünsellik, tamlık ve birlik içinde olması,
- Kendiliğindenlik, kendini ortaya koyabilme, işlevlerini tam anlamıyla kullanabilme, yaşam dolu olmada artış,
- Gerçek bir benlik, sağlam bir kimlik, özerklik, zgnlk,
- Nesnellik, bağımsızlık, benliğin aşkınlığında artış,
- Yaratıcılığın yenilenmesi,
- Soyut ve somutu bir potada eritebilme,
- Demokratik kişilik yapısı,
- Sevme yeteneği.

İnsancıl psikolojinin temel varsayımları bir anlamda psikodinamik ve davranışsal yaklaşıma tepki şeklinde de görülebilir (Yılmaz, 2008). İnsancıl Psikolojinin öncülerinden Maslow, Freud'un psikolojinin hastalıklarla ilgilenen yönünü gösterdiğini, artık psikolojinin insanların sağlıklı yönleri ile de ilgilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Maslow, diğer yaklaşımları dışlamak yerine insanı anlamak yolunda bütünsel bir bakış sunmaktadır (Maslow, 2011). Bu bağlamda insancıl psikologların, insanların pozitif yönleri ile ilgili yaptığı araştırmaların, pozitif psikoloji hareketinin doğmasına neden olduğu söylenebilir (Aydın ve diğ., 2013).

Bununla birlikte, insanı anlama çabaları ile ilgili izler on ikinci ve on üçüncü yüzyıllarda Anadolu'da da görülmektedir. Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre gibi düşünürler insanın özünde iyilik, doğruluk ve güzellik olduğuna vurgu yapmışlardır. İnsanın özünü anlamaya yönelik düşünceleri yüzyıllar öncesinden çağımıza esin kaynağı olmaktadır.

Mevlana'nın "Kardeşim sen düşünceden ibaretsin. Geriye kalan et ve kemiksin. Gül düşünürsen gülistan olursun. Diken düşünürsen dikenlik olursun." sözü insanın olumlu düşünceyle mutluluğa erişebileceğini en sade biçimde anlatmaktadır. İnsanın pozitif yanına vurgu yapan Hacı Bektaş Veli'ye göre, insanlar arasında eşitliğin yanında bir de farklılık vardır. Bu farklılıkların başında insanların dış dünyalarından çok iç dünyaları gelmektedir. Her insanda iyilik ve kötülük, güzellik ve çirkinlik, yalancılık ve dürüstlük, cömertlik ve cimrilik, hoşgörü ve bağnazlık gibi birbirine zıt birçok davranış bulunmaktadır. Bu davranışlardan olumluyu benimseyen her insan bu yolda çaba gösterdiğinde olgun insan olabilir (Aytaş, 2010). İnsancıl özellikleri ile bilinen Yunus Emre'ye göre, insanın iyi huylarını geliştirmesi ve kötü huylarını terk etmesi akıl yoluyla olur (Özgen, 2013). Tarihsel süreç içinde insanı anlama ve mutluluğa erişme çabaları, çağımızda insancıl psikoloji çalışmalarında ve pozitif psikoloji çalışmalarında kendini göstermektedir.

Pozitif psikoloji hareketinin insancıl psikoloji ile benzerlikleri olsa da farklılıklarının daha ağır bastığı söylenebilir (Friedman, 2008; Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). İnsancıl psikoloji, insanı ve onun davranışını inceleyen (Aanstoos, Serlin ve Greening, 2000; Linley, Joseph, Harrington ve

Wood, 2006; McDonald ve O'Callaghan, 2008), pozitif insan deneyimleri ile özdeşleşmiş bir yaklaşımdır. İnsancıl psikologlar “İyi yaşam nedir?”, “İnsanlar ne zaman en iyi kişilerdir?”, “Otantik olmak ne demek?” gibi sorulara yanıt aramışlardır (Sheldon ve Kasser 2001; Akt: Duckworth ve diğ., 2005).

İnsancıl psikoloji, çevresel kazanımlar ve bütünleşmiş insan sistemleri de dâhil olmak üzere bütünsel bir bakış açısı vurgulamada pozitif psikolojiden farklıdır. Pozitif psikoloji, insancıl psikolojinin bütünsel yaklaşımına karşıt olarak, insan erdemlerinin birbirinden bağımsız olarak ele alınması ile mutluluğa erişileceğini savunur (Friedman ve Robbins, 2012). Pozitif psikoloji deneysel, nicel yöntemlerle tıpkı doğa bilimleri gibi insanın davranışını ele alan bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji, sağlık, etik, pozitif sosyal davranış, din ve maneviyat gibi konularla da ilgilenerek insancıl psikolojiden farklılık gösterir (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). Bu bağlamda, her iki yaklaşım da insanın mutluluğu için pozitif duyguların öne çıkarılması açısından benzerlik göstermektedir.

Pozitif psikoloji yaklaşımı, alanyazında giderek yoğun ilgi görmüştür. Yapılan araştırmalarda (Cohn ve Fredrickson, 2010; Erkmén ve Esen, 2012; Meyers, Woerkom ve Bakker, 2013; Mills, Fleck ve Kozikowski, 2013), başlangıçta belirlediği amaçlara yönelik sağlam kanıtlar elde edilmiştir. Bu bağlamda pozitif psikoloji, insanların mutluluğu ve iyi oluşları ile ilgili uzmanlık bilgisinin hakemi olarak kendini konumlandırmıştır (McDonald ve O'Callaghan, 2008). Pozitif psikoloji; güçlü olmayı ve olumlu özellikleri içerir. Bireyin uyum sağlayıcı en iyi mekanizmalarının neler olduğu üzerinde durur. Bireyi güçlü ve dayanıklı kılan özellikleri ortaya koyar. Bu yaklaşıma göre psikoloji; sadece hastalık ya da sağlık ile ilgilenen tıbbın bir alt dalı değildir. Çalışma, eğitim, içgörü, aşk, gelişim ve oyun da psikolojinin konusudur (Seligman, 2002; Akt: Eryılmaz, 2013). Pozitif psikoloji, insanların en yüksek potansiyeline ulaşmalarına yardım etmek için tasarlanmış kapsayıcı belge geliştirmenin yanı sıra çeşitli disiplin mekanizmalarını dağıtma yoluyla bunu başarmaya çalışıyor (Peterson ve Seligman, 2004; McDonald ve O'Callaghan, 2008).

Pozitif psikolojinin amacı; psikolojinin yalnızca yaşamdaki zorlukların üstesinden gelmek olarak yerleşen bakış açısını değiştirmeyi kolaylaştırmak,

aynı zamanda insanların pozitif niteliklerinin güçlendirilmesini sağlamaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji alanı, öznel düzeyde, sağlıklı olma, hoşnutluk ve doyum (geçmişte), umut ve iyimserlik (gelecek için), akıcı bir hayat ve mutluluk (şimdiki) olmak üzere değerli öznel deneyimlerle ilgili; bireysel düzeyde, sevgi ve yetenek için kapasite, cesaret, kişilerarası beceri, estetik duyarlılık, azim, bağışlama, özgünlük, gelecek fikirlilik, yüksek yetenek ve bilgelik; grup düzeyinde, daha iyi vatandaşlığa doğru bireysel yöneliş için kurumlar ve sivil erdem ile ilgili olup, sorumluluk, doyurulma, fedakârlık, medeniyet, ılımlılık, hoşgörü ve iş etiği konularını araştırma konusu yapmaktadır. Pozitif psikoloji, insanın kendini gerçekleştirme ve mutluluğu için hayatı yaşamaya değer kılan bilimsel bir bakış açısıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikolojinin çalışma alanı içerisindeki insana dair erdemler, Peterson ve Seligman (2004) tarafından 6 başlık altında, kişilik özellikleri ile ilgili toplam 24 güçlü yönü temsil edecek şekilde gruplandırılmıştır. Bu 24 güçlü yönün temsil edildiği 6 başlık; 1) Bilgelik ve bilgi birikimi: yaratıcılık, merak, açık fikirlilik, öğrenmeyi sevmek, bakış açısı; 2) Cesaret: otantiklik, cesurluk, kararlılık, canlılık; 3) İnsancılık: nezaket, sevgi, sosyal zekâ; 4) Adalet: hakkaniyet, liderlik, ekip çalışması; 5) Ölçülülük: affedicilik, alçak gönüllülük, sağduyululuk, özdüzenleme; 6) Aşknlık: güzellik ve mükemmelliği takdir etme, minnettarlık, umut, mizah, dindarlık olarak sıralanmaktadır (Seligman ve diğ., 2005).

Uluslararası alanyazında pozitif psikoloji alanındaki araştırmalar giderek artmaktadır. Özellikle örgütlerin rekabet üstünlüğü için çalışanların iş başarımının artırılmasına yönelik pozitif psikolojik müdahaleleri içeren araştırmalar dikkat çekmektedir (Eloff, Achoui, Chireshe, Mutepfa ve Ofovwe, 2008; Cohn ve Fredrickson 2010; Meyers ve diğ., 2013; Banos ve diğ., 2014). Meyers ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırmada; işyerlerinde pozitif örgütsel müdahalenin sürekli uygulanmasıyla örgüt içindeki bireylerin iş başarımının arttığı, işten ayrılmaların azaldığı ya da ortadan kalktığı sonucuna varılmıştır. Pozitif psikolojik ilkeler son yıllarda işyerinde giderek yaygın hale gelmiştir. Bununla birlikte, alanyazının hala bu önemli eğilim konusunda kapsamlı ve

pratiğe dayalı bakıştan yoksun olduğu söylenebilir. Birçok kuruluşun, bugünün ekonomik rekabet ortamında başarılı olabilmek için pozitif psikoloji alanına yönelik kurumsal kültür oluşturma ve eğitimlerde dahil çalışanların desteklenmesi ile iş piyasasında üstünlüğü sağladığı kanıtlanmıştır (Mills ve diğ., 2013).

Stewart ve Ko'nun (2010) çalışmasında, 2001-2009 yılları arasında üretilen yüz yetmiş iki makale taranmış, bunların yüzde 38'inin deneysel, yüzde 62'sinin kavramsal araştırmalar olduğu belirlenmiştir. En çok pozitif liderlik konusunda çalışma yapıldığı ortaya çıkmıştır. Makalelerin yüzde 72'si Amerika Birleşik Devletleri'nde, yüzde 38'i İngiltere, Avustralya, Kanada, Hollanda, Güney Afrika ve İspanya'da yayımlanmıştır. Araştırma konuları en çok olandan başlamak üzere; pozitif liderlik, pozitif örgütsel gelişim ve değişim, işyerinde pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış kapsamında psikolojik sermayedir. Diğer konularda yapılan araştırmalar (pozitif psikoloji örgütsel alanda; örgütsel erdemlilik ve etik, işyerinde iş doyumu, işte iyi oluş, iş sorumluluğu, gerginlik, iş akışı, koçluk, eğitim ve öğretim, kimlik, merhamet, umut, iş yaşamı ilişkileri) ise umut verici görülmektedir. Yüz yetmiş iki makaleden sadece beş tanesi eğitim ve öğretim alanında yapılmıştır (Stewart ve Ko, 2010).

Erkmen ve Esen'in (2012) yaptığı araştırmada 2003-2011 yılları arasında üretilen kırk dokuz makale ve teze ulaşılmıştır. Bunlardan on üç tanesinin eğitim alanında olduğu belirlenmiştir. Makale ve tezlerden sadece iki tanesi Türkiye'de üretilmiştir. Türkiye'de psikolojik sermaye konusunda yapılan doktora ve yüksek lisans tezleri genellikle işletme alanına (Akçay, 2011; Çınar, 2011; Akün Palut, 2013; Battal, 2013; Berberoğlu, 2013; Dinçer, 2013; Saruhan, 2013; Savur, 2013; Toplaoğlu, 2013; Beyazgül, 2014; Dönmez, 2014) yöneliktir. Sadece iki tez çalışmasının eğitim alanına (Canpolat Doğan, 2006; Keser, 2013) yönelik olduğu görülmüştür. Pozitif psikoloji ve psikolojik sermayeyi konu edinen makaleler de genellikle işletme alanında (Akçay, 2011; Erkmen ve Esen, 2012; Kutanis ve Oruç, 2014) yapılmıştır. Ancak eğitim yönetimi araştırmalarında pozitifliğe verilen önemin 2011-2014 yılları arasında artış gösterdiği (Keleş, 2011; Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013; Eryılmaz, 2013; Kaya, Balay, ve Demirci, 2014; Tösten ve Özgan, 2014) söylenebilir. Bu

sonuçlar pozitif psikoloji, pozitif örgütsel psikoloji, pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye yaklaşmalarının son yıllarda eğitim alanında da ilgi odağı olduğunu kanıtlamaktadır.

### **Pozitif rgtsel Psikoloji**

Pozitif rgtsel psikoloji henüz alanyazında net olarak tanımlanmış değildir. Pozitif rgtsel psikoloji kavramı altında; işte pozitif psikoloji, pozitif işyeri, pozitif örgüt vb. isimler ve tanımlamalar olmak üzere çalışmalar yapılmıştır (Weigand ve Geller, 2005; Akt: Donaldson ve Ko, 2010). Genel olarak pozitif psikolojinin örgütler üzerinde çalışması olarak tanımlanabilir (Donaldson ve Ko, 2010).

Pozitif psikoloji hareketi, pozitifliğin işyerlerinde uygulanması ve işyerlerinde gclendirmeye dayalı yönetim (Dönmez, 2014) yoluyla performans gelişimi ve rekabet üstünlüğü sağlamaya yönelik araştırmalar pozitif örgütsel psikoloji yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Kutunis ve Oruç, 2014). Pozitif psikolojinin temel çalışma alanları olarak tanımlanan; pozitif öznel deneyimler, pozitif bireysel özellikler ve pozitif kurumlarla ilgili bilimsel çalışmaların örgütsel alanda uygulanması pozitif örgütsel psikolojinin çıkış noktasıdır. Pozitif rgtsel psikoloji, işyerlerinde ve pozitif kurumlarda, pozitif öznel deneyimler ve kişilik özellikleri üzerinde bilimsel çalışmalar olarak görülebilir (Donaldson ve Ko, 2010). Genel olarak pozitif örgütsel psikoloji olarak adlandırılan bu yaklaşım iki temel çalışma alanı olarak alanyazında yerini almıştır.

Birincisi Michigan niversitesi araştırmacıları (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003) tarafından önerilen pozitif örgütsel düşünce okulu (Positive organizational scholarship – POS), diğeri ise Nebraska Üniversitesi Gallup Liderlik Enstitüsü araştırmacıları (Luthans 2002; Luthans 2003; Luthans ve Youssef, 2007) tarafından önerilen pozitif örgütsel davranıştır (Positive organizational behavior – POB). Pozitif rgtsel düşünce okulu merhamet ve erdem gibi gcl kişilik özellikleri ve henüz performansla ilgisi kanıtlanmamış kavramlarla ilgilenirken; pozitif örgütsel davranış, performans artışı sağlamaya yönelik geliştirilebilir, etkili yönetilebilir ve ölçülebilir duruma bağlı psikolojik kavramları incelemektedir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007a; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007b). Bazı araştırmacılar POS alanında, bazıları da

POB alanında çalışmayı tercih etmektedirler. Bu bağlamda örgütlerde pozitifliğin araştırılmasına yönelik farklı yaklaşımlar örgütsel davranış alanı için bir zenginlik olarak görülmektedir (Nelson ve Cooper, 2007).

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) ile Synder ve Lopez (2002) pozitif psikolojinin; Luthans (2002; 2003), Wright (2003), Luthans ve Youssef (2007) ile Nelson ve Cooper (2007) pozitif örgütsel davranış; Cameron ve diğerleri (2003) pozitif örgütsel düşünce okulu ve Fredrickson'un (1998, 2000) pozitif duygular alanlarında yaptıkları araştırmalar ile bu yaklaşımların kanıtlarını sunmuşlardır (Donaldson ve Ko, 2010). Bu yaklaşımların ortak yönü, insanların pozitif psikolojik kaynaklarına yönelik müdahalelerde bulunulduğunda kendilerini daha iyi hissettikleri ve hayata tutunmak için daha fazla çaba gösterdikleri böylece performans artışı sağlandığıdır. Pozitif örgütsel psikoloji bağlamında ise pozitif örgütsel düşünce okulu ile pozitif örgütsel davranış yaklaşımları, örgütlerde özellikle insan kaynakları yönetiminde pozitifliğe vurgu yapmaktadır.

### **Pozitif Örgütsel Düşünce Okulu (POS)**

Pozitif örgütsel düşünce okulu (POS) genel olarak örgütlerin kriz dönemlerinde ve olumsuz koşullarda hayatta kalmalarına ve etkinliklerini sürdürmelerine yardımcı olmak üzere pozitif örgütsel özelliklere vurgu yapmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004). POS, örgütler ve üyelerinin nitelikleri, süreçler ve özellikle pozitif çıktılarının araştırılması ile ilgilenmektedir. Başarı, gelişme, refah, dayanıklılık, erdem gibi kavramlara odaklanan ve pozitif insan güçleri ile ilgili konuları vurgulayan geniş bir bakış açısı sunmaktadır. POS, süreçler ve pozitif durumları ortaya çıkarmak amacıyla pozitif olgularla ilişkili etkiler, güdüler ve zihinsel yetileri araştırma konusu olarak önermektedir, aksi durumda POS olmayan geleneksel yaklaşımlar tarafından gizli ya da yanıtız kalacaktır (Cameron ve diğ., 2003; Caza ve Cameron, 2008; Donaldson ve Ko, 2010).

POS, olağanüstü durumlarda bireyler ve örgütlerin başarı ve gelişimi ile ilgili süreçler olarak tanımlanan pozitif sapsmayı konu edinir. POS, insanların güçlü yönlerinin belirlenmesi üzerine bir vurgu yapmaktadır. Olağanüstü bireyler yetiştirme, güçlendirme, iyileştirme, dayanıklılık geliştirme ile ilgili



örgütlerde neyin doğru olduğuna ilişkin çalışmalar yapılması çağrısında bulunmaktadır. POS hareketi, insanın mükemmel ve olağanüstü örgütsel performansını anlamak istemektedir (Nelson ve Cooper, 2007).

*Pozitif* teriminin kullanımı; olağanüstü, erdemli, hayat veren ve gelişen olgulara doğru olumlu bir eğilimi ve yönlendirmeyi açıklamaktadır. *Örgütsel* terimi ile tamamen bireysel olguların aksine, örgütlü bağlamlar üzerindeki önemi vurgulamaktadır. *Düşünce okulu* ise kuramsal açıklama ve ampirik destek sağlanması için açık bir gereklilik olarak kullanılmaktadır (Caza ve Cameron, 2008).

Genel olarak psikolojide olduğu gibi geleneksel örgütsel çalışmalarda da pozitif durumlar ve çıktılar ile yeterince ilgilenilmemiştir. Pozitif psikoloji hareketi ile başlayan pozitifliğe yönelik yeni bakış açıları örgütsel alana yansımış ve POS ile örgütsel çalışmalarda pozitif dinamiklere ve çıktılara daha fazla önem verilmesi sağlanmıştır (Cameron ve diğ., 2003). Pozitif örgütsel düşünce okulunun ana fikri, işyerindeki pozitif davranış faktörlerini anlamının örgütleri yeni başarılarla taşıyacağı temeline dayanmaktadır (Roberts ve diğ., 2005; Akt: Kutanis ve Oruç, 2014).

POS tek bir kuramı temsil etmez, ancak tipik olarak mükemmellik, başarı, gelişme, bolluk, dayanıklılık, erdemlilik (Cameron ve diğ., 2003), canlılık, güven, anlam gibi sözlerle açıklanan dinamikler üzerinde durmaktadır (Luthans ve diğ., 2007a). POS, pozitifliğin ortaya çıkışının nedenlerini ve sonuçlarını anlamak, açıklamak ve öngöründe bulunmak için örgütsel kuramlardan yararlanmakta ve kuramların örgütsel çalışmalarda gözden kaçırdığı olumlu durumlara, süreçlere ve ilişkilere dikkat çekmektedir. POS kişiler, gruplar ve örgütlerle ilgili pozitif durumları, bu durumların süreçlerini ve aralarındaki etkileşimleri aydınlatmaya çalışmaktadır. POS, kolaylaştırıcıları (Örneğin; süreçler, yetenekler, yapılar, yöntemler), güdülenmeleri (Örneğin; özveri, başkalarını düşünme, öz saygı, katkı sağlama) ve pozitif olgularla ilişkili çıktıları ya da etkileri (canlılık, anlamlılık, neşe, yüksek kalite ilişkiler) araştırma kapsamına almaktadır (Cameron ve diğ., 2003). Pozitif psikoloji ve onun örgüt ortamına yansımaları olarak kabul edilen pozitif örgütsel düşünce okulu çalışmalarından ayrı olarak örgütsel davranış alanının pozitifliğe vurgu yaptığı

pozitif örgütsel davranış araştırmaları alanyazında yerini almıştır (Luthans ve diğ., 2007).

### **Pozitif Örgütsel Davranış (POB)**

Örgütsel davranış, örgütlerde insan davranışlarını anlama, öngörme ve yönetme olarak tanımlanmaktadır. Kanıta dayalı bir araştırmanın genel çerçevesini geliştirmek için bilişsel, davranışçı ve sosyal bilişsel kuramlardan yararlanmakta ve son derece karmaşık ve birçok girdi ve boyutlar içermektedir. Örgütsel davranış, örgütlerde birey ve grup davranışını anlama ve açıklamaya odaklanarak davranış bilimleri için daha kuramsal bir çerçeve ortaya koymaktadır. Örgütsel davranış, onaylanan bilimsel araştırma yöntemleri kullanarak kuramları test etmekte ve kanıtlar toplamaktadır (Luthans, 2011). Pozitif psikoloji hareketi örgütsel davranış alanında da kendini göstermiş ve pozitif örgütsel davranış alanyazında giderek artan bir ilgi görmeye başlamıştır.

Pozitif psikolojinin örgütsel yaşama yansımaları olarak kabul edilen pozitif örgütsel davranış, bugünün işyerlerinde performans gelişimi için etkin yönetilebilir, geliştirilebilir, ölçülebilir insan kaynağı güçleri ve psikolojik kapasitelerin pozitif yönelimli uygulama ve çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 2002; Luthans ve dię., 2007a; Diržytė, 2013; Cascio, ve Luthans, 2013). Dolayısıyla psikolojik güç ya da kapasite ölçülebilir, geliştirilebilir ve araştırmaya açık olmalıdır (Kutani ve Oruç, 2014). Pozitif örgütsel davranış, daha çok davranış temelli örgütsel davranışın sosyal bilişsel temelli değiştirilmiş bir şekli olduğu söylenebilir. Pozitif örgütsel davranış bugünün örgütlerinin karşı karşıya olduğu karmaşık sorunlara çözüm üretilebilecek varsayımı ile ortaya çıkmıştır (Luthans, Youssef ve Rawski, 2011).

Pozitif örgütsel davranış alanı pozitifliğin öneminin keşfedildiği iddiasında değildir. Pozitif örgütsel davranış, işyerlerinde pozitifliğin önemine ilişkin yenilenen bir vurgu yapmaktadır. Pozitif örgütsel davranış alanı başlangıcından beri çağdaş kuram ve araştırmalarda pozitif odaklıdır. Bu pozitif odaklı araştırmalara örnek olarak; iş doyumunu, örgütsel bağlılık, pozitif duygulanım, öz-değerlendirme, örgütsel vatandaşlık, içsel motivasyon, mizah, örgütsel adalet konuları verilebilir. Bununla birlikte, pozitif örgütsel davranış alanyazını ile

pozitif psikoloji alanyazını arasında benzerlikler vardır. Pozitif örgütsel davranış terimi, bugünün işyerlerinde insan kaynakları yönetimi ve geliştirilmesinde pozitif bir yaklaşım ile ortaya çıkan yönelimi belirleme niyetindedir. Buna ek olarak, alanyazında raporlanan diğer pozitif yaklaşımlardan ayırt etmek için pozitif örgütsel davranışın tanımında yer alan yapılar da dahil bazı ölçütler belirlenmiştir (Luthans ve diğ., 2007a; Youssef ve Luthans, 2007). Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (Luthans, 2002; Luthans ve diğ., 2007a):

- Kuram ve araştırmaya dayalıdır,
- Geçerli ölçüme sahiptir,
- Örgütsel davranış alanında göreceli olarak benzersizdir,
- *Durağan bir özelliğe (trait-ike) karşıt olarak duruma göre (state-like)*'dir ve bundan dolayı değişime ve geliştirmeye açıktır,
- İşle ilgili (bireye ilişkin) doyum ve performans düzeyinde pozitif etkiye sahiptir.

Bu ölçütler içinde en dikkat çekici olan, Luthans'ın mikro analiz düzeyinde pozitif bir yaklaşımla, örgütlerde çalışanların performanslarının artırılması için güçlü yönlerinin ve psikolojik kapasitelerinin *durağan özellikler (trate-like)* değil, geliştirilebilir *duruma bağlı (state-like)* olduğuna dikkat çekmesidir (Luthans ve diğ., 2007a; Nelson ve Cooper, 2007; Akçay, 2011; Cascio ve Luthans, 2013). Luthans ve diğerleri (2007a) yaptıkları araştırmalarda pozitif örgütsel davranış yaklaşımı kapsamında pozitif psikolojik kapasiteleri en iyi açıklayan yapıların umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik olduğuna ilişkin kanıtlar sunmakta ve bu yapıları önermektedir. Little, Gooty ve Nelson (2007) ise diğer pozitif psikolojik yapıların da pozitif örgütsel davranış ölçütlerini karşılayıp karşılamadığının araştırma konusu yapılması gerektiğini önermektedir.

Pozitif psikolojik kapasitelerden *duruma bağlı (state-like)* ya da *özelliğe bağlı (trait-like)* her ikisi de durağan ya da durağan olmayan bir yapıdan çok *durum-özellik (state-trait)* bütünselliği içinde ve durağanlığın kabul edilebilir dereceleri olarak görülmektedir (Youssef ve Luthans, 2007; Avey, Luthans ve

Mhatre, 2008). Luthans ve diğeri (2007a) *duruma bağı (state-like)* ile *özelliğe bağı (trait-like)* yapıları şu şekilde açıklamışlardır:

- *Pozitif durumlar (positive states)*: Anlık ve çok değişken olup zevk, mutluluk, pozitif ruh hali gibi yapıları içerebilir.
- *Duruma bağı (state-like)*: Göreceli olarak gelişime açık olup umut, iyimserlik, dayanıklılık gibi yapılarla birlikte iyilik, minnettarlık, zevk, cesaret gibi yapıları içerebilir.
- *Özelliğe bağı (trait-like)*: Göreceli olarak kararlı ve değiştirmesi zor güçlü kişilik faktörlerini temsil etmekte ve “Beş Faktör Kişilik” özellikleri, çekirdek özdeğerlendirmeler ve erdemleri içerebilir.
- *Pozitif özellik (positive trait)*: Çok sabit, kararlı ve değiştirilmesi çok zor olup gizil yetenek, pozitif kalıtsal özellikleri içerebilir.

Pozitif örgütsel davranış, pozitif psikolojiden farklı olarak *duruma bağı (state-like)* ve *özelliğe bağı (trait-like)* ayırımına vurgu yapmakta ve *duruma bağı (state-like)* olan kapasitelerden özellikle umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik olarak adlandırılan pozitif psikolojik kapasitelere odaklanmaktadır. Bu bağlamda, pozitif örgütsel davranışı en iyi açıklayan yapılar umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik olmasına rağmen alanyazında diğeri pozitif psikolojik yapıların da pozitif örgütsel davranış ölçütlerine uygunluğunun derinlemesine ve titizlikle araştırılması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Little ve diğ., 2007).

Pozitif örgütsel davranışın pozitif olması, kuram ve araştırmaya dayanması, ölçülebilir kavramlarla ilgilenmesi, değişime ve gelişime açık olması ve performansla ilişkili olması onun temel özelliklerini oluşturmaktadır. Pozitif örgütsel davranış ölçütlerini en iyi karşılayan ve birbiri ile yüksek ilişkisi yapılar belirlenmiştir. Özyeterlik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık olmak üzere dört bileşen bir arada ele alınmasıyla pozitif psikolojik sermaye ortaya çıkmıştır (Luthans ve Youssef, 2007; Kutanis ve Oruç, 2014).

### **Pozitif Psikolojik Sermaye (PSER) (Positive Psychological Capital)**

Pozitif örgütsel davranış araştırmaları sonucunda psikolojik sermaye kavramı ortaya çıkmıştır (Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Comb, 2006). Pozitif örgütsel davranışın psikolojik kaynakları; umut, özyeterlik, dayanıklılık ve iyimserliktir. Bunlar birleştirildiğinde pozitif psikolojik sermaye (PSER) bir bütünlük içinde sinerjik bir yapı olarak kabul edilir. PSER kişinin kendisi tarafından ya da örgütlerde liderler tarafından isteyerek kullanılabilir. Böylece, iş performansına doğrudan etki etmekle birlikte bireylerin daha sağlıklı olmasını, daha iyi ilişkiler kurmasını sağlar (Luthans, 2011).

Pozitifliğin değerine verilen önem geçtiğimiz birkaç yılda giderek artmaktadır. Çalışanların psikolojik kaynaklarının güçlendirilmesi ve onların performanslarının gelişiminin nasıl olacağı konusuna dikkat çekilmektedir. Pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış, pozitif örgütsel düşünce okulu ve pozitif duygular olarak adlandırılan çalışma alanları; insanlarla ilgili yanlış olanın belirlenmesi ve doğru olanın güçlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalar yoluyla bireylerin gelişmesi ile ilgili tüm kanıtları sağlamaktadır. Bu pozitif gelişim uygulamaları genellikle işyerinde ve özellikle insan kaynakları yönetiminde pozitif psikolojik sermaye olarak kavramsallaştırılmıştır (Luthans, Avey, Smith ve Li, 2008a).

Luthans, Luthans ve Luthans (2004) işletmelerde rekabet edilebilirlik için PSER'i önermektedir. Luthans ve diğerlerine (2004) göre, örgütlerde kısa süreli müdahale ve eğitimlerle bireylerin psikolojik sermaye düzeylerinin artırılabilceği, böylece yüksek iş doyumunu ve performans artışı sağlanacağı öne sürülmektedir. Aynı zamanda kısa süreli müdahalelerin maliyetinin çok düşük olması PSER'in diğer sermaye türlerine göre tercih edilmesi gerektiği öne sürülmektedir (Luthans ve diğ., 2004; Nelson ve Cooper, 2007).

Geleneksel ekonomik sermaye (mali durum, maddi varlıklar), insan sermayesi (deneyim, eğitim, bilgi, beceri ve fikirler), sosyal sermayenin (ilişkiler, sosyal ağlar, arkadaşlar) ötesinde PSER (umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, özyeterlik) daha etkin iş performansı için yönetilebilir, değişime açık ve geliştirilebilir özellikleri ile öne çıkmaktadır. PSER'in geliştirilmesinde; ustalık deneyimleri veya performans kazanımları, başkalarının deneyimlerinden

yararlanma ya da gözleme dayalı modelleme, sosyal/sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik uyarılma gibi yöntemlerin uygulanabileceği belirtilmektedir. Şekil 1'de işletmelerin ve örgütlerin rekabet üstünlüğü sağlamada sermaye türleri bütün olarak verilmiştir (Luthans ve diğ., 2004).

Geleneksel Ekonomik Sermaye	İnsan Sermayesi	Sosyal Sermaye	Pozitif Psikolojik Sermaye
Neye sahipsin?	Ne biliyorsun?	Kimleri tanıyorsun?	Kimsin?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mali durum</li> <li>Maddi varlıklar (Tesis, ekipman, patentler, veri)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deneyim</li> <li>Eğitim</li> <li>Beceriler</li> <li>Bilgi</li> <li>Fikirler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İlişkiler</li> <li>Sosyal ağlar</li> <li>Arkadaşlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Güven/Özyeterlik</li> <li>Umut</li> <li>İyimserlik</li> <li>Psikolojik dayanıklılık</li> </ul>

Şekil 1. Sermaye türleri

Pozitif psikolojik sermayenin çekirdek yapısını oluşturan pozitif psikolojik kaynakların temelde bilişsel bir doğası vardır (Avey, Luthans, Smith ve Palmer, 2010). Pozitif psikolojik sermaye (PSER), bireylerin pozitif psikolojik durumlarının gelişimi ile ilgili olarak aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Luthans ve diğ., 2004; Luthans ve diğ., 2006; Avey ve diğ., 2010):

- Zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı göstermede güvene sahip olmak (özyeterlik),
- Şimdi ve gelecekte başarılı olmak için pozitif düşünceye sahip olmak (iyimserlik),
- Hedeflere doğru ilerlemede sebat göstermek ve gerektiğinde sürekli başarı için hedeflere giden yeni yollara yönelebilmek (umut),
- Sorunlar ve sıkıntılar tarafından kuşatıldığında buna katlanabilme ve başarıya ulaşmak için daha güçlü bir şekilde atılımda bulunmak (psikolojik dayanıklılık).

Youssef ve Luthans (2007) pozitif örgütsel davranışın ve alt çalışma alanı olarak PSER umut, iyimserlik, dayanıklılık, özyeterlik boyutlarını kapdığını belirtmektedir. Bu pozitif psikolojik yapıların daha çok *duruma bağlı (state-like)* olduğu ve bu yapıların müdahalelerle değişmeye, gelişmeye ve etkin olarak yönetilebilirliğine vurgu yapmaktadır. Youssef ve Luthans'a (2007) göre, pozitif

psikoloji kapsamında ele alınan *duruma bağı* (*state-like*) ve *özelliğe bağı* (*trait-like*) pozitif yapılar ayırım gözetilmeden ele alınmaktadır. Pozitif örgütsel davranış ise özellikle *duruma bağı* psikolojik kapasiteler üzerinde durur. Bu yaklaşım pozitif örgütsel davranışı pozitif psikolojiden ayıran en önemli özelliktir. Aslında pozitif psikolojinin amacı da insanların olumlu yönlerine vurgu yaparak onları yaşam boyu güçlü kılmaktır. Pozitif örgütsel davranış da örgütlerde insanların pozitif kapasitelerinin geliştirilmesi ile performans artışı sağlanacağını ortaya koymaktadır (Youssef ve Luthans, 2007).

Pozitif psikoloji araştırmaları, pozitif psikolojik yapıların müdahaleler yoluyla değiştirilebilir, güçlendirilebilir olduğuna ve mutlu bir yaşama ulaşılabileceğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bununla birlikte pozitif psikolojiden farklı olarak pozitif örgütsel davranış ve onun altında gelişen PSER yaklaşımı, çok kısa süreli (örneğin iki saat gibi) müdahalelerle bu *duruma bağı* kapasitelerin gelişme ve değişim gösterdiğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Böylece kısa sürede sonuç alınabilmekte ve işyerleri ve diğer örgütsel alanlarda düşük maliyetle yüksek performans sağlanmaktadır (Youssef ve Luthans, 2007).

PSER'in dört boyutu aşağıdaki dört ölçüt temelinde Fred Luthans tarafından tespit edilmiştir. Buna göre her bir boyut (Avey ve diğ., 2010; Cascio ve Luthans, 2013):

- Kuramsal bir araştırma temeline dayanmaktadır,
- Geçerlilik kanıtları doğrultusunda oluşturulmuştur,
- Gelişime açıktır,
- Arzu edilen sonuçlar üzerinde pozitif etki gösterir.

Bu dört pozitif psikolojik kaynak PSER olarak birleştirildiğinde, daha yüksek bir düzen ve çekirdek yapı oluşturduğu kavramsal olarak gösterilmiştir. Bu dört boyut arasındaki ortak özellik “çaba ve azmin güdülenmesine dayalı başarı nedeniyle kişinin koşulları ve olasılıkları pozitif değerlendirmesidir.” (Luthans ve diğ., 2006; Cascio ve Luthans, 2013).

Bu alanda yapılan birçok araştırma pozitif psikolojik sermayenin, durağanlığa karşıt olarak *duruma bağı* ve geliştirilebilir bir kapasiteye sahip olduğunu gösteriyor (Cascio ve Luthans, 2013). Youssef ve Luthans'a (2007)

göre, geleneksel olarak bilinen durumlar (ruhsal durumlar, pozitif duygular, geleneksel olarak tanımlanan mutluluk anlıktır ve böylece çok değişkendir. Böyle durumlar *durum-özellik (state-trait)* sürekliliğinin aşırı bir temsilidir. Bu *durum-özellik (state-trait)* sürekliliğinin karşıtı olan çok durağan yüksek bağlantılı *özellikler (traits)* olacaktır. Örneğin; zekâ, yetenek ve pozitif kalıtsal kişilik özellikleri sayılabilir. Bu süreklilik tipi kavramsallaştırma, aşırı uç özelliklerden hareketle hala nispeten kararlı olacaktır. Böylece *duruma bağlı* pozitif psikolojik kaynak kapasiteleri, yüksek bağlantılı pozitif özellikler ve *özelliğe bağlı* pozitif yapılara göre gelişme ve değişmeye açık ve daha işlenebilirdir.

PSER'in bileşenlerine gelecek araştırmalar yoluyla yeni boyutlar eklenebileceği konusunda alanyazında araştırma ve tartışmalar yapılmaktadır. Lopez ve Snyder (2003) başta olmak üzere bazı yazarlar PSER yapıları dışındaki yapılar içinde ölçek geliştirme doğrulama çalışması yapılması gerektiği çağrısında bulunmuşlardır. Pozitif psikolojik kapasitelerin nelerden oluştuğu ile ilgili titiz bir kuramsal gelişme ihtiyaç bulunmaktadır (Little ve diğ., 2007). Bu çalışmalarda diğ er pozitif özelliklerin de pozitif psikolojik sermaye ölçütlerine uygunluğu test edilmektedir (Youssef ve Luthans, 2007; Little ve diğ.,2007; Luthans ve diğ., 2008a; Cascio ve Luthans, 2013). Bunun en önemli ölçütü bu bileşenlerin performans gelişimi için etkin yönetilebilir, gelişime ve değişime açık olmasıdır (Youssef ve Luthans, 2007).

Yapılan araştırmalarda (Luthans ve diğ., 2006; Youssef ve Luthans, 2007; Luthans ve diğ., 2007b; Luthans ve diğ., 2008a) PSER'in dört bileşeni ile birlikte dışadönüklük, dürüstlük, öznel iyi oluş gibi pozitif psikolojik yapıların da örgütlerde çalışanların performansı ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Luthans ve diğ erleri (2007b) araştırmalarında dışadönüklük ile dürüstlük özelliklerinin PSER ile arasında güçlü pozitif ilişki belirlemişlerdir. PSER'in çalışan performansı ve doyumunu üzerinde her bir bileşenin ayrı ayrı etkisine göre daha üst düzeyde sinerjik bir etkiye sahip olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Bununla birlikte performans iyileştirme ve geliştirme için PSER'e dahil edilme ölçütlerini karşılayan diğ er olumlu yapıların ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmalar da önerilmektedir (Luthans ve diğ., 2007b).



Diğer bazı araştırmalarda (Little ve diğ., 2007; Luthans, 2011), duygusal zeka, öznel iyi oluş, birbirine bağlanma stilleri (örneğin sevgi, ilgi, bağlılık, dostluk), güçlendirici stres ve canlılık gibi pozitif psikolojik kapasiteler ile PSER arasında pozitif yönde ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Alanyazında vurgulanan diğer pozitif psikolojik yapıların uzun süre durağanlık gösterse bile pozitif psikolojik kapasiteleri yansıttığı belirtilmektedir. Ancak bu konuda daha derinlemesine araştırmalar yapılması gerekmektedir (Little ve diğ., 2007).

Bu bağlamda Luthans ve diğerleri (2007a) tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği dört boyuttan oluşmakta ve her bir boyut için altışar madde olmak üzere toplam yirmi dört madde bulunmaktadır (Avey ve diğ. 2010). Tösten ve Özgan (2014)'ın geliştirdiği Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, Luthans ve diğerleri (2007a) tarafından önerilen pozitif psikolojik sermayenin dört boyutu (umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik) dışında güven ve dışadönüklük olmak üzere iki boyut daha içermekte ve toplam altı boyuttan oluşmaktadır. Diğer pozitif psikolojik kapasitelerden güven ve dışadönüklüğün araştırma (Tösten ve Özgan, 2014) konusu olması alanyazındaki, pozitif psikolojik sermaye bileşenlerine yenilerinin eklenebilirliğine ilişkin tartışmalarla örtüşmektedir. Pozitif psikolojik sermaye bileşenleri olarak; umut, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık, iyimserlikle birlikte güven ve dışadönüklük kapasitelerinin birlikte ele alınması alanda yapılan ilk çalışma olarak dikkat çekmektedir. Bu altı pozitif psikolojik kapasite ile birlikte güven ve dışadönüklük psikolojik kapasitelerinin de detaylı olarak ele alınması yararlı olacaktır.

### **Umut (Hope)**

Değişik yollarla oluşturulabilen daha fazla bir inanç ile hedeflere ulaşmak için kararlılık olarak tanımlanmaktadır. Umut, kişinin belirli bir hedefe doğru öngörülen yol boyunca başlama ve hareketi sürdürebilme inancıdır. Umut ile ilgili bu açıklama, umut teriminin sözlük açıklamasından çok farklıdır. Umut, özellikle hedeflere ulaşılabilirlik konusunda biraz şüphe olduğunda, fakat hedefe ulaşmanın çok önemli olduğu durumlarda, hedefe yönelik çabayı harekete geçirmek olarak düşünülmektedir (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002; Hefferon ve Boniwell, 2011).

Umut, istenilen hedefe ulaşılabilineceğine ilişkin algıdır. Umut, insanların duygularını ve iyi-oluşlarını harekete geçirmeye hizmet eder (Snyder ve diğ., 2002). İnsan eylemlerinin amaca yönelik olduğu varsayımı, umut kuramının başlangıç noktasıdır. Umut kuramının dayanağı hedeflerin bilişsel bileşenler tarafından sağlanmasıdır. Hedefler, kısa veya uzun vadeli olabilir, ancak bilinçli düşüncenin oluşması için yeterli değeri olması gerekir. Benzer şekilde, hedefler ulaşılabilir olmalı, aynı zamanda bir dereceye kadar belirsizlik içermelidir. Asıl hedefe yönelik alt hedefler başarılı olduğu zaman insanların umut düzeyinin yükselmeye başladığı kanıtlanmıştır (Averill, Catlin ve Chon, 1990; Akt: Snyder ve diğ., 2002). Hedefe yönelik düşüncenin iki bileşeni *Hedefe Yönelik Enerji (Agency)* ve *Hedefe Yönelik Planlama (Pathway)* bu genel süreçleri içermektedir (Snyder ve diğ., 2002).

*Hedefe yönelik enerji (agency)*. Umut kuramının güdüleyici bir bileşeni olan hedefe yönelik enerji; istenen hedefe ulaşmak için kişinin bağımsız hareket etme ve kendi özgür seçimlerini yapma yeteneği ya da kapasitesidir. Ajan düşünme, uzun bir yola çıkmak için harekete geçme ve bu yol boyunca ilerlemeye devam etme hakkında öz-tutarlılık düşüncelerini yansıtır. Bu özellik kişinin deneyimler yoluyla oluşmuş bilişsel inanç yapısı ve kişinin nasıl biri olduğunu belirleyen çevre koşulları ve yapılar tarafından bireysel ve sosyal olarak düzenlenen algılarıyla etkilenir.

*Hedeflere yönelik planlama (pathways)*. Umut kuramının diğer bir bileşeni olan hedeflere yönelik planlama; istenilen hedeflere yönelik uygulanabilir yollar oluşturmak için kişinin algılanan yeteneklerini işaret eder. İçten gelen pozitif bir mesajın (Bu işi başarabilirim!) onaylanması hedeflere yönelik planlamaya örnek olarak verilebilir. Yüksek umut algısına sahip kişiler engellerle karşılaştıklarında bu alternatif yolların bulunması önemlidir. Yüksek umutlu kişiler alternatif yollar bulma konusunda çok etkilidirler (Snyder ve diğ., 2002; Luthans ve diğ., 2004).

Bu bağlamda umut, hedefe yönelik enerji ve hedeflere ulaşmak için planlama yoluyla etkileşimli olarak sağlanan bir başarı duygusuna dayanan pozitif bir güdülenme durumudur (Snyder ve diğ., 2002). Böylece umut iki yolla geliştirilebilir. Bunlar (Luthans ve Youssef, 2004; Luthans ve diğ., 2007a):

- Kişinin hedeflerine ulaşmak için kararlılık içinde olması, hedefe yönelik enerji ve irade gücü göstermesi,
- Engellerle karşılaştığında hedeflerine ulaşmak için acil durum planları ve koşullar üzerinde etki oluşturacak biçimde alternatif yollar tasarlamada bireylerin güçlü yönlerinin geliştirilmesi olarak sıralanmaktadır.

Gelişme ve değişimin ayrılmaz bir parçası olan umut, etkili hedef belirleme yoluyla gerçekleşir. Özgün, ölçülebilir ve zorlayıcı, gerçekçi ve başarılabılır hedeflere ulaşmak için gerekli enerjinin geliştirilmesine yardımcı olur (Luthans ve diğ., 2007). Umudun geliştirilmesinde diğer bir yol, *adımlama* tekniğidir. *Adımlama*, ana hedefe yönelik küçük alt hedefler belirlenerek kişinin başarıya daha kısa sürede ve kolayca ulaşması sağlanacaktır. Bu küçük başarıların verdiği duygu umut düzeyinin yükselmesine neden olacak ve ana hedefin başarılmasında performans artışı sağlanacaktır (Luthans ve Jensen, 2002; Snyder, 1995a, 1995b; Akt: Luthans ve diğ., 2007).

PSER'in dört bileşeninden biri olarak ele alınan umut; değiştirilebilir, geliştirilebilir, etkin yönetilebilir ve *duruma bağlı* özellikleri ile örgütlerde liderler ve çalışanlar için güdülenme ve performans artışı için önemli sayılmaktadır. Umut ile benlik saygısı, pozitif duygular, etkili başa çıkma, akademik başarı ve fiziksel sağlık değişkenleri arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Peterson, 2000; Snyder, 2002; Akt: Hefferon ve Boniwell, 2011). Ayrıca umut, engellemeler, öz-küçümseme düşünceleri ve negatif duygulara karşı bir tampon görevi yapar. Bu psikolojik sağlık için önemlidir. Umutlu insanlar hastalıkların önlenmesine daha çok odaklanırlar. Umutlu insanların performansları ve akademik başarıları yüksek düzeydedir. Umut değişmeye ve gelişmeye açıktır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Bu nedenle pozitif psikolojik müdahalelerle kişinin umut düzeyi yükseltilebilir. Umut düzeyi yüksek olan bireylerin örgütsel amaçlara yönelik performanslarının da arttığı kanıtlanmıştır (Luthans, 2002; Luthans ve Youssef, 2004; Luthans ve diğ., 2007a; Youssef ve Luthans, 2007; Luthans, 2011).

## **İyimserlik (Optimism)**

İyimserlik, sağlık, mutluluk, başarı gibi birçok yapı ile bağlantılı bir yapıdır (Peterson, 2006; Akt: Hefferon ve Boniwell, 2011). Felsefe ve psikoloji alanlarında başlangıçta iyimserlik, acı karşısında göstermelik bir karşı duruş ya da saflık olarak tanımlanmıştır. İyimserliğin tam olarak ne anlama geldiği konusunda “Hayatın pozitif yanına bakmaktır.” denilebilir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Psikolog Martin Seligman, psikolojinin hastalıkların iyileştirilmesine yönelik çalışmaları bağlamında *öğrenilmiş çaresizlik* üzerinde durmuştur. Pozitif psikoloji yaklaşımıyla birlikte çalışmalarının yönünü değiştirmiş ve *öğrenilmiş iyimserlik* çalışmalarına yönelmiştir.

Seligman (1998; 2002), iyimserliği pozitif öznel deneyimler bağlamında ele almıştır. Kişinin kendi yararına sosyal bir gereklilik olarak sosyal ve maddi geleceği ile ilgili iyi sonuçlar elde edileceğine yönelik bir beklentiye ilişkin ruhsal durum ya da tutum olarak tanımlanmaktadır (Peterson, 2000; Akt: Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010). Kişisel bir eğilim olarak iyimserlik, yaşam içinde kötü şeyleri önlemede genellikle iyi sonuçlar elde edeceğine ilişkin inanca olan eğilimi ifade etmektedir (Scheier ve Carver, 1985; Akt: Benight ve Bandura, 2004). Carver ve Scheier’e (2002) göre iyimserlik, kişinin geleceğe ilişkin pozitif beklenti içinde olmasıdır. İyimserliğin bu bilimsel tanımları geleceğe yönelik beklentiye odaklanır (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010).

Çeşitli davranışsal ve bilişsel bir eğilime sahip olan iyimserlik, insana en uygun yaşam doğası hakkında ipuçları verebilir (Carver ve diğ., 2010). İyimser kişiler işler kötüye gittiğinde bile pozitif sonuçların gerçekleşmesini beklemektedir. İyimser insanlar kendileri için iyi şeylerin gerçekleşmesini beklerken, kötümserler kötü şeylerin gerçekleşmesini beklemektedir (Carver ve Scheier, 2002). İyimserler başlarına iyi şeyler geleceğini, kötümserler ise başlarına kötü şeyler geleceğini düşünürler. İyimserler ve kötümserlerin dünyaya bakışları, sorunlarla yüzleşme ve sıkıntılarla baş etme ile sosyal ve sosyo ekonomik kaynakları arasında farklılıklar bulunmaktadır (Carver ve diğ., 2010).

Scheier ve Carver (2009), iyimserliğin hangi durumlarda insan eylemlerinin hedeflere dayandığını açıklayan kendi özdenetim modellerine bağlı olduğunu varsaymaktadırlar. Kişinin hedeflerine ulaşmak için davranış ve

eylemlerinin düzenlemesi gerekir. Bu hedeflere ulaşma aşamasında zorluklarla karşılaştığında iyimser insanlar, hedeflerine ulaşmak için harekete geçecek ve sürekli bir çaba içinde olacaktır. Kötümser insanların ise böyle durumlarda hedeflerine ulaşmaktan vazgeçmeleri daha olasıdır (Carver ve Scheier, 1998; Akt: Hefferon ve Boniwell, 2011).

Psikoloji içinde iyimserlik çalışmaları kapsamında iki ana ekol ortaya çıkmıştır. Bunlar *ruhsal iyimserlik*, diğeri de *açıklayıcı tarz* kavramlarıdır. Bu iki ekol arasındaki ana fark atıfta bulunma tarzıdır. Bu atıfta bulunma tarzı, Seligman'ın ilk çalışması bir depresyon modeli olarak *öğrenilmiş çaresizlik* (*learned helplessness*), diğeri ise Seligman'ın daha sonraki çalışması durağan bir kişilik özelliği olmayan ve öğrenilen bir beceri olarak *öğrenilmiş iyimserlik* (*learned optimism*) çalışmasına dayanmaktadır. Seligman, kötümser açıklamalara karşı durmayı, otomatik düşünce ve tutumların izlenmesi gerektiğini önerir. Bu bilişsel davranış terapisinde kullanılan tekniklerle benzerlik göstermektedir. *Açıklayıcı tarz*, iyi ya da kötü olayların neden gerçekleştiği sorusuyla ilgilidir. Ruhsal iyimserlik ise gelecekte olasılıkla ne olacağına odaklanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Ruhsal iyimserlik genelleştirilmiş sonuç beklentileri ile ilgili bir kişilik özelliği olarak tanımlanır. Açıklayıcı tarz (atıf tarzı), gelecekle ilgili beklentileri oluşturmak için sırasıyla önceki negatif ve pozitif olayların etkisi ve nedenini açıklamanın bir yöntemi anlamına gelir. İyimserlik açıklayıcı tarzı, ruhsal iyimserliğe göre daha değişmeye ve gelişmeye açıktır (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Ruhsal iyimserliğin iki ana unsuru beklenti ve güvendir. Beklenti, motivasyon kuramları beklentinin önemi ile doğrudan bağlantılı olarak önemli bir unsurdur. Kişin hedeflerine ulaşması için tüm davranışları arzusunun bir sonucu olarak ortaya çıkar (Scheier ve Carver, 2009; Akt: Hefferon ve Boniwell, 2011). Ruhsal iyimserlik, özyeterlik inancından bütünüyle etkilenir (Benight ve Bandura, 2004; Hefferon ve Boniwell, 2011). Algılanan özyeterliğin etkisi ortadan kaldırıldığında travma sonrası stresin bilimsel olarak belirlenmesinde sosyal destek ve iyimserliğin katkısı olmaz (Benight ve Bandura, 2004).

Özyeterlik düzeyi yüksek olan kişilerin eyleme geçme olasılığı daha yüksektir ve yüksek hedeflere ulaşılabilir (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Davranışçı yaklaşıma göre, insanlar davranışlarını genellikle deneyimleri ile açıklama eğilimi gösterirler. Bir kişinin açıklayıcı tarzı, kişinin sahip olduğu deneyimler bir olayı nasıl açıkladığını belirler ve gelecekteki olaylara yönelik bilişsel beklentilerini etkiler. Açıklayıcı tarz üç bileşenden oluşmaktadır (Peterson ve Seligman, 1987; Peterson, Buchanan ve Seligman, 1995; Peterson ve Steen, 2002).

- Kişisel (İç/dış)
- Kalıcı (Durağan/Durağan olmayan)
- Yaygın (Küresel/özgün)

*Kişisel (iç/dış) açıklayıcı tarzı*, kişinin olaylar üzerinde bir etkiye ya da kontrole sahip olup olmadığına atıfta bulunmaktadır. *Kalıcı (durağan/durağan olmayan) açıklayıcı tarzı*, bir kişinin tekrar eden olayların aynı olacağı ya da değişeceğine inanıp inanmaması ile ifade edilmektedir. *Yaygın (küresel/özgün) açıklayıcı tarzı*, kişinin belirli bir olayı diğer olaylara yönelik genelleştiren bir açıklama yapıp yapmadığına atıfta bulunmaktır (Peterson ve Seligman, 1987; Peterson, Buchanan ve Seligman, 1995; Peterson ve Steen, 2002).

*İyimser açıklayıcı tarz (Explanatory style)*, olumlu olayları içsel, istikrarlı, genel nedenlere bağlarken, olumsuz olayları dışsal, istikrarsız, özel nedenlere bağlama eğilimini temsil eder (Hefferon ve Boniwell, 2011). Bir *iyimserlik açıklayıcı tarzı*; geçici ve duruma özgü olanlar dâhil dış negatif olaylar ile kalıcı ve yaygın sorunları, kişisel pozitif olaylara dayandırır. Diğer yandan, *kötümserlik açıklayıcı tarzı*; pozitif olayları dışsallaştırır. Geçici ve duruma özgü olan pozitif olayları dış nedenlere dayandırır. Olumsuz olayları ise içselleştirir. Geçici ve duruma özgü olan negatif olayları kişisel nedenlere dayandırır (Seligman, 1998; Akt: Luthans ve diğ., 2007a). *İyimser açıklayıcı tarzda*, genellikle kişi olumsuz olayların nedeni olarak başkalarını suçlama eğilimi gösterirler. Bu olayların yakında sona ereceğine inanırlar. Olumsuz olayların yaşamlarını etkilemesine izin vermezler. *Kötümser açıklayıcı tarzda*, genellikle kişi olumsuz olayların nedeni olarak kendini suçlama eğilimi gösterir. Bu tür

olayların tüm hayatlarını etkilemesine izin verirler (Peterson ve Seligman, 1987; Peterson ve diğ., 1995; Peterson ve Steen, 2002).

Araştırmalar pozitif olaylardan daha çok negatif olaylara atıf yapıldığını göstermiştir. Kötümserler, negatif olayları iç, durağan ya da küresel nedenlere bağlı olarak açıklarlar. Kötümserler, olayların kendisi tarafından, kronik bir durumdan ya da küresel diğer durumların etkisiyle ortaya çıktığını düşünürler. İyimserler, negatif olayları dış nedenlere bağlar, değişken ve küçük etkileri olan olaylar olarak görürler. İyimserler, kötü olayların koşullara bağlı olduğunu ve kararsız bir durum olduğunu kabul ederler (Hefferon ve Boniwell, 2011). İyimserler, sonuçların pozitif olması olasılığı ile ilgili geniş beklenti içindedirler. Kötümserler ise gelecekte negatif sonuçların olacağı beklentisi içindedirler (Scheier ve Carver, 1987; Akt: Hefferon ve Boniwell, 2011).

İnsanlara daha iyi bir ruh sağlığı kazandırmak için bilişsel, başa çıkma ve bağlamsal kaynaklar kullanılarak iyimserlik özelliği sağlanabilir (Carver ve diğ., 2010). Öğrenilmiş iyimserliğin anahtarı yeni bir çerçeve çizmektir. Bunu başarmak için kişinin bazı durumlarda inançlarını nasıl tanımlayacağını öğrenmesi gerekmektedir. Kişi tarafından bu inançların nasıl tanımlandığı, kişinin duyguları ve izleyen davranışları üzerinde önemli etki gösterebilir (Hefferon ve Boniwell, 2011). İnsanlar duygu ve davranışları üzerinde inancının etkilerini tanıdığı zaman, harekete geçebilir ve daha üretken düşünce kalıpları oluşturabilir. İyimser bakış açısının depresyon ve stres, sağlık ve psikolojik travma gibi alanlarda yararlı olduğuna ilişkin yeterli kanıt bulunmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). İyimserlik, umutsuzlukla ters ilişkilidir, ancak stresli yaşam olaylarına karşı dayanıklılığı artırdığı belirtilmektedir (Carver ve diğ., 2010).

PSER'in bir bileşeni olarak ele alınan iyimserlik etkin yönetilebilir, gelişmeye ve değişime açık, duruma bağlı olma ve kuram ve araştırmaya dayanması ile pozitif örgütsel davranış ölçütlerinin karşılamaktadır (Luthans, 2002; Luthans ve Youssef, 2004; Luthans ve diğ., 2007a; Youssef ve Luthans, 2007; Luthans, 2011). Pozitif psikolojik sermaye bileşeni olan iyimserlik, iyimserliğin sorumlu ve uyarlanabilen bir biçimidir. İyimserliğin bu türünün yararı, işyerlerine, örgütlere çok uygun olmasıdır. Bugünün işyerinde

sorumluluk ve hesap verilebilirlik gerekli hale gelmiştir. Aynı zamanda kişinin tam kontrolü dışındaki eylemler ve kişinin kararlarını etkileyen birçok dış faktör bulunmaktadır (Luthans ve diğ., 2007a).

PSEER içinde yer alan iyimserliğin geliştirilmesi için Schneider'ın (2001) üç adım süreci yaklaşımı ile birlikte Luthans ve Youssef (2004) tarafından iki adım daha önerilmektedir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Luthans ve diğ., 2007a):

- Geçmiş için hoşgörü,
- Günümüz için takdir ve iyi değerlendirme,
- Gelecek için fırsat arayışı,
- Gerçekçi bakış açıları,
- Esnek bakış açıları.

Örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar kendi durumlarının gerçekliğiyle uğraştıkları gibi olasılıkla onların kontrolü dışında gerçekleşen negatif durumlar için şüphe duymada ve algıları gerçeklerden ayırt etmede duyarlı olmaları gerekir. Utanç ya da suçluluk duygusuna kapılmanın yararlı olup olmadığını dikkatle değerlendirmeleri gerekmektedir. Çünkü negatif duyguların iyimserlik üzerinde yıkıcı etkisi olabilir. İyimserlik düzeyinin azalması, kişinin pozitif durumları takdir etmesini, risk almasını engeller ve durgunluk ve rehavete neden olur. İyimserlik, şimdi ve gelecek için pozitif atıfta bulunmadır (Luthans ve diğ., 2007a).

### **Özyeterlik (Self-Efficacy)**

Kişinin kendini kontrol etmesiyle ilgili inançları ilgili çalışmalar felsefe ve psikoloji içinde uzun bir geçmişe sahiptir. Bununla birlikte özyeterlik teriminin kökeni daha yenidir (Maddux, 2002). Bandura'nın (1971) sosyal bilişsel kuramı kapsamında, *Özyeterlik: Davranış değişikliği için birleştirici bir kurama doğru (Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change)* adlı çalışmada (Bandura, 1977), özyeterlik ilk kez kavramsal olarak ele alınmıştır. Bandura'ya (1994) göre özyeterlik: "İnsanların kendi yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde belirlenen performans düzeylerine ulaşmak için kendi yetenekleri hakkındaki inançları" olarak tanımlanır. Pozitif örgütsel davranış için biraz daha geniş ve



daha uygulanabilir bir tanım Stajkovic ve Luthans (1998) tarafından yapılmıştır. “Özyeterlik: Belirli bir bağlam içinde, belirli bir görevi başarıyla yürütmek üzere gerekli eylemin uygulanmasında, güdülenmenin sağlanmasında ve bilişsel kaynakların harekete geçirilmesinde bireyin yetenekleri hakkında inancı (ya da güveni) anlamına gelir.” (Luthans, 2002; Luthans, 2011).

Pozitif örgütsel davranış içinde yer alan ve en kapsamlı kuramsal temeli olan yapı özyeterliktir. Sosyal bilişsel kuram, özyeterlik kuramının geliştirilmesinde kavramsal bir çerçeve olarak hizmet etmiştir. Sosyal bilişsel kuram çevresel, sosyal ve bilişsel unsurları içermekte ve bu çerçevede insan davranışlarını ele almaktadır. Sosyal bilişsel kuram, çevresel olaylar; bilişsel, duygusal ve biyolojik değişkenlerin şeklinde iç kişisel faktörler ve davranış kalıpları açısından psikolojik işleyişi açıklamaktadır. Çevre, kişisel bilişler ve davranış çift yönlü birbirini etkileyen etkileşim belirleyicilerdir. Sosyal bilişsel kuram, içinde yer alan insanın yeteneklerinin simgeleştirilmesi ile birlikte, sağduyu, gözlemsel öğrenme, özdüzenleme ve kendini yansıtma da dâhil olmak üzere bir öz kuramdır (insanın kendinden kaynaklanan). İnsanların belirli bir olay ya da görev karşısında başarılı olabileceklerine inanmaları güçlü bir bilişsel süreçten kaynaklanmaktadır ve bu özyeterliğin kuramsal temelini oluşturur (Luthans, 2011).

Albert Bandura'nın yaklaşık otuz yıllık çalışmasında; özyeterlik, işyerleri dâhil çeşitli uygulama alanlarında bir dizi kanıtlanmış etkinliği ile genellikle beğenilen bir kuram temeline sahiptir (Luthans, 2011). Özyeterlik insanların kendileri hakkında nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri, nasıl davrandıkları ile ilgili inançlarıdır. Bu tür inançlar, dört ana süreç ile farklı etkiler üretmektedir. Bunlar bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçim süreçlerini kapsar (Bandura, 1994). Özyeterlik, daha çok bilinç düzeyindedir ve psikolojik öz etki mekanizmaları için önemlidir. İnsanlar inandığı sürece istenen etkileri sağlayabilirler. Onlar eylemleri ile istenmeyen olayları önler. Onlarda istenen sonuçları elde etme gücüne sahip olan bir çekirdek inanç bulunur ve diğer faktörler ne olursa olsun bu inanç güdüleyici olarak görev yapar (Luthans, 2011). İnsanlar inandığı sürece, zorluklar karşısında harekete geçme ya da sebat etme konusunda biraz desteklendiklerinde eylemleri istenen etkiyi üretebilir. Güdüleyici olarak görev

yapan diğerk faktörler ne olursa olsun, kişinin eylemleri yoluyla değişiklikleri etkileme gücüne sahip olduğu inancı yatmaktadır (Bandura, 2004).

Özyeterlik algıları duygusal tepkiler yanı sıra davranışını etkiler. Bu özellikle bilinmeyen ya da potansiyel caydırıcı olaylar karşısında kaygı ve stres tepkileri olmasını doğrular. Özyeterlik (Self-efficacy) kuramı, insanların kaygılarına yönelik alternatif bir yol önerir. Psikodinamik kuramlar genellikle kaygıyı tabulaştırılmış dürtülerin ifadesi olarak iç-ruhsal çatışmaları bağlamaktadır. Sosyal öğrenme perspektifinden bakıldığında kaygı, çoğunlukla insanları korkutucu kılan potansiyel caydırıcı olaylar ile başa çıkmaya yönelik yetersizlik algısından kaynaklanmaktadır (Bandura, 1982). Kişisel ve örgütsel etkililik için özyeterliğin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Algılanan özyeterlik kişisel etkiler üzerine odaklanmakla birlikte grupların, örgütlerin ve hatta ulusların kolektif yeterliğinin, sorunlara çözüm bulmada önemli bir yer tutacağı belirtilmektedir (Bandura, 1982; Bandura, 2009).

Algılanan özyeterlik, insanların belirli bir performans elde etmeye yönelik kendi yeteneklerine olan inançları ile ilgilidir (Bandura, 1997; Akt: Bandura, 2006). Yeterlik öğeleri doğru yapıyı yansıtmalıdır. Özyeterlik algılanan yetenek ile ilgilidir. Algılanan özyeterlik benlik saygısı, kontrol odağı ve sonuç beklentileri gibi diğerk yapılardan ayırt edilmelidir. Algılanan yeterlik, kişinin yeteneklerine ilişkin yargısıdır. Özsaygı ise kişinin kendine verdiği değere ilişkin yargısıdır. Algılanan yeterlik ile özsaygı tamamen farklı olgulardır (Bandura, 2006).

Özyeterlik kavramı bir kişinin sahip olduğu gerçek yetenekleri anlamına gelmez. Özyeterlik, kişinin yetenekleri ile ilgili inancının derecesini ifade eder. Özyeterliğı yüksek kişiler başarısızlık durumunda pes etmeyip daha çok çaba gösterme ve başarı için yeni yollar arama eğilimindedir (Gkolia, Belias ve Koustelios, 2014). Özyeterlilik araştırmaları sonucunda özyeterliğı yüksek olan kişilerin beş temel özelliğı olduğu belirlenmiştir. Bu temel özellikler (Luthans ve diğ., 2007a; Kutanis ve Oruç, 2014):

- Kendileri için yüksek ve zor hedefler belirlemeleri,
- Zorluklara karşı sabırlı ve gönüllü olmaları,

- Öz güdülenmeye sahip olmaları,
- Hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermeleri,
- Zorluklara karşı direnebilmeleri.

Yeterliğin verdiği güçlü duygu insanların başarı ve kişisel iyi oluş düzeylerini artırmaktadır. Yeteneklerine yönelik güvencesi olan insanlar tehditlerden kaçınmak yerine, zorlukları kontrol altına almakta ve zor görevlerin üstesinden gelmek için çaba harcamaktadırlar. Böyle etkili bir görünüm içsel teşvik, ilgi ve etkinliklere derinlemesine yönelmeyi sağlamaktadır. Onlar kendileri için zorlu hedefler belirleme eğilimi gösterirler. Başarısızlık karşısında çabalarını sürdürmeye devam ederler. Sorunlarla karşılaştıklarında etkinlik duygularını hızla geri kazanırlar. Onlar başarısızlığın yetersiz çaba ya da eksik bilgi ve beceriden kaynaklandığını düşünüp, çaba, bilgi ve beceri ile başarının elde edilebileceğini düşünürler. Böyle etkili bir görünüm, kişisel başarıları üretir, stresi azaltır ve depresyon yatkınlığı azaltır (Bandura, 1994). Bandura ve Wood (1989) tarafından sağlam bir duygu olarak ortaya konulan kişisel yeterlik; verimlilik üzerine gerekli ilgiyi sürdürmede, hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermede ve daha birçok alanda başarının anahtarıdır (Gkolia ve diğ., 2014).

Özyeterliği düşük kişiler ise düşük hedefler belirler ve tehditle karşılaştıklarında başarmak için gerekli çabayı azaltır, hatta çaba göstermekten vazgeçer (Gkolia ve diğ., 2014). Yeterliklerinden şüphe duyan insanlar zor görevleri kişisel tehdit olarak görmektedirler. Hedeflere yönelik isteksiz ve düşük ilgi gösterirler, olan biteni izlemeyi tercih ederler. Zor görevlerle karşılaştıklarında başarının nasıl gerçekleştirileceğine odaklanmaktan çok kendi kişisel eksiklikleri üzerinde dururlar. Onlar zorluklar karşısında çaba harcamayı bırakır ve çabuk pes eder. Onlar hata ve terslikler sırasında yeterlik duygularını yeniden kazanma konusunda ağırdan alırlar. Özyeterliği düşük insanlar yetersiz performans gösterdiklerinde yeterlik inançlarını kaybederler. Onlar kolaylıkla stres ve depresyon yaşayabilirler (Bandura, 1994).

Bir bütün olarak psikoloji alanında bilim insanları tarafından özyeterlik kavramı yaygın olarak *geniş kapsamlı bir yeterlik (all efficacy)* olarak kabul

edilmektedir. Bununla birlikte son yıllarda, *genel yeterlik* kavramı bazı yeterlik araştırmacıları tarafından özyeterliğin diğer bir boyutu olarak kullanılmıştır. Bu araştırmacılar, *özgün özyeterliğe* ek olarak, başarı durumlarının çok çeşitliliği karşısında görevleri başarıyla yerine getirmekte, insanların yeterliklerini yansıtan genelleştirilmiş bir yeterliğin var olduğunu savunmaktadır (Luthans, 2011).

Bu genelleştirilmiş yeterlik, Bandura'nın tanımlamasından oldukça farklıdır. Özellikle kabul edilen göreve özgü özyeterlik *duruma bağlı (state-like)* olması nedeniyle pozitif örgütsel davranışın bu önemli ölçütünü karşılar. Özgün özyeterlik, belirli bir göreve bağlı, oldukça değişken bir yapıdadır ve birey tarafından herhangi bir çaba harcanmadan önce bilişsel olarak işlenir. Bandura, özyeterliğin bir görev veya duruma özgü bilişi temsil ettiğini savunmaktadır. Diğer yandan, genel yeterlik *özelliğe bağlı (trait like)* olarak kavramsallaştırılmıştır. Yani, genel yeterlik belirli bir süre boyunca ve durumlar karşısında görece kararlıdır. Bu bağlamda bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir (Luthans, 2011).

Bandura, uzun süren temel araştırma ve kuram oluşturma sürecinde, "bir yeterlik inancının bağlamsallıktan arındırılmış bir özellik (trait) olmadığını" savunmaktadır. Bununla birlikte, Bandura ve diğer araştırmacıların işaret ettiği nokta, özyeterlik *özelliğe bağlı (trait-like)* olmasa da, bu özgün özyeterlik değerlendirmelerinin genelleştirilemeyeceği anlamına gelmez. Kısaca özetlenirse pozitif örgütsel davranış yapısı olarak, özyeterlik *duruma bağlı (state-like)*'dir. Bu nedenle gelişime ve eğitime açıktır (Luthans, 2011).

Özyeterlilik PSER bileşenleri içinde, kuram ve araştırma temelli olması, gelişime açık olması ve performans üzerinde etkisinin kanıtlanmış olması nedeniyle pozitif örgütsel davranış özelliklerini en iyi karşılayan kavramdır (Luthans, 2002; Kutanis ve Oruç, 2014). Bandura (1977; 1994; 1996), sosyal öğrenme analizinde insanların kendi yeterliklerine ilişkin inançlarının dört ana kaynağın etkisiyle geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bandura'ya (1977; 1994; 1996) göre;

- *Performans başarıları*: Güçlü bir yeterlik duygusu oluşturmanın birinci ve en etkili yolu ustalık deneyimleridir. Dayanıklı bir yeterlik duygusu

sabırlı bir çaba ile engellerin üstesinden gelindiği deneyimler yoluyla olur.

- *Başkalarının deneyimlerinden yararlanma*: Yeterlik oluşturma ve güçlendirmenin ikinci yolu; sosyal modeller tarafından sağlanan başkalarının deneyimlerinde yararlanmadır. Kendine benzer başarılı insanları gördükçe sürekli çaba ile gözlemcilerin inançları yükselir.
- *Sözel/sosyal ikna*: İnsanların başarılı olmak için gerekenlere sahip olduğu ile ilgili inançlarının güçlendirmenin üçüncü yolu sosyal iknadır. İnsanlar, ustalık gerektiren etkinliklerde yetenekli oldukları konusunda sözlü olarak ikna edildikleri zaman daha çok çaba harcamaları olasıdır.
- *Fizyolojik durumlar*: Özyeterlik inancını değiştirmenin dördüncü yolu, insanların fiziksel durumlarını yanlış yorumlamaları ve negatif duygusal eğilimlerinin değiştirilmesi, stres reaksiyonlarının azaltılmasıdır. Tamamen duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğu değil, daha çok nasıl algıladıkları ve yorumladıkları önemlidir.

Bu bağlamda özyeterliğin geliştirilmesi; ustalık deneyimleri, başkalarını gözlemleyerek öğrenme, pozitif odaklı sözel/sosyal ikna ve pozitif geri bildirim, fizyolojik ve psikolojik uyarılma yöntemleri ile sağlanabilir (Bandura, 1996; Maddux, 2002; Luthans ve Youssef, 2004). Bununla birlikte karmaşık bir görev, daha küçük ve yapılması daha kolay olan alt bileşenlerine ayrılmak suretiyle işgörenlerin işin küçük parçalarını deneyerek başarıp, bu küçük başarıları yavaş yavaş birleştirilerek görevin tamamını yapabilmek için özyeterlik kazanmaları sağlanabilir (Luthans ve diğ., 2007a; Akçay, 2012; Doğan-Kılıç, 2014).

İnsanların güdülenme düzeyi, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel gerçeklerin ne olduğundan daha çok inançlarının ne olduğuna dayanmaktadır. Bu nedenle, insanların nasıl davranacakları ve nasıl başaracakları, yetenekleri ile ilgili sahip oldukları inançlar tarafından genellikle daha iyi öngörülebilir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Sosyal bilişsel kuramın örgütsel uygulamalarının incelendiği çalışmalarda (Bandura, 1988; Wood ve Bandura, 1989) özellikle

performans değişimi ve güdülenme ile özyeterlik ilişkisi önemli bir araştırma konusu olarak dikkat çekmektedir.

### **Psikolojik Dayanıklılık (Resilience)**

Psikolojik dayanıklılık: sıkıntı, belirsizlik, çatışma, başarısızlık, hatta olumlu bir değişim olarak ilerleme ve artan sorumluluk karşısında kişinin kendini toparlaması yeniden harekete geçmesine yönelik pozitif psikolojik bir kapasite olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 2002; Luthans ve Youssef, 2004; Luthans ve diğ., 2007a). Dayanıklılık, kişinin riskli durumlarla karşılaşmasına rağmen başarılı bir şekilde kendini toplama ve bu riskli durumun üstesinden gelme yeteneğidir (Benard, 1993; Akt: Kutanis ve Oruç, 2014). Psikolojik dayanıklılık, bir travma, bir tehdit, bir felaket veya insan ilişkilerinde yaşanan sorunlar, ciddi sağlık problemleri, işyeri ve parasal sorunlar gibi önemli sıkıntı kaynaklarına karşı kişinin uyum sağlama süreci olarak görülmektedir (Tusaie ve Dyer 2004; Akt: Basım ve Çetin, 2011).

Dayanıklılık, riskin olmadığı, şansa bağlı bir yaşam anlamına gelmez. Daha çok, riskler ve olumsuzluklara rağmen daha iyi bir yaşama doğru kıt kaynakların etkin yönetimi anlamına gelir. Önemli sıkıntı ya da risk bağlamında pozitif uyum modelleri olarak nitelendirilen olguların bir türü olarak bireysel düzeyde dayanıklılık olarak tanımlanmaktadır (Luthans ve diğ., 2007a). Dayanıklı bireyler genellikle güçlü değerler tarafından desteklenen anlamlı yaşam, derin bir inanç ile gerçekliği kabul ederler. Onlar gizemli bir doğaçlama yeteneğine sahiptirler (Coutu, 2002; Akt: Luthans ve diğ., 2007a).

Tutarlılığı koruma, yeniden harekete geçme ve gerginliği ortadan kaldırmak için gerekli kapasiteler ile bir örgütün donatılması, böylece riskle ilgili sorumluluğun devam etmesini sağlama, yapısal ve süreçsel dinamikler olarak örgütsel düzeyde dayanıklılığı göstermektedir (Klarreich, 1998; Worline ve diğ., 2002; Akt: Luthans ve diğ., 2007a). Umut ve iyimserlik sadece negatifi ortadan kaldırma ya da azaltma ve pozitive vurgu yapmayla sınırlıdır. Dayanıklılık ise, gelecekte büyüme ve gelişme için fırsat olduğunda bu risk faktörlerinin dönüştürülebilmesidir (Luthans ve diğ., 2007a).

PSER dayanıklılığı geliştirmek için üç strateji önerilmektedir. Bunlar *varlık odaklı stratejiler*, *risk odaklı stratejiler* ve *süreç odaklı stratejiler* (Masten, 2001; Masten ve Reed, 2002) olarak sıralanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004; Luthans ve diğ., 2007a; Kutanis ve Oruç, 2014). *Varlık odaklı stratejiler*: İnsanların ölçülebilir özelliklerinin dayanıklılığın gelişmesine katkısı ile ilgilidir. İnsanların bilişsel becerileri, mizaçları, kendilerini pozitif algılamaları, bağlılıkları, hayata pozitif bakışları, duygusal tutarlılıkları, özdenetimleri, espri anlayışları ve genel olarak çekicilikleri dayanıklılığa katkı sağlayan potansiyel varlıklarını oluşturmaktadır. *Risk odaklı stratejiler*: İnsanlar belirli amaçlara ulaşmak için yaptıkları eylemleri sırasında risklerle karşılaşması olasıdır. Riskli durumlara karşı strateji geliştirme ve başarıya odaklanma dayanıklılığın gelişmesine katkı sağlayacaktır. *Süreç odaklı stratejiler*: İnsanın karşılaştığı zorluklar, gelişmesi ve kendini gerçekleştirme için fırsat olarak değerlendirilmelidir. Varlıkları kullanma süreci doğru yönetebilirse insanların kendilerini gerçekleştirmeleri için bir fırsat olabilir (Luthans ve Youssef, 2004; Luthans ve diğ., 2007a; Kutanis ve Oruç, 2014).

Durağanlık ya da hızlı değişim dönemlerinde liderler, ortakları ve tüm örgüt için çeşitli varlıkların artırılması desteklenebilir. Bu varlıklar, örgütsel düzeyde yapısal, finansal ve teknolojik sermayeyi; bireysel düzeyde insan, sosyal ve psikolojik sermayeyi içerir. Örneğin istihdama yönelik yeteneklerini geliştiren çalışanlar, küçülme ya da hızlı değişim dönemlerinde daha dayanıklıdırlar (Luthans ve diğ., 2007a). PSER bileşenlerinden psikolojik dayanıklılık gelişmeye ve değişmeye açık özellikleri ile örgütlerde çalışanların performansı üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir.

### **Güven (Confidence)**

Sosyal yaşamda insanlar arasında güvene dayalı ilişkiler yaşamı daha anlamlı kıldığı gibi örgütlerde de anlamlı ilişkilerin gerçekleşmesi ve örgütün amaçlarına ulaşabilmesinde güven önemli bir yere sahiptir. Kişilik kuramcıları güveni bireysel farklılık, sosyolog ve ekonomistler kurumsal bir fenomen, sosyal psikologlar ise diğelerinin beklentilerine ilişkin bir durum olarak nitelendirmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2013). Bu nedenle güven kavramı, hemen herkes tarafından anlaşıldığı düşünölen fakat açıklanması ya da

tanımlanması zor kavramlardan biridir (Taylor, 1989; Akt: Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Alanyazında güven ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Güven, bir bireyin olası durumlarda çevresindeki insanların neleri yapip neleri yapmayacağını kestirebilmesi ile ilgili bir kavramdır (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Güven, riskli bir durumda arzulan bir amacı gerçekleştirmek için, bir nesnenin herhangi bir özelliğine, bir olayın ortaya çıkacağına veya bir kişinin davranışlarına ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır (Griffin, 1967; Akt: Özer ve diğ., 2006). McAllister'a (1995) göre güven, kişinin diğerlerinin sözlerinden, davranışlarından ve kararlarından emin olması ve buna göre davranma istekliliğidir. Kişilik araştırmacılarına göre güven, bireyin kişilik gelişimi sürecinde zihninde kavramsallaşan inanç ve beklenti olarak tanımlanmaktadır (Worchel, 1979; Akt: Kalemci-Tüzün, 2007). Güven, işbirliğine dayalı davranış ve performans geliştirme, amaç belirleme, liderlik, ekip çalışması gibi örgütsel etkinlik süreçlerinde önemli rol oynamaktadır (Shockley-Zalabak vd., 2000; Akt: Kalemci-Tüzün, 2007). Güven kişi, grup ya da örgütün doğru kararlar alma konusunda etik ilkelere dayanan davranışlar geliştireceğine ilişkin beklentileridir (Hosmer, 1995; Akt: Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Güven ile itimat (güvenirlilik) yakın ilişki içinde olmasına karşın eşdeğer kavramlar değildir. Güven ile itimat arasındaki ayrım; güven kavramı risk koşullarının farkındalığını varsayarken itimatta bu yoktur. Güvende risk olduğundan kişi bilişsel olarak eylemlerini değerlendirir. İtimat durumunda kişi, hayal kırıklığı durumunda kendisini suçlar. Güven durumunda ise kişi, belli derecede kendisini de suçlar, başkasına güvenmiş olmaktan pişmanlık duyması olasıdır (Giddens, 2012).

Güven örgütsel davranış bağlamında en çok incelenen konulardan biridir. Örgütsel güven, çalışanların, yöneticilerin ve diğer çalışanların yardımseverlik, öngörü, güdülenme, uzmanlık, tutarlılık, uygunluk, saygı, doğruluk, dürüstlük gibi pozitif tutum ve davranışları göstereceklerine ilişkin inancı ifade etmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2013). Toplumlardaki yüksek güven düzeyinin işbirliği eğilimini de artırdığı, işbirliğinin de yeniden güveni beslediği (Sargut,



2001), ortak amaçlar doğrultusunda işbirliğine dayalı örgütlerde güven düzeyinin yüksek, bireyselliğin öne çıktığı örgütlerde ise güven düzeyinin düşük olduğu (Huff ve Kelley, 2003) belirlenmiştir (Akt: Kalemci Tüzün, 2007). Birey, grup ve örgüt açısından güven ile yardımseverlik, öngörü, güdülenme, uzmanlık, tutarlılık, uygunluk, saygı, doğruluk, dürüstlük gibi pozitif psikolojik yapılar arasında ilişki bulunmuştur (Hovland ve Kelley, 1953; Lewis ve Wigert, 1985; Akt: Kalemci Tüzün, 2007). Örgütlerde lider çalışan ilişkisinde güven gelişimi için liderlik davranışlarının önemli etkisi bulunmaktadır. Liderlerin çalışanlara karşı tutarlı, saygın, paylaşılan denetim, etkin iletişim ve ilgililik davranışları sergilediğinde çalışanların güven algıları etkilenmektedir (Whitener vd., 1998; Akt: Kalemci Tüzün, 2007). Güven düzeyi yüksek örgütlerde; çalışanların açık ve katılımcı olması, sorumluluğun benimsenmesi, üretkenliğin artması, örgüte bağlılık ve uzlaşma kültürü olması, takım çalışmasına eğilim, yüksek iş doyumu (Büyükdere ve Solmuş, 2006; Akt: Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008), verimliliğin yükselmesi, motivasyonun artması, yaratıcılığın egemen olması (Asunakutlu, 2007; Akt: Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008) gibi pozitif sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Genel güven, kişiliğe dayalı güven ve sürece dayalı güven olmak üzere üç tür güvenden söz konusudur. Genel güven, herhangi bir kişinin başkalarına yönelik güven eğilimi ile ilgilidir. Kişiliğe dayalı güven, liderlerin ve çalışanların kişisel özelliklerine bağlı güvenilirlik düzeyi ile ilgilidir. Sürece dayalı güven, başkalarıyla karşılıklı etkileşimlerden oluşur (Bolle, 1998; Akt: Demircan ve Ceylan, 2003).

Shapiro, Sheppard ve Cheraskin'e (1992) göre güven; *hesaba, bilgiye ve özdeşleşmeye dayalı* olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada tarafların geçmişi olmayan yeni bir ilişkiye başladığı varsayılmaktadır. Tarafların birbirlerine ve geleceğe yönelik belirsizliği söz konusudur (Lewicki ve Bunker, 1996; Akt: Kalemci Tüzün, 2007). Güven gelişme ve değişme gösterir. Eğer ilişkiler tam olarak olgunlaşırsa, güven aşamalı olarak (hesaplanmış, bilgiye dayalı ve özdeşleşmeye dayalı) olarak ilerler. Bu aşamalar sıralıdır. Önceki aşamanın tamamlanması diğerinin gelişimin başlamasını sağlamaktadır (Kalemci-Tüzün, 2007).

Bu bağlamda kişinin, grubun ve örgütün güven düzeyi, içinde bulunulan duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Başka bir anlatımla değiştirilebilir ve gelişime açıktır denilebilir. Bu doğrultuda pozitif psikolojik sermaye ölçütlerine uygun olduğu, özellikle örgütlerde çalışanlara yönelik yapılacak pozitif müdahalelerle güven düzeyinin artırılabilceği ve bireysel ve örgütsel performans artışına katkı sağlayabilir. Ancak güvenin pozitif psikolojik sermaye ölçütlerine uygunluğuna ilişkin daha çok araştırmaya gereksinim bulunmaktadır.

### **Dışadönüklük (Extraversion)**

Kişilik özelliklerini en iyi açıklayan psikolojik yapıların neler olduğuna odaklanan kişilik araştırmaları sonucunda beş boyut belirlenmiştir. Bu yapılar 'beş faktör' olarak bilinmekte ve dışadönüklük, açıklık, sorumluluk, uyumluluk ve duygusal dengeden oluşmaktadır (Topcu ve Basım, 2012). Beş faktör kişilik yapılarından biri olan dışadönüklük, üzerinde en çok çalışılan psikolojik yapılardan birisidir. Dışadönüklüğün kişiliğin önemli bir boyutu olduğu birçok psikolog tarafından kabul edilmiştir (Carrigan, 1960).

Dışadönüklük; canlılık, girişkenlik, sosyal olma, rahatlık, doğallık gibi özelliklerini kapsar. Genel olarak tam aksi durum ifade eden içedönüklük ise mesafeli olma, ciddiyet, dikkat çekmeme ve yalnızlığı sevme gibi özellikleri içerir (İyem ve Erol, 2013). Dışadönük insan başkaları ile bir arada olmak ister, daha çok kişiyi tanıma eğilimi vardır, yalnızlık onlar için huzursuzluk kaynağıdır, grup içinde kendini daha enerji dolu hisseder. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekten kaçınmaz, kolayca iletişime geçer, düşüncelerini başkaları ile paylaşıp tartışırken düşünceleri daha netleşmeye başlar (Yapıcı, 2001). Borkenau ve Ostendorf (1998) yaptıkları kişilik araştırmasında, dışadönük bireylerin, hareketli, dinamik, hoşsohbet, konuşkan, hayat dolu, girişken, dayanıklı, esprili, sorumlu ve çalışkanlık psikolojik yapılarını diğer yapılara göre daha fazla gösterdiklerini belirlenmiştir.

Dışadönüklük değişik derecelerde *durum-özellik (state-trait)* sürekliliği göstermektedir (Youssef ve Luthans, 2007). Dışadönük kişilerin gösterdikleri bu davranışlar değişik derecelerde hem kişilik özelliğine bağlı hem de duruma bağlı olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Larsen ve Ketelaar'ın (1989) yaptığı araştırmada bireylere uygulanan pozitif etkiler ile dışadönüklük arasında

ilişki bulunmuştur. Diğer bir araştırmada (Luthans ve diğ., 2007a) dışadönüklük ile PSEER arasında güçlü pozitif ilişki bulunmuştur. Buna göre dışadönüklüğün gelişime ve değişime açık olduğu söylenebilir. Ancak dışadönüklükle birlikte diğer pozitif psikolojik kapasitelerin de pozitif örgütsel davranış ölçütlerine uygunluğunu ile ilgili daha çok araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Little ve diğ., 2007). Dışadönüklük düzeyi yüksek olan kişiler özgüvene sahip olup girişkenlik eğilimi göstermekte, başkaları ile birlikte çalışma isteği içinde bulunmaktadırlar (Zhang, 2008; Akt: Çelebi ve Uğurlu, 2014). Avey, Youssef ve Luthans'ın (2008) yaptıkları çalışmada dışadönüklük ile PSEER arasında ilişki (.59) bulunmuştur.

### **Öğretmen Yeterlik İnancı (Teacher Efficacy Beliefs)**

Öğretmenlik mesleğinin zorlukları bulunmakla birlikte eğitim sistemleri öğretmenlerden yüksek performans beklemektedir. Genellikle işlerinden memnun olan öğretmenler, yüksek derecede profesyonel yetenek ve duyguya sahiptirler. Onlar yönetebilir, örgütleyebilir ve hatta başarısızlık durumlarında bile belirli görevleri ve davranışları gerçekleştirebilir (Gkolia, Belias ve Koustelios, 2014). Öğretmenlerin genel ve kişisel yeteneklerinin düzeyi öğrencilerin gelişimi ve akademik başarısında büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu yetenekleri, bilgi ve becerilerinin öğrencilerin gelişimi üzerinde etkili olması için özyeterlik kavramı ortaya çıkmıştır.

Bandura'ya (1994) göre özyeterlik, “İnsanların kendi yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde belirlenen performans düzeylerine ulaşmak için kendi yetenekleri hakkındaki inançları” olarak tanımlanır. Özyeterlik, belirli bir bağlam içinde, belirli bir görevi başarıyla yürütmek üzere gerekli eylemin uygulanmasında, güdülenmenin sağlanmasında ve bilişsel kaynakların harekete geçirilmesinde bireyin yetenekleri hakkında inancı (ya da güveni) anlamına gelir (Luthans, 2002; Luthans, 2011)

Özyeterlik; algıları, duygusal tepkileri ve davranışını etkilemektedir. İnsanların başarıya ulaşmasında önemli bir sorun olarak görülen kaygı ile baş etmek için özyeterlik kuramı alternatif bir yol önermektedir. Psikodinamik kuramlar genellikle kaygıyı tabulaştırılmış dürtülerin ifadesi olarak içruhsal çatışmalara bağlamaktadır. Sosyal öğrenme perspektifinden bakıldığında kaygı,

çoğunlukla insanları korkutucu kılan potansiyel caydırıcı olaylar ile başa çıkmaya yönelik yetersizlik algısından kaynaklanmaktadır. Algılanan özyeterlik kişisel etkiler üzerine odaklanmakla birlikte gruplar, örgütler ve hatta ulusların kolektif yeterliğinin sorunlara çözüm bulmada önemli bir yer tutacağı belirtilmektedir (Bandura, 1982).

Özyeterlik bireyin kapasitelerine ilişkin inancı temsil etmektedir. Yetenek, bireyin gerekli kapasiteye sahip olup olmaması, yeterlilik ise belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasını ifade etmektedir. Özyeterlik kavramının temel vurgusu olan inanç; bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve çevresindeki dünya ile ilgili olarak ulaştığı yargılar ve yaptığı değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. İnançlar, belirli eylemlerin nedenselliği ya da anlamı gibi şeylerle ilgili genellemelerdir (Yero, 2002; Akt: Yılmaz ve Tosun, 2013). İnanç bireyin öznel deneyimleri yoluyla gerçekleşir. İnsanlar inandığı sürece, zorluklar karşısında harekete geçme ya da sebat etme konusunda biraz desteklendiklerinde eylemleri istenen etkiyi üretebilir. Güdüleyici olarak görev yapan diğer faktörler ne olursa olsun, kişinin eylemleri yoluyla değişiklikleri etkileme gücüne sahip olduğu inancı yatmaktadır (Bandura, 2004).

Özyeterlik algılanan yetenek ile ilgilidir. Algılanan özyeterlik benlik saygısı, kontrol odağı ve sonuç beklentileri gibi diğer yapılardan ayırt edilmelidir. Algılanan yeterlik, kişinin yeteneklerine ilişkin yargısıdır. Öz-saygı ise kişinin kendine verdiği değere ilişkin yargısıdır. Algılanan yeterlik ile öz-saygı tamamen farklı olgulardır (Bandura, 2006). Özsaygı kişinin genel bir duygusu, özyeterlik ise belirli bir göreve ve bağlama özgüdür (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Öğretmen yeterlik inançları ile ilgili araştırmaların kuramsal ve kavramsal çerçevesi Bandura'nın özyeterlik kuramı ve diğer çalışmalarına dayanmaktadır (Bandura, 1977; 1982; 2009). Öğretmen yeterliği, öğretim görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirme konusunda öğretmenin yetenekleri ile ilgili inancıdır (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Bir öğretmenin yeterlik inancı, öğrenciler zor ve isteksiz olsa bile öğrenci katılımı ve öğrenme konusunda istenen sonuçlara ulaşmak için öğretmenin kendi yeteneklerine ilişkin inancının ölçüsü

olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin görevinde başarılı olacağına, öğrencilerin akademik başarılarını ve davranışlarını etkileyebileceğine, istenen öğretim sonuçlarına ulaşabileceğine ilişkin inancını ifade etmektedir (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008).

Öğretmenin yeterlik inancı öğretim konusunda istekli olmasıyla doğru orantılıdır. Öğrencilerin öğrenme durumlarını sürekli değerlendiren ve öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağlayan öğretmenlerin yeterlik inancının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Dembo ve Gibson, 1985; Akt: Balcı, 2013). Beklenenden yüksek akademik başarıya sahip okulların akademik başarıyı vurgulayan sınıf ortamları yaratmada, öğrencilerin yüksek beklentileri olan öğretmenlere sahip oldukları belirlenmiştir (Heck, 2000; Akt: Hoy ve Miskel, 2012).

Öğretmen yeterlik inancı ile ilgili boyutlar; öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü ve veli öğretmen ilişkileridir (Dembo ve Gibson, 1985; Stein ve Wang, 1988; Akt: Balcı, 2013). Öğretmenlerin deneyimleri (Gibson ve Brown, 1982), kişisel özellikleri ve değer yönelimleri (Ames, 1983) ile yöneticilerin öğretmenlerle iletişim içinde olması ve kararlara katılımı sağlaması (Frazer ve Miller, 1981), velilerle ilişkiler (Dembo ve Gibson, 1985) öğretmenlerin yeterlik inancını etkilemektedir. Öğretmenlerin örgüt içinde diğer öğretmenlerle ilişkisinin düzeyi ve yönünün pozitif ya da negatif olması da yeterlik inancını etkilemektedir (Balcı, 2013).

Yüksek yeterlik inancına sahip öğretmenler zamanlarının çoğunu küçük gruplar ya da bireyler değil genellikle tüm grup ya da tüm sınıfa yönelik kullanmaktadır. Yüksek yeterlik inancına sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler daha çok öğretimle meşgul olmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Akt: Balcı, 2013). Yeterlik inancı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim için yeni ve farklı yöntemler kullandıkları, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları, daha fazla sorumluluk yüklendikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yeterlik inançları ile öğretim sürecini planlama ve sınıf içi uygulamalar arasında ilişki bulunmuştur (Pajares, 1992; Akt: Yılmaz ve Çokluk-

Bökeoğlu, 2008). Öğretmenler, yeterliğin güçlü duygusu ile öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni fikirlere daha açık ve yeni yöntemler denemeye daha istekli olmaktadır (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Akt: Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe kişisel yeterlik inancı düzeylerinin doğrusal olarak arttığı belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir (Spector, 1990; Akt: Coladarcı, 1992). Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi ve becerileri geliştikçe görevlerinde daha başarılı olduğu, başarı duygusu ise onların özyeterlik inançlarının güçlenmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğretmen yeterliği araştırmacıları öğretmen yeterlik inançlarını *genel yeterlik* ve *kişisel yeterlik* olmak üzere iki faktör olarak belirlemiştir. (Ashton ve Webb, 1986; Gibson ve Dembo, 1984; Akt: Coladarcı, 1992). Farklı nedenlerden dolayı Hoy ve Woolfolk (1990a) bu yapıları adlandırmada; *genel öğretim yeterliği* ve *kişisel öğretim yeterliği* kavramlarını kullanmaktadır (Coladarcı, 1992). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'a (2001) göre, birinci faktör *kişisel öğretim yeterliği*, öğretmenin öğretim konusunda kendi bilgi ve yeteneklerine dayalı olarak başarılı olacağına ilişkin inancını yansıtmaktadır. İkinci faktör olan *genel öğretim yeterliği* ise öğretmenin, öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı konusunda önceki ve şimdiki aile yaşantısı, ebeveyn etkileri gibi dışsal etkilerle ilgili değişim oluşturma yeteneğine ilişkin inancı olarak belirtmektedir. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) ölçek uyarlama çalışmasında öğretmen yeterliği boyutlarını *öğretim yeterliği* ve *kişisel yeterlik* olarak isimlendirmiştir.

Friedman ve Kass (2002) *sınıf ve okul bağlamında öğretmenin yeterlik inancı* olarak yeni bir kavramsal model ortaya koymuşlardır. Bu modele göre, öğretmenlerin öğrencilerle, onların aileleriyle, meslektaşlarıyla, müdürle ve çevre ile ilişkileri, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sınıf ortamı ve okul ortamı olmak üzere iki alan olduğu belirtilmektedir. Bu modelde öğretmen hem lider hem de çalışandır. Öğretmen iki sosyal sitemle etkileşim halindedir.

Öğretmen bu sosyal sitemler içinde görev ve ilişki olmak üzere iki düzeyde işlev göstermek durumundadır (Avcı, 2006).

Öğretmen yeterliğini ölçmek için geliştirilen ölçeklerdeki genel yeterlik ve kişisel yeterlik ile ilgili maddeler aşağıda örnek olarak verilmiştir. Bu genel yeterlik ve kişisel yeterlik terimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Öğretmen genel yeterliği ile ilgili maddelere örnek olarak; “Bir öğrencinin motivasyon ve performansının düşmesi onun ev ortamına bağlıdır, çünkü bir öğretmen gerçekten çok şey yapamaz .” (RAND kuruluşunun ölçeğinden) ve “Bir öğrencinin öğrenme düzeyi öncelikle aile geçmişiyle ilgilidir.” (Gibson ve Dembo’nun ölçeğinden) verilebilir. Öğretmen kişisel yeterliği ile ilgili maddelere örnek olarak; “Eğer çok sıkı çalışırsam, çok zor ve isteksiz öğrencileri kazanabilirim.” (RAND kuruluşunun ölçeğinden) ve “Öğrenci başarısının yükselmesi, benim genellikle daha etkili yöntemleri bulmamdan kaynaklanır.” (Gibson ve Dembo ölçeğinden) verilebilir (Coladarci, 1992).

Yurt dışı alanyazında öğretmen yeterliği (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Malinen, Savolainen ve Xu, 2012) konusunda çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda genellikle öğrenci başarısı, motivasyonu, zor ve isteksiz öğrencilerin başarıları, disiplin, uyum, işbirliği, davranış yönetimi konularıyla öğretmen yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin yeterlik inançları ile ilgili araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Bunlar içinde ilköğretim, ortaöğretim, meslek lisesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının yeterlik inançları ile ilgili araştırmalar (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Ekici, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Karacaoğlu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Eker, 2014) dikkat çekmektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin yeterlik algılarına ilişkin yapılan araştırmada genel lise (fen lisesi, anadolu lisesi) öğretmenlerinin yeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Üstüner ve diğ., 2009). Kadın öğretmenler ile branş öğretmenlerinin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu

belirlenmiştir (Ekici, 2006). Kıdeme göre yeterlik inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir (Ekici, 2006; Üstüner ve diğ., 2009). Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) öğretmenlerin yeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasında ilişki bulmuşlardır. Karacaoğlu'na (2008) göre, öğretmenler alan bilgisi, kendini geliştirme, konusunda yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri öğrenci gelişimini sağlama, öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme, okul aile ilişkileri, meslektaşları ve çevre ile ilişkiler, ders programları ve içerik bilgisi konularında kendilerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yeterli olduklarına inanmaktadırlar (Karacaoğlu, 2008). Alanyazında PSEER ile öğretmen yeterlik inançlarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### **Problem Durumu**

İnsanların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmişliğinin temel dayanağı eğitim örgütleridir. En temel eğitim örgütü olan okulların çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda kendisini yenilemesi gerekmektedir. Eğitim, hızla küreselleşen dünyada her geçen gün daha karmaşık bir uğraş alanı olmaktadır. Öğretmenler eğitim sistemi içinde en temel unsurdur. Eğitim örgütlerinin başarılı olması öğretmenlerin niteliklerinin üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin nitelikleri yüksek olsa da psikolojik durumları görevlerinde başarılı olmalarını etkilemektedir. Eğitim örgütleri diğer bilimlerden yararlandığı gibi, psikoloji alanında yapılan çalışmalar da, uğraş alanı insan olan okulları ve öğretmenleri etkilemektedir.

Psikoloji bilimi, özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra çoğunlukla insanların hastalıklı yanlarını iyileştirmeye odaklanmıştır. Bazı psikologlar bu durumu eleştirmiş ve ortalama insanın pozitif özelliklerinin ihmal edildiğini belirtmişlerdir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002; Luthans, 2002; Seligman, Parks ve Steen, 2004). İnsancıl psikoloji, pozitif psikoloji hareketinin doğmasında önemli bir esin kaynağı olmuştur (Yılmaz, 2008). Bu bağlamda, psikolojinin insan davranışlarının negatif ve hastalıklı yanına ağırlık vermesine yönelik eleştiriler pozitif psikoloji yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013).

Pozitif psikolojinin amacı; psikolojinin yalnızca yaşamdaki zorlukların üstesinden gelmek olarak yerleşen bakış açısını değiştirmeyi kolaylaştırmak,



aynı zamanda insanların pozitif niteliklerinin güçlendirilmesini sağlamaktır. Pozitif psikoloji, insanın kendini gerçekleştirme ve mutluluğu için hayatı yaşamaya değer kılan bilimsel bir bakış açısıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin örgütsel alana yansması pozitif örgütsel düşünce okulu, pozitif örgütsel davranış yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Pozitif örgütsel davranış çalışmaları içinde bir alt dal olarak pozitif psikolojik sermaye yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Umut, iyimserlik, dayanıklılık ve özyeterlik bileşenlerinin bir bütün olarak ele alınmasıyla oluşan tümleşik yapı pozitif psikolojik sermaye olarak adlandırılmaktadır (Luthans, 2011). Pozitif Psikolojik Sermaye ölçütlerini karşılayan diğer psikolojik yapıların da PSER'e dahil edilmesi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır (Little ve diğ., 2007). Youssef ve Luthans'a (2007) göre, örgütlerde kısa süreli müdahale ve eğitimlerle bireylerin psikolojik sermaye düzeylerinin yükseldiği, böylece yüksek iş doyumu ve performans artışı sağlandığı belirlenmiştir.

Örgütlerde çalışanlara yönelik çok kısa süreli (örneğin iki saat gibi) müdahalelerle bireylerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin alt bileşenleri (umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık) ile birlikte değişme ve gelişme gösterdiği kanıtlanmıştır. Böylece kısa sürede sonuç alınabilmekte ve işyerleri ve diğer örgütsel alanlarda düşük maliyetle yüksek performans sağlanmaktadır (Youssef ve Luthans, 2007). Öğretmenlerin PSER'lerinin yüksek düzeyde olması önemli performans artışına neden olacaktır. Bunun öğretim hedeflerine ulaşmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştireceklerine inanmaları gerekmektedir (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008).

Öğretmen yeterlik inancı, öğrenciler zor ve isteksiz olsa bile öğrenci katılımı ve öğrenme konusunda istenen sonuçlara ulaşmak için öğretmenin kendi yeteneklerine ilişkin inancının ölçüsüdür (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Özyeterlik, bireyin yetenekleri hakkında inancı anlamına gelir (Luthans, 2002; Luthans, 2011). İnanç bireyin öznel deneyimleri yoluyla gerçekleşir. İnsanlar inandığı sürece, zorluklar karşısında harekete geçme ya da sebat etme konusunda biraz desteklendiklerinde eylemleri istenen etkiyi üretebilir. Güdüleyici olarak görev yapan diğer faktörler ne olursa olsun, kişinin eylemleri

yoluyla değişiklikleri etkileme gücüne sahip olduğu inancı yatmaktadır (Bandura, 2004). Algılanan özyeterlik kişisel etkiler üzerine odaklanmakla birlikte gruplar, örgütler ve hatta ulusların kolektif yeterliği sorunlara çözüm bulmada önemli bir yer tutacaktır (Bandura, 1982).

Önceleri psikolojinin, insanların negatif yönlerini araştırma konusu yapması eğitim yönetimi araştırmalarını da etkilemiştir. Eğitim yönetimi alanyazını incelendiğinde bugüne kadar genellikle stres, çatışma, psikolojik şiddet, yabancılaşma, tükenme gibi olumsuz olgulara odaklanıldığı görülmektedir (Demir, 2011; Akt: Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). İnsanların bireysel ve örgütsel bağlamda sadece olumsuz yanlarını incelemek yerine pozitif psikolojik kapasitelerini geliştirmeye yönelik araştırmalar önem kazanmaya başlamıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Alanyazında yapılan tartışmalar ve bulgular, pozitif psikolojik özelliklerin örgütsel alanda performans artışı sağladığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Ancak *duruma bağlı* kişilik yapılarının, *özelliğe bağlı* yapılarla karşılaştırıldığında örgütlerde kısa süreli müdahalelerle değiştirilebileceği ve performans artışı sağlanabileceği yönündedir. Bu bağlamda çalışanlara yönelik kısa süreli müdahaleler ile *duruma bağlı* özelliklerin (Umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık) değiştirilmesi, böylece performans artışı sağlanması rekabet edilebilirlik açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Bununla birlikte örgütlerde çalışanlara yönelik görece daha uzun süreli bir müdahale sonucunda *özelliğe bağlı* pozitif yapıların (güven, dışadönüklük) da geliştirilebileceği düşünölmektedir. Pozitif psikolojik sermaye bileşenleri olarak; umut, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık, iyimserlikle birlikte güven ve dışadönüklük kapasitelerinin birlikte ele alınması alanda yapılan ilk çalışma olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasında bir ilişki olduğu düşünölmektedir.

Yeterlik inancı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim yöntemleri uyguladıkları, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları, daha fazla sorumluluk yüklendikleri belirlenmiştir (Pajares, 1992; Akt: Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu,

2008). Bu bağlamda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin artırılması için desteklenmeleri ve dolayısıyla yeterlik inançlarının güçlendirilmesi önemli görülmektedir.

Pozitif örgütsel davranış araştırmaları genellikle işletmeler üzerine odaklanmıştır (Luthans ve Youssef, 2004; Chiu, Hui ve Lai, 2007; Luthans, Avey, Clapp-Smith ve Li, 2008; Avey, Wernsing ve Luthans, 2008; Norman, Avolio ve Luthans, 2010; Çınar, 2011; Keleş, 2011; Alkire ve Avey, 2013; Story, Youssef, Luthans, Barbuto ve Bovaird, 2013; Gupta ve Singh, 2014). Çalışma konusu insan olan eğitim örgütlerinde pozitif psikolojik sermaye konulu araştırmaların sayısı çok azdır. Öğretmen yeterliklerine odaklanan birçok çalışma bulunmakla birlikte öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın, araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri nasıldır?
- Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, görevli oldukları okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin yeterlik inançları nasıldır?
- Öğretmenlerin yeterlik inançları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, görevli oldukları okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Kütahya ilindeki ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, genel lise, meslek lisesi ve imam hatip liselerinde görevli öğretmenler ile sınırlıdır. Özel okullarda görevli öğretmenler bu araştırmanın dışında tutulmuştur.

## **İkinci Bölüm**

### **Yöntem**

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Kütahya ilinde kamu okullarında görevli öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da şimdi varolan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Araştırma modelinin oluşturulması, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasında bir ilişki olabileceği varsayımına dayanmaktadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni, Kütahya il merkezi ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, meslek lisesi, genel lise ve imam hatip liselerinde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çerçevede araştırma evrenini 2014-2015 öğretim yılında Kütahya il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 6273 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklemin belirlenmesi için oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için 362 olarak hesaplanmıştır. Araştırma ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, genel lise, meslek lisesi ve imam hatip liseleri olmak üzere altı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Yanıtlanan veri toplama araçlarından kullanılabilir durumdaki 424 tanesinden elde edilen verilerle analizler yapılmıştır. Kütahya Valiliğinden araştırma izni alınmıştır.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile öğretmen yeterlik inançları puanları cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim durumu, okul türü ve görev yeri olmak üzere 7 demografik değişkene ilişkin analiz yapılmıştır. Tablo 1’de

araştırmaya katılan öğretmenlere ait grupların frekans ve yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 1

*Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
Cinsiyet	Kadın	172	40.6	40.6	40.6
	Erkek	252	59.4	59.4	100
Yaş	20-30 Yaş	123	29.0	29.0	29.0
	31-40 Yaş	198	46.7	46.7	75.7
	41 üstü Yaş	103	24.3	24.3	100
Kıdem	1-10 Yıl	179	42.2	42.2	42.2
	11-20 Yıl	180	42.5	42.5	84.7
	21 üstü Yıl	65	15.3	15.3	100
Okul Türü	İlkokul	91	21.5	21.5	21.5
	Ortaokul	95	22.4	22.4	43.9
	İmam Hatip Ortaokulu	91	21.5	21.5	65.3
	Genel Lise	48	11.3	11.3	76.7
	Meslek Lisesi	55	13.0	13.0	89.6
	İmam Hatip Lisesi	44	10.4	10.4	100
Eğitim Durumu	Lisansüstü	37	8.7	8.7	8.7
	Eğitim fakültesi	330	77.8	77.8	86.6
	Diğer	57	13.4	13.4	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	86	20.3	20.3	20.3
	Branş Öğretmeni	287	67.7	67.7	88.0
	Meslek Dersleri Öğretmeni	51	12.0	12.0	100
Görev Yeri	İl Merkezi	154	36.3	36.3	36.3
	İlçe	201	47.4	47.4	83.7
	Belde ve Köy	69	16.3	16.3	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlere (n=424) ilişkin gruplar, cinsiyete göre kadın (n=172), erkek (n=252); yaşa göre 20-30 yaş (n=123), 31-40 yaş (n=198), 41 üstü yaş (n=103); kıdeme göre 1-10 yıl (n=179), 11-20 yıl (n=180), 21 üstü yıl (n=65); branşa göre sınıf öğretmeni (n=86), branş öğretmeni (n=287), meslek dersleri öğretmeni (n=51); eğitim durumuna göre lisansüstü (n=37), eğitim fakültesi (n=330), diğer (Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü, İlköğretmen Okulu, Fen Edebiyat Fakültesi) (n=57); okul türüne göre ilkokul (n=91), ortaokul (n=95), imam hatip ortaokulu (n=91), genel lise (n=48),

meslek lisesi (n=55) ve imam hatip lisesi (n=44); görev yerine göre il merkezi (n=154), ilçe (n=201), belde ve köy (n=69) olmak üzere dağılım göstermektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve demografik özelliklere ilişkin bilgi formu olmak üzere üç bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

#### **Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği**

Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Ek-1a) 26 maddeden oluşmaktadır. Luthans ve diğ. (2007) tarafından önerilen pozitif psikolojik sermayenin 4 boyutu (umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik) dışında güven ve dışadönüklük olmak üzere 2 boyut daha içermekte ve toplam 6 boyuttan oluşmaktadır.

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, 5’li dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş ve “1-Tamamen katılıyorum, 5-Hiç katılmıyorum” aralığında yanıtlanmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin; özyeterlik (4 madde), iyimserlik (5 madde), güven (4 madde), dışadönüklük (5 madde), psikolojik dayanıklılık (5 madde) ve umut (3 madde) olmak üzere 6 boyut olarak belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %61,6’dır. Sırasıyla boyutlara ait faktör yük değerleri; özyeterlik .54 ile .74; iyimserlik .58 ile .78; güven .54 ile .79; dışadönüklük .44 ile .75; psikolojik dayanıklılık .52 ile .67 ve umut .54 ile .72 arasında değişmektedir. Puan aralıkları; “1.00-1.79: Hiç katılmıyorum” , “1.80–2.59: Az katılıyorum”, “2.60-3.39: Kararsızım ”, “3.40-4.19: Çok katılıyorum”, “4.20-5.00: Tam katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir (Tösten ve Özgan, 2014). Buna göre 4.20 ve üzeri puan “çok yüksek”, 3.40-4.19 puan “iyi”, 2.60-3.39 puan “orta”, 1.80-2.59 puan “düşük” ve 1.00-1.79 puan aralığı “çok düşük” olarak yorumlanmaktadır.

#### **Öğretmen Yeterliği Ölçeği**

Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Ek-1b), Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 5’li dereceleme şeklinde düzenlenmiş 22 maddeden

oluşmaktadır. “Öğretmen Yeterliği Ölçeği”nin *kişisel yeterlik* faktöründe 14 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .38 ile .75 arasında değişmektedir. Faktörün güvenirlik katsayısı .76’dır. Kişisel yeterlik faktöründe açıklanan toplam varyans %22.30’dur. *Genel yeterlik* faktöründe 8 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .73 arasındadır. Faktörün güvenirlik katsayısı .64’dır. Genel yeterlik faktöründe açıklanan toplam varyans %11.55’tir (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008).

Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin her iki boyutuna ilişkin yüksek puanın yüksek yeterlik anlamına gelmesi için ikinci faktöre ait 7 maddenin tümü ters kodlanması (1-Tamamen katılıyorum, 6-Hiç katılmıyorum) gerekmektedir. Ölçeğin özgün formunda kişisel yeterlik faktöründe yer alan 13’üncü madde genel yeterlik faktörüne dâhil edildiğinden (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) bu madde ters kodlanmadan analiz yapılmaktadır. Bu iki faktör arasında anlamlı bir ilişki [ $r=.04$ ,  $p>.05$ ] bulunmamıştır. Bu faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle ölçekten toplam puan elde etme yerine ayrı ayrı puanlama yapılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Puan aralıkları; “1.00-1.79: Hiç katılmıyorum”, “1.80-2.59: Az katılıyorum”, “2.60–3.39: Orta derecede katılıyorum”, “3.40-4.19: Çok katılıyorum”, “4.20-5.00: Tamamen katılıyorum” şeklinde yorumlanmaktadır (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Buna göre 4.20-5.00 puan aralığı “çok yüksek”, 3.40-4.19 puan aralığı “yüksek”, 2.60-3.39 puan aralığı “orta”, 1.80-2.59 puan aralığı “düşük” ve 1.00-1.79 puan aralığı “çok düşük” olarak yorumlanmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizinde uygulanacak test tekniklerinin öncelikle parametrik ya da parametrik olmayan ayrımı yapılmıştır. Parametrik istatistik teknikleri en az eşit aralıklı ölçek düzeyi ve ölçeklerden elde edilen puanların dağılımının normalliğini varsaymaktadır. Demografik değişkenleri içeren veri grubu sınıflama, pozitif psikolojik sermaye ölçeği ile öğretmen yeterliği ölçeği sıralama türündedir. Ancak bu tür ölçeklerin eşit aralıklı ölçek olarak da kabul edildiğine ilişkin alanyazında örnekler bulunmaktadır (Karasar, 2012; Büyüköztürk, 2013).



Ölçekten elde edilen puanların dağılımının normalliğini test etmek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

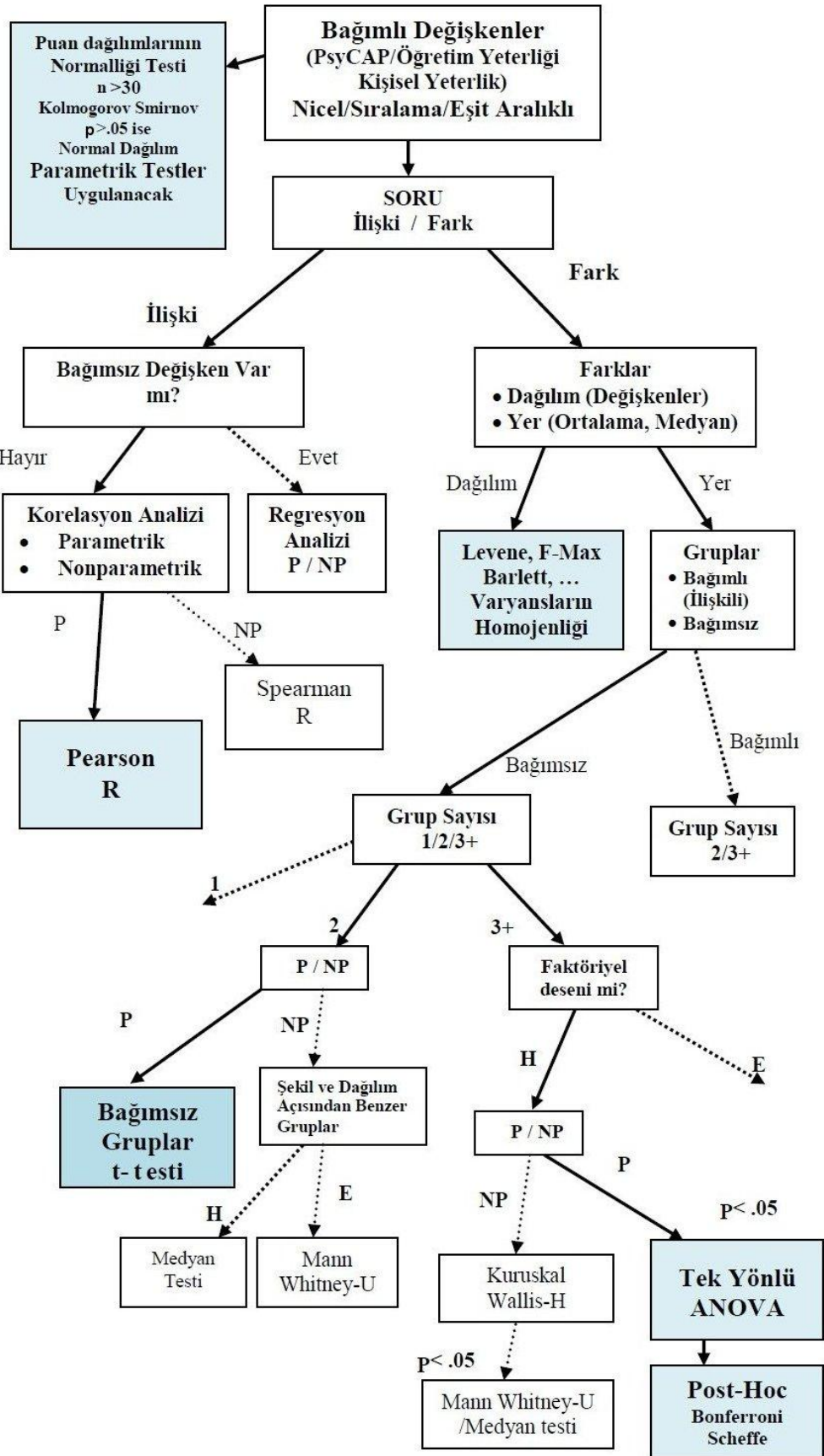
Tablo 2

*Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi Sonuçları (n=424)*

<i>Değerler</i>		<i>PSER</i>	<i>Öğretmen Yeterlik İnançları</i>	
			<i>Genel Yeterlik</i>	<i>Kişisel Yeterlik</i>
Parametreler	$\bar{X}$	4.33	2.79	3.81
	S	.34	.59	.42
K-Smirnov z		1.33	1.26	1.31
p		.06	.08	.06

$z_{(psr)}=1.33$ ;  $z_{(gy)}=1.26$ ;  $z_{(ky)}=1.31$ ;  $p>.05$  Normal dağılım koşullarını taşımaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ( $z_{(psr)}=1.33$ ,  $p>.05$ ;  $z_{(gy)}=1.26$ ,  $p>.05$ ;  $z_{(ky)}=1.31$ ,  $p>.05$ ) ölçeklerden elde edilen gruplara ait puanlar normal dağılım göstermektedir. Bu durumda değişkenlere ait puanlar arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla ikili gruplar için Bağımsız Gruplar t-testi, çoklu gruplar için Tek Yönlü ANOVA testi, çoklu gruplarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de çoklu karşılaştırma tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. İlişki düzeyini belirten “r” değerleri, 0-.29 aralığında ise düşük düzeyde ilişki, .30-.69 aralığında ise orta düzeyde ilişki, .70-1.00 aralığında ise yüksek düzeyde ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Uygulanacak istatistik tekniklerine ilişkin karar modeli Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. İstatistik tekniğinin belirlenmesine ilişkin karar modeli

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerden veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	S
Umut	Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.	4.12	.71
	Yaşadığım problemler beni olgunlaştırır.	4.38	.64
	Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.	4.32	.59
	Boyut Ortalaması	4.27	.65
İyimserlik	Hayat dolu bir insanım.	4.19	.72
	Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.	4.29	.69
	Hayat güzeldir.	4.56	.56
	Enerji doluyum.	4.25	.70
	Güler yüzlüyüm.	4.29	.76
Boyut Ortalaması	4.32	.68	
Özyeterlik	Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.	4.35	.61
	Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	4.25	.63
	Kendime güvenirim.	4.47	.61
	Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.	4.30	.67
Boyut Ortalaması	4.34	.63	
Psikolojik Dayanıklılık	Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.	4.32	.74
	Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.	4.33	.58
	Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.	4.03	.64
	Güçlükler karşısında mücadele ederim.	4.32	.59
	Zorluklar mücadele azmimi artırır.	4.14	.68
Boyut Ortalaması	4.23	.64	
Güven	Yaptığım her iş için hesap verebilirim.	4.59	.53
	Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.	4.45	.59
	Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.	4.50	.57
	Mesleki sorumluluklarımın farkındayım	4.58	.53
Boyut Ortalaması	4.53	.56	
Dışadönüklük	Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.	4.41	.65
	Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.	4.13	.80
	Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.	4.29	.66
	Okulum için yeni fikirler geliştiririm.	4.15	.69
	Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.	4.50	.58
Boyut Ortalaması	4.30	.67	
PSER Puan Ortalaması		4.33	.64

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin (n=424) pozitif psikolojik sermayeleri ( $\bar{x}=4.33$ ,  $S=.64$ ) çok yüksek (4.20-5.00 aralığında) düzeydedir. PSER boyutlarında öğretmenlerin, sırasıyla Güven ( $\bar{x}=4.53$ ,  $S=.56$ ), Özyeterlik ( $\bar{x}=4.34$ ,  $S=.63$ ) İyimserlik ( $\bar{x}=4.32$ ,  $S=.68$ ), Dışadönüklük ( $\bar{x}=4.30$ ,  $S=.67$ ), Umut ( $\bar{x}=4.27$ ,  $S=.65$ ), Psikolojik Dayanıklılık ( $\bar{x}=4.23$ ,  $S=.64$ ) düzeyleri de çok yüksektir.

Öğretmenler güven boyutunda yer alan 4 maddenin tamamına “tam katılıyorum.” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin “yaptığım her iş için hesap verebilirim ( $\bar{x}=4.59$ ,  $S=.53$ )” maddesine daha fazla katıldıkları, “öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim ( $\bar{x}=4.45$ ,  $S=.59$ )” maddesine ise daha az katıldıkları görülmektedir. Özyeterlik boyutunda yer alan 4 maddenin tamamına “tam katılıyorum.” yanıtını vermişlerdir. “kendime güvenirim ( $\bar{x}=4.47$ ,  $S=.61$ )” maddesine daha fazla, “beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim ( $\bar{x}=4.25$ ,  $S=.63$ )” maddesine daha az katıldıkları görülmektedir. İyimserlik boyutunda yer alan 5 maddeden “hayat güzeldir ( $\bar{x}=4.56$ ,  $S=.56$ )” maddesine en yüksek katılım gösterildiği, “hayat dolu bir insanım ( $\bar{x}=4.19$ ,  $S=.72$ )” maddesine “katılıyorum.” yanıtının verildiği görülmektedir. Dışadönüklük boyutunda yer alan 5 maddeden “çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim ( $\bar{x}=4.50$ ,  $S=.58$ )” maddesine en yüksek katılım gösterildiği, “okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm ( $\bar{x}=4.13$ ,  $S=.80$ )” maddesine “katılıyorum.” yanıtının verildiği görülmektedir. Umut boyutunda yer alan 3 maddeden “yaşadığım problemler beni olgunlaştırır ( $\bar{x}=4.38$ ,  $S=.64$ )” maddesine en yüksek katılım gösterildiği, “mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelebilirim ( $\bar{x}=4.38$ ,  $S=.64$ )” maddesine “katılıyorum.” yanıtının verildiği görülmektedir.

Psikolojik Dayanıklılık boyutunda yer alan 5 maddeden “kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım ( $\bar{x}=4.33$ ,  $S=.58$ )” maddesine en yüksek katılım gösterildiği, “beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim ( $\bar{x}=4.03$ ,  $S=.64$ )” maddesine “katılıyorum.” yanıtının verildiği görülmektedir.

## Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve boyutları olan umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık, güven ve dışadönüklüklerinde cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
PSER	Kadın	172	4.31	.34	422	.96	.34
	Erkek	252	4.34	.34			
Umut	Kadın	172	4.29	.48	422	.69	.49
	Erkek	252	4.26	.46			
İyimserlik	Kadın	172	4.27	.45	422	1.65	.10
	Erkek	252	4.35	.45			
Özyeterlik	Kadın	172	4.33	.47	422	.41	.68
	Erkek	252	4.35	.45			
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	172	4.20	.40	422	.99	.32
	Erkek	252	4.25	.42			
Güven	Kadın	172	4.53	.41	422	.07	.95
	Erkek	252	4.53	.40			
Dışadönüklük	Kadın	172	4.26	.47	422	1.21	.23
	Erkek	252	4.32	.47			

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin PSER [ $t_{(422)}=.96$ ,  $p>.05$ ] ile umut [ $t_{(422)}=.69$ ,  $p>.05$ ]; iyimserlik [ $t_{(422)}=1.65$ ,  $p>.05$ ]; özyeterlik [ $t_{(422)}=.41$ ,  $p>.05$ ]; psikolojik dayanıklılık [ $t_{(422)}=.99$ ,  $p>.05$ ]; güven [ $t_{(422)}=.07$ ,  $p>.05$ ]; dışadönüklük [ $t_{(422)}=1.21$ ,  $p>.05$ ] boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak fark yoktur. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin PSER’lerinin daha yüksek, daha iyimser, özyeterlikleri ve psikolojik dayanıklılıkları daha yüksek ve daha dışadönüktürler. Kadın öğretmenler daha umutludur. Kadın ve erkek öğretmenlerin güven düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve boyutları olan umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık, güven ve dışadönüklüklerine ilişkin puanlar normal dağılım göstermektedir. Yaşa göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik testlerden çoklu gruplar için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
PSER	1. 20-30 yaş	123	4.32	.33	2-421	2.07	.13	-
	2. 31-40 yaş	198	4.30	.34				
	3. 41 üstü yaş	103	4.38	.36				
Umut	1. 20-30 yaş	123	4.26	.47	2-421	.05	.95	-
	2. 31-40 yaş	198	4.28	.47				
	3. 41 üstü yaş	103	4.28	.46				
İyimserlik	1. 20-30 yaş	123	4.35	.44	2-421	.75	.47	-
	2. 31-40 yaş	198	4.29	.44				
	3. 41 üstü yaş	103	4.33	.49				
Özyeterlik	1. 20-30 yaş	123	4.29	.46	2-421	2.09	.13	-
	2. 31-40 yaş	198	4.34	.43				
	3. 41 üstü yaş	103	4.42	.50				
Psikolojik Dayanıklılık	1. 20-30 yaş	123	4.22	.40	2-421	2.70	.07	-
	2. 31-40 yaş	198	4.19	.43				
	3. 41 üstü yaş	103	4.31	.40				
Güven	1. 20-30 yaş	123	4.50	.40	2-421	2.03	.13	-
	2. 31-40 yaş	198	4.52	.42				
	3. 41 üstü yaş	103	4.60	.38				
Dışadönüklük	1. 20-30 yaş	123	4.32	.43	2-421	3.43	.03	2-3
	2. 31-40 yaş	198	4.24	.48				
	3. 41 üstü yaş	103	4.38	.49				

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin PSER düzeyleri [ $F_{(2-421)}=2.07$ ,  $p>.05$ ] ile umut [ $F_{(2-421)}=.05$ ,  $p>.05$ ]; iyimserlik [ $F_{(2-421)}=.75$ ,  $p>.05$ ]; özyeterlik [ $F_{(2-421)}=2.09$ ,  $p>.05$ ]; psikolojik dayanıklılık [ $F_{(2-421)}=2.70$ ,  $p>.05$ ]; güven [ $F_{(2-421)}=2.03$ ,  $p>.05$ ] boyutlarındaki görüşlerinde yaşa göre istatistiksel olarak fark yoktur. PSER boyutlarından dışadönüklük [ $F_{(2-421)}=3.43$ ,  $p<.05$ ] boyutunda gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Dışadönüklük boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testleri kullanılmaktadır. Levene F testi sonuçlarına göre [ $LF_{(2-421)}=1.24$ ,  $p>.05$ ] varyanslar homojendir. Çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe testinin kullanılması amaca uygun görülmektedir. Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik yaygın olarak kullanılan Scheffe testi, gruplar arasında olası bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için geliştirilmiştir. Bu test genellikle en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda alfa ( $\alpha$ ) hata payını kontrol edebilen ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını

dikkate almayan bir çoklu karşılaştırma türüdür (Scheffe, 1953; Scheffe, 1959; Akt: Kayri, 2009).

Tablo 5’te verilen ANOVA testi sonuçlarına göre dışadönüklük boyutunda gruplar arasında fark bulunmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre farkın “41 üstü yaş” grubu ile “31-40 yaş” grubu öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum “41 üstü yaş” grubundaki öğretmenlerin dışadönüklüğünün daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca “41 üstü yaş” grubundaki öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları daha yüksek, “31- 40 yaş” grubundaki öğretmenlerin ise daha düşüktür.

Öğretmenlerin PSER’lerine ilişkin puanlar normal dağılım gösterdiğinden, parametrik istatistik yöntemlerinden çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Öğretmenlerin PSER’lerinin boyutları ile birlikte kıdeme göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
PSER	1. 1-10 Yıl	179	4.31	.32	2-421	1.35	.26	-
	2. 11-20 Yıl	180	4.33	.35				
	3. 21 üstü Yıl	65	4.39	.37				
Umut	1. 1-10 Yıl	179	4.28	.45	2-421	.22	.81	-
	2. 11-20 Yıl	180	4.26	.47				
	3. 21 üstü Yıl	65	4.30	.50				
İyimserlik	1. 1-10 Yıl	179	4.33	.44	2-421	.14	.87	-
	2. 11-20 Yıl	180	4.30	.46				
	3. 21 üstü Yıl	65	4.33	.48				
Özyeterlik	1. 1-10 Yıl	179	4.29	.45	2-421	2.45	.09	-
	2. 11-20 Yıl	180	4.36	.45				
	3. 21 üstü Yıl	65	4.43	.50				
Psikolojik Dayanıklılık	1. 1-10 Yıl	179	4.21	.40	2-421	1.04	.35	-
	2. 11-20 Yıl	180	4.23	.43				
	3. 21 üstü Yıl	65	4.29	.41				
Güven	1. 1-10 Yıl	179	4.51	.40	2-421	1.29	.28	-
	2. 11-20 Yıl	180	4.53	.42				
	3. 21 üstü Yıl	65	4.60	.38				
Dışadönüklük	1. 1-10 Yıl	179	4.26	.45	2-421	2.00	.14	-
	2. 11-20 Yıl	180	4.29	.48				
	3. 21 üstü Yıl	65	4.40	.48				

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin PSER düzeyleri [ $F_{(2-421)}=1.35$ ,  $p>.05$ ] ile umut [ $F_{(2-421)}=.22$ ,  $p>.05$ ]; iyimserlik [ $F_{(2-421)}=.14$ ,  $p>.05$ ]; özyeterlik [ $F_{(2-421)}=2.45$ ,  $p>.05$ ]; psikolojik dayanıklılık [ $F_{(2-421)}=1.04$ ,  $p>.05$ ]; güven [ $F_{(2-421)}=1.29$ ,  $p>.05$ ] ve dışadönüklük [ $F_{(2-421)}=2.00$ ,  $p>.05$ ] boyutlarında kıdeme göre istatistiksel olarak fark yoktur. Bununla birlikte “21 üstü Yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin PSER’leri diğer gruplara göre daha yüksektir.

Aşağıda öğretmenlerin PSER’lerinin boyutları ile birlikte branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Dağılımın normalliği varsayımı karşılanmıştır. Parametrik istatistik tekniklerinden çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Branşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
PSER	1. Sınıf Öğretmeni	86	4.33	.34	2-421	.69	.50	-
	2. Branş Öğretmeni	287	4.34	.35				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	4.28	.30				
Umut	1. Sınıf Öğretmeni	86	4.29	.38	2-421	.18	.84	-
	2. Branş Öğretmeni	287	4.27	.49				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	4.24	.48				
İyimserlik	1. Sınıf Öğretmeni	86	4.35	.41	2-421	.89	.41	-
	2. Branş Öğretmeni	287	4.32	.46				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	4.24	.50				
Özyeterlik	1. Sınıf Öğretmeni	86	4.38	.47	2-421	1.24	.29	-
	2. Branş Öğretmeni	287	4.35	.45				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	4.25	.48				
Psikolojik Dayanıklılık	1. Sınıf Öğretmeni	86	4.20	.42	2-421	2.17	.11	-
	2. Branş Öğretmeni	287	4.26	.42				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	4.13	.39				
Güven	1. Sınıf Öğretmeni	86	4.52	.43	2-421	.06	.94	-
	2. Branş Öğretmeni	287	4.53	.41				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	4.54	.36				
Dışadönüklük	1. Sınıf Öğretmeni	86	4.28	.49	2-421	.12	.89	-
	2. Branş Öğretmeni	287	4.30	.48				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	4.27	.39				

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin PSER düzeyleri [ $F_{(2-421)}=.69$ ,  $p>.05$ ] ile umut [ $F_{(2-421)}=.18$ ,  $p>.05$ ]; iyimserlik [ $F_{(2-421)}=.89$ ,  $p>.05$ ]; özyeterlik [ $F_{(2-421)}=1.24$ ,  $p>.05$ ]; psikolojik dayanıklılık [ $F_{(2-421)}=2.17$ ,  $p>.05$ ]; güven [ $F_{(2-421)}=.06$ ,  $p>.05$ ] ve dışadönüklük [ $F_{(2-421)}=.12$ ,  $p>.05$ ] boyutlarında branşa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte meslek



dersi öğretmenlerinin PSER'lerinin ve psikolojik dayanıklılıklarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de öğretmenlerin PSER'lerinin boyutları ile birlikte eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Dağılımın normalliği varsayımı karşılanmıştır. Parametrik istatistik yöntemlerinden çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Eğitim durumu "Diğer" olarak belirtilen grup "eğitim yüksek okulu, eğitim enstitüsü, ilköğretmen okulu ve fen-edebiyat fakültesi" mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
PSER	1. Lisansüstü	37	4.42	.35	2-421	1.71	.18	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	4.31	.34				
	3. Diğer	57	4.35	.34				
Umut	1. Lisansüstü	37	4.38	.52	2-421	1.36	.26	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	4.27	.46				
	3. Diğer	57	4.22	.49				
İyimserlik	1. Lisansüstü	37	4.37	.49	2-421	.38	.69	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	4.31	.44				
	3. Diğer	57	4.33	.49				
Özyeterlik	1. Lisansüstü	37	4.47	.41	2-421	2.06	.13	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	4.32	.47				
	3. Diğer	57	4.38	.43				
Psikolojik Dayanıklılık	1. Lisansüstü	37	4.32	.46	2-421	1.72	.18	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	4.21	.41				
	3. Diğer	57	4.28	.40				
Güven	1. Lisansüstü	37	4.61	.39	2-421	.97	.38	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	4.52	.41				
	3. Diğer	57	4.56	.38				
Dışadönüklük	1. Lisansüstü	37	4.38	.48	2-421	1.08	.34	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	4.28	.47				
	3. Diğer	57	4.34	.47				

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin PSER'leri [ $F_{(2-421)}=1.71$ ,  $p>.05$ ] ile umut [ $F_{(2-421)}=1.36$ ,  $p>.05$ ]; iyimserlik [ $F_{(2-421)}=.38$ ,  $p>.05$ ]; özyeterlik [ $F_{(2-421)}=2.06$ ,  $p>.05$ ]; psikolojik dayanıklılık [ $F_{(2-421)}=1.72$ ,  $p>.05$ ]; güven [ $F_{(2-421)}=.97$ ,  $p>.05$ ] ve dışadönüklük [ $F_{(2-421)}=1.08$ ,  $p>.05$ ] boyutlarında eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre

PSER'leri daha yüksek, onlar daha umutlu, iyimser, özyeterlik sahibi, psikolojik dayanıklılığı daha yüksek, daha güvenli ve dışadönüktürler.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre pozitif psikolojik sermayeleri ve boyutlarına ilişkin puanlar normal dağılım göstermektedir. Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
PSER	1. İlkokul	91	4.34	.34	5-418	.78	.56	-
	2. Ortaokul	95	4.37	.35				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	4.28	.32				
	4. Genel Lise	48	4.34	.34				
	5. Meslek Lisesi	55	4.32	.33				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	4.29	.39				
Umut	1. İlkokul	91	4.30	.37	5-418	.97	.44	-
	2. Ortaokul	95	4.28	.49				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	4.20	.46				
	4. Genel Lise	48	4.31	.51				
	5. Meslek Lisesi	55	4.34	.47				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	4.22	.53				
İyimserlik	1. İlkokul	91	4.37	.41	5-418	.78	.57	-
	2. Ortaokul	95	4.36	.48				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	4.29	.45				
	4. Genel Lise	48	4.26	.45				
	5. Meslek Lisesi	55	4.26	.46				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	4.31	.49				
Özyeterlik	1. İlkokul	91	4.39	.46	5-418	1.01	.41	-
	2. Ortaokul	95	4.37	.49				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	4.27	.40				
	4. Genel Lise	48	4.40	.43				
	5. Meslek Lisesi	55	4.29	.53				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	4.36	.45				
Psikolojik Dayanıklılık	1. İlkokul	91	4.20	.42	5-418	1.80	.11	-
	2. Ortaokul	95	4.33	.42				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	4.22	.37				
	4. Genel Lise	48	4.22	.41				
	5. Meslek Lisesi	55	4.20	.40				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	4.14	.50				
Güven	1. İlkokul	91	4.53	.42	5-418	.44	.82	-
	2. Ortaokul	95	4.55	.42				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	4.49	.40				
	4. Genel Lise	48	4.57	.40				
	5. Meslek Lisesi	55	4.57	.38				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	4.49	.42				

Tablo 9 (devamı)

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Dışadönüklük	1. İlkokul	91	4.30	.48	5-418	.65	.66	-
	2. Ortaokul	95	4.33	.46				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	4.24	.48				
	4. Genel Lise	48	4.35	.49				
	5. Meslek Lisesi	55	4.33	.40				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	4.24	.50				

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin PSER’leri [ $F_{(5-418)}=.78$ ,  $p>.05$ ] ile umut [ $F_{(5-418)}=.97$ ,  $p>.05$ ]; iyimserlik [ $F_{(5-418)}=.78$ ,  $p>.05$ ]; özyeterlik [ $F_{(5-418)}=1.01$ ,  $p>.05$ ]; psikolojik dayanıklılık [ $F_{(5-418)}=1.80$ ,  $p>.05$ ]; güven [ $F_{(5-418)}=.44$ ,  $p>.05$ ] ve dışadönüklük [ $F_{(5-418)}=.65$ ,  $p>.05$ ] boyutlarında görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Öğretmenlerin görev yerine göre pozitif psikolojik sermayeleri ve boyutlarına ilişkin puanlar normal dağılım göstermektedir. Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Görev Yerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
PSER	1. İl Merkezi	154	4.29	.36	2-421	2.33	.10	-
	2. İlçe	201	4.33	.34				
	3. Belde -Köy	69	4.40	.31				
Umut	1. İl Merkezi	154	4.20	.47	2-421	5.01	.01	1-3
	2. İlçe	201	4.29	.47				
	3. Belde -Köy	69	4.41	.44				
İyimserlik	1. İl Merkezi	154	4.28	.47	2-421	1.66	.19	-
	2. İlçe	201	4.32	.45				
	3. Belde -Köy	69	4.39	.42				
Özyeterlik	1. İl Merkezi	154	4.31	.48	2-421	.83	.44	-
	2. İlçe	201	4.36	.44				
	3. Belde -Köy	69	4.38	.48				
Psikolojik Dayanıklılık	1. İl Merkezi	154	4.22	.43	2-421	.98	.38	-
	2. İlçe	201	4.21	.42				
	3. Belde -Köy	69	4.29	.38				

Tablo 10 (devamı)

*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Görev Yerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Güven	1. İl Merkezi	154	4.50	.42	2-421	1.37	.26	-
	2. İlçe	201	4.53	.40				
	3. Belde -Köy	69	4.60	.37				
Dışadönüklük	1. İl Merkezi	154	4.26	.51	2-421	1.05	.35	-
	2. İlçe	201	4.30	.46				
	3. Belde -Köy	69	4.36	.40				

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin PSER’leri [ $F_{(2-421)}=2.33$ ,  $p>.05$ ] ile iyimserlik [ $F_{(2-421)}=1.66$ ,  $p>.05$ ]; özyeterlik [ $F_{(2-421)}=.83$ ,  $p>.05$ ]; psikolojik dayanıklılık [ $F_{(2-421)}=.98$ ,  $p>.05$ ]; güven [ $F_{(2-421)}=1.37$ ,  $p>.05$ ] ve dışadönüklük [ $F_{(2-421)}=1.05$ ,  $p>.05$ ] boyutlarında görev yerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin Umut [ $F_{(2-421)}=5.01$ ,  $p<.05$ ] kapasitelerinde görev yerine göre anlamlı fark vardır.

Umut boyutuna ilişkin Levene F testi sonuçlarına göre [ $LF_{(2-421)}=.09$ ;  $p>.05$ ] varyanslar homojendir. Gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına ( $p<.05$ ) göre, il merkezinde görev yapan öğretmenler ile belde ve köylerde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Belde ve köylerde görev yapan öğretmenler, il merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha umutludur. Bununla birlikte belde ve köylerde görev yapan öğretmenlerin PSER’leri daha yüksek, onlar daha iyimser, daha özyeterlik sahibi, psikolojik dayanıklılıkları daha yüksek, daha güvenli ve daha dışadönüktürler.

**Öğretmenlerin Yeterlik İnançları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeterlik inançlarına ilişkin puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	
Kişisel Yeterlik	Ben normalden biraz daha fazla çaba gösterdiğimde, çoğu kez öğrenci normalden daha başarılı olur.	3.91	.90	
	Hemen hemen bütün öğrenme problemlerinin üstesinden gelecek şekilde bir eğitim verebilirim.	3.58	.84	
	Öğrenci ödevini yaparken bir zorlukla karşılaştığında genellikle onun seviyesine inebilirim.	4.25	.71	
	Öğrenci normalden daha iyi notlar aldığı anda genellikle bunun nedeni ona öğretecek daha iyi yollar bulmamdır.	3.93	.74	
	Gerçekten dendiğimde, zor öğrencilerin hemen hemen hepsini anlayabilirim	3.88	.76	
	Öğrencinin notları arttığında bunun nedeni genellikle benim daha etkili yaklaşımlar bulmamdır.	3.58	.77	
	Eğer öğrenci bir konuyu hızlıca öğreniyorsa, bu benim o konunun önemli öğretme basamaklarını bilmemendir.	3.74	.80	
	Eğer öğrenci bir önceki derste verdiğim bilgileri hatırlıyorsa, onun gelecek derste nasıl daha fazla bilgiyi aklında tutabilmesini sağlayacağımı bilirim.	4.16	.61	
	İyi öğretimle öğrencilerin, ev deneyimlerinin etkilerinin üstesinden gelinebilir.	3.62	.79	
	Eğer sınıftaki bir öğrenci gürültücü ve düzeni bozucu ise onun çabucak eski haline döndürecek yolları bildiğimi temin ederim.	3.63	.82	
	Eğer bir öğrencim ödevini yapamazsa, ödevin doğru zorluk seviyesinde olup olmadığını kontrol ederim.	3.85	.85	
	Eğer gerçekten denersem, en zor ya da motive olamayan öğrencileri bile elde edebilirim.	3.72	.78	
	Bazı öğrencilerin daha düşük seviyeli gruplara gereksinimi vardır, bu nedenle onların gerçekçi olmayan beklentilerinin olmaması sağlanır.	3.61	.89	
	Etkili bir öğretmen olmamda bana uygulanan eğitim programı ve/veya deneyimlerim bana gerekli özellikleri vermiştir.	3.84	.89	
	Boyut Ortalaması	3.81	.80	
Genel Yeterlik	Öğrencilerin ev ortamında geçirdiği saatlerin etkisi ile karşılaştırıldığında benim dersimde geçirdiği saatlerin öğrenciler üstündeki etkisi daha azdır.	3.08	1.24	
	Öğrencinin öğrenebilme yeteneği öncelikle aile geçmişiyle ilgilidir.	2.19	.98	
	Eğer öğrencilerin evinde disiplin yoksa onlar muhtemelen hiçbir disiplini kabul etmezler.	2.17	1.05	
	Öğrencilerin başarabileceklerinde öğretmen çok sınırlıdır, çünkü öğrencilerin ev yaşantısı onların başarılarını büyük ölçüde etkiler.	2.44	1.06	
	Bütün faktörler sağlandığında öğrenci başarısında öğretmenlerin çok güçlü etkisi yoktur.	3.66	1.23	
	Eğer aileler çocukları için daha çok şey yaparsa, ben onlar için daha fazlasını yapabilirim.	4.15	.80	
	İyi öğretme yeteneği olan öğretmenler bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.	2.34	1.04	
	Öyle zamanlar geliyor ki, gerçekten öğretmen çok şey yapamıyor, çünkü çoğu öğrencinin motivasyon ve performansı onların ev çevrelerine dayanıyor.	2.30	.98	
		Boyut Ortalaması	2.79	1.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin (n=424) yeterli inançları boyutlarından kişisel yeterlik inançları ( $\bar{x}=3.81$ ,  $S=.80$ ) yüksek düzeydedir. Genel yeterlik inançları ( $\bar{x}=2.79$ ,  $S=1.05$ ) ise orta düzeydedir. Öğretmenler, yeterlik inançlarının kişisel yeterlik boyutunda yer alan maddelerden “öğrenci ödevini yaparken bir zorlukla karşılaştığında genellikle onun seviyesine inebilirim ( $\bar{x}=4.25$ ,  $S=.71$ -tamamen katılıyorum)” maddesine çok yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Kişisel yeterlik boyutunun “hemen hemen bütün öğrenme problemlerinin üstesinden gelecek şekilde bir eğitim verebilirim ( $\bar{x}=3.58$ ,  $S=.84$ )” ve “öğrencinin notları arttığında bunun nedeni genellikle benim daha etkili yaklaşımlar bulmamdır ( $\bar{x}=3.58$ ,  $S=.77$ -çok katılıyorum)” maddelerine yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen yeterlik inançlarının genel yeterlik boyutunda, yüksek puanın yüksek yeterlik anlamına gelmesi için ölçekte yer alan bu boyuta ilişkin maddelerden 7 tanesi ters kodlanmıştır. Ölçeğin özgün formunda kişisel yeterlik boyutunda yer alan “eğer aileler çocukları için daha çok şey yaparsa, ben onlar için daha fazlasını yapabilirim.” maddesi ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında genel yeterlik boyutuna dâhil edildiğinden (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) ters kodlama yapılmadan değerlendirilmiştir. Öğretmenler genel yeterlik boyutunda yer alan “eğer aileler çocukları için daha çok şey yaparsa, ben onlar için daha fazlasını yapabilirim ( $\bar{x}=4.15$ ,  $S=.80$ -çok katılıyorum).” maddesine yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. “Eğer öğrencilerin evinde disiplin yoksa onlar muhtemelen hiçbir disiplini kabul etmezler ( $\bar{x}=2.17$ ,  $S=1.05$ -az katılıyorum)” maddesine düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

### **Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Araştırma sorularının yanıtlanması için ikili gruplar arasındaki farkı belirlemek için Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin yeterlik inançları boyutları olan kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançlarında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Kişisel Yeterlik	Kadın	172	3.80	.42	422	.32	.75
	Erkek	252	3.81	.42			
Genel Yeterlik	Kadın	172	2.82	.59	422	.85	.40
	Erkek	252	2.77	.59			

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları [ $t_{(422)}=.32$ ,  $p>.05$ ] ile genel yeterlik inançlarında [ $t_{(422)}=.85$ ,  $p>.05$ ] cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte kadın öğretmenler genel yeterliklerine daha fazla inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin yeterlik inançları boyutları olan kişisel yeterlik ile genel yeterlik inançlarına ilişkin puanlar normal dağılım göstermektedir. Yaşa göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik testlerden çoklu gruplar için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Kişisel Yeterlik	1. 20-30 yaş	123	3.81	.42	2-421	.07	.93	-
	2. 31-40 yaş	198	3.81	.40				
	3. 41 üstü yaş	103	3.79	.47				
Genel Yeterlik	1. 20-30 yaş	123	2.74	.53	2-421	1.96	.14	-
	2. 31-40 yaş	198	2.77	.60				
	3. 41 üstü yaş	103	2.89	.62				

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları [ $F_{(2-421)}=.07$ ,  $p>.05$ ] ile genel yeterlik inançlarında [ $F_{(2-421)}=1.96$ ,  $p>.05$ ] yaşa göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte 41 üstü yaş grubundaki öğretmenlerin, diğer gruplardaki öğretmenlere göre genel yeterlik inançları daha yüksektir.

Öğretmenlerin kişisel yeterlik ile genel yeterlik inançlarında kıdeme göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Kişisel Yeterlik	1. 1-10 Yıl	179	3.80	.39	2-421	.07	.93	-
	2. 11-20 Yıl	180	3.81	.44				
	3. 21 üstü Yıl	65	3.83	.45				
Genel Yeterlik	1. 1-10 Yıl	179	2.78	.54	2-421	.07	.93	-
	2. 11-20 Yıl	180	2.80	.63				
	3. 21 üstü Yıl	65	2.79	.60				

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları [ $F_{(2-421)}=.07, p>.05$ ] ile genel yeterlik inançlarında [ $F_{(2-421)}=.07, p>.05$ ] kıdeme göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Öğretmenlerin kişisel yeterlik ile genel yeterlik inançlarında branşa göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

*Öğretmenlerin yeterlik İnançlarının Branşa Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Kişisel Yeterlik	1. Sınıf Öğretmeni	86	3.90	.35	2-421	2.77	.06	-
	2. Branş Öğretmeni	287	3.79	.44				
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	3.74	.42				
Genel Yeterlik	1. Sınıf Öğretmeni	86	2.90	.59	2-421	5.93	.00	1-3
	2. Branş Öğretmeni	287	2.80	.58				2-3
	3. Meslek Dersleri Öğretmeni	51	2.55	.55				

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel yeterlik inançlarında [ $F_{(2-421)}=2.77, p>.05$ ] branşa göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kişisel yeterlik inançları daha yüksektir. Öğretmenlerin genel yeterlik inançlarında [ $F_{(2-421)}=5.93, p<.05$ ] branşa göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık vardır. Scheffe



testi sonuçlarına göre bu fark meslek dersleri öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındadır. Meslek dersleri öğretmenlerinin genel yeterlik inançları daha düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin kişisel yeterlik ile genel yeterlik inançlarında eğitim durumuna göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Eğitim durumu “diğer” olarak belirtilen grup “eğitim yüksek okulu, eğitim enstitüsü, ilköğretmen okulu ve fen-edebiyat fakültesi mezunu” öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Kişisel Yeterlik	1. Lisansüstü	37	3.80	.37	2-421	.04	.96	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	3.81	.42				
	3. Diğer	57	3.82	.48				
Genel Yeterlik	1. Lisansüstü	37	2.68	.63	2-421	1.06	.35	-
	2. Eğitim Fakültesi	330	2.79	.59				
	3. Diğer	57	2.86	.55				

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları [ $F_{(2-421)}=.04$ ,  $p>.05$ ] ile genel yeterlik inançlarında [ $F_{(2-421)}=1.06$ ,  $p>.05$ ] eğitim durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bununla birlikte “Diğer” grubundaki öğretmenlerin genel yeterlik inançları daha yüksektir.

Öğretmenlerin kişisel yeterlik ile genel yeterlik inançlarında görev yaptıkları okul türüne göre fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Kişisel Yeterlik	1. İlkokul	91	3.90	.37	5-418	2.14	.06	-
	2. Ortaokul	95	3.80	.45				
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	3.85	.42				
	4. Genel Lise	48	3.71	.49				

Tablo 17 (devamı)

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması  
Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Kişisel Yeterlik	5. Meslek Lisesi	55	3.74	.37				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	3.74	.40				
Genel Yeterlik	1. İlkokul	91	2.88	.61	5-418	4.54	.00	5-1
	2. Ortaokul	95	2.80	.60				5-3
	3. İmam Hatip Ortaokulu	91	2.88	.53				5-6
	4. Genel Lise	48	2.65	.54				
	5. Meslek Lisesi	55	2.51	.56				
	6. İmam Hatip Lisesi	44	2.91	.62				

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel yeterlik inançlarında [ $F_{(5-418)}=2.14$ ,  $p>.05$ ] görev yapılan okul türüne göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte ilkokul öğretmenlerinin kişisel yeterlik inançları daha yüksektir. Öğretmenlerin genel yeterlik inançlarında [ $F_{(5-418)}=4.54$ ,  $p<.05$ ] görev yaptıkları okul türüne göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark meslek lisesi öğretmenleri ile ilkokul, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi öğretmenleri arasındadır. Meslek lisesi öğretmenlerinin genel yeterlikleri daha düşük düzeyde, imam hatip lisesi öğretmenlerinin genel yeterlikleri ise daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin kişisel yeterlik ile genel yeterlik inançlarında görev yerine göre fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

*Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Görev Yerine Göre Karşılaştırılması  
Amacıyla Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Scheffe)</i>
Kişisel Yeterlik	1. İl Merkezi	154	3.75	.42	2-421	2.59	.08	-
	2. İlçe	201	3.83	.43				
	3. Belde ve Köy	69	3.87	.38				
Genel Yeterlik	1. İl Merkezi	154	2.79	.61	2-421	1.36	.26	-
	2. İlçe	201	2.76	.57				
	3. Belde ve Köy	69	2.89	.58				

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları [ $F_{(2-421)}=2.59, p>.05$ ] ile genel yeterlik inançlarında [ $F_{(2-421)}=1.36, p>.05$ ] eğitim durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte belde ve köylerde görev yapan öğretmenlerin kişisel ve genel yeterlik inançları daha yüksektir.

### **Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki**

Tablo 19’da öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

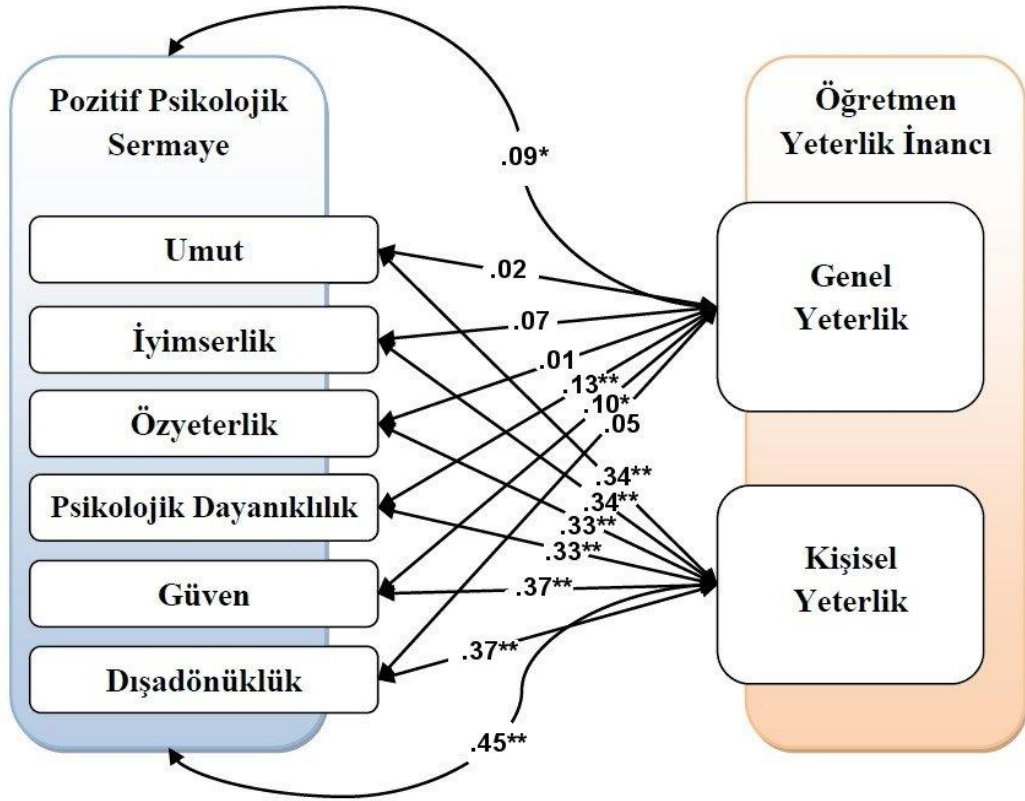
*Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

	Öğretmen Yeterlik İnançları	
	Kişisel Yeterlik	Genel Yeterlik
Umut	.34**	.02
İyimserlik	.34**	.07
Özyeterlik	.33**	.01
Psikolojik Dayanıklılık	.33**	.13 **
Güven	.37**	.10*
Dışadönüklük	.37**	.05
PSER	.45 **	.09*

\*.05, \*\*.01

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye boyutlarından umut ile öğretmen yeterlik inançları boyutlarından kişisel yeterlik inançları arasında ( $r=.34, p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Umut ile genel yeterlik inançları arasında ( $r=.02, p>.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. İyimserlik ile kişisel yeterlik inançları arasında ( $r=.34, p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İyimserlik ile genel yeterlik inançları arasında ise ( $r=.07, p>.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Özyeterlik ile kişisel yeterlik inançları arasında ( $r=.33, p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Özyeterlik ile genel yeterlik inançları arasında ( $r=.01, p>.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Psikolojik

dayanıklılık ile kişisel yeterlik inançları ( $r=.33$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık ile genel yeterlik inançları arasında ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Güven ile kişisel yeterlik inançları ( $r=.37$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Güven ile genel yeterlik inançları arasında ( $r=.10$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Dışadönüklük ile kişisel yeterlik inançları arasında ( $r=.37$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Dışadönüklük ile genel yeterlik inançları arasında ( $r=.05$ ,  $p>.05$ ) ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile kişisel yeterlik inançları arasında ( $r=.45$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile genel yeterlik inançları arasında ( $r=.09$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arttıkça kişisel ve genel yeterlik inançlarının arttığı söylenebilir. PSER ile öğretmenlerin yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi gösteren ilişki model Şekil 3'te görülmektedir.



\*.05, \*\*.01

Şekil 3. İlişkisel model

## **Dördüncü Bölüm**

### **Tartışma Sonuç ve Öneriler**

#### **Tartışma**

Bu araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterli inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve boyutları olan umut, iyimserlik, özyeterlik psikolojik dayanıklılık, güven ve dışadönüklüklerinin; öğretmenlerin yeterli inançlarının nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim durumu, görevli oldukları okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre pozitif psikolojik sermayeleri ile kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançlarında gruplar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Son aşamada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterli inançları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin nasıl olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri çok yüksek düzeydedir. Öğretmenler, pozitif psikolojik sermayeyi oluşturan her bir psikolojik kapasite bakımından kendilerini olumlu algılamaktadırlar. Öğretmenlerin, kendilerini en iyi hissettikleri psikolojik yapı güven ( $\bar{x}=4.53$ ) boyutudur. Bunu sırasıyla özyeterlik, iyimserlik, dışadönüklük, umut ve psikolojik dayanıklılık kapasiteleri izlemektedir.

Öğretmenlik mesleği yorucu, uzun bir süreci kapsayan etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretmenleri güçlü ve dayanıklı kılan bu özellikler (Seligman, 2002; Akt: Eryılmaz, 2013), öğretmenlerin başarılı olmasının da anahtarı olarak görülebilir. Pozitif psikolojik sermayeyi oluşturan bu özelliklerin yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin kendini gerçekleştirme ve mutluluğu için (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) önemli görülmektedir. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan öğretmenlerin okulların başarısında önemli bir etki sağlayacağı düşünülmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye boyutlarından umut düzeyi yüksek olan öğretmenler, zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı göstermektedirler. İyimser öğretmenler, sürekli bir pozitif düşünceye sahiptirler. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, hedefe ulaşmak için sebat göstermekte, hedefe ulaşmak için gerekirse yeni yollara yönelebilmektedirler. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan öğretmenler, sorunlar ve sıkıntılar içinde olsalar da başarıya ulaşmak için daha güçlü bir şekilde atılımda bulunmaktadırlar (F. Luthans ve diğ., 2004; Luthans ve diğ., 2006; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007; Avey ve diğ., 2010). Güven düzeyi yüksek öğretmenler, işbirliğine dayalı davranış ve performans geliştirme, amaç belirleme, liderlik, ekip çalışması gibi okulun örgütsel etkinlik süreçlerinde önemli rol oynamaktadır (Shockley-Zalabak vd., 2000; Akt: Kalemci Tüzün, 2007). Dışadönük öğretmenler özgüvene sahip olup girişken olmakta, başkaları ile birlikte çalışma isteği duymaktadırlar (Zhang, 2008; Akt: Çelebi ve Uğurlu, 2014).

Pozitif psikolojik sermayeyi diğer pozitif yapılardan ayıran en önemli özelliği değişime ve gelişime açık olmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri pozitif müdahaleler yoluyla artırılabilir (Youssef ve Luthans, 2007). Böylece eğitimde başarı için performans artışı sağlanabilir.

Alanyazında pozitif psikolojik sermayeyi en iyi açıklayan yapıların umut, iyimserlik, özyeterlik ve psikolojik dayanıklılık olduğuna ilişkin kanıtlar sunulmaktadır (Luthans ve diğ., 2007). Bu yapılar gelişmeye ve değişime açıktır (Luthans, 2002; Luthans ve diğ., 2007). Bu nedenle örgütlerde çalışanlara kısa süreli pozitif müdahalelerde bulunulduğunda performans artışı sağlayacaktır. Bu araştırma kapsamında pozitif psikolojik sermayeye dâhil edilen güven ve dışadönüklük boyutları durağan kişilik özellikleridir. Ancak bu yapıların da pozitif psikolojik sermaye ölçütlerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için bu araştırmaya konu olması, alanyazındaki tartışmalarla (Little ve diğ., 2007) örtüşmektedir. Alanyazında duygusal zeka, mutluluk/öznel iyi oluş, birbirine bağlanma stilleri (Örneğin sevgi, ilgi, bağlılık, dostluk), güçlendirici stres ve canlılık gibi pozitif psikolojik kapasitelerin değişik derecelerde pozitif örgütsel davranış ölçütlerini karşıladığına ilişkin kanıtlar (Little ve diğ., 2007; Nelson ve

Cooper, 2007; Luthans, 2011) bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin güven ve dışadönüklük özelliklerinin diğer boyutlarla uyumlu şekilde çok yüksek düzeyde olması, güven ve dışadönüklüğün pozitif psikolojik sermaye ölçütlerini karşıladığını göstermektedir.

Bu araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim durumu, okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri kadın ve erkek öğretmenlere göre farklı değildir. Kadın ve erkek öğretmenlerin yüksek düzeyde psikolojik sermayelerinin olması öğretim görevlerini yürütürken gerekli psikolojik kapasiteye sahip olduklarını göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer koşullardan benzer şekilde etkilendikleri şekilde yorumlanabilir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin PSER'leri daha yüksektir. Kadın öğretmenler daha umutlu, erkek öğretmenler ise daha iyimser, daha özyeterlik sahibi, psikolojik olarak daha dayanıklı, güven içinde ve dışadönüktürler.

Öğretmenlerin yaşlarına göre PSER'leri ve boyutları olan umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık ve güven düzeyleri farklı değildir. Ancak PSER boyutlarından dışadönüklük düzeyleri gruplar arasında farklılaşmaktadır. Öğretmenlerden "41 üstü yaş" grubunda olanların "31-40 yaş" grubundaki öğretmenlere göre daha dışadönüktürler. Bu durum "31-41 yaş" grubundaki öğretmenlerin daha çok durağanlık gösterdiği, daha az konuştukları, yalnızlığı tercih ettikleri, daha az girişkenlik gösterdiklerini, sorumluluk ve çalışkanlık konusunda daha az çaba harcadıkları (Borkenau ve Ostendorf, 1998) şeklinde yorumlanabilir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin küçük yaşlarda kendi çocuklarının olması, kendi ailelerine daha fazla zaman ayırıyor olması, daha stresli bir yaş dönemi içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Dışadönüklük *durum-özellik* sürekliliği gösterdiğinden (Youssef ve Luthans, 2007) kısa süreli müdahaleler ile öğretmenlerin dışadönüklük düzeyleri yükseltilebilmektedir (Youssef ve Luthans, 2007; Little ve diğer., 2007; Cascio ve Luthans, 2013).

Kıdeme göre gruplar arasında öğretmenlerin PSER'lerinde fark yoktur. Bununla birlikte deneyimli öğretmenlerin PSER'leri deneyimi az öğretmenlere

göre yüksektir. Bu durum deneyim arttıkça ile PSER'in arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında öğretmenlerin yeterlik inançlarının kıdeme göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Üstüner ve diğ., 2009). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinde branşa göre fark yoktur. Ancak meslek dersleri öğretmenlerinin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlikleri daha düşük düzeydedir. Bu durum meslek dersleri öğretmenlerinin çalışma şartlarının diğer gruptaki öğretilere göre daha zorlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim durumuna göre, öğretmenlerin PSER'leri ile umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık ve dışadönüklüklerinde gruplar arasında fark yoktur. Ancak lisansüstü mezunu öğretmenlerin PSER ve boyutlarına ilişkin puanları daha yüksektir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin PSER'leri yükselmektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri, umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık, güven ve dışadönüklükleri görev yaptıkları okul türlerine göre farklı değildir. Bununla birlikte ortaokullarda görevli öğretmenlerin PSER düzeyleri daha yüksektir. Tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin güven düzeyleri diğer boyutlara göre daha yüksektir. Görev yerine göre öğretmenlerin PSER'lerinde fark yoktur. PSER'in umut boyutunda öğretmenlerin görev yerine göre gruplar arasında fark bulunmuştur. Belde ve köylerde görev yapan öğretmenler daha fazla PSER'e sahip ve daha umutlular. Köylerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azlığı, öğretmenlerin öğrencilerle daha birebir ilgilenmesine neden olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada üçüncü olarak öğretmenlerin yeterlik inançları boyutları olan kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişisel yeterlik inançlarının yüksek ve genel yeterlik inançlarının ise orta olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi yetenekleri ile ilgili yargıları kişisel, içsel yeterlik inançlarını; öğrenci başarısını ya da başarısızlığını başkalarına, özellikle öğrencilerin ailelerine ve çevrelerine dayandırması ile ilgili dışsal yargıları genel yeterlik inançlarını (Coladarcı, 1992) yansıtmaktadır. Öğretmenlerin genel yeterlik inançlarına ilişkin maddeler ters kodlandığından (Ölçeğin 13. maddesi hariç) yüksek puan yüksek yeterlik anlamına gelmektedir. Genel yeterlik inancı



düşük öğretmenler, öğrencilerinin okul dışındaki yaşantılarının, ailelerinin etkisinin okul ortamında değiştirilemeyeceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin başarısındaki önemli etkenin aile ve çevre olduğunu, öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve alışkanlıklarının baskın olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Genellikle iyimser öğretmenler olumlu olayları içsel, kararlı, genel nedenlere bağlamaktadır. Olumsuz olayları da dışsal, kararsız, özel nedenlere bağlama eğilimi göstermektedirler (Hefferon ve Boniwell, 2011). İyimserler genellikle olumsuz olayların nedeni olarak başkalarını suçlama eğitimi gösterir (Peterson ve Seligman, 1987; Peterson, Buchanan ve Seligman, 1995; Peterson ve Steen, 2002). Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin iyimserlik puanlarının yüksek, genel yeterlik puanlarının orta olması bu durumu doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin genel yeterlik inançlarının orta, kişisel yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması, onların öğrencilerin başarısızlığı ile ilgili olarak aile ve çevre gibi dışsal faktörleri sorumlu tuttuğunu göstermektedir. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'nun (2008) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kişisel ve genel yeterlik inançları, kişisel açıklayıcı tarz ile iyimser açıklayıcı tarz yaklaşımları (Peterson ve Seligman, 1987; Peterson ve diğ., 1995; Peterson ve Steen, 2002) ile açıklanabilir. İyimser açıklayıcı tarz, olumlu olayları içsel, istikrarlı, genel nedenlere bağlarken, olumsuz olayları dışsal, istikrarsız, özel nedenlere bağlama eğilimini temsil etmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Kişisel yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin başarısında kendi bilgi ve becerilerine güvendikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli olduklarına inandıklarını göstermektedir. Genel yeterlik ile kişisel yeterlik boyutları birbirinden bağımsız olduğu (Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008) için puanların toplamına göre değerlendirme yapılmamıştır. Ancak kişisel yeterlik inancı yüksek genel yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin öğretmen yeterlik inançlarının yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Genel yeterlik inançları ile ilgili ölçek maddeleri incelendiğinde, öğrencilerin aile içinde gelişen davranışlarını öğretmenlerin değiştirip değiştiremeyeceği konusundaki yargılarına ilişkindir. Bu durum öğretmenlerin

pedagojik formasyon bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Kişisel yeterlik boyutundaki maddeler ise öğretmenlerin alan bilgisi, öğretme yöntem ve teknikleri gibi yeterliklerine ilişkin inançlarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda yeterliklerine inandıkları, öğrenci davranışları üzerinde önemli etkisi olan pedagojik formasyon konusunda kendi yeteneklerine yeterli düzeyde inanmadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu araştırmada dördüncü olarak öğretmenlerin yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim durumu, okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları ve genel yeterlik inançları kadın ve erkek öğretmenlere göre farklı değildir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin kişisel yeterlikleri daha yüksek, kadın öğretmenlerin ise genel yeterlikleri daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin genel yeterliklerinin yüksek olması pedagojik formasyon konusunda daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançları da farklı değildir. Kıdeme göre öğretmenlerin yeterlik inançları boyutlarında gruplar arası fark bulunmamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin yeterlik inançlarının kıdeme göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Üstüner ve diğ., 2009).

Öğretmenlerin branşa göre kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançlarında sınıf öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerine göre yetenekleri konusunda kendilerine inanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin sürekli aynı öğrenci grubu ile çalışmaları, öğrencileri ve aileleri ile daha fazla bir araya gelmeleri nedeniyle öğrencilerin başarısında kendi yeterliklerine inanmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle ortaöğretimde öğrenci velilerinin toplantılara daha az katılım gösterdiği, öğretmenleri ile yeterince diyalog kurmadığı gözlenmektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin öğrenci gelişimini sağlama, öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme, okul aile ilişkileri, meslektaşları ve çevre ile ilişkiler, ders programları ve içerik bilgisi konularında

kendilerinin diğ er branş öğretmenlerine göre daha yeterli olduklarına inandıklarına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Karacaoğ lu, 2008). Branş öğretmenlerinin (genel bilgi dersleri öğretmenleri) meslek dersi öğretmenlerine göre genel yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olması meslek dersleri öğretmenlerinin genellikle biliş sel becerileri düşük düzeyde öğrencilerinin olması bu öğrencilerin ise sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı aile çevresine sahip olmaları olarak açıklanabilir.

Genel yeterlik düzeyi düşük öğretmenler öğrencilerinin başarısızlığını genellikle öğrencilerin ailelerinin ve çevrelerinin etkisine bağ lamaktadırlar. Öğretmenin genel yeterlik inancı, öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı konusunda önceki ve ş imdiki aile yaş antısı, ebeveyn etkileri gibi dış sal etkilerle ilgili değı ş im oluşturma yeteneğine ilişkin inancıdır (Yılmaz ve Çokluk Bökeoğ lu, 2008). Alanyazında branş öğretmenlerinin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğ una ilişkin kanıtlar bulunması (Ekici, 2006), bu araştırmanın bulguları ile örtüş mektedir.

Eğ itim durumuna göre, öğretmenlerin kiş isel yeterlik ve genel yeterlik inançlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe yeterlik inancı düzeylerinin doğ rusal olarak arttığı na ilişkin kanıtlar sunulmaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir (Spector, 1990; Akt: Coladarcı, 1992; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğ lu, 2008). Bu araştırmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin yeterlik inançlarının, diğ er gruplarda yer alan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olması; alan öğretmenliğı tezsiz yüksek lisans programı mezunu öğretmenlerin de lisansüstü seçeneğini işaretlemiş olmalarının etkisi olduğ u söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kiş isel yeterlik inançları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Genel yeterlik inançları ise okul türüne göre farklılık göstermektedir. İlkokul, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesinde görevli öğretmenlerin genel yeterlik inançları meslek lisesinde görevli öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. İlkokul, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesinde görevli öğretmenler öğrenci başarısı ile ilgili aile ve çevreden kaynaklanan olumsuzlukları giderebileceklerine inanmaktadırlar.

İlkokullarda öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenlerinin ailelerle daha yakın ilişkide bulunması, öğrenci başarısı için işbirliğinin önemini göstermektedir. Benzer şekilde imam hatip ortaokullarında ve imam hatip liselerindeki öğretmenlerin de ailelerle sürekli bir işbirliği içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Görev yerine göre öğretmenlerin genel ve kişisel yeterlikleri farklılaşmamaktadır. Ancak belde ve köylerde görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançları daha yüksektir. İl merkezinde görevli öğretmenlerin ise yeterlik inançları daha düşüktür. Belde ve köylerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azlığı, öğretmenlerin öğrencilerle daha birebir ilgilenmesine neden olduğu söylenebilir. Belde ve köylerde ağırlıklı olarak ilkokullar bulunmaktadır. Bu durum ilkokul grubunda ve sınıf öğretmeni grubunda açıklanan aile ilişkilerinin belde ve köylerde de yoğun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kişisel yeterlik inancı, öğretmenlerin zor ve isteksiz öğrencilerin bile başarısının artırılmasına yönelik bilgi beceri ve yeteneklere sahip olduğunu yansıtmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Kişisel yeterliği yüksek öğretmenler daha çok branşı kapsamındaki içerik ve uygulamalar ile ilgili yeteneklerine güvendiklerini göstermektedir. Genel yeterlik inançları ise öğretmenlerin öğrenci başarısı ya da başarısızlığında sorumluluğu aile gibi dışsal nedenlere bağladığını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması için hem kişisel yeterlik hem de genel yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Genel yeterlik inançlarının düşük düzeyde olması, öğretmenlerin ailelerle yeterince ya da sağlıklı bir iletişim kuramadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum eğitim ve öğretim süreçlerinin karmaşık yapısı içinde öğretmenlerin yoğun iş yükü, ailelerin günlük işleri içinde çocuklarına ayırdıkları zaman, eğitim düzeyi gibi birçok faktör ile açıklanabilir. Öğretmenler okul ve sınıf içinde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerinin yeterli olduğuna inanmaktadırlar. Ancak öğrencilerin genel davranışlarının iyileştirilmesi yönünde sorunla karşılaştıklarında, bu sorunun kaynağı olarak aileleri ve öğrencilerin içinde bulunduğu çevreyi sorumlu tutmaktadırlar. Bu durum öğretmen genel yeterliklerinin geliştirilmesi

gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlerin görev öncesi ve görev sırasında pedagojik formasyon konusunda çok etkin eğitim almaları gerektiği şeklinde açıklanabilir.

Yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencilerin öğrenme durumlarını sürekli değerlendirip öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağlamaktadır (Dembo ve Gibson, 1985; Akt: Balcı, 2013). Öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri ve değer yönelimleri, okul örgütü içindeki ilişkiler, veli öğretmen ilişkileri, öğretmenlerin kararlara katılımı öğretmenlerin yeterlik inancını etkilemektedir (Balcı, 2013). Yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğretim konusunda daha istekli olmaktadır. Öğretmenler inandığı sürece, zorluklar karşısında harekete geçme ya da sebat etme konusunda biraz destek sağlandığında eylemleri istenen etkiyi üretmektedir (Bandura, 2004). Bu destek için en iyi yol pozitif psikolojik sermayelerinin güçlendirilmesi olarak görülmektedir.

Araştırmanın son amacı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik bulgulara göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile öğretmen yeterlik inançları boyutlarından kişisel yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile genel yeterlik inançları arasında da pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır.

Pozitif psikolojik sermaye boyutlarından umut ile kişisel yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. İyimserlik ile kişisel yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Özyeterlik ile kişisel yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Psikolojik dayanıklılık ile kişisel yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Güven ile kişisel yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Dışadönüklük ile kişisel yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Umut ile genel yeterlik arasında anlamlı ilişki yoktur. İyimserlik ile genel yeterlik arasında anlamlı ilişki yoktur. Özyeterlik ile genel yeterlik arasında anlamlı ilişki yoktur. Psikolojik dayanıklılık ile genel yeterlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Güven ile

genel yeterlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Dışadönüklük ile genel yeterlik arasında anlamlı ilişki yoktur. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki pozitif yönde ilişkinin varlığı, öğretmenlerin PSER'lerinin artırılmasıyla yeterlik inançlarının da artacağını göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin performanslarının da artmasına neden olacağı şeklinde yorumlanabilir.

## **Sonuç**

Sonuç olarak, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri çok yüksek düzeydedir. Yeterlik inançları boyutlarından kişisel yeterlik inançları yüksek düzeyde, genel yeterlik inançları ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançlarında fark olup olmadığı analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin PSER'leri ve boyutlarında gruplar arasında fark yoktur. Yaşa göre PSER'in dışadönüklük boyutunda "41 üstü yaş" grubundaki öğretmenler "31-40 yaş" grubuna göre daha dışadönüktürler. Kıdeme göre gruplar arasında fark bulunmamıştır. Eğitim durumuna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin PSER'leri daha yüksektir. Görev yapılan yere göre öğretmenlerin PSER'lerinin umut boyutunda gruplar arasında fark vardır. Belde ve köylerde görev yapan öğretmenler, il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre umutludur. Cinsiyete göre öğretmenlerin yeterlik inançları boyutlarında gruplar arasında fark bulunmamıştır. Yaşa göre gruplar arasında fark yoktur. Ancak 41 üstü yaş grubundaki öğretmenlerin genel yeterlik inançları daha yüksektir. Kıdeme göre öğretmenlerin yeterlik inançlarında gruplar arasında fark yoktur. Branşa göre öğretmenlerin genel yeterlik inançları sınıf ve branş öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında fark vardır. Sınıf ve branş öğretmenleri genel yeterliklerine daha çok inanmaktadırlar. Eğitim durumuna göre öğretmen yeterlik inançlarında gruplar arasında fark yoktur. Okul türüne göre öğretmenlerin genel yeterlik inançlarında gruplar arasında fark vardır. İlkokul, imam hatip ortaokulu ve imam hatip liselerinde görevli öğretmenlerin, meslek liselerinde görevli öğretmenlere göre genel yeterlik inançları daha yüksektir. Görev yerine göre öğretmenlerin yeterlik inançlarında fark yoktur. Ancak belde ve köylerde görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançları daha yüksektir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile kişisel yeterlik inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile genel yeterlik inançları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Bu çalışmada, pozitif psikolojik sermayeye güven ve dışadönüklük boyutları dâhil edilmiş ve pozitif psikolojik sermaye ile bu boyutlar arasında da güçlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Avey, Youssef ve Luthans'ın (2008) çalışmasında da benzer sonuca ulaşılmış, dışadönüklük ile PSER arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

## **Öneriler**

### **Araştırmacılara Dönük Öneriler**

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar hem pozitif psikolojik sermaye hem de öğretmen yeterlik inançları konusunda araştırmacılar için önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları konusunda araştırma yapacak, araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

- Pozitif psikolojik sermayeye diğer pozitif psikolojik yapıların da dâhil edildiği araştırmalar yapılabilir.
- Pozitif psikolojik sermaye ile boyutları değişime ve gelişime açık olduğundan öğretmenlere yönelik kısa süreli pozitif müdahaleler sonucunda yeterlik inançları ve performansları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarının Kütahya ili dışındaki kamu okullarına genellenebilmesi için, bu konuda farklı illerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin araştırma yapılabilir.
- Bu konuda benzer araştırmalar özel okul öğretmenlerine ve eğitim fakültelerinde aday öğretmenlere yönelik yapılabilir.
- Okul yöneticilerine yönelik pozitif psikolojik sermaye ile yönetim ve liderliklerine ilişkin yeterlik inançlarını içeren araştırmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Aanstoos, C., Serlin, I., & Greening, T. (2000). History of division 32 (Humanistic psychology) of the American Psychological Association, In D. Dewsbury (Eds.), *Unification through division: Histories of the divisions of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermaye kavramı ve işletmelerde sürdürülebilir rekabet üstünlüğünü sağlamadaki rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 13(1). 73-98.
- Akçay, V. H. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (303686)
- Akün Palut, F. A. (2013). *İşyerinde algılanan kişilerarası çatışmaların stres belirtileri ile ilişkisinde psikolojik sermaye ve çatışma yönetim tarzlarının biçimlendirici etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (340494)
- Ali Eryılmaz. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1).
- Alkire, T. D., & Avey, J. B. (2013). Psychological capital and the intent to pursue employment with developed and emerging market multinational corporations. *Human Resource Development International*, 16(1), 40-55.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlik inancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 162-173.
- Avey, C. B., Youssef, C. M., & Luthans, F. (2008). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Leadership Institute Faculty Publications*, 1-42. <http://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub/6> (10.03.2015)



- Avey, J. B., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2008). The a call for longitudinal research in positive Incubator organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 29(5), 705-711.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Occupational Health Psychology*, 5(1), 17-28.
- Avey, J., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Aydın, A. (2012). *Felsefe (Düşünce Tarihi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aytaş, G. (2010). Hacı Bektaş Velî ve Thomas More'da hümanizm. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1988). Organisational application of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.), 5513-5518.

- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613–630.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Charlotte: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Eds.), *Handbook of Principles of Organization Behavior* (pp. 179-200). New York: Wiley.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 1-12.
- Battal, F. (2013). *Psikolojik sermaye çalışanların yaratıcılığı ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (344594)
- Beard, K. S., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129–1148.
- Berberoğlu, N. (2013). *Psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: Bir alan araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (331233)
- Beyazgül, M. (2014). *Çalışanların performansında psikolojik sermayenin etkisinin incelenmesi: Mersin ili lojistik sektöründe faaliyette bulunan büyük ölçekli işletmeler üzerinde bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (355870)
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1998). The big five as states: How useful is the five-factor model to describe intraindividual variations over time? *Journal of Research in Personality*, 32, 202–221.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM Akademi.

- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 3-13). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Canpolat Doğan, N. (2006). *Ortaöğretim öğretmenlerinin dönüşümsel önderlik özellikleriyle öğretmen etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (204493)
- Carrigan, P. M. (1960). Extraversion-introversion as a dimension of personality: a reappraisal. *Psychological Bulletin*, 57(5), 329-360. <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2014/09/Carrigan1960.pdf> (05.05.2015)
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & Shane J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-242). New York: Oxford University Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinic Psychology Review*, 30(7), 879–889.
- 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.
- Caza, A., & Cameron, K. S. (2008). Positive organizational scholarship: What does it achieve? In C. L. Cooper & S. Clegg (Eds.), *Handbook of Macro-Organizational Behavior*. New York: Sage.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Chiu, W. C. K., Hui, C. H., & Lai, G. W. F. (2007). Psychological ownership and organizational optimism amid China's corporate transformation: Effects of an employee ownership scheme and a management-dominated board. *The International Journal of Human Resource Management*, 18(2), 303-320.
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2010). In search of durable positive psychology interventions: Predictors and consequences of long-term

- positive behavior change. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 5(5), 355-366.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. <http://www.jstor.org/stable/20152340> (11.03.2010)
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, (18).
- Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (298113)
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi*, 10(2), 139-150.
- Dinçer, H. (2013). *Otantik liderlik, psikolojik sermaye ve yaratıcılık: Çok düzeyli analiz* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (358648)
- Diržytė, A. (2013). Research on positivity and psychological capital at science and study institutions in the USA. *Intellectual Economics*, 7(3), 389-395.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan-Kılıç, E. (2014). Örgütsel pozitif psikolojik sermaye. İçinde İ. Aydın ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Politikası Yazıları* (s. 440-452). Ankara: Pegem Akademi.
- 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: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 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* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (355868)
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Reviews Clinic Psychology*, 1(6), 29-51.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Eloff, I., Achoui, M., Chireshe, R., Mutepfa, M., & Ofovwe, C. (2008). Views from africa on positive psychology. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 189-194.
- Erkmen, T. ve Esen, E. (2012). Psikolojik sermaye konusunda 2003-2011 yıllarında yapılan çalışmaların kategorik olarak incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 89-103.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-19.
- Friedman, H. (2008). Humanistic and positive psychology: The methodological and epistemological divide. *The Humanistic Psychologist*, 36(2), 113-126.
- Friedman, H. L., & Robbins, B. D. (2012). The negative shadow cast by positive psychology: Contrasting views and implications of humanistic and positive psychology on resiliency. *The Humanistic Psychologist*, 40(1), 87-102.
- Giddens, A. (2012). *Modernliğin sonuçları*. (Çev. E. Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22).

- Gupta, V., & Singh, S. (2014). Psychological capital as a mediator of the relationship between leadership and creative performance behaviors: Empirical evidence from the Indian R&D sector. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(10), 1373-1394.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. New York: Open University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İyem, C. ve Erol, E. (2013). Mesleki yönelimlerde bireylerin kişilik ve demografik özelliklerinin rolü; Sakarya Üniversitesi İşletme Bölümü rneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 137-146.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim ğretmen adaylarının mesleki zyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, rgtsel güven ve örgütsel güven modelleri. *KMU İİBF Dergisi*, 93-118.
- Karacaoğlu, C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A., Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (şanlıurfa ili rneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 47-68.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (327545)

- Kutanis, R. Ö. ve Oruç, E. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(2), 145-159.
- Larsen, R. J., & Ketelaar, T. (1989). Extraversion, neuroticism and susceptibility to positive and negative mood induction procedures. *Personality Individual Differences*, 10(12), 1221-1228.
- Little, L. M., Gooty, J., & Nelson, D. L. (2007). Positive psychological capital: Has positivity clouded measurement rigor? In D. L. Nelson and C. L. Cooper (Eds.), *Positive organizational behavior* (pp. 191-209) London: Sage.
- Linley, P. A., Joseph S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research And Promoting Good Practice*, 1(1), 3-16.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An Evidence-Based Approach*. New York: The McGraw-Hill.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Rawski, S. L. (2011). A tale of two paradigms: The impact of psychological capital and reinforcing feedback on problem solving and innovation. *Journal of Organizational Behavior Management*, 31(4), 333-350.
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008a). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource?. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818-827.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008b). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219-238.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007a). 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., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007b). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 387-393.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1, 249-271.
- Luthans, F., Luthans, K.W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-286). New York: Oxford University Press.
- Maslow, A. (2011). *İnsan olmanın psikolojisi (Toward a psychology of being)* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- McDonald, M., & O'Callaghan, J. (2008). Positive psychology: A foucauldian critique. *The Humanistic Psychologist*, 36(2), 127-142.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2013). Örgütsel güven. İçinde H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 261-273). Ankara: PEGEM Akademi.
- Meyers, M. C., Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in



- organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-632.
- Mills, M. J., Fleck, C. R., & Kozikowski, A. (2013). Positive psychology at work: A conceptual review, state-of-practice assessment, and a look ahead. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 8(2), 153-164.
- Nelson, D. L., & Cooper, C. L. (2007). Positive organizational behavior: An inclusive view. In D. L. Nelson and C. L. Cooper (Eds.), *Positive Organizational Behavior*. London: SAGE.
- Norman, S. M., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 21, 350–364.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özgen, M. K. (2013). Farabi felsefesinde bilgi ve terapi: Bilginin iyileştirici gücü. *Bilimname*, 25(2), 133-155.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55(2), 237-265.
- Peterson, C., & Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 244-255). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). Explanatory style: History and evolution of the field. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory Style*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.

- Saruhan, N. (2013). *İletişimin kuruma güven aracılığıyla değişime direnç ile olan ilişkisinde psikolojik sermaye ve algılanan kurumsal adaletin şarhli değişken rolü* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (326816)
- Savur, N. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (347353)
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Pocket books. [http://books.google.com.tr/books/about/Learned\\_Optimism.html?id=sHVM-KaXeg8C&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books/about/Learned_Optimism.html?id=sHVM-KaXeg8C&redir_esc=y) (02.05.2015)
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to change your mind and your life (First vintage books edition)*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55(1), 5-14. <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppintroarticle.pdf> (10.03.2015).
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Trans Royal Society*, 359.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress empirical validation of interventions. *American Psychological Association*. 60(5), 410-421.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-273). New York: Oxford University Press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74.

- Story, J. S. P., Youssef, C. M., Luthans, F., Barbuto, J. E., & Bovaird, J. (2013). Contagion effect of global leaders' positive psychological capital on followers: Does distance and quality of relationship matter? *The International Journal of Human Resource Management*, 24(13), 2534-2553.
- Şahin, E. ve Macic, H. (2014). İslâm felsefesine bir adım olarak neoplatonizm (yeni eflatunculuk): Proclus ve Fârâbî arasında metafizik bir karşılaştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 192-226.
- Toplaoğlu, T. (2013). *Psikolojik sermaye: Psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkiye otantik liderliğin düzenleyici etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (348829)
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 429-442.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-865.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AMR.pdf> (10.03.2015)
- Yapıcı, Ş. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kişilik profilleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 213-225.
- Yaşar Özbay. (2012). Eğitim psikolojisi. İçinde Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.

## Ekler

### Ek-1a: Anket formu

ANKET FORMU																																																																																																																																																																																																		
Kişisel Bilgiler																																																																																																																																																																																																		
I. Cinsiyetiniz	1 <input type="checkbox"/> Kadın	2 <input type="checkbox"/> Erkek																																																																																																																																																																																																
II. Yaşınız .....	III. Mesleki Kıdeminiz: ..... Yıl																																																																																																																																																																																																	
IV. Branşınız:	1 <input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni	2 <input type="checkbox"/> Genel Bilgi Dersleri																																																																																																																																																																																																
V. Eğitim Durumunuz:	1 <input type="checkbox"/> Lisansüstü	3 <input type="checkbox"/> Eğitim Yüksek Okulu	5 <input type="checkbox"/> İlköğretmen Okulu																																																																																																																																																																																															
	2 <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi	4 <input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü	6 <input type="checkbox"/> Sertifika																																																																																																																																																																																															
	7 <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz): .....																																																																																																																																																																																																	
VI. Görev yaptığınız okul türü:	1 <input type="checkbox"/> İlkokul	2 <input type="checkbox"/> Ortaokul	3 <input type="checkbox"/> İmam Hatip Ortaokulu																																																																																																																																																																																															
	4 <input type="checkbox"/> Genel Lise	5 <input type="checkbox"/> Meslek Lisesi	6 <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi																																																																																																																																																																																															
VII. Görev yaptığınız yer:	1 <input type="checkbox"/> İl Merkezi	2 <input type="checkbox"/> İlçe	3 <input type="checkbox"/> Belde	4 <input type="checkbox"/> Köy																																																																																																																																																																																														
VIII. Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı: .....																																																																																																																																																																																																		
IX. Okulunuzdaki toplam öğretmen sayısı: .....																																																																																																																																																																																																		
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği																																																																																																																																																																																																		
<p><i>Açıklama:</i> Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.</p>																																																																																																																																																																																																		
					<b>Ölçek</b>																																																																																																																																																																																													
<p>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz:</p>																																																																																																																																																																																																		
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;"></th> <th style="width: 5%;">1</th> <th style="width: 5%;">2</th> <th style="width: 5%;">3</th> <th style="width: 5%;">4</th> <th style="width: 5%;">5</th> <th style="width: 5%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td>2 Hayat dolu bir insanım.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td>3 Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlıyorum.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td>4 Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td>5 Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>6 Güçlüklere karşı mücadele ederim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td>7 Zorluklar mücadele azmimi artırır.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">7</td> </tr> <tr> <td>8 Hayat güzeldir.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">8</td> </tr> <tr> <td>9 Enerji doluyum.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">9</td> </tr> <tr> <td>10 Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td>11 Yaşadığım problemler beni olgunlaştırdı.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">11</td> </tr> <tr> <td>12 Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">12</td> </tr> <tr> <td>13 Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">13</td> </tr> <tr> <td>14 Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">14</td> </tr> <tr> <td>15 Kendime güvenirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">15</td> </tr> <tr> <td>16 Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">16</td> </tr> <tr> <td>17 Yaptığım her iş için hesap verebilirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">17</td> </tr> <tr> <td>18 Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">18</td> </tr> <tr> <td>19 Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">19</td> </tr> <tr> <td>20 Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">20</td> </tr> <tr> <td>21 Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">21</td> </tr> <tr> <td>22 Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">22</td> </tr> <tr> <td>23 Mesleki sorumluluklarımın farkındayım.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">23</td> </tr> <tr> <td>24 Güler yüzlüyüm.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">24</td> </tr> <tr> <td>25 Okulum için yeni fikirler geliştirim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">25</td> </tr> <tr> <td>26 Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">26</td> </tr> </tbody> </table>							1	2	3	4	5		1 Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2 Hayat dolu bir insanım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	3 Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	4 Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	5 Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	6 Güçlüklere karşı mücadele ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	7 Zorluklar mücadele azmimi artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	8 Hayat güzeldir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	9 Enerji doluyum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	10 Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	11 Yaşadığım problemler beni olgunlaştırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	12 Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12	13 Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	14 Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	15 Kendime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	16 Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	17 Yaptığım her iş için hesap verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	18 Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	19 Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19	20 Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20	21 Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	22 Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	23 Mesleki sorumluluklarımın farkındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	24 Güler yüzlüyüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24	25 Okulum için yeni fikirler geliştirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25	26 Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																													
1 Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1																																																																																																																																																																																												
2 Hayat dolu bir insanım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2																																																																																																																																																																																												
3 Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3																																																																																																																																																																																												
4 Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4																																																																																																																																																																																												
5 Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5																																																																																																																																																																																												
6 Güçlüklere karşı mücadele ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6																																																																																																																																																																																												
7 Zorluklar mücadele azmimi artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7																																																																																																																																																																																												
8 Hayat güzeldir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8																																																																																																																																																																																												
9 Enerji doluyum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9																																																																																																																																																																																												
10 Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10																																																																																																																																																																																												
11 Yaşadığım problemler beni olgunlaştırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11																																																																																																																																																																																												
12 Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12																																																																																																																																																																																												
13 Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13																																																																																																																																																																																												
14 Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14																																																																																																																																																																																												
15 Kendime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15																																																																																																																																																																																												
16 Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16																																																																																																																																																																																												
17 Yaptığım her iş için hesap verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17																																																																																																																																																																																												
18 Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18																																																																																																																																																																																												
19 Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19																																																																																																																																																																																												
20 Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20																																																																																																																																																																																												
21 Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21																																																																																																																																																																																												
22 Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22																																																																																																																																																																																												
23 Mesleki sorumluluklarımın farkındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23																																																																																																																																																																																												
24 Güler yüzlüyüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24																																																																																																																																																																																												
25 Okulum için yeni fikirler geliştirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25																																																																																																																																																																																												
26 Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26																																																																																																																																																																																												

Kaynak: Tösten, R. ve Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 429-442.

## Ek-1b: Anket formu

Öğretmen Yeterlik Ölçeği					
<p><b>Açıklama:</b> Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.</p>					
					<b>Ölçek</b>
<p>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz</p>					<p>1. Hiç katılmıyorum 2. Az katılıyorum 3. Orta derecede katılıyorum 4. Çok katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum</p>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ben normalden biraz daha fazla çaba gösterdiğimde, çoğu kez öğrenci normalden daha başarılı olur.					1
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin ev ortamında geçirdiği saatlerin etkisi ile karşılaştırıldığında benim dersimde geçirdiği saatlerin öğrenciler üstündeki etkisi daha azdır.					2
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencinin öğrenebilme yeteneği öncelikle aile geçmişiyle ilgilidir.					3
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer öğrencilerin evinde disiplin yoksa onlar muhtemelen hiçbir disiplini kabul etmezler.					4
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hemen hemen bütün öğrenme problemlerinin üstesinden gelecek şekilde bir eğitim verebilirim.					5
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrenci ödevini yaparken bir zorlukla karşılaştığında genellikle onun seviyesine inebilirim.					6
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrenci normalden daha iyi notlar aldığı anda genellikle bunun nedeni ona öğretecek daha iyi yollar bulmamdır.					7
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerçekten dendiğimde, zor öğrencilerin hemen hemen hepsini anlayabilirim.					8
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin başarabileceklerinde öğretmen çok sınırlıdır, çünkü öğrencilerin ev yaşantısı onların başarılarını büyük ölçüde etkiler.					9
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bütün faktörler sağlandığında öğrenci başarısında öğretmenlerin çok güçlü etkisi yoktur.					10
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencinin notları arttığında bunun nedeni genellikle benim daha etkili yaklaşımlar bulmamdır.					11
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer öğrenci bir konuyu hızlıca öğreniyorsa, bu benim o konunun önemli öğretme basamaklarını bilmemdenidir.					12
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer aileler çocukları için daha çok şey yaparsa, ben onlar için daha fazlasını yapabilirim.					13
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer öğrenci bir önceki derste verdiğim bilgileri hatırlıyorsa, onun gelecek derste nasıl daha fazla bilgiyi aklında tutabilmesini sağlayacağımı bilirim.					14
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İyi öğretmeyle öğrencilerin, ev deneyimlerinin etkilerinin üstesinden gelinbilir.					15
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer sınıftaki bir öğrenci gürültücü ve düzeni bozucu ise onun çabucak eski haline döndürecek yolları bildiğimi temin ederim.					16
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İyi öğretme yeteneği olan öğretmenler bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.					17
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer bir öğrencim ödevini yapamazsa, ödevin doğru zorluk seviyesinde olup olmadığını kontrol ederim.					18
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer gerçekten denersem, en zor ya da motive olamayan öğrencileri bile elde edebilirim.					19
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öyle zamanlar geliyor ki, gerçekten öğretmen çok şey yapamıyor, çünkü çoğu öğrencinin motivasyon ve performansı onların ev çevrelerine dayanıyor.					20
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bazı öğrencilerin daha düşük seviyeli gruplara gereksinimi vardır, bu nedenle onların gerçekçi olmayan beklentilerinin olmaması sağlanır.					21
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etkili bir öğretmen olmamda bana uygulanan eğitim programı ve/veya deneyimlerim bana gerekli özellikleri vermiştir.					22

**Kaynak:** Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

## Ek-2: Araştırma izin belgesi



T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996/605/5939825

02/12/2014

Konu: Anket Çalışması

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB.Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 Nolu Genelgesi

b) Dumlupınar Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.11.2014 tarihli ve 9644 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans programı öğrencisi Hayrullah KELEKÇİ ilimiz merkezindeki ve ilçelerindeki tüm eğitim kurumlarında görevli öğretmenlere yönelik "**Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki**" konusunda anket çalışması yapmak istemektedir.

İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup;

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin müdürlüğümüze verilmek üzere yapılması uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

Coşkun ESEN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
02/12/2014

Yüksel KARA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğt.Müd.(Strt.Gel.Hiz.Birimi)  
Elektronik Ağ: <http://kutahyameb.gov.tr>  
e-posta: [kutahyamem@meb.gov.tr](mailto:kutahyamem@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: G.ZENGİN VHKİ.  
Tel: (0 274) 2236241-160  
Faks: (0 274) 223 62 54

Ru evrak otomatik elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 31fe-efc1-333a-9caa-f17e kodu ile teyit edilebilir.

## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı** : Hayrullah KELEKÇİ  
**Doğum Tarihi** : 10/04/1968  
**Doğum Yeri** : Kırşehir  
**Adres** : Seyitömer Çok Programlı Anadolu Lisesi  
**E-Posta** : hkelekci@gmail.com

### Öğrenim Durumu

**1986-1990** : Lisans, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi  
Makina Eğitimi Bölümü, Ankara  
**1982-1986** : Lise, Kırşehir Teknik Lisesi, Kırşehir.

### İş Deneyimi

**1990-1993** : Öğretmen, Ağrı Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Ağrı.  
**1993-2006** : Öğretmen, Tavşanlı Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi,  
Kütahya.  
**2006-2010** : Müdür Yardımcısı, Tavşanlı Teknik ve Endüstri Meslek  
Lisesi, Kütahya.  
**2010-2015** : Müdür, Seyitömer Çok Programlı Anadolu Lisesi,  
Kütahya.



