

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

AUTHORS: Hayrullah KELEKÇİ,Kürsad YILMAZ

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161147>

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*

Relationship between Positive Psychological Capital Efficacy Beliefs of Teachers

Hayrullah KELEKÇİ**, Kürşad YILMAZ***

Öz: Bu araştırmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezi ve ilçelerindeki kamu okullarında görev yapan 424 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ilkököl, ortaokul, imam hatip ortaokulu, genel lise, meslek lisesi, imam hatip lisesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında, Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Tösten ve Özgan, 2014) ve Öğretmen Yeterlik İnançları Ölçeği (Woolfolk ve Hoy, 1990) 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, genel yeterlik inançları ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinde görev yeri değişkenine 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: 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 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 and positive correlation was found. Between the positive psychological capital of teachers and their general efficacy beliefs low level and 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

*Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

**Öğretmen, MEB, İzmir-Türkiye, e-posta: hkelekci@gmail.com

***Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya-Türkiye, e-posta: kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

Giriş

Gittikçe daha karmaşık bir hale gelen modern hayat, hayatın her alanını olduğu gibi iş hayatını da derinden etkilemektedir. Çalışanlar her gün yeni bir uygulama ya da reform adı altında birçok düzenleme ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu karmaşıklıkta olumlu düşünmenin önemi de daha fazla vurgulanmaya başlamıştır. Olumlu düşünme tabi ki her şeye olumlu bakalım, yanlışları görmeyelim gibi bir anlam taşımamaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında, olumlu düşünen insanların sorunlarla daha kolay baş ettikleri görülmektedir. Olumlu düşünmenin önemi, çeşitli kültürlerde farklı şekillerde vurgulanmıştır. Anadolu'nun kadim kültüründe bu durumu Mevlana, "*Kardeşim sen düşünceden ibaretsin. Geriye kalan et ve kemiksin. Gül düşünürsen gülistan olursun. Diken düşünürsen dikenlik olursun*" sözü ile dile getirmiştir. Bu ifade 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 ve pozitif psikoloji çalışmalarında kendini göstermektedir.

Pozitif psikolojinin amacı; psikolojinin yalnızca yaşamdaki zorlukların üstesinden gelmek olarak yerleşen bakış açısını değiştirmek ve aynı zamanda insanların pozitif niteliklerinin güçlendirilmesini sağlamaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji alanı, öznel düzeyde, sağlıklı olma, hoşnutsuzluk 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 açıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002).

Pozitif psikolojik sermaye

Pozitif örgütsel davranış araştırmaları sonucunda pozitif psikolojik sermaye kavramı ortaya çıkmıştır (Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006). Alanyazında pozitif örgütsel davranışın psikolojik kaynakları genel olarak, "umut, özyeterlik, dayanıklılık ve iyimserlik" olarak ele alınmaktadır. Pozitif psikolojik sermayenin çekirdek yapısını oluşturan pozitif psikolojik kaynakların temelde bilişsel bir doğası vardır (Avey, Luthans, Smith ve Palmer, 2010). Bu kaynaklar birleştirildiğinde pozitif psikolojik sermaye bir bütünlük içinde sinerjik bir yapı olarak kabul edilmektedir. Pozitif psikolojik sermaye 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).

Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin pozitif psikolojik durumlarının gelişimi ile ilgili olarak aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004; Luthans vd., 2006; Avey vd., 2010):

- Zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı göstermede güvene sahip olmak (*Özyeterlik*),
- Şimdi ve gelecekte başarılı olmak için pozitif düşünceye sahip olmak (*İyimserlik*),
- 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*).

Luthans ve diğerlerine göre (2004) 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 sebebiyle pozitif psikolojik sermayenin diğer sermaye türlerine göre tercih edilmesi gerektiği öne sürülmektedir (Luthans vd., 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 pozitif psikolojik sermaye (umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, özyeterlik) daha etkin iş performansı için yönetilebilir, değişime açık ve geliştirilebilir özellikleri ile öne çıkmaktadır. Pozitif psikolojik sermayenin 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.

Youssef ve Luthans (2007) pozitif örgütsel davranışın ve alt çalışma alanı olarak pozitif psikolojik sermayenin “umut, iyimserlik, dayanıklılık, özyeterlik” boyutlarını kapsadığını belirtmektedir. Bu bağlamda Luthans ve diğerleri (2007a) tarafından yapılan çalışmalarda pozitif psikolojik sermaye dört alt boyutta ele alınmıştır (Avey vd., 2010). Tösten ve Özgan (2014) ise Luthans, Youssef ve Avolio (2007a) tarafından önerilen pozitif psikolojik sermayenin dört boyutu (umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik) dışında “güven ve dışadönüklük” olmak üzere iki boyut daha eklemiş ve pozitif psikolojik sermayeyi toplam altı boyutta incelemişlerdir.

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.

Umut, kişinin belirli bir hedefe doğru öngörülen yol boyunca başlama ve hareketi sürdürebilme inancıdır (Hefferon ve Boniwell, 2011). *İyimserlik*, 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 (Seligman, 1998; 2002). *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 birçok çalışmada insan ilişkilerinin yapıştırıcısı olarak nitelendirilmektedir. *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). Dışadönüklüğün bu boyutlar arasında önemli bir yeri vardır. Çünkü dışadönüklük ile diğer boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişkiler vardır. *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, Youssef ve Avolio, 2007a). *Özyeterlik*, İnsanların kendi yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde belirlenen performans düzeylerine ulaşmak için kendi yetenekleri hakkındaki inançları” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994).

Uluslararası alanyazında pozitif psikoloji ve pozitif psikoloji ile ilgili kavramlar konusundaki araştırmalar giderek artmaktadır. Erkmen ve Esen (2012) yurtdışında yayınlanan dergilerde, 2003-2011 yılları arasında psikolojik sermaye konusunda yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmada 49 makale ve teze ulaşmıştır. Bu çalışmaların önemli bir kısmı eğitim dışı örgütlere yöneliktir. Belirlenen araştırmalardan sadece 13 tanesi eğitim alanında. Türkiye’de psikolojik sermaye konusunda yapılan doktora ve yüksek lisans tezleri ve makaleler de genellikle işletme alanına yöneliktir. Az sayıda çalışma eğitim alanında (Keser, 2013). Ancak son yıllarda eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda pozitif psikolojiye ve pozitif

psikoloji ile ilgili kavramlara verilen önemin artış gösterdiği (Akın, 2013; Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013; Eryılmaz, 2013; Kaya, Balay ve Demirci, 2014; Tösten ve Özgan, 2014) söylenebilir. Bu durum pozitif psikoloji, pozitif örgütsel psikoloji, pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye yaklaşımlarının son yıllarda eğitim alanında da ilgi odağı olduğunu kanıtlamaktadır.

Öğretmen yeterlik inancı

Öğretmen yeterlik inançları ile ilgili araştırmaların kuramsal ve kavramsal çerçevesi Bandura'nın özyeterlik kuramı ve diğer çalışmalarına dayanmaktadır (Bandura, 1977; 1982; 2009). Bandura (1994) özyeterliği "İnsanların kendi yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde belirlenen performans düzeylerine ulaşmak için kendi yetenekleri hakkındaki inançları" olarak tanımlamaktadır. 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 (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

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 (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, Akt: Balcı, 2013), kişisel özellikleri ve değer yönelimleri (Ames, 1983, Akt: Balcı, 2013) ile yöneticilerin öğretmenlerle iletişim içinde olması ve kararlara katılımı sağlaması (Frazer ve Miller, 1981, Akt: Balcı, 2013), velilerle ilişkiler (Dembo ve Gibson, 1985, Akt: Balcı, 2013) 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 yükledikleri 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).

Öğretmen yeterliği araştırmalarında öğretmen yeterlik inançları genellikle "*genel yeterlik* ve *kişisel yeterlik*" olmak üzere iki boyut halinde ele alınmıştır (Ashton ve Webb, 1986; Gibson ve Dembo, 1984, Akt: Coladarcı, 1992). Hoy ve Woolfolk (1990a) bu boyutları farklı bir şekilde adlandırmış, genel yeterliği *genel öğretim yeterliği*, kişisel yeterliği ise *kişisel öğretim yeterliği* olarak kullanmıştır (Akt: Coladarcı, 1992). Tschannen-Moran ve Woolfolk-

Hoy'a (2001) göre, birinci boyut olan *kişisel öğretim yeterliği*, öğretmenin öğretim konusundaki bilgi ve yeteneklerine dayalı olarak, öğretim işinde başarılı olacağına ilişkin inancını yansıtmaktadır. İkinci boyut olan *genel öğretim yeterliği* ise öğretmenin, öğrencilerin başarısı ya da başarısızlığı konusunda önceki ve şimdiki aile yaşantısı, ebeveyn etkileri gibi dışsal etkilerle ilgili değişim oluşturma yeteneğine ilişkin inancıdır. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen yeterliği boyutlarını *öğretim yeterliği* ve *kişisel yeterlik* olarak isimlendirmiştir.

Yurt dışı alanyazında öğretmen yeterliği (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; 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; Eker, 2014) dikkat çekmektedir. Ancak öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bu bağlamda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin artırılması için desteklenmeleri ve dolayısıyla yeterlik inançlarının güçlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri nasıl bir dağılım göstermektedir? 2) Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye dağılımı; cinsiyet, branş, görevli oldukları okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? 3) Öğretmenlerin yeterlik inançları nasıldır? 4) Öğretmenlerin yeterlik inançları; cinsiyet, branş, görevli oldukları okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? 5) Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Kütahya ilindeki kamu okullarında görevli öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren-örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2014-2015 öğretim yılında Kütahya il merkezi ve ilçelerindeki ilkökul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, meslek lisesi, genel lise ve imam hatip liselerinde görevli 6273 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemen belirlenmesi için oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 362 olarak hesaplanmıştır. Yanıtlanan veri toplama araçlarından kullanılabilir durumdaki 424 tanesinden elde edilen verilerle analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=424) 172'si kadın, 252'si erkek; 86'sı sınıf öğretmeni, 287'si branş öğretmeni, 51'i meslek dersleri öğretmenidir. Katılımcıların 91'i ilkökulda, 95'i ortaokulda, 91'i imam hatip ortaokulunda, 48'i genel lisede, 55'i meslek lisesinde, 44'ü ise imam hatip lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 154'ü il merkezinde, 201'i ilçelerde, 69'u ise belde ve köylerde görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri, Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile toplanmıştır.

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği. Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, Luthans, Youssef ve Avolio (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. 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. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ise veri toplama aracı için yapılan DFA'da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=728.83$, $N=308$, $sd=285$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0.071, SRMR; 0.13, GFI; 0.85, AGFI; 0.81, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.093; $\chi^2/df=2.56$ olarak bulunmuş-tur (Tösten ve Özgan, 2014). Ölçekten elde edilen 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, 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

Ölçekten elde edilen puanların dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen gruplara ait puanlar normal dağılım göstermektedir ($Z_{(pozitif\ psikolojik\ sermaye)}=1.33$, $p>.05$; $Z_{(genel\ yeterlik)}=1.26$, $p>.05$; $Z_{(kişisel\ yeterlik)}=1.31$, $p>.05$). 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'dan az ise düşük, 0.30-0.69 aralığında ise orta, 0.70-1.00 aralığında ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri (n=424)

Boyutlar	$\bar{X}$	S
Umut	4.27	.65
İyimserlik	4.32	.68
Özyeterlik	4.34	.63
Psikolojik Dayanıklılık	4.23	.64
Güven	4.53	.56
Dışadönüklük	4.30	.67
Pozitif Psikolojik Sermaye Toplam Puan	4.33	.64

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ($\bar{X}=4.33$, $S=.64$) çok yüksek düzeydedir. Pozitif psikolojik sermaye boyutlarında öğretmenlerin, sırasıyla güven ($\bar{X}=4.53$, $S=.56$), özyeterlik ($\bar{X}=4.34$, $S=.63$), iyimserlik ($\bar{X}=4.32$, $S=.68$), dışadönüklük ($\bar{X}=4.30$, $S=.67$), umut ($\bar{X}=4.27$, $S=.65$) ve psikolojik dayanıklılık ($\bar{X}=4.23$, $S=.64$) düzeyleri de çok yüksektir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye [$t_{(422)}=.96$, $p>.05$]; 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 anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin daha yüksek, daha iyimser, özyeterlikleri ve psikolojik dayanıklılıkları daha yüksek ve daha dışadönüktürler. Kadın öğretmenler daha umutludur. Kadın ve erkek öğretmenlerin güven düzeyleri ise birbirine yakındır.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye [$F_{(2-421)}=.69$, $p>.05$]; 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 [$F_{(2-421)}=.12$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri *branşa* göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte meslek dersi öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri ve psikolojik dayanıklılıkları daha düşüktür.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri [$F_{(5-418)}=.78$, $p>.05$] 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 [$F_{(5-418)}=.65$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları *okul türüne* göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri [$F_{(2-421)}=2.33$, $p>.05$] 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 [$F_{(2-421)}=1.05$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri *görev yerine* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin Umut [$F_{(2-421)}=5.01$, $p<.05$] kapasitelerinde görev yerine göre anlamlı fark vardır. 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 pozitif psikolojik sermayeleri daha yüksek, daha iyimser, daha özyeterlik sahibi, psikolojik dayanıklılıkları daha yüksek, daha güvenli ve daha dışadönüktürler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeterlik 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.

Öğretmenlerin kişisel [$t_{(422)}=.32$, $p>.05$] ve genel yeterlik inançları [$t_{(422)}=.85$, $p>.05$] *cinsiyete* göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte kadın öğretmenler genel yeterliklerine daha fazla inanmaktadır.

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 inançlarında [$F_{(5-418)}=2.14$, $p>.05$] görev yapılan *okul türüne* göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Bununla birlikte ilköğretim 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 ilköğretim, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi öğretmenleri arasındadır. Meslek lisesi öğretmenlerinin genel yeterlikleri daha düşük, imam hatip lisesi öğretmenlerinin genel yeterlikleri ise daha yüksek düzeydedir.

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

Tablo 2’de öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Pozitif Psikolojik Sermaye	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
Pozitif Psikolojik Sermaye	.45 **	.09*

*,.05, **,01

Tablo 2’de de 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.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik 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 yeterlik inançlarının nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, branş, görevli oldukları okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançlarında gruplar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Son aşamada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri çok yüksek düzeydedir. Öğretmenler, pozitif psikolojik sermayeyi oluşturan her bir psikolojik kapasite bakımından kendilerini olumlu algılamaktadır. Öğretmenlerin, kendilerini en iyi hissettikleri psikolojik yapı güven boyutudur. Bunu sırasıyla özyeterlik, iyimserlik, dışadönüklük, umut ve psikolojik dayanıklılık kapasiteleri izlemektedir. Öğretmenlik mesleği yorucu, duygusal yönden yıpratıcı ve uzun bir süreci kapsayan etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretmenleri güçlü ve dayanıklı kılan, güven, özyeterlik, iyimserlik, dışadönüklük, umut ve psikolojik dayanıklılık gibi özellikler (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.

Umut düzeyi yüksek olan öğretmenler, zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı göstermektedir. İyimser öğretmenler, sürekli bir pozitif düşünceye sahiptir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler ise hedefe ulaşmak için sebat göstermekte, hedefe ulaşmak için gerekirse yeni yollara yönelebilmektedir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan öğretmenler, sorunlar ve sıkıntılar içinde olsalar da başarıya ulaşmak için daha güçlü bir şekilde atılımda bulunmaktadır (Luthans vd., 2004; Luthans vd., 2006; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007a; Avey vd., 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 duymaktadır (Zhang, 2008 Akt: Çelebi ve Uğurlu, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin güven, özyeterlik, iyimserlik, dışadönüklük, umut ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri çok yüksektir. Bu durum öğretmenlik mesleği açısından önemlidir. 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.

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 vd., 2007a). Bu yapılar gelişmeye ve değişime açıktır (Luthans, 2002;

Luthans vd., 2007b). Bu nedenle örgütlerde çalışanlara kısa süreli pozitif müdahalelerde bulunduğu performansı 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, Gooty ve Nelson, 2007) örtüşmektedir. Alanyazında duygusal zekâ, mutluluk/özel 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 bulunmaktadır (Little, Gooty ve Nelson, 2007; Nelson ve Cooper, 2007; Luthans, 2011). Bu araştırmada öğretmenlerin güven ve dışadönüklük özelliklerinin diğer boyutlarla uyumlu şekilde çok yüksek düzeyde olması, güven ve dışadönüklüğün pozitif psikolojik sermaye ölçütlerini karşıladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutlarındaki görüşleri arasında cinsiyete göre yoktur. 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 şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinde branşa göre fark yoktur. Ancak meslek dersi öğretmenlerinin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlikleri daha düşük düzeydedir. Bu durum meslek dersi öğretmenlerinin çalışma şartlarının diğer gruptaki öğretmenlere göre daha zorlu olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri, umut, iyimserlik, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık, güven ve dışadönüklük boyutundaki görüşleri görev yaptıkları okul türlerine göre farklı değildir. Bununla birlikte ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri daha yüksektir. Tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin güven düzeyleri diğer boyutlara göre daha yüksektir. Görev yerine göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinde fark yoktur. Pozitif psikolojik sermayenin umut boyutunda öğretmenlerin görev yerine göre gruplar arasında fark bulunmuştur. Belde ve köylerde görev yapan öğretmenler daha fazla pozitif psikolojik sermayeye sahiptir ve daha umutludur. Köylerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azlığı, öğretmenlerin öğrencilerle daha birebir ilgilenmesine neden olduğu söylenebilir. Belde ve köylerde yaşayanların azlığına bağlı olarak okullarda daha küçük olabilmektedir. Küçük okullarda daha az sayıda öğrenci ve öğretmenin olması, bu okullardaki ilişkilerin daha sıcak olmasına yol açabilir. Ayrıca bu okullarda öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar da daha az olabilmektedir. Buna bağlı olarak, öğretmenler okul ortamında daha pozitif örgütsel davranışlar sergiliyor olabilirler.

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 (Coladarci, 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, Buchanan ve Seligman, 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 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 pedagoji konusunda kendi yeteneklerine yeterli düzeyde inanmadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları ve genel yeterlik inançları kadın ve erkek öğretmenlere göre farklı değildir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin kişisel yeterlikleri, kadın öğretmenlerin ise genel yeterlikleri daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin genel yeterliklerinin yüksek olması pedagojik formasyon konusunda daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bransa 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 diğer branş öğretmenlerine göre daha yeterli olduklarına inandıklarına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Karacaoğlu, 2008). Branş öğretmenlerinin (genel bilgi dersleri öğretmenleri) meslek dersi öğretmenlerine göre genel yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olması meslek dersleri öğretmenlerinin genellikle bilişsel 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 bağlamaktadırlar. Öğretmenin genel yeterlik inancı, öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı konusunda önceki ve şimdiki aile yaşantısı, ebeveyn etkileri gibi dışsal etkilerle ilgili değişim oluşturma yeteneğine ilişkin inancıdır (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Alanyazında branş öğretmenlerinin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğuna ilişkin kanıtlar bulunması (Ekici, 2006) bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları okul türüne göre farklılaşmazken genel yeterlik inançları 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 kurulamadığı 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.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile öğretmen yeterlik inançları boyutlarından kişisel yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile genel yeterlik inançları arasında da pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Pozitif psikolojik sermayenin tüm boyutları ile kişisel yeterlik arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki var. Pozitif psikolojik sermayenin umut, iyimserlik, özyeterlik ve dışadönüklük boyutları ile genel yeterlik arasında anlamlı ilişki yoktur. Psikolojik dayanıklılık ve güven boyutları ile genel yeterlik arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki pozitif yönde ilişkinin varlığı, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin artırılmasıyla yeterlik inançlarının da artacağını göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin performanslarının da artmasına neden olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada 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 genellenebilirliğinin artırılması 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

- Akın, A. (Ed.). (2013). *Pozitif psikoloji*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayını.
- 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.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 1470-1490.
- Aytaş, G. (2010). Hacı Bektaş Velî ve Thomas More'da hümanizm. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 139-148.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. E. A. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organization Behavior* (pp. 179-200). New York: Wiley.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 537-569.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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 örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 137-146.
- Kalemci-Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *KMU İİBF Dergisi*, 13, 93-118.
- Karacaoğlu, C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Kaya, A., Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 47-68.
- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Little, L. M., Gooty, J., & Nelson, D. L. (2007). Positive psychological capital: Has positivity clouded measurement rigor? D. L. Nelson and C. L. Cooper (Ed.), *Positive organizational behavior* (pp. 191-209) London: Sage.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An Evidence-Based Approach*. New York: The McGraw-Hill.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- 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., 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., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007b). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. D. L. Nelson & C. L. Cooper (Ed.), *Positive organizational behavior* (pp. 244-255). London: Sage.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 28 (4), 526-534.
- Nelson, D. L., & Cooper, C. L. (2007). Positive organizational behavior: An inclusive view. D. L. Nelson and C. L. Cooper (Ed.), *Positive organizational behavior* (pp. 3-8). London: SAGE.
- Özgen, M. K. (2013). Farabi felsefesinde bilgi ve terapi: Bilginin iyileştirici gücü. *Bilimname*, 25 (2), 133-155.
- Peterson, C., & Seligman, M. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55 (2), 237-265.
- Peterson, C., & Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 244-255). New York: Oxford University Press.

- Peterson, C., Buchanan, G. M., & Seligman. M. (1995). Explanatory style: History and evolution of the field. G. M. Buchanan & M. Seligman (Ed.), *Explanatory style* (pp. 1-20). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Pocket books. 02 Mayıs 2015 tarihinde http://books.google.com.tr/books/about/Learned_Optimism.html?id=sHVM-KaXeg8C&redir_esc=y adresinden alınmıştır.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55 (1), 5-14.
- 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.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.
- 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.

Extended Abstract

Introduction

Positive psychological capital, with the development of positive psychological state of the individuals is defined as follows (Luthans, Luthans & Luthans, 2004; Luthans, et. al., 2006; Avey, et. al., 2010): 1) Have confidence to show the effort needed to succeed in the difficult tasks (*Self-efficacy*), 2) Have positive thinking to be successful now and in the future (*Optimism*), 3) Show patience in progressing toward goals and if required for perpetual success to turn new ways that progress towards goals (*Hope*), 4) When beset with problems and difficulties, to be able to endure it and make a stronger move to achieve success (*Psychological resistance*). In this study, "Hope, Optimism, Self-Efficacy, Psychological Resistance, Confidence and Extraversion" dimensions are used as positive psychological capital components. Teacher efficacy is the beliefs of teacher related to his/her abilities about performing instruction tasks successfully (Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Teacher efficacy researchers has identified teacher efficacy beliefs as two factors including general efficacy and personal efficacy (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984 Cited in: Coladarci, 1992). In this study, it was aimed to determine the relationship between teachers' positive psychological capital and efficacy beliefs.

Method

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.

Result and Discussion

Positive psychological capital ($X=4.33$, $S=.64$) levels of the teachers participated in the study are very high. In positive psychological capital dimensions teachers' Confidence ($X=4.53$, $S=.56$), Self-Efficacy ($X=4.34$, $S=.63$), Optimism ($X=4.32$, $S=.68$), Extraversion ($X=4.30$, $S=.67$), Hope ($X=4.27$, $S=.65$), Psychological Resistance ($X=4.23$, $S=.64$) levels, respectively, are also very high.

While the opinions of teachers about positive psychological capital and its sub-dimensions are not varying according to the gender, branch and school type variables, there is a significant difference in teachers' Hope [$F_{(2-421)}=5.01$, $p<.05$] capacities according to the place of duty. There was found a statistically significant difference between the teachers who work in the city center and who work in towns and villages. The teachers who work in towns and villages are more hopeful than the teachers who work in the city center. At the same time, the teachers' who work in towns and villages positive psychological capitals are more higher, they are more optimist, have more self-efficacy, psychological resistances are more higher, are more confident and are more extraversion.

The levels of the personal efficacy beliefs ($X=3.81$, $S=.80$) of the teachers participated in the study are very high. The levels of the general efficacy beliefs ($X=2.79$, $S=1.05$) are moderate.

Teachers' personal and general efficacy beliefs are not varying according to the gender and place of duty. There is a difference between the participants' efficacy beliefs according to the branch and school type variables within the groups. The difference determined according to the branch is between vocational courses teachers and class teachers and branch teachers. Vocational courses teachers' general efficacy beliefs levels are lower. The difference related to the school type is between vocational high school teachers and primary school, religious secondary school and religious high school teachers. Vocational high school teachers' general efficacy levels are lower, religious high school teachers' efficacy levels are higher.

There is a positive direction and moderate level relationship between the teachers' opinions about the hope dimension of positive psychological capital and personal efficacy beliefs dimension of teacher efficacy beliefs ($r=.34$, $p<.01$). There is not a statistically significant relationship between hope and general efficacy beliefs ($r=.02$, $p>.05$). There is a positive direction and moderate level relationship between optimism and personal efficacy beliefs ($r=.34$, $p<.01$). There is not a statistically significant relationship between optimism and general efficacy beliefs ($r=.07$, $p>.05$). There is a positive direction and moderate level relationship between self-efficacy and personal efficacy beliefs ($r=.33$, $p<.01$). There is not a statistically significant relationship between self-efficacy and general efficacy beliefs ($r=.01$, $p>.05$). There is a positive direction and moderate level relationship between psychological resistance and personal efficacy beliefs ($r=.33$, $p<.01$). There is a positive direction and moderate level relationship between psychological resistance and general efficacy beliefs ($r=.13$, $p<.01$). There is a positive direction and moderate level relationship between confidence and personal efficacy beliefs ($r=.37$, $p<.01$). There is a positive direction and low level relationship between confidence and general efficacy beliefs ($r=.10$, $p<.05$). There is a positive direction and moderate level relationship between extraversion and personal efficacy beliefs ($r=.37$, $p<.01$). There is not a statistically significant relationship between extraversion and general efficacy beliefs ($r=.05$, $p>.05$). There is a positive direction and moderate level relationship between teachers' positive psychological capitals and personal efficacy beliefs ($r=.45$, $p<.01$). There is a positive direction and low level relationship between teachers' positive psychological capitals and general efficacy beliefs ($r=.09$, $p<.05$). It can be said that when teachers' positive psychological capitals increase, personal and general efficacy beliefs of the teachers also increase.