T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL SERMAYELERİ İLE MESLEKİ DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cengiz ÖZER

Danışman
Doç. Dr. Sezen TOFUR

MANİSA–2025

CENGİZ ÖZER

ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL SERMAYELERİ İLE MESLEKİ DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zekâ ve program kullanmadığımı beyan ederim.

İmza

Cengiz ÖZER

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Cengiz ÖZER
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sezen TOFUR

Günümüzde bilim, teknoloji, siyaset, eğitim, askeri ve ekonomik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını sürdürebilmelerini önemli hâle getirmektedir. Profesyonel sermaye; öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini (beşeri sermaye), sosyal ilişkilerini (sosyal sermaye) ve karar alma yeterliklerini içeren bütüncül bir yapıyı ifade etmektedir. Bu yapının mesleki dayanıklılık üzerindeki olası etkileri, araştırılması gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, "Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 1.174 resmi eğitim kurumunda görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyindeki toplam 19.734 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise küme ve tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 375 öğretmenden oluşmaktadır.

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerini ölçmek için "Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği", mesleki dayanıklılık düzeylerini belirlemek için ise "Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği"

kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, PSPP 1.6.2 istatistik yazılımı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon (r) analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, katılımcı öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile mesleki dayanıklılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra analiz sonuçları, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin mesleki dayanıklılığı %45 oranında anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Demografik verilerin analizine ilişkin sonuçlarda ise, mesleki dayanıklılık açısından yalnızca okulun bulunduğu ilçe değişkeni anlamlı bir farklılık göstermektedir. Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerine ilişkin görüşlerinin, diğer ilçelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Profesyonel sermaye açısından ise okul kademesi değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Özellikle ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak eğitim politikaları ve uygulamaları açısından anlamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, özellikle karar sermayesinin mesleki dayanıklılığın artırılmasında daha belirleyici bir unsur olarak öne çıktığı söylenebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirmeye yönelik bütüncül yaklaşımların ve uygulamaların, mesleki dayanıklılıklarını güçlendirme potansiyeli taşıdığı değerlendirilmektedir. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmaların daha geniş örneklemlerle, farklı demografik değişkenler gözetilerek ve nitel ya da karma yöntemler kullanılarak yürütülmesi, konunun daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Profesyonel Sermaye, Sosyal Sermaye, İnsan Sermayesi, Karar Sermayesi, Mesleki Dayanıklılık

2025, ii ii + 140 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

Cengiz ÖZER

Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sezen TOFUR

In today's world, the rapid changes and transformations occurring in the fields of science, technology, politics, education, the military, and economics have made it important for teachers to sustain their professional resilience. Professional capital refers to a holistic structure that encompasses teachers' professional knowledge and skills (human capital), their social relationships (social capital), and their decision-making competencies. The possible effects of this structure on professional resilience have emerged as an area that warrants investigation. In this context, the primary aim of this study is to examine the relationship between teachers' levels of professional capital and their professional resilience. The research addressed the question: "What is the relationship between teachers' levels of professional capital and their levels of professional resilience?"

As of the 2024–2025 academic year, the population of the study consists of a total of 19,734 teachers working at the pre-school, primary school, middle school, and secondary (high school) levels in 1,174 public educational institutions affiliated with the Manisa Provincial Directorate of National Education. The sample of the study consists of 375 teachers determined using cluster and stratified sampling methods.

A Personal Information Form was used to determine the participants' demographic characteristics. The "Teacher Professional Capital Scale" was used to measure the teachers' levels of professional capital, and the "Teacher Professional Resilience Scale" was used to determine their levels of professional resilience. The data obtained in the

scope of the study were analyzed using PSPP 1.6.2 statistical software. In evaluating the data, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation (r) analysis, and multiple linear regression analysis were used.

In light of the study's findings, a moderate positive relationship was found between the teachers' professional capital capacities and their professional resilience. In addition, the analysis results indicate that teachers' levels of professional capital significantly predict 45% of their professional resilience. The analysis of the demographic data revealed that only the district variable where the school is located showed a significant difference in terms of professional resilience. It was found that teachers working in the central district reported higher levels of professional resilience compared to teachers working in other districts. Regarding professional capital, it was found that the school level variable created a significant difference. Specifically, it was found that teachers working at the secondary (high school) level have lower perceptions of professional capital than teachers working at other levels.

This study presents a meaningful perspective for educational policies and practices by revealing the relationship between teachers' levels of professional capital and their professional resilience. According to the findings, it can be stated that decision capital, in particular, emerges as a more crucial factor in increasing professional resilience. In this regard, holistic approaches and practices aimed at developing teachers' professional capital are considered to have the potential to strengthen their professional resilience. Future studies with larger samples, different demographic variables, and using qualitative or mixed methods are expected to contribute to a more comprehensive and in-depth understanding of the issue.

Keywords: Professional Capital, Social Capital, Human Capital, Decisional Capital, Professional Resilience

2025, iv iv + 140 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında hazırlanan bu çalışma, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öncelikle kuramsal çerçeve ele alınarak konuya ilişkin literatürde yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan yöntemler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Elde edilen bulgular analiz edilerek yorumlanmış ve araştırmanın sonuçları kapsamlı şekilde sunulmuştur. Son bölümde ise, elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin, yalnızca alan bilgisi ve pedagojik yeterlikleriyle değil, aynı zamanda iş birliğine dayalı sosyal ilişkileri ve karar alma becerileriyle de desteklenmeleri, eğitim sürecindeki rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma; öğretmenlerin profesyonel sermaye bileşenleri olan sosyal, karar ve beşerî sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamakta ve Eğitim Bilimleri ile eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki çalışmalara katkı sunmayı, mevcut literatürdeki boşluğu doldurabilecek nitelikte bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında bana rehberlik eden, bilgi ve birikimlerini cömertçe paylaşan, her adımda bana zaman ayırarak sabırla ve özveriyle destek olan, gelecekteki mesleki hayatımda da rehber alacağım değerli bilgiler sunan tez danışmanım Doç. Dr. Sezen TOFUR'a en içten teşekkürlerimi sunuyor, tüm katkıları için minnettarlığımı ifade ediyorum.

Yüksek lisans hedefime ulaşmamda bana sürekli rehberlik eden, akademik ve kişisel gelişimimde önemli katkılar sağlayan Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki değerli hocam Doç. Dr. Gökhan KAYIR'a en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, bu süreçte bana büyük bir destek sağlayan ve öğretmenlik özellikleriyle her zaman örnek teşkil eden değerli eşi Gözde KAYIR'a

da teşekkürlerimi iletmek isterim. Sizin katkılarınız sayesinde bu hedefime ulaşabilmiş olmaktan büyük mutluluk ve minnettarlık duyuyorum. Her iki ismin de bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanmasındaki katkılarını her zaman takdirle anacağım.

Hayatım boyunca yanımda olan, aldığım her kararda bana güven veren ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili annem Hava ÖZER'e minnettarım; varlığıyla bana güç veren anneme sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, tez sürecinde desteğini her an hissettiren, motivasyonumu kaybettiğimde beni yeniden ayağa kaldıran, sabırla dinleyip cesaret veren, iyi günümde olduğu kadar zor zamanlarımda da yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Hayri Metin ÖNCÜOL ve Buket Büşra ÖZÇELİK'e gönülden teşekkür ederim.

Cengiz ÖZER
Manisa, 2025

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA	:Varyans Analizi
B	:Regresyon katsayısı (Bağımsız değişkenin etkisi)
CFI	:Karşılaştırmalı uyum indeksi
CMIN/df	:Ki-karenin serbestlik derecesine oranı
COVID-19	:Coronavirus Disease 2019 → 2019 Koronavirüs Hastalığı
CPD:	:Continuing Professional Development → Sürekli Mesleki Gelişim
CSC	:Common Sense Curriculum → Sağduyu Müfredatı
DFA	:Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	:Eğitim Bilişim Ağı
ERG	:Eğitim Reformu Girişimi
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
N	:Örneklem Sayısı
NCTAF	:National Commission on Teaching ve America's Future → Amerika'nın Geleceği için Ulusal Öğretmenlik Komisyonu
ÖYGGM:	:Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
p	:Anlamlılık Düzeyi
PDS	:Professional Development School → Mesleki Gelişim Okulu
PEAK:	:Promoting Effective and Advanced Knowledge → Etkili ve İleri Düzey Bilgiyi Teşvik Etme
PSPP	:Public Software for Statistical Analysis **(**İstatistiksel Analiz için Açık Kamu Yazılımı)
r	:Korelasyon Katsayısı
R2	:Etki Değeri
RLN:	:Regional Learning Network → Bölgesel Öğrenme Ağı
Sd	:Serbestlik Derecesi
SMG	:School Management Group → Okul Yönetim Grubu
Ss	:Standart Sapma
SWSU	:Southwest State University → Güneybatı Devlet Üniversitesi
t	:t Değeri
TDK	:Türk Dil Kurumu

USDE: :United States Department of Education → Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı

YÖK :Yükseköğretim Kurulu

β :Standardize edilmiş regresyon katsayısı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Öğretmen Dayanıklılığının Boyutları 11
Şekil 2 Blömeke ve Delaney Modeli 20
Şekil 3 Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Histogram Grafiği 79
Şekil 4 Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Histogram Grafiği 79

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 Öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler.....74
Tablo 2 Öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeği alt boyutları ve güvenirlik analiz bulguları 76
Tablo 3 Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları 78
Tablo 4 İki kategorili değişkenlere uygulanan bağımsız örneklem t- testi varyans homojenliği değerleri.....80
Tablo 5 Üç kategorili değişkenlere uygulanan ANOVA testi varyans homojenliği değerleri.....82
Tablo 6 Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılık düzeylerine yönelik betimsel istatistikler.....84
Tablo 7 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....85
Tablo 8 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının yaşa göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları 86
Tablo 9 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının mesleki kıdem süresine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları 87
Tablo 10 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları...88
Tablo 11 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının görev yapılan okulun bulunduğu ilçeye göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları ...89
Tablo 12 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının okul kademesine göre tek yönlü ANOVA sonuçları 90
Tablo 13 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının okuldaki öğrenci sayısına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....92
Tablo 14 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi bulguları.....93
Tablo 15 Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin mesleki dayanıklılıklarını yordama durumuna ilişkin regresyon analizi bulguları 94

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**

ABSTRACT ..... **iii**

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR ..... **v**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **ix**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**

İÇİNDEKİLER ..... **xi**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu 1

Araştırmanın Önemi 4

Araştırmanın Sınırlılıkları 5

Tanımlar 6

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1.Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Kavramsal Çerçeve **7**

1.1.1.Mesleki Dayanıklılık Kavramı 7

1.1.2.Mesleki Dayanıklılığın Boyutları 10

1.1.3.Mesleki Dayanıklılık ve Öğretmenlik Mesleği 12

1.1.3.1.Mesleki Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler 12

1.1.3.1.1.Risk Faktörleri 13

1.1.3.1.1.1.Bireysel Risk Faktörleri 14

1.1.3.1.1.2.Kurumsal Faktörler 14

1.1.3.1.1.3.Çevresel Risk Faktörleri 15

1.1.3.1.2.Koruyucu Faktörler 15

1.1.3.1.2.1.İçsel (Bireysel) Koruyucu Faktörler 16

1.1.3.1.2.2.Dışsal Koruyucu Faktörler 16

1.1.3.2.Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılıklarını Geliştirme Yolları 17

1.1.3.2.1.Profesyonel Gelişimi Desteklemek.....17

1.1.3.2.2.Destekleyici Bir Okul Kültürü Oluşturmak.....18

1.1.3.2.3.Kişisel Gelişimi ve Kişisel Farkındalığı Desteklemek.....19

1.1.3.2.4.Öğretmenlerin Güçlü Yönlerini Geliştirmeye Yönelik Yardım Etmek ve Koruyucu Faktörlerin Bilincinde Olma.....20

1.1.3.2.5.Mentorluk Desteği ve Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığını Arttıracak Sosyal Ağların Varlığı 21

1.1.3.2.6.Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek 22

1.1.3.3.Mesleki Dayanıklılığı Yüksek Olan Öğretmenlerin Özellikleri.....22

1.1.3.4.Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Dayanıklılığın Önemi 24

1.2.Profesyonel Sermaye ile İlgili Kavramsal Çerçeve.....**25**

1.2.1.Profesyonel Sermaye Kavramı.....25

1.2.2.Profesyonel Sermayenin Üç Bileşkesi 29

1.2.2.1.Beşeri Sermaye.....30

1.2.2.2.Sosyal Sermaye.....31

1.2.2.3.Karar Sermayesi.....34

1.2.3.Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Sermaye 37

1.2.3.1.Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesini Etkileyen Faktörler.....38

1.2.3.1.1.İş Yeri Koşulları ve Okul Kültürü 38

1.2.3.1.2.Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....39

1.2.3.1.3.Kültürel ve Toplumsal Faktörler 39

1.2.3.1.4.Mesleki Gelişim Fırsatları 40

1.2.3.2.Öğretmenlerin Profesyonel Sermayelerini Geliştirme Yolları 40

1.2.3.2.1.Sürekli Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım 41

1.2.3.2.2.Teknoloji Kullanımının Yaygınlaştırılması 41

1.2.3.2.3.Mentorluk ve Danışman Öğretmen Uygulaması 42

1.2.3.2.4.Kişisel Özelliklerin Geliştirilmesi.....43

1.2.3.3.Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Sermayenin Önemi 44

1.3.Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılığı Arttırmanın Yolları.....45

1.3.1.Beşeri Sermaye ile Mesleki Dayanıklılığı Arttırmanın Yolları 45

1.3.1.1.Sürekli Mesleki Gelişim Programları ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi 45

1.3.1.2.Eğitim ve Beceri Geliştirme Fırsatları ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi 47

1.3.1.3.Mentorluk Desteği ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi.....49

1.3.2.Sosyal Sermaye ile Mesleki Dayanıklılığı Artırmanın Yolları 50

1.3.2.1.Örgüt Kültürü ve İş Birliğine Dayalı Profesyonel Ağlar Kurmakla Mesleki Dayanıklığın Gelişimi.....50

1.3.2.2. Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi 51

1.3.2.3.Sosyal Sermayenin Unsuru Olan Değerler ve Normlar ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi 52

1.3.2.4.Sosyal Sermayenin Unsuru Olan Örgütsel Bağlılık ile Mesleki Dayanıklılığın Gelişimi 53

1.3.3.Karar Sermayesi ile Mesleki Dayanıklılığı Geliştirme Yolları.....54

1.3.3.1. Karar Verme Sürecine Katılım ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi .54

1.3.3.2.Öğretmenlerin Pratik Bilgeliği ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi ...55

1.3.3.3.Öz Yeterlilik Algısı ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi.....56

1.3.3.4.Duygusal Zeka ile Mesleki Dayanıklılığın Gelişimi 57

1.4.Eğitim Politikalarının Profesyonel Sermaye ve Mesleki Dayanıklılık Üzerinde Etkileri.....58

1.5.Yapılmış İlgili Araştırmalar.....59

1.5.1.Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar 59

1.5.2.Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar 62

1.5.3.Profesyonel Sermaye ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar 66

1.5.4.Profesyonel Sermaye ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar 71

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli **73**

2.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi **73**

2.3.Veri Toplama Araçları **75**

2.3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği 75

2.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği 77

2.4. Verilerin Toplanması **77**

2.5. Verilerin Analizi **78**

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri ve Mesleki Dayanıklılık Düzeylerine Yönelik Bulgular **84**

3.2.Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Mesleki Dayanıklılıklarının Çeşitli Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular **85**

3.2.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular 85

3.2.2. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular 86

3.2.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Mesleki Kıdem Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular 87

3.2.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular 88

3.2.5. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular 89

3.2.6. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Okulun Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular.....90

3.2.7. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Mesleki Dayanıklılık Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular 92

3.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 93

3.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Mesleki Dayanıklılıklarını Yordamasına Yönelik Bulgular 94

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma.....95

4.1.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 95

4.1.2. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri ile Mesleki Dayanıklılıklarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma 97

4.1.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma 105

4.1.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Mesleki Dayanıklılık Davranışlarını Yordama Durumuna Yönelik Sonuç ve Tartışma.....106

4.2. Öneriler.....106

4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler: 107

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: 108

BEŞİNCİ BÖLÜM

KAYNAKÇA.....111

ALTINCI BÖLÜM

EKLER.....133

EK 1: Kişisel Bilgiler Formu 133

Ek 2: Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Ölçeği 134

Ek 3: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği 136

Ek 4: Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Ölçeği Kullanım İzni 137

Ek 5: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Kullanım İzni 137

Ek 6: Etik Kurul İzin Formu.....138

.....139

Ek 7: Araştırma Uygulama İzin Formu 140

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde kritik bir unsur olarak görülmektedir. Bu nedenle hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler için eğitim her zaman öncelikli bir konu olmuştur. Eğitim sistemi, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler ve çevresel faktörlerden oluşan dinamik bir yapıya sahiptir. Bu sistemin başarısı, tüm bileşenlerin etkin bir şekilde çalışmasına bağlı olmakla birlikte, öğretmenlerin rolü bu süreçte belirleyici bir konumdadır (Çetin, 2020). Eğitim kurumları ise diğer örgütsel yapılardan kendine özgü nitelikleri ile ayrılır ve farklı bir yapıya sahiptir. Eğitimin tüm süreçlerinin merkezinde insanın yer alması, eğitim kurumlarını özel kılan bir faktördür. Eğitim kurumlarının amaçları, bireyden başlayıp aileyi, toplumu ve tüm insanlığı kapsayan çıktılarla ilişkilidir; bu da onları diğer örgütlerden ayıran en önemli unsurdur. Eğitimin amacı, bireylere belirlenen nitelikleri kazandırmaktır ve bu hedefin başarılmasında en kritik faktör öğretmenlerdir. Okul eğitiminin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenin eğitsel çıktılar üzerindeki etkilerini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Son dönemlerde öğretmenlik mesleğiyle ilgili öne çıkan önemli kavramlardan biri mesleki dayanıklılık kavramıdır. Öğretmenlerin mesleklerini daha istekli ve huzurlu bir şekilde sürdürebilmeleri için en önemli unsurlardan biri, yüksek bir mesleki dayanıklılığa sahip olmalarıdır. Mesleki dayanıklılık, öğretmenin zorluklarla başa çıkabilme kapasitesini, engelleri aşma yeteneğini ve mesleğine duyduğu bağlılığı koruma inancını ifade etmektedir (Tagay ve Demir, 2016). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları arttıkça, meslekten uzaklaşma eğilimleri ve öğretimle ilgili kaygıları azalmakta ve öğretme isteği daha olumlu bir şekilde şekillenmektedir (Kaya, 2024). Dayanıklı öğretmenler, mesleğe olan bağlılıklarını güçlendirirken stresle başa çıkmada daha başarılı olur; bu durum, meslekten ayrılma oranlarını azaltır. Ayrıca, yüksek dayanıklılığa sahip öğretmenler, öğrencilere karşı daha olumlu tutum sergileyerek onları motive etmede daha az zorluk yaşarlar. Değişime açık olan bu öğretmenler, sınıf ortamlarını yaratıcı bir şekilde zenginleştirebilirler (Çetin, 2020).

Bireysel özellikler arasında yer alan mesleki dayanıklılık algısının yanı sıra, öğretmenlerin sahip olduğu profesyonel sermaye de mesleki performans ve eğitim kalitesinin artmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitimde kaliteyi yükseltmek ve toplumların gelişimine katkı sağlamak açısından öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin geliştirilmesi de büyük önem taşımaktadır (Can, 2015).

Öğretmenlerin sahip olduğu profesyonel sermayenin güçlendirilmesi, eğitim süreçlerinin niteliğini artırmada ve toplumun gelişimine katkı sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Hargreaves ve Fullan'ın büyük bir değer atfettiği bu kavram, öğretmenlerin yalnızca ders anlatan bireyler olmanın ötesine geçerek öğrencilerinin akademik ve kişisel gelişimlerine rehberlik eden donanımlı bireyler olmalarını gerektirir (Özkan ve Oğuz, 2023). Profesyonel sermayenin artırılması, öğretmenlerin eğitim ortamlarında karşılaşabilecekleri zorlukları daha etkin yönetmelerine, öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyici uygulamalar geliştirmelerine ve mesleki tatminlerini artırmalarına yardımcı olur. Mesleki donanımı yüksek öğretmenler, eğitim süreçlerini daha verimli hale getirirken öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazanmalarını da hızlandırır. Profesyonel sermayesi güçlü bir öğretmen; beşerî sermayesini mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için kullanırken, sosyal sermayesi ile meslektaşları ve öğrencileriyle etkili bir iletişim kurar, karar sermayesi ile de sınıf içinde doğru pedagojik yöntemleri belirleyerek öğrenme süreçlerini iyileştirir. Tüm bu unsurların bir araya gelmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimlerini güçlendirirken öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına da katkı sağlar (Özlük, 2023).

Eğitim sisteminde yer alan paydaşlar, öğretmenlerin; öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine rehberlik edebilecek gelişmiş bir profesyonel sermaye düzeyine sahip olmalarını beklemektedir. Onların eğitimdeki rolleri sadece bilgi aktarmakla sınırlı olmayıp, bireyleri topluma kazandırma ve geleceğe hazırlama sorumluluğunu da içermektedir (Ünal ve Ada, 2001). Bu yüzden nitelikli bireyler yetiştirmek, öğretmenlerin öğrencilere çağın gerektirdiği becerileri kazandırmasıyla mümkündür. Bundan dolayı, öğretmenlerin yenilikleri takip edebilen, araştırmacı, sosyal ve mesleki açıdan dayanıklı bireyler olarak yetişmeleri büyük önem taşımaktadır (Akpınar vd., 2006). Sonuç olarak, öğretmenlik mesleği yalnızca bir meslek olmanın ötesinde, toplumların geleceğini şekillendiren kritik bir faktördür (Erden, 1998). Ayrıca etkili bir öğretmen, mesleğini icra ederken belirli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Bayhan,

2009). Profesyonel sermaye, yalnızca akademik bilgiyle sınırlı olmayıp, farklı eğitim ortamlarında etkili bir performans sergileyebilmeyi gerektirirken mesleki dayanıklılık, zorlu koşullara uyum sağlayabilen, stresle başa çıkabilen ve mesleğine bağlılığını sürdürebilen bireyler olmayı gerektirir. Bu durum, profesyonel sermaye ile mesleki dayanıklılık arasında güçlü bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çerçevede, mesleki dayanıklılığı yüksek öğretmenlerin, öğrencileriyle etkili iletişim kurma, sınıf ortamında olumlu bir atmosfer oluşturma ve mesleki zorluklarla baş etme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Dayanıklılığı yüksek öğretmenler, stresli durumlar karşısında duygusal dengeyi koruyabilmekte ve öğretim süreçlerine daha sağlıklı şekilde yön verebilmektedir. Nitekim öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı; yenilikleri benimseyebilme, değişen koşullara uyum sağlama ve öğretim sürecine karşı olumlu tutum geliştirme becerileriyle yakından ilişkilidir (Can, 2015). Bu noktada, profesyonel sermaye unsurlarının da mesleki dayanıklılığı desteklediği; örneğin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini doğru analiz edebilmeleri ve gelişim alanlarını belirleyerek bu doğrultuda çaba göstermelerinin, dayanıklılıklarını artırdığı ifade edilebilir (Sarı vd., 2011).

Son yıllarda eğitim alanında "profesyonel sermaye" ve "mesleki dayanıklılık" kavramlarına yönelik ilgi artmış olsa da literatürde profesyonel sermaye genellikle liderlik (Özlük, 2023), akademik yaşam (Soyer, 2023) ya da okul-üniversite iş birliği (Hanreddy, 2019) gibi temalarla ilişkilendirilmiştir. Mesleki dayanıklılık ise daha çok öğretmenlerin öznel iyi oluşu (Çetin, 2019), mesleki stres (Şimşek, 2025) ya da liderlik (Yoldaş, 2025) gibi değişkenlerle çalışılmıştır. Ancak bu iki kavramı doğrudan ve birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri ile profesyonel sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, ilgili alanyazında gözlemlenen boşluğun giderilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Hedefe yönelik alt problemler şu şekilde tanımlanmıştır:

- Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları ne düzeydedir?

- Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılık düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri, mesleki dayanıklılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, sadece öğrencilere bilgi aktarmakla sınırlı olmayan, toplumsal değişimlere ve eğitimdeki yeniliklere ayak uydurmayı gerektiren hareketli bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca kendi alanlarına hâkim olmaları yetmez; aynı zamanda yüz yüze kalınan problemlere karşı ayakta kalabilmeleri ve mesleki anlamda kendilerini sürekli geliştirebilmeleri de büyük önem taşır. Bu noktada mesleki dayanıklılık ve profesyonel sermaye kavramları öne çıkmaktadır. Mesleki dayanıklılık, öğretmenlik mesleğinin zorluklarına uyum gösterebileceği, karşılaştığı engelleri aşabileceği ve mesleğine olan bağlılığını sürdürebileceği yönündeki inanç olarak ifade edilir. Profesyonel sermaye ise örgüt içerisinde yer alan öğretmenlerin yahut okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübeyle birlikte, onların karar verme düzeyleri ve sosyal ilişkilerinde kullandıkları sermayenin bütününü oluşturan bir yapıdır. (Hargreaves ve Fullan, 2012 ; Tagay ve Demir, 2016).

Her iki kavram da öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları problemlere nasıl dönüt verdiklerini, değişen koşullara ne ölçüde uyum sağlayabildiklerini ve öğretmenlik mesleğinin getirmiş olduğu rollerini ne kadar etkili bir şekilde üstlendiklerini anlamak açısından önemlidir. Ancak yapılan araştırmalarda bu iki kavramın bir arada ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla aralarındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu ya da birbirlerini nasıl etkiledikleri konusunda elimizde yeterli bilgi yoktur.

Bu araştırma, bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlayarak, öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışacaktır. Elde edilecek bulgular sayesinde, öğretmenlerin hangi alanlarda desteklenmeye ihtiyaç duydukları ve profesyonel sermayeleri ile mesleki

dayanıklılık düzeylerini etkileyen demografik değişkenlerin neler olduğunu anlamamıza yardımcı olması hedeflenmektedir.

Öğretmenler açısından bu araştırma, kişisel ve mesleki gelişimlerini planlarken hangi becerilere öncelik vermeleri gerektiği konusunda rehber olabilir. Ayrıca, hangi profesyonel sermayelerin onları daha dayanıklı hale getirdiği konusunda farkındalık kazandırabilir.

Okul yöneticileri içinse, öğretmenlerin dayanıklılığını destekleyen faktörlerin anlaşılması; hem okul ortamını iyileştirmek hem de öğretmen memnuniyetini artırmak adına önemli bir adımdır. Bu sayede yönetim süreçlerinde öğretmenlerin ihtiyaçlarını merkeze alan daha duyarlı ve etkili stratejiler geliştirilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde bakıldığında ise bu çalışma, öğretmenlerin meslek içi gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin şekillendirilmesinde yol gösterici olabilir. Özellikle öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına yardımcı olacak politikaların oluşturulmasında, bu tür araştırmalardan elde edilen veriler sağlam bir temel sunabilir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmenliğin günümüz koşullarında daha dayanılabilir, tatmin edici ve güçlü bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayabilecek nitelikte bir çalışma olması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, yalnızca Manisa ilinin merkez ilçeleri ve diğer ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı illerdeki öğretmenler için genellenebilirliği sınırlı olabilir.
- Araştırma, tüm eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu durum, kademelere özgü farklılıkların ayrıntılı olarak incelenmesini zorlaştırmakta ve genelleme açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.
- Araştırmada öğretmenlerin branşlarına ilişkin kontrol yapılmamıştır. Bu durum, elde edilen sonuçların yorumlanmasında bazı kısıtlamalara neden olabilir.

- Araştırma yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Bu nedenle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş ve deneyimleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Tanımlar

Profesyonel Sermaye: Örgüt içerisinde yer alan öğretmenlerin yahut okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübeyle birlikte, onların karar verme düzeyleri ve sosyal ilişkilerinde kullandıkları sermayenin bütününü oluşturan bir yapıdır. Ayrıca, profesyonel sermaye birbirleriyle bağlantılı üç ana bileşenden oluşur: beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesi (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Beşeri (İnsani) Sermaye: Hargreaves ve Fullan'a (2012) göre, her bireyin doğuştan sahip olduğu, geliştirdiği ve biriktirdiği bilgi olarak tanımlanır.

Sosyal Sermaye: Bireyler arasındaki ilişkilerin kalitesi, sayısı, karşılıklı güven ve sorumluluk bilinci ile ortak normlara uyum sağlama düzeyini ifade eder. Grup içindeki iş birliği temelli sosyal sermaye; öğretim sürecini şeffaf bir biçimde ele alarak, onu geliştirip dönüştürerek öğrencilerin öğrenme kapasitesini artıran ve onları sürekli daha ileriye taşıyan bir güç olarak tanımlanabilir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Karar Sermayesi: Karar sermayesi, belirli kuralların ve kesin kanıtların olmadığı durumlarda, profesyonel deneyimlere dayanarak akıllıca ve doğru kararlar almayı sağlayan bilgi, birikim ve tecrübelerin birleşimidir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Mesleki Dayanıklılık: Öğretmenlik mesleğinin zorluklarına uyum gösterebileceği, karşılaştığı engelleri aşabileceği ve mesleğine olan bağlılığını sürdürebileceği yönündeki inanç olarak tanımlanmıştır (Tagay ve Demir, 2016).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1.Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Kavramsal Çerçeve

Bu başlıkta mesleki dayanıklılık kavramı, mesleki dayanıklılığın boyutları, mesleki dayanıklılık ve öğretmenlik mesleği konularına yer verilmiştir.

1.1.1. Mesleki Dayanıklılık Kavramı

Uluslararası literatürde, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları göç, savaş, salgın hastalıklar, doğal afetler, bireyler arası ayrımcılıklar, toplumu etkileyen travmatik olaylar, bireysel travmalar ve yoksulluk gibi dezavantajlı deneyimlerin, toplumların ve farklı meslek gruplarının üzerinde derin etkiler yarattığı gözlemlenmektedir. Bu tür olaylardan etkilenen mesleklerden biri de öğretmenliktir. Öğretmenler, yaşanan toplumsal travmalar ve zorluklar karşısında yalnızca kendi psikolojik ve duygusal dayanıklılıklarını sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerine de destek olmak ve eğitim sürecini kesintiye uğratmadan devam ettirmek gibi zorlu bir sorumluluğa sahiptirler. Bundan dolayı öğretmenlerin ruhen ve bedenen sağlam ve dayanıklı olmaları gerekmektedir. Bu durum karşımıza yeni bir kavram olan mesleki dayanıklılık kavramını ortaya çıkarmaktadır (Karaırmak, 2006; Sağlam, 2008).

Mesleki dayanıklılık kavramını daha iyi anlamak için, öncelikle "meslek" ve "dayanıklılık" kavramlarının tanımlanması gerekmektedir. Bundan dolayı bu doğrultuda, her iki kavram ayrıntılı bir şekilde ele alınacak ve ardından tümevarım yöntemi kullanılarak mesleki dayanıklılık kavramı kapsamlı bir biçimde açıklanacaktır.

Meslek, insanlara faydalı ürün ve hizmetler sunmak ve bu süreçten gelir elde etmek amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Bir meslek, özel bir eğitimle edinilen, düzenli bilgi ve yeteneklere dayanır.

Mesleklerin kuralları toplum tarafından belirlenir ve her meslek, etik değerleri de kapsayan bir çerçevede yürütülür. Bu unsurlar, mesleğin toplumdaki işlevini ve bireylerin bu mesleği icra ederken uymaları gereken standartları belirler (Aydın, 2012).

Meslek kavramı eğitim öğretim açısından ise; Eğitim, bireylerin bilgi, yetenek ve değerler bakımından gelişimlerini sağlayan, toplumsal hizmet olarak sunulan okullarda verilen bir süreçtir. Bir meslek dalı olarak kabul edilen ilk alan öğretmenliktir. Eğitim-öğretim alanındaki ilerlemelerle birlikte, zamanla eğitim yöneticiliği, müfettişlik ve diğer uzmanlık alanları da meslek statüsüne ulaşmıştır. Bu süreç, eğitim sisteminin sürekli evrimiyle birlikte farklı eğitim alanlarında profesyonelleşmiş mesleklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim süreci, sadece öğretmenlik değil, aynı zamanda eğitimle ilgili pek çok farklı mesleğin de gelişip profesyonelleşmesine olanak tanımıştır ve bu meslekler, eğitim sisteminin kalitesini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Aydın, 2012).

Dayanıklılık kavramı, Türkçede kullanılan bir terim olup, İngilizcede genellikle "resilience" kavramıyla karşılanmaktadır. Dayanıklılık kavramı etimolojik olarak incelendiğinde Latincede yer alan “re + salire” ve “resilire” kelimelerinden türetilen bir kelimelidir. Bu kökenlerden gelen “resil-iö,-ire” terimi, “geri sıçrama”, “tekrardan iyi hissetme” ve “kendini toparlama” gibi anlamlar taşımaktadır. İngilizcede bu terimlere karşılık gelen söylemler arasında “to jump back”, “to spring back” ve “rebound” gibi kullanımlar bulunmaktadır. İngilizce’de resilience kelimesinin en yaygın tanımı, yaşanılan sorunların ardından var olan problemden önceki iyi duruma hızlı bir şekilde dönebilme becerisi olarak tanımlanır. Bu tanım, bireylerin zorluklar karşısında sergilediği bilişsel esneklik ve uyum yeteneğini vurgulamaktadır. Ancak, bu terimin Türkçe karşılığı konusunda araştırmacılar arasında farklı görüşler mevcuttur (Glare, 1968). Türkiye'de yapılan çeviriler arasında “yılmazlık” (Öğülmüş, 2001), “psikolojik sağlamlık” (Gizir, 2007; Karaırmak, 2007) ve “kendini toparlama gücü” (Işık, 2016) gibi ifadeler yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Bu çalışmada "dayanıklılık" terimi tercih edilmiştir. Nedeni, dayanıklılık kavramının direnç ve esneklik gibi anlamları daha iyi yansıttığı düşüncesidir. Türk Dil Kurumu’nun (TDK) tanımına göre; "dayanmak" kökünden türeyen "dayanıklılık" terimi, zorlu koşullar karşısında direnme, ayakta kalma ve bireyin güçlü, sağlam bir duruş sergileyebilme yetisini ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu (TDK), 2025).

Mesleki dayanıklılık kavramı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, kavramın yıllar içinde farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Garmezy’e (1987) göre, zor durumlara karşı güçlü olma, hassasiyet göstermeme, güçlü durabilme ve kötü

durumlara karşı iyi bir gelişim gösteren bireylerdir. Wagnild ve Young'a (1993) göre, bireylerin çevreye uyum yeteneklerini geliştiren, zihinsel yükün olumsuz etkilerini azaltan ve hayatın kötü şartları altında bile dengeyi yeniden bulmalarına yardımcı olan olumlu bir kişilik özelliğidir. Luthar vd. (2000)'ne göre, önemli bir eksiklik veya zorluk durumunda var olan koşula pozitif bir uyumu sağlayan ve bu süreci aktif bir şekilde güçlendiren unsurların bütünüdür. Masten'e (2001) göre, ağır zor şartlar karşısında bile bireylerin var olan duruma uyum sağlayarak gelişim göstermelerine ve olumlu sonuçlar elde etmelerine olanak tanıyan süreçlerdir. Rutter'a (2006) göre, sonuçları önemli riskler taşımasına rağmen bireyin psikolojik olarak nispeten olumlu sonuç elde etmesidir. Bonanno, Westphal ve Mancini'ye (2011) göre, psikolojik olarak istikrarlı bir uyum durumunu sürdürebilme becerisidir.

Mesleki dayanıklılık, psikolojik dayanıklılığın bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık, Zhang ve Luo (2023) tarafından, bireyin zorlukları aşma, başarısızlıklardan kurtulma ve değişen koşullara uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Eğitim bağlamında ise dayanıklılık, öğretmenin çoklu mesleki talepleri ve kısıtlamaları rağmen etkinlik ve iyi oluşunu sürdürebilme gücü olarak ele alınmaktadır (Zhang ve Luo, 2023). Bu bağlamda, psikolojik ve mesleki dayanıklılık, öğretmenin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasını, esneklik göstermesini ve genel iyi oluşunu korumasını desteklemektedir. Sonuç olarak, psikolojik dayanıklılık bireyin genel direnç kapasitesini ifade ederken, mesleki dayanıklılık bu direncin öğretmenlik mesleğine özgü hali ve iş ortamındaki sürdürülebilirliğiyle doğrudan ilişkilidir (Dönmez ve Karasulu; 2019).

Öğretmenlik mesleğinde mesleki dayanıklılığın oldukça önemli bir rolü vardır. Öğretmenlik mesleği, dayanıklılık inancı bağlamında, "öğretmenlerin zor koşullara uyum sağlayabileceği, problemlerle başa çıkabileceği ve öğretmenlik mesleğine olan sadakatini sürdürebileceğine dair inanç" olarak tanımlanmıştır (Tagay ve Demir, 2016).

Ayrıca mesleki dayanıklılık, tıpkı psikolojik dayanıklılık gibi, bireyin iş yaşamındaki stres ve kaygı yaratan durumlarla başa çıkma becerisini ifade eder ve bireyin mesleki gelişim dönemlerinde önemli bir unsur olarak ortaya çıkar. Bu özellik, öğretmenlerin veya diğer profesyonellerin zorlu çalışma koşullarına, değişen iş taleplerine ve psikolojik baskılara karşı nasıl tepki verdiklerini belirler. Mesleki dayanıklılık, bu tür durumlarla başa çıkmak ve mesleki sorumlulukları yerine getirmek için gerekli olan esneklik, güç ve dayanıklılığı sağlar (Çetin, 2020).

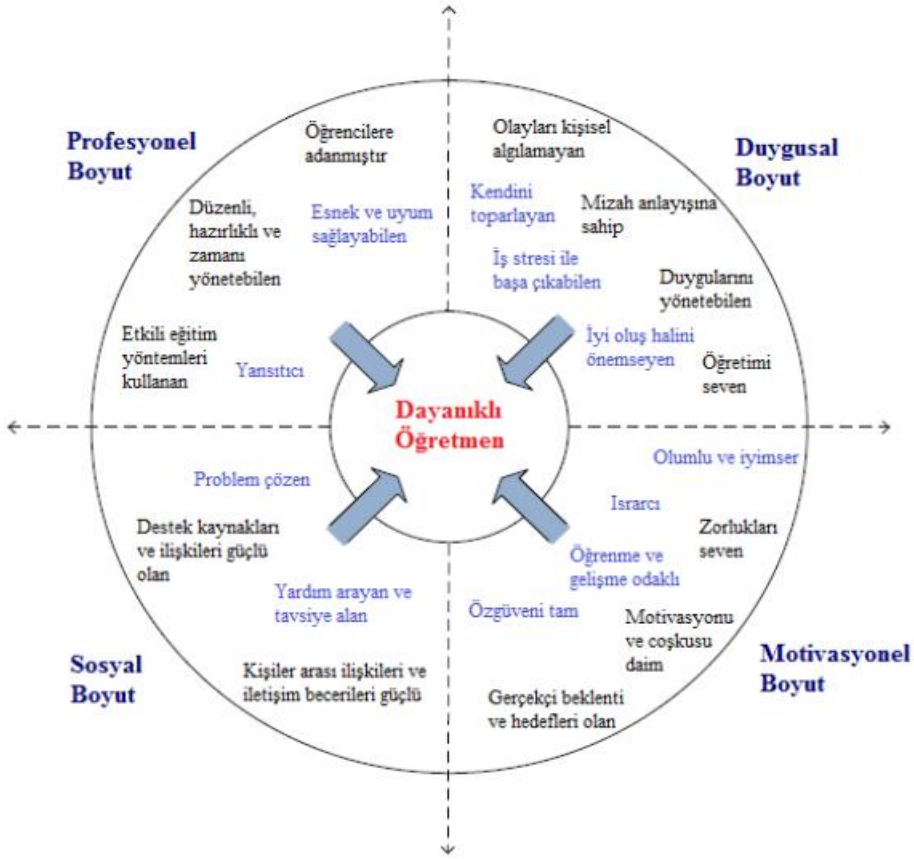
1.1.2. Mesleki Dayanıklılığın Boyutları

Kurumsal düzeyde çalışanların dayanıklılığını güçlendirmek, sadece bireysel faktörleri değil, aynı zamanda örgütün işleyişi ve kültürel dinamiklerini de göz önünde bulundurmayı gerektirir. Öğretmenlik mesleği özelinde dayanıklılık, birden fazla boyutu olan bir kavramdır ve birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin her biri, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını farklı şekillerde etkileyebilir ve her birinin ayrı ayrı ele alınması önemlidir. Bu bağlamda, dayanıklılık üzerine farklı alanlarda yapılan araştırmalar, bireylerin dayanıklılığını artıran veya engelleyen çeşitli özellik ve etkenleri ortaya çıkarmıştır.

Bireylerin mesleki dayanıklılığını artıran faktörlere koruyucu faktörler, mesleki dayanıklılığın artmasını engelleyen faktörlere ise risk faktörleri denilmektedir (Limon, 2022).

Ortaya konulan çalışmalar sonucunda, öğretmenin mesleki dayanıklılığının üç ana boyut üzerinden ele alındığı görülmektedir. Bu boyutlar, durum, koşul ve uygulama boyutlarıdır ve detaylı bir şekilde incelendiğinde, mesleki dayanıklılığın geliştirilmesinde koruyucu faktörlerin risk faktörlerinden daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Yazıcı, 2016).

- Mesleki dayanıklılık açısından koşul boyutuna bakıldığında, risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Meslek hayatında çeşitli risk faktörleri bulunsa da bu faktörlerin olumsuz etkileri aile, toplum ve okul gibi koruyucu faktörlerle en aza indirilebilir.
- Koşul boyutundan farklı olarak, uygulama boyutunda, mesleki dayanıklılığın geliştirilmesi için çevredeki unsurların neler yaptığı üzerinde durulmaktadır.
- Durum boyutunda ise mesleki dayanıklılığın ideal gelişimle olan etkileşimi ve bu etkileşimin nasıl bir form aldığı vurgulanmaktadır (Yazıcı, 2016).



Şekil 1 *Öğretmen Dayanıklılığının Boyutları (Mansfield, vd., 2012)*

Şekil 1'de öğretmen dayanıklılığı dört boyut altında ele alınmıştır. Dayanıklılığın bütünsel boyutlarına dikkat çekmektedir. Çemberde kesin düz çizgilerle ayrıştırılmamış noktalar kullanılmıştır. Bu şekilde yapılmasının sebebi bazı özelliklerin farklı boyutlar içerisinde yer alabilmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca oklar merkezden dışarı doğru çıkmaktadır. Bunun sebebi ise dayanıklılığın çok boyutlu olmasından dolayıdır (Mansfield, vd., 2012). Öğretmen dayanıklılığı dört boyuttan oluşmaktadır: profesyonel boyut, duygusal boyut, sosyal boyut ve motivasyonel boyut.

Profesyonel boyut, öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerini içerir. Öğretmenin pedagojik bilgisi, sınıf yönetimi becerileri, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri gibi konularda sahip olduğu yetkinlikler dayanıklılığını belirler. Yeterli mesleki bilgi ve beceriler, öğretmenin karşılaştığı zorlukları aşmasında ona yardımcı olur (Beltman, 2020).

Duygusal boyut, öğretmenlerin duygusal açıdan zorlayıcı durumlarla başa çıkabilme yeteneğidir. Bu, öğrencilerin zor davranışları, okul yönetimiyle yaşanan

anlaşmazlıklar veya işin getirdiği duygusal yüklerle başa çıkabilme becerisini içerir. Duygusal dayanıklılık, öğretmenin stresli ve zorlayıcı durumlar karşısında duygusal olarak daha güçlü kalmasını sağlar. Bu boyut içerisinde öğretmenlerin; olayları kişisel algılamaması, mizah anlayışına sahip olması, iş stresi ile başa çıkabilmesi, duygularını yönetebilmesi gibi özellikler yer almaktadır (Mansfield, vd., 2012).

Sosyal boyut, öğretmenin hem okulda hem de okul dışında çevresinden aldığı destekle ilgilidir. Aile, arkadaşlar, meslektaşlar, okul yönetimi ve öğrencilerden gelen sosyal destek, öğretmenin zorlayıcı durumlarla başa çıkabilme becerisini güçlendirir. Bu destek, öğretmenin moralini yüksek tutmasına ve stresle başa çıkmasına yardımcı olabilir. Ayrıca gerektiği durumlarda örgütte yer alan diğer paydaşlardan yardım ve tavsiye isteyebilme durumlarını da içerir (Beltman, 2020).

Motivasyonel boyut, öğretmenin iş tatmini, işine olan bağlılığı ve okul kültürüyle ilişkilidir. Pozitif bir okul kültürü, öğretmenin işine olan motivasyonunu artırabilir ve dayanıklılığını güçlendirebilir. Ayrıca, öğretmenin çalışma koşulları, okulun yönetim tarzı ve takım çalışması da öğretmenin genel iş tatminini etkiler. Bu boyut içerisinde motivasyonu ve isteğin tam olması, gerçekçi hedefler kurması, öğrenme ve gelişme odaklı olması gibi özellikler yer alır (Beltman, vd. 2011).

1.1.3. Mesleki Dayanıklılık ve Öğretmenlik Mesleği

Eğitimde öğretmenlerin rolü, yalnızca bilginin aktarılmasıyla değil ; aynı zamanda öğrencilerin akademik gelişiminde de önemli bir güce sahiptir. Bundan dolayı, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının güçlü olması , eğitim ve öğretim sisteminin değerini artırmak için önemli bir unsurdur (Arslan, 2024). Bu başlık altında; öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını etkileyen faktörler, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını geliştirme yolları, mesleki dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerin özellikleri, öğretmenlik mesleğinde mesleki dayanıklılığın önemi gibi başlıklar incelenecektir.

1.1.3.1.Mesleki Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler

Mesleki dayanıklılık bağlamında, öğretmenlere sıkıntı veren yaşam koşulları veya negatif durumlarla ilişkili risk faktörleri, bu risklerin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya veya tamamen yok etmeye yönelik etkili koruyucu faktörler ve sarsıcı yaşantılar karşısında gösterilen uyum öne çıkmaktadır (Çiçek-Sağlam, 2008).

Bu doğrultu da mesleki dayanıklılık için aşağı bölümde bazı risk faktörlerine yer verilmiştir.

1.1.3.1.1. Risk Faktörleri

Mesleki dayanıklılık, bireylerin zorlu yaşam koşulları karşısında sergilediği direnç ve uyum yeteneğini olarak ifade edilebilir (Tagay ve Demir, 2016). Bu dayanıklılığın temel bileşenlerinden biri olan risk faktörleri, öğretmenlerin gelişimlerini ve uyum süreçlerini tehdit eden travmatik olaylar, duygusal iş yükü, iş karmaşası, dışsal hesap verilebilirlik, zorlayıcı deneyimler veya karmaşık durumlar olarak ifade edilir. Ancak, mesleki dayanıklılıktan bahsedebilmek için bireyin bir risk veya güçlükle karşı karşıya kalmış olması gerekir. Alışılmış yaşam koşullarında mesleki dayanıklılıktan bahsedemeyiz. Dolayısıyla, belirgin bir risk olmadan yaşamını sürdüren öğretmenler uyumlu ya da dayanıklı olarak tanımlanabilir, ancak bu durum mesleki dayanıklılık kapsamında ele alınamaz (I ık, 2016). Bu doğrultuda, eğitimcilerin dayanıklılık nitelikleriyle donanımlı olmaları, sadece mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için değil, aynı zamanda öğrencilere örnek olabilmeleri açısından da büyük bir önem taşır. Bu nitelikler, öğretmenlerin mesleklerine duydukları bağlılıkları ve etkililiklerini sürdürebilmelerini sağlar. Kendi deneyimlerimden de gördüğüm kadarıyla, dayanıklı bir öğretmen, zorluklar karşısında bile olumlu bir tutum sergileyerek öğrencilere moral ve ilham verebilir. Ancak, bazen çalışılan çevre ve kişisel özellikler, eğitimcilerin dayanıklılıklarını geliştirmelerini ve bu özellikleri sergilemelerini engelleyebilir. Bu noktada, bireylerin bu engellerin farkına varması ve çözüm yolları üretmeleri hem kendi gelişimlerine hem de öğrencilerine fayda sağlayabilir (Yazıcı, 2016).

Yapılan çalışmalara göre risk faktörleri, öğretmenlerin bedensel, psikolojik ve psikomotor değişimlere neden olan unsurlar ile karşı karşıya kaldığında oluşan durumun üstesinden gelebilmesini zorlaştıran unsurlar olarak bilinir. Risk faktörlerinin öğretmen üzerindeki etkileri doğrudan veya dolaylı olabilir ve tekil ya da birden fazla faktörle ortaya çıkabilir. Dolayısıyla, bireylerin yaşamlarında olumsuz sonuçlar doğurabilecek bu risk faktörlerini bireysel, kurumsal ve çevresel düzeylerde değerlendirmek oldukça faydalı bir yaklaşımdır (Işık 2016).

1.1.3.1.1.1.Bireysel Risk Faktörleri

Bireysel risk faktörleri, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları bazı zorlu yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sıkıntılı durumların kişisel özelliklerle bir araya gelmesi sonucunda ortaya çıkan faktörlerdir. Benzies ve Mychasiuk'a (2009) göre, bireysel risk faktörlerinden bazıları şunlardır:

- Öğretmeni etkileyen zor hayat şartları
- Kişisel stres, anksiyete ve tükenmişlik gibi duygularla başa çıkmada güçlük
- Zaman ve sınıf yönetimi gibi temel mesleki becerilerde eksik olma
- Yaşam süresinde ortaya çıkan bazı hastalıklar ya da sağlık sorunları
- Bireyin endişeli bir karaktere sahip olması
- Hayatında sevdiği bir insanı kaybetme ve kaybetmenin etkisiyle duyulan yas deneyimi
- Zorlu yaşam koşullarında etkili baş edebilme durumundan yoksunluk
- Öğretmenin kendine olan güven durumu
- Öğretmenin öz kontrol yetersizliği ve düşük öz saygıya sahip olması
- Öğretmenin engellilik durumu

1.1.3.1.1.2.Kurumsal Faktörler

Öğretimin çalıştığı kurumdan kaynaklı onun mesleki dayanıklılığını etkileyen risk faktörleridir. Bu kurumsal faktörlerin ortadan kaldırılması, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını güçlendirmek ve mesleklerine olan bağlılıklarını arttırmak için önemlidir (Arslan, 2024, s14). Yazıcı'ya (2006) göre, kurumsal faktörleri şu şekilde ele alınmaktadır:

- Okullar hakkında toplumda yaygın hale gelen olumsuz eleştiriler
- Değişen öğrenci popülasyonu
- Okullardan beklentilerin farklılaşması
- Mesleki dayanıklılığı güçlendirmeye yönelik faaliyet gerçekleştirmeyen okul yöneticisi
- Okulun uygun koşullara sahip olmaması
- Meslektaşlar arası oluşan gereksiz rekabet ortamı
- Okul yönetiminin öğretmenlere yeterli destek sağlamaması
- Çalışılan kurumda yetersiz iş güvenliğinin olması

- Kurumda oluşturulan aşırı bürokratik iş yükü
- Profesyonel gelişim fırsatlarının eksikliği
- Aşırı öğrenci sayısı ve sınıf kalabalıklığı.

1.1.3.1.1.3.Çevresel Risk Faktörleri

Öğretmeni olumsuz yönde etkileyen risk faktörleri bazen ne bireyin kişisel özelliklerinden ne de kurumun niteliklerinden olmayabilir. Geriye kalan birtakım faktörler çevresel faktörler olarak tanımlanmaktadır. Kişinin, yaşadığı şehir, ülke, bölge, eğitim aldığı okul ve ırksal kökeni gibi yaşam alanları, öğretmenin olumsuz durumlarla karşılaşma olasılığını artıran etmenler arasında yer alır. Bu faktörler, öğretmenin yaşamında karşılaşabileceği zorlukların sayısını ve şiddetini etkileyebilir (Gizir, 2007; Terzi, 2008; Toprak, 2014). Çevresel risk faktörleri şunlardır:

- Önüne geçilemeyen ve engellenmesi zor olan doğal felaket
- Toplumdan gelen yüksek beklentiler
- Olumsuz öğrenci davranışları
- Sıklıkla çalışılan kurumun değiştirilmesi
- Sınıf veya okul içerisinde yer alan disiplinsizlikler
- Ortaya çıkan terör olayları ve savaş hadiseleri
- Ülke içinde yaşanan göç, kıtlık, ekonomik zorluk durumları
- Herhangi bir kültürel ayrımcılığa maruz kalma/ yaşanan ülkede azınlık olma durumu
- Sosyal çevreden ayrımcılığa maruz kalma yahut bir şiddet görme
- Öğretmenin yaşadığı çevrenin etrafında kişiye destek verecek insanların yahut kurumların var olmaması
- Bireye karşı yapılan negatif meslektaş desteği
- Yaşanılan yer de var olan suç ve şiddet oranları
- Toplumda yaygın olan olumsuz tutum ve normlar gibi faktörler, çevresel risk faktörlerinde yer alır (Gizir, 2007 ; Terzi, 2008 ; Toprak,2014).

1.1.3.1.2. Koruyucu Faktörler

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını geliştiren ve karşılaştıkları zorlukların etkilerini hafifleten ya da ortadan kaldıran etmenler, koruyucu faktörler olarak adlandırılmaktadır.

Bu faktörler, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları stres ve zorluklarla başa çıkabilmelerine yardımcı olan destekleyici unsurlar olarak işlev görür. Alan yazını incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştığı risk faktörlerinin etkisini azaltan bu koruyucu faktörler, içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. Bu koruyucu faktörler, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırarak, onları daha dirençli ve güçlü kılmalarına yardımcı olmaktadır (Çetin, 2020).

1.1.3.1.2.1.İçsel (Bireysel) Koruyucu Faktörler

Öğretmene ait olan ya da öğretmenin kendi ruh halinde gelişen faktörlerdir. Henderson'a (2013) göre içsel koruyucu faktörler şunlardır:

- Öğretmenin bilişsel olarak esnek bir düşünce yapısıyla kendisini farklı alanlarda farklı hedeflere adaması
- Sağlıklı kararlar verme, zorluklar karşısında vazgeçmeme, sorunların üstesinden gelme, bireysel beceriler gibi bireyin hayatında önem arz eden yaşam becerilerini kullanabilmesi
- Öğretmenin sahip olduğu olumlu ve bağımsız bir mizaç
- Öğretmenin geleceğe yönelik birtakım istekleri olması ve bu isteklere yönelik kendini motive etme becerisine sahip olması
- Öğretmenin öğrenme yeteneğini verimli bir şekilde kullanması ve edindiği bilgileri öğrencilerine faydalı olması için aktarabilme becerisi
- Öğretmenin yüksek benlik saygısına ve kuvvetli bir öz-yeterlilik algısına sahip olması
- Öğretmenin yaşanılan problemlere karşı endişe düzeyinin düşük olması
- Öğretmenin zorluklar karşısında kaygıyla başa çıkma becerisi ve problem çözme becerilerini geliştirerek kullanması.

1.1.3.1.2.2.Dışsal Koruyucu Faktörler

Dışsal koruyucu faktörler, öğretmenlerin destek bulabileceği çevresel etkenlerdir. Olumlu akran ilişkileri, aile bağları, sosyal organizasyonlar, aileden gelen kabul ve risk taşımayan çevre gibi unsurları içerir. Dışsal koruyucu faktörler şunlardır (Gizir, 2007 ; Işık, 2016) :

- Kuvvetli bir şekilde gelişmiş olan aile bağları ve öğretmenin aile tarafından desteklenmesi
- Nitelikli ebeveynlik becerileri
- Duyarlı ve sağlıklı yaşam koşulları sağlayan aile üyeleri
- Ailenin kültürel kimliğine dair olumlu tutum sergilemesi
- Başarılı ve güvene dayanan öğretmen- yönetici ilişkisi
- Pozitif meslektaşlar arası iletişim
- Okula bağlılık düzeyinin yüksek olması ve örgütün var olan iklimi
- Sistemde var olan okul yönetimi politikaları
- Şefkatli, yardımsever bir okul ortamı
- Çevreden görülen sosyal destek
- Risk taşımayan bir okul ve toplum
- Bireye mesleki profesyonellik ve güven sağlayan kurumların varlığı

1.1.3.2.Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılıklarını Geliştirme Yolları

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını geliştirmeye yönelik bazı önerilere aşağı kısımda başlıklar üzerinden yer verilmiştir.

1.1.3.2.1. Profesyonel Gelişimi Desteklemek

Öğretmenliğin zorlu ve yıpratıcı bir meslek olduğu, pek çok kişi tarafından kabul edilen bir gerçektir. Birçok öğretmen, mesleğe başlarken kendilerini yeterince hazırlanmamış hissedebilmektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri arttıkça hem başarıları artmakta hem de bu başarılar, onların mesleki dayanıklılıklarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Yazıcı, 2016). Sünbül'de (2002) öğretmenliği daima ilerleme göstermesi ve profesyonelliği içermesi gereken bir uzmanlık alanı olarak ifade etmektedir. Küresel ölçekte hızla gerçekleşen değişimler, bireylerden beklenen özellikleri ve bu beklentilere uygun bireyler yetiştirmekle sorumlu olan öğretmenlerin rollerini de dönüştürmektedir (Semerci, 2005).

Eğitim programlarının içeriği, öğrenci davranışları, tercih edilen yöntem ve teknikler ile bunlara bağlı olarak kullanılan araç-gereçler zamanla değişmekte; bu değişimlere uyum sağlamak için öğretmenlerin sürekli olarak mesleki öğrenme süreçlerini sürdürmeleri önem arz etmektedir (İnceçay, 2007; Sünbül, 2002).

Amerikan Öğretim Federasyonu aracılığıyla yayımlanan bir raporda profesyonel gelişme olmadan eğitimde sisteminde yeniliklerin gerçekleşemeyeceğini vurgulanmaktadır (Bakioğlu ve İnceçay, 2009). Eğitim alanında yapılan değişikliklerin hedeflenen amaçlara ulaşmalarında ise öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin her zaman sağlanması yani öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel bir gelişim sergilemeleri, bu sürecin başarısı açısından oldukça önem arz etmektedir (Bakioğlu ve İnceçay, 2009 ; The Holmes Group, 1986 ; Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bu nedenle öğretimin kalitesi, öğretmenlerin profesyonel anlamda devamlı kendilerini geliştirmelerine bağlıdır. Bu sebeple, eğitim reformlarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin niteliklerinin artırılması gerekmekte ve okullarda istenen değişiklikleri sağlamak amacıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine yatırım yapılmalıdır. Yapılan bu yatırımlar sonucunda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin istenilen düzeye ulaşması mümkün hale gelecektir (Uzun vd., 2013). Başka bir bakış açısından değerlendirildiğinde, profesyonel gelişimlerini tamamlayan öğretmenler hem mesleki yeterlilikleri hem de bireysel özellikleri açısından ilerleme kaydedecek ve karşılaştıkları yeni durumlara karşı daha esnek ve olumlu bir yaklaşım sergileyeceklerdir. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini de etkileyecektir (Yazgan, İnanç ve Yerlikaya, 2013).

1.1.3.2.2. Destekleyici Bir Okul Kültürü Oluşturmak

Sosyal ilişkiler ve ağlar, öğretmenlerin entelektüel, ruhsal ve duygusal kaynaklarını artırarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de destekler. Öğretmenlerin profesyonel dünyalarının ilişkisel doğası, mesleki tatmin ve adanmışlık duygularını sürdürebilmeleri için destekleyici ilişkilerin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Bu tür ilişkiler, öğretmenlerin mesleklerinde iyi bir ruh hali ve bağlılık duygusunu devam ettirmelerine yardımcı olur. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları da gelişmektedir (Day ve Gu, 2014).

Destekleyici bir okul kültürü, öğretmenlerin değerli bir birey olarak görüldüğü örgütlerde var olan bir kültür türüdür (Şişman, 2002). Bu kültürü yansıtan örgütlerin şeffaf ve dengeli çalışma ortamları, kapsamlı bir aile ortamını andırmaktadır (Wallach, 1983). Bu nedenle, destekleyici örgütlerin temel mottosu "Biz güçlü ve neşeli bir grubuz" şeklindedir (Parry, 2004).

Bürokratik örgütlerdeki tek renk ilerlemeden farklı olarak, bu örgütlerde öğretmenlerin toplumsal gereksinimlerini gerçekleştirmek amacıyla örgütte yer alan diğer paydaşlarla samimi ilişkiler geliştirme imkânı sunulmaktadır. Destekleyici kültüre sahip örgütlerde ortak değerler, resmi olmayan ilişkiler, destekleşme, sadakat ve karara dahil olma ön plandadır (Şişman, 2002).

Eğitim örgütlerinde öğretmenler arası ilişkiler ve ekip dinamiği, kurumsal olarak büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü eğitim örgütleri diğer örgütlere göre daha resmi olmayan bir yapı içerisinde çalışır (Bursalıoğlu, 2002). Liderlerin bu resmi olmayan yapıya hassasiyet göstermesi ve koordineli çalışması, birlikteliği artırarak örgütsel hedeflere ulaşılmasına yardımcı olur (Bursalıoğlu, 2003). Etkili bir okul lideri, resmi olmayan grupları okulun amaçları doğrultusunda yön gösteren bir strateji benimsemeli ve öğretmenlere hem bireysel hem de uzmanlık alanı anlamda yardımcı olmanın yollarını araştırmalıdır (Aydın, 2010). Destek kültürünün ağırlıklı olarak benimsendiği örgütlerde, örgüt içindeki paydaşlarla kurulan ilişkilerde güvene ve sadakate dayalı bir atmosfer hâkimdir (Sezgin, 2010). Bu tür ortamlarda çalışanlar arasında karşılıklı saygı, anlayış ve iş birliği gözlemlenmektedir (Sezgin, 2010; Özdemir, 2012). Bununla birlikte Dewe vd. (2010) çalışmalarında, örgütün değer ve etik kavramlarının, öğretmenin mesleki dayanıklılık düzeyi üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

1.1.3.2.3. Kişisel Gelişimi ve Kişisel Farkındalığı Desteklemek

Öğretmenlerin mesleki gelişimini yönlendirmede etkili olan mesleki yeterlikler konusunda Blömeke ve Delaney modeli, bilişsel yetenekler ve duygusal-motivasyonel özellikler olmak üzere iki ana alanı içermektedir. Bilişsel yetenekler kısmı, "Profesyonel Gelişimi Desteklemek" başlığı altında ifade edilen konularla ilgilidir. Diğer alan olan duygusal-motivasyonel özellikler ise öğretmenin iç disiplin ve iç motivasyona sahip olması, ayrıca öğrenme ve öğretme inancına sahip olmasının önemini vurgulamaktadır (Blömeke ve Delaney, 2012)



Şekil 1 *Blömeke ve Delaney Modeli*

Yukarıda yer alan duygusal-motivasyonel özellikler kısmından da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını ve profesyonel gelişimini artırmak için motivasyon, öz düzenleme, öğretme, öğrenme ve konu içeriği ile ilgili profesyonel inançlara odaklanmak gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için duygusal zekânın geliştirilmesi de büyük önem taşımaktadır; çünkü duygusal zekâsı yüksek öğretmenler, alışılmadık durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler. Alışmadık durumlarla etkili bir şekilde başa çıkan öğretmenlerin meslek dayanıklılık düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bundan dolayı, öğretmenlere duygusal zekâ ve bireyin kendini fark etmesi üzerine eğitimler verilmesi yararlı olabilir (Somuncuoğlu, 2005 ; Eröz, 2011).

1.1.3.2.4. Öğretmenlerin Güçlü Yönlerini Geliştirmeye Yönelik Yardım Etmek ve Koruyucu Faktörlerin Bilincinde Olma

Koruyucu faktörlerin öğrenilmesi ve şekillendirilmesi oldukça basittir. Yeni öğretmenlerin stresli durumları kişiselleştirmemeyi öğrenmeleri, deneyimli öğretmenlerin onlara aktarabileceği pratik bir stratejidir. Okullar, öğretmenlerin günlük ve acil durumlarla başa çıkabilmesi için etkili davranış yönetim stratejileri geliştirmeli ve bu stratejileri öğretim süreçlerine entegre etmelidir (Howard ve Johnson, 2004). Billheimer (2006) öğretmenlerin öz-yeterlik seviyelerinin, karar verme becerilerini ve pozitif bir okul ortamı oluşturmayı etkilediğini vurgulanmaktadır.

Öğretmenin öz-yeterliği ne kadar yüksekse, engellerle karşılaşıldığında ısrarcı bir şekilde üstesinden gelme ve başarısızlığa karşı direnme olasılığı da o kadar artar (Goddard ve Hoy, 2004). Öğretmenlerin başarılarının ödüllendirilmesi, öz-yeterlilik inançlarının desteklenmesi ve yetkinliklerine göre görevler verilmesi hem motivasyonlarını hem de mesleki dayanıklılıklarını güçlendirebilir. Böylece, öğretmenlerin güçlü yanları ve duygusal destek, onların karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur.

1.1.3.2.5. Mentorluk Desteği ve Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılığını Arttıracak Sosyal Ağların Varlığı

Öğretmenlik, duygusal açıdan zorlu bir meslek olduğu için, bu alanda ilerleyebilmek ve gereken dayanıklılığı kazanabilmek adına yeni öğretmenlerin mentorluk desteğine ihtiyaç duyduğunu söyleyebiliriz (Castro vd., 2010; Day ve Gu, 2014).

Mentorluk, öğretmenlerin destek sistemleriyle yakından ilişkilidir ve dayanıklılığı etkileyen dışsal faktörler arasında önemli bir yer tutar. Mentorluk süreci, deneyimli öğretmenlerin, meslekte yeni olan öğretmenlere karşılaştıkları sorunları çözme konusunda yardımcı olmalarını, onları dinleyerek destek sunmalarını içerir (Giroux, 2007). Bu süreç, yeni öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını geliştirmeleri için büyük bir fırsat sunar. Bu bağlamda, mentor ve yeni öğretmen arasındaki ilişkilerin nasıl şekillendirileceği, sürecin etkili olabilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır Eğitim sürecinde mentor ile yeni öğretmen, öğretmenin gelişimini destekleyecek gerçekçi hedefler belirlemelidir. Bu hedeflerin, başarıya ulaşacağına dair güçlü bir inançla belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, karşılıklı saygı ve güvene dayalı ilişkiler kurarak, öğretmenin sahip olduğu inanç ve değerler göz önünde bulundurulmalı, yapılan uygulamalar üzerinde eleştiriler yapılarak öğretim süreci iyileştirilmelidir. Bu süreçte mentorun, yeni öğretmene yol gösterici geri bildirimler sunması ve tavsiyelerde bulunması çok önemlidir.

Böylece, öğretmenin öğretmenlik kuruma olan bağlılığı artırılabilir. Ayrıca, eğitim ve öğretim kalitesini geliştirmek için birlikte çalışmak ve öğretmenin genel iyilik halini önemseyerek ona değer vermek, bu sürecin başarısı için kritik bir rol oynar (Day ve Gu, 2014).

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmak için mentorluk desteği kadar sosyal destek sistemlerinin de önemli bir rolü olabilir. Bu bağlamda mesleki dayanıklılığı artıracak faktörlerden biri, öğretmenlerin sosyal çevrelerinden aldıkları destektir. Aile ve yakın arkadaşlarının desteği, öğretmenlerin zorlu durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenler yüz yüze veya çevrim içi mesleki topluluklara katılarak, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunabilir ve süreçte yaşadıkları zorlukları paylaşarak, bu zorluklarla başa çıkma yollarını keşfedebilirler.

1.1.3.2.6. Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek

Öğreten ve öğrenen birey olarak araştırmacı kimliğe sahip olma, pedagojik bilgi ve deneyimlerini geliştirerek problem çözebilme becerisine sahip olması öğretmenin yenilikçilik özelliklerindendir (Şahin, 2023). Sınıf ortamı, her zaman yeni bir problem durumu ile karşı karşıya kalma potansiyeline sahiptir. Bu tür problemler meydana geldiğinde, öğretmenin problemi nasıl ele alacağı ve çözme becerileri, sürecin nasıl ilerleyeceğini doğrudan etkiler. Öğretmenin problem çözme becerisi, sınıf durumunun oluşmasında büyük bir önem arz etmektedir.

Özellikle öğretmenin problem çözme becerisi yüksekse, sınıf içindeki veya okul sınırları içerisinde gerçekleşebilecek olası problemlere karşı hazırlıklı olabilir, güçlü önlemler alarak hızlı çözümler üretebilir. Ayrıca, sınıf içi ve dışındaki problem durumları ne kadar az yaşanır ya da ne kadar hızlı çözülürse, sınıf yönetimi de o kadar başarılı olabilir. (Zembat vd., 2018). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek, onların yüz yüze geldikleri sorunlara karşı farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayabilir. Böylece, öğretmenler karşılaştıkları zorluklara bilişsel açıdan esnek ve yenilikçi çözümler üretebilir ve negatif durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler.

1.1.3.3.Mesleki Dayanıklılığı Yüksek Olan Öğretmenlerin Özellikleri

Schelvis vd. (2014) öğretmen dayanıklılığını değişim süreci odaklı bir bakış açısıyla ele almakta ve dayanıklılığın üç temel yönünü vurgulamaktadır. Bu özellikler, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkabilme kapasitelerini doğrudan etkiler ve mesleki dayanıklılıklarını artırır. Schelvis vd. (2014)'ne göre mesleki dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerde bulunması gereken üç temel özellikler şunlardır:

- Zorluklarla karşılaşıldığında değişim yapabilme ve uyum sağlama yeteneği,
- Değişim süreçlerinde karşılaşılan engellere ve zorluklara karşı esneklik göstererek hızla toparlanabilme becerisi,
- Değişim sonrasında kendinden emin ve enerjik bir şekilde sürece devam edebilme kapasitesi.

Drew ve Sosnowski'de (2019) öğretmenleri daha dayanıklı hale getiren üç önemli faktörü vurgulamaktadır. Bu faktörler, öğretmenlik mesleğini yüksek bir amaca adanmışlık duygusu ile sürdürmek, karşılaşılan zorlukları öğrenme fırsatlarına dönüştürmek ve değişim ile belirsizlik gibi durumları kabullenip bu süreçlerden deneyim kazanmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin yöneticiler, meslektaşlar ve öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurmaları, onların mesleki dayanıklılıklarını artırmaktadır.

Dayanıklı öğretmenler, daha az stresle başa çıkabilme yeteneğine, değişime açıklığa, mesleki gelişime olan isteklerine, işbirlikçi öğrenme topluluklarında başarıya ve kendi sınırlılıklarını tanıyıp sürekli gelişim gösterme becerilerine sahiptir (Benders ve Jackson, 2012; Wright, Balgopal, McMeeking & Weinberg, 2019).

Bu beceriler, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını güçlendiren temel unsurlardır ve sınıf içindeki zorluklarla daha iyi bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur.

Ayrıca mesleki dayanıklılık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sosyal becerileri gelişmiş olduğu için rahat bir şekilde dostluk bağı inşa edebilirler (Elsel, 2019). Öğretmenler başarılı iletişim yeteneğine sahip oldukları için , bu iletişimleri sürdürme ve sonuca ulaştırma gibi durumlarda kendilerini iyi hissetmektedir. Yakın ilişkiler kurma noktasında, kendilerine olan güvenleri yüksektir ve karşılarındaki kişilerin duygularına ve sosyal ortamlara uygun şekilde tepki verebilme yeteneğine sahiptirler. Ek olarak, organizasyon oluşturma, bilgi paylaşma, grup aktivitelerine katılma, diğer öğretmenleri aktif bir şekilde dinleme ve birlikte çalışarak etkinlik yapmaktan keyif alırlar. Geleceğe dair var olan iyimser algıları ve güçlü iletişim yetenekleri sayesinde diğer öğretmenlerle yaşadıkları problemleri halletme konusunda yüksek beceriye sahiptirler (Gürgan, 2006). Ayrıca mesleki bakımdan dayanıklı olan öğretmenlerin kendine değer verme ve kendine güvenme gibi duyguları yüksek olmakla birlikte mesleklerine karşı öz yeterlik inançları da güçlü olmaktadır. Duygularının farkında olarak duygularını kontrol altında tutabilme becerisini

gösterirler. Hayatlarındaki yeni durum ve olaylara kolay bir şekilde uyum sağlamakta, kaygılarını kontrol altında tutabilmektedirler (Gürgan, 2006).

1.1.3.4.Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Dayanıklılığın Önemi

Eğitim, tüm dünyada ortak bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevremizde, sürekli olarak anne-babalar çocuklarına, ustalar çıraklarına ve öğretmenler öğrencilerine bir şeyler öğretir. Başka bir deyişle, yaşamın her alanında kesintisiz bir öğretme ve öğrenme süreci vardır. Fakat bu sürecin verimli olabilmesi için öğretmen ile öğrenci arasında özel bir ilişki kurulması gereklidir. Bu ilişki, yalnızca bilgi paylaşımıyla sınırlı kalmayıp , aynı zamanda güven, anlayış ve empati gibi duygusal beceriler üzerine inşa edilen bir bağdır. Böyle bir ilişki bağı , öğrenme sürecinin derinleşmesine ve kalıcı hale gelmesine olanak tanır (Çetin , 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı da önemli bir rol oynamaktadır. Short vd. (1994) eğitimde mesleki dayanıklılık konusu üzerinde durarak, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının geliştirilmesini, akademik gelişimlerinin sorumluluğunu alma ve problem çözme becerilerini iyileştirdikleri bir aşama olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları , mesleklerine daha uzman bir bakış açısıyla yaklaşmalarını, yaptıkları mesleği idrak etmelerini, görev ve sorumluluklarının değerli olduğunu algılamalarını ve diğer öğretmenler tarafından beğenilmelerini ve övgü almalarını sağlar (Somech, 2005). Bunun yanı sıra , mesleki dayanıklılık, öğretmenler arasındaki kurumsal sadakati güçlendirmek ve mesleki tükenmişliğini azaltmak gayesiyle etkili bir vasıta olarak kullanılabilir. Bu vasıtayla kullanılırsa öğretmenler, diğer öğretmenlerle bir araya gelerek karar aldıklarında, kendilerini yalnız hissetmek yerine kuruma karşı daha fazla bağlılık duygusuyla birlikte görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmenin mutluluğunu yaşarlar (Dee vd. 2003).

Marks ve Luois (1997) öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının arttırılmasının, sadece kendi başarılarını değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını arttırabileceğini ifade etmiştir. . Mesleki bakımdan dayanıklı olan öğretmenler, eğitim sisteminin iyileştirilmesi amacıyla diğer öğretmenlerle göre ekstra çaba sarf ederler. Böylece, öğretmenler, öğrencileri ve okul politikaları üzerinde etkili olmak için diğer alanlara göre daha fazla gayret göstererek ve meslektaşlarıyla öğrencilerin gelişimi konusunda daha yakın işbirliği yapmaya istekli olurlar.

Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olması için stres altında çalışmaması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları yüksekse, stres verici unsurların yüksek oranda etkisi altında kalmadan görev ve sorumluluklarını daha başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını güçlendirmek, karşılaştıkları zorluklarla mesleki tükenmişlik yaşamadan daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlar (Sezgin, 2012).

Fakat ne yazık ki günümüzde birçok ülkede öğretmenler, meslek hayatlarında karşılaştıkları güçlükler nedeniyle ya öğretmenlik mesleğinden ayrılmakta ya da işlerinde motivasyon kaybı yaşamaktadır. Bu durum, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu tür olumsuzluklarla baş edebilmek için, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artıracak bir algıya sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Ancak dünya genelinde öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları, giderek daha fazla endişe kaynağı haline gelmektedir. Bundan dolayı zamanla, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarında bir azalma gözlemlenebileceği için, mesleki dayanıklılığın önemi her geçen gün daha da artmaktadır.

Yüksek dayanıklılığa sahip öğretmenler, mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirirken, meslekten ayrılma oranlarını düşürmekte ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada önemli bir destek sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması hem bireysel hem de toplumsal açıdan pek çok olumlu sonuca yol açmakta; aynı zamanda öğrencilerle kurdukları ilişkileri güçlendirerek, sundukları eğitimin kalitesini artırmaktadır (Çetin, 2019). Bundan dolayı mesleki dayanıklılığı güçlü olan öğretmenler, eğitim sisteminin temel taşlarından bir tanesi olarak değerlendirilebilir, onların varlığı gelecek nesillerin sağlam temeller üzerine inşa edilmesi anlamına gelmektedir.

1.2. Profesyonel Sermaye ile İlgili Kavramsal Çerçeve

Bu başlıkta profesyonel sermaye kavramı, profesyonel sermayenin üç bileşkesi, öğretmenlik mesleğinde profesyonel sermaye konularına yer verilmiştir.

1.2.1. Profesyonel Sermaye Kavramı

Günümüz dünyasında bilim, teknoloji, siyaset, eğitim, askeri ve ekonomik alanda yaşanan hızlı gelişim ve değişimler yeni kavramların üretilmesini ve bu

kavramların disiplinler arası kullanımını sağlamıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim yönetiminde kullanılan; örgüt, yönetim, yönetim süreçleri, sermaye, liderlik gibi temel kavramların önce iktisat, psikoloji ve siyaset gibi bilim dallarında kullanıldığı daha sonra eğitim yönetimde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Başka bir deyişle, eğitim yönetimindeki temel kavramların diğer alanlardan alındığı ya da diğer alanlardan etkilenerek oluştuğu söylenebilir.

Diğer alanlardan eğitim yönetimine alınan kavramlardan bir tanesi de "profesyonel" kelimesidir. Türk Dil Kurumu'nun (TDK) tanımına göre, profesyonel; bir mesleği ya da görevi kar gütme amacıyla çalışan kişi, alanıyla ilgili derin bilgiye sahip bireyler, yetkin ve deneyimli kimse gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2025). Ancak yapılan araştırmalarda profesyonel kelimesi, önemli bir kavram olarak görülse de tanımlaması zor bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da profesyonellik anlayışının farklı disiplinlerde ve farklı bağlamlarda çeşitli şekillerde yorumlanabilmesinden kaynaklanmaktadır. "Profesyonel" kavramı farklı disiplinlerde ve bağlamlarda çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Bu doğrultuda, profesyonellik üzerine önemli çalışmalar yapmış ve bu kavramı derinlemesine incelemiş isimlerden biri de Hargreaves ve Fullan'dır. Buna göre profesyonel kelimesi düşünüldüğünde akıllara profesyonel olmak ve tarafsız olmak şeklinde iki kavram gelir. Bu kavramlar birbirleriyle bağlantılıdır ancak aynı değillerdir. Profesyonel olmak ne yapıldığı ve nasıl davranıldığı ile ilgilidir. Tarafsız olmak ise yüksek davranış ve performans standartlarını sürdürmekle ilgilidir. Profesyonel olmanın daha çok diğer insanların bireyleri nasıl gördüğü ve bunun bireylerin kendilerine olan saygılarını nasıl etkilediği ile ilgisi vardır. Profesyonellik, bu şekilde, yalnızca bireysel beceri ve davranışları değil, aynı zamanda toplumsal algı ve etik sorumlulukları da içeren çok yönlü bir kavram olarak karşımıza çıkar (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Buna paralel olarak, eğitim yönetiminde önemli bir yer tutan ve profesyonellik gibi diğer alanlardan devşirilmiş olan sermaye kavramı, orijinal işevuruk tanımıyla bir ticaret işinin kurulması ve yürütülmesi için gerekli olan anapara ile paraya çevrilebilen malların tamamını ifade eder ve genellikle elde bulunan servet anlamında kullanılır. Eğitim yönetimi gibi birçok alanda sermaye, yalnızca ekonomik bir kaynak olarak değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve entelektüel değerlerin de bir araya getirildiği bir havuz niteliğindedir (Erdem ve Akca, 2022). Bu bağlamda, Hargreaves ve Fullan (2012) ise sermaye kavramını daha kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Onlar,

sermayeyi sadece maddi unsurlarla sınırlı bir yapı olarak değil sosyal ilişkiler ve grubun değerleri gibi maddi olmayan unsurları da kapsayan bir kavram olarak tanımlamışlardır. Böylece, sermaye sadece maddi kaynakları değil aynı zamanda toplumsal ve kültürel değerleri de içeren çeşitli unsurların birleşiminden oluşan bir yapı olarak değerlendirilir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Profesyonel ve sermaye kavramları, ayrı ayrı tanımlandığında farklı alanlardan beslenen, ancak eğitim yönetimi gibi disiplinlerde birbirini tamamlayan önemli unsurlar olarak karşımıza çıkar. Profesyonellik, bireyin mesleğine ve görevine duyduğu sorumluluk, davranış biçimi ve toplumsal algı ile ilgiliyken; sermaye, ekonomik kaynakların yanı sıra kültürel, toplumsal ve entelektüel değerlerin, bireyin karar verme düzeyinin ve beşerî yeteneklerin de bir araya geldiği geniş bir havuzdur. Bu iki kavram birlikte ele alındığında ise karşımıza her iki kavramdan beslenen profesyonel sermaye kavramı çıkmaktadır. Profesyonel sermaye kavramının ilk olarak ne zaman ve kim tarafından kullanıldığı büyük önem arz etmektedir. Mevcut yapılan araştırmalara baktığımızda profesyonel sermaye kavramının ilk kez Perkin tarafından ortaya atıldığı görülmektedir.

Perkin'in (1989) "The rise of professional society: England since 1880" isimli eserinde profesyonel sermaye kavramı iki kez geçmektedir. Perkin yapmış olduğu bu çalışmasında, profesyonel sermaye terimini iktisat ve ekonomi perspektifinden, bir mülkiyet türü ve uzmanlık bağlamında ele almıştır. Fakat bu kavramın hangi anlamlarda kullanıldığı net olarak belirtilmemiştir. Bu da kavramın ne anlama geldiğinin sadece metin içerisinde yer alan yorumlardan ve içerik üzerinden anlaşılmasına neden olmaktadır.

Perkin'den (1989) sonra Sergiovanni de (1998), profesyonel sermaye kavramını makalesinde doğrudan ele almamıştır. Ancak, pedagojik liderliği önerirken, bu liderliğin öğretmenlerin entelektüel ve profesyonel sermayelerini, öğrencilerin ise sosyal ve akademik sermayelerini geliştireceğini açıkça ifade etmiştir (Sergiovanni, 1998). Öte yandan, Avraamova (2002) bu terimi ekonomik bir açıdan ele alarak, mesleki uzmanlık anlamında kullanmaktadır. Bu doğrultuda , profesyonel sermaye kavramının farklı bağlamlarda ele alınması, konunun geniş bir perspektifte tartışılmasını sağlar. Profesyonel sermaye kavramını ilk kez bir çalışmanın başlığında kullanan isim ise Brodie (2003)'dir. Brodie , sosyal sermaye kavramından ilham alarak profesyonel sermayenin, ebelerin potansiyel kapasitelerini artırmaya yönelik bir yapı

sunduğunu belirtmektedir. Bu da profesyonel sermayenin, yalnızca öğretmenler veya öğrenciler için değil, farklı meslek grupları ve bağlamlar için de kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Profesyonel sermaye kavramının ilk kez kullanıldığı çalışmalarda (Avraamova, 2002; Brodie, 2003; Manigart ve Struyf, 1997; Perkin, 1989; Sergiovanni, 1998) kavram net bir şekilde tanımlanmamıştır. Bu eserlerde, profesyonel sermaye daha çok bireysel kapasitenin artırılması ve mesleki uzmanlık bağlamında ele alınmıştır (Özlük ve Aypay, 2021).

Profesyonel sermayenin tanımına dair önemli bir ilerleme, Gobbi'nin (2010) "Learning Nursing in the Workplace Community: The Generation of Professional Capital" adlı çalışmasında kaydedilmiştir. Bu çalışma, profesyonel sermayenin net bir şekilde tanımlandığı ve bu kavramdan neyin kastedildiğini açıklayan ilk çalışmalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Gobbi, bu çalışmasında profesyonel sermaye kavramını iki farklı açıdan ele almıştır. Bunlardan birincisi ekonomik diğeri ise inanç ve değerler olarak tanımlamaktadır.

Gobbi (2010) , "ekonomik temelli profesyonel sermayenin" beşeri sermayenin bir bileşeni olduğuna inanırken ekonomik büyüme ve gelişme için gerekli bilgi ve yeteneklere profesyonel sermaye diyebileceğimizi düşünmektedir. Gobbi; inanç ve değer temelli profesyonel sermayeyi, bireysel profesyonel sermaye olarak isimlendirmiştir. Gobbi için ekonomik olmayan profesyonel sermaye, bir örgüt içerisindeki temel ilişkileri, bu örgüte karşı oluşturulan güveni ve sorumlulukları kapsamaktadır. Ayrıca Gobbi, bireysel profesyonel sermayenin ekonomik temelli olmasa da bu sermayenin ekonomik kazanım getirmesinin mümkün olduğunu ifade etmiştir (Gobbi, 2010).

Benzer bir bakış açısıyla, Noordegraaf ve Schinkel'in (2011) birlikte yazdıkları makalede profesyonel sermaye, belirli meslek grupları için toplumsal bir statü elde etmenin aracıdır. Bu elde edilen toplumsal statü ekonomik sermaye ile elde edilmezken sembolik sermaye olarak da isimlendirilen toplumsal sermayenin, bireylerin eğitim aracılığıyla bilgi ve yeteneklerini geliştirerek yani profesyonel sermayeleri ile elde ettiklerini savunmuşlardır. Bu yaklaşım, profesyonel sermayenin sadece ekonomik kazançlarla değil, aynı zamanda toplumsal statü ve prestij kazanma

ile de yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Noordegraaf ve Schinkel, 2011).

Önceki paragraflarda Profesyonel sermaye kavramının tanımları farklı disiplinlere göre yapılmıştır. Profesyonel sermaye kavramı eğitim açısından ele alınacak olursa, örgüt içerisinde yer alan öğretmenlerin yahut okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübeyle birlikte onların karar verme düzeyleri ve sosyal ilişkilerinde kullanmış oldukları sermayenin bütününü oluşturan bir yapı olarak nitelendirebilir. Bu sermaye türleri, onların eğitimde daha iyi sonuç elde edebilmesi açısından bir araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca eğitim alanında profesyonel sermaye sadece öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin kendi gelişimini değil dolaylı olarak öğrencinin ve örgüt içerisinde yer alan diğer paydaşların gelişimi için de büyük bir öneme sahiptir.

Yukarıda ifade edilenlere göre, profesyonel sermaye kavramı, çeşitli düşünürler ve araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Yapılan incelemeler, profesyonel sermaye kavramının 2012 yılında belirgin bir dönüm noktası yaşadığını ortaya koymaktadır. 2012 yılında Hargreaves ve Fullan'ın *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School* adlı kitabının yayımlanmasıyla, profesyonel sermaye kavramı öncelikle eğitim alanında olmak üzere birçok disiplinde daha fazla çalışılmaya başlanmış ve yeni anlamlar kazanmıştır. Kitapta profesyonel sermaye, "beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar verme sermayesi"nin bir bileşkesi olarak tanımlanmış ve bu üç sermaye türünün birlikte kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Aşağı bölümde profesyonel sermayenin beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar verme sermayesinden oluşan alt boyutlarına yer verilecektir.

1.2.2. Profesyonel Sermayenin Üç Bileşkesi

Hargreaves ve Fullan'a (2012) göre "Profesyonel sermaye; beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar verici sermaye olmak üzere üç tür sermayeden oluşmaktadır." Hem okul hem de öğretmen açısından etkili bir öğretim için bu üç sermaye türünün birlikte ve iş birliği içinde kullanılması ve geliştirilmesi gerektiğini savunan Hargreaves ve Fullan, profesyonel sermayeyi şu formülle ifade etmektedir: PC = f(HC, SC, DC). Profesyonel Sermaye (PC), öğretmenlerin insani sermaye (HC), sosyal sermaye (SC) ve karar verme sermayesinin (DC) birleşiminden oluşan bir

fonksiyondur. Bu üç sermaye türü aşağıdaki bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

1.2.2.1.Beşeri Sermaye

Hargreaves ve Fullan'a (2012) göre beşeri sermaye; her bireyin doğuştan sahip olduğu, geliştirdiği ve biriktirdiği bilgi olarak açıklanabilir. Her birey farklı bireysel yeteneklere sahiptir ve beşeri sermaye; kişinin deneyimini, yeteneklerini ve bir örgütte ya da meslekte kullanacağı gerekli bilgi ve becerileri açıklar. Sadece bilgi ve beceriyle sınırlı değildir; aynı zamanda, öğrencilerle ve diğer yetişkinlerle empati kurma gibi duygusal yetenekleri de içerir. Buna ek olarak , tüm çocuklara hizmet etme tutkusuna ve bu hizmetin kalitesini sürekli artırma isteğine dayanır. Kısacası temelde beşeri sermaye , bireysel yeteneklerin geliştirilmesine odaklanır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Beşeri sermaye kavramına ilişkin tanımlamanın ardından, bu kavramı geçmişten günümüze doğru ele alarak beşeri sermaye anlamını daha kapsamlı bir şekilde açıklamak gerekebilir Yapılan araştırmalar incelendiğinde sermayenin ekonomik üretimle ilişkilendirilen finansal bir kavram olmasına rağmen, 1960'larda ekonomistlerin dikkatini çeken beşeri sermaye, özellikle eğitim yoluyla geliştirilebilen ekonomik açıdan değerli bilgi ve becerilere işaret eder.

Bu kavram, insanların eğitimine ve gelişimine yapılan yatırımların dolaylı olarak ekonomik getiriler sağladığını vurgulamaktadır. Günümüzde, bireylerin erken yaşlardan itibaren eğitim almaya başlaması ve bu sürecin uzun olması, ulusal düzeyde ekonomik getirilerin artmasıyla ilgilidir. Erken çocukluk eğitimi ve uzun vadeli öğrenim, bir toplumun insan kaynağına yaptığı yatırımların ekonomik anlamda önemli getiriler sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim bir sermaye yatırımı olarak kabul edilir; öğretmek de bu yatırımın ayrılmaz bir parçasıdır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu doğrultuda beşeri sermaye kavramına öğretim perspektifinden bakılacak olursa , bireylerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve bunları sürekli olarak geliştirmesiyle ilgilidir. Bu durum , öğretmenin konu bilgisine hâkim olması ve bilgiyi nasıl etkili bir şekilde öğreteceğini bilmesinin yanı sıra, öğrencilerin bireysel özelliklerini, öğrenme biçimlerini ve geldikleri kültürel ve ailevi koşulları anlamasını içerir. Ayrıca, başarılı ve yenilikçi uygulamaları tanıma, değerlendirme ve gerektiğinde uygulama becerisi de bu kapsamda değerlendirilir. Bu bağlamda, eğitimde bireylerin becerilerinin geliştirilmesinin ve profesyonel kapasitelerinin arttırılmasının, daha

geniş bir çerçevede ele alındığında beşeri sermayenin bir göstergesi olarak kabul edilebileceği söylenebilir (Allen ve Anderson, 1994)

Beşeri sermayenin önemini vurgulayan bir diğer isim ise Beşerî sermaye teorisinin öncüsü olan Becker'dir (1993). Becker beşeri sermayeyi, bireylerin ve örgütlerin yeteneklerini ve uzmanlıklarını arttırmak amacıyla eğitime yaptıkları yatırım olarak açıklamaktadır. Yapılan bu yatırımlar sayesinde bireylerin ve kurumların ulaşabileceği seviyelere var olan yakınlığının artacağını belirtmektedir. Bireye yapılan yatırımlar yapılan işin kalitesini arttırır ve daha yüksek bir yaşamsal düzeye sahip olmasını sağlar. Ayrıca bireylerin kendilerini geliştirmeleri, dolaylı olarak çalışılan kurum ve kuruluşların niteliğinin artmasını da sağlar (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bireyin yeteneklerini, bilgilerini ve beşeri sermayelerini geliştirmeleri sadece bireye değil ekonomiye de olumlu anlamda etkileri bulunmaktadır. Bireyin bilgi ve yeteneklerini geliştirmesinin başlıca yolu ise eğitim ve öğretime ayrılan zamandan ve harcanan emekten geçmektedir. Alanyazına bakıldığında edinilen başarılı bir eğitim ile kişisel, toplumsal ve ekonomik verim arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bundan dolayı eğitim öğretim önemli bir sermaye aracı olarak görülmektedir (Koçak, 2023).

Beşeri sermayenin istenilen hedef doğrultusunda geliştirilmesi sadece bireysel bir çalışma sonucu değil bir grup çalışmasına ve takım ruhuna bağlıdır. Bu durum da sosyal sermayeyi gerekli kılmaktadır. Yani bireyin beşeri sermayeyi yeterince geliştirebilmesi için, sosyal sermayeye ihtiyacı vardır. Grup çalışmaları, davranış oluşturma konularında bireysel çalışmalara göre daha etkilidir. Bundan dolayı beşeri sermaye ve sosyal sermayeyi birlikte değerlendirmek, düşünmek ve uyum içerisinde ele alarak geliştirmek gerekir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

1.2.2.2.Sosyal Sermaye

Hargreaves ve Fullan'a (2012) göre sosyal sermaye, insanlar arasındaki etkileşimlerin ve sosyal ilişkilerin nicelik ve niteliğinin bilgi ve bilgiye erişimlerini nasıl etkilediğini ifade eder. Bireylerin, yükümlülük, güven duyguları ve aynı normlara veya davranış kurallarına ne kadar bağlı kalabileceklerinin göstergesidir.

Kavramın daha derinlemesine anlaşılabilmesi için literatürde sosyal sermayenin temeline dair farklı bakış açıları ortaya konmaktadır. Sosyoloji alanyazını sosyal sermayenin kaynağını harekete geçirme ve toplumsal normlarla bağdaştırırken,

insan bilimi ise sosyal sermayenin temelini bireyin toplum olma isteği, toplumların gelenekleri ve kültürel normları, sosyal bağları güçlendiren geleneksel uygulamalardan dolayı ortaya çıktığını savunmaktadır. Diğer disiplinlerden iktisat alan yazınına göre, bireylerin kendi sermayelerini geliştirmek ve arttırmak için diğer bireylerle bir araya gelerek ya da grup faaliyetlerine katılım göstererek sosyal sermayenin temelini oluştururken psikoloji alan yazında sosyal sermayenin kaynağı bireysel ilişkiler, bireylerin birbirlerine sağladığı duygusal destek ve bireylerin ait oldukları grupların etkisi olarak görülmektedir (Günkör ve Özdemir, 2017).

Sosyal sermayenin temeline ilişkin farklı bakış açıları olsa da toplumsal normlar, kültürel normlar, toplumların gelenekleri, bireylerin birbirlerine sağladığı destek, bireylerin sermayelerini geliştirme isteği gibi unsurların sosyal sermayenin temelini oluşturmaktadır diyebiliriz. Sosyal sermayenin temeline ilişkin farklı bakış açıları kadar sosyal sermayeyi belirleyen faktörler de önem arz etmektedir. Bu faktörlerden bazıları şunlardır: ağ yapısı, yaş, etnik köken, sosyoekonomik durum, toplumsal normlar ve ortak değerler, yerel toplum yapısı, yaşanılan coğrafya, aile, toplum, kültür, sivil toplum, devlet, örgütler ve bireyin eğitim düzeyi vb. sosyal sermayeyi etkileyen faktörler olarak söylenebilir (Özlük, 2023).

Sosyal sermayeyi belirleyen faktörler arasında yer alan aile kurumunu sosyal sermayenin merkezinde gören Coleman (akt. Günkör ve Özdemir, 2017), sosyal sermayenin en önemli belirleyicisinin eğitim olduğunu savunmaktadır. Uğuz (2010) ise aileden sonra sosyal sermayenin devamı ve gelişimi için en uygun ortamı sağlayan kurumlardan birinin eğitim olduğunu, özellikle okulların bu süreçte kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Okul ortamı, bireylerin beşerî ve kültürel sermayenin hem aktarımını üstlenirken, aynı zamanda bu sermayeyi edinerek sosyal sermayelerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Özlük, 2023).

Ayrıca ailelerde sosyal sermaye, ailedeki yetişkinlerin fiziksel varlıkları ile yetişkinlerin çocuğa gösterdiği ilgiye bağlı olarak değişir. Sosyal sermayenin tam anlamıyla var olabilmesi için ebeveynlerin yalnızca fiziksel varlıkları değil, aynı zamanda üzerlerine düşen rollerini de eksiksiz bir şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Bakım verenlerin varlığı, onların rollerini yerine getirdiği anlamına gelmez; bu nedenle sosyal sermayenin eksikliği kaçınılmazdır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Benzer olarak Coleman (1988) sosyal sermayenin temelinde aile kurumunu görmektedir. Aile kurumunun dışında sosyal sermayenin insanlar arasındaki ilişkilerde

var olduğunu ve onlar için bir kaynak olduğunu ifade ederken ekonomik ve beşerî sermaye gibi, üretken faaliyete de katkıda bulunacağını belirtmiştir. Örneğin, kapsamlı bir güvenilirlik ve kapsamlı bir güvenin olduğu bir grup, bu güvenilirlik ve güven olmadan karşılaştırılabilir bir gruptan çok daha fazlasını başarabilir. Güvene dayalı amaçları olan gruplar da daha fazlasını öğrenir ve işlerinde daha iyi olurlar. Güvene dayalı grupların daha fazla öğrenmesi ve işlerinde daha iyi olmaları, yalnızca bilginin paylaşılmasından değil, aynı zamanda birbirlerine karşı duydukları bağlılık ve yardımlaşmanın gücünden kaynaklanır. Bu güven ortamı, bireylerin yapmış oldukları yanlışları daha rahat paylaşmalarını ve birbirlerinden daha rahat bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Böylece, güven yalnızca bir unsur değil, grup içinde gelişen sürdürülebilir ve yaratıcı bir ortamın da kaynağı haline gelir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Başka bir perspektiften Hargreaves ve Fullan'a (2012) göre sosyal sermaye, bilgiyi artırmanın yanı sıra, başkalarının beşeri sermayelerine erişimini de sağlar. Bu, etki ve fırsat ağlarını genişletir ve tavsiyelerde bulunabilecek ya da savunabilecek kişilerin varlığını bilmek, esneklik geliştirmeye yardımcı olur. Sosyal sermayenin bilgiye erişim sağlaması ve etki ağlarını genişletmesi, bireylerin profesyonel ve kişisel gelişimleri için önemli bir alt yapı oluşturur.

Başkalarının beşeri sermayelerine ulaşmak, yalnızca bilgi değil, aynı zamanda yaşanılan hayata ve düzene karşı farklı bakış açıları kazanmak ve deneyimlerle zenginleşmek anlamına gelir. Bu durum, esnekliği geliştirirken, aynı zamanda güçlü bir destek ağına sahip olmanın rahatlığıyla hareket edilmesini sağlar (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu bağlamda sosyal sermayenin birey için birçok faydası vardır. Fakat Hargreaves ve Fullan'a (2012) göre; Bir strateji olarak sosyal sermayenin gelişimi öğretmenlik mesleğinde henüz tam anlamıyla yakalanamamıştır. Aslında ironik olarak, en güçlü öğrenme örneklerinden bazıları öğretmenlerin birlikte çalışmasını içerir.

Sosyal sermaye stratejileri, mesleği dönüştürmenin temel taşlarından biridir. Davranış, iyi ya da kötü bireylerden çok gruplar tarafından şekillendirilir. Bundan dolayı eğer olumlu bir değişiklik isteniyorsa, grubun bunu başaracak olumlu şeyler yapması sağlanabilir.

Sosyal sermayenin öğretmenlik mesleğinde tam anlamıyla uygulanamaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin göz ardı edildiğinin göstergesi olabilir. Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle bir arada çalışmasının etkisi sadece bilgi paylaşımından değil aynı zamanda mesleki destek ve ruhsal desteğin sağlanmasından

kaynaklanır . Grup içinde pozitif değişiklikler yaratmak, sadece bireylerin göstermiş oldukları çabayla değil, grup ile çalışmayı ve yardımlaşmayı temele koyan bir hizmet ile sağlanabilir. Böylece öğretmenler arasındaki iş birliği ve etkili sosyal ağların varlığı, onların mesleki gelişiminin önünde önemli bir unsur niteliğindedir. Sosyal sermayenin zayıf olduğu bir kurumun amaçlarına ulaşması beklenemez. Eğer kurumlar amaçlarına ulaşmak istiyorsa kurumdaki bireylerin sosyal sermayelerini geliştirmek adına çalışmalar yapmalıdırlar (Hargreaves ve Fullan, 2012). Farklı bir açıdan bakıldığında profesyonel öğrenmenin doğası, bireysel profesyonelin yanı sıra profesyonel topluluğunda dikkate alınması gerektiğini vurgular. Bireyler içinde çalıştıkları meslek örgütleriyle bağlantılıdır. Profesyoneller meslek örgütlerine katıldıkça, bu örgütlerin tutumlarını ve inançlarını hayata geçirmeyi amaçlar (Wenger, 1999). Öğretmenler sadece bir bütün olarak eğitim mesleğinin paydaşlarıdır fakat okulla ilgili her birey yani ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler, üniversite öğretim üyeleri, eğitim sosyologları ve eğitime katkıda bulunan çeşitli paydaşlar da buna dahildir.

Hargreaves ve Fullan (2012) birey ve örgüt için nasıl beşerî sermayeyi yeterli görmeyip sosyal sermayeyle iş birliği için de işe koşulması gerektiğini düşünüyorsa yine aynı şekilde beşerî ve sosyal sermayenin yeterli olmayacağını bunlarla birlikte karar verme ya da karar verici sermaye olarak adlandırılan üçüncü bir sermaye türünün de olması gerektiğini düşünmektedirler.

1.2.2.3.Karar Sermayesi

Karar verme sermayesinin ne olduğundan önce karar kavramı ve karar vermeyi kısaca açıklamak gerekebilir. Bakıldığında karar kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğüne (2025) göre, “Bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı veya bir sorunu karara bağlamak” olarak yer almaktadır.

Yani karar verme bireyin birden fazla seçenekle karşı karşıya kaldığı zamanlarda bu seçenekler içerisinden tercih yaparak bir sonuca ulaşmayı ifade eder. Birey tarafından hangi seçeneğin tercih edileceği noktasında sorun yaşama durumu ise karar ikilemi ya da seçim açmazı olarak ifade edilir.

Hargreaves ve Fullan’a (2012) göre; Profesyonelliğin özü, isteğe bağlı yargılarda bulunma yeteneğidir. Bir çalışana zor bir soru sorulduğunda ve amirine danışana kadar beklememizi söylediğinde o kişinin profesyonel olmadığını biliriz çünkü herhangi bir takdir yetkisi kullanamaz. Bir öğretmenin her zaman öğretmen kılavuzuna başvurması

veya dersi bir senaryoda satır satır izlemesi gerekiyorsa, öğretmenin de profesyonel olmadığını biliriz çünkü nasıl yargılayacağını bilemez ve tarafsız değildir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Öğretmenlik mesleği gibi diğer mesleklerde de karar verme sermayesi büyük bir öneme sahiptir. Örneğin, yargıçlar, kanıtlar kesin olmasa da karar vermek zorundadır. Aslında, kanıtlar tamamen kesin olsaydı, yargıçların varlığına gerek kalmazdı. Benzer şekilde, doktorlar, bir dizi semptomu incelediklerinde ya da bir beyin taramasını yorumladıklarında, yine karar verme becerisine ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler de bir çocuğun davranışlarını, diğer çocuklara nasıl davrandıklarından farklı şekilde yargılamak zorundadırlar, çünkü her çocuk hakkında farklı bilgilere sahiptirler (nasıl öğrendiği, onları neyin sinirlendirdiği gibi). Kısacası, bir yargıç yargılayamazsa yargıç olamaz, bir öğretmen de yargılayamazsa öğretmen (en azından etkili bir öğretmen) olamaz. İyi yargılama yeteneği ve bu kapasitenin gelişmiş olması, kanıtların veya kuralların açıkça net olmadığı belirsiz durumlarda doğru kararlar verebilme yeteneğine dayanır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Yargılama yeteneğinin geliştirilmesi, öğretmenin etkili bir şekilde karar verebilmesi için kritik bir beceridir. Bu bağlamda, karar verme sürecinin nasıl işlediğini ve hangi unsurların etkili bir kararın temelini oluşturduğunu anlamak önemlidir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde karar verebilme yeteneğinin merkezinin ya da kalbinin ne olduğuna dair çeşitli düşünceler vardır. Örneğin; Immanuel Kant, kararların ahlaki ilkeler temelinde ele alınması gerektiğini savururken, David Hume insanların duygusal canlılar olduğunu ve kararlarının genellikle sezgilere dayandığını ifade etmiştir. Aristoteles doğru karar vermenin erdemlere dayandığını ve bilge bir insanın doğru ile yanlışı ayırt etme yeteneğine sahip olduğunu söylemiştir. Platon ise karar vermenin temelini farklı bir açıdan ele alarak bu temelin insanın deneyimleri ve entelektüel bilgi birikimleri olduğunu ve bunlara dayanarak karar verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Simon'a göre ise karar, örgütün ve yönetimin kalbidir (Özlük, 2023).

Bu düşünceler incelendiğinde, kararın temeline dair çeşitli perspektifler ve anlayışlar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, karar türlerinin nasıl şekillendiğini anlamak, karar verme sürecinin dinamiklerini daha iyi kavrayabilmek için önemlidir. Bu açıdan Lezki vd. (2016) göre, karar üç türden oluşmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış kararlardır.

- Yapılandırılmış kararlar; rutin olarak tekrarlanan, sık sık başvurulan ya da programlanmış uygulamalar sonucu oluşur. Herhangi bir problemle karşı karşıya gelindiğinde izlenecek yol önceden belirlenmiş olup ona göre bir karar verilir.
- Yapılandırılmamış kararlar ise önceden karşılaşılmamış, belirsizliğin hâkim olduğu, rutin uygulamalar arasından yer almayan, standart bir çözüm yolunun olmadığı durumlarda verilecek olan kararlardır. Bu tip kararlar insanlarda şok etkisi yaratan ve insanın ne yapacağına karar verme sorunsalı yaşadığı kararlardır.
- Yarı yapılandırılmış kararlar ise, karşılaşılan sorunun bir kısmıyla ilgili daha önce bu probleme yönelik belirlenmiş çözüm uygulamaları varken bir kısmıyla ilgili tek tip bir çözüm mevcut değildir.

Karar verme süreciyle ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin Güngör ve Özcan'a (2022) göre karar verme süreci üç tür yaklaşımdan oluşmaktadır. Bunlar; sezgisel karar verme, deneyimsel karar verme ve bilimsel karar vermedir.

- Deneyimsel karar verme yaklaşımında birey, maruz kaldığı problemle ilgili bir karara ulaşırken geçmiş tecrübelerinden yararlanmaktadır.
- Sezgisel karar yaklaşımında birey, karar vermesi gerektiği sorunla ilgili herhangi bir araştırma ya da yönteme başvurmadan sezgileri yoluyla karara ulaşmaktadır. Bundan dolayı sezgisel yolla ulaşılan kararın riski yüksektir.
- Bilimsel karar verme yaklaşımında ise birey sezgisel kararda yapılan sezgileri ve deneyimsel karardaki deneyim ve tecrübelerini bir kenara bırakarak soruna uygun yöntemler aracılığıyla üst bilişsel düşünme yoluyla karar vermektedir. Bundan dolayı problem sonucunda verilen kararın diğer karar verme yaklaşımlarına göre avantajları ve dezavantajları daha belirgindir.

Bu farklı karar verme yaklaşımlarını göz önünde bulundurarak, bireyin karar verme sermayesini kullanırken sadece ondan yararlanmaması gerektiği aynı zamanda geçmişten gelen bilgi ve yeteneklerinin oluşturduğu beşerî sermayeden ve sosyal çevreyle etkileşim içine girerek oluşturduğu güven ve sorumluluk sonucunda kullanılan sosyal sermayeden faydalanması gerektiği öngörülebilir. Profesyonel sermaye kavramında geçen profesyonellik kavramı bireyin beklenmedik yani yapılandırılmamış bir problem ya da durumla karşılaştığında çözüm üretebilme ve

ayrıcalık alabilme yeteneğine sahip olmasını gerektirir. Bundan dolayı profesyonel bir bireyi profesyonel olmayan bireyden ayıran en önemli vasıf gerektiğinde takdir yetkisini kullanması, geçmiş birikim ve deneyimlerinden yararlanarak yorumlarda bulunmasını gerektirir. Öğretmen için de benzer belirsizlik halleri her zaman söz konusudur. Bu belirsizlik hallerinde alınan yanlış kararlar zamanda tecrübeye dönüşür ve düzeltilir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Bu tecrübe, meslektaşlarla kurulan sosyal sermaye sayesinde daha sağlam ve etkili kararlar alınmasını sağlar, meslektaşlarla kurulan sosyal sermaye aracılığıyla keskinleşir ve karar kalitesi giderek yükselir. Ekipler içerisinde geliştirilen yüksek verimli stratejiler, sürekli geliştirilip yorumlandıkça daha kesin ve sağlam bir yapı kazanır. Aynı süreçte, etkisiz kararlar ve işlevsiz uygulamalar elenir. Ayrıca, açık ve net kanıtların eksik ya da çelişkili olduğu durumlarda, birikmiş kolektif deneyim bireysel ya da sınırlı deneyimlere göre çok daha güvenilir bir rehber görevi görür (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Profesyonel sermaye ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bireyin kişisel becerileri ve yetenekleri beşerî sermaye, iş birliği ve sosyal çevre içerisindeki davranışları sosyal sermaye, yaşamış olduğu mesleki yaşamlarında ya da hayatlarında kendileri için en avantajlı kararlar verebilmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve uzmanlık tecrübesi ise karar sermayesini ifade etmektedir. Öğretmenler bu üç tür sermayeyi de elde ederek ve kullanarak profesyonel sermayelerini hem kendileri için hem de bulundukları örgütün verimliliğinin artmasını sağlamaktadırlar (Yumarnamto, 2019).

1.2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Sermaye

Önceki bölümlerde profesyonel sermayenin tanımı ve bileşenleri, kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. Bu kısımda öğretmenlik mesleğinde profesyonel sermayenin etkisi ve işlevi üzerine durulmuştur. Öğretmenlik mesleğinde profesyonel sermaye, öğretmenlerin mesleklerine dair sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübelerinin yanı sıra, görev aldıkları kurumdaki öğretmen ve öğrencilerle etkili iletişim kurma, yeni durumlarla karşılaştıklarında hızlı ve doğru kararlar verme becerilerini de içerir.

Bu başlık altında üç alt başlık ele alınacaktır: Bunlar, profesyonel sermayeyi etkileyen faktörler, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirme yolları ve öğretmenlik mesleğinde profesyonel sermayenin önemi gibi başlıkladır. Bu alt başlıklar, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini nasıl artırabileceklerini ve bu

sermayenin eğitimde nasıl daha etkili bir rol oynadığının anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

1.2.3.1.Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri, mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerinin yanı sıra, onları geliştiren çeşitli içsel ve dışsal faktörlerden etkilenir. Bu faktörler, öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin gelişimine katkı sağlayabileceği gibi, aynı zamanda gerilemesine de neden olabilir. Öğretmenlerin profesyonel sermayelerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır, aşağı kısımda bu faktörlerin bazıları başlıklar üzerinden açıklanmıştır.

1.2.3.1.1. İş Yeri Koşulları ve Okul Kültürü

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan saygınlık, örgütler arasındaki sosyal dengeyi korumada önemli bir unsurdur. Öğretmenler, bulundukları çevrede ve çalışma hayatında değerli olduklarını hissetmek ve saygı görmek isterler. Bu durum, bireylere ruhsal açıdan huzur ve mutluluk sağlayarak meslek yaşamındaki kaliteyi pozitif yönde etkiler (Demir, 2019). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çalışmış oldukları örgütün önemli bir yer tuttuğu göz önüne alındığında, okulda geçirilen zamanın ve yerine getirilen sorumlulukların öğretmenlerin genel yaşam memnuniyeti üzerindeki etkisi büyüktür. Özellikle, bir öğretmen, örgütün hedeflerine ulaşması için görevlerini yerine getirirken zamanının büyük bir kısmını örgüt ortamında harcar (Aydın, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin ruhsal açıdan iyi oluşları, öğrencilerin ve toplumun gelişimi üzerinde önemli bir rol oynar. Toplumsal başarı, kültürel ilerleme, akademik performansın artışı, öğretmenlerin ve öğrencilerin profesyonel sermayelerinin gelişimi, toplum refahının sağlanmasında öğretmenlerin mutluluğu ve iş yeri koşulları belirleyici unsurlar olarak öne çıkar. Ayrıca, okulların hedeflerine ulaşmasında, öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin gelişiminde ve öğrencilerin başarı düzeylerinin yükselmesinde, iş yaşam kalitesinin etkisi büyüktür (Köstereliоğlu, 2011).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini etkileyen okul iklimi ve iş yeri koşulları, okul yöneticilerinin sorumluluklarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, okul yöneticisinin önemli görevlerinden biri, okulda olumlu bir kültür yaratmaktır. Okul yöneticisi, okulunda bir kültür inşa etmelidir. Bu kültürün, tüm çalışanlar

tarafından benimsenmesini sağlamalıdır. Okul kültürü, okulun başarı düzeyini artıracak şekilde şekillendirilmelidir. Eğer okulun başarı seviyesini olumsuz etkileyen kültürel faktörler varsa, bu faktörlerin etkileri en aza indirilecek şekilde önlemler alınmalıdır. Okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel ihtiyaçlarına ve koşullarına uygun olmalı ve belirlenen hedefleri içermelidir. Ayrıca, performans artışını sağlamak adına, okulun kültürel yapısı ve değerleri gözden geçirilip değiştirilmelidir. Pozitif olarak değişen okul iklimi öğretmenlerin profesyonel sermayelerini de geliştirecektir (Cemaloğlu, 2002).

1.2.3.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Bir sınıfta en önemli değişken öğretmenlerin kişiliğidir. Bir öğretmenin çalışma hayatına dair perspektifi kendisinin ne bildiği ve ne yaptığı ile değil, öğretmenin ne olduğu ile belirlenir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri içerisinde empati kurabilmesi, öz yeterlilik, öz saygı, başkalarına değer verme, reflektif olma, öğrencilerini sevme, öz benlik duygusuna sahip olması duygular yer almaktadır. Bu duygular öğretmenlerin diğer boyutlar üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Gül ,2022). Öğretmen kişiliği grubunda yer alan bu özellikler, onların profesyonel sermayelerinin gelişimini etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin duygusal dayanıklılıkları, zor durumlarla ve stresle başa çıkabilme becerileri, empati yapabilme düzeyleri ve bilişsel esneklik gibi bireysel özellikler, profesyonel sermayelerini doğrudan etkiler. Bireye ait olan bu özellikler ne kadar gelişmiş olursa, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmesi, öğrencilere daha iyi rehberlik edebilmesi ve mesleki anlamda daha dirençli olmaları mümkün hale gelir. Bu da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini hızlandırır ve okul içindeki başarılarını artırır.

1.2.3.1.3. Kültürel ve Toplumsal Faktörler

Öğretmenlerin mesleki hayatlarında görev aldığı yerlerde var olan kültürel ve toplumsal olgular öğretmenlerin profesyonel gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlik toplumsal faydayı amaçlayan bir meslektir; yıllarca toplum tarafından ülkemizde değer görmüştür. Bu değer dolaylı olarak öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve gelişimlerini etkilemektedir (Pişkin ve Parlar, 2021). Bu bağlamda, öğretmenlerin toplumsal olarak takdir edilmesi ve eğitime gösterilen saygı,

öğretmenlerin işlerine olan motivasyonlarını artırabilir ve onların profesyonel sermayelerini geliştirmeye yönelik daha fazla çaba harcamalarını sağlayabilir.

1.2.3.1.4. Mesleki Gelişim Fırsatları

Mesleki gelişim, öğretim, pedagojik alan bilgisi, kişisel özellikler ve örgütsel yetenekler üzerinde yapılan çeşitli faaliyetleri kapsayan bir süreçtir. Bu faaliyetler arasında seminerler, konferanslar ve kişisel rehberlik gibi etkinlikler yer alır (Kabakçı, 2006). Öğretmen mesleki gelişimi ise, öğretimin verimliliğini artıran ve yenilenmeyi destekleyen bir süreç olarak, yaşam boyu öğrenme stratejisinin önemli bir parçasıdır (Bümen vd., 2012). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleklerinde teknik , kavramsal ve toplumsal değişimlere uyum sağlamaları için daima güncel kalmalarını sağlayan bir gerekliliktir (Murphy ve Calway, 2008). Öğretmenler, mesleki gelişimle pedagojik alan bilgilerini derinleştirerek, mesleklerinde ortaya çıkan yeniliklerden haberdar olabilir ve örgütün normlarına uygun beceriler geliştirebilirler (Reese, 2010). Ayrıca, Roberts ve Dyer (2004), öğretmenlerin kariyerlerini ilerletmek ve profesyonel sermayelerini geliştirmek adına mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri, konularına dair derinlemesine bilgi sahibi olmalarıdır. Öğretmenlerin, eğitim verdikleri alandaki bilgi birikimlerini geliştirmeleri ve özellikle bu alandaki yeniliklerden haberdar olmaları, öğrencilere alanla ilgili geçerli ve değerli bilgileri sunmalarına olanak tanır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını kullanarak bilgilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri sonucunda profesyonel sermayeleri de gelişecektir (Özer, 2005).

1.2.3.2.Öğretmenlerin Profesyonel Sermayelerini Geliştirme Yolları

Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri eğitim ve öğretim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir olgudur. Öğretmenlerin sahip olduğu deneyim, bilgi, tecrübe ve kişisel özelliklerinin yanı sıra katılmış oldukları sürekli eğitimler öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirecek önemli unsurlardır. Öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirecek birçok yol vardır. Bunlardan bazıları bu kısımda farklı başlıklar üzerinden açıklanmıştır.

1.2.3.2.1. Sürekli Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılım

Öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirmelerinin en temel yollarından biri onlara sağlanan mesleki gelişim ve eğitim fırsatlarını değerlendirmelerinden geçmektedir. Öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilimsel bir yöntemle tespit edilmiş gerçek ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı ve hayata geçirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılımlarını artırmak ve onları bu alanda teşvik etmek için motive edici unsurlar oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına etkili katılımları ve diğer mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları onlara katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir (Özer, 2005).

Bu bilgiler doğrultusunda sürekli mesleki gelişim eğitimleri ; seminerler, konferanslar, sempozyumlar, online eğitimler gibi faaliyetlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitime katılmaları sayesinde alanlarında ortaya çıkan yeni bilgiler hakkında bilgi sahibi olmalarını, yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelerini ve var olan bilgilerini arttırarak profesyonel sermayelerinin gelişmesine olanak sağlar. Bu eğitimler sonrasında, öğretmenler sadece kendi profesyonel gelişimlerini değil, aynı zamanda diğer öğretmenlerle veya çalıştıkları kurumda yer alan paydaşlarla bilgi ve deneyim paylaşarak onların da mesleki gelişimlerine katkı sağlarlar.

1.2.3.2.2. Teknoloji Kullanımının Yaygınlaştırılması

Eğitim ve teknoloji, hayatın her alanında etkili olan iki ana unsurdur. Ertürk (1972) eğitimi, bireylerin davranışlarında farkındalığı yüksek bir şekilde ve deneyimlere dayalı olarak değişim sağlama süreci olarak tanımlamıştır. Teknoloji ise, öğretim yoluyla elde edilen bilgi ve becerilerin, hayatı daha pratik ve verimli hale getirecek şekilde etkin bir biçimde kullanılmasında, daha düzenli ve bilinçli bir şekilde faydalanılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Güney, Semerci ve Özden, 2023).

Mevcut dünya düzeninde bilim, siyaset, eğitim, askeri ve ekonomik alanda yaşanan hızlı gelişim ve değişimler dolaylı olarak teknolojinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Günümüz de teknolojik araçların yaygın kullanımı her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önemli bir yere sahiptir (Friesen ve Clifford, 2003).

Bilişim teknolojilerindeki bu hızlı değişim ve gelişmeler, bireysel, toplumsal ve kültürel alışkanlıkların yanı sıra eğitim yaklaşımlarını, ortamlarını ve stratejilerini de

büyük ölçüde etkilemektedir. Bu değişimler, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme gibi yeni kelimelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca, teknolojinin eğitime entegrasyonu, 21. yüzyılda öğretmenlerin mesleki rollerini ve mesleki gelişim etkinliklerinin gerçekleştirilme şeklini de değiştirmektedir (Mıcık, 2011). Bu değişiklikten yola çıkılarak hazırlanan National Commission on Teaching ve America's Future (NCTAF, 2003) raporuna göre, mesleki gelişim; öğretmenlerin akademik bilgilerini desteklemesi, profesyonel sermayelerini ve mesleki becerilerini geliştirmesi adına büyük önem taşır. Bu bağlamda teknoloji entegrasyonu, çevrimiçi topluluklar ve öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin geliştirilmesine odaklanan bir yaklaşım benimsenmelidir (Vavasseur ve MacGregor, 2014). Ayrıca 21. yüzyıl öğretmen yeterlilikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin gelişimi içi geleneksel mesleki gelişim etkinliklerine yapılan yatırımlar yerine, okulları daha karmaşık bir yapı olarak gören ve öğrenmeyi etkileşimli bir süreç olarak kabul eden çevrimiçi merkezli mesleki gelişim etkinliklerine odaklanmak daha verimli olacaktır (Beaty, 1998).

Bu bilgilere ek olarak alan yazın incelendiğinde , öğretmenlerin sosyal etkileşim ve iş birliği gerektiren ortamlarda daha verimli bir şekilde çalıştıkları belirtilmektedir. Profesyonel sermaye gelişimini desteklemek amacıyla geleneksel kurslar düzenlenebildiği gibi, çevrimiçi ortamlarda da gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca, çevrimiçi platformlar üzerinden yapılan eş zamanlı ya da eş zamansız iletişim imkânı sağlayan forumlar ve tartışma grupları, öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmalarına yardımcı olmakta ve sosyal sermayelerinin gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır (Wenger ve Snyder, 2000).

1.2.3.2.3. Mentorluk ve Danışman Öğretmen Uygulaması

Genellikle mentorluk programları, aday öğretmenlerin okulun kurallarını, yönergelerini ve prosedürlerini iyi bilen daha deneyimli öğretmenlerle eşleştirilmesini kapsamaktadır. Eğitimde mentorluk kullanımı; öğretim yöntemlerini, araçlarını ve diğer kaynakları paylaşmayı, öğretme ve öğrenme ile ilgili karşılaşılan problemleri çözmeye yardımcı olmayı, kişisel ve mesleki destek sunmayı içermektedir. Genel olarak, mentorluk, belirli akademik bilgi ve beceriler kazandırmaktan çok, güven oluşturmaya, esnekliği ve karakteri geliştirmeye odaklanmaktadır.

Öğretmenler, çocukların yaşamlarını şekillendirmede ve yönlendirmede büyük bir öneme sahiptir. Görevine yeni başlayan öğretmenlerin rehberlik, destek ve yardıma ihtiyaçları vardır. Mesleki yaşamlarının başında doğru bir destekle yardımcı olunan öğretmenler, iş tatmini ve mesleki haz elde ederler ve bu sayede öğretmenlik mesleğini sürdürmeye devam ederler. Mentorluk programları, öğretmenlere özgüven kazandırarak öğretim yeteneklerini geliştirme ve iyileştirme fırsatları sunar. (Kaykusuz, 2020).

Mentorluk, öğretmenlere öğrencilere katkı sağlayan öğretim yöntemlerini öğrenmelerini teşvik eder. Mentorlar, öğretmenlere farklı öğretim stratejileri ve yeni eğitimsel yaklaşımlar hakkında bilgi verirken, aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Searby ve Tripses, 2012). Mentorluk, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırırken, öğretmenlere karşılaştıkları mesleki zorluklar konusunda rehberlik sunarak, sosyal sermayelerini genişletmelerine ve mesleki ağlarını güçlendirmelerine olanak tanır. Bu süreçler, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki anlamda daha donanımlı hale gelmelerini sağlar ve sonuç olarak profesyonel sermayelerini geliştirir (Uğurlu ve Evran, 2018).

1.2.3.2.4. Kişisel Özelliklerin Geliştirilmesi

Eğitim ve öğretim süreci, büyük oranda öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı iletişimine dayanır ve bu iletişimin temelinde öğretmenin kişilik özellikleri yer alır (Kalafat, 2012). Jones (1989), eğitimin temelde "bireysel özelliklere" dayalı bir etkileşim olduğunu belirtmiş ve güçlü bir eğitim ortamı oluşturulabilmesi için bu "bireysel" özelliklerin anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca güçlü bir eğitim ortamının , öğretmen ile öğrenciler arasındaki karşılıklı etkileşime dahil olan kişilik özellikleriyle hem desteklenebileceğini hem de güçlendirilebileceğini aktarmıştır

Etkili bir eğitim sürecinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerden bazıları şunladır: Öğrenciyi birey olarak görme ve ona hak ettiği değeri verme, öz değerlendirme yapabilme, öğrenciye geri dönüt verebilme, adaletli ve çalıştığı ortamda saygılı olma, mesleğine pozitif bir bakış açısı sergileme, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve öğrenme isteğini arttıran bir öğrenme ortanı kurma gibi özellikleri içerir. Ayrıca yapılan araştırmalar, farklı kişilik özelliklerinin, öğretmenlerin profesyonel sermayeleri üzerinde büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. (James, vd. 2004).

Öğretmenlerin profesyonel sermayelerine dair yapılan çalışmalarda, profesyonel sermayelerinin dışsal faktörlerden etkilendiği gibi içsel faktörlerden de etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin geliştirilmesi, kişisel özelliklerin geliştirilmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Kişilik, içeriği kapsamlı olan bir kavramdır. Ayrıca insanın ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içerir. Bununla birlikte, kişilik insana özgü, uyumlu bir bütündür (Gül, 2022). Bir öğretmenin kişiliğinde yer alan bilişsel esneklik, stresle başa çıkabilme, karar verme, empati ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirmesi, profesyonel sermayelerinin de dolaylı olarak artmasına katkı sağlar. Örneğin, zor bir durumda nasıl hareket etmesi gerektiğiyle ilgili eğitim alan bir öğretmen, aynı zamanda karar verme sermayesini de güçlendirmiş olur. İçsel becerilerdeki gelişim, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki başarılarını artırarak eğitim sistemine önemli katkılarda bulunmalarını sağlar.

Tüm bu başlıklar incelendiğinde öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirmelerinin çeşitli yolları olduğu söylenebilir. Bu yollar her öğretmenin kişisel özelliklerine ve var olan mevcut durumuna göre değişmektedir.

1.2.3.3.Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Sermayenin Önemi

Okullar öğretimin somut amaçlarına erişmesini sağlayan örgütlerdir. Okullarda öğretim etkinliklerinin kalitesinin hedeflere uygunluğu, büyük oranda öğretmenlerin yeterliliklerinden etkilenmektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve tavırları öğrencilerin akademik düzeyleri doğrultusunda belirleyici etkenlerdir (Özkan ve Oğuz, 2023). Eğitim yönetimi tanımlarının ortak özellikleri dikkate alındığında , eğitim örgütlerinde yararlanılan kaynakların hatasız ve etkili kullanılarak problemsiz bir eğitim hayatı yaşanması istenmesindendir (Can, 2018; Işıktaş, 2017; Özdemir, 2018). Öğretim sürecinde kesinti oluşmaması için bu süreci hatasız ve etkili bir şekilde yönetecek öğretmenlere ihtiyaç söz konusudur. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendisine ait olan görev ve sorumlulukları yerine getirirken problem yaşamaması profesyonel sermayelerini ne kadar geliştirdiklerine bağlıdır. Çünkü sınıfı yöneten öğretmenin profesyonel sermayesinin gelişmiş olması ortaya çıkan mevcut zorluklara karşı en etkili çözüm yolunu sunmalarıyla doğrudan alakalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin çeşitli özellik ve yeteneklerinin altını çizen bir kümülatif birikime ya da sermayeye sahip olmaları gerektiği söylenebilir (Çelik ve Semerci, 2002).

Hargreaves ve Fullan'ın çok önem verdikleri profesyonel sermaye kavramı, öğretmenlerde yani öğretim etkinliklerini yürütenlerde üst düzeye getirilmesi hem öğretmenlik için hem de sosyal grupların geleceği için oldukça önem arz etmektedir. Profesyonel sermayenin arttırılmasının öğretmenlik mesleği için anlamı düşünüldüğünde, öğretim ortamındaki problemlerin sona ermesine, öğrenciler için hedeflenen becerilerin daha uygun bir şekilde verilebilmesine, okulun hedeflerine uygun mekânın oluşmasına kaynaklık edecektir. Ayrıca her üç sermaye türünün de birlikte, en yüksek derecede mevcut olduğu bir öğretmen hem birlikte çalıştığı örgütün diğer paydaşlarıyla hem de öğrencilerle daha sağlıklı bir öğretim hayatı geçirir (Özkan ve Oğuz, 2023). Günümüzde teknolojinin ve bilginin çok hızlı gelişmesinden dolayı dersler artık sadece kitaplar üzerinden anlatılmamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin kendilerini üç sermaye türünde de geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Hargreaves ve Fullan (2012) ileri düzey verimliliğin ortaya çıkabilmesi için profesyonel sermayenin üç alt unsurunun da yeterli derece olması gerektiğini savunurlar. Bu nedenle, profesyonel sermayenin her bir alt unsurunun güçlü bir şekilde geliştirilmesi, sürdürülebilir eğitimin ve bu eğitimin verimliliğin temel şartıdır.

1.3.Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılığı Arttırmanın Yolları

Bu bölümde profesyonel sermayenin üç unsuru ile meslekli dayanıklığı arttırmanın yollarına alt başlıklar üzerinden yer verilmiştir.

1.3.1. Beşeri Sermaye ile Mesleki Dayanıklılığı Arttırmanın Yolları

Beşeri sermaye ile mesleki dayanıklılığı geliştirmenin bir çok yolu vardır. Bu yollardan üç tanesi alt başlıklar halinde aşağı kısımda açıklanmıştır.

1.3.1.1.Sürekli Mesleki Gelişim Programları ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Sürekli Mesleki Gelişim (SMG), öğretmenlerin eğitim alanındaki güncel değişikliklere uyum sağlamaları ve pedagojik yeteneklerini artırmaları açısından kritik bir role sahiptir. Eğitim açısından bakıldığında, bireyin kendisine yaptığı en önemli yatırımlardan biri olup yaşam standartlarını yükseltmekte ve bireylerin üretkenliğini artırarak faydalı işlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Ertuğral-Muğan , 2018).

Sürekli mesleki gelişim programlarının ülkemizdeki tarihsel gelişimine bakılacak olursa, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim fakültelerinin kalitesini artırmak amacıyla son yirmi yılda önemli adımlar atmışlardır. Bu adımlar, 1994'te "Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi" ile başlamış ve öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesini sağlamıştır. Öğretim elemanı yetiştirme programları oluşturulmuş, pedagojik formasyon güçlendirilmiş ve eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki iş birliği artırılmıştır. Eğitimde kaliteyi sağlamak amacıyla akreditasyon süreçleri başlatılmıştır (Ertuğral-Muğan ,2018). 1997'de yapılan düzenlemelerle ise öğretmen yetiştirme modeli güçlendirilmiş, ancak bu değişiklikler öğretmenlerin çağın gerektirdiği beceri ve bilgiye ulaşmalarını yeterince sağlamamıştır. 2006-2007'de yeniden yapılandırılan programlarla, esnek yapı ve seçmeli dersler sunulmuş, öğretmen adaylarına farklı eğitim ortamlarında uygulama yapma fırsatları tanınmıştır (Ertuğral-Muğan , 2018). Böylece öğretmenlerin beşeri sermayelerinin gelişimine katkı sağlanmış ve öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılıklarını artıran uygulama fırsatları sunulmuştur. Bu bağlamda, MEB'in (2024) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için yürüttüğü etkinlikler de önemli bir rol oynamaktadır. MEB'in bu alandaki faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki becerilerini pekiştirmek ve geliştirmek amacıyla dört ana koldan yürütülmektedir.

- İlk olarak, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) tarafından çeşitli merkezlerde organize edilen kurs ve seminerler, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemektedir.
- İkinci olarak, MEB il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yerel düzeyde düzenlenen kurs ve seminerler, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini arttırmaya yöneliktir.
- Üçüncü olarak, okulların düzenlediği eğitim etkinlikleri, öğretmenlerin günlük eğitim pratiğine doğrudan katkı sağlayarak mesleki gelişimlerini pekiştirir.
- Son olarak, öğretmenler, bireysel olarak katıldıkları çeşitli konferans, çalıştay ve benzeri etkinlikler ile lisansüstü eğitim programları aracılığıyla mesleki becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024).

Yukarıda aktarılan bilgiler doğrultusunda bakılacak olursa, yapılan mesleki gelişim faaliyetleri, beşeri sermayenin gelişimi ve bu gelişimle birlikte mesleki dayanıklılığın artırılması için büyük bir öneme sahiptir. Eğitimli bireylerin bilgi, beceri ve tutumları

geliştikçe, mesleki yetkinlikleri de artabilir. Bu noktada, sürekli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini artırmada nasıl bir rol oynadığı da dikkat çekici bir öneme sahiptir. Gu ve Day (2007) öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, onların mesleki dayanıklılıklarını artırarak uzun vadede kariyerlerini sürdürebilir kılma üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Sürekli mesleki gelişimin, öğretmenlerin değişen eğitim koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırabileceği, aynı zamanda eğitim faaliyetlerine yönelik motivasyonlarını ve bağlılıklarını da arttırabileceği varsayılmaktadır. Bu tarz süreçlerin öğretmenlerin karşılaştıkları değişen eğitim koşullarına daha hızlı uyum sağlamalarına olanak tanıyacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının farklı uygulama alanlarında deneyim kazanmalarının, onlara zorlu durumlarla başa çıkabilme yeteneği kazandırma açısından önemli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Bu tür becerilerin, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını destekleyerek, eğitim süreçlerini uzun vadede daha sürdürülebilir bir şekilde yürütebilmelerine olanak tanıyabileceği öne sürülebilir.

1.3.1.2.Eğitim ve Beceri Geliştirme Fırsatları ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Çağımızın her basamağında yetkinlik ağırlıklı bir yaşam mücadelesi öne çıkmaktadır. Bu mücadele her dönemde mevcuttu, ancak öneminin bu kadar belirgin hale gelmesi, içinde bulunduğumuz dönemin öne çıkan özelliklerinden biri haline gelmesinden kaynaklanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde her dönem farklı beceri düzeylerine sahip olsa da 21. yüzyıl becerileri, geçmiş yüzyıllara kıyasla çok daha karmaşık bir yapı sunmakta ve bu durum, bulunduğumuz dönemdeki becerilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu karmaşıklık, dijitalleşmenin etkisiyle öğretmenin yaşamının her alanında gözlemlenen sürekli değişim ve belirsizlikten kaynaklanmaktadır. Durağan bir yapıdan sürekli değişen ve akışkan bir yapıya doğru kaydığımız bu dönemde, ekonomi, siyaset, kültür ve sanat gibi toplumsal hayatın diğer unsurlarıyla birlikte eğitimi de yeniden gözden geçirmek ve buna uygun yeni eğitim politikaları geliştirmek gereklidir (Hamarat, 2019). 21. yüzyıl becerileri, bilgi çağında yaşayan bireylerin başarılı ve verimli olabilmesi için gerekli olan ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken beceriler bütünüdür (Hamarat, 2019). Bu noktada, dijital araçların eğitimdeki rolü son yıllarda giderek artmıştır. Teknoloji, öğretim süreçlerini desteklemenin yanı sıra, öğrenci katılımını artırmak ve öğrenmeyi daha erişilebilir hale

getirmek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Dijital dönüşüm, öğretmenlerin eğitim pratiğini daha etkili hale getirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun ve ilgi çekici içerikler sunmalarını sağlar.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (United States Department of Education [USDE]) raporuna göre, öğrencilerin günlük yaşamları ve gelecekleriyle uyumlu, ilgi çekici ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaratılması için modern öğrenme bilimleri ve teknolojinin kullanılması hedeflenmiştir (Gündeş, 2021).

Bu yaklaşım, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirerek eğitimde karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve değişen eğitim koşullarına hızla uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Böylece, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları artarken, eğitim süreçlerine daha güçlü bir şekilde katılım ve öğrenci başarılarını artıracak etkili yöntemler kullanma oranı artabilecektir.

Dijital becerilerin öğretmen yeterlilikleri açısından önemi, küresel ölçekte yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Özellikle batılı ülkelerde, teknoloji yeterliliklerinin öğretmen yeterliliklerinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve eğitimde etkin kullanımının öğretmenlerin mesleki becerilerini pekiştirdiği ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalar da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, teknoloji okuryazarlığını öğretmenlik mesleği için temel bir gereklilik olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Seferoğlu, 2004).

Bir diğer beceri geliştirme fırsatı ise uzaktan eğitim ve esnek öğrenme modelleridir. Bu tarz eğitim modelleri, öğretmenlerin zamandan bağımsız olarak kendi hızlarında gelişim göstermelerine olanak tanır. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin farklı dijital platformlar aracılığıyla pedagojik becerilerini geliştirmelerini sağlar. Örneğin, Türkiye'de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu, öğretmenlerin eğitim materyallerine kolay erişimini ve profesyonel gelişim fırsatlarını artıran önemli bir kaynaktır. Bu eğitimler, öğretmenlerin beşeri sermayelerini geliştirirken, farklı eğitim ortamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini de pekiştirerek dolaylı olarak mesleki dayanıklılıklarını güçlendirmektedir (Limon, 2022).

Teknoloji kullanımı, uzaktan eğitim ve esnek öğrenme modelleri gibi etmenlerden sonra, öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri büyük önem taşır. Bu beceriler, öğretmenlerin eğitimde karşılaştıkları sorunlara yenilikçi ve etkili çözümler sunmalarına olanak tanır. Örneğin, Singapur'da uygulanan

"Socratic Teaching" programı, öğretmenlere eleştirel düşünmeyi teşvik eden yaratıcı öğretim yöntemleri sunmaktadır. Yaratıcı öğretim yöntemlerinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunu artırdığını vurgular (Craft,2005). Bu süreç, öğretmenlerin beşeri sermayelerinin güçlenmesini sağlar ve karşılaşılan sorunlara yenilikçi ve etkili çözümler bulmaları mesleki dayanıklılıklarını artırarak, daha etkili öğretim yöntemleri kullanmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

1.3.1.3.Mentorluk Desteği ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Mentorluk üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki becerileri çeşitli yönlerden geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, mentorluk uygulamalarının öğretmenlerin konu bilgisi ve eğitimsel becerilerindeki gelişimi desteklediğini, okul ortamına ve mesleğe olan uyumlarını kolaylaştırdığını, akademik ve mesleki performanslarını artırdığını ayrıca bilgi paylaşımına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Achinstein ve Fogo, 2015; Ginkel, Verloop ve Denessen, 2016). Bu tür kazanımlar, öğretmenlerin mesleklerindeki dayanıklılıklarını artıran önemli bir öncül oluşturmaktadır. Ayrıca, mentorluk uygulamalarının öğretmenlerin kuramsal ve soyut olan bilgilerini ve eğitim yasalarında yapılan değişikliklere ve düzenlemelere dair farkındalıklarını artırdığı, mesleki uygulamalarını iyileştirdiği ve eleştirel düşünme becerileri kazandırarak reflektif ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Hunt vd., 2013). Bu süreçte edinilen bilgi ve tecrübeler, öğretmenlerin karşılaştıkları zor durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına olanak tanıyarak mesleki dayanıklılıklarını güçlendirmektedir. Mentorluk, yalnızca rehberlik edinilen öğretmenler için değil, aynı zamanda mentorlar için de bir çok olumlu sonuç vermektedir. Örneğin, Glassford ve Salinitri (2007) tarafından yapılan bir araştırma, mentorların rehberlik edinilen bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklerken, süreç boyunca kendi özgüvenlerinin, mesleki verimliliklerinin ve mesleki motivasyonlarının da arttığını göstermiştir. Bu durum, mentorluk uygulamalarının rehberlik edinilen bireyle arasında gerçekleşen karşılıklı bir öğrenme ve gelişim fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır. Mentorların gerçekleşen süreç boyunca kazandıkları deneyimler, öğretmenlerle aralarındaki bağları güçlendirerek karşılıklı bir destek ağı oluşturulmasına olanak sağlar.

Bu araştırma kapsamında değerlendirildiğinde mentorluk, mesleki dayanıklılığın geliştirilmesine de önemli bir katkı sağlayabilir. Çünkü mentorluk

ilişkileri, öğretmenlerin zorlu iş ve yaşam koşullarına uyum sağlamalarını destekler ve onları psikolojik açıdan güçlendirebilir. Mentorların rehberliği, öğretmenlerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırırken, mesleki iş tatminini ve kendine inanma potansiyelini güçlendirebilir. Bunun yanı sıra, mentorların sunduğu yönlendirme ve destek, öğretmenlerin mesleklerinde daha uzun süreli bir mesleki bağlılık hissetmelerine ve mesleki motivasyonlarını muhafaza etmelerine yardımcı olabilir. Bu süreçte mentor ile öğretmen arasında gelişen güvene dayalı ilişki, öğretmenlerin dayanıklılığını artıran bir yardım alt yapısı sunabilir ve onların mesleki yaşamlarında daha emin ve güçlü adımlar atmalarına olanak tanıyabilmektedir.

1.3.2. Sosyal Sermaye ile Mesleki Dayanıklılığı Artırmanın Yolları

Sosyal sermaye, eğitim açısından eğitim paydaşları ve örgütlerin ilişkilerinden, güven bağlarından ve iş birliğinden doğan kaynakları ifade eder. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmak için sosyal sermayeyi etkin bir şekilde kullanmak oldukça önem arz etmektedir. İşte bu bağlamda sosyal sermayenin mesleki dayanıklılığa katkı sağlama yolları aşağıda başlıklar üzerinden açıklanmıştır:

1.3.2.1.Örgüt Kültürü ve İş Birliğine Dayalı Profesyonel Ağlar Kurmakla Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Sosyal sermaye, bir örgütte topluluk üyelerinin birbirleriyle kurduğu ilişkilere dayanır ve birçok kurumun başarısının temelinde bu kurulan ilişkilerin kalitesi yatar (Töremen, 2002). İnsanların sosyal yaşamda bir araya gelerek iletişim kurmaları, gruplar oluşturmaları ve ortak hedefler belirlemeleri gereklidir. Bu süreç, işbirliği ve dayanışma, güven duygusu, aidiyet hissi, adalet algısı ve karşılıklı kabul gibi unsurlarla desteklenir. Tüm bu unsurlar, örgütlerde sosyal sermayenin yapı taşlarını oluşturur. Sosyal sermaye, bireylerin güvene dayalı bağlantılar kurarak topluluk içinde etkili bir şekilde faaliyet göstermelerine olanak tanıyan bir ağ ve işbirliği zemini sunar (Cohen ve Prusak, 2001). Bu bağlamda, etkili bir örgüt olmanın en önemli şartlarından biri, güçlü bir sosyal sermayeye sahip olmaktır. Sosyal sermayesi yüksek olan kurumlarda etik ilkeler ön plandadır ve ilişkilerde resmi düzenlemelere veya sözleşmelere duyulan ihtiyaç azalır. Bu tür kurumlarda ahlaki bir uzlaşma sağlanmış olup, üyeler arasında yüksek düzeyde bir güven ortamı mevcuttur (Fukuyama, 2005).

Sosyal sermaye, sadece organizasyonel verimliliği artırmakla kalmaz, aynı zamanda örgütsel dayanıklılığı güçlendirir. Okul örgütleri de toplumun farklı kesimlerinden bireylerle etkileşimde bulunarak insan odaklı yapılar geliştiren kurumlar arasında yer alır. Bu etkileşim, okulda güven, ilişki ağları, normlar, katılım ve karşılıklı fayda gibi sosyal sermayenin temel unsurlarının varlığını zorunlu kılar. Dolayısıyla, okul örgütlerinin hem sosyal sermaye unsurlarını anlaması hem de bu unsurlar üzerinden hareket etmesi, güçlü bir eğitim pratiği oluşturulması açısından büyük bir fırsat sunar (Print ve Coleman, 2003). Bu unsurların etkin kullanımı, okul ortamının daha verimli ve dayanıklı hale gelmesine yardımcı olur.

Bu süreçte, okullar sosyal sermayelerini geliştirebilmek için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Örneğin, güven ortamı oluşturulabilir, öğretmenlerin karşılıklı iletişim kurmaları teşvik edilebilir ve onların bir araya gelebilecekleri sosyal alanlar yaratılabilir. Ayrıca, okul kültürünün bir parçası haline gelen örgütsel hikayelerin yaygınlaştırılması ve işbirliğinin teşvik edilmesi de sosyal sermayenin güçlenmesine katkı sağlar (Töremen, 2002).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, sosyal sermaye, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmada büyük bir rol oynaması muhtemeldir. Güven ortamı oluşturmak ve etkili iletişim kanallarını teşvik etmek, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla daha dirençli bir şekilde başa çıkmalarına olanak tanır. Okul içindeki güçlü ilişki ağları, öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını ve birlikte çözüm aramalarını kolaylaştırır. Bu da, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini sürdürmelerine ve eğitimdeki değişimlere hızlıca uyum sağlamalarına yardımcı olur. Sosyal sermayenin güven, aidiyet ve işbirliği gibi unsurları, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitesini artırarak mesleki dayanıklılıklarını güçlendirir. Ayrıca, okul kültürünün bir parçası haline gelen örgütsel hikayeler ve öğretmenlerin bir araya gelme fırsatları, mesleki dayanıklılığı artıran bir öğrenme ortamı yaratır. Sonuç olarak, öğretmenlerin hem bireysel hem de topluluk olarak güçlü bir dayanıklılık sergileyebilmeleri için sosyal sermayenin önemi büyüktür.

1.3.2.2. Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Sosyal sermayenin önemli bir unsuru olan *katılım* boyutu, sosyal etkileşimin yalnızca bireysel düzeyde değil, örgüt içinde daha geniş bir bağlamda

gerçekleşmesiyle belirginleşir. Bu etkileşim, kişisel ilişkilerden ziyade, grup etkinliklerinin ve işbirliklerinin daha örgütlü bir biçimde yürütülmesine olanak tanır. Katılımın artmasıyla birlikte, örgüt içindeki bağlar güçlenir ve sosyal sermaye daha etkin bir şekilde işler (Ekinci, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin aktif katılımı, onların mesleki dayanıklılıklarını artırmada önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal etkileşimin teşvik edilmesi ve öğretmenlerin birbirleriyle düzenli olarak etkileşimde bulunmalarını sağlayan fırsatlar, onları karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma konusunda daha dirençli kılar. Bu süreç, öğretmenlerin hem bireysel hem de topluluk olarak gelişimlerini sürdürebilmelerini sağlar ve eğitimdeki değişimlere daha hızlı uyum göstermelerine olanak tanır.

1.3.2.3.Sosyal Sermayenin Unsuru Olan Değerler ve Normlar ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Sosyal sermayenin önemli unsurlarından biri olan normlar ve değerler, bir bireyin ait olduğu sosyal örgütte kabul gören tutum ve davranış biçimlerini belirleyen yazılı olmayan kurallardan oluşan bir değerler sistemini ifade eder (Knack ve Keefer, 1997). Normların sosyal sermaye üzerindeki etkisini vurgulayan Coleman'a (1988) göre, örgütte güçlü bir şekilde işleyen normlar, sosyal sermayenin güçlü bir biçimini oluşturur. Etkin yaptırım gücüne sahip normlar, bireyleri bu kurallara uymaya zorlar ve bu durum, aralarındaki işbirliğini artırarak güveni pekiştirir. Tatlı (2013) normların bireylerin kişisel çıkarlarını gözetmek yerine, örgütsel çıkarlar doğrultusunda hareket etmelerini sağladığını belirtir. Bu bağlamda normlar, örgütü sürdürülebilir kılan ve sosyal sermayeyi pekiştiren önemli bir unsur olarak kabul edilir.

Eğitim açısından bakıldığında, okullar toplumsal ve örgütsel değerlerin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sağlam ve sağlıklı normların gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir görev üstlenen okullar, aynı zamanda yönetim, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında etkili bir norm ve değer anlayışı oluşturma etkisine sahiptir (Ekici, 2010). Bu bağlamda bakıldığında sosyal sermayenin bir unsuru olarak görülen değerler ve normlar, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmada önemli bir rol oynar. Okul içinde paylaşılan değerler ve normlar, öğretmenlerin işbirliği yapma, sorunları çözme ve zorluklara karşı dayanma biçimlerini şekillendirebilir. Özellikle bir okulda güven, saygı, adalet gibi temel değerlerin yerleşik olması, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla daha sağlam bir

şekilde başa çıkmalarını sağlayabilmektedir. Aktarılan bu değerler, öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını teşvik eder ve güç durumlarla karşılaştıklarında, tek başlarına olmadıklarını hissetmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, güçlü ve net normlar, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları değişimlere daha hızlı uyum göstermelerini sağlar ve mesleki hayatlarında daha etkili olmalarına katkıda bulunabilir.

1.3.2.4.Sosyal Sermayenin Unsuru Olan Örgütsel Bağlılık ile Mesleki Dayanıklılığın Gelişimi

Aidiyet hissi, bir örgütte çalışan bireylerin, birlikte olmanın ve sosyal ilişkiler kurmanın getirdiği motivasyonel bir güç olarak büyük bir öneme sahiptir. Bireyler, sosyal güvenlik duygusu ve meslek ortamındaki ilişkiler aracılığıyla örgütle bağ kurma ve aidiyet hissetme eğilimindedir (Töremen, 2002). Aidiyet, sadece bir yere ya da örgüte bağlılık değil, aynı zamanda bu örgüte uyumlu bir şekilde işbirliği yapmayı, güven duymayı ve karşılıklı anlayış geliştirmeyi gerektiren bir kavramdır (Cohen ve Prusak). Bir bireyin bağlılık duygusunun gelişmesinde aidiyet duygusunun önemli bir rolü vardır; çünkü bu duygu, diğer bağlılık unsurlarını da güçlendirir. Özellikle eğitim kurumlarında, bireylerin örgüte aidiyet duygularının güçlü olması, hem kişisel gelişim hem de örgüt içindeki başarı açısından kritik bir öneme sahiptir (Ekinci, 2010).

Verilen bilgiler doğrultusunda, aidiyet duygusunun mesleki dayanıklılıkla güçlü bir ilişki içinde olduğu düşünülebilir. Çünkü eğitim ortamlarında güçlü bir aidiyet duygusu, öğretmenlerin işlerine daha bağlı olmalarını sağlar ve zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur. Özellikle öğretmenler, örgütle olan bağlarını hissettiklerinde, karşılaştıkları stresli ve zorlayıcı durumlarda daha dirençli olabilirler. Aidiyet, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirerek, profesyonel olarak karşılaştıkları engelleri aşma yeteneklerini artırır. Ayrıca, işbirliği, güven ve karşılıklı destek gibi sosyal sermayenin diğer unsurlarıyla birlikte aidiyet, öğretmenlerin birbirlerine destek olmasını ve birlikte çözüm odaklı düşünmelerini sağlayabilir. Bu da onların mesleki dayanıklılıklarını artırarak, daha sürdürülebilir bir eğitim ortamı yaratmalarına yardımcı olabilir. Eğitim örgütlerinde güçlü bir aidiyet duygusu, öğretmenlerin hem bireysel hem de örgütsel olarak karşılaştıkları zorluklarla daha etkin bir şekilde baş etmelerini sağlayabilir.

1.3.3. Karar Sermayesi ile Mesleki Dayanıklılığı Geliştirme Yolları

Eren (2008) karar verme aşamasını, bir örgütün ya da kurumun hedeflerini elde etmek amacıyla mevcut var olan yollar ve fırsatlar arasından seçim yapmayı kapsayan, bilişsel, fiziksel ve psikolojik süreçlerin tamamı olarak nitelendirmektedir ve bu karar verme durumu örgüt yönetiminde yönetim süreçlerinin başlangıcında yer almaktadır (Aydın, 2007). Bu bağlamda, karar sermayesi ile mesleki dayanıklılığı geliştirmenin yollarından bazıları alt başlıklar üzerinden açıklanmıştır.

1.3.3.1. Karar Verme Sürecine Katılım ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil olmalarının bir çok faydası bulunmaktadır. Kararlara katılım, öğretmenlerin çalıştıkları örgüt ve okuldaki sorunların çözümü konusunda fikirlerini aktarma fırsatı sunmaktadır (Çöl, 2004). Eğitim kurumlarında, bir politika yahut yeni bir strateji geliştirilirken öğretmenlerin kararlara katılması ve bu süreçte görüşlerini belirtmeleri, daha verimli sonuçlar elde edilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. (Akdağ, 2002). Ayrıca, alınan kararların örgüt paydaşları tarafından kabul edilmesi de büyük bir rol oynamaktadır. Keung (2008), karar alma sürecine katılan ve fikirlerini paylaşan öğretmenlerin mesleki memnuniyet ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının, mesleki motivasyonlarını artırdığı da gözlemlenmektedir. Eren (2008), kararlara katılımı motivasyon araçları arasında saymaktadır. Bu katılım, bireylerin değerli ve önemli hissetmelerine, öğretmenlik mesleğine dair daha fazla pozitif duygular hissetmelerini sağlayarak, daha istekli bir şekilde çalışmalarını sağlar (Gülcan, 2011). Özdoğru ve Aydın (2012) araştırmalarında kararlara katılan öğretmenlerin daha yüksek mesleki motivasyon düzeyiyle çalıştıklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenle, kararlar hakkında katkı sağladığını gören öğretmenin daha başarılı olması muhtemeldir. Ayrıca, kararlara katılan öğretmenlerin mesleki iş tatmini de daha yüksek olmaktadır. Mesleki iş tatmini, mesleki motivasyonu artan öğretmenin mesleğe olan duyguları da pozitif olarak artacaktır. Bundan dolayı öğretmenin mesleki dayanıklılık düzeyinin artması da muhtemeldir.

Bir öğretmenin kararlar hakkında söz sahibi olması, mesleki tükenmişlik ve yılmışlık seviyesini düşürmekte (Angermeier vd., 2009), örgüt ve örgütte yer alan paydaşlar arasındaki iletişim algısını artırmakta, motivasyon seviyesini yükseltmektedir (Jones, 1989 ; Wadesango, Rembe ve Chabaya, 2010). Mesleki tükenmişlik seviyesinin azalması dolaylı olarak öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini de arttırmaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil olmaları, değişime ve yeniliklere karşı dirençlerini de azaltırken bir yandan da değişime bilişsel ve psikolojik olarak daha hazırlıklı olmalarını sağlar (Basinger ve Peterson, 2008; Lines, 2004; Paraschivescu vd., 2010; Singh, 2009). Amaç, değişime karşı çıkan öğretmenleri, değişimin onlara fayda sağlayacağına ikna ederek, onları sürece dahil etmektir (Cihangiroğlu, 2009). Okul yöneticilerinin, değişimden etkilenecek olan ve değişimi uygulayacak öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olup, değişimin sonuçlarını birlikte değerlendirmeleri, dirençle başa çıkmak için etkili bir yöntemdir (Hiland, 2003). Öğretmenlerin yeniliklere karşı dirençlerinin azaltılması, mesleki dayanıklılıklarını artırabilecek bir etki yaratabilir. Bu durum, öğretmenlerin değişim süreçlerine uyum sağlama ve mesleki zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

1.3.3.2.Öğretmenlerin Pratik Bilgeliği ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Aristoteles'e göre akıl, iki farklı şekilde izah edilmektedir. İlk olarak teorik akıl, yani bilmenin kendisi, yalnızca nedenlerin bilgisini edinmeyi amaçlar (Yüceldi ve Taş, 2024) . Pratik akıl ise doğru bir şekilde harekete geçmeyi hedefler ve sadece bilmek yerine doğru eylemde bulunmaya odaklanır. Aristoteles, pratik aklı daha çok "pratik bilgelik" olarak ifade eder ve bu kavram, teorik bilginin ardından sonra gelir (Baltes ve Freund, 2003; akt. Çebi, 2022). Pratik bilgelik, var olan bilgiyi eyleme dönüştürmeyi amaçlar ve bu anlamda ahlaki olarak doğru eylemi yapmak amacıyla düşünerek harekete geçmeyi ifade eder. Bunun yanı sıra pratik bilgelik, değişen hayat şartları ve durumlarla ilgili olduğundan dolayı bu kavram için karar vermenin kritik olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. (Çötok, 2011). Diğer taraftan Bransford vd. (2000) göre öğretmenlerin, öngörülemeyen ve daha önce karşılaşılmamış durumlarla başa çıkmaya hazır olmaları gerektiğini söylemektedirler. Pratik bilgeliğin değişen hayat şartları ve durumlarla ilgili olmasından dolayı öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyini güçlendirmesi muhtemeldir.

Pratik bilgelik anlayışının temeli , öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilmelerinden oluşmaktadır. Öğretimde pratik bilgelik, öğretmenlerin karar verme süreçlerinin de merkezidir. Öğretmenler, ders ve ders dışı faaliyetlerde daima hızlı kararlar almak zorundadır. Bu kararlar, eğitim kalitesini ve öğrenci gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bundan dolayı pratik bilgelik, teorik bilgi ile uygulama arasındaki köprüyü kurarak, öğretmenlerin öğrenci sorunları ve eğitsel zorluklar karşısında duyarlı tercihler yapmalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlere teknolojik problemlerden sosyo-ekonomik farklara kadar modern eğitim ortamlarına etkili bir şekilde uyum sağlama ve dönüt verme yetenekleri kazandırır. Birey, toplum, kültür ve teknoloji gibi etkenlerle birlikte yeni, öngörülemeyen durumlarla karşılaşan öğretmenlerin bağlama uygun ve bilinçli kararlar alabilmesi giderek daha önemli bir beceri haline gelmektedir. (Yüceldi ve Taş, 2024) Bundan dolayı pratik bilgelik, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırabileceği ve eğitim süreçlerinin uzun vadeli hale getirebileceği düşünülebilir.

1.3.3.3.Öz Yeterlilik Algısı ile Mesleki Dayanıklığın Gelişimi

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını, öğretim süreçlerini ve öğrenme ortamının düzenlenmesinde aldıkları kararları etkileyen başlıca faktörlerden biri öğretmenlerin özyeterlik algısıdır. (Boz, 2014). Tschannen-Moran vd. (1998)'ne göre özyeterlik algısı, öğretmenlerin kendi eğitimsel yeterliliklerine olan öz güvenlerini, öğrencilere belirli hedef davranışları kazandırma gücünü ve öğrencilerin akademik performanslarını pozitif yönde etkileyebilme kapasitelerine dair inançlarını ifade eder. Atıcı ise (2000) öz yeterlik algısının , öğretmenlerin mesleki uygulamalarına yön veren önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, özyeterlik algısı, öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz durumlarla mücadele becerilerini de etkiler.

Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, karşılarına çıkan sorunlara ve zor durumlara daha kolay çözüm üretirken, düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenler bu zorlukların üstesinden gelmekte sıkıntı yaşar. Bu durum, öğretmenin hem problem çözme hem de negatif düşüncelerle baş etme becerisine olan inancını şekillendirir (Boz, 2014). Bandura (1986), güçlü bir özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin, yaşadıkları olumsuz durumlardan kolayca etkilenmediklerini, çünkü olumsuz durumların kendi yetersizliklerinden ziyade kullandıkları strateji ve yöntemlere bağlama eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Bu tür öğretmenler, yaşanan olumsuz durumları öğrenme

fırsatı olarak görüp denemeye devam ederler. Bu tür öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin yüksek olması muhtemeldir.

Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin yaşam içerisinde daha az stres yaşadıkları, mesleki bağlılık düzeylerinin ve mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı mesleki dayanıklılık düzeyleri yüksektir (Schmitz, 2000). Bu öğretmenler, eğitim ve öğretim süresini daha verimli kullanır, hem kişisel hem de akademik gelişimlerine önem verirler. Elde edilebilecek hedefler koyarak, yeni öğretim yöntem ve tekniklerine karşı açık bir yaklaşım gösterirler. Ayrıca, öğrencileri için daha yüksek beklentilere sahip olmalarına ilaveten sınıf içinde karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmede kararlılık ve direnç gösterirler (Bandura, 1993; Pajares, 1996; Ross, 1994; Tuckman ve Sexton, 1990; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

1.3.3.4.Duygusal Zeka ile Mesleki Dayanıklılığın Gelişimi

Duygusal zekâ, öğretmenin günlük yaşamda karar vermesini, kendi ve başkalarının duygularını gözlemleme, tanıma ve ayırt etme yeteneğini, ayrıca bu bilgileri günlük yaşamda aktif bir şekilde kullanabilme yeteneğini içerir (Salovey ve Mayer, 1990). Goleman'a (2011) göre duygusal zekâ, öğretmenin kendini harekete geçirebilmesi, problemler ve zorluklar karşısında devam edebilmesi, psikolojik halini düzenleyebilmesi, zorlayıcı durumların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi, empati kurabilme ve geleceğe dair olumlu düşünceler kurabilmesi gibi yetenekleri kapsar. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar, duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin olayları daha doğru ve tarafsız bir şekilde yorumlayıp, zorluklarla başa çıkma yöntemleri geliştirdiklerini ve bunun sonucunda öz yeterlilik inançlarının güçlendiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda, bu öğretmenler birebir ve sosyal ilişkilerde daha mutlu olmakta, çevreleriyle pozitif etkileşimler kurmaktadırlar. Benzer şekilde, olumlu öğretmen özelliklerine sahip olan öğretmenlerin, hem kendilerine hem de öğrencilerine yönelik pozitif bir anlayış geliştirdikleri ve etrafındakilerle olan ilişkilerinde de bu anlayışı yansıttıkları belirlenmiştir (Demir ve Murat, 2017). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinde pozitif duygular uyandırmalarına yardımcı olabilir. Dolayısıyla, duygusal zekâsı ve pozitif öğretmen özellikleri yüksek olan öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının da daha güçlü olacağı söylenebilir. (Özbağır, 2019)

1.4. Eğitim Politikalarının Profesyonel Sermaye ve Mesleki Dayanıklılık Üzerinde Etkileri

Çağdaş toplumların eğitim düzeni , öğretmenlerin yüz yüze geldiği bir takım problemlere karşı kesintisiz bir şekilde çaba göstermek zorundadır. Bu problemler, öğretmenlerin mesleki verimliliklerine ve mesleki dayanıklılıklarına direkt tesir ederek , eğitimin niteliğini de etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim yapısının devamlılığı ve toplumun genel refah düzeyinin korunabilmesi adına öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bu zorlukların belirlenmesi ve bu problemlerin ortadan kaldırılması oldukça önem arz etmektedir (İş ve Atış, 2024). Ayrıca öğretmenler, yalnızca öğretici konumda olan bireyler değil, öğrencilerin bireysel, toplumsal ve etik gelişimlerine destek olan yol göstericileridir. Öğretmenler yol gösterme görevini gerçekleştirirken bir yandan da öğrencileri ahlaki değerlerle yetiştirerek, onları topluma bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak kazandırmaya çalışırlar. (Darling- Hammond, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik edebilmesi için, öncelikle kendi ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Kendi ihtiyaçları karşılanan öğretmenin dolaylı olarak mesleki motivasyonu, mesleki dayanıklılığı ve mesleki doyumunun iyileşmesi sağlanır. Bu durumla birlikte eğitimin niteliği artacak ve toplumsal refahın gelişmesine de katkıda bulunulacaktır (İş ve Atış, 2024). Ayrıca eğitim politikalarında gerçekleştirilecek olan revizyonlarla; çalışma şartlarının geliştirilmesi, mesleki tatmin ve dayanıklılığın yükseltilmesi amaçlanmalıdır. Bu revizyonlarla, öğretmenlerin daha verimli bir ortamda görev yapmalarını mümkün kılarak nitelikli eğitim hizmetleri sunulmasına ve öğretmenlerin mesleki anlamda daha dayanıklı bir halde olmalarına olanak sağlanacaktır. (Demirtaş ve Hacıoğlu, 2017 ; Kırbaş ve Atay, 2018).

Eğitim politikalarına profesyonel sermaye açısından bakılacak olursa, Türkiye'nin ilerleyen zamanlarda eğitimsel anlamda hayata geçirmeyi hedeflediği büyüme amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, beşeri sermayesini ve özellikle kaliteli öğretmen kaynaklarını artırması gerekmektedir. (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). Kaliteli öğretmen yetişilebilmesi adına, öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri ve mezuniyet sonrasında istihdamla ilgili herhangi bir engelle karşılaşmamaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının istihdam durumları incelendiğinde, büyük bir kısmı, istihdam edilmedikleri durumda, eğitimlerine yaptıkları yatırımların karşılıksız kalacağını ve bu durumun sosyal ve ekonomik

açıdan olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünmektedir (Şahin, 2011). Bundan dolayı öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algı ve saygınlığın beşeri ve sosyal sermayeler ile güçlenmesi, öğretmen adaylarının ilgi ve motivasyonlarını artırarak, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde olumlu bir etki yaratabilir (Toprak ve Bozgeyikli, 2011).

Türkiye'deki öğretmen istihdam politikaları incelendiğinde, mevcut politikaların belirli aralıklarla değiştirilmesi ve bu değişikliklerin izlenmesi ile ilgili bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir (Eroğlu, 2022). Bundan dolayı , politikaların belirlenmesi ve uygulanması sürecinde yapılan değerlendirme ve analizler büyük bir öneme sahiptir. Türkiye'deki öğretmen istihdam politikaları ile beşeri ve sosyal sermaye çıktılarının, başka ülkelerdeki benzer verilerle karşılaştırılması, söz konusu politikaların etkilerini değerlendirmeyi ve beşeri-sosyal sermayenin öğretmenler üzerindeki etkisini dikkate alarak, uygulamaların tekrar gözden geçirilmesine olanak tanıyacaktır. Beşeri, sosyal ve karar sermayesi dikkate alınarak revize edilen eğitim politikaları hem öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek hem de eğitim programlarının etkinliğini artırarak eğitim sisteminin genel başarısına katkı sağlayacaktır (Aydın ve Arastaman, 2024).

1.5. Yapılmış İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtiçi ve yurt dışında öğretmenlerin profesyonel sermaye ve mesleki dayanıklılıklarına yönelik yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Bu bölümde, mesleki dayanıklılıkla ilgili son 13 yıl içinde yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Beltman, Mansfield ve Price (2011), "Thriving Not Just Surviving: A Review Of Research On Teacher Resilience" başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin dayanıklılığıyla ilgili araştırmaları ele almışlardır. Bu makaleye göre, öğretmen dayanıklılığı şuanda da gelişmekte olan bir alan olup, bu hususla ilgili yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır. Ancak var olan gözlemsel araştırmalar, öğretmenlerin dayanıklılığı üzerinde tesir eden çeşitli risk ve koruyucu faktörleri ortaya koymuştur. Bilhassa, bireysel koruyucu faktörler olarak öz-yeterlik ve kişisel motivasyon daha belirginken , bağlamsal faktörlerin de önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Yapılandırılmış mentorluk programları ve örgütte yer alan diğer paydaşların desteği gibi unsurlar öğretmenlerin dayanıklılığını pozitif yönde etkilemiştir. Risk ve koruyucu faktörlerin etkileri, farklı ortamlarda, zaman içerisinde ve öğretmenler arasında değişkenlik gösterebilmektedir. Bir öğretmen için problem olabilecek bir durum, başka bir öğretmen için farklı bir anlam taşıyabilir. Bu nedenle, dayanıklılığı etkileyen faktörlerin daha ayrıntılı incelenmesi ve bu faktörlerin farklı bağlamlardaki yansımalarının örneklerle açıklanması önemlidir. Ayrıca, bu faktörlerin göreceli etkilerini anlamak ve geliştirilmesi için yapılacak müdahalelere ihtiyaç vardır. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin sadece mesleki hayatta kalmalarını değil, aynı zamanda kendine güvenen ve sağlıklı profesyoneller olarak gelişmelerine yardımcı olabilir.

Qing Gu ve Christopher Day (2013), "Challenges To Teacher Resilience: Conditions Count" adlı çalışmalarında, İngiltere'deki öğretmenlerin iş ve yaşamlarındaki farklılıkları inceleyen dört yıllık bir ulusal araştırma projesinin bulgularını paylaşmışlardır. Araştırma, öğretmenlerin dayanıklılığını doğuştan gelen bir özellik ya da sabit bir durum olarak görmemekte, aksine öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunan belirsizlikleri etkili bir şekilde yönetme ve eğitim hedeflerine bağlı kalma becerisiyle ilişkilendirmektedir. Dayanıklılık, öğretmenlerin çalışma koşulları ve çevresine bağlı olarak esnek bir kapasite olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin dayanıklılığını artıran mesleki gelişim programlarının, okul liderliğinin ve öğretmenler için uygun çalışma koşullarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerinin çeşitli koşullara ve zamana bağlı olarak nasıl değiştiğini ve dayanıklılıklarını artıracak müdahalelerin önemini ortaya koymaktadır.

Sally Valentino Drew ve Cathy Sosnowski (2019), "Emerging Theory Of Teacher Resilience: A Situational Analysis" adlı çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık yapılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, öğretmenlerin karşılaştıkları stresli okul ortamlarına uyum sağlama ve gelişim gösterme yeteneklerini artıran koruyucu faktörler ile tükenmişlik ve yıpranmayı tetikleyen risk faktörleri arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Makale, üç odak grubunda yer alan 33 İngilizce dil sanatları öğretmeninin verilerinden oluşmaktadır. Temellendirilmiş teoriyi kullanarak yapılan analizde, altı aşamalı bir araştırma süreci takip edilmiştir: ilk durum haritasının oluşturulması, teorik örnekleme, veri toplama, kodlama, sıralama, ve ilişkisel haritanın literatür taraması ile geliştirilmesi. Sonuçlar, öğretmen mesleki dayanıklılığı teorisini

oluşturan üç ana önerme sunmuştur: (1) Dayanıklı öğretmenler, zorluklarla başa çıkarken bir amaç duygusu kullanarak, kısıtlayıcı faktörleri yönetir ve etkinleştirici faktörleri avantaja dönüştürerek okul topluluklarına entegre olurlar. (2) Dayanıklı öğretmenler, belirsizliği kabullenip olumsuz deneyimleri öğrenme fırsatlarına çevirir; yeniden çerçeveleme, öğretmenlerin gücü ellerinde tutmalarına ve zorlukları dengelemelerine yardımcı olur. (3) Öğretmenler, meslektaşları, öğrenciler ve okul liderleriyle kurdukları ilişkilerle zorlukların üstesinden gelirler. İç ve dış faktörlerin etkileşimi, bu faktörlerin esneklik ve tükenmişlik gibi farklı sonuçlara yol açmasını gösteren bir durum haritasında sunulmuştur.

Steph Ainsworth ve Jeremy Oldfield (2019), "Quantifying Teacher Resilience: Context Matters" başlıklı çalışmalarında, önceki araştırmaların öğretmenlerde dayanıklılığı artıran bireysel ve bağlamsal faktörleri belirlediğini, ancak bu faktörlerin olumlu adaptasyon sonuçlarını tahmin etmedeki göreceli önemleri hakkında sınırlı bilgi bulunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma, İngiltere'deki 226 öğretmenden anket verileri toplayarak, iş tatmini, tükenmişlik ve refah üzerinde etkili olan önemli faktörleri tanımlamıştır. Analizler, öğretmenlerin mesleki başarıları üzerinde bağlamsal etkilerin, bireysel faktörlerle eşit derecede önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen dayanıklılığını geliştirmek için yapılacak müdahalelerin, sadece kişisel kaynakları güçlendirmeye değil, aynı zamanda profesyonel çevreyi iyileştirmeye de odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Shanshan Li (2023), "The Effect of Teacher Self-Efficacy, Teacher Resilience, and Emotion Regulation on Teacher Burnout: A Mediation Model" başlıklı makalesinde, Çin'deki İngilizce öğretmenleri (EFL) bağlamında öğretmen öz-yeterliği, öğretmen dayanıklılığı, duygu düzenleme ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 638 Çinli İngilizce öğretmeni katılmış ve öğretmen öz-yeterliği, dayanıklılığı, duygu düzenleme ve tükenmişlik hakkında öz bildirimlerle değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçme araçlarının yapı geçerliği belirlenmiş, ardından yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak önerilen yapısal modelin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen öz-yeterliği ve psikolojik yetersizlik arasındaki ilişkilerin, öğretmen tükenmişliği ile doğrudan ve olumsuz bir şekilde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin tükenmişliği dolaylı olarak etkilediği ve öğretmen dayanıklılığının bu ilişkide aracılık ettiği tespit edilmiştir. Yapılan analiz,

ilişkilerin en uygun temsili olarak kısmi arabuluculuk modelini desteklemiştir. Sonuçlar, öğretmen öz-yeterliği, dayanıklılığı ve tükenmişliği arasındaki olumsuz bağlantıların tükenmişlik riskini azaltmak için bu faktörlerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen dayanıklılığının aracılık etkisi, duygu düzenlemenin öğretmenlerin genel refahını teşvik etmedeki rolünü belirtmektedir. Bu bulgular, öğretmen dinamiklerini anlamaya katkı sağlamakta ve hedeflenen müdahaleler için önemli yollar önerilmektedir.

Derakhshan, Setiawan ve Ghafouri (2024) tarafından yürütülen araştırmada, Endonezya'dan 411 ve İran'dan 285 olmak üzere toplamda 696 İngilizce öğretmeninin kaygı düzeyleri, mesleki dayanıklılıkları, örgüt içerisinde kendilerini ne kadar değerli hissettikleri ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin psikolojik refahlarını anlamada en belirleyici etkenler arasında mesleki dayanıklılık ve örgütsel değer görme önemli bir yer tutmaktadır.

Chen (2024), "Reimaging Teacher Resilience for Flourishing" adlı çalışmasında öğretmen dayanıklılığı kavramını yeniden ele alarak, bu kavrama yönelik yeni bir ölçme aracı olan Öğretmen Dayanıklılık Envanteri'ni geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Çinli üç öğretmen örneklem olarak seçilmiş ve öğretmen dayanıklılığının hem iş doyumu hem de işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen dayanıklılığının fiziksel, duygusal, psikolojik, sosyal ve ruhsal olmak üzere beş temel boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. Ayrıca dayanıklılığın, öğretmenlerin iş memnuniyeti düzeyleri ve işten ayrılma niyetleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir.

1.5.2. Mesleki Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Dönmez ve Karasulu-Kavuncoğlu (2019), "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Dayanıklılık İnançları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmayı yürütmüşlerdir. Bulgulara göre, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çetin (2019), "Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma makalesini yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mesleki dayanıklılık

inançları oldukça yüksek seviyelerde tespit edilmiştir. Bulgulara göre orta düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir. Öznel iyi oluş düzeylerinin, mesleki dayanıklılığı anlamlı şekilde yordadığı ve toplam varyansın %71'ini açıkladığı ortaya konmuştur.

Örer (2020), "Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlik Algıları, Mesleki Adanmışlık Algıları ve Mesleki Dayanıklılık İnançlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, Aydın ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarını incelemiş ve öğretmen adanmışlığını etkileyen faktörleri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin eğitim planlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ve öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkilerde de kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları yüksek olup, özverili çalışma tutumları sergiledikleri ve kendilerini öğrencilere adadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, mesleki dayanıklılıklarıyla ilgili de pozitif bir tutum geliştirmişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin, mesleki dayanıklılık inançları üzerinde önemli bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Akgün (2021), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, psikolojik dayanıklılığın yaş, medeni durum, eğitim seviyesi ve mesleki deneyim süresi gibi etmenlere bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. İş doyumu üzerindeki etkiler incelendiğinde ise; yaş, medeni durum, eğitim durumu, hizmet bölgesi, hizmet alanı ve öğretmenin kadro türü gibi faktörlerin iş doyumunu belirgin bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık seviyeleri ile iş doyumları arasında olumlu yönde anlamlı bir bağlantı olduğu gözlemlenmiştir."

Limon (2022), "Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Kapasitelerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi" başlıklı makalesinde, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeyleri bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmayı hedeflemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin genellikle "sık sık" olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğrenim düzeyinin mesleki dayanıklılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenirken, kıdem ve okul

düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle, 0-5 yıl kıdemli öğretmenlerin, 6 yıl ile 20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek mesleki dayanıklılık gösterdiği; okul öncesi ve ortaokul öğretmenlerinin ise, lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek mesleki dayanıklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çetin ve Ünsal (2022), *Öğretmenlerin Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algıları ile Mesleki Dayanıklılık İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* adlı makale çalışmasını yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasında olumlu bir şekilde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları, mesleki dayanıklılık inançlarını toplam varyansın % on altısını açıklamaktadır

Gülay-Ogelman vd. (2023), "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılıkları ile Gelecekten Beklentilerinin İncelenmesi" adlı araştırmayı yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının yüksek seviyede olduğu ve geleceğe dair beklentilerinin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarını artırmaya yönelik eğitim programları düzenlenebilir ve seminerler ya da konferanslar aracılığıyla desteklenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentilerini daha da güçlendirebilmek için okul öncesi sektörüyle ilgili etkinlikler (seminer, panel, atölye çalışmaları vb.) düzenlenmesi önerilmektedir.

Akbaba (2023), "Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin hem psikolojik dayanıklılık hem de örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bulgular kısmında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin okul iklimini benimsemeleri, okula aidiyet duygusunu güçlendirmeleri ve bu iki faktörü artırmaları için bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi önerilmektedir

Görgülü vd. (2024), "Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi" başlıklı araştırma makalelerinde, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermediği, ancak mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Levene testi anlamsız çıktığı için, gruplar arasındaki farkları değerlendirmek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeyleri, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tanrıverdi'nin (2024) yüksek lisans tezi, "Exploring the nexus between EFL instructors' self-efficacy beliefs and professional resilience in hybrid language education contexts: A qualitative case study" başlığı altında, hizmetiçi İngilizce öğretim görevlilerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki dayanıklılık düzeyleri arasındaki etkileşimi hibrit öğretim ortamlarında incelemiştir. Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüş ve 12 öğretim görevlisinden derinlemesine görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem bireysel (öğretmen merkezli) hem de bağlamsal-öğretimsel faktörlerin kendi öz-yeterlik algılarını ve dayanıklılık kapasitelerini şekillendirdiğini; bu iki boyut arasında bir bağlantı bulunduğunu ortaya koymuştur.

Çilek vd. (2025) tarafından yürütülen araştırmada, Türkiye'de görev yapan 1240 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen liderliği ile müdür desteği ve öğretmen dayanıklılığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, müdür desteği ve öğretmen dayanıklılığı bağımsız değişkenler olarak ele alınırken, öğretmen iş katılımı aracı değişken, öğretmen liderliği ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Elde edilen bulgular, geliştirilen kuramsal modeli destekler nitelikte olup; hem doğrudan yollarla hem de iş katılımı üzerinden dolaylı yollarla müdür desteği ve dayanıklılığın öğretmen liderliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Şimşek (2025) tarafından hazırlanan "Yüksek Lisans Tezi: Öğretmenlerin İş Performanslarının Yordayıcıları Olarak Mesleki Stres ve Mesleki Dayanıklılık" başlıklı çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları mesleki stres, mesleki dayanıklılık ve iş performansı düzeylerini belirlemek; ayrıca stres ve dayanıklılık değişkenlerinin iş performansı üzerindeki yordayıcı gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Batman ilinde görev yapan öğretmenler

oluşturmaktadır. Örneklemi ise uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 512 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların araştırma değişkenlerine ilişkin algılarının genel olarak olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, algılanan mesleki stres ile iş performansı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde; mesleki dayanıklılık ile iş performansı arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, mesleki stres ve dayanıklılık değişkenlerinin öğretmenlerin iş performansını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yoldaş (2025) tarafından yürütülen "Öğretmen Liderliği ile Mesleki Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada, öğretmen liderliği ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişki, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa il merkezindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 250 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmen liderliği ile mesleki dayanıklılık arasında pozitif ve güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme, çeşitlilik ile sürekli gelişim boyutlarının öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı ile olan ilişkisi dikkat çekici bir şekilde öne çıkmaktadır. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık ve liderlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

1.5.3. Profesyonel Sermaye ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Profesyonel sermaye kavramıyla ilgili bilimsel yayınlara ve çalışmalara bakıldığında daha çok eğitim yönetimi alanında yapıldığı görülmektedir. Eğitim yönetimi alanında profesyonel sermayeyle ilgili şu ana kadar yapılan çalışmalar daha çok şu konulara odaklanmıştır; profesyonel sermaye aracılığıyla öğretimin yeniden yapılandırılması (Hargreaves ve Fullan, 2013), politika ve uygulamalarda profesyonel sermayeyi güçlendirme (Campbell vd., 2016), okullar arasında ve çevresinde profesyonel sermaye ve işbirliğine dayalı sorgulama ağları (Chapman vd., 2016), okul müdürlerinin uygulamaları ile öğretmenlerin iş doyumu veya mesleki tatmini arasındaki ilişki (Adams,2016), eğitimde fırsat eşitliği ve mükemmeliyet arayışları ile profesyonel sermaye ilişkisi (Ikoma, 2016),Yönetici, okul müdürü ve öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitelerinin artırılması(Kew, 2017), öğretmen güveni ve

profesyonel sermaye ilişkisi (Nolan ve Molla, 2017), sosyal adalet, profesyonel sermaye ve sistem değişikliği (Malone, Rincón-Gallardo ve Kew, 2017) gibi konular bu çalışmaların odaklandığı önemli alanlar arasında yer almıştır (Hargreaves ve Fullan, 2012)

Hargreaves ve Fullan'ın 2012 yılında yayımlamış oldukları Professional Capital: Transforming Teaching in Every School (Profesyonel Sermaye: Her Okulda Öğretmenliği Dönüştürmek) isimli eseriyle profesyonel sermaye kavramı eğitim alanında farklı bir boyut kazanmaya, daha fazla ilgi çekmeye ve bu kavramla ilgili daha fazla çalışmaya başlanılmasını sağlamıştır. Bundan dolayı bu kitabın profesyonel sermaye kavramı için önemli bir eser olduğunu söyleyebiliriz. Bu eserden sonra aşağıda yer alan diğer çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Chapman vd. (2016)'nin kaleme aldıkları makalede okullar arasında ve çevresinde profesyonel sermaye ve iş birliğine dayalı sorgulama ağlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda okullar arasındaki sosyal ağlar geliştikçe, katılımcı öğretmenler dışında kalan diğer personel ve paydaşlar arasında da beşerî, sosyal ve karar verme sermayesinin geliştiği gözlemlenmiştir. Böylece bir örgütte sosyal ağların gelişmesinin sadece o örgütte bulunan öğretmenlerin değil onların dışında örgütte yer alan her bireyin profesyonel sermayelerinin geliştiğini söyleyebiliriz.

Adams (2016) öğretmenlerin profesyonel sermaye durumlarını inceleyen doktora tezinde, okul müdürlerinin uygulamaları ile öğretmenlerin iş doyumu veya mesleki tatminleri arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş memnuniyetinin, okul müdürleriyle olan ilişkilerinden ziyade, öğrencilerine ve meslektaşlarına duydukları bağlılık ile öğretmenlik mesleğinin sağladığı amaç duygusu gibi diğer faktörlerle daha iyi açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Campbell vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Kanada'nın Ontario eyaletinde uygulanan Öğretmen Öğrenimi ve Liderlik Programı, politika ve uygulama açısından profesyonel sermaye geliştirme çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin liderlik özelliklerini ve uygulamalarını geliştirebilmeleri için takım halinde ve iş birliği içinde çalışmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bireysel gelişim tek başına yeterli olmamakta; liderlik için iş birliği, dayanışma ve beraberlik ruhu da kritik öneme sahiptir. Böylece bireylerin profesyonel sermayelerini geliştirmeleri için sosyal sermayelerinin ne kadar önemli olduğu ortaya koyulmaktadır.

ABD'nin Georgia Eyaleti'ndeki Mercer Üniversitesi'nde Walker (2017) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde, ilköğretim öğretmenlerinin kendi uygulama topluluklarındaki profesyonel sermaye algıları ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin etkileşimlerinde paylaşımcı bir tutum sergilediklerini ve iş birliğine dayalı bir şekilde hareket ettiklerini göstermektedir. öğretmenlerin meslektaşlarıyla sosyal sermaye etkileşimlerine büyük önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Bakıldığında Campbell vd. (2016) yapmış olduğu çalışmayla sonuçları sosyal sermayenin önemi açısından benzeşmektedir

Nolan ve Molla (2017) tarafından kaleme alınan makalede, öğretmenin güvenini oluşturmadaki profesyonel sermayenin rolü ve güven ile profesyonel sermaye arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların güven hedefleri ile profesyonel sermaye arasında bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu makaleye göre, işbirlikçi öğrenme ortamlarına katılım (sosyal sermaye), bilgi ve kazanımların edinilmesi (beşerî sermaye), ve profesyonel deneyim ile uygulama becerilerinin kazanılması (karar verme sermayesi), öğretmenlerde güvenin oluşumuna katkı sağlayan önemli etmenler olarak belirtilmiştir.

FitzGerald ve Quiñones (2018), "The Community School Coordinator: Leader and Professional Capital Builder" adlı makalelerinde, topluluk okulu modelinin öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal sonuçlarını iyileştirmekte ve toplulukları güçlendirmekte nasıl umut verici olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu modelde, okul liderleri, ailelerin ihtiyaçlarını karşılamada ve toplulukları desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Makalede, topluluk okulu koordinatörlerinin (Community School Coordinator - CSC), paydaşlarla (aileler, öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer topluluk ortakları) iş birliği yaparak profesyonel sermaye oluşturma süreçlerine odaklanılmaktadır. Araştırma, 29 katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve belge analizlerine dayanmaktadır. Bulgular, CSC'nin, paydaşlar arasında güvene dayalı ilişkiler kurarak profesyonel sermaye oluşturduğunu, iş birliğini ve kolektif sorumluluğu teşvik ettiğini ve liderlik stratejileriyle karar sermayesinin gelişmesini desteklediğini göstermektedir. Bu çalışma, CSC'nin profesyonel sermayenin kurucusu olarak liderlik rolü ve topluluk okullarındaki profesyonel iş birliği kültürünün geliştirilmesindeki stratejik yatırımın önemini vurgulamaktadır.

Hanreddy (2019) araştırmasında okul-üniversite iş birliğinin, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin profesyonel sermayelerini geliştirmelerine yönelik nitelikleri

incelemiştir. Bu araştırma Tüm Çocuklar İçin Eğitim Ortaklığı (Partnerships for Education and All Kids - PEAK), Profesyonel Gelişim Sistemi (Professional Development System - PDS) ve Southwest State University (SWSU) arasında gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin profesyonel sermayelerini artırmak amacıyla üniversite öğretim üyeleriyle öğretmenlerin iletişimde bulunacağı bir sistemin inşa edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sorm (2019) doktora tezinde, okul müdürlerinin sosyal sermaye, akademik sermaye, entelektüel sermaye ve profesyonel sermaye geliştirme biçimlerini incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bireyin sosyal sermaye, beşeri sermaye ve akademik sermaye aracılığıyla güven inşa edilebileceği, tecrübelerini paylaşılabileceği ve örgütlerin gelişimine katkı sağlayabileceğidir.

Watts ve Richardson (2020), kaleme aldıkları makalede Asya'daki uluslararası okullarda mesleki gelişim ile profesyonel sermaye arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Çalışmada varılan sonuca göre, mesleki gelişimin Asya'daki yüksek performanslı uluslararası okullarda öğretmenlerin profesyonel sermayelerini beslemek ve güçlendirmek için kullanıldığı önermesini desteklenmiştir. Böylece mesleki gelişimin okullarda öğretmenlerin profesyonel sermayelerini geliştirmek açısından ne kadar önemli olduğu ortaya koyulmuştur.

Hargreaves ve Fullan (2020) yayımladıkları makalelerinde Dan Lortie'nin *Okul Öğretmeni* kitabı bağlamında koronavirüs salgını ve olası sonuçlarını ele almışlardır. Çalışmada, koronavirüs salgını ve evde öğrenmenin öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve mesleki öğrenme toplulukları hakkında ne gibi dersler sunduğu , öğretim olgusuyla ilgili ne gibi mesajlar ilettiği ve pandemi süreci sonrasında öğrenme ve öğretme süreçlerini daha iyi bir noktaya taşımak için hangi derslerin çıkarılabileceği gibi sorulara yanıt aranmıştır. Makalede, COVID-19'un geleneksel ödül sistemi ve eğitim anlayışını sarstığı, okulların çekiciliği azaldıkça zayıf olan öğrenci-öğretmen ilişkilerinin daha da zayıfladığı, velilerin çevrimiçi eğitimle ilgili karmaşık bilgilere sahip olduğu ve veli-öğretmen iş birliğinin zorlaştığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, geleneksel eğitim sistemiyle yetişmiş öğretmenlerin modern teknolojilere adapte olarak kendilerini sürekli geliştirmeleri ve bu teknolojileri eğitim süreçlerinde nasıl kullanacaklarını velilerle birlikte belirlemeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Brown vd. (2021)'nin "Is Distributed Leadership an Effective Approach for Mobilising Professional Capital Across Professional Learning Networks? Exploring a Case from England" başlıklı makalelerinde, okul ve okul sistemlerini iyileştirmek için ağların kullanımına odaklanmaktadırlar. Ancak, bu tür faydaları elde edebilmek için okul liderlerinin ağ odaklı yeniliklerin harekete geçirilmesini aktif olarak desteklemeleri gerekmektedir. Bu makale, bu alanda daha fazla bilgi sağlamak amacıyla, Hampshire Araştırma Öğrenme Ağı'nda (RLN) yer alan liderlerin, profesyonel sermaye oluşturmak için ağa dayalı öğrenme etkinliklerini harekete geçirmek adına nasıl bir dağıtılmış liderlik yaklaşımı kullandıklarını incelemektedir. Araştırma, Hampshire RLN'nin bir vaka çalışmasını geliştirmek için karma yöntemler yaklaşımını kullanmıştır. Saha çalışması, ağa katılan okulların okul liderleri ve önemli öğretmen katılımcılarıyla (toplamda 12 görüşme) yapılan derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmelerle başlamıştır. Ardından, öğretmenlerin RLN ile olan etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin yenilikleri nasıl uygulamalarına dönüştürdüklerini incelemek amacıyla okullara özelleştirilmiş bir sosyal ağ anketi (41 yanıt) uygulanmıştır. Bulgular, yeniliklerin benimsenmesi ve nasıl uygulanacağı konusundaki kararlara personeli aktif bir şekilde dahil eden dağıtılmış liderlik modellerinin, öğretmenlerin ağlar arasında başarılı bir şekilde şu alanlarda ilerlemelerini sağladığını göstermektedir: (1) yeniliklerle ilgilenmek, (2) öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için yeni uygulamaları keşfetmek ve (3) uygulamaları sürekli olarak kullanmaya ve iyileştirmeye devam etmek.

Chadha (2021), "Continual Professional Development for Science Lecturers: Using Professional Capital to Explore Lessons for Academic Development" başlıklı makalesinde, yükseköğretimdeki fen bilimleri öğretim görevlilerinin akademik gelişim girişimlerinde sunulan desteğe yönelik rahat hissetmeme durumlarına dikkat çekmektedir. Birleşik Krallık'taki araştırma yoğun bir üniversitede yapılan araştırmada, fen bilimleri öğretim görevlilerinin sürekli mesleki gelişim (CPD) faaliyetleriyle nasıl meşgul oldukları incelenmiştir. Araştırmaya katılan 64 öğretim görevlisi, mevcut deneyimleri, bağlamları, öğretim tercihleri ve öğretmen olarak sürekli mesleki gelişimlerini (SMG) destekleyen uygulamalar hakkında 28 maddelik anketleri tamamlamıştır. Ayrıca, 10 katılımcı ile takip görüşmeleri yapılmış ve veriler, SMG katılımını daha iyi anlamak için analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, fen bilimleri öğretim görevlilerinin SMG etkinliklerinde akademik geliştiriciler ve kurumlar için

gelecekteki yönler hakkında öneriler sunmaktadır. Profesyonel sermaye teorik bir çerçeve olarak kullanılarak tartışılan bulgulara göre, beşerî sermaye açısından öğretimin daha fazla tanınma ve ödüllendirilme gereksinimi olduğu, SMG'nin bu başarılar aracılığıyla kabul gördüğü belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal sermaye açısından, fen bilimleri öğretim görevlilerinin sosyal etkileşimlerin SMG'nin faydalı bir yönü olarak önemli olduğunu kabul ettikleri görülmüştür. Bu bulgular, öğretim uygulamalarını yalnızca bireysel olarak geliştirmeye çalışan öğretmenlerin, geniş bir bağlamda benlik anlayışının sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Karar sermayesi açısından, SMG ile ilgilenmek, pedagojik eğitime katılma ve meslektaşlardan yönlendirilmiş destek alma gibi unsurlar araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuçlar, öğretim görevlilerinin öğretim uygulamalarıyla ilgili kararlı adımlar atarken gayri resmi tartışmaların rolünün ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

1.5.4. Profesyonel Sermaye ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Coşkun (2018) yüksek lisans tezinde eğitim sürecinin lideri olan öğretmenin profesyonel sermaye düzeyini nelerin etkilediğini belirleme amacı taşımaktadır. Araştırmada ayrıca profesyonel sermaye ile Millî Eğitim Bakanlığının 2017 öğretmen yeterlikleri ilişkilendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri yetersiz bulunmuş, öğretmenlerin bireysel ve sosyal alanlarda yeterlik düzeylerini arttırmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özlük (2023) doktora tezinde öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırmada açıklayıcı ilişkisel desen kullanılmış, açıklayıcı ilişkisel desenin temel amacı, insan davranışlarını açıklamaktır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezine bağlı 88'i ilkokul, 70'i ortaokul ve 38'i lise olmak üzere toplam 196 resmi okulda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı, yüksek düzeyli ve olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur.

Soyer (2023) doktora tezinde öğretim üyelerinin profesyonel sermayeleri ile akademik yaşamları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 208 üniversitede görev

yapan öğretim üyeleri, örneklemini ise olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ile belirlenen üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri oluşturuştur. Yapılan araştırma sonucunda öğretim Üyelerinin profesyonel sermayeleri ile akademik yaşama dair algıları arasında (açık bir şekilde) anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Alt boyutlar düzeyinde bakıldığında da profesyonel sermayenin boyutları ile akademik yaşamın boyutları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yönetimsel ve örgütsel açıdan değerlendirildiğinde bu bulgular paylaşımcı, vizyoner ve destekleyici bir yönetimden beslenen bir akademik ortamın öğretim üyelerinin niteliklerini de önemli seviyede güçlendirdiği ve üretkenliklerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Şentürk ve Terzi (2024)'in "Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı araştırma makalesinde, geliştirdikleri profesyonel sermaye ölçeğine yer verilmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin fikirlerine dayanarak okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Çalışma, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, profesyonel sermayenin uluslararası literatürde tanımlanan faktör yapısını koruyan ancak Türkiye'deki okul müdürlerine özgü bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışmanın gerçekleştirildiği evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizinde uygulanan yöntemler detaylandırılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Manisa ilinde görev yapan öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş ve nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel desen kullanılarak yapılandırılmıştır. İlişkisel desen, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için korelasyonel istatistiksel tekniklerden yararlanan bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). Bu araştırma da öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel desen tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı toplam 1.174 resmi eğitim kurumunda görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyindeki 19.734 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılarak Manisa ilinde bulunan resmi eğitim kurumları "Merkez ilçeler" ve "Diğer ilçeler" olmak üzere iki küme olarak gruplandırılmıştır. Her iki kümeden, okul kademelerine göre tabakalı örnekleme yolu ile seçilen okullardaki öğretmenlerden veri toplanmıştır. Küme örnekleme yöntemi, geniş bir popülasyondan veri toplarken zaman ve maliyet tasarrufu sağlamak amacıyla tercih edilmiştir (Neuman, 2010). Bunun yanı sıra, tabakalı örnekleme yöntemi, farklı okul kademelerinin popülasyonda dengeli bir şekilde temsil edilmesini sağlamak için kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen alt grupların evren büyüklüğü içerisindeki oranlarıyla örneklemin temsil edilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu yöntemler doğrultusunda, araştırmanın örneklemi gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş ve toplamda 375

öğretmen çalışmaya katılım sağlamıştır. Katılımcıların demografik özellikleri, yaş, cinsiyet, meslekteki kıdem süresi, okuldaki hizmet süresi, okulun bulunduğu ilçe, okulun kademesi ve okuldaki öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 *Öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler*

Değişken	Demografik Özellikler	Frekans	Yüzde
Yaş	20-39	195	52,0%
	40 yaş ve üzeri	180	48,0%
Cinsiyet	Kadın	203	54,1%
	Erkek	172	45,9%
Kıdem Süresi	1-10 yıl	166	44,3%
	11 yıl ve üzeri	209	55,7%
Okuldaki Hizmet Süresi	1-4 yıl	214	57,1%
	5 yıl ve üzeri	161	42,9%
Okulun Bulunduğu İlçe	Diğer İlçeler	153	40,8%
	Merkez İlçeler	222	59,2%
Okul Kademesi	Okul Öncesi	85	22,7%
	İlkokul	98	26,1%
	Ortaokul	97	25,9%
	Ortaöğretim	95	25,3%
Okuldaki Öğrenci Sayısı	500'den az	215	57,3%
	500 ve üzeri	160	42,7%

Tablo 1'de, araştırmaya katılan 375 öğretmenin demografik bilgileri sunulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu (%59,2) merkez ilçelerdedir. Yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu (%52) 20-39 yaş aralığındadır. Cinsiyet açısından, araştırmaya daha çok kadın öğretmenler (%54,1) katılmıştır. Meslekteki kıdem süresi incelendiğinde 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oranı (%55,7)

fazladır. Okuldaki hizmet süresi açısından, öğretmenlerin 1-4 yıl arası hizmet vermiş öğretmen oranı (%57,1) fazladır. Öğrenci sayısı 500'den olan okul oranı (57,3%) fazladır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama sürecinde, Kişisel Bilgiler Formu'nun yanı sıra, Hargreaves ve Fullan (2017) tarafından geliştirilen ve Özlük (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği ile Näswall, Malinen, Kuntz ve Hodliffe (2019) tarafından geliştirilen ve Limon (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu ile örneklemi oluşturan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, okuldaki hizmet süresi, okulun bulunduğu ilçe, okulun kademesi, okuldaki öğrenci sayısına yönelik bilgiler edinilmiştir.

2.3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği

Hargreaves ve Fullan (2017) tarafından geliştirilen ve Özlük (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği, bu amaca yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmiştir. Ölçek, üç ana alt boyuttan oluşmakta olup toplam 23 maddeden meydana gelmektedir. Bu alt boyutlar; beşeri sermayesi (6 madde), sosyal sermaye (6 madde) ve karar sermayesi (11 madde) olarak belirlenmiştir. Özlük, 2023 tarafından uyarlanan ölçeğin genel geçerlik oranı %60,95, Cronbach Alpha katsayısı ise 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, alt boyutlar bazında güvenilirlik değerleri, beşeri sermayesi için 0,92, sosyal sermaye için 0,88 ve karar sermayesi için 0,88 olarak bulunmuştur (Özlük,2023).

Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği, 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir ve yanıtlar şu şekilde sıralanmaktadır: 1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Kısmen katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Kısmen katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum. Bu ölçek üzerinden elde edilebilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115 olarak belirlenmiştir. Ölçekte ters madde bulunmadığından, toplam puan ve alt boyut puanlarındaki artış, öğretmenlerin profesyonel sermaye seviyelerindeki artışı göstermektedir (Özlük,2023).

DFA analizi sonuçlarına göre; CMIN/df = 1,50; AGFI = 0,87; GFI = 0,91; NFI = 0,91; CFI = 0,97; IFI = 0,97; TLI = 0,96 ve RMSEA = 0,05 olarak hesaplanmıştır. Literatürde, modelin veriyle uyumunu değerlendirmek amacıyla belirli kabul edilebilir eşik değerler önerilmektedir. Buna göre, CMIN/df değerinin 5'in altında olması, AGFI'nin 0,85'ten büyük olması, GFI, NFI, CFI, IFI ve TLI değerlerinin 0,90'ı aşması ve RMSEA'nın 1'den küçük olup sıfıra yakın olması modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, elde edilen analiz sonuçlarının belirtilen eşik değerler ile uyumlu olduğu ve modelin iyi uyum sağladığı görülmektedir (Özlük,2023)

Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. güvenirlik için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinden elde edilen Cronbach Alfa katsayıları şu şekildedir: beşeri sermaye boyutu için 0.903, sosyal sermaye boyutu için 0.881 , karar sermayesi boyutu için 0.904 olup ölçeğin genel Alfa değeri 0.942'dır. Bu veriler öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeğinin bu araştırma kapsamında kullanılabilirliğini ve güvenilirliğini göstermektedir (Kline, 2011). İlgili ölçeğin boyutları, bu boyutlara ait maddeler ve bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 2'de sunulmaktadır:

Tablo 2 *Öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeği alt boyutları ve güvenirlik analiz bulguları*

Boyutlar	**Boyut Maddeleri**	**Cronbach's Alpha**	**Madde Sayısı**
Profesyonel Sermaye Genel	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12,13,14,15,16,17,18,19, 20,21,22,23	0.942	23
Beşeri Sermaye Boyutu	1,2,3,4,5,6	0,903	6
Sosyal Sermaye Boyutu	7,8,9,10,11,12	0,881	6
Karar Sermayesi Boyutu	13,14,15,16,17,18, 19,20,21,22,23	0,904	11

2.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği, Näswall, Malinen, Kuntz ve Hodliffe (2019) tarafından geliştirilen Çalışan Dayanıklılık Ölçeği temel alınarak oluşturulmuştur. Ölçek, Limon (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olup, tek boyutlu bir yapı sergilemektedir ve toplamda dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonu, orijinal ölçekte olduğu gibi 5'li Likert tipi bir yapıdadır. Katılımcılar, maddelere yönelik görüşlerini "(1) Neredeyse hiç, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık ve (5) Neredeyse her zaman" seçenekleriyle belirtmektedirler(Limon,2022). Limon (2022) tarafından uyarlanan ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile test edilmiş ve bu değer ,853 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonları incelendiğinde, bu değerlerin ,424 (Madde 7) ile ,732 (Madde 9) arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulguların ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu desteklediği söylenebilir (Limon, 2022).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde, ölçeğin uyum iyiliği değerleri $\chi 2/df=2,05$,RMSEA = 0,068, CFI = 0,961 ve SRMR = 0,041 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği düzeylerini göstermektedir (Limon, 2022).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinden elde edilen Cronbach Alfa katsayısı 0,907 olarak hesaplanmıştır. Bu veri öğretmen mesleki dayanıklılığı ölçeğinin bu araştırma kapsamında kullanılabilirliğini ve güvenilirliğini göstermektedir (Kline, 2011).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinde ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde görev yapan öğretmenlerden veri toplama amacıyla yapılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, kullanılacak ölçme araçlarının uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış ve araçlar Google Form platformu aracılığıyla dijital ortamda hazırlanmıştır. Verilerin büyük bir kısmı, çevrim içi olarak öğretmenlere gönderilen bağlantılar aracılığıyla toplanmış, kalan kısmı ise öğretmenlere basılı olarak verilen formların doldurulup teslim alınmasıyla elde edilmiştir. Araştırmaya toplamda 412 öğretmen katılmış; bunlardan 35'inin hatalı

yanıtları ve 2'sinin uç değer analizleri nedeniyle verileri dahil edilmeyerek , geriye kalan 375 katılımcının verileri üzerinde analiz yapılmıştır.

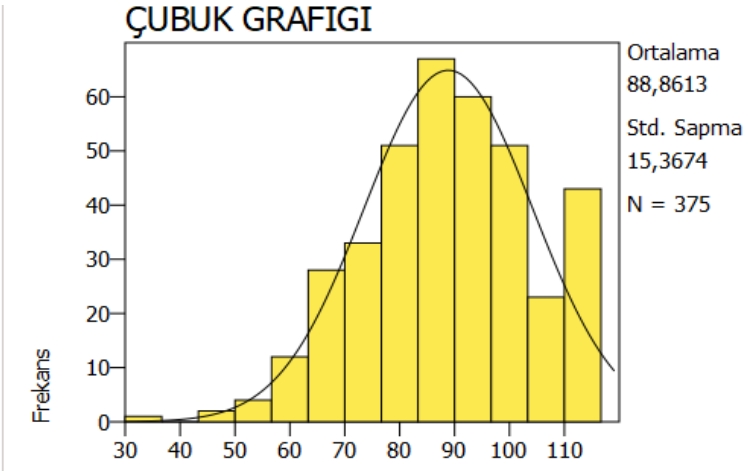
2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde PSPP 1.6.2 istatistik yazılımı kullanılmıştır. Analiz aşamasına geçilmeden önce, eksik veriler ve uç değerler tespit edilerek gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmada, verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin uygulanacağına karar verebilmek için normal dağılıma uygunluk incelenmiştir. Bu doğrultuda, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve histogram grafikleri yorumlanmıştır. Verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları ise Tablo 3'te sunulmuştur.

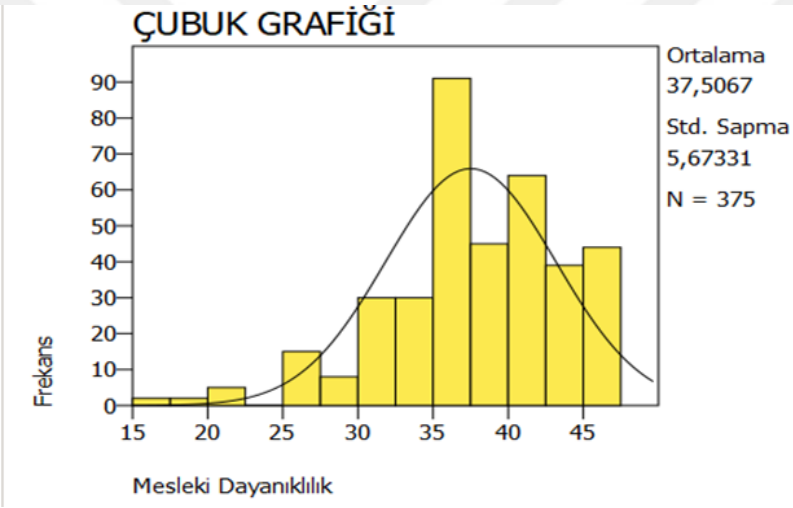
Tablo 3 *Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları*

Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği ile Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği				
Değişkenler	**Çarpıklık**		**Basıklık Değer**	
	Değer	**Std. Hata**	**Değer**	**Std. Hata**
İnsan Sermayesi	-0,38	0,13	-0,42	0,25
Sosyal Sermaye	-0,60	0,13	0,13	0,25
Karar Sermayesi	-0,50	0,13	0,49	0,25
Profesyonel Sermaye Toplamı	-0,28	0,13	-0,10	0,25
Mesleki Dayanıklılık	-0,88	0,13	1,06	0,25

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin profesyonel sermayesi ölçeği ve öğretmen mesleki dayanıklılık ölçekleriyle toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir (Kline, 2011). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesinin ardından "Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği" ve "Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği" için histogram grafikleri incelenmiştir. Bu grafikler Şekil 3 ve Şekil 4'te görselleştirilmiştir.



Şekil 2 *Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Histogram Grafiği*



Şekil 3 *Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Histogram Grafiği*

Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulan histogram grafiklerine bakıldığında, araştırmada kullanılan her iki ölçeğin de veri dağılımı açısından normale yakın bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu grafikler temel alınarak, verilerin normal dağılım sergilediği sonucuna varılmış ve araştırma sorularına yanıt aramada parametrik analizlerin uygulanabileceği değerlendirilmiştir. Araştırmanın ilk alt amacında, "Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ne düzeydedir?" ve "Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları ne düzeydedir?" sorularına yanıt aranmaktadır. Bu iki soruya açıklık getirebilmek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.Bu çerçevede, öğretmenlerin profesyonel sermaye ve mesleki

dayanıklılık konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, en yüksek ve en düşük değerler analiz edilmiştir.

İlk araştırma sorusunun yanıtlanmasının ardından ikinci alt soruya geçilmiş ve öğretmenlerin yaş, cinsiyet, meslekteki kıdem yılı, okuldaki hizmet süresi, okulun bulunduğu ilçe, okulun okul kademesi ve öğrenci sayısı gibi demografik değişkenler doğrultusunda karşılaştırmalar yapmaya olanak sağlayan analiz teknikleri uygulanmıştır. Bu bağlamda, iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklemler t-testi gerçekleştirilmiştir. Ancak, t-testine geçilmeden önce, veri setinin varyans homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiştir.

Levene testi sonucunda p-değerinin 0.05'ten büyük olması ($p > 0.05$) durumunda, gruplar arasındaki varyansların eşit olduğu kabul edilerek bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır. Ancak, p-değerinin 0.05'ten küçük olması ($p < 0.05$) halinde, varyansların eşit olmadığına karar verilmiş ve bu durumda Welch t-testi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). İlgili analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 *İki kategorili değişkenlere uygulanan bağımsız örneklem t- testi varyans homojenliği değerleri*

Gruplama Değişkeni	Değişken	P Değeri
Cinsiyet	Beşeri Sermaye	*,356*
	Sosyal Sermaye	*,069*
	Karar Sermayesi	***,026 ** **
	Profesyonel Sermaye	*,074*
	Mesleki Dayanıklılık	*,943*
Yaş	Beşeri Sermaye	***,011** **
	Sosyal Sermaye	***,007** **
	Karar Sermayesi	***,020** **
	Profesyonel Sermaye	***,002** **
	Mesleki Dayanıklılık	***,005** **

Meslekteki Kıdem Süresi	Beşeri Sermaye	***,008****
	Sosyal Sermaye	***,001****
	Karar Sermayesi	*,209*
	Profesyonel Sermaye	***,005****
	Mesleki Dayanıklılık	*,159*
Okuldaki Hizmet Süresi	Beşeri Sermaye	***,009****
	Sosyal Sermaye	*,065*
	Karar Sermayesi	***,008****
	Profesyonel Sermaye	***,001****
	Mesleki Dayanıklılık	*,133*
Okulun Bulunduğu İlçe	Beşeri Sermaye	*,805*
	Sosyal Sermaye	*,175*
	Karar Sermayesi	*,321*
	Profesyonel Sermaye	*,361*
	Mesleki Dayanıklılık	*,131*
Okuldaki Öğrenci Sayısı	Beşeri Sermaye	*,446*
	Sosyal Sermaye	*,339*
	Karar Sermayesi	*,734*
	Profesyonel Sermaye	*,943*
	Mesleki Dayanıklılık	*,623*

*işaretli olan p değerleri 0,05'ten küçük olup varyans homojenliğini karşılamayan değerlerdir.

Üç ya da daha fazla kategorili değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ancak, bu analizlerden önce varyans homojenliğine göre hangi sonucun raporlanacağına ve ANOVA analizinde anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek için hangi post-hoc testinin uygulanacağına karar verebilmek adına varyans homojenliği kontrol

edilmiştir. Bu analizlere geçilmeden önce, PSPP programı kullanılarak değişkenler arasındaki varyans homojenliğinin kontrol edilmesi amacıyla Levene testi uygulanmıştır. PSPP'de yapılan Levene testi sonucunda elde edilen anlamlılık değeri (p), 0.05'ten büyükse, incelenen değişkenler açısından varyansların homojen olduğu kabul edilmiştir. Buna karşın, 0.05'ten küçük olması, varyans homojenliği şartının sağlanmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 5 *Üç kategorili değişkenlere uygulanan ANOVA testi varyans homojenliği değerleri*

Gruplama Değişkeni	Değişken	P Değeri
	Beşeri Sermaye	*,833*
Çalışılan	Sosyal Sermaye	***,007***
Eğitim	Karar Sermayesi	***,036***
Kademesi	Profesyonel Sermaye	*,186*
	Mesleki Dayanıklılık	*,287*

PSPP'de gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmesi durumunda:

- Varyans homojenliği sağlanmışsa, Tukey HSD testi,
- Varyans homojenliği sağlanmamışsa, Games-Howell testi

post-hoc analizi olarak uygulanmıştır. Tüm bu analizler, PSPP programında ilgili test seçenekleri işaretlenerek yürütülmüştür.

Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, mesleki dayanıklılığı yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında, 0,70-1,00 arası yüksek ilişki, 0,30-0,70 arası orta düzeyde ilişki ve 0,30'un altındaki değerler düşük ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Regresyon analizi öncesinde kontrol edilen varsayımlar şu şekildedir :

(i)Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır. Bu varsayım, saçılma diyagramları ile incelenmiş ve elde edilen diyagramlar, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğunu ve homojenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. (ii)Modeli bozan etkin gözlem veya uç değerlerin olup olmadığı, Cook's

Distance değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Cook's Distance değeri ortalamasının 1'e yakın veya daha büyük olmadığı ve 1'den büyük değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Bu analiz sonucunda, modeli bozan etkin gözlem veya uç değerlerin olmadığı sonucuna varılmıştır. (iii) Veri setinin analize uygunluğu, her değişkenin ve değişkenlere ait tüm doğrusal kombinasyonların normal dağılım gösterip göstermediğiyle değerlendirilmiştir.(iv) Regresyon analizinde verilerin normalliği için Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış ve dağılımın normalliği varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiş ve Tablo 3'te açıklanmıştır. Bu değerlere göre, verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. (v) Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon matrisi tablosunda incelenmiştir. Korelasyon analizlerinin anlamlı çıkması nedeniyle, regresyon analizinin yapılması uygun görülmüştür.(vi) Bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı sorununu belirlemek amacıyla ilk olarak ikili korelasyonlar incelenmiştir. 0.80'in üzerindeki korelasyonların çoklu bağlantı olabileceğini gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, analizde tolerans değerinin ($1-R^2$) 0.20'den küçük olmaması ve varyans şişirme faktörünün (VIF) 10'dan yüksek olmaması gerekliliği doğrulanmıştır (Büyüköztürk, 2007), Tüm bu bulgulara göre, bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorununun olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu varsayımlar kontrol edildikten sonra öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin mesleki dayanıklılıklarını yordama durumuna ilişkin regresyon analizi bulguları bulgular kısmında aktarılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt sorularından yola çıkılarak yapılan analiz sonuçları dört başlık altında incelenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri ve Mesleki Dayanıklılık Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmasının ilk alt amacının sorusu olan "Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları ne düzeydedir?*"* sorusuna yönelik yapılan istatistiksel analizler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 *Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılık düzeylerine yönelik betimsel istatistikler*

Ölçek ve Boyutları	N	Madde Toplam Ortalaması ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Öğretmenlerin Mesleki Dayanıklılıkları Ölçeği	375	37,51	5,67
Profesyonel Sermaye Ölçeği	375	88,86	15,37
Beşeri Sermaye	375	21,70	5,69
Sosyal Sermaye	375	22,65	5,18
Karar Sermayesi	375	44,51	6,79

Tablo 6'ya göre; öğretmenlerin profesyonel sermaye ve alt boyutlarıyla ilgili betimleyici istatistikler değerlendirildiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

Beşeri Sermaye boyutunda öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 7, en yüksek puan ise 30 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin beşeri sermaye düzeylerinin ortalama seviyede olduğu söylenebilir ($\bar{X}$=21,70, SS=5,69). Sosyal Sermaye boyutunda alınabilecek puan aralığı 6 ile 30 arasında değişmekte olup, öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu

görülmektedir ($\bar{X}$=22,65, SS=5,18). Karar Sermayesi boyutunda öğretmenlerin en düşük puanı 15, en yüksek puanı ise 55 olup, bu boyutta alınan puanların diğer boyutlara kıyasla daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=44,51, SS=6,79). Son olarak, Profesyonel Sermaye genel puanı incelendiğinde, öğretmenlerin puanlarının 31 ile 115 arasında değiştiği, ortalama puanın ise yükseğe yakın bir seviyede olduğu söylenebilir ($\bar{X}$=88,86, SS=15,37).

Mesleki Dayanıklılık boyutunda öğretmenlerin aldıkları en düşük puan 16, en yüksek puan ise 45 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir ($\bar{X}$=37,51, SS=5,67).

3.2. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Mesleki Dayanıklılıklarının Çeşitli Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt amacı olan *"*Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılık düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir*?"* sorusuna yanıt aranmaktadır

3.2.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 7'de, öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve alt boyutları ile mesleki dayanıklılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	x̄	Ss	t	Sd	p
Beşeri Sermaye	Kadın	203	21,65	5,74			
	Erkek	172	21,76	5,65	-,20	373	,84
Sosyal Sermaye	Kadın	203	22,67	5,48			
	Erkek	172	22,63	4,83	,07	373	,94

Karar Sermayesi	Kadın	203	**45,33**	6,99			
	Erkek	172	**43,56**	6,45	2,54	370,32	**,01***
Profesyonel Sermaye Toplam	Kadın	203	89,64	15,77			
	Erkek	172	87,95	14,87	1,06	373	,29
Mesleki Dayanıklılık	Kadın	203	38,01	5,49			
	Erkek	172	36,91	5,84	1,87	373	,06

***p <.05**

Tablo 7'de bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenlerin beşeri sermaye (p=0.84), sosyal sermaye (p=0.94), mesleki dayanıklılık (p = 0.06) ve profesyonel sermaye (p = 0.29) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan, karar sermayesi değişkeninde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p = 0.01).

3.2.2. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 8'de, öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve alt boyutları ile mesleki dayanıklılıklarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının yaşa göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	**Yaş**	**N**	**x̄**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Beşeri Sermaye	20-39	195	21,78	5,18			
	40 yaş ve üzeri	180	21,61	6,21	,30	349,86	,76
Sosyal Sermaye	20-39	195	22,91	4,82			
	40 yaş ve üzeri	180	22,37	5,55	1,00	355,76	,31
Karar Sermayesi	20-39	195	44,68	6,32			
	40 yaş ve üzeri	180	44,33	7,29	,49	355,62	,62

Profesyonel Sermaye Toplam	20-39	195	89,37	13,74	,67	344,55	,50
	40 yaş ve üzeri	180	88,31	16,98			
Mesleki Dayanıklılık	20-39	195	37,61	5,05	,36	343,41	,71
	40 yaş ve üzeri	180	37,39	6,29			

Tablo 8'de; Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, Beşeri Sermaye (p = 0.76 p>.05), Sosyal Sermaye (p = 0.31 p>.05), Karar Sermayesi (p = 0.62 p>.05), Profesyonel Sermaye (p = 0.505 p>.05) ve Mesleki Dayanıklılık (p = 0.71 p>.05) değişkenleriyle yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Elde edilen p değerlerinin tamamı 0.05'ten büyük olduğu için, bu değişkenler açısından grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

3.2.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Mesleki Kıdem Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 9'da , öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve alt boyutları ile mesleki dayanıklılıklarının mesleki kıdem süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının mesleki kıdem süresine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	**Yıl**	**N**	**x̄**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Beşeri Sermaye	1-10 yıl	166	21,68	5,18	-,06	371,09	,95
	11 yıl ve üzeri	209	21,71	6,08			
Sosyal Sermaye	1-10 yıl	166	**23,37**	4,54	2,49	372,77	**,01***
	11 yıl ve üzeri	209	**22,07**	5,58			
Karar Sermayesi	1-10 yıl	166	44,90	6,32	,97	373	,33
	11 yıl ve üzeri	209	44,21	7,15			

Profesyonel Sermaye Toplam	1-10 yıl	166	89,95	13,39	1,26	372,98	,21
	11 yıl ve üzeri	209	88,00	16,76			
Mesleki Dayanıklılık	1-10 yıl	166	37,67	5,21	,51	373	,61
	11 yıl ve üzeri	209	37,37	6,02			

***p <.05**

Tablo 9'da bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, 1-10 yıl , 11 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresi olan öğretmenlerin beşeri sermaye (p = 0.95 p>.05), karar sermayesi (p= 0.33 p>.05), profesyonel sermaye (p = 0.21 p>.05) ve mesleki dayanıklılık (p = 0.61 p>.05) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan, sosyal sermaye (p = 0.01 p<.05),değişkeninde 1-10 yıl, 11 yıl ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

3.2.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 10' da, öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve alt boyutları ile mesleki dayanıklılıklarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	**Yıl**	**N**	**x̄**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Beşeri Sermaye	1-4 yıl	214	21,96	5,35	1,00	318,38	,31
	5 yıl ve üzeri	161	21,35	6,11			
Sosyal Sermaye	1-4 yıl	214	22,61	4,94	-,17	373	,86
	5 yıl ve üzeri	161	22,70	5,51			
Karar Sermayesi	1-4 yıl	214	44,73	6,11	,68	299,28	,49
	5 yıl ve üzeri	161	44,23	7,62			

Profesyonel Sermaye Toplam	1-4 yıl	214	89,29	13,86	,61	300,61	,54
	5 yıl ve üzeri	161	88,29	17,20			
Mesleki Dayanıklılık	1-4 yıl	214	37,64	5,21	,52	373	,60
	5 yıl ve üzeri	161	37,33	6,25			

Tablo 10' da görüldüğü gibi; Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, 1-4 yıl , 5 yıl ve üzeri görev yapılan okuldaki hizmet süresi olan öğretmenlerin beşeri sermaye (p = 0.31 p>.05), sosyal sermaye (p = 0.86 p>.05) , karar sermayesi (p= 0,49 p>.05), profesyonel sermaye (p = 0.54 p>.05) ve mesleki dayanıklılık (p = 0.60 p>.0) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

3.2.5. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 11 'de, öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve alt boyutları ile mesleki dayanıklılıklarının görev yapılan okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının görev yapılan okulun bulunduğu ilçeye göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	**Okulun Bulunduğu İlçe**	**N**	**x̄**	**Ss**	**T**	**sd**	**p**
Beşeri Sermaye	Diğer İlçeler	153	**20,90**	5,72	-2,26	373,00	**,02***
	Merkez İlçeler	222	**22,25**	5,61			
Sosyal Sermaye	Diğer İlçeler	153	22,36	5,15	-,89	373,00	,37
	Merkez İlçeler	222	22,85	5,21			
Karar Sermayesi	Diğer İlçeler	153	43,76	6,59	-1,80	373,00	,07
	Merkez İlçeler	222	45,04	6,90			
Profesyonel Sermaye Toplam	Diğer İlçeler	153	87,02	14,98	-1,93	373,00	,05
	Merkez İlçeler	222	90,13	15,54			
Mesleki Dayanıklılık	Diğer İlçeler	153	**36,52**	5,37	-2,83	373,00	**,00***
	Merkez İlçeler	222	**38,19**	5,79			

***p <.05**

Tablo 11 'de bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, diğer ilçeler ile merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye (p = 0.37 p>.05) , karar sermayesi (p= 0.07 p>.05) ve profesyonel sermaye (p = 0.05 p>.05) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Beşeri sermaye (p = 0.02 p<.05) ve mesleki dayanıklılık (p = 0.00 p<.05) değişkenleri için elde edilen p değerleri 0.05'ten küçük olduğundan, bu değişkenler açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p < 0.05).

3.2.6. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Algılarının Okulun Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 12'de öğretmenlerin profesyonel sermayesi ve alt boyutları ile mesleki dayanıklılıklarının görev yapılan okulun okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının okul kademesine göre tek yönlü ANOVA sonuçları*

Değişken	Okul Kademesi	N	x̄	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Beşeri Sermaye	Okul Öncesi	85	22,32	5,28	G.Ar	1238,53	3	412,84	14,09	**,00***	4<1
	İlkokul	98	23,05	5,34	G.iç	10870,42	371	29,30			4<2
	Ortaokul	97	22,81	5,24	T.	12108,95	374	442,14			4<3
	Ortaöğretim	95	18,61	5,76							
Sosyal Sermaye	Okul Öncesi	85	23,02	4,92	G.Ar	496,06	3	165,35	6,42	**,00***	4<1
	İlkokul	98	23,49	4,91	G.iç	9553,48	371	25,75			4<2
	Ortaokul	97	23,38	4,45	T.	10049,54	374	191,1			4<3
	Ortaöğretim	95	20,69	5,91							
Karar Sermayesi	Okul Öncesi	85	44,61	6,34	G.Ar	392,30	3	130,77	2,88	**,03***	4<2
	İlkokul	98	45,67	5,97	G.iç	16873,37	371	45,48			
	Ortaokul	97	44,85	6,52	T.	17265,67	374	176,25			
	Ortaöğretim	95	42,89	7,97							
Profesyonel Sermaye Toplam	Okul Öncesi	85	89,95	14,2	G.Ar	5879,44	3	1959,81	8,82	**,00***	4<2
	İlkokul	98	92,21	14,23	G.iç	82443,35	371	222,22			4<3
	Ortaokul	97	91,04	14,04	T.	88322,79	374	2182,03			
	Ortaöğretim	95	82,20	16,93							
	Okul Öncesi	85	37,35	5,18							

	İlkokul	98	37,47	6,27	G.Ar	189,30	3	63,10			
Mesleki Dayanıklılık	Ortaokul	97	38,57	4,85	G.iç	11848,43	371	31,94	1,98	,11	yok
	Ortaöğretim	95	36,60	6,11	T.	12037,73	374	95,04			

***p <.05**

Tablo 12' de "beşeri sermayesi" (p=0.00 p<.05), "sosyal sermaye" (p=.00 p<.05) ve karar sermayesi (p=.036 p<.05) alt boyutlarında okulun okul kademesine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek toplamında da (p=.00 p<.05) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken "mesleki dayanıklılık" (p=.11 p>.05) değişkeni ile okulun okul kademesi ile anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablola da sunulan analiz sonuçları, okul kademeleri arasında sosyal sermaye ve karar sermayesi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Varyansların homojenlik durumuna bağlı olarak Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi sonuçlarına göre, Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye puanları ($\bar{X}$=20,69), okul öncesi ($\bar{X}$=23,02), ilkokul ($\bar{X}$=23,49) ve ortaokul ($\bar{X}$=23,38) düzeyinde çalışan öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ancak, diğer okul kademeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin karar sermayesi puanları ($\bar{X}$=42,89), ilkokulda çalışan öğretmenlere ($\bar{X}$=45,67) kıyasla anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ancak, ortaöğretim ile okul öncesi ($\bar{X}$=44,61) ve ortaokul ($\bar{X}$=44,85) düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05).

Beşeri ve profesyonel sermaye açısından da okul kademeleri arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Varyansların homojen olması nedeniyle Tukey HSD testi uygulanmıştır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin beşeri sermaye puanları, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin beşeri sermaye puanları ($\bar{X}$=18,61), diğer kademelere kıyasla anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Okul öncesi ($\bar{X}$=22,32), ilkokul ($\bar{X}$=23,05) ve ortaokul ($\bar{X}$=22,81) düzeylerinde çalışan öğretmenlerin beşeri sermaye puanları birbirine yakın olup, ortaöğretim dışındaki kademeler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Profesyonel sermaye geneli açısından yapılan analizlerde, Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin profesyonel sermaye toplam puanları ($\bar{X}$=82,20), ilkokul ($\bar{X}$=92,21) ve ortaokul ($\bar{X}$=91,04) düzeyinde çalışan öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ancak,

okul öncesi düzeyinde çalışan öğretmenler ($\bar{X}$=89,95) ile ortaöğretim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0,05).

Mesleki Dayanıklılık açısından yapılan analizlerde, eğitim kademeleri arasında mesleki dayanıklılık açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=0,117, p>0,05). Tüm okul kademelerinde öğretmenlerin mesleki dayanıklılık puanları birbirine yakın olup, ortaöğretim ($\bar{X}$=36,60), okul öncesi ($\bar{X}$=37,35), ilkokul ($\bar{X}$=37,47) ve ortaokul ($\bar{X}$=38,57) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

3.2.7. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Mesleki Dayanıklılık Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Tablo 13 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıklarının okuldaki öğrenci sayısına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Değişken	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	x̄	Ss	t	sd	p
Beşeri Sermaye	500'den az	215	21,53	5,84			
	500 ve üzeri	160	21,93	5,49	-,68	373,00	,49
Sosyal Sermaye	500'den az	215	22,96	5,12			
	500 ve üzeri	160	22,23	5,26	1,36	373,00	,17
Karar Sermayesi	500'den az	215	44,47	6,77			
	500 ve üzeri	160	44,58	6,85	,15	373,00	,88
Profesyonel Sermaye Toplam	500'den az	215	88,96	15,43			
	500 ve üzeri	160	88,73	15,33	,14	373,00	,88
Mesleki Dayanıklılık	500'den az	215	37,28	5,46			
	500 ve üzeri	160	37,82	5,95	-,88	373,00	,37

Tablo 13'te sunulan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğrenci sayısı 500'den az olan ve 500 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin beşeri sermaye ($p = 0.49$, $p > .05$), sosyal sermaye ($p = 0.17$, $p > .05$), karar sermayesi ($p = 0.88$, $p > .05$), profesyonel sermaye ($p = 0.88$, $p > .05$) ve mesleki dayanıklılık ($p =$

0.37, p > .05) düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

3.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt bulmak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) testi kullanılarak sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi bulguları*

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Beşeri Sermaye	1				
2.Sosyal Sermaye	,68*	1			
3.Karar Sermayesi	,56*	,67*	1		
4.Profesyonel Sermaye Toplam	,84*	,86*	,87*	1	
5.Mesleki Dayanıklılık Toplam	,39*	,51*	,67*	,68*	1

*p<0.01

Tablo 14 incelendiğinde, korelasyon analizi sonuçları, belirtilen değişkenlerin mesleki dayanıklılık ile farklı yönlerde ve derecelerde ilişkilendiklerini göstermektedir. Beşeri sermaye ile mesleki dayanıklılık arasındaki korelasyon (r = 0,39, p < 0,01), istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Sosyal sermaye ile mesleki dayanıklılık arasındaki korelasyon (r = 0,51, p < 0,01), istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişkiyi işaret etmektedir. Karar sermayesi ile mesleki dayanıklılık arasındaki korelasyon (r = 0,67, p < 0,01) ise istatiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiyi göstermektedir. Profesyonel sermaye, beşeri , sosyal ve karar sermayesinin toplamı olduğundan, bu değişken ile mesleki dayanıklılık arasındaki korelasyon (r = 0,68, p < 0,01) da orta düzeyde pozitif bir ilişkiyi yansıtmaktadır.

3.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Mesleki Dayanıklılıklarını Yordamasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan "Öğretmenlerin profesyonel sermayeleri, mesleki dayanıklılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde, regresyon varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiş ve ilgili varsayımlara ilişkin bulgular "Verilerin Analizi" bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15 *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin mesleki dayanıklılıklarını yordama durumuna ilişkin regresyon analizi bulguları*

Bağımlı Değişken	**Bağımsız Değişken**	**B**	**Standart Hata**	**β**	**t**	**p**
Mesleki Dayanıklılık	Beşeri Sermaye	-0.0337	0.0530	,55	-0.636	0.525
	Sosyal Sermaye	0.1579	0.0651	,67	2.427	0.016*
	Karar Sermayesi	0.4944	0.0438	1,29	11.279	<0.001**
R = 0.677	*R² = 0.458*	*Düzeltilmiş R² = 0.454*		*F = 105*	*P < 0.001***	
N=375	*(*) p < 0.05, (**) p < 0.01*					

Tablo 15'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyut, mesleki dayanıklılığın değişiminin %45'ini (R^2 adj = 0,454) açıklamaktadır.Bu, modelin mesleki dayanıklılık üzerindeki etkisini kısmen açıkladığını göstermektedir. Standardize edilmemiş regresyon katsayılarına göre, mesleki dayanıklılığı en yüksek düzeyde yordayan bağımsız değişken karar sermayesi (B = 0,4944, p < 0,001) olup, bu da karar sermayesinin diğer boyutlardan daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ve mesleki dayanıklılıktaki değişimi daha fazla tahmin ettiğini ifade etmektedir.Elde edilen F değeri (F = 105, p < 0,001), modelin genel anlamlılığını gösteriyor ve istatistiksel olarak anlamlı bir model olduğunu doğruluyor. Ayrıca, R^2 = 0,458 değeri, modelin veri setindeki varyansın %45,8'ini açıkladığını gösteriyor, bu da modelin belli bir açıklayıcı güce sahip olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümü iki ana kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım olan "Sonuç ve Tartışma" bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular özetlenmiş ve bu bulgulara ilişkin alanyazınla desteklenen tartışmalar yapılmıştır. İkinci kısım ise "Öneriler" başlığını taşımakta olup, araştırma bulgularına dayanarak gelecekteki araştırmalar ve uygulayıcılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

4.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölüm, araştırmanın alt amaçları ve bulgularına uygun bir sırayla sunulmuştur. İlk olarak, öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile mesleki dayanıklılık düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve bu bulgular üzerine alanyazınla desteklenen tartışmalar yapılmıştır. Araştırmanın temel değişkenlerine yönelik bulguların tartışılmasının ardından, öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri ile mesleki dayanıklılık düzeylerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, okulun bulunduğu ilçe, okul kademesi ve öğrenci sayısı gibi faktörlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine dair sonuçlar ele alınmıştır.

Sonraki aşamada, araştırma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olup olmadığına dair sonuçlar ve tartışmalar sunulmuştur. Nihayetinde, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin, mesleki dayanıklılık davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığına yönelik sonuçlar ele alınmış ve bu sonuçlara dayalı tartışmalar yapılmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye ile Mesleki Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasiteleri genel itibarıyla ortalamanın üzerinde değerlendirilmiştir. Alt boyutlar bazında yapılan değerlendirmeler neticesinde, öğretmenlerin beşeri sermaye

düzeylerinin ortalama seviyede olduğu sosyal sermaye boyutunda ise öğretmenlerin ortalamanın üzerinde bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Karar sermayesi boyutunda ise, diğer boyutlarla karşılaştırıldığında, alınan puanların daha yüksek seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir.

Türkiye literatüründe profesyonel sermaye üzerine yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini araştıran bir çalışmaya Özlük (2023) dışında rastlanmamıştır. Özlük'ün (2023) çalışmasında da bu araştırmaya benzer şekilde öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmanın bulguları, öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının ortalamanın üstü düzeyde olduğunu ortaya koymakta ve farklı örneklemlerle yapılan araştırmaların benzer sonuçlar üretmesi, bulgunun güvenirliğini ve genellenebilirliğini desteklemektedir.

Yurt dışı literatürüne bakıldığında; Adams (2016) ve Hanreddy (2019) tarafından yapılan araştırmalar ile bu araştırma arasında benzer bir eğilim gözlemlenmektedir. Bu bulgular, hem Türkiye'deki hem de yurt dışındaki öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, farklı sonuçlar elde eden bazı araştırmalar da mevcuttur. Coşkun (2018) ve Nolan (2022) öğretmenlerin profesyonel sermaye kapasitesinin yeterli düzeyde gelişmediğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Çetin (2020) ve Örer (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yurt dışı literatüründe yer alan bazı araştırmalar da öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; McCreary'nin (2024) çalışmasında, 31 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin dayanıklılıkları ortalamanın üzerinde bulunmuş ve öğretmenlerin dayanıklılıklarını artıran faktörler belirlenmiştir. Pond (2024) ise yüksek başarıya sahip bir okulda 10 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen dayanıklılığını etkileyen liderlik ve okul kültürü faktörlerini incelemiş ve öğretmen dayanıklılığını ortalamanın üzerinde bularak önemli bir öğretmen başarı faktörü olduğunu vurgulamıştır. Versfeld'in (2022) çalışmasında ise, Güney Afrika'daki altı okuldan

seçilen 36 öğretmenle yapılan araştırmada, sosyal bağlılık müdahalesinin öğretmen dayanıklılığı üzerinde önemli bir iyileştirme sağladığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artıran çeşitli faktörleri ve bunların farklı kültürel ve coğrafi bağlamlarda nasıl işlediğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları ile farklı ülkelerde ve örneklemlerde benzer sonuçların elde edilmesi, öğretmen dayanıklılığının evrensel bir güçlü yön olarak değerlendirilebileceğini ve bu alandaki bulguların geçerlilik ve güvenirliğini desteklediğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki zorluklarla başa çıkabilme ve stresle mücadele edebilme açısından ortalamanın üzerinde bir dayanıklılığa sahip oldukları izlenimini uyandırmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığının güçlü olması, eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklara daha etkili ve verimli bir şekilde yanıt verebilecekleri anlamına gelebilir. Ancak, her öğretmenin dayanıklılık düzeyinin farklı olabileceği dikkate alındığında, bazı öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını artırmak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

4.1.2. Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri ile Mesleki Dayanıklılıklarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında öğretmenlerin profesyonel sermaye ile mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin "cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, okulun bulunduğu ilçe, okul kademesi ve öğrenci sayısına" göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yapılan değerlendirmeler, incelenen her bir demografik değişken için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin profesyonel sermaye algıları cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, profesyonel sermayenin beşeri ve sosyal alt boyutları için de geçerlidir. Ancak, karar sermayesi değişkeninde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özlük'ün (2023) çalışmasında öğretmenlerin sosyal sermaye, beşeri sermaye ve karar sermayesi konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sosyal sermaye

açısından benzer şekilde Kandemir (2023), Karaca (2024), Köybaşı, Uğurlu ve Güner (2017) ile Yıldırım (2024) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sosyal sermaye kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu tür bulgular, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin ve iş birliği kapasitelerinin cinsiyetten bağımsız olarak şekillenebileceğini gösterirken, bu araştırma bulguların da karar sermayesi değişkeninde kadın öğretmenlerin daha yüksek ortalamalar sergilemesi, kadınların karar alma süreçlerinde erkeklere kıyasla daha güçlü bir katılım sağladığını ve bu süreçlerdeki etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde, Chu ve Liu (2022), Çetin (2020), Limon (2022) ve Örer (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki dayanıklılığına dair çalışmalarda, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, Reed'in (2018) çalışmasında, eğitim liderlerinin mesleki dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlar, Akbaba (2023), Er (2018), İşli (2023) ve Kaya (2024) tarafından yapılan psikolojik dayanıklılıkla ilgili çalışmalarda da elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki zorluklara karşı gösterdikleri direnç düzeylerinin benzer olması, eğitim ortamlarında cinsiyet ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmenlerin mesleki süreçlere uyum sağlama kapasitesine sahip olduklarını düşündürmektedir. Bu durum, mesleki dayanıklılığın kişisel deneyimler, mesleki gelişim fırsatları ve okul ortamı gibi faktörlerle daha fazla ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını geliştirmeye yönelik politikalar, cinsiyet faktöründen ziyade farklı değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde, Özlük (2023) çalışmasında öğretmenlerin sosyal sermaye, beşeri sermaye ve karar verme sermayesi konusundaki görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin profesyonel sermaye

algılarının, yaşlarından bağımsız olarak benzer bir düzeyde şekillendiğini ve mesleki deneyimlerinin, sosyal ve beşeri sermaye ile karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Fakat, sosyal sermaye açısından Altun (2021) ve Kandemir (2023) araştırmalarında, öğretmenlerin sosyal sermaye kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerinde yaş faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunduğu görülürken Sarı (2019) yaş faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, sosyal sermaye algısının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair elde edilen farklı bulgular, sosyal sermayenin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve farklı koşullara ve öğretmenlerin özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Örer (2020) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerine ilişkin değerlendirmesinde yaş faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Er (2018), İşli (2023) ve Kaya (2024) yapılan araştırmalarda , öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerinde yaş faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmadığını görülmektedir. Ayrıca, yurt dışı literatüründe yer alan Bosch'un (2020) çalışması da öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının daha çok kişisel özelliklere, mesleki deneyimlerine ve öğretmenlik pratiklerine bağlı olduğunu düşündürebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, profesyonel sermayenin beşeri ve karar sermayesi alt boyutları için de geçerlidir. Ancak, sosyal sermaye değişkeninde öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir sosyal sermaye düzeyine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Özlük (2023) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Demir (2018) ve Yıldız (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin

mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmanın sosyal sermaye bulgularının diğer araştırmalardan farklı olması, öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Özellikle, 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir sosyal sermaye düzeyine sahip olmaları dikkat çekicidir. Bu, daha genç öğretmenlerin sosyal ağlar, işbirlikleri ve okul içi etkileşimlere daha fazla yatırım yapma eğiliminde olabileceklerini, deneyimli öğretmenlerin ise sosyal bağlantılarını daha dar bir çerçevede tutarak daha bağımsız bir çalışma tarzı benimseyebileceğini gösterebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde; Chu ve Liu (2022), Çetin (2020) ile Whipple (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki dayanıklılık algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Buna karşılık, Limon (2022), Örer (2020) ve Yoldaş (2025) çalışmalarında mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan, Akbaba (2023) ve Kaya (2024) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Ancak, Er (2018) ve İşli (2023) tarafından yürütülen araştırmalarda ise öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklar olduğu ortaya konmuştur.

Bu fark, kıdem süresinin öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarına nasıl etki ettiğine dair farklı bir bakış açısı sunabilir. Farklı çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyması, mesleki dayanıklılığın birden fazla boyutu olan bir kavram olduğunu ve bu tür algıların öğretmenlerin bireysel özellikleri, okul ortamı, yönetsel ve sosyal destek sistemleri (örneğin, okul yönetiminin desteği, meslektaş dayanışması, rehberlik hizmetleri, hizmet içi eğitim olanakları) ve kişisel başa çıkma stratejileri gibi farklı değişkenlerden etkileniyor olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, mesleki dayanıklılık algısının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı öğretmen grupları için farklı dinamiklerle şekilleniyor olabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin ve dayanıklılıklarının yalnızca kıdeme

bağlı olmayıp, diğer sosyal, psikolojik ve çevresel faktörlerden de etkilenebileceğini ortaya koyuyor olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemlerinin, toplam mesleki kıdemlerinden farklı bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenin okul içindeki etkileşimleri ve uyum sürecinin, o okulda daha uzun süre görev yapan öğretmenlerden farklı olabileceğini göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin okuldaki kıdemlerinin, genel mesleki kıdemlerinden bağımsız bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin profesyonel sermayeye ilişkin görüşleri, görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sosyal sermaye açısından benzer şekilde Başkaya (2023) ve Yıldırım (2024) araştırmalarında, öğretmenlerin sosyal sermaye kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerinde görev yapılan okuldaki hizmet süresi faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Bu durum, okulda geçirilen hizmet süresi ile öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının belirgin bir değişim göstermediğini düşündürebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde, Akbaba (2023) ; Er (2018) ve Kaya (2024) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık algılarının görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir. Bu bulgular, mesleki dayanıklılığın öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine bağlı olarak evrilmediğini ve öğretmenlerin kişisel beceri ve iş koşullarıyla ilişkili olup olamayacağını düşündürmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığının gelişiminde yalnızca okulda geçirilen hizmet süresi değil, okulda sunulan eğitim fırsatları ve öğretmenlerin mesleki destek ağları da etkili olabilir. Bu durum, mesleki dayanıklılığın yalnızca deneyime bağlı bir kavram olmadığını, farklı faktörlerin etkisiyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu düşündürebilir.

İlgili araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının, görev yaptıkları okulun bulunduğu ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum, profesyonel sermayenin karar alma ve sosyal sermaye gibi alt boyutları için de geçerlidir. Ancak beşeri sermaye

açısından, okulun bulunduğu ilçeye bağlı olarak öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Özellikle merkez dışı ilçe(diğer)'lerde görev yapan öğretmenlerin beşeri sermaye düzeylerinin, merkez ilçelerde görev yapan meslektaşlarına kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer bir durum, Özlük'ün (2023) çalışmasında da raporlanmış olup, her iki çalışmada da beşeri sermaye boyutunda anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Bu paralellik, araştırma bulgularının tutarlılığını desteklemekte ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninin beşeri sermaye üzerinde belirli bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, profesyonel sermayenin sosyal sermaye ve karar alma gibi diğer alt boyutlarında anlamlı farkların gözlemlenmemesi, okulun konumunun tek başına belirleyici bir faktör olmadığını; bunun yerine, farklı çevresel ve kurumsal etkenlerin de bu algı üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda, söz konusu araştırmanın bulgularının Özlük'ün (2023) çalışmasıyla örtüşmesi, elde edilen verilerin güvenirliğini artırmakta ve alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Sosyal sermaye açısından; Başkaya (2023) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin sosyal sermaye kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerinde okulun bulunduğu konum faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgular, okulun bulunduğu bölgenin öğretmenlerin profesyonel sermaye algıları üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini ve özellikle beşeri sermaye ve sosyal sermaye açısından bölgesel farklılıklar gösterebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu ilçe değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde Kinay vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık algılarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okulda karşılaştıkları zorluklar ve stresle başa çıkma kapasitelerinin, okulun bulunduğu ilçenin özelliklerinden, sosyo-ekonomik koşullar, okul kültürü ve yerel yönetim desteği gibi, etkilenebileceğini düşündürebilir.

Ayrıca, ilçeler arasındaki bu farklılıklar, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını şekillendiren yönetsel destek (örneğin okul müdürünün tutumu), meslektaş desteği, psikolojik danışmanlık hizmetleri, rehberlik birimleri, aile-okul iş birliği gibi destek sistemleri; iş koşulları veya mesleki gelişim fırsatları gibi etmenlerle

de ilişkilendirilebilir. Örneğin, daha gelişmiş ilçelerdeki okullarda çalışan öğretmenler, daha iyi kaynaklara ve bu tür destek sistemlerine sahip olabilirken, daha kırsal alanlarda çalışan öğretmenler bu imkanlardan daha az yararlanıyor olabilir. Sonuç olarak, bu bulgular, mesleki dayanıklılığın sadece bireysel özelliklere değil, çevresel faktörlere de bağlı olduğunu düşündürebilir. Ayrıca, literatürde öğretmen mesleki dayanıklılığına ilişkin yapılan çalışmalar (Çetin, 2020; McCreary, 2024; Örer, 2020). genellikle bireysel, psikolojik ya da örgütsel faktörlerin ön planda tutulduğu; ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi, özellikle merkez ilçe ve diğer ilçeler ayrımına dayalı incelemelere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu araştırma ise mesleki dayanıklılığı merkez ilçe ile diğer ilçeler arasında karşılaştırmalı olarak ele alması bakımından alanyazındaki boşluğu doldurmakta ve öğretmen dayanıklılığının farklı yerleşim birimlerinde nasıl bir seyir izlediğine dair yeni bir perspektif sunmaktadır. Bu yönüyle araştırma, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin mesleki dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koyarak literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının görev yaptıkları okul kademesine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, profesyonel sermayenin, beşeri, sosyal ve karar sermayesi boyutlarında da gözlemlenmiştir. Özellikle ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Altun (2021), Doğan ve Bozkurt (2017), İpek (2018), Yıldız (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının okul kademesine bağlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak, Özlük'ün (2023) araştırmasında öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Farklı araştırmalardan elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının çeşitli faktörlerden etkilendiğine işaret etmektedir. Bu araştırma sonucunda ortaöğretim kademesinde ortaya çıkan farklılıkların nedenlerinden biri, meslek lisesi öğretmenlerinin alan derslerine yönelik daha spesifik ve odaklanmış bir eğitim süreci yürütmeleri olabilir. Bu öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve etkileşim biçimleri genellikle belirli bir uzmanlık alanında yoğunlaştığından, farklı disiplinlerle kurulan iş birlikleri ve etkileşimler sınırlı kalabilmektedir (Durmuşçelebi, 2017) Bu durum,

sosyal ve beşeri sermaye boyutlarındaki algıların görece düşük olmasına yol açabilir. Bu nedenle, meslek lisesi öğretmenlerinin profesyonel sermaye algılarının, görev yaptıkları okul kademesi ile eğitim alanındaki özelleşmiş yapı bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretim programlarının öğrenme hedefleri açısından görece katı, ancak içerik ve eğitim durumları açısından daha esnek bir yapıya sahip olmasıyla da ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının okul kademesi değişkeni açısından daha kapsamlı biçimde incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, bu algıları etkileyen bireysel, kurumsal ve çevresel faktörlerin de ayrıntılı biçimde ele alınması, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını inceleyen Çetin (2020) ve Örer (2020) gibi çalışmalar da okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını inceleyen Akbaba (2023), Karakaya (2019), Kaya (2024) ile Pakiş ve Deniz (2020) gibi araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca, yurt dışı literatüründe yer alan Bosch'un (2020) çalışması da öğretmenlerin mesleki dayanıklılığa ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki ve psikolojik dayanıklılık algılarının okul kademesinden bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları, okul kademesinden ziyade bireysel özellikler ve mesleki destek mekanizmaları gibi içsel faktörlerle daha fazla şekilleniyor olabilir. Bu bağlamda, dayanıklılık geliştirme sürecinin okul kademesi gibi dışsal değişkenlerden çok, öğretmenlerin destek sistemlerine (eğitimsel destek, mentorluk, meslektaş yardımlaşması, okul yönetimi desteği ve aile/toplum desteği gibi unsurlar) ve kişisel gelişim fırsatlarına dayalı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin profesyonel sermaye algıları ve alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştıkları okulda yer alan öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucuna benzer olarak Özlük'ün (2023) çalışmasında öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Okuldaki öğrenci sayısı, okulun büyüklüğünü ifade eden önemli bir faktördür ve okul büyüklüğü, eğitim-

öğretim süreçlerinin kalitesini, okul yönetiminin etkinliğini, akademik başarıyı ve okul içindeki sosyal etkileşimleri şekillendiren bir unsurdur (Kalfa, 2006). Öğrenci sayısının, öğretmen başına düşen öğrenci oranını etkileyebileceği ve bunun öğretmenlerin bilgi seviyeleri, işbirliği düzeyleri ve karar alma süreçlerini değiştirebileceği düşünülmüştür. Ancak bu araştırma ve Özlük'ün (2023) araştırması, bu varsayımın geçerli olmadığını ve okul büyüklüğünün öğretmenlerin profesyonel görüşleriyle anlamlı bir ilişki oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarıyla ilgili görüşlerinin öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

4.1.3. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeyleri ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler, öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, profesyonel sermayesi yüksek olan öğretmenlerin, aynı zamanda mesleki dayanıklılıklarını da daha güçlü tutma olasılıklarını işaret etmektedir. Profesyonel sermaye ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişki, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerini etkileyen dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Profesyonel sermayesi güçlü öğretmenlerin, mesleki dayanıklılıklarını artırabilecek destekleyici ağlar kurmaları, iş birliği odaklı çalışma ortamlarında daha aktif rol almaları ve karar alma süreçlerine katılım göstermeleri beklenebilir. Bu da öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine etki eden faktörlerin yanı sıra, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerinin güçlenebileceğine işaret edebilir.

Literatürde, profesyonel sermaye ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan araştırma bulunmakla birlikte, bu alandaki araştırmaların henüz derinlemesine bir incelemeye tabi tutulmadığı söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin mesleki dayanıklılık üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması, alandaki teorik ve pratik bilgi birikimine katkı sağlayabilir.

4.1.4. Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Düzeylerinin Mesleki Dayanıklılık Davranışlarını Yordama Durumuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin profesyonel sermayelerini oluşturan üç boyutun, mesleki dayanıklılığın değişimini yordama düzeyi incelendiğinde, oluşturulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam varyansın %45'ini açıkladığı belirlenmiştir. Modelin genel anlamlılığı incelendiğinde, mesleki dayanıklılığı açıklama gücüne sahip olduğu ortaya konmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, mesleki dayanıklılığı en güçlü şekilde yordayan değişkenin karar sermayesi olduğu ve bu boyutun, mesleki dayanıklılık üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, modelin açıklayıcılık düzeyinin, bağımlı değişkendeki varyansın %45,8'ini açıkladığı gösterilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının artırılmasında profesyonel sermayenin tüm bileşenlerinin dikkate alınmasının önemli olduğunu, ancak özellikle karar sermayesinin belirleyici bir faktör olarak öne çıktığını göstermektedir.

Alanyazında, profesyonel sermaye ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını etkileyen diğer değişkenlerle ilgili çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Mesleki dayanıklılıkla ilgili yapılan çalışmalarda, örneklem grubu olarak genellikle öğretmenler tercih edilmiştir (Çetin, 2020; Örer, 2020; Yoldaş, 2005). Profesyonel sermaye ve mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmaların eksikliği, bu alanda yapılacak yeni araştırmaların önemini ve literatüre katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu bağlamda, profesyonel sermaye boyutlarının mesleki dayanıklılık üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü istatistiksel bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, profesyonel sermayesi yüksek olan öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının da güçlü olma olasılığını işaret etmektedir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (2024), öğretmenlerin zorlayıcı yaşam olayları sonrasında psikolojik dayanıklılıklarını desteklemek amacıyla geliştirdiği programda, öğretmenlere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu tür destekleyici hizmetlerin arttırılması, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını güçlendirerek tükenmişlik risklerinin azaltılmasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir.
- Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri eğitim kademelerine göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yer alan öğretmenlere yönelik stratejiler geliştirilmesi, her kademedeki öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerini artırmaya yönelik daha etkili çözümler sunabilir.
- Uygulayıcıların, öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarını desteklerken, özellikle karar sermayesi boyutundaki cinsiyet farklılıklarını dikkate almaları gerekmektedir. Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki bu farkları azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilerek, her iki cinsiyetin de profesyonel gelişimini destekleyen eşitlikçi yaklaşımlar benimsenmelidir.
- Araştrma sonucuna göre, sosyal sermaye değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, uygulayıcıların sosyal sermayeyi güçlendirecek stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Öğretmenler arasındaki işbirliğini ve sosyal bağları teşvik etmek, profesyonel gelişim fırsatları sunmak ve öğretmenlerin birbirleriyle deneyim paylaşmalarını sağlamak amacıyla destekleyici ortamlar oluşturulmalıdır. Sosyal sermayeyi artıracak bu tür müdahaleler, öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarını geliştirebilir ve öğretmen dayanıklılığını güçlendirebilir.
- Araştırma sonucunda; okulun bulunduğu ilçenin, beşeri sermaye boyutunda ilçeler arası farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle merkez dışı (diğer)

ilçelerde görev yapan öğretmenlerin beşeri sermaye düzeylerinin daha düşük olması, bu öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik özel desteklerin sağlanması gerektiğini göstermektedir. Uygulayıcıların, merkez dışındaki ilçelerde görev yapan öğretmenlere yönelik daha fazla eğitim, rehberlik ve kaynak desteği sunmaları; mevcut farklılıkların azaltılmasına ve öğretmenlerin beşeri sermaye algılarının güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

- Okulun merkezde ya da diğer ilçelerde konumlanmasının, öğretmenlerin mesleki dayanıklılık düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgu, özellikle merkez dışı olan ilçelerde görev yapan öğretmenlere yönelik destek programları ve müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Uygulayıcılar, mesleki dayanıklılığı düşük olan merkez dışı ilçelerde görev yapan öğretmenler için yerel ihtiyaçlara yönelik dayanıklılık geliştirme programları sunmalıdır. Örneğin, kırsal bölgelerde veya ulaşım zorlukları yaşayan yerleşimlerde görev yapan öğretmenler için ulaşım kolaylıkları sağlanarak mesleki dayanıklılıklarını artırmaya yönelik programlar düzenlenebilir. Ayrıca, düşük sosyoekonomik düzeydeki ilçelerde, öğretmenlerin psikolojik ve duygusal destek ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulabilir.
- Uygulayıcılar, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarını artırmak için daha fazla destek sağlamalıdır. Bu, meslek liselerinde öğretmenlerin alan derslerine yönelik eğitim süreçlerinin yanı sıra, öğretmenlerin beşeri, sosyal ve karar sermayelerini güçlendirecek eğitim programları ve işbirlikçi çalışma fırsatları sunarak gerçekleştirilebilir. Özellikle ortaöğretim öğretmenlerine yönelik daha kapsamlı mesleki gelişim fırsatları oluşturulması, profesyonel sermaye algılarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma, Manisa ilinin merkez ilçesi ve diğer ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak amacıyla,

Türkiye'nin farklı bölgelerinde, çeşitli illerinde ve farklı ölçekler kullanılarak daha geniş katılımlı benzer çalışmaların yürütülmesi yararlı olacaktır.

- Alan yazında yapılan incelemeler, öğretmenlerin profesyonel sermaye ve mesleki dayanıklılık düzeylerini ele alan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu nedenle, söz konusu kavramları derinlemesine irdeleyen nitel ve karma yöntem temelli araştırmaların yapılması, alana daha kapsamlı katkılar sağlayacaktır.
- Araştırmanın okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenleri kapsaması, elde edilen bulguların branş faktörü dikkate alınmadan belirli bir kademeye doğrudan genellenmesini sınırlamaktadır. Bu sınırlılığı gidermek için, her bir okul kademesinde öğretmenlerin branşları göz önünde bulundurularak profesyonel sermaye ve mesleki dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin ayrı ayrı incelenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerinin ve mesleki dayanıklılıklarının artırılmasına yönelik nitelikli müdahalelerin geliştirilebilmesi için, bu konulara odaklanan uygulamalı araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu sayede, öğretmenlerin mesleki güçlenmelerini destekleyecek etkili stratejilerin geliştirilmesi mümkün olabilir.
- Bu araştırma, yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlı kalmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonel sermaye ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması, okul türü değişkeni bakımından kaynaklanan olası farkların belirlenmesini sağlayabilir.
- Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin profesyonel sermaye ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması, bu kavramların kültürler arası benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak, daha evrensel çıkarımlar yapılmasına olanak tanıyabilir.
- Profesyonel sermayenin özellikle karar sermayesi boyutunda cinsiyet temelli anlamlı farklılıkların ortaya çıkması, bu konuda daha ayrıntılı çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmacıların, cinsiyetin karar alma süreçlerindeki etkisini profesyonel sermaye bağlamında derinlemesine incelemeleri, daha kapsayıcı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

- Mesleki kıdem değişkeniyle sosyal sermaye boyutunda anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik daha ayrıntılı araştırmalar yapılması önem arz etmektedir.
- Araştırma bulguları, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre beşeri sermaye boyutunda merkez dışı (diğer) ilçelerde görev yapan öğretmenlerin beşeri sermaye düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu doğrultusunda, ilçeler arası farklılıkları daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak amacıyla nitel-nicel veya karma araştırmaların yapılması faydalı olabilir.
- Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin profesyonel sermaye algılarının diğer kademelere göre daha düşük olması, bu durumun altında yatan nedenlerin araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı bu konuyla ilgili çalışmalar yapılması literatür açısından faydalı olabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalar, profesyonel sermaye ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkinin hangi değişkenlerle şekillendiğini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, öğretmenlerin bu iki kavram arasındaki etkileşimleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

KAYNAKÇA

Achinstein, B., ve Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education, 45*, 45–58.

Adams, C. A. B. (2016). *Teacher professional capital: The relationship between principal practice and teacher job satisfaction* [Doctoral dissertation]. Loyola Marymount University.ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-professional-capital-relationship-between/docview/1823551485/se-2

Ainsworth, S., ve Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education, 82*, 117-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012

Akbaba, O. (2023). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Akdağ, B. (2002). Eğitim örgütlerinde yönetim süreçlerine katılma. *Öğretmen Dünyası Dergisi, 267*, 21-25.

Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Akpınar, E., Yıldız, E., ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 56-62.

Allen, D. E., ve Anderson, P. F. (1994). Consumption and social stratification: Bourdieu's distinction. *Advances in Consumer Research, 21*, 70–74.

Altun, O. (2021). *Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Angermeier, I., Dunford, B. B., Boss, A. D., ve Boss, R. W. (2009). The impact of participative management perceptions on customer service, medical errors,

burnout, and turnover intentions. *Journal of Healthcare Management, 54*(2), 127-141.

Arslan, M. C. (2024). *Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık: Psikolojik güçlendirmenin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Arslanoğlu, A. E. (2014). *Sosyal sermaye farkındalığı ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki: Diyarbakır ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.

Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 27-29.

Avraamova, E. (2002). Capacity of the Russian population for adaptation to the market environment. *Russian Economic Trends, 11*(3), 54-59.

Aydın, A. M., & Arastaman, G. (2024). Öğretmen istihdam politikalarının beşeri ve sosyal sermaye kuramı açısından incelenmesi: Eleştirel bir yaklaşım. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(2), 29–45. https://doi.org/10.52597/buje.1293680

Aydın, İ. (2010). *İş yaşamında stres*. PegemA.

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik*. PegemA.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Hatiboğlu Yayıncılık.

Bakioğlu, A., ve İnceçay, V. (2009, Mayıs). *Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine etki eden faktörlerin incelenmesi* [Bildiri sunumu]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.

Baltes, P. B., ve Freund, A. M. (2003). The intermarriage of wisdom and selective optimization with compensation: Two meta-heuristics guiding the conduct of life. In C. L. M. Keyes ve J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 249–273). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10594-011

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Basinger, N. W., ve Peterson, J. R. (2008). Where you stand depends on where you sit: Participation and reactions to change. *Nonprofit Management and Leadership, 19*(2), 243–257. https://doi.org/10.1002/nml.217

Başar, H. (2021). *Sınıf yönetimi* (21. bs.). Anı Yayıncılık.

Başkaya, E. (2023). *Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile psikolojik sahiplenme görüşleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Beaty, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International, 35*(2), 99–108. https://doi.org/10.1080/1355800980350203

Becker, G. S. (1993). *Human capital* (3rd ed.) The University of Chicago Press.

Beltman, S. (2020). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 11–26). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2

Beltman, S., Mansfield, C., ve Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6*(3), 185–207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Benders, D. S., ve Jackson, F. A. (2012). Teacher resiliency: Nature or nurture? *International Journal of Humanities and Social Science, 2*(16), 103-110.

Benzies, K., ve Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child ve Family Social Work, 14*(1), 103-114. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x

Berry, B. (2010). Teaching effectiveness: An examination of teacher effectiveness and professional development in urban schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 15*(2), 106-118.

Billheimer, B. C. (2006). *Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: Differences between early childhood and elementary education candidates* (Master's thesis). East Tennessee State University. Electronic Theses and Dissertations. https://dc.etsu.edu/etd/2191

Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. ZDM-Mathematics Education, 44(3), 223–247.

Bonanno, G. A., Westphal, M., ve Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology, 7*, 511-535.

Bosch, Z. (2020). *Comparing teacher resilience in primary schools in challenged contexts* [Master's thesis]. University of Pretoria Institutional Repository. https://repository.up.ac.za/handle/2263/85760

Boz, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bozbura, F. T., Beskese, A., ve Kahraman, C. (2007). Prioritization of human capital measurement indicators using fuzzy AHP. *Expert Systems with Applications, 32*, 1100-1112. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2006.01.026

Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academy Press.

Brodie, P. (2003). The invisibility of midwifery: Will developing professional capital make a difference? [Unpublished doctoral dissertation]. Sydney, Australia.

Brown, C., Flood, J., Armstrong, P., MacGregor, S., ve Chinas, C. (2021). Is distributed leadership an effective approach for mobilising professional capital across professional learning networks? Exploring a case from England. *Journal of Professional Capital and Community, 6*(1), 64-78. https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2020-0010

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. basım). PegemA.

Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (7. basım). PegemA.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194)31-49.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. PegemA.

Campbell, C., Lieberman, A., ve Yashkina, A. (2016). Ontario's teacher learning and leadership program. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(3), 219-236. https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2016-0005

Can, H. (2015). Sources of teaching efficacy beliefs in pre-service science teachers. *Elementary Education Online, 14*(1), 333-348.

Can, N. (Ed.). (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi (3. baskı)*. PegemA.

Castro, A. J., Kelly, J., ve Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 622-629. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim*, (154), 153–154.

Chadha, D. (2021). Continual professional development for science lecturers: Using professional capital to explore lessons for academic development. *Journal of Further and Higher Education, 45*(9), 1253-1268. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973076

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., ve Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, *1*(3), 178-197. https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0007

Chen, J. (2024). Reimaging Teacher Resilience for Flourishing. The Asia-Pacific Education Researcher, 33, 1363-1372.

Chu, W., ve Liu, H. (2022). A mixed-methods study on senior high school EFL teacher resilience in China. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 865599. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865599

Cihangiroğlu, N. (2009). *Örgütsel bağlılığın belirleyicileri olarak örgütsel adalet ve kararlara katılım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Cohen, D., ve Prusak, L. (2001). *In good company: How social capital makes organizations work*. Harvard Business Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943

Coşkun, Y. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyine ilişkin bir inceleme. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Craft, A. (2005). Creative learning and the arts: A review of the literature. In A. Craft (Ed.), *Creative teaching in primary schools: The role of the arts* (pp. 17–36). Routledge.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam.

Çapa, Y., ve Çil, E. (2000). Öğretmen yeterliliği ve öğretmenlerin eğitim öğretim ortamındaki performansları. *Eğitim ve Bilim, 25*(118), 51-62.

Çebi, B. (2022). *Üst öğrenim geçiş sınavına hazırlanan öğrencilerin bilgelik düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Çelik, V., ve Semerci, N. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 205-2018.

Çetin, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. https://doi.org/10.19126/suje.533847

Çetin, Y. C. (2020). *Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Çetin, Y. C., ve Ünsal, S. (2022). Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 63*, 1–15. https://doi.org/10.21764/maeuefd.872532

Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 59-69.

Çilek, A., Kılınç, A. Ç., Erdoğan, O., Arslan, K., ve Sezgin, F. (2025). Linking principal support and teacher resilience to teacher leadership in Türkiye: The mediating role of teacher work engagement. *Educational Management Administration ve Leadership, Advanced online publication*. https://doi.org/10.1177/17411432241308679

Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6*(2). https://www.isguc.org/?p=articleveid=228vecilt=6vesayi=2veyil=2004

Çötok, T. (2011). *Aristoteles ahlakının kurucu erdemi olarak Phronesis* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Day, C., ve Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a

career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423–443. https://doi.org/10.1080/03054980701450866

Day, C., ve Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times.* Routledge.

Dee, J. R., Henkin, A. B., ve Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration, 41(3), 257-277.*

Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Demir, R., ve Murat, M. (2017). Mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 347–378.

Demir, S. (2018). A study on the relationship between intellectual capital and teachers' job satisfaction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 19(3), 205-215.*

Demirtaş, H., & Hacıoğlu, G. (2017). Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 368–394.

Derakhshan, A.; Setiawan, S. ve Ghafouri, M. (2024). Modeling the Interplay of Indonesian and Iranian EFL Teachers' Apprehension, Resilience, Organizational Mattering, and Psychological Well-Being. Iranian Journal of Language Teaching Research, 12(1), 21-43.

Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P., ve Cooper, C. L. (2010). Coping with work stress: A review and critique. Wiley-Blackwell.

Doğan, Ö. ve Bostancı, A. B. (2017). Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(*ERTE Özel Sayısı), 313-334. doi:10.30900/kafkasegt.752595

Dönmez, Ö., ve Karasulu-Kavuncuoğlu, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Temel Eğitim Dergisi / Journal of Primary Education, 1(1), 48-59.

Drew, S. V., ve Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis. *English Teaching: Practice and Critique, 18*(4), 492–507. https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0118

Du Cloux, K. E. (2017). *Professional development experiences of Southern California elementary school teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.

Durkan Şimşek, R. (2013). *İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.

Durmuşçelebi, M. (2017). Meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. In Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* (ss. 225–240). Pegem Akademi.

Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 568–594. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.93796

Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar.*https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretmen-politikalarinda-mevcut-durum-ve-zorluklar/

Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye.* Nobel Yayın Dağıtım.

Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Elsel, D. (2019). *Yetişkin bireylerin özgüvenleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Er, N. (2018). *İlkokul öğretmenlerinde öz yeterliğin yordayıcıları olarak psikolojik dayanıklılık ve proaktif kişilik özellikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Erdem, B., & Akca, Ü. (2022). Kamu sektöründe ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin memnuniyetleri üzerine bir değerlendirme *Turizm Araştırmaları Dergisi*, *31*(4), 123–140. https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.1156

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.

Eren, E. (2008). Yönetim ve Organizasyon. Beta Basım Yayın.

Eroğlu, A. (2022). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikaları [Yüksek lisans tezi]. AnkaraÜniversitesi.https://dspace.ankara.edu.tr/server/api/core/bitstreams/69f1ff82-c625-40f8-9618 b87491941a1b/content

Eröz, S. S. (2011). *Duygusal zeka ve iletişim arasındaki ilişki: Bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansıması, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* 40-51.

FitzGerald, A. M., ve Quiñones, S. (2018). The community school coordinator: Leader and professional capital builder. *Journal of Professional Capital and Community*, *3*(4), 272–286. https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2018-0008

Friesen, S., ve Clifford, P. (2003). Working across different spaces to create communities of practice in teacher professional development. *Proceedings of MICTE 2003 Multimedia, Information and Communication Technologies*, Spain.https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1vetype=pdfvedoi=30e1aa30266f58a5ac1a1c1e5b62ee4b01d5d157

Fukuyama, F. (2005). *Güven, sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (A. Buğdaycı, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

Giliç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Giroux, P. (2007). *Resilient teachers: A qualitative study of six thriving educators in urban elementary schools* [Doctoral dissertation].Western Michigan University.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergis*i, 28(3), 114-126.

Glare, P. G. W. (1968). *Oxford Latin dictionary*. Oxford University Press.

Glassford, L. A., & Salinitri, G. (2007). Designing a successful new teacher induction program: An assessment of the Ontario experience, 2003-2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (60).

Gobbi, M. (2010). Learning nursing in the workplace community: The generation of professional capital. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 145–162).Springer.

Goddard, R., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3–13.

Goleman, D. (2011). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (34. bs., Banu Seçkin Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.

Gökmen, D. (2014). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılığı ve sınıf içindeki eylemleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(3), 49-61.

Görgülü, D., Aytaç, A., Şahin, Ç., Dilber, Y., ve Direk, A. (2024). Examination of teachers' professional resilience levels in terms of various variables. *In Proceedings of the II. International Çanakkale Scientific Studies Congress* (pp. 72). Çanakkale, Türkiye.

Grover, J. S. (2019). Empathetic student-centric decisional mindset: A grounded theory study of teachers' judgment experiences [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Dakota.

Gu, Q., ve Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23,* 1302-1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Gu, Q., ve Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22-44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Gül, G. (2002). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kişilik özellikleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Gülay-Ogelman, H., Amca-Toklu, D., ve Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekten beklentilerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 8*(1), 106-119. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1260355

Gülcan, M. G. (2011). Views of administrators and teachers on participation in decision making at school: The city of Ankara sample. *Education, 131*(3), 637-652.

Günbayı, İ., ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 3(5), 77-95.

Gündeş, B. (2021). SDÖ mesleki beceri geliştirme programları. In M. Göl Güven (Ed.), *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme* (pp. 235–265). İstanbul: Yeni İnsan Yayın Evi.

Güney, Z., Semerci, A., ve Özden, T. (2023). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(2), 149-164. https://doi.org/10.53506/egitim.1332599

Güngör, S., ve Özcan, U. (2022). Karar kuramı ve karar verme. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 33*, 119–125.

Günkör, C., ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1),* 70-90.

Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Hamarat, E., (2019). 21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları . SETA. Ankara. ss.28.

Hanreddy, A. (2019). Reciprocity and professional capital as measures of success in a professional development school. *School-University Partnerships,* 12(2), 73-81.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community.* Vol. 5 (3/4), 327-336.

Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press.

Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *The Learning Professional,* 34(3), 36-39.

Henderson, N. (2013). Havens of resilience. *Educational Leadership,* 71(1), 22-27.

Hiland, M. L. (2003). Nonprofit mergers. *Consulting to Management,* 14(4), 11-14.

Howard, S., ve Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(4), 399–420. https://doi.org/10.1007/s11218-004-0902-3

Hunt, J. H., Powell, S., Little, E. L., ve Mike, A. (2013). The effects of e-mentoring on beginning teacher competencies and perceptions. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 286-297.

Ikoma, S. (2016). Individual excellence versus collaborative culture: A cross-national analysis of professional capital in the US, Finland, Japan, and Singapore (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University College of Education, USA.

Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *6*(45), 65–76.

Işıktaş, S. (2017). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları.* Hiperlink.

Iyer, S., Kitson, B., ve Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional Studies, 39*(8), 1015–1040. https://doi.org/10.1080/00343400500328527

İnceçay, V. (2007). *Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

İpek, M. E. H. (2018). *Müzik öğretmenlerinin okullardaki sosyal sermaye algısının iş doyumlarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

İş, E., & Atış, M. (2024). Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri: Bir nitel araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (72), 489–521. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1470413

İşli, F. (2023). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

James, H. S., Tucker, P. D., ve Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers.* Association for Supervision ve Curriculum Development.

Jones, J. (1989). Students' ratings of teacher personality and teacher competence. *Higher Education*, 18, 551-558.

Kabakçı, I. (2006). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim fakülteleri örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Kalafat, S., ve Erdoğan, İ. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Kandemir, T. E. (2023). *Öğretmen güçlendirme ile psikolojik sermaye ve sosyal sermaye arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Karaca, N. Ç. (2024). *Öğretmenlerin psikolojik ve sosyal sermaye ile yenilikçilik iklimi algıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karaırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.

Karaırmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Kaykuzus, H. N. (2020). *Aday sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk uygulaması: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Keung, C. C. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. New Horizons in Education, 56(3), 31-46.

Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. Electronic Turkish Studies, 12(28), 517-538. http://dx.doi.org/10.7827/

Kinay, İ., Süer, S., ve Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Investigating relationship between teachers' psychological resilience and student related social stress. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(77), 121–133. https://doi.org/10.17755/esosder.729371

Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling*. The Guilford Press.

Knack, S., ve Keefer, P. (1997). Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation. The Quarterly Journal of Economics, 112(4), 1251-1288.

Koçak, E. (2023). *Meslek yüksekokul öğrencilerinin istihdam edilebilirlik kariyer kararı öz yeterliği ve insan sermayesi algıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. *Gazi Üniversitesi.*

Köse, İ. (2010). Öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ile öğretim etkinlikleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 45-54.

Köşterelioğlu, A. M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Güner, A. G. (2017). Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1), 102-122.

Kurtay, M. Z. (2018). İlişkisel yöntem. In K. Beycioğlu, N. Özer, ve Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (pp. 269-287). PegemA.

Lezki, Ş., Sönmez, H., Şıklar, E., Özdemir, A., ve Alptekin, N. (2016). *İşletmelerde karar verme teknikleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim*, *51*(236), 3253-3274. https://doi.org/10.37669 milliegitim.953186

Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: Resistance, organizational commitment and change goal achievement. *Journal of Change Management,* 4(3), 193-215.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Malone, H. J., Rincón-Gallardo, S., ve Kew, K. (2017). Future directions of educational change: Social justice, professional capital, and systems change. *Routledge.*

Mansfield, C. (2012). Promoting resilience for teachers and their students: A four-dimensional view. *Children's Hospital Education Research Institute Conference*, Sydney, 6-7 September, 2012.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., ve McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 357-367. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.003

Marks, H. M., ve Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for teachers' instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227.

McCreary, J. (2024). *Teacher Resilience: Validating an Instrument in the US Context* (Order No. 31640360). *Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global.* (3169936483).

Mıcık, Z. Y. (2011). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının Web 2.0 tabanlı ortamları mesleki gelişim amaçlı kullanım durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024, Ocak 10). Mesleki gelişim [Web sayfası]. https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7

Muğan Ertuğral, S. (2018). Beşeri sermaye oluşumunda mesleki eğitimin önemi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries (Journal EMI)*, 2(3), 639-667.

Murphy, G. A., ve Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.

Näswall, K., Malinen, S., Kuntz, J., ve Hodliffe, M. (2019). Employee resilience: Development and validation of a measure. *Journal of Managerial Psychology, 34*(5), 353-367. https://doi.org/10.1108/JMP-02-2018-0102

Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* I. S. Özge (Çev.). İstanbul: Yayınodası.

Nolan, A., ve Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education, 62*, 10-18. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004

Noordegraaf, M., ve Schinkel, W. (2011). Professional capital contested: A Bourdieusian analysis of conflicts between professionals and managers. *Comparative Sociology, 10*(1), 97-125. https://doi.org/10.1163/156913211X566708

Öğülmüş, S. (2001, Mart 29–30). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu*, Ankara.

Öksüzler, O. (2006). Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: Bir panel analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 108-129.

Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Özbağır, T. (2019). *Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâyla, pozitif öğretmen özellikleriyle ve demografik değişkenlerle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler. Anı yayıncılık.

Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.

Özdoğru, M., ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 357-367.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024). Zorlayıcı yaşam olayları sonrası öğretmen psikoeğitim programı (M. Otrar ve S. Altuncu Varol, Eds.). *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*. ISBN: 978-975-11-8198-5

Özer, B. (2005). Öğretmenlerin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 4(8), 44-58.

Özkan, M., ve Oğuz, M. M. (2023). Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1491-1507.

Özlük, D. (2023). *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Özlük, D., ve Aypay, A. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin profesyonel sermayesi: Bir literatür incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5*(2), 223-245. https://doi.org/10.18037/aujef.859533

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research,* 66(4), 543-578.

Pakiş, A. K. ve Deniz, E. M. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine Etkisi, e- Kafkas Araştırmaları Dergisi, 7, 153-166.

Paraschivescu, A. O., Caprioara, M. F., ve Darie, A. (2010). The public institutions quality strategy based on participative management and empowerment. *Metalurgia International*, 15(4), 162-165.

Parry, B. S. (2004). Organizational profile: Determining a match. In J. Gordon (Ed.), *Pfeiffer's Classic Inventories, Questionnaires and Surveys for Training and Development* (pp. 15-25). San Francisco: Pfeiffer Publications.

Perkin, H. (1989). The rise of professional society: England since 1880. *Psychology Press.*

Pişkin, Z., ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), Haziran.

Pond, M. J. (2024). *Working in the Pressure Cooker: An Interpretative Phenomenological Analysis of Teacher Resilience in a High Achieving School* (Order No. 31555869). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (3095343026).

Print, M., ve Coleman, D. (2003). Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 123-149.

Reed, D. E. (2018). Resilient educational leaders in turbulent times: Applying the Leader Resilience Profile® to assess resiliency in relation to gender and age. *Periferia, 10*(2), 119-134.

Reese, S. (2010). Bringing effective professional techniques. *Techniques*, 85(6), 38-43.

Roberts, T. G., ve Dyer, J. E. (2004). Inservice needs of traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(4), 57-70.

Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, June.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12.

Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Sarı, İ., Yenigün, Ö., Altıncı, E. E., ve Öztürk, A. (2011). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin genel öz yeterlik ve sürekli kaygı üzerindeki etkisi Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği Bölümü örneği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9*(4), 149-156.

Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., ve Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(2), 147-166. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.871154

Schmitz, G. S. (2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? *Digitale Dissertation, FU Berlin*. İndirme tarihi: 12.03.2011. https://darwin.inf.fu-berlin.de/2000/29/

Searby, L., ve Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama. In R. Yirci ve İ. Kocabaş (Eds.), *Dünyada mentorluk uygulamaları içinde* (pp. 1-16). PegemA.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.

Semerci, N. (2005). Problem temelli öğrenme ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi, 166*. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-semerci.htm (Erişim tarihi: 02.01.2012)

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education, 1*(1), 37-46. https://doi.org/10.1080/1360312980010104

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156), 142-159.

Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.

Short, P. M., Greer, J. T., ve Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38-52.

Singh, S. K. G. (2009). A study on employee participation in decision making. *Unitar e-Journal*, 5(1), 20-38.

Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237-266.

Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.

Sorm, S. (2019). *Kamboçya ilkokullarında öğretimin ve öğrenme kalitesinin geliştirilmesinde okul yöneticisinin pedagojik liderlik uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Soyer, B. (2023). *Öğretim üyelerinin profesyonel sermayeleri ile akademik yaşamları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Sönmez, V. (2023). *Eğitim felsefesi* (17. bs.). Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. In Ö. Demirel ve Z. Kaya (Eds.), Öğretmenlik mesleğine giriş (pp. 45-55). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şahin, Ü. (2023). 21. yüzyılda öğretmenler için mesleki gelişim. In Ö. Baltacı (Ed.), *21. yüzyılda eğitimde dönüşüm* (Bölüm 18). Özgür Yayınları. https://doi.org/10.58830/ozgur.pub382

Şentürk, B., ve Terzi, Ç. (2024). Developing a professional capital scale for school principals. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *14*(2), 686-704.

Şimşek, V. (2025). *Öğretmenlerin iş performanslarının yordayıcıları olarak mesleki stres ve mesleki dayanıklılık* [Yüksek lisans tezi]. Batman Üniversitesi.

Şişman, M. (2022). *Örgütler ve kültürler: Okul kültürü*. PegemA.

Tagay, Ö., & Demir, K. (2016). Öğretmen adayları için mesleki dayanıklılık inancı ölçeğinin geliştirilmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 24 (4) , 1603-1620

Tanrıverdi, D. (2024). *Hibrit dil eğitimi bağlamlarında İngilizce öğretim görevlilerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki bağlantıyı araştırmak: Niteliksel bir vaka çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Tatlı, H. (2013). Sosyal sermayenin bireylerin istihdamı üzerindeki etkisi: Hane halkı reisleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 87-114.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.

The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.

Toprak, E., & Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 125–147.

Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi

Toy, K. (2015). Pozitif mesleki dayanıklılığa sahip öğretmenlerin sınıf yönetimindeki tutumları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *10*(1), 45–52.

Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556-573.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Tuckman, B. W., ve Sexton, T. L. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465-472.

Tutkun, Ö. F., ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.

Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Dayanıklılık*. *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Karar verme*. *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Profesyonel*. *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Uğurlu, F., Dolmacı, A., ve Evran Acar, F. (2018). Uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).

Uğuz, H. E. (2010). *Sosyal sermaye: Kişisel ve kurumsal gelişmeye farklı bir yaklaşım*. Orion Kitabevi.

Uzun, S., Paliç, G., ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 127-143.

Ünal, S., ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Marmara Üniversitesi Yayınları.

Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, *22*(1), 101–116. Routledge.

Vavasseur, C. B., ve MacGregor, S. K. (2014). Extending content-focused professional development through online communities of practice. *Journal of Research on Technology in Education*, *46*(4), 517–536.

Versfeld, J. (2022). *A social connectedness intervention as pathway to teacher resilience in primary schools in challenged spaces* (Doctoral dissertation, North-West University). *ProQuest Dissertations ve Theses Global*. (Order No. 30701608).

Wadesango, N., Rembe, S., ve Chabaya, O. (2010). An analysis of the type of teachers that participate in decision-making in schools: A case study of Gweru district secondary schools in Zimbabwe. *International Studies in Educational Administration*, 38(2), 5-20.

Wagnild, G., ve Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

Walker, A. E. (2017). Elementary Teachers' Perception of Professional Capital within Their Community of Practice. [Yayımlanmamış doktora tezi]. ABD/Georgia Eyaleti: Mercer Üniversity.

Wallach, E. J. (1983). Organizations: The cultural match. *Training and Development Journal*, 37(2), 29-36.

Watts, D. S., ve Richardson, J. W. (2020). Leveraging professional development to build professional capital in international schools in Asia. *Journal of Professional Capital and Community*, *5*(2), 167–182. https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2020-0005

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. C., ve Snyder, W. M. (2000). *Communities of practice: The organizational frontier. Harvard Business Review*, 139-145.

Whipple, K. (2022). *Teacher resilience* (Master's thesis, Murray State University). *Digital Commons @ Murray State*. https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/248/

Woolfolk Hoy, A., ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 343-356.

Wright, D. S., Balgopal, M. M., Sample McMeeking, L. B., & Weinberg, A. E. (2019). Developing resilient K-12 STEM teachers. *Advances in Developing Human Resources*, 21(1), 16–34. https://doi.org/10.1177/1523422318814483

Yalçın Kaya, E. (2024). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Yazgan İnanç, B. Y., ve Yerlikaya, E. E. (2013). Kişilik kuramları. Pegem Akademi, Ankara.

Yazıcı, E. (2016). *Öğretmen dayanıklılığı üzerine fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Yıldırım, B. (2024). *Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları ile sosyal sermaye algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi

Yıldız, E., ve Ergin, Ö. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(2), 78-91.

Yıldız, S. (2021). Ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyi ile bilgi paylaşım düzeyi arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Yoldaş, E. (2025). Öğretmen liderliği ile mesleki dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Yumarnamto, M. (2019). The career path of an Indonesian EFL teacher: A professional capital perspective. *RELC Journal*, *50*(1), 136–148. https://doi.org/10.1177/0033688219828526

Yüceldi, F. M., ve Taş, İ. D. (2024). Öğretmenlik mesleğinde pratik bilgelik. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi,* 3(2), 113-121.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.

Zhang, S., ve Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1179984. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984 .

ALTINCI BÖLÜM

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı öğretmenlerin profesyonel sermayeleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılacak bir araştırmada bilimsel veri toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek formu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarına yönelik ifadeler, üçüncü bölümde öğretmenlerin profesyonel sermayelerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Elde edilecek veriler tamamen akademik amaçlarla kullanılacaktır ve herhangi bir üçüncü kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması, sizin tarafsız, objektif ve içten cevaplarınıza bağlıdır. Çalışmaya katılım gönüllülük arz etmektedir. Katılımcıdan bu uygulama için herhangi bir ücret talep edilmemektedir ya da katılımcıya herhangi bir ücret verilmeyecektir. Çalışmada katılımcıya zarar vermeye yönelik risk taşıyan herhangi bir müdahale ya da uygulama bulunmamaktadır. Anketi tamamlamanız yaklaşık 10 dakika sürecektir. Araştırma ile ilgili daha detaylı bilgi almak için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Cengiz ÖZER ile iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmamıza göstermiş olduğunuz ilgi ve katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Yukarıda katılımcı için çalışmaya katılmadan önce verilmesi gereken bilgiler ile ilgili metni okudum, anladım. Yapılacak bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

( ) Onaylıyorum. ( ) Onaylamıyorum.

I.Bölüm: Demografik Bilgiler

1	Yaşınız	( ) 20-39 yaş ( ) 40 yaş ve üzeri
2	Cinsiyetiniz	( ) Kadın ( ) Erkek
3	Meslekteki Kıdeminiz	( ) 1-10 yıl ( ) 11 yıl ve üzeri
4	Okuldaki Hizmet Süreniz	( ) 1-4 yıl ( )5 yıl ve üzeri
5	Okulun Bulunduğu İlçe	( ) Merkez İlçeler ( ) Diğer İlçeler
6	Çalıştığınız Okul Kademesi	( ) Okul Öncesi ( )İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Ortaöğretim
7	Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı	( )500'den az ( ) 500 ve üzeri

Ek 2: Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Ölçeği

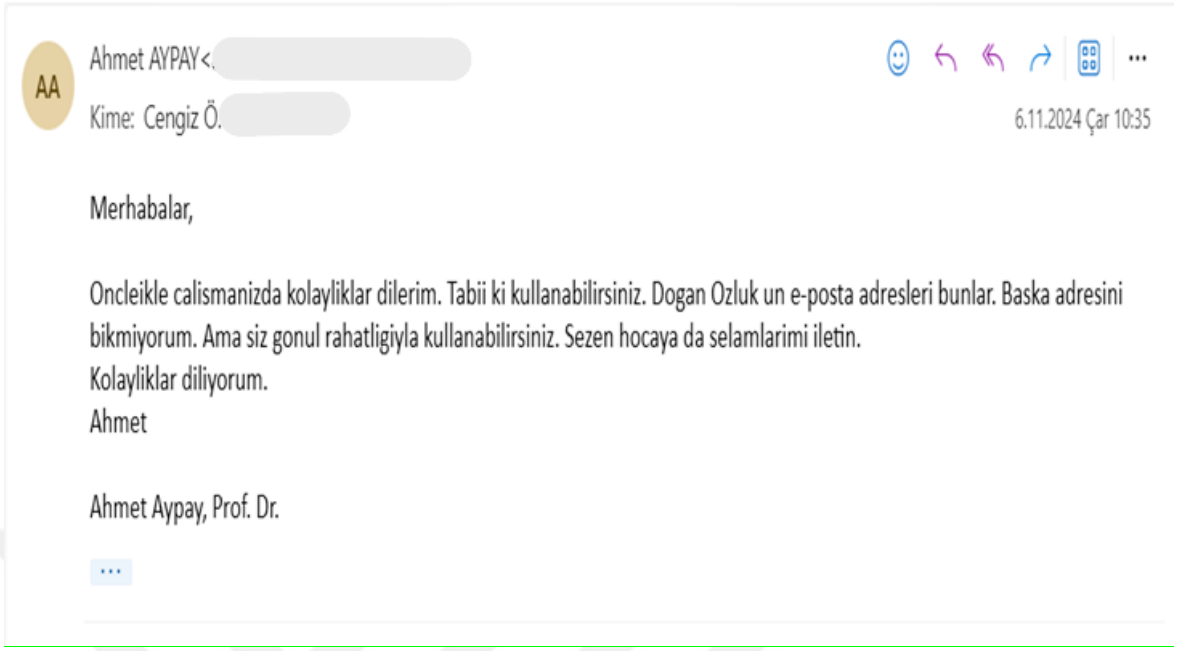
ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL SERMAYE DÜZEYLERİNE İLİŞKİN İFADELER Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeylerine ilişkin 23 madde verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplandırınız. Her bir madde için cevaplar; **Kesinlikle Katılmıyorum (1), Kısmen Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Kısmen Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)** şeklindedir. Bunlardan size en uygun seçeneği karşısındaki boşluğa **(X)** işareti koyarak yanıtlayınız. Mümkün olduğunca boş madde bırakmamaya özen gösteriniz.	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Kısmen Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1.Okulum bana öğretim becerilerimi geliştirmek için gerekli olan mesleki gelişimi sunuyor.	1	2	3	4	5
2.Okulum bana mesleki gelişimi ve uygulamalarımı geliştiren kariyer fırsatları sağlıyor.	1	2	3	4	5
3.Okulumdaki yöneticiler mesleki uygulamalarımı geliştirmek için ihtiyacım olan geri bildirimleri sağlıyor.	1	2	3	4	5
4.Öğretim becerilerimi destekleyebilecek uzmanlara kolayca erişebilir ve onlara danışabilirim.	1	2	3	4	5
5. Şimdiye kadar yetenek ve uzmanlığıma en uygun sınıf(lar) atandım.	1	2	3	4	5
6.Okulumuz etkili öğretmenleri cezbetmeye son derece öncelik vermektedir.	1	2	3	4	5
7. Öğrenci çalışmalarını diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde düzenli olarak incelerim.	1	2	3	4	5

8.Sınıflar arasında öğrenci başarısındaki farklılıkların nedenlerini araştırmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
9.Diğer meslektaşlarımın derslerini gözlemleme fırsatım oluyor.	1	2	3	4	5
10.Meslektaşlarımı, sınıf uygulamalarına ilişkin geri bildirim sağlarım.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için meslektaşlarımla yeni öğretim yöntemlerini paylaşır ve test ederim.	1	2	3	4	5
12. Bu okulda birlikte çalıştığım öğretmenlere profesyonel rehberlik ve destek konusunda güvenirim.	1	2	3	4	5
13. Dezavantajlı öğrencilerin çoğunun öğrenmelerini ilerletebilirim.	1	2	3	4	5
14. Öğretim becerilerimi geliştirmek için düzenli olarak profesyonel öğrenme fırsatları ararım.	1	2	3	4	5
15. Öğretim yöntemimi her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uyarlamak için kapsamlı bir öğretim stratejisi geliştiririm.	1	2	3	4	5
16. Bir ders planladığım gibi gitmediğinde, dersin ön görülen kazanımlarından sapmadan planı hemen değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
17. Herhangi bir günde, dersimde nelerin işe yarayıp nelerin işe yaramadığına dair kanıt sunabilirim.	1	2	3	4	5
18. Öğretim yaparken derslerimin ne kadar iyi gittiğine yönelik çıkarımlarda bulunmak benim için doğal bir durum halini aldı.	1	2	3	4	5
19. Derslerimde neyin işe yaramadığını düşünmek ve bir dahaki sefere işleri nasıl daha iyi yapacağımı bulmak için düzenli olarak kendime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
20. Diğer öğretmenlere rehberlik etme veya koçluk yapma yeteneğime güvenirim.	1	2	3	4	5
21. Öğretmeyle ilgili aldığım kararların çoğu, somut araştırmalara ve deneyimlerime dayanmaktadır.	1	2	3	4	5
22. İşime olan tutkum sınıfta aldığım kararları geliştirir.	1	2	3	4	5
23. Öğretim yöntemim, etkili uygulamalara dair güncel eğitim araştırmalarıyla uyumludur.	1	2	3	4	5

Ek 3: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği

Aşağıda, mesleki dayanıklılık düzeyinizi yansıtabileceğiniz 9 ifade bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak hangi seçenek sizin algınıza daha uygunsa o seçeneği işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Her bir madde için cevaplar; **Neredeyse hiç (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4), Neredeyse her zaman (5)** şeklindedir.	NEREDEYSE HİÇ (1)	NADİREN (2)	BAZEN (3)	SIK SIK (4)	NEREDEYSE HER ZAMAN(5)
1. Okulda karşılaştığım zorlukları aşmak için meslektaşlarımla etkili iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
2. Aşırı iş yükünü (ders yükü, ek sorumluluklar vb.) uzun süre başarılı bir şekilde idare ederim.	1	2	3	4	5
3. Okulda karşılaştığım kriz durumlarını ustalıkla çözerim.	1	2	3	4	5
4. Okuldaki hatalarımdan ders çıkararak; öğretim tarzımı iyileştiririm.	1	2	3	4	5
5. Performansımı tekrar tekrar değerlendirerek; öğretim tarzımı sürekli geliştiririm.	1	2	3	4	5
6. Eleştiri niteliğinde bile olsa okulda tarafıma yöneltilen geri bildirimleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
7. Özel kaynaklara (kitap, eğitim teknolojileri vb.) ihtiyacım olduğunda (okul yöneticileri veya meslektaşlarımdan) yardım isterim.	1	2	3	4	5
8. Desteklerine ihtiyaç duyduğumda, okul yöneticilerime konuyu açarım.	1	2	3	4	5
9. Okuldaki değişim durumlarını mesleki gelişimim için	1	2	3	4	5

Ek 4: Öğretmenlerin Profesyonel Sermaye Ölçeği Kullanım İzni



AA

Ahmet AYPAY<.

Kime: Cengiz Ö.

6.11.2024 Çar 10:35

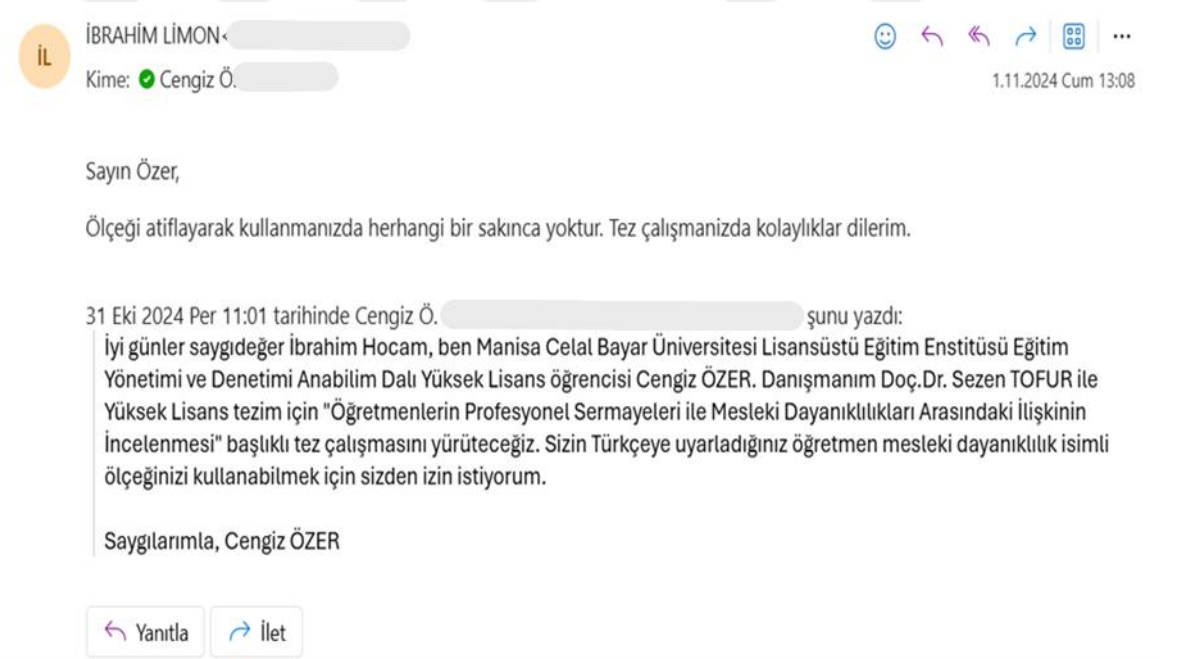
Merhabalar,

Oncleikle calismanizda kolayliklar dilerim. Tabii ki kullanabilirsiniz. Dogan Ozluk un e-posta adresleri bunlar. Baska adresini bikmiyorum. Ama siz gonul rahatligiyla kullanabilirsiniz. Sezen hocaya da selamlarimi iletin.
Kolayliklar diliyorum.
Ahmet

Ahmet Aypay, Prof. Dr.

...

Ek 5: Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği Kullanım İzni



İL

İBRAHİM LİMON<

Kime: Cengiz Ö.

1.11.2024 Cum 13:08

Sayın Özer,

Ölçeği atiflayarak kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Tez çalışmanizda kolaylıklar dilerim.

31 Eki 2024 Per 11:01 tarihinde Cengiz Ö. şunu yazdı:

İyi günler saygıdeğer İbrahim Hocam, ben Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cengiz ÖZER. Danışmanım Doç.Dr. Sezen TOFUR ile Yüksek Lisans tezim için "Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını yürüteceğiz. Sizin Türkçeye uyarladığınız öğretmen mesleki dayanıklılık isimli ölçeğinizi kullanabilmek için sizden izin istiyorum.

Saygılarımla, Cengiz ÖZER

Yanıtla İlet

Ek 6: Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2024-E.905078

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E--050.01-905078 29.11.2024
Konu : Sezen TOFUR-Etik Kurul Başvurunuz-Hk-

Sayın Doç. Dr. Sezen TOFUR

İlgi : 21.11.2024 tarihli ve 899826 sayılı yazı.

MCBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cengiz ÖZER'in " Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri İle Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " adlı başvurunuz kurulumuzun 26.11.2024 tarih ve 2024/16 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Kurulumuzda alınan karar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Osman Murat KOÇTÜRK
Kurul Başkanı

Ek: 8-nolu karar (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu :BSMEVKA3C3 Pin Kodu :19052 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4049&eD=BSMEVKA3C3&eS=905078

Adres:Şehit Prof. Dr. Ilhan Varank Yerleşkesi 45140 - Yunusemre/Manisa
Telefon:(0 236) 2011000 Faks:(0 236) 2372442
Elektronik Ağ:http://www.cbu.edu.tr
Kep Adresi:celalbayaruniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Bülent Tekenli
Unvanı: Şef
Telefon No: 2362011095

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

Toplantı Tarih	: 26.11.2024
Toplantı Sayısı	: 2024/ 16
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 12

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 26.11.2024 tarih ve saat 15:30'da toplandı. Yapılan görüşmeler sonrasında aşağıdaki kararlar alınmıştır:

KARAR:

8- MCBÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Sezen TOFUR'un 21.11.2024 tarih ve E.899826 sayıda kayıtlı MCBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cengiz ÖZER'in " **Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri İle Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** '' adlı tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna. toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

(imza)
Prof.Dr.Osman Murat KOÇTÜRK
Başkan

(imza) Prof.Dr.Fatma ŞAŞMAZ ÖREN Üye	**(imza)** Prof.Dr.Özge AYAN Başk.Yrd	**(imza)** Prof.Dr.Ramazan GÖKBUNAR Üye
(İmza) Prof.Dr.Selhan ÖZBEY Üye	**(imza)** Prof.Dr.Nurettin GÜLMEZ Üye	**(imza)** Prof.Dr. Meryem AYAN Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 7: Araştırma Uygulama İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.11.2024-E.896117

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-98585286-302.14.01-896117 15.11.2024
Konu : Cengiz ÖZER'in Tez Konusu Hk.

DAĞITIM YERLERİNE

Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cengiz ÖZER'in tez konusu; Enstitü Yönetim Kurulumuzun 13.11.2024 tarih ve 50/1 sayılı kararıyla **"Öğretmenlerin Profesyonel Sermayeleri ile Mesleki Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** olarak uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Coşkun ÇILBANT
Enstitü Müdür Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Doç. Dr. Sezen TOFUR

Bilgi:
Lee Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu :BS4ESZCEEZ Pin Kodu :16203 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4049&eD=BS4ESZCEEZ&eS=896117

Adres:MCBU Şehit Prof. Dr. Ilhan Varank Yerleşkesi Fen ve Sosyal Bilimler Enstitü Binası İ. Kat 45140 Yunusemre/Manisa
Telefon:(0 236) 2011000 Faks:(0 236) 2372442
Elektronik Ağ:http://www.cbu.edu.tr
Kep Adresi:celalbayaruniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Birgül Karakuş
Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.