



**KOLAYLAŖTIRICI OKUL YAPISI, AKADEMİK İYİM SERLİK VE
OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŖKİNİN İNCELENMESİ**

Nagihan Tepe

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Nagihan

Soyadı: TEPE

Bölümü: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: An Analysis Of The Relationship Between Enabling School Structure, Academic Optimism And School Effectiveness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Nagihan TEPE

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nagihan TEPE tarafından hazırlanan “Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

Eğitim Bilimleri ABD, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. M. Metin ARSLAN

Eğitim Bilimleri ABD, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 14/11/2018

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca bana akademik anlamda yol gösteren, bilgi, birikim ve tecrübesiyle desteğini esirgemeyen ve doktora tez çalışmamın başından sonuna kadar bana her türlü destekte bulunan danışmanım Prof. Dr. Temel ÇALIK hocama teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın her aşamasında görüş, yardım ve güvenini esirgemeyerek bana yol gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Ferudun SEZGİN ve Doç. Dr. Didem KOŞAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Verilerin toplanması aşamasında bana yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen Giresun İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Necati AKKURT'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Destek ve yardımlarını esirgemeyen aileme ve çok değerli arkadaşım Nafiye Gülşen KAYAOĞLU'na çok teşekkür ederim. Ayrıca sevgisi, ilgisi, sabrı ve desteğiyle her zaman yanımda olan, tüm zorlukları benimle göğüsleyen sevgili eşim Cengiz'e, canım evlatlarım Leyla ve Oğuz Kağan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISI, AKADEMİK İYİMSERLİK VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Nagihan Tepe

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım/2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmayarak, toplanan verilerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Evrenin tamamının örneklem olarak kullanılmasındaki amaç, Giresun ilçelerindeki okulların ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarının heterojen yapı göstermesidir. Giresun coğrafi koşullar itibariyle dağlık ve merkeze uzak bölgelerde yer alan ilçe ve okullara sahiptir. Hatta merkeze bağlı köy okullarının bile sayısı oldukça fazladır. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları oldukça azdır. Bu heterojen yapının araştırmanın sonuçlarına olumsuz etki edeceği düşünüldüğünden ve evrenin tümüne de ulaşabilme imkânı olduğundan tüm evren araştırmaya dahil edilmiştir. Eksik, hatalı, kayıp ve uç değerlerin ayıklanmasından sonra araştırma 1100 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul etkililiği ölçeği, akademik iyimserlik ölçeği ve okul yapısı ölçeği olmak üzere toplam 3 ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için araştırmacı tarafından açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS 21 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, yordayıcı değişkenlerin incelenmesinde Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve bulundukları okuldaki hizmet süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılığın analizinde ise t-tesisi, ANOVA ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin okul yapısı,

akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarının iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okuldaki bürokratik yapı ise etkili (kolaylaştırıcı) şekilde işlemektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna ek olarak en yüksek ilişkinin okul yapısının alt boyutu olan kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul etkililiği arasında olduğu, en düşük düzeyli ilişkinin ise okul yapısının alt boyutu olan engelleyici okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutu olan güven arasında olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları okul yapısı ve akademik iyimserliğin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak okul yapısının alt boyutu olan kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik ve akademik vurgunun okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olduğu ancak; okul yapısının alt boyutu olan engelleyici okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutu olan güvenin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul etkililiğinin alt boyutları olan esneklik, eğitim öğretim ve uyumun yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve akademik vurgunun her üç boyutta da anlamlı yordayıcılar olduğu ancak; engelleyici okul yapısı ve güvenin her üç boyutta da anlamlı yordayıcılar olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin okul yapısı, engelleyici okul yapısı, akademik iyimserlik, öz yeterlik, güven, uyum ve esneklik algılarının cinsiyete göre değişmediğini göstermiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısı ve eğitim öğretim algısı düzeylerinin ise cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine; akademik vurgu algısı düzeylerinin ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu, okul etkililiği, eğitim öğretim, uyum ve esneklik algılarının yaşlarına göre değişmediği sonucuna varılırken, akademik iyimserlik ve güven algılarının yaşlarına göre anlamlı farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, akademik iyimserlik, öz yeterlik, güven, akademik vurgu, okul etkililiği, eğitim öğretim, uyum ve esneklik algılarının eğitim durumuna bağlı olarak farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, akademik vurgu, okul etkililiği, uyum ve esneklik algılarının farklılaşmadığı araştırma sonuçlarıyla ortaya koyulmuştur. Ancak öğretmenlerin akademik iyimserlik, güven, öz yeterlik ve eğitim öğretim algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine göre okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu ve uyum algıları arasında farklılıklar tespit edilmezken; akademik iyimserlik, güven, okul etkililiği, eğitim öğretim ve esneklik algılarının okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; konu ile ilgili farklı araştırma yöntemleri kullanılarak farklı katılımcı grupları üzerinde yapılacak araştırmalardan daha kapsamlı veriler elde edilmesi, öğretmenlerin güven algılarına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılması gibi öneriler sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul etkililiği, kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik, öğretmen

Sayfa Adedi: XVI+125

Danışman: Prof. Dr. Temel ÇALIK

AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ENABLING SCHOOL STRUCTURE, ACADEMIC OPTIMISM AND SCHOOL EFFECTIVENESS

(Ph.D Thesis)

Tepe, Nagihan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November/2018

ABSTRACT

The aim of this study is to explore lower secondary school teachers' enabling school structure, academic optimism and school effectiveness perceptions and to examine the relationship between these variables. The research is a quantitative study using correlational screening model. Because of the entire universe was reached within the scope of the research, all of the collected data were included in the survey without taking samples. The purpose of using the whole of the universe as a sample is that the heterogeneous structure of the schools in Giresun districts and the teachers working in these schools. Giresun has districts and schools located in mountainous and remote areas in geographical conditions. Even the number of village schools attached to the center is quite high. The number of teachers working in these schools is very small. Because of this heterogeneous structure was thought to have a negative impact on the results of the study and the whole universe could also be reached, the entire universe was included in the research. After the missing, faulty, missing and extreme values were extracted, the research was carried out over 1100 teachers. A total of 3 scales including school effectiveness scale, academic optimism scale and school structure scale were used in the research. Explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed by the researcher for the validity and reliability studies of the scales. Data were analyzed via SPSS 21 and LISREL 8.8 programs. The Pearson Product Moment Correlation was calculated to determine the inter-variable relationships, and Multiple Linear Regression analysis was conducted to examine predictive variables. T-test, ANOVA and Kruskal Wallis were used in analyzing the differences of the teachers' opinions according to demographic variables such as gender, age, educational status, occupational seniority and years in current at school. The

results of the research showed that teachers' school structure, academic optimism and perceptions of school effectiveness were at a good level. According to the teachers' perceptions, the bureaucratic structure in the school works in an effective (enabling) way. According to the results of the research, there were positive and significant relationships between the teachers' school structure, academic optimism and school effectiveness. In addition, it was found that the highest relationship was between the enabling school structure, which is the sub-dimension of the school structure, and the school effectiveness, and the lowest relationship was between the coercive school structure, which is the sub-dimension of the school structure, and the trust, which is the sub-dimension of academic optimism. Research findings show that school structure and academic optimism are significant predictors of school effectiveness. In addition, the enabling school structure which is the subscale of the school structure, and the academic self-efficacy and academic emphasis which are the subscales of academic optimism, were found to be significant predictors of school effectiveness; but it has been found that the coercive school structure which is the sub-dimension of the school structure and trust, which is the sub-dimension of academic optimism, are not significant predictors of school effectiveness. Furthermore, research findings show that self-efficacy, academic emphasis, and the enabling school structure were significant predictors in the subscales of school effectiveness, flexibility, education, and adaptability; but coercive school structure and trust are not significant predictors in all three dimensions. Results also demonstrated that teachers' perceptions of school structure, coercive school structure, academic optimism, self-efficacy, trust, adaptability and flexibility did not differ according to gender variable. Enabling school structure and levels of education and instruction are in favor of male teachers according to gender; and the level of academic stress perception changed significantly in favor of female teachers. Academic optimism and trust perceptions differ significantly according to the age of the students, as the result that the teachers' school structure, enabling school structure, coercive school structure, self-efficacy, academic emphasis, school effectiveness, education and training, adaptability and flexibility did not differ with age. According to the results of the research, it was determined that the teachers did not show any differences according to the school structure, enabling school structure, coercive school structure, academic optimism, self - efficacy, trust, academic emphasis, school effectiveness, education and training, adaptation and flexibility. According to their occupational seniority, the results of the research show that teachers' school structure, enabling school structure, coercive school structure, academic emphasis, school effectiveness, adaptability and flexibility are not different. However, it has been concluded that teachers' academic optimism, confidence, self-efficacy and perception level of education and training differ according to their professional seniority. When there are no differences between the school structure, enabling school structure, coercive school structure, self-efficacy, academic emphasis and adaptation perceptions according to the years in current of the teachers at the school, academic optimism, trust, school effectiveness, education, and flexibility were found to be significantly different from years in current at the school. According to the research findings; the following suggestions can be presented: more comprehensive data can be obtained from research on different groups of participants by using different research methods, and various researches about the teachers' perceptions of trust can be done.

Key Words: School effectiveness, enabling school structure, academic optimism, teacher.

Page Number: XVI+125

Supervisor: Prof. Dr. Temel ÇALIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Araştırmanın Varsayımları.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9

BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Okul Etkililiği.....	11
Etkililik Kavramı.....	11
Örgütsel Etkililik.....	12
<i>Örgütsel Etkililik Modelleri.....</i>	<i>12</i>
<i>Amaç modeli.....</i>	<i>13</i>
<i>Sistem modeli.....</i>	<i>13</i>
<i>Süreç modeli.....</i>	<i>14</i>
Etkili Okul.....	15
<i>Etkili Okulun Özellikleri.....</i>	<i>18</i>
<i>Etkili Okulun Boyutları.....</i>	<i>21</i>
<i>Etkili Okulda Yönetici.....</i>	<i>22</i>
<i>Etkili Okulda Öğretmen.....</i>	<i>24</i>
<i>Etkili Okulda Öğrenciler.....</i>	<i>25</i>
<i>Etkili Okulda Çevre ve Aile.....</i>	<i>26</i>
<i>Etkili Okul Kültürü.....</i>	<i>27</i>
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı.....	28
Bürokrasi Kavramı.....	28
Bürokratik Sistemler Olarak Okullar.....	31
Okulda Bürokrasinin Çeşidi ve Etkileri.....	33
Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Özellikleri.....	36
Akademik İyimserlik.....	40
Akademik İyimserlik Kavramı ve Gelişimi.....	40
Akademik İyimserlik Kavramının Alt Boyutları.....	46

<i>Akademik Öz Yeterlik (Kolektif Yeterlik).....</i>	<i>47</i>
<i>Güven.....</i>	<i>48</i>
<i>Akademik Vurgu.....</i>	<i>49</i>
BÖLÜM III.....	51
YÖNTEM.....	51
Araştırmanın Modeli.....	51
Evren ve Örneklem.....	52
Veri Toplama Araçları.....	54
Okul Etkililiği Ölçeği.....	54
Akademik İyimserlik Ölçeği.....	54
Okul Yapısı Ölçeği.....	55
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	56
Açımlayıcı Faktör Analizi.....	56
Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	59
<i>OEÖ'nün DFA Sonuçları.....</i>	<i>59</i>
<i>AIÖ'nün DFA Sonuçları.....</i>	<i>60</i>
<i>OYÖ'nün DFA Sonuçları.....</i>	<i>61</i>
Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM IV	65
BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Değişkenlerine Ait Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	64
Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algıları Arasındaki İlişkiler.....	65
Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarında Yordayıcı Olarak Okul Yapısı ve Akademik İyimserlik.....	67

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	72
BÖLÜM V.....	90
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
Sonuçlar.....	90
Öneriler.....	92
KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	112
Ek 1. Veri Toplama Araçları.....	113
Ek 2. Giresun Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan Uygulama İzin Yazısı.....	117
Ek 3. Ölçek İzin Yazışması.....	118
Ek 4. Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi.....	121

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2015-2016 Öğretim Yılı Giresun Merkez ve İlçelerindeki Ortaokulların ve Bu Okullardaki Öğretmenlerin Sayıları (MEB, 2016).....	52
Tablo 2. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı.....	53
Tablo 3. Ölçeklerin Madde Sayısı, Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....	57
Tablo 4. OE'ye İlişkin DFA Sonuçları.....	59
Tablo 5. AI'ye İlişkin DFA Sonuçları.....	60
Tablo 6. OY'ye İlişkin DFA Sonuçları.....	61
Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Değişkenlerine Ait Algı Düzeyleri.....	64
Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algıları Arasındaki İlişkiler.....	66
Tablo 9. Okul Etkililiğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 10. Okul Etkililiğinin Okul Yapısı ve Akademik İyimserliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 11. Esnekliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 12. Eğitim-Öğretimin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 13. Uyumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları...	71

Tablo 14. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	73
Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Yaşa Göre Betimsel Verileri	75
Tablo 16. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Yaşa Göre Anova Sonuçları.....	76
Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel Verileri.....	78
Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Eğitim Durumuna Göre Kruskall-Wallis sonuçları.....	80
Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdemine Göre Betimsel Verileri.....	81
Tablo 20. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdemine Göre Anova Sonuçları.....	85
Tablo 21. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Okul Hizmet Süresine Göre Betimsel Verileri.....	86
Tablo 22. Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Okul Hizmet Süresine Göre Kruskall-Wallis Sonuçları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. OEÖ'nün DFA Sonucu: Yol Diyagramı.....	60
Şekil 2. AİÖ'nün DFA Sonucu: Yol Diyagramı.....	61
Şekil 3. OYÖ'nün DFA Sonucu: Yol Diyagramı.....	63

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OEÖ	Okul Etkililiği Ölçeği
AIÖ	Akademik İyimserlik Ölçeği
OYÖ	Okul Yapısı Ölçeği
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan temel kavramlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Etkili okul faaliyetlerinin temelleri ABD'de 1960'lara dayanmakta olup 1966 yılında etkili okullarla ilgili ilk çalışma sayılabilecek Coleman Raporu olarak bilinen araştırmada okulların, çocuğun yaşantısında, aile ve sosyal çevreye göre daha az rol oynadığı ifade edilmiştir (Gökçe & Kahraman, 2010, s.175). Coleman'ın araştırma sonucunun aksine ondan sonra gelen çeşitli araştırmacılar (Dorman, Lipsitz & Verner, 1985; Edmonds, 1979; Elmore, 1992; Fouts, 2002; Hoy & Hannum, 1997; Mortimore & Sammons'tan aktaran Brice, 1992; Zigarelli, 1966) okulun öğrenci başarısında önemli rol oynadığını savunmuşlardır. Yapılan bu araştırmalarda etkili okulların; güçlü liderlik özelliğine sahip yöneticilerinin olması, öğretmen memnuniyeti, meslektaş liderliği, yüksek düzeyde aile ve toplum katılımı, tüm öğrencilere yönelik yüksek beklentilere sahip olunması, okul atmosferinin samimi ve destekleyici bir yapıda olması, mesleki gelişime odaklılık, iş birliği ve iletişim, sık ve sistematik öğrenci değerlendirmesi, bireysel keşif ve farkındalık, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre farklı öğretim yöntemlerinin benimsenmesi, fiziksel aktivite, akademik başarı kültürü, kaynak desteği, kurumsal bütünlük gibi ortak özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu özellikleri bakımından etkili okullar diğer okullardan farklılaşmaktadır.

Etkili okulu diğer okullardan ayıran en önemli özellik sadece bu okulların amaç ve işlevleri olmayıp; içsel nitelikleri, örgütsel düzenlemeleri ile etkililik boyutlarının da diğer okullardan farklı olması, etkili bir eğitim-öğretim süreci ve ortamına sahip olmasıdır. Öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranış değişikliğini içeren planlanmış ve zamana göre ayarlanmış tüm eğitimsel etkinliklerin okulda eğitim-öğretim süreci ve ortamında gerçekleştirildiği göz önüne alındığında, öğrencinin öğrenme düzeyi ve eğitimsel başarısının, eğitim-öğretim süreci ve ortamın boyutları tarafından olumlu veya olumsuz şekilde etkilendiğini söylemek mümkündür (Baştepe, 2009, s. 77).

Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden optimum düzeyde faydalanmasını, öğretmenlerin de bu süreçte işlerini severek yapmasını sağlamak için etkili okulların varlığı önemlidir. Okulların daha iyi ve etkili olması için anahtar kavram okul yapısı olup; okul yönetiminde çalışanların daha yaratıcı, iş birliği içinde ve profesyonelce işlerini yapmasını sağlayan, onları geliştiren kolaylaştırıcı yapının benimsenmesi, daha iyi okullar tasarlanmanın ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilir (Hoy & Sweetland, 2001, s. 319). Yirmi birinci yüzyılın ihtiyacı olan etkili örgütlerin, özellikle de okulların, rekabetçi ve başarılı olmak için kolaylaştırıcı yapılara sahip olmaları gerekmektedir (Hoy & Sweetland, 2000, s. 529).

Okullar; müdür, müdür yardımcıları, öğretmen ve öğrencilerden oluşan topluluklardır ve diğer örgütler gibi bürokrasi ile işlemektedirler (Hoy & Sweetland 2001, s. 300). Okul yapılarını geliştirme çalışmaları bürokratik yapılarla ilgili çalışmalardan beslenmiştir (Messick, 2012, s. 15). Adler ve Borys (1996, s. 66) bürokrasiyi kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı olmak üzere iki boyutta sınıflandırmıştır. Hoy ve Sweetland (2000, s. 526; 2001, s. 297) ise bürokratik örgüt yapısının temel unsurlarının biçimlendirme ve merkezileşme olduğunu ifade etmektedir. Biçimlendirme, örgütün yazılı kurallarını, yönetmeliklerini, prosedürlerini ve politikalarını içeren tarafıdır. Merkezileşme ise; örgütsel karar verme süreciyle ilişkili olup çalışanların kararlara katılım düzeyini gösterir. Yüksek merkezileşme karar alma sisteminin örgütün tepesindeki birkaç kişinin elinde toplandığını gösterirken, düşük merkezileşme ise karar alma sürecine örgütün tüm üyelerinin katıldığını ve birçok kişi arasında paylaşıldığını gösterir (Hoy & Sweetland, 2001, s. 299). Yönetiminde tercih edilen bürokratik yapının çeşidi direkt olarak o okulu oluşturan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin davranışlarında, dolaylı olarak ise okulun üzerinde etkisini hissettirir.

Anderson (1974)'a göre okullardaki bürokratik yapıyı incelemenin önemi şu şekilde ifade edilebilir (Sinden, Hoy & Sweetland, 2004, s. 462): Birincisi; yapı müdahale edilebilir bir değişken olduğundan doğru anlaşıldığı takdirde öğretmen ve öğrencilere iyi hizmet etmek için tasarlanması mümkündür. İkincisi; örgütsel araştırmalarda okul konusuna duyulan ilgi giderek artmaktadır, eğitimin paydaşları olan bireyler ve çıkar grupları okulları geliştirmek için süreçte söz sahibi olmayı talep etmektedirler. Son olarak; öğrenci başarısının okullardaki yapı ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Okulların temel varoluş amaçlarından biri öğrenci başarısını sağlamak olduğundan, bu amacı gerçekleştirmek için daha iyi koşulların nasıl üretilebileceğini araştıran çalışmalar önem taşımaktadır. Okul yapısı bu koşullardan biridir.

Bu araştırmada etkili okullarda yapı boyutu kolaylaştırıcı yapı ile açıklanmış olup; örgütü oluşturan diğer boyutlar olan birey ve davranış boyutları ise akademik iyimserlik çatısı altında incelenecektir. Akademik iyimserlik bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlar açısından sınıflandırılabilir; bu boyutlar daha ayrıntılı incelendiğinde bilişsel alanda kolektif yeterlik, duyuşsal alanda okul güveni ve davranışsal alanda ise akademik vurgu şeklinde değerlendirilmektedir (Fahy, Wu & Hoy, 2010; Hoy, Tarter & Hoy, 2006; Wu, Hoy & Tarter, 2013).

Akademik iyimserliğin çıkış noktası olan iyimserlik kavramı ilk olarak Seligman'ın çalışmalarında vurgulanmıştır. Seligman (1999) başarı için gerekli iki geleneksel faktör olan yetenek ve motivasyonun yanı sıra, üçüncü bir faktörün daha olduğunu belirterek bu faktörü iyimserlik olarak tanımlamıştır. İyimserlik, insanların işlerin kötüden ziyade büyük olasılıkla iyi gideceğine olan inancına dair ruh hali olarak tarif edilebilir. Böylece iyimserlik öğrenme için çeşitli alternatifler önerir ve karamsar ruh halini değiştirebilir (Wu, 2012, s. 43). Olumluya yönelme, umutlu olma ve başarabileceğine dair inancı taşıma durumudur.

İyimserlik patolojik durumlar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan zayıflık ve çaresizlikten ziyade var olan potansiyele ve açığa çıkardığı güce odaklandığı için güçlü bir motivasyon kaynağıdır (Smith & Hoy, 2007, s. 597). İyimserlik örgütsel açıdan ortak bir duyguyu ifade ederken, okullar açısından düşünüldüğünde akademik iyimserlik olarak tanımlanabilir (McGuigan & Hoy, 2006, s. 210). Akademik iyimserlik, kötümser bir okulun iyimser bir okul olabileceğinin öğrenilebilir olduğunun düşüncesidir (Hoy vd., 2006, s. 443). Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, her öğrencinin başarıma

kapasitesine sahip olduğu ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle iş birliğı yapabileceklerine ilişkin öğretmenler arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan & Hoy, 2006, s. 214). Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır ve okullarda en iyi olanı açıklamak ve geliştirmek için çalışır (Smith & Hoy, 2007; s. 597).

Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci başarısını artırmaya yönelik daha fazla çaba göstermeleri ve mesleğin gerektirdiklerini en etkili şekilde yerine getirmeleri beklenir. Bu bağlamda öğrencilerin alacağı öğretimin kalitesinin artırılması, okul içinde öğrenme koşullarının iyileştirilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanması için öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olması önemli görülebilir (Özdemir & Kılınç, 2014, s. 5).

Akademik iyimserlik üç boyut altında incelenmektedir. Akademik vurgu boyutu, bir okulda öğrenmeye odaklanılması ve bu amaçla belirli davranışların gerçekleştirilmesine yönelik bir baskıyı; kolektif yeterlik, öğretmende öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye yönelik gösterdiği çabaların olumlu bir etkiye sahip olacağına dair algıyı (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010, s. 3); güven ise, bir grubun karşı tarafın yardımsever, güvenilir, dürüst, açık, yetkin olduğuna inanarak ona karşı savunmasız kalmaya istekli olmasını ifade etmektedir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; s. 189). Her bir boyutun ortak noktası özünde olumlu duygular barındırmasıdır.

Akademik vurgu, kolektif yeterlik ve okul güveni yalnızca doğası ve işlevi gereğı benzerlik göstermez, öğrenci başarısı üzerindeki güçlü ve pozitif etkileriyle de benzerdir (Hoy vd., 2006, s. 431). Hoy vd. (2006) çalışmalarında akademik iyimserliği oluşturan bu üç unsurun birbiriyle karşılıklı ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir.

Kolektif yeterlik öğrenci ve velilerdeki güveni artırır; güven kolektif yeterliği pekiştirir. Benzer şekilde öğretmenler ve yöneticiler ekip olarak öğrencinin öğrenmesinde fark yaratabileceklerine inandıkları zaman akademik başarı vurgulanır; bu durum kolektif yeterlik inancını güçlendirir. Son olarak öğretmen ve yöneticiler, öğrenci ve velilere güvendiğı zaman akademik başarı vurgulanır ve bu da karşılıklı olarak öğrenci ve velilerde güven teşkil eder (Hoy vd., 2006, s. 432).

Okul ile öğrenci ve veliler arasında güven yüksek olunca, öğretmen akademik başarıyı sürdürebilmek için öğrenci ve velilerle iş birliğı yapma konusunda daha istekli olur ve işler kolaylaşır. Kolektif yeterlik artıkça güven de gelişir; öğretmenler kendilerini okul ile ilgili

sorunları çözmeye daha yetenekli görürler, öğrenci ve velilere karşı daha hassas davranırlar. Öğrenci ve velilerde güven duygusu oluşunca da öğretmenler yüksek başarı standartları belirlerken herhangi bir engelle karşılaşmayacaklarını düşünerek daha inançlı olurlar. Sırayla öğrenciler akademik başarıda gelişme gösterdikleri zaman, yüksek akademik standartların vurgulanmasıyla öğrenci ve velilerde güven duygusu güçlenmektedir. Sonuçta öğretmenler de öğrencilerinin akademik başarısını artırmak için gerekli işlemleri yürütebileceğine inanacaktır (Wu, 2012, s. 42).

İlgili literatür incelendiğinde okul etkililiği ile okul kültürü (Ayık & Ada, 2009), kolektif yeterlik (Cooper, 2010), örgütsel vatandaşlık (Cooper, 2010), iş doyumu (Dodson, 2005), liderlik (Brice, 1992), okul geliştirme (Turner, 2002), öğrenci başarısı (Lassiter, 1994), sosyal uyum (Lassiter, 1994) ve öğretimsel liderlik (Buzzi, 1990) arasındaki çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir.

Okul yapısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; akademik iyimserlik (McGuigan, 2005; Messick, 2012; Özdemir & Kılınç, 2014), liderlik stilleri (Buluç, 2009), öğretmen profesyoneli (Cerit, 2012), farkındalık (Marshall, 2013; Watts, 2009), kolektif yeterlik (Adams, 2003; Rhoads, 2009), örgütsel vatandaşlık davranışı (Messick, 2012), okul iklimi (Jacob, 2003; Mayerson, 2010), okul etkililiği (Mayerson, 2010), güven (Adams, 2003), akademik gelişme (McGuigan, 2005), öğretmen güçlendirme (Watts, 2009), örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm (Demirtaş, Özdemir & Küçük, 2016) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Akademik iyimserlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise; örgütsel bağlılık (Çağlar, 2013; Çoban & Demirtaş, 2011), değişim (Çağlar, 2014), okul iklimi (Kılınç, 2013), öz yeterlik (Sezgin & Erdoğan, 2015), başarı algısı (Sezgin & Erdoğan, 2015), değerler (Uzun, 2014), okul kültürü (Yılmaz & Kurşun, 2015a), mesleki tükenmişlik (Yalçın, 2013), öğrenci başarısı (Anderson, 2012; Bevel, 2010; Boonen, Pinxten, Damme & Onghena, 2014; Chang, 2011; Edwards, 2010; Hoy vd., 2006; Mishoe, 2012; Smith & Hoy, 2007; Wu, 2012), dağıtımçı liderlik (Chang, 2011; Malloy, 2012), kolaylaştırıcı okul yapısı (Anderson, 2012; McGuigan, 2005; Messick, 2012; Wu vd., 2013), kolektif sorumluluk (Wu, 2012; Wu vd. 2013), dönüşümcü liderlik (Rutledge II, 2010), örgütsel iklim (Reeves, 2010), okul etkililiği (İkbal, 2016; Reeves, 2010), toplum katılımı (Kirby & DiPaola, 2011) ve örgütsel vatandaşlık (Messick, 2012) gibi değişkenlerle akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar mevcuttur.

Yapılan çalışmaların ortak noktaları incelendiğinde; okul başarısında temel kavramlar olan okul etkililiği, akademik iyimserlik ve kolaylaştırıcı yapı kavramlarından herhangi biri ile örgütsel davranışın alt boyutlarını içeren liderlik, örgüt kültürü, iletişim örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık gibi kavramlar arasındaki ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir. Bu şekilde daha sınırlı bir çerçeve çizilmiştir.

Literatürdeki çalışmalardan daha özgün olanlar incelendiğinde ise Özdemir ve Kılınç (2014), Hoy ve Sweetland (2001), McGuigan ve Hoy (2006), Mayerson (2010), Anderson (2012), Messick (2012) ile İkbāl'in (2016) çalışmaları göze çarpmaktadır. Özdemir ve Kılınç (2014), okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Hoy ve Sweetland (2001), daha iyi okulların tasarımının nasıl olacağını araştırdıkları çalışmalarında kolaylaştırıcı okul yapısının sağlandığı okullarda rol çatışmasının az olduğunu, yöneticiye olan güvenin arttığını ve bireyler arası iletişimde dürüstlüğün hâkim olduğunu tespit etmişlerdir. McGuigan ve Hoy (2006)'un kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserliğin okulun akademik başarısının gelişimi üzerindeki rolüne ilişkin yaptığı çalışmada kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik iyimserliğin okulun akademik başarı düzeyiyle de ilişkili olduğu görülmüştür. Okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, okul etkililiği ile ilgili herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Bu durum alanda bir boşluk olarak görülerek çalışmanın çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Mayerson (2010), öğretmen profesyonelizmi, iklim, güven ve yapı değişkenlerinin okul etkililiğini yordayabildiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada okul etkililiğini açıklamada örgütsel davranış boyutlarından çeşitli değişkenler açıklayıcı olarak kullanılmıştır. Anderson (2012), çalışmasında akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı yapılar ve öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlere göre görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri kolaylaştırıcı yapılar ile mümkündür. Akademik iyimserliğin öğrenci başarısını açıklamada yordayıcı değişken olarak kullanıldığı bu araştırmada okul yapısına değinilmiş ancak okul etkililiği kavramından bahsedilmemiştir. Messick (2012), kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Ayrıca kolaylaştırıcı

okul yapısı, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının öğrenci başarısı ve okul etkililiğiyle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Oldaç (2016) paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki iş birliği ve akademik iyimserlik değişkenleri ile Türkiye’deki resmi okullar arasındaki öğrenci başarısı farklılıkları arasındaki ilişkiyi çok seviyeli bir analiz yöntemi ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrenci başarısı ile akademik iyimserliğin her üç boyutunun da pozitif ilişkili olduğu, ayrıca engelleyici bürokrasiyle öğrenci başarısı arasında anlamlı, kolaylaştırıcı bürokrasiyle öğrenci başarısı arasındaysa anlamsız bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Daha önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde okul etkililiği, kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik kavramlarının bir arada ele alınarak daha büyük bir resmin ortaya koyulduğu yerli veya yabancı herhangi bir çalışma olmaması bu alanda bir eksiklik olarak görülmüştür. Okulu oluşturan sosyal topluluklar olan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler günlük hayatının büyük çoğunluğunu okulda geçirmektedirler. Her gün okula gelen bu topluluk belirli amaçlar için bir arada bulunmakta ve birlikte çalışmaktadır. Bireysel, yerel, ulusal ya da evrensel anlamda eğitim öğretim sisteminin amaçları düşünüldüğünde, belirlenen hedeflerin gerçekleştirildiği yer olan okulların niteliği önem taşımaktadır. Okulların daha nitelikli hale gelebilmesi, içinde bulunan insanların mutlu olduğu yerlere dönüşebilmesi, bulundukları çevreye ışık yayabilmeleri için okul etkililiği kavramının önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın çıkış noktasını genel bir kavram çizilerek, daha başarılı ve mutlu okulların temel etkenlerini belirlemek oluşturmaktadır. Bu genel çerçevede içerisinde etkili okulların, öğrenen bir örgüt olarak onları oluşturan yapı, birey ve davranış unsurları altında ele alınması amaçlanmıştır. Okulların daha başarılı ve etkili hale gelebilmeleri için; yapı boyutunda kolaylaştırıcı okul yapısı, birey ve davranış boyutunda ise akademik iyimserlik kavramları incelenecektir. Araştırmanın çatı kavramı olarak ise okul etkililiği kavramı belirlenmiştir. Bu çatının ayaklarını oluşturan kavramlar ise kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik olarak ele alınacak olup, okul etkililiği üzerindeki yordayıcılıkları incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarını belirleme ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ilişkin olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiğine ilişkin algıları nasıldır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik algıları, okul etkililiği algılarının anlamlı yordayıcıları mıdır?
4. Ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik algıları ve okul etkililiği algıları çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul hizmet süresi) anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okullar, bir ülkenin önce ulusal sonra küresel anlamda ihtiyaç duyulan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır. Bu süreçte okullarda eğitim-öğretim sürecine ilişkin, hızla gelişen ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte değişiklikler yapılması son derece önemlidir. Ayrıca günlük hayatının çok büyük bir kısmını okulda geçiren öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bulunduğu ortamda mutlu olmaları, işlerini severek yapmalarına ve dolayısıyla belirlenen hedeflere daha kolay ve etkili bir şekilde ulaşmalarına katkı sağlayacaktır. Eğitim öğretim sürecinin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veliler ve yöneticilerin davranışlarının olumlu yönlerine odaklanıp, iyi olan durumların korunarak nasıl daha iyiye doğru gelişme göstereceğini incelemesi açısından akademik iyimserlik kavramı alanında yapılan bu çalışma önemli görülmektedir. Akademik iyimserlik düzeyinin istenilen seviyede olabilmesi için okul yapısının kolaylaştırıcı bir anlayışla yönetiliyor olması bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca kolaylaştırıcı yapıya sahip bir okulda, akademik iyimserlik düzeyinin de istenilen düzeyde olmasının okul etkililiğine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiğine yönelik literatürde yeterli çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu üç değişkenin bir arada ele alındığı herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak her üç değişkenin birlikte ele alınarak incelenmesi ve büyük resmin ortaya koyulması açısından önemlidir. Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik

iyimserlik ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülerek bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık edebilir ve daha sonraki araştırmalara ışık tutacak sonuçlar içerebilir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiğini belirlemede önemli olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur. Bu çalışma, araştırmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerinin onların kendi algılarını doğru bir şekilde tasvir edeceği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada, Giresun ili ve ilçelerindeki (Bulancak, Espiye, Görele, Tirebolu, Dereli, Şebinkarahisar, Keşap, Yağlıdere, Alucra, Piraziz, Eynesil, Güce, Çanakçı, Doğankent ve Çamoluk) resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlere Likert tipi ölçekler uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında nicel yöntemin kullanılacak olması, araştırma verilerinin Giresun ili ve ilçelerinden toplanması ve araştırma kapsamında kullanılacak verilerin üç tane ölçek kullanılarak toplanması bu araştırmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir.

Tanımlar

Akademik İyimserlik: Akademik iyimserlik bir öğretmenin öğrenmeyi vurgulayarak öğrencilerin akademik performansında fark yaratabileceğine dair olumlu bir inanç, süreç içinde öğrenci ve ebeveynlerle iş birliği yapmaya güvenmek, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmek için kendi kapasitelerine inanarak başarısızlığa karşı azim ve dirençle tepki göstermelerini sağlaması (Woolfolk-Hoy, Hoy & Kurz, 2008; s. 822), bu düşüncelerin öğretmenler arasında ortak inanç olarak algılanması kısacası öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceğine dair okul çapında bir güvendir (McGuigan & Hoy, 2006; s. 204).

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı: Temel yaklaşımı esneklik, açıklık ve problem çözmeyi içeren, iş birliğinin benimsendiği destekleyici yapılardır (Hoy & Sweetland, 2001, s. 318).

Okul Etkililiği: Okul performansının öğrenci başarısına ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Tarter & Hoy, 2004, s. 542) olup; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklenerek, optimum bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu okuldur (Özdemir, 2000; s. 36).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul Etkililiği

Etkililik Kavramı

Kavramsal olarak çok eskilere dayanan etkililik kavramı 1930’larda Barnard tarafından “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak; buna yakın, bazen de karıştırılan bir kavram olan etkinlik kavramı ise “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanma derecesi” olarak tanımlanmıştır (Balcı, 2001, s. 1). Hesapçioğlu (2006, s. 151) ise etkililiği, çıktılarda sağlanan başarı, amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak tanımlarken; verimlilik, edim/performans, kârlılık, nitelik/kalite, büyüme, doyum, moral, güdüleme, amaçların benimsenmesi, başarı, eğitim ve yetiştirme çabaları, yönetime katılım, plânlama ve hazırlık kavramlarının etkililik kavramının içerisinde yer aldığını ve etkililiğin birer ölçütü olarak ve etkililiği tanımlamada kullanıldığını belirtmiştir.

Başka bir ifadeyle etkililik, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi (Demirtaş & Güneş, 2002, s. 59), örgütsel çıktılarda sağlanan başarı, amacı gerçekleştirebilme düzeyi, gerekli kaynakları elde etme ve çevreye uyum sağlama yeteneği (Ada & Baysal, 2012, s. 102) olarak tanımlanmaktadır. Etkililik kavramının nasıl tanımlanacağı veya kavramlaştırılacağı konusunda bir anlaşma olmamasına rağmen; pratik, deneysel ve teorik öneminden dolayı önemli bir kavram olmaya devam etmektedir (Okafor, 2012, s. 7).

Örgütsel Etkililik

İnsanların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için başkalarıyla iş birliğine yönelmeleri, tek başlarına yapamadıklarını başkalarının güç ve yeteneklerinden yararlanarak birlikte yapmaları şeklinde sonuçlanmıştır. Mevcut güçlerini ortak amaçları doğrultusunda kullanabilmek için bir araya gelen insanlardan oluşan örgütlerin varlıklarını sürdürebilirlik oranları etkililik düzeylerine bağlı olmaktadır (Ada & Akan, 2007, s. 344). Örgütsel etkililik, bir eğitim örgütünün sistem öğelerinin değişkenlerini ve amaçlarını planlanan düzeyde geliştirerek eyleme geçirebilmesi durumu olarak ifade edilirken; belirlenen amaçların planlanan düzeyde gerçekleşmediği durumlarda ise örgütsel etkililiğin kusurlu olduğu; örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesiyle ise eğitim sisteminin ve örgütünün etkili olduğu söylenebilir (Başaran, 1998, s. 163).

Örgütsel etkililiği artırmak, örgüt ve yönetimle ilgili olarak geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacıdır. Örgütler açısından incelendiğinde örgütsel etkililik; amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar, kaynaklar/girdiler ve örgüt dışı çevre açılarından farklı biçimlerde tanımlandığından örgütsel etkililikle ilgili amaç modeli, sistem-kaynak modeli, çevresel model gibi birbirinden farklı bazı modeller geliştirilmektedir. Bu modellere göre farklı açılardan yaklaşıldığında örgütsel etkililik, amaçlar ve işlevler açısından bir örgütün belirlenen amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilmesi, kaynaklar açısından örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilmesi; sonuçlar açısından yaklaşıldığında ise örgütün belirlenen sonuçları gerçekleştirebilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Şişman, 2002, 2).

Örgütsel Etkililik Modelleri

Örgütler birbirinin aynısı veya benzeri olmadığından, örgütsel etkililik konusunda farklı yön ve işlevleriyle ön plana çıkarlar, bu nedenle örgütsel etkililik için çok boyutlu bir yaklaşımın gerekli olduğu söylenebilir (Terzi, 2004, s. 280). Bu yaklaşım örgütsel etkililiğin farklı bakış açılarıyla ele alınmalarını sağlamıştır.

Bunun temel nedenlerinden biri, örgütsel etkililikle ilgili net bir tanımın yapılamaması, ortak kabul gören bir modelin ve etkililikle ilgili genel ölçütlerin geliştirilememesi etkili okul ya da okul etkililiği konusunda yapılan tartışma ve araştırmaların, örgütsel etkililik

konusuyla ilgili olarak gündeme gelen bazı sınırlılıkları ve sorunları taşımasına sebep olmaktadır. Bütün güçlük ve sınırlılıklarına karşılık örgütsel etkililiği ve okulun etkililiğini ölçmeye dönük olarak araştırmacılar tarafından örgütsel etkililikle ilgili çeşitli ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır ancak geliştirilen bu ölçütlerin her birinin ölçümü de birbirinden farklılaşabilmektedir (Şişman, 2002, s. 4).

Amaç Modeli

Örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulur ve bu amaçlarını gerçekleştirebildikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler (Aydın, 2007, s. 15). Rasyonel açıdan belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş bir araç olarak görülen örgütlerde etkililiğin ölçümü için geliştirilen en eski modellerden biri olan amaç modeline göre, örgütler amaçlarını gerçekleştirebildiği ölçüde etkilidir (Şişman, 2002, s. 6). Amaç modeline göre; örgütte belirlenen amaçlar rasyonel karar alacaklara yol gösterir, bu amaçlara katılımın sağlanması ise yeterli sayıda ve anlaşılır olması ile ilgilidir (Balcı, 2001, s. 5). Amaçların gerçekleştirilmesi durumu geleneksel olarak örgütsel etkililik olarak tanımlanmaktadır (Hoy & Miskel, 2012, s. 276).

Okul bağlamında düşünüldüğünde bir okulun etkililiği, verimliliği ve başarısı okulun hedeflenen amaçlara ulaşma derecesine bağlı olduğundan amaç modeli etkili okul geliştirmede de önemlidir. Etkili okul için hedeflenen bu amaçların (öğrencilerin standart testlerden aldıkları puanlar, mesleki ve teknik yönden gelişim, iyi bir vatandaş olma ekonomik ve politik istikrarı sağlamak vb.) iyi analiz edilmesi, ölçülebilir nitelikte olması ve neyin baz alındığının önceden belirlenmesi gerekmektedir (Tarhan, 2008, s. 18).

Sistem Modeli

Sistem yaklaşımına göre bir örgütsel sistem çevresinden insan, kaynak, finansman ve bilgi olmak üzere dört tür girdi alarak bunları işleyerek yeni ürünler, kar-zarar, çalışan davranışları ve yeni bilgiler şeklinde çıktı olarak sunar. Sistem düşüncesi çeşitli açılardan önem taşımaktadır. Örgütsel ortamın önemini vurgular, örgütsel öğelerin akışının ve etkileşiminin kavranmasına yardımcı olur, örgütsel öğelerin kendi aralarında ve çevreyle nasıl etkileşime girdiğini anlamaya yönelik faydalı bir bakış açısı sunar. Sistem olarak

örgütsel ortamı anlamayan yönetici örgütsel çevreyi ve örgüt içindeki ilişkileri görmezden gelir (Moorhead & Griffin, 2010, s. 16-17).

Kişilerin içinde bulundukları örgütteki olay ve veri yığınına takip edebilmeleri için bu olaylara neden olan yapıyı anlayabilmeleri gerekir bu yüzden sistem düşüncesi, kişilerin karşı karşıya kaldığı dinamik karmaşık durumlarda ayakta kalabilmelerini sağlayacak temel araçtır (Yücel, 2007, s. 42).

Genel sistem teorikileri, hücreden topluma kadar, bilimin her düzeyini ve birçok bilimlerini kapsayacak bir sistemler sistemi kurmaya çalışmaktadır. Bu amaçla, her düzeyde geçerli genellemeler aramaktadır. Karmaşık sosyal davranışlara da sisteme giriş-çıkış, girişin çıkışa dönüşümü, sistemin sınırları ve parçaları, sistemin yükünün artması veya eksilmesi gibi açılardan bakmaktadır. Bu nedenle, bu alanda büyük çapta araştırmalara girmemiş olmalarına karşılık, hipotezlerinden çoğu sosyal örgütler düzeyinde uygulama olasılıkları göstermektedir (Katz & Kahn'dan aktaran Bursalıoğlu, 2010, s. 58).

Okullar da sosyal bir sistem olarak çevrelerinden bazı girdiler alıp, bunları eğitim hizmetine dönüştürerek tekrar çevreye sunarlar. Sosyal bir sistem olarak etkili okulların en önemli özelliklerinden biri, çevrenin değişen koşullarına uyum sağlama becerisidir, çünkü çevrenin beklentilerindeki değişimler doğal olarak okulun yapı ve işleyişini de etkilemektedir (Sezgin, 2013, s. 83).

Süreç Modeli

Süreç modeline göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu yüzden uygun özellikli amaçlar belirlemek mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyümek olduğundan bu bakış açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için rekabet edebilmesi yeteneğine dikkat çeker. Böylece bir örgütün etkililiği, örgütün iç tutarlılığın sürdürülmesini, kaynakları verimli kullanması, uyum mekanizmalarının başarısı ve kaynaklar özellikle de sınırlı olan kaynaklar için diğer örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğinin belirlenmesini gerekli kılar (Balcı, 2001, s. 5).

Bu yaklaşıma bağlı olarak yapılan okul etkililiği araştırmaları, okul içi ve sınıf içi süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okulun içinde olup bitenler üzerinde durulmakta, okul kaynaklarının öğrencilere nasıl tahsis edildiği ve kullanıldığı belirlenmeye çalışılmakta,

okul ve sınıf içi süreçlerin işleyişi ile okulun etkililiği arasında ilişkiler araştırılmaktadır. Okulun çevreden aldığı girdileri belirli süreçler içinde dönüştürerek okulun amaçlarını gerçekleştirmesi beklenen modele göre; öngörülen kalitede çıktılar elde edebilmek için girdilerin kalitesi yeterli görülmemekte, okul çıktılarının kalitesi, aynı zamanda okul içi süreçlerin kalitesine bağlı olarak değişmektedir. Liderlik, karar verme, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama, sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenme stratejileri gibi süreçleri kısaca yönetim süreçleri, öğretim süreçleri ve öğrenme süreçleri olarak ifade etmek mümkündür (Şişman, 2002, s. 60-61).

Etkili Okul

1960'lı yılların ortalarında ve 1970'lerin başında Coleman, Jencks ve Duncan tarafından yapılan geniş çaplı araştırma sonuçlarına göre, yaygın olarak bilinenin aksine okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılarında daha az etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Coleman, araştırma sonucunda öğrenci başarısında ev ortamının ve öğrencinin çevresinin öğretmenin yarattığı etkiden çok daha fazla etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Coleman'a göre çocuğun öğrenme performansında en önemli faktör aile yapısı ve ikinci faktör ise çocuğun ailesinin içinde bulunduğu sosyal sınıf yani arkadaş grubudur (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 273-276).

Dünya çapında mevcut öğrenme anlayışına yönelik bir başkaldırı hareketi olan, daha pozitif ve etkili bir düşünce sistemi olarak nitelendirilebilen tüm öğrencilerin öğrenebileceğini dair inanç etkili okul araştırmalarını güdülemiştir. Etkili okul hareketinin en önemli katkısı okullarda egemen olan öğrenme anlayışını değiştirip geliştirmeye yardımcı olmasıdır. Etkili okul hareketinin savunucuları eğitimde titiz değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğunu ve eğitimin kalitesinin yalnızca öğrenci çıktıları ile değerlendirilemeyeceğini, başarının mutlak terimlerle ifade edilmeyerek, öğrencinin süreç içinde neler kazandığına bakılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenme çıktılarının okuldaki tüm öğrencilere adil dağılımı üzerine odaklanma, etkili okul hareketinin okul gelişim literatürüne ikinci büyük katkısıdır. Etkili okul hareketinden önce öğrenci başarısızlıklarının öğrencinin kendisine ya da aile yapısına bağlı olduğu düşüncesini çürüterek, öğrenci başarısızlıkları konusunda okulun da sorumluluk almasını, bu konuda okulun da eksikleri olduğunun farkına varabilmesini sağlamak okul etkililiği hareketinin okul gelişimine üçüncü büyük katkısı olarak ifade edilebilir. Etkili okullarla ilgili yapılan

araştırmalardan elde edilen en güçlü ve kalıcı sonuçlardan diğeri ise, etkili okulların yapısal, kültürel ve sembolik olarak daha güçlü olduğudur (Murphy, 1992, s. 7-11).

Scheerens (1992) okul etkililiği ile ilgili yapılmış araştırmaları beş çalışma alanına ayırarak incelemiştir (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, s. 5): Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okulun bu konudaki önemi üzerinde Coleman ve arkadaşları (1966) ile Jenks ve arkadaşları (1972) çalışmışlardır. Eğitimin üretim fonksiyonları ile ilgili ekonomik çalışmaları Hanushek (1979; 1986) gerçekleştirmiştir. Telafi edici eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili Stebbis (1977), Purkey ve Smith (1983) ve Van der Grift (1987) çalışmalar yapmışlardır. Etkili okul çalışmaları ve okul iyileştirme programlarının değerlendirilmesi ile ilgili Brookover ve arkadaşları (1979), Rutter ve arkadaşları (1979), Mortimore ve arkadaşları (1988), Miles ve arkadaşları (1983) çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Öğretmenlerin etkililikleri ve öğretim yöntemleri ile ilgili ise Walberg (1984), Stallings (1985), Doyle (1985) ile Brophy ve Good (1986) çeşitli araştırmalar gerçekleştirmişlerdir.

Etkili okulun çalışma alanları dışında, bu hareketin süreci ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Lezotte (2009) etkili okul hareketi ile ilgili sürecin dünü, bugünü ve yarınını incelediği çalışmasında etkili okul hareketinin tanımlama (1960-1970'lerin ortaları), betimleme (1970-1980), kural koyma (1985-1995), bölgesel düzenlemeler yapma (1985-günümüz) ve devlet politikaları (1995-günümüz) olmak üzere beş süreçten oluştuğunu belirlemiştir.

Süreç içerisinde farklı yıllarda yapılmış etkili okul araştırmalarına ait sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür (Doran, 2004, s. 45-46-47): Edmonds (1979); etkili okullarda güçlü yönetsel liderlik, öğretime uygun bunalıcı ve katı olmayan öğrencinin minimum başarı seviyesinin altına düşmesine izin vermeyen bir beklenti iklimi, okul kaynaklarını temel hedefler doğrultusunda etkili bir şekilde kullanan, öğrenci gelişimini çeşitli şekillerde değerlendiren bir anlayışın olduğunu ifade etmiştir. Purkey ve Smith (1983); okul müdürü ve diğer personel tarafından sergilenen güçlü öğretimsel liderlik, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler, düzen ve disiplinin olduğu okul iklimi, okul amaçlarının iyi belirlenerek vurgulanması ve öğrenci gelişiminin izlenmesinin etkili okulların özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Brookover (1985); akademik konularda aktif lider olan yönetici, her öğrencinin öğrenmesini hedefleyen öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahip olan öğretmenler, öğretimi destekleyen uygulamalar, güçlü bir şekilde kendini öğrenciye

adımı öğretme anlayışı ve yönetim personelinin önemini vurgulamıştır. Lezotte (1991); güçlü öğretimsel liderlik, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentiler, açık ve odaklanılmış okul misyonu, sık sık yapılan değerlendirmelerle öğrenci başarısının izlenmesi ve öğrenme için maksimum fırsatların sunulmasının önemini vurgularken aile ve toplum katılımının da etkili olduğunu belirtmiştir. Baldwin (1993); etkili öğretimsel liderlik, öğrencilere yönelik yüksek beklentiler, güvenli ve düzenli bir okul çevresi, açık ve odaklanılmış okul misyonu, öğrenci başarısının sıklıkla izlenmesi, pozitif okul iklimi, öğrenme için maksimum fırsatların sunulması ve aile-toplum katılımının etkili okulları oluşturmada önemli olduğunu belirtmiştir. Beare (1993)'a göre; sadece yönetici değil aynı zamanda iyi bir eğitimci olan okul müdürü, her öğrencinin öğrenebileceğine ve istekli olduğuna dair tüm okula yayılan başarı düşüncesi, güvenli ve düzenli bir okul çevresi sağlama, eğitime dair açık net amaçlar, tüm enerjisini eğitim öğretime yönlendiren öğretmenler, sistematik okul değerlendirme programı, hedeflenmiş öğrenme çıktıları, herkes için iyi yaşam ve çalışma alanları, öğrencilerin hata yapmasına fırsat verme ve meraklarını giderme açısından güvenli hissettikleri bir okul atmosferinin sağlanması etkili okul özelliklerindendir. Zigarelli (1996); yönetsel liderlik ve katılım, akademik başarı kültürü, öğretmen katılımı ve memnuniyeti, okul yönetimi ile olumlu ilişkiler ve yüksek aile katılımının önemini vurgulamıştır. Cotton (2000)'a göre ise; güçlü yönetsel liderlik, güvenli ve düzenli bir okul çevresi, önceliğin öğrenmeye odaklanması, öğrenci gelişiminin sıklıkla izlenmesi, destekleyici sınıf iklimi, öğrenme zamanını en üst seviyeye çıkarma, aile ve toplum katılımı etkili okul oluşturmada önemlidir.

Etkili okul düşüncesini oluşturan faktörler incelendiğinde, temelde tüm öğrencilerin öğrenebileceğine dair ortak inancın yer aldığı görülmektedir. Bu misyonun etrafında ise öğretim müfredatının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim stratejileri, etkili okullar üzerine araştırma, okulun görevini daha iyi yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyulan değişim kuramları olmak üzere dört temel bilgi alanı vardır. Bu bilgi alanları etkili okullar için nelere ihtiyaç olduğunu açıklar. Etkili okulların oluşabilmesi için amaç ve inançları gerçeğe dönüştürme yetkisi veren bilgi alanını çevreleyen süreçler ise yöntemlerdir. Bu yöntemler işbirlikçi karar verme modelleri, kişilerarası etkili iletişim becerileri, karmaşık problemleri çözme stratejileri, çatışmayı yönetme perspektifleri, okulların belirlediği hedefleri topluca başarmak için gerekli olan temel becerileri oluşturabilmek için yetişkinlerin bir araya gelmeleri olarak sıralanabilir. Bu süreçler, bilgi

alanlarının yeniden kavramsallaştırılmış bir görünümüne ve tüm çocukların öğrenebileceği inancına bağlandığında, okullar gelecekte benzersiz ve değişen sorunlara hitap edebilecek kapasiteyi artıracaktır (Bamburg & Isaacson, 1991, s. 5).

Okul etkililiği konusundaki araştırmalarda temel vurgu, bağımsız olarak okulların öğrenci başarısında farklılık yaratabileceği düşüncesidir. Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanarak öğrencilerin bilişsel başarısını artırdığı gibi duyuşsal açıdan da gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Etkili okul olmak daha fazla kaynağa sahip olmak değil, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı hedeflemektir. Etkili okul, okuldaki eğitime temel olan şeylere sürekli vurgu yaparak; öğretim, performans geliştirme, okulun esas görevi olarak görülmektedir (Çubukçu & Girmen, 2006, s. 122).

Okul örgütünün gerçekleştirmesi gereken görevler Bursalıoğlu'na (2013, s. 37) göre, eğitimin görevleri olup bunlar sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılabilir. Çocuğu sosyalleştirerek, kültür aktarımını sağlamak okulun sosyal görevi; yetişen neslin toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesi ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilerek yetiştirilmesi okulun politik görevi; ekonominin beyin gücü ve insan gücü ihtiyacını karşılamak ise okulun ekonomik görevi olarak ifade edilir. Okulun tüm bu görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmesi ise, eğitimin önemli bir yatırım olarak görülerek bu yatırımın memleketteki yetenek kaynaklarından en çok yararlanılacak biçimde yapılması ile mümkündür.

Okulların değişerek gelişmeyi sağlayabilmesi ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir hale getirilmesi, yeni plan, politika ve uygulamaların geliştirilmesi ile sağlanabilir. Okullar toplumları dinamik tutan temel taşlardır. Okulların üzerine düşen görevi aksatmadan yerine getirmesi zorunluluğu, onun omuzlarındaki ağır yükünün göstergesi olup bunun için de okulların sürekli geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Cafıoğlu, 1995, s. 549).

Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okulu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklenerek, optimum bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu okul olarak tanımlamak mümkündür (Özdemir, 2000, s. 36). Okulların etkililiğine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde etkili okulların, net amaçlar üzerine

odaklanan bir misyonun, güçlü öğretimsel liderliğe sahip bir okul müdürünün, tüm eğitim paydaşlarının yüksek beklentilerinin, sürekli gözlenip ve değerlendirilerek öğrenci gelişimlerinin izlenmesinin, disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeyi destekleyen bir okul ikliminin, öğrencilerin temel becerileri kazanmasına vurgu yapılmasının, toplum ve aileler tarafından desteklenen bir okul portresinin çizildiği görülmektedir (Karip & Köksal, 1996).

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalara göre başarılı okulların sahip olduğu özellikler ve öğrenci başarısının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayabilmek için yedi temel özellik; açık okul misyonu, yüksek başarı beklentisi, öğretimsel liderlik, öğrenme fırsatı ve görev süresi, güvenli ve düzenli bir ortam, olumlu okul aile ilişkileri ve öğrenci gelişiminin sık sık izlenmesi olarak belirlenmiştir (Kirk & Jones, 2004, s. 2). Edmonds (1983) etkili okulların özelliklerini etkili bir liderlik anlayışı, öğrenmeye odaklanan yapı, güvenli bir okul iklimi, öğrenmede fırsat eşitliği sunan öğretmen davranışı, eğitim-öğretim sürecini değerlendirme amacıyla öğrenci başarısının sürekli ölçülerek takip edilmesi şeklinde belirlemiştir. Mackenzie (1983) etkili okul ile ilgili yapılmış araştırmaları inceleyerek etkili okulun liderlik, kapasite ve etkinlik olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu tespit etmiştir. Teddlie ve Stringfield (1993) on yıl süren bir projeye dayanan çalışmalarında etkili okulun özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre okulların öğrenci başarısını yükseltebildiği ve gelişen başarı oranının zamanla devam edebileceği belirlenmiştir. Okul konumu, öğrenci geçmişi ve sınıf düzeyi bağlamında hangi iyileştirme stratejilerinin başarılı olduğu ve müdür liderliği ile okul ve sınıf içi etkileşimin önemi ortaya koyulmuştur. Sammons, Hillman ve Mortimore (1995)'un araştırmasında etkili okulu oluşturan temel faktörler; mesleki liderlik, paylaşılan vizyon ve amaçlar, öğrenen çevre, öğretim ve öğrenme faaliyetlerine yoğunlaşma, hedeflere yönelme, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirme, gelişim yönetimini sağlama, öğrenci hak ve sorumluluklarına önem verme, öğrenen bir örgüt olarak belirlenmiştir. Zigarelli (1996)'nin araştırmasına göre etkili okulu oluşturan faktörler; nitelikli öğretmenler, öğretmenin katılım ve memnuniyetinin sağlanması, okul yöneticisinin liderlik özelliği ve güçlü iletişime sahip olması, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin pozitif ilişkileri, yüksek aile katılımı olarak belirlemiştir. Sullivan (2015)'in beş etkili ve beş daha az etkili okulu karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasının sonucuna göre ise etkili okullarda, daha az etkili olan okullara göre; mezuniyet oranı yüksek, okul terki düşük, öğrenciler akademik başarılarının

bilincinde, disiplin anlayışı daha katı, okul personeli ve öğrenciler başarı konusunda yüksek beklentilere sahip, veli katılımı daha fazla, güvene dayalı okul iklimi hâkim, öğrencilerin gelecekle ilgili üniversite okumak ve kariyer yapmak konusunda hedeflere sahip, araştırmaya katılma konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir.

Cruickshank (1986) etkili okullar için liderlik, etkililik ve verimlilik olmak üzere üç temel boyut olduğunu belirtmiştir. Liderlik boyutunda bir okul yöneticisinin olumlu iklim oluşturma, açık ve erişebilir hedeflere yönelik faaliyetler düzenleme, öğretmen odaklı sınıf yönetimi, etkili hizmet içi personel eğitimi, değerler üzerinde ortak fikir birliği, uzun vadeli planlama-koordinasyon, eğitim personelinin istikrar ve sürekliliğini sağlama, okulların iyileştirilmesi için bölge düzeyinde destek sağlayabilme gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Etkililik boyutunda yüksek ve olumlu başarı beklentileri, mükemmellik vurgusu, akademik mükemmellik ve büyüme için görünür ödüller, sınıfta işbirliği etkinliği ve grup etkileşimi, tüm personelin okul gelişimine katılımı, uygulamaları gerçekleştirmek için özerklik ve esneklik, öğretmen empatisi, uyumu ve öğrencilerle kişisel etkileşim, ödev ve çalışma vurgusu, olumlu hesap verebilirlik, öğrenme çıktılarının sorumluluğunun kabul edilmesi, öğrencilerin gerilemelerini önleme stratejileri, yetenek gruplarına özentisi, daha başarılı akranlarla iletişim özelliklerinin bir okulda olması gerektiğini belirtmiştir. Verimlilik boyutunda ise öğretim saatinin etkin kullanımı, düzenli ve disiplinli okul ve sınıf ortamları, sürekli izleme, değerlendirme ve geri bildirim, iyi yapılandırılmış sınıf etkinlikleri, içerik kapsamı rehberliğinde talimatlar, temel ve yüksek dereceli becerilere yönelik okul çapında vurgu, kişiselleştirilmiş iş için fırsatlar, öğrenilecek fırsatların sayısı ve çeşitliliği vurgulanmıştır (Weldon, 1987, s. 10-12).

Türkiye’de etkili okul konusundaki ilk araştırma olan ve Balcı (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre etkili okullar öğrencilerin akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirmektedir (Balcı, 2002, s. 235). Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili şekilde kullanarak öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağladıkları gibi duyuşsal açıdan da gelişmelerini sağlarlar (Özdemir & Sezgin, 2002: 272). Helvacı ve Aydoğan (2011)’ın etkili okulun özelliklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ise etkili okulun özellikleri; eğitim öğretim sürecinin nitelikli olması, okul çevre ilişkisinin iyi olması, okul iklimi ve kültürünün sağlıklı olması ile okul aile iletişimin iyi olması şeklinde belirlenmiştir. Okulların etkililik düzeylerinin

öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelendiği araştırma sonuçlarına göre ise okullar orta düzeyde etkili (Alanoğlu, 2014; Duranay, 2005; Oral, 2005) ya da ortanın biraz üzerinde etkili olarak algılanmıştır (Yıldırım, 2015).

Etkili okul ile ilgili farklı sonuçlar veren araştırmalar da literatürde mevcuttur. Dodson (2005)'ın araştırmasında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin iş doyumu ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiş ancak araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Lamendola (2002) ise çalışmasında yüksek ve düşük performanslı sahip okulları karşılaştırmalı olarak incelemiş etkili okulların özelliklerini gösterip göstermediğini belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre okul performansı ile etkili okul özellikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulguya göre etkili okulun tipik özelliklerinin tüm okullar için geçerli olmayabileceği ya da yüksek performanslı etkili okullar üretmek için yeterli olmayabileceği ifade edilmiştir.

Etkili Okulun Boyutları

Bu araştırma kapsamında etkili okulun boyutları yönetici, öğretmen, öğrenci, çevre ve aile ile okul kültürü kapsamında ele alınacaktır. Etkili okulun boyutlarına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, bu boyutların önem sırasına göre farklılaştığı görülmektedir.

Şişman (1997) tarafından gerçekleştirilen “Etkili Okul Yönetimi” konulu çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ilkokullar genelinde en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, bunu sırasıyla okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci ve okul çevresi ve veli boyutlarının izlediği tespit edilmiştir (Şişman, 2002, s. 219). Girmen (2001) tarafından yapılan ortaöğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarının okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci algılarına göre belirlenmesinin amaçlandığı araştırma sonuçlarına göre, öğrenci ve öğretmen algıları doğrultusunda etkili okul boyutları ve bunlara ilişkin özellikler açısından en etkili bulunan boyut okul yöneticisi boyutu olarak belirlenirken ikinci sırada öğrenci boyutu ve en az etkili bulunan boyut ise okul çevresi ve veliler boyutu olarak tespit edilmiştir. Baştepe (2002)'nin araştırmasında ilköğretim okullarında yönetici, öğretmen ve öğrencinin algılarına göre en etkili boyutun yönetici

boyutu olup, bunu sırasıyla öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durumu boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Çubukçu ve Girmen (2006) tarafından ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine göre en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, ikinci sırada ise öğrenci boyutunun izlediği tespit edilmiştir. Öğretmen ve okul kültürü boyutlarının etkililik düzeylerinin yüksek olmadığı, en az etkili bulunan boyutun ise okul çevresi ve veliler boyutu olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2006), ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelediği çalışmasının sonuçlarına göre; en az etkili bulunan boyutlar öğrenci ile okul çevresi ve veli boyutları olarak tespit edilirken, en etkili boyut ise yönetici boyutu olarak tespit edilmiştir. Akan (2007), yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre en etkili boyutu okul yöneticisi boyutu, en az etkili boyutu ise okul çevresi ve veli boyutu olarak belirlemiştir. Kuşaksız (2010)'ın çalışmasında öğretmen görüşlerine göre etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut okul yöneticisi boyutu olup, en az etkili boyut ise öğrenciler boyutudur. Erdem (2014)'in çalışmasında ise okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul boyutları açısından en etkili boyut okul ortamı boyutu olarak belirlenirken; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler boyutlarında da etkili oldukları söylenebilir. Kaya (2015) ise, ilkokulların yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul özellikleri bakımından en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğunu, en az etkili boyutun okul çevresi ve veli boyutu olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların ortak noktaları incelendiğinde etkili okulun boyutlarına ilişkin en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu (Akan, 2007; Baştepe, 2002; Çubukçu & Girmen, 2006; Girmen, 2001; Kuşaksız, 2010; Kaya, 2015; Şişman, 2002; Yılmaz, 2006), en az etkili boyutun ise okul çevresi ve aile boyutunun (Akan, 2007; Çubukçu & Girmen, 2006; Girmen, 2001; Kaya, 2015; Şişman, 2002) olduğu görülmektedir.

Etkili Okulda Yönetici

Yöneticiler, bilinçli olarak koordine edilen iki ya da daha fazla kişiden oluşan, bir hedefe veya hedefler bütününe ulaşmak için daha çok sürekli bir temel çerçevesinde işleyen kuruluş içerisinde diğer insanlar aracılığıyla işlerin yürütülmesini sağlar, hedeflere ulaşmak için çeşitli kararlar alır ve gerekli kaynakları temin ederek örgütteki faaliyetleri

yönlendirirler (Robbins & Judge, 2013, s. 5). Okul yöneticisi ise okulunun varlık nedenini ve eğitim-öğretim politikasını açık ve net bir şekilde ifade ederek bir vizyon geliştirip, bu vizyonu okulun tüm personeline aktararak bir öğretim lideri olarak görev yapar (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272-273). Etkili okulların güçlü liderleri vardır; bu liderler olmadan iyi bir öğretimin unsurları bir araya getirilemez, bir arada olsa da uzun süre birlikte tutulamaz (Edmonds, 1979, s. 22).

Okul yöneticisi; uygun öğrenme ortamının yaratılmasına yardımcı olması, örgüt iklimi ve araç-gereç sağlanması ile dolaylı yollardan öğrencinin iyi öğrenmesine katkı sağlayarak okul özelliklerini iyileştirir, öğrenci ürünün hedeflenen düzeyde gerçekleşmesini sağlar ve yönetici saygınlığı kazanırsa etkililik ölçütlerini sağlamış olur (Duranay, 2005, s. 15). Lezotte ve Snyder (2011)'a göre; etkili bir okul müdürü okul misyonunu sürekli olarak öğrencilere, velilere ve daha geniş topluluklara aktarır, ayrıca etkili öğretimin temel ilkelerini kavrayarak öğretim programlarını yönetirken bunları kullanır.

Yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmak, bir öğretim lideri olarak öğretimi geliştirmek için okulda bir vizyon oluşturmaktır. Okulun vizyonu oluşturulurken öğretmenlerin katılımına önem verilmelidir. Okulun performans standartları, okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından belirlenerek, okula yeni atanan, diğer öğretmenlere anlatılmalı ve içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, okulunda bütün çalışanlar tarafından kabul edilen bir kalite kültürü oluşturmalıdır. Okul kültürü, okulun performans düzeyini artırıcı yönde düzenlenmeli; okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel gereksinimlerine ve koşullarına uyumlu ve hedeflerini içerir nitelikte olmalıdır. Okulda açık, dürüst, güven ve iş birliğine dayalı ilişkiler oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, sürekli değişen, yenileşen ve gelişen dinamik bir yapının içerisinde olduğundan, değişen rol ve sorumluluklarına uygun davranışlar sergileyerek kendisini sürekli yetiştirmelidir (Cemaloğlu, 2002).

Klopf, Schelden ve Brennan (1982), etkili okullarda görev yapan yöneticilerin özellik ve yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre etkili okul yöneticisinin özellikleri; açık ve dürüst bir şekilde iletişim, ikna yeteneği, eşitlik ilkesini benimseme, farklı fikir, bilgi ve kültürleri sentezleyebilme ve girişimcilik olarak belirlenirken; etkili okul yöneticisinin yeterlikleri ise; etkili öğretim ortamının oluşturulması, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretim programlarının geliştirilmesi,

okulda çalışanların yeterliliklerinin geliştirilmesi ve okul kaynaklarının etkili yönetimi olarak tespit edilmiştir.

Buzzi (1990)'nin okul etkililiği ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçladığı araştırmasının sonuçlarına göre okul etkililiği ile öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. McCurtain (1988) ise, okuldaki personelin algısına göre okul yöneticilerinin yeterlikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonucuna göre okul yöneticilerinin yeterlikleri, öğretim görev ve hedeflerini gerçekleştirme düzeyi ve güçlü bir okul iklimi oluşturma becerisiyle okul etkililiği arasında güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Etkili okulun boyutlarının araştırdığı çeşitli çalışmalarda en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akan, 2007; Baştepe, 2002; Çubukçu & Girmen, 2006; Girmen, 2001; Kaya, 2015; Kuşaksız, 2010; Şişman, 2002; Yılmaz, 2006).

Etkili Okulda Öğretmen

Etkili öğretmen, etkili eğitimin ana öğelerinden biri olup, öğretmen-öğrenci ilişkisi, her zaman eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bu süreci geliştirme çabalarında başarıya ulaşmanın yolu ise öğretmen niteliğini artırarak okulları daha etkili hale getirmekten geçer (Akan, 2007, s. 44). Öğretmenler okul iklimi, öğrenci devamsızlığı, disiplin politikaları, bölgesel politikalara göre materyal seçimi, öğretme yöntem ve teknikleri, personel gelişimi ve eğitim-öğretime dair hedefleri planlama sürecinde alınan kararlara katılmalıdırlar (Güçlü, 2000). Öğretmenler, okulda alınan kararlara katılarak, okul yönetimine yardım ve destekte bulunurlar; bu katılımı birlikte, öğretmenlerin bireysel performans düzeyinde de artışlar gerçekleşir (Cemaloğlu, 2002). Sürecin her adımına katkı sağlayan öğretmen kendini örgüte daha ait hissederek, yaptığı işi daha anlamlı bulur ve daha çok çabalar.

Kalitesi yüksek bir eğitimin ana öğelerinden biri olan etkili öğretmen, öğrencilerin öğrenme ünitelerinde yer alan kavramları ve becerileri öğrenmelerini sağlamak için onların zihinsel olarak yoğunlaşmalarını sağlayacak ortamlar oluşturup yöntemler geliştirerek bilişsel becerilerini artırır (Akan, 2007, s. 44). Bu süreçte öğretmen gösterme, açıklama yapma, güdüleme, yanlışları düzeltme, çabaları yönlendirme, başarıları övme gibi tutum ve

davranışlar sergileyerek hem öğrencilerine yeni davranışlar kazandırır hem de onları çok yönlü olarak etkiler (Gökçe, 2002, s. 113).

Özetle etkili bir öğretmenin, alan bilgisi tam, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, öğrencisinin ilgi ve ihtiyacını anlayan, öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış olan, saygılı, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksikliği olmayan, sevgi dolu, derslerinde çeşitli metot ve teknikleri kullanabilen kişi olduğu söylenebilir. Literatüre göre bu özellikler; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak sınıflanmakta olup, bu özelliklere sahip olan öğretmenin, öğrencileri ile daha etkin bir iletişime geçebildiği söylenebilir (Oral, 2005, s. 67-68).

Etkili Okulda Öğrenciler

Varlık nedeni öğrenci olan okul, öğrencileri içinde yaşadığı toplumu dönüştürerek daha iyi bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak iyi birer vatandaş ve toplum üyesi olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef kapsamında öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrencinin çok yönlü ve etkileşimli ilişkiler içinde olduğu okullar öğrencilerin bazı temel becerileri kazanmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sözel, yazılı ve sözlü elektronik iletişim becerileri, sayısal beceriler, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi analiz edebilme bu temel beceriler arasında sayılabilir (Şişman & Turan, 2005, s. 128).

İhtiyacı olan eğitimi karşılamak amacıyla bir öğretim kurumu olan okula katılan öğrenci, etkili okul çalışmalarının planlanması, programların uygulanması ve planlanan bu hedeflere ulaşma sürecinde, belirlenen eğitimi doğrudan alarak etkili okul çalışmalarına yönelik sonuçlara götürecek temel hedef kitle olarak ifade edilebilir. Okul içinde düzenlenen tüm etkinliklerin merkezinde olan öğrenciler, okulda ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler dışında, kişilik gelişimlerine katkıda bulunan değerler, görüşler ve davranışlar öğrenerek farklı yönlerde de gelişirler (Kemiksiz, 2002, s. 8).

Etkili okullarda her öğrenci bir değer olarak görülür, eğitim-öğretim hatta yönetim etkinliklerine katılarak etkin öğrenme çabası içine girmesi sağlanır, bu şekilde öğrenci merkezli eğitim-öğretim etkinlikleri uygulanmış olur (Ayık, 2007, s. 81). Etkili okulun oluşabilmesi için birlikte ve koordineli çalışması gereken değişkenlerden biri olan öğrencilerin özellikleri; öğrenmeyi öğrenen bir anlayışa sahip olarak bilgi toplumuna hazır

olmak, yaratıcı olmak, aktif olmak, sosyal olmak, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak, geleceğe yönelik hedeflere sahip olmak, objektif öz-değerlendirme yapabilmek, bireysel teşebbüs gücü anlayışına hâkim olmak, çok dil ve çok kültürlü anlayışa sahip olmak, iş birliği anlayışına sahip olmak şeklinde özetlenebilir (Ada & Baysal, 2012, s. 126-127).

Etkili okulda öğrenci boyutunun önemine ilişkin Yılmaz (2006)'ın ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelediği araştırma sonucuna göre en az etkili bulunun boyutlardan biri öğrenci boyutu olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kuşaksız (2010) da öğretmen görüşlerine göre etkili okul özelliklerini araştırdığı çalışmasında en az etkili boyutun öğrenciler boyutu olduğu sonucuna varmıştır.

Etkili Okulda Çevre ve Aile

İçinde bulunduğu toplumsal çevre ile sürekli etkileşim halinde olan okulların akademik yönden yüksek başarıya sahip olanların başarı düzeyi düşük olan okullara göre daha fazla çevresel-ailesel yönden destek ve katılıma sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı, disiplin ve kişisel ihtiyaçlarını belirleme gibi yönlerden daha başarılı olmaları okul-aile arasındaki iş birliğinin daha etkili olması araştırmalarla tespit edilmiştir. Ailelerin çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olarak eğitim sürecine etkin katılımları onların okul içi davranışlarını daha iyi tanımlamasını, öğrencilerin okul-ev ortamlarında tutarlı davranışlar sergilemesini, akademik, kişisel ve sosyal açıdan daha etkili bir gelişim süreci izlemesini sağlayarak aynı zamanda eğitimci ve aile etkileşiminin gelişmesine katkıda bulunur (Çubukçu & Girmen, 2006, s. 127).

Okul aile arasındaki sağlıklı etkileşim, okulun amaçlarının aileler tarafından iyi anlaşılması, okul ve aile arasında karşılıklı güvene dayalı ilişkiler oluşturulması, okulun liderliğinin kabul edilmesi, öğrencilerle ilgili konularda okula danışılmasını sağlayarak, okul ve ailenin amaçlarının ortak olmasını ve bu iki kurumun amaçlara uygun eylemlerde bulunmasını sağlar (Koçak, 1991, s. 130). Etkili okullarda tüm öğrenci ve veliler bir değer olarak görülür, bu değer onlara hissettirilir, okula yaptığı katkıya bakılmaksızın bütün velilere eşit davranılarak meslekleri ve yetenekleri ölçüsünde her bir velinin okula katkı sağlayabileceği düşünülür. Okul çevresi ve veliler için ihtiyaç duyulan rehberlik

alıřmaları ve sosyal faaliyetler gerçekleřtirilir. Akademik bařarısı dūřuk öğrencilerin ailelerinin umutsuzluęa kapılmasına ve toplum içinde kūuk dūřmelerine sebep olabilecek davranıřların yařanmasına engel olunur (Aslanargun, 2007, s. 132).

Etkili okulun boyutlarına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre en az etkili boyut okul çevresi ve aile olarak belirlenmiştir (Akan, 2007; ubuku & Girmen, 2006; Girmen, 2001; Kaya, 2015; şişman, 2002).

Etkili Okul Kūltūri

Okullar birer iřletme deęil kūltūrel topluluklar olduęundan dolayı tamamıyla pozitivist ve rasyonel bakıř açılarına göre özūmlenmesi ve anlařılması imkānsızdır; bu özelliklerinden dolayı kūltūrel açıdan özūmlenerek anlařılması daha uygundur (řiřman, 2002, s. 178). Bu anlayıř, okulların çeřitli özellik ve iřlevlerine de uygun dūřen bir bakıř açısıdır (řiřman & Turan, 2005, s. 137).

Okul kūltūrlerinin yeniden inřa edilmesi etkili ve bařarılı bir okul kūltūri oluřturabilmek için ilk adımdır bu baęlamda istenilen dūzeyde deęiřim oluřturabilmek için rgūtsel yapı, program ve sūreler üzerinde gūndeme gelen deęiřiklikler, rgūt kūltūri ile iliřkilendirilmeli ve bu deęiřmeler kūltūr tarafından onaylanıp desteklenmelidir. Okulda kūltūrel alan ūzerine odaklanmak, eęitimin-okulun amacını ve iřlevini yeniden sorgulamak, eęitimin temel hedefi olan insanların beklenti ve eęilimlerini dikkate almak okulları yeniden yapılandırmak için gereklidir (řiřman & Turan, 2005, s. 139).

Etkili okul kūltūrünü oluşturan değişkenler arasında açık ve dūzenli okul iklimi sayılabilir, okul ikliminin sıkıcı olmaması aynı zamanda öğrenmeyi öğreten anlayışı benimsemesi gerekir. Araştırma sonuçları; yardımseverlik duygusu ve takım ruhu anlayışının geliştiği, empati duygusunun yaygın olarak kullanıldığı okulların etkili okul değişkenlerinden biri olan okul ikliminin özelliklerini taşıdığını göstermektedir (Lezotte, 1991)

Dięer bir deęiřken olan öğrenen okul felsefesinin benimsenerek öğrenen bir toplum oluřturulması eęitim sisteminin temel vizyonu olmak zorundadır, bu baęlamda okul yöneticisinin temel misyonu bilgi ūretmek ve yaymak olan okulun bu iřlevlerini aktif hāle getirmek olmalı aynı zamanda gerekli öğrenme kūltūrünü oluřturan, tasarlayan, geliřtiren ve sūrekli öğrenme ortamı yaratan bir lider yönetici olmak zorundadır. Sūrekli geliřen bilgi toplumunda rgūtsel öğrenmeyi uygulayamayan okul, ğretmen ve yöneticilerin etkili olması beklenemez (alık, 2003, s. 128).

Etkili okul kültürü ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde şu ortak özelliklerin belirtildiği ifade edilebilir; gerek okul içi gerekse de okul-çevre iletişiminin iyi olduğu, tüm öğrenci ve çalışanların mutlu olduğu, demokratik bir ortam olduğu, iş birliğinin vurgulandığı, sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca okulun kaynakları öğrenci başarısını artırmak amaçlı kullanılır, temel becerileri geliştirmeye vurgu yapılır, değişim desteklenir, öğretmenlerin başarıları takdir edilerek ödüllendirilir, eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır. Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür, okulda toplum merkezi olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır, okul çalışanlarında mesai kavramı bulunmaz, öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama dair pozitif tutum içindedirler, okulda güvenli bir ortam hâkimdir (Akan, 2007, s. 65-66).

Okul kültürü ve iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre okul kültürü ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkilerin olduğu (Ayık & Ada, 2009), okul iklimi ile okul etkililiği arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ayrıca okul ikliminin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır (Şenel, 2015).

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı

Bürokrasi Kavramı

Yönetim literatürüne ilk kez 1745'te Gournay tarafından kazandırılan bürokrasi kavramı olarak; “devlet kurumlarında çalışan üst düzey yöneticiler topluluğu” olarak ifade edilse de genel manada “büroda çalışan görevliler eliyle yönetim ya da büroların keyfi olmayan kurallara dayanan yetkisi ve egemenliği” şeklinde bir anlam çağrıştırmaktadır (Şat, 2009, s. 94). Kavramın kökeni incelendiğinde “bureau” ile “cratie” kelimelerinin birleşmesiyle oluştuğu ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelen bir deyim olduğu görülmektedir (Abadan, 1959, s. 7). Başka bir açıklamaya göre ise bürokrasi; tüm devlet ve örgüt personelini ifade etmekte olup, belli bir örgütlenme ve yönetim biçimi, kurallara uygun olarak yönetimi sağlama ve kırtasiyecilik gibi anlamlar taşımaktadır (Tortop, İşbir & Aykaç, 1999, s. 205).

Genel olarak ise bürokrasi, kırtasiyecilik ve hiyerarşik yapıda olan olumsuz bir örgüt modeli olarak algılanmaktadır. Çeşitli örgütlerdeki uygulamalar incelendiğinde, bu düşüncelerin çok da haksız olmadığını söylemek mümkündür. Öte yandan okul kurumunu da kapsayan birçok örgütün yapısı incelendiğinde bürokratik özellikler taşıdıkları görülmektedir (Buluç, 2009, s. 73).

Bürokrasinin kavram olarak olumsuz anlamlar çağrıştırdığı görülmektedir. Birçok insana göre bürokrasi, kırmızı çizgiler, katı kurallar, otokratik üstler, yabancılaşmış ve kayıtsız çalışanlar demektir. Ancak okullar da dahil olmak üzere, her boyuttaki organizasyonlar bürokratik yapıya sahiptirler; çünkü kaosu önlemek ve verimliliği artırmak için uygun biçimde tasarlanmış resmi prosedürlere ve hiyerarşik yapılara ihtiyaç vardır. Bürokrasinin sonuçlarına ilişkin literatürde iki farklı görüş vardır; bazı çalışmalar yapının yabancılaşma ve hüsrana yol açtığını belirtirken; bazı araştırmalar ise yapının memnuniyeti ve yeniliği artırdığını tespit etmiştir (Hoy & Sweetland, 2001, s. 296).

Örgüt araştırmalarına göre bürokrasinin insan doğası ve tutumlarına ilişkin iki zıt görüşten olumsuz görüşe göre, bürokratik örgütlenme biçimi yaratıcılığı bastırmakta, memnuniyetsizliği beslemekte ve çalışanları yıpratmaktadır. Olumlu görüşe göre ise rehberlik sağlamakta, sorumlulukları netleştirerek rol stresini hafifletmekte, bireylerin daha etkili olmasını ve kendini daha etkili hissetmesini sağlamaktadır (Adler & Borys, 1966, s.61).

Bürokrasi araştırmalarına ilişkin literatür incelendiğinde alana katkı yapan araştırmacıları ve görüşlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

Weber'e göre, örgüt içerisinde bireylerden daha çok beklenen davranış rasyonelliktir ve düzenli çabalarla rasyonellik sağlayabilecek en iyi araç ise bürokrasi olarak kabul edilmektedir. Weber'e göre ideal tip bürokrasinin temel özellikleri: hiyerarşik yapıda olması, uzmanlık gerektirmesi, belirlenmiş yetki ve sorumluluklar içermesi, verimli ve hedef odaklı olmasıdır (Bursalıoğlu, 2010, s. 20).

Gouldner (1954) iki tür bürokrasi çeşidinin bulunduğunu ileri sürmüştür. "Ceza merkezli" bürokrasi itaat, disiplin cezaları ve yıldırma yoluyla kurallar getirir. Öte yandan, "temsilci" bürokrasi ikna, sözleşme ve gönüllü rıza temelinde kurallar oluşturur. Gouldner için, cezalandırma merkezli bürokraside otorite rolü, resmi makam konumuna dayanarak kuralları ve düzenlemeleri meşrulaştıran gerçek bürokrattır. Temsili bürokrasideki otorite

rolü, çalışanlarına yardımcı olmak için teknik bilgi ve mesleki eğitimler kullanarak kuralları ve düzenlemeleri haklı çıkaran, akılcılaştıran veya savunan uzmandır (Tracy, 2006, s. 34)

Blau (1955) bürokrasiden kaynaklanan sorunları çözmek için çalışanlar tarafından özerk bir şekilde geliştirilen ve işlerini yürütürken onlara yardımcı olan uygulamaları kapsayan ayarlayıcı gelişim kavramını kullanmıştır. Ayarlayıcı gelişimin gerçekleşmesi için gerekli olan beş şartı; minimum çalışan güvenliği, mesleki görev yönlendirmesi, sözleşmeli üyelerle kurulan çalışma grupları, yönetim ve çalışma grupları arasında çatışma eksikliği, iyileştirme gerektiren örgütsel ihtiyaçlar şeklinde belirlemiştir. Blau'ya göre bunlar etkili bir bürokrasinin özellikleridir. Adler ve Borys'e göre (1966) Blau'nun önerdiği bu sistem, günümüzde sürekli kalite geliştirme veya çalışanların önerdiği iyileştirme önerilerini belirten kaizen olarak tanımlanabilir. Ayarlayıcı gelişme, sürekli gelişmeyi desteklemek için resmileştirmeyi sağlayan örgütlerin damgasını taşır (Guldan, 2004, s. 22).

Mintzberg (1980) örgütsel yapının beş temel kalıbını; basit yapı, makine bürokrasisi, profesyonel bürokrasi, bölünmüş biçim ve esnek yapı şeklinde tasvir etmektedir (Mintzberg, 2014, s. 301). Basit yapı az sayıda uzmanın, gevşek bir iş bölümünün, birimler arası küçük farklılıklar ve küçük bir hiyerarşik yönetimin bulunduğu dinamik ve basit yapılardır (Mintzberg, 2014, s. 305). Makine bürokrasisi Weber'in bürokrasisini örneklediren, standartlaştırılmış sorumluluklar, nitelikler, iletişim kanalları ve iş kurallarını içeren geniş ve düzenleyici yapılardır (Mintzberg, 2014, s. 315). Profesyonel bürokrasi becerilerin standartlaşmasında koordinasyona dayanarak, bu süreçte çalışanların sıkı bir eğitim öğretim yoluyla örgütün öğretisini ve ilkelerini öğretme yoluyla uyumunu esas alır (Mintzberg, 2014, s. 349). Bölünmüş biçim, diğer yapılar gibi tam bir biçimi değil daha çok diğerlerinin üstüne eklenmiş bir yapıyı temsil etmekte olup, stratejik üst yönetim ile orta kademe arasındaki yapısal ilişkilere odaklanan gevşek bağlı bir oluşum olarak adlandırılabilir (Mintzberg, 2014, s. 381). Son olarak esnek yapı ise, özellikle emir birliği ilkesi olmak üzere, yönetimin klasik ilkelerine en az uygunluk gösteren yapı olup, örgütte bilgi ve karar sürecinde nerede yenilik yapılması gerekiyorsa oraya informal ve esnek bir şekilde akar (Mintzberg, 2014, s. 433).

Bürokratik Sistemler Olarak Okullar

Okullar, geleneksel bürokrasinin tüm zenginliklerine sahiptir. Öğretmenler için olduğu kadar öğrenciler için de örgüt yaşamını tanımlayan yapı, kurallar ve prosedürleri içerirler. Okullar sıkı programlara uyarlar, belirli müfredatları öğretirler, öğrenci ve öğretmen davranışlarını düzenleyen kapsamlı kurallara sahiptirler. Okullar, formların ve evrak işlerinin hacmi nedeniyle dikkat çekici yapılardır. Resmi hiyerarşi çoğu okulda basit gibi görünse de öğretmenler üzerinde doğrudan yetkiye sahip bir müdür ve belki de okul hayatının yönü üzerinde otoriteye sahip birkaç başka yöneticiden oluşan bu hiyerarşik sistem tarihsel ve kültürel açıdan katı bir sistemdir. Okul yapısı ile ilgili temel soru; okulların bürokratik yapılarda olup olmadığı değil, bu yapının ve süreçteki farklılıkların çalışma ve performans farklılıkları oluşturup oluşturmadığıdır. Bürokrasiyi kolaylaştıran yapı bu sorunu ele almaktadır (McGuigan & Hoy, 2006, s. 210-211).

Hoy ve Sweetland (2001) bürokratik okul yapılarının olumlu ve olumsuz yönlerini incelemişler ve sonra okul bürokrasinin gelişmesini sağlayan iki zıt görüş ortaya sürmüşlerdir (Messick, 2012, s. 15). Kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı okul yapısı olarak ifade edilebilen bu okulların özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden vd., 2004):

Kolaylaştırıcı okul yapısını benimseyen okullar; problem çözümünü kolaylaştırır, okulu iyileştirme ve geliştirme için iş birliği sağlar, yardımlaşmayı ve yenilikçiliği teşvik eder, esneklik vardır, bireylerin haklarını korur, farklılıklara değer verir, beklenmedik sevinçler yaşatır, değişiklikler cesaretlendirilir, hatalardan öğrenme vardır, problemler fırsat olarak görülür, istihdam güvenliği vardır, profesyonel bakış açısı vurgulanır, çalışanların becerileri önemsenir.

Engelleyici okul yapısını benimseyen okullarda; kurallara sıkı sıkıya bağlılık vardır, kontrol odaklı yönetim yaklaşımı benimsenir, esneklik yoktur sertlik vardır, yeni girişimlere karşı cesaret kırıcı yaklaşım uygulanır, ast üst arasında sıkı bir disiplin vardır, beklenmedik korkular yaşanabilir, hatalar cezalandırılır, problemler engel olarak görülür, çalışanlarda güvensizlik hakimdir, bölücü ilişkiler yaşanır.

Anderson (1974), okullarda bürokratik yapıyı incelemek için üç geçerli sebep olduğunu ifade eder. İlki, bürokratik yapının müdahale edilebilir bir değişken olmasıdır. Bürokratik yapı anlaşıldığı takdirde, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere daha iyi

hizmet verecek şekilde değişiklikler yapmak mümkündür. Bu durumun, genel olarak bürokrasilerden duyulan memnuniyetsizlik göz önüne alındığında, bürokrasileri içeren girdi sistemleri ile karar verme sistemlerini iyileştirmek için iyi bir neden olduğu söylenebilir. İkinci sebep, örgütsel araştırma çalışmalarında okul konusuna duyulan artan ilgidir. Eğitim faaliyetlerinden yararlananlar okulları eleştirmeye başlamış hem bireyler hem de çıkar grupları giderek daha proaktif hale gelmiş ve karar verme süreçlerine katılmak istemişlerdir. Bu girdiler okulların işlev ve yapısını değiştirmektedir. Bu değişikliklerin etkileri anlaşıldığı takdirde, okulun yapısını kavramak, okulu daha etkin ve verimli kullanma kabiliyetimizi arttırır. Bu iki sebepten ötürü öğrenci başarısının dolaylı olarak etkilenmesi de okullarda bürokratik yapıyı tanımak için üçüncü geçerli sebep olarak tanımlanabilir (Sinden, 2002, s. 9).

Okullarda bürokratik yapının hâkim olduğu ve bu yapının anlaşılması gerektiğini savunan araştırmacılar çoğunlukta olsa da bu görüşün tam tersini savunan araştırmacılar da mevcuttur. Örneğin, Kimbrough ve Todd (1967, s. 221-222) okullarda bürokratik yapıları eleştirmişler ve okulların neden bürokratik organizasyonlar olmaması gerektiği konusunu şu şekilde açıklamışlardır: bürokrasi yaratıcılığı bastırarak, okuldaki çalışanlar arasında fikir farklılıkları oluşmasını engeller. Okulda üretilen yeni fikirlerin, özellikle bu fikirler algılanan rasyonel öğretim davranışlarıyla çelişkiyise, kabul görmemesi söz konusudur. Bürokrasi, kişisel büyümeye ve olgun sağlıklı kişilerin gelişimine yeterince izin vermez. Bürokratik örgütlerin kararların gözden geçirilmesi için yeterli yapı veya süreçleri yoktur. Bürokratik örgütler, demokratik okul sistemleri için gerekli olan dış girdilerin çeşitliliğini barındıramaz. Dışsal ödül sistemi yenilik yerine uyumu teşvik eder. Örgütsel kaynakların organizasyon içindeki alt birimlerine önceden taahhütleri, yeni sorunlar için yenilikçi çözümler geliştirmeyi zorlaştırır. Bürokrasi, informel organizasyonu hesaba katmaz, Hiyerarşik bölünmeler nedeniyle örgüt içinde iletişim hatları sıklıkla kapalıdır.

Her ne kadar bürokrasinin işlevsel hale getirilmesi, eğitim araştırmacıları tarafından yaygın bir şekilde kullanılmasa da okul etkililiği ve okul reformu üzerine yapılan araştırmaların bulguları bürokratik yapıyı desteklemektedir. Etkili okulların neye benzediğini inceleyen çok sayıda çalışma yapılmış, bu okulların yapıları, etkililiği veya gelişimi sağlayacak süreçler incelenerek gelişen okulların özellikleri tanımlanmıştır. Etkili okulların, etkili öğretim teknikleri geliştirmede öğretmen iş birliğini kolaylaştıran, öğretmen yetkinliklerini ve güveni teşvik eden, okulun amaçlarını ve akademik misyonunu netleştiren yapı ve

süreçleri yürürlüğe koyan güçlü liderleri vardır. Bürokrasiyi kolaylaştırma yapısını kullanarak, bu sonuçlara götürebilecek yapı ve süreç çeşitlerini daha ayrıntılı olarak açıklamaya başlamak mümkündür (McGuigan, 2005, s. 30-32).

Okulda Bürokrasinin Çeşidi ve Etkileri

Okullar bürokratik örgütler olarak varsayıldığında, okullar hakkında göze çarpan temel soru bürokratik yapıda olup olmamaları değil, yapılarındaki ve süreçlerdeki farklılıkların okul etkinliklerinde farklılıklar oluşturup oluşturmadığıdır. Bürokrasiyi etkinleştiren yapı bu soruyu ele almaktadır. Bu yapı ilk olarak literatürde ticari örgütler üzerinde geliştirilmiştir, daha sonra eğitim araştırmacıları tarafından benimsenip okullarda uygulanmıştır (McGuigan, 2005, s. 14-15).

Hoy ve arkadaşları (Hoy, 2003; Hoy & Miskel, 2001; Hoy & Sweetland, 2000, 2001), kolaylaştırıcı bürokrasi kavramının eğitim literatürüne kazandırılmasında etkili olmuşlardır (Guldan, 2004, s. 20). Hoy ve Sweetland (2001), Adler ve Borys'in bürokrasi ile ilgili çalışmasının teorik yapısının okullardaki uyumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı yapıdan zorlaştırıcı yapıya doğru değiştiğini görmüşlerdir. Okullarda yapılan bu çalışmanın sonucu araştırmacılar tarafından şaşırtıcı olarak karşılanmıştır. Çünkü Hoy ve Sweetland merkezileşme ve biçimlendirme olmak üzere yapının iki ayrı boyutunu tespit etmeyi beklerken hem merkeziyetçiliğin hem de biçimlendirmenin olumlu ve olumsuz yönlerini içeren kolaylaştırıcı bir yapıdan zorlaştırıcı bir yapıya doğru değişebilen tek bir üniter yapı keşfetmişlerdir. Yani merkezileştirme ve biçimlendirme arasında sıkı bir ilişkinin söz konusu olduğunu görmüşlerdir (Wu vd., 2013, s. 178)

Hoy ve Sweetland (2001, s. 302) merkezileştirme ve biçimlendirme boyutlarına dayanan dört tip bürokratik okul yapısını şu şekilde kavramsallaştırmışlardır: kolaylaştırıcı biçimlendirme ve kolaylaştırıcı merkezileştirme içeren kolaylaştırıcı bürokrasi, zorlayıcı biçimlendirme ve kolaylaştırıcı merkezileştirme içeren kurallara bağlı bürokrasi, kolaylaştırıcı biçimlendirme ve engelleyici merkezileştirme içeren hiyerarşik bürokrasi, zorlaştırıcı biçimlendirme ve engelleyici merkezileştirme içeren engelleyici bürokrasi.

Bu sınıflandırma bürokratik örgütlenmede biçimlendirme ve merkezileşme olmak üzere iki alt başlık olarak incelenmektedir (Hoy & Sweetland, 2000, s. 526, Hoy & Sweetland, 2001, s. 297):

Biçimlendirme: Bir örgütün kurallar, prosedürler ve politikalar içermeye düzeyi olup, Adler ve Borys (1966)'un sınıflandırmasına göre biçimlendirme kolaylaştırıcı ve zorlayıcı biçimlendirme olmak üzere iki kısımda incelenebilir (Hoy & Sweetland, 2001, s. 297; Sinden vd., 2004, s. 463). Zorlayıcı biçimlendirmede sonuçlar şaşırtıcı değildir. Zorlayıcı kurallar ve prosedürler üretken uygulamaları ödüllendirmek yerine astları cezalandırır. Örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek yerine zorlayıcı prosedürler isteksiz astları zorunlu olarak zorlar. Kurallar işleri kusursuz yapacak şekilde tasarlamak için değildir, aslında prosedürler ne kadar kısıtlayıcı ise, dinamik durumlar o kadar çok engellenmiş olur. Kolaylaştırıcı bürokrasi ise çalışanların çalışmalarındaki sorunlara çözüm bulmalarına yardımcı olur. Sorunları çözmek için teşvik edilen yol kurallara körü körüne bağlı olmak değil, yeni durumlara cevap verebilmek için yenilikçi, esnek yollara başvurmaktır. Zorlayıcı bürokrasi; diyalogdan kaçınır, otokratiktir, sorunları engel olarak görür, güvensizliği artırır, fikir birliğine ihtiyaç duyar, farklılıklardan şüphelenir, hataları cezalandırır, beklenmedik durumlardan korkar; kısacası kurallara körü körüne itaati ister. Yukarıdan aşağıya tek taraflı ve kayıtsızdır, öğretmenleri izlemek ve kontrol etmek için tasarlanmıştır (Hoy & Sweetland, 2001; s. 297-298; Sinden vd. 2004, s. 463). Zorlayıcı biçimlendirme ise problem çözmeden yaratıcılığı bastırarak, esnek olmayan uygulamalarla çalışanların mesleklerinde memnuniyetsizlik ve motivasyon düşüklüğü yaşamalarına neden olur (Sinden, 2002, s. 91). Kolaylaştırıcı biçimlendirme etkileşimli diyalogu teşvik eder, sorunları fırsat olarak görür, güven aşılar, farklılıklara değer verir, hatalardan öğrenmeyi sağlar, beklenmedik zevkler almayı sağlar, katılım ve iş birliği gerektirir, güven içerir, iyileşme hedeflidir; kısacası sorun çözmeyi kolaylaştırır (Hoy & Sweetland, 2001, s. 298; Sinden vd., 2004, s. 463). Kolaylaştırıcı biçimlendirme rehberlik sağlar, hedefleri belirleyerek çalışanlar üzerindeki stresi azaltır, sorumlulukları tanımlar ve genel olarak çalışanların sorunlarını çözmeye yardımcı olur. Kurallar bürokratların herhangi bir boşluğunu kısıtlayan bağlayıcı sınırlar olarak değil, en iyi uygulama yönergeleri olarak kullanılır (Sinden, 2002, s. 91).

Biçimlendirmenin örgüt ve çalışanlar için olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Olumsuz görüşe göre biçimlendirme, çalışanlarda bağlılığı zayıflattığı ve

memnuniyetsizliği artırdığı için yeniliği de sınırlar; çünkü böyle bir ortamda çalışanların motivasyonu çok düşük olur. Olumlu görüŖe göre biçimlendirme ise, bürokrasinin teknik işlevine vurgu yapar. Özerklikten çok ortak bir çaba olarak görülür. Çalışanlar kendi hedefleri ile örgütün hedefleri arasında uyum gördükleri takdirde etkili bir ortam yaratılmış olur. Bu şekilde çalışanlar uygun şekilde tasarlanmış ve uygulanmış resmi çalışma usullerini benimserler (Adler & Borys, 1996, s. 63-64).

Merkezileşme: Otoritenin merkezileşmesi örgütsel karar alma mekanizmasıdır, karar mercilerine çalışanların katılma derecesini yansıtır. Yüksek merkezileşme kararların yönetimin en üst tabakasında toplandığı anlamına gelirken, düşük merkezileşme karar verme yetkisinin dağınık ve pek çok kişi arasında paylaşıldığını gösterir. Yetki hiyerarşisi, yüksek merkezileşme yapının klasik bir özelliğidir; yetkinin en üstte yoğunlaşması ve emir komuta zinciri ile akışının sağlanması anlamına gelir. Yüksek merkezileşme sıklıkla zorlayıcıdır. Üstlerin emirleri sorgulanmadan uygulanır. Hiyerarşinin temel amacı, disiplinli uyumun sağlanmasıdır. Engelleyici ve kolaylaştırıcı merkezileşme olmak üzere iki kısımda incelenebilir (Hoy & Sweetland, 2001, s. 299-300; Sinden vd., 2004, s. 463): Engelleyici merkezileşme, katılımcıların sorunlarını çözmesine ve çalışmalarına yardımcı olmaktan öteye geçen bir hiyerarşi ve yönetim anlamına gelir. Bu tür yapılarda hiyerarşi yeniliği engeller, yöneticiler öğretmenleri kontrol etmek ve disiplin sağlamak için güç ve yetkilerini kullanırlar (Hoy & Sweetland, 2001, s. 300). Kolaylaştırıcı merkezileşme, çalışanların işlerini engellemek yerine sorunların çözülmesine yardımcı olur. Üyelerin kendilerini güvende hissettikleri ve mesleki rollerinde güç kullanabilecekleri bir otoritenin birleşmesidir. Merkezileşmeyi sert, otokratik ve kontrollü olmaktan ziyade, esnek, kooperatif ve işbirlikçi olarak düşünür. Yöneticiler öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmenleri ve tasarım yapılarını oluşturmak için güç ve yetkilerini kullanırlar (Hoy & Sweetland, 2001, s. 300; Sinden vd., 2004, s. 463).

Hoy ve Sweetland (2000)'a göre; tüm resmi organizasyonlar bir dereceye kadar merkezileştirilir, yani hepsi idari karar verme yetkisine sahiptir. Benzer şekilde, tüm resmi organizasyonlar bir dereceye kadar biçimlendirilir; yani hepsinin kural ve düzenlemeleri yazılıdır. Kolaylaştırıcı yapının sağlanmasının kavramsal önemi, bazı bürokratik düzenlemelerin kuruluşun etkililiğine katkıda bulunması, bazılarını engellememesi ve bazılarını da engellemesidir (Gray, Kruse & Tarter, 2016, s. 878).

McGuigan (2005, s. 32)'a göre; bazı örgütlerde, hatta örgüt içindeki bazı durumlarda katı ve hiyerarşik yapının uygulanması etkili olurken, bazılarında ise akıcı bir yapı ve esnek süreçler daha iyi olabilmektedir. Örneğin herhangi bir okulda okul yöneticisi belirli konularda tek başına kararlar alırken, diğer konularda ise etkilenme korkusu olmadan kararları başkalarına bırakabilir. Benzer şekilde öğrencinin güvenliğini ilgilendiren süreç ve düzenlemelerin çok katı olması gerekirken, öğretmenlerin sorumlulukları ile ilgili konularda daha gevşek davranılabilir.

Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Özellikleri

Kolaylaştırıcı okul yapısı, eğitimle ilgili paydaşların örgütlerin bürokratik özelliklerine ilişkin algılarını ölçmek için geliştirilmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısı kavramı, okulların bürokrasi unsurları içerisinde nasıl işlediğini analiz etmektedir (Adams, 2003, s. 16).

Hoy ve Miskel (2008), etkili bir okul yapısının, 'engellerden ziyade yardımcı olan bir hiyerarşi' ve 'başarısızlığı cezalandırmaktan ziyade problem çözme'yi yönlendiren bir kural ve düzenlemeler sistemi' olduğunu ileri sürmektedir. Okullarda öğretmenlerin ve liderlerin ortak karar alma yöntemi ile iş birliği içinde çalışıp sorunları çözmelerine yardımcı olduğu böylece, öğretmenlerin işlerini daha etkin biçimde yapmalarını sağlayan yapı ve destek sağlandığı söylenmektedir (Wu vd., 2013, s. 876).

Destekleyici bir öğretim ortamı oluşturmak için kullanılan okul yapıları öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu ve hevesli bir şekilde yapmasını sağlar. Olumlu duygular uyandırır. Öte yandan katı kurallara ve düzenlemelere uyumu zorlayan yapılar, öğretim içeriğine ilişkin olumlu algılamalar uyandırmaz. Kolaylaştırıcı bir okul yapısı öğretmenlerin tecrübelerini destekleyerek, seçkin ve yenilikçi öğretimi tanıyıp ödüllendirerek, öğretmen iş birliğini artırarak ve öğretmenlere sözlü olarak teşvik-destek vererek olumlu bir eğitim-öğretim ortamı oluşturabilir (Adams, 2003, s. 93). Adams (2003)'ın araştırmasına göre öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenci ve veliler arasında güven ortamının sağlanmasında kolaylaştırıcı yapının rol oynadığı belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısı, okulda güven iklimi oluşmasını sağlamakta bu şekilde öğretmenler okul yöneticileri, öğrenci ve veliler arasında güven ortamı oluşmaktadır (Adams, 2003). Kolaylaştırıcı bir bürokratik yapı, okulda örgütsel canlılığın sağlanmasında destekleyici bir unsur olarak rol almaktadır (Özer & Dönmez, 2013, s. 60).

Kolaylaştırıcı okul yapısı, cezalandırmaktan ziyade rehberlik eden, engellemekten ziyade kolaylaştıran bir hiyerarşiyi vurgular. Hiyerarşi olması engelleyici bir durum gibi gözükmesine rağmen aslında öyle değildir, kolaylaştırıcı okul yapısında müdürler ve öğretmenler meslektaş olarak birlikte çalışırken aynı zamanda kendilerine özgü rolleri de korurlar. Sorunların çözümünü hızlandıran esnek prosedürler vardır, katı yönergeler değil. Özetle kolaylaştırıcı yapıda biçimlendirme ve merkezileşme yönetici gücünü artıran bir sistem olarak değil, öğretmenleri destekleme mekanizmaları olarak çalışır. Diğer taraftan engelleyici okul yapısı disiplinli uyum hedefini taşır, zorlayıcı biçimlendirme katı bir hiyerarşi ile birleşir. Asıl amaç sıkı kontrol ve denetimdir. Hiyerarşi ve kuralların rolü öğretmenlerin görevini isteksiz, beceriksiz ve sorumsuzca yerine getirmelerini sağlamaktır. Müdürün gücü artırılırken öğretmenin özgürlük alanı daralır (Tarter & Hoy, 2004, s. 540).

Okulda yapı kaçınılmazdır. Başarının anahtarı, olumlu güçleri benimserken yapısal işlev bozukluğundan kaçınmaktır. Özellikle yapılması gereken, yapıyı ortadan kaldırmak değil, daha çok hiyerarşiyi değiştirmek için çalışmaktır. Hiyerarşinin olumsuz sonuçları, yapının kendisinde değil, daha çok yapının ve uygulamanın özünde bulunmaktadır. Öğretmenler, özellikle müdürlerin keyfi veya cezalandırıcı eylemleri nedeniyle kontrol edilmekten hoşlanmazlar. Tıpkı biçimlendirmenin zorlanmadan sağlanabildiği gibi, okul merkezileştirme sistemi de engellemekten ziyade kolaylaştırılabilir (Sinden vd. 2004, s. 464).

Okul yapısı ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmalar okul yapısının öğretmen farkındalığı ile ilişkili olduğu göstermektedir. Watts (2009)'ın, kolaylaştırıcı okul yapısı ile farkındalığın, öğretmenlerin güçlendirilmesi üzerindeki ilişkiyi incelediği araştırma sonucuna göre okul yapısı ve farkındalık arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Tracy (2006) ise çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre farkındalık ve okul yapısı aralarındaki ilişkiyi incelemiş, ayrıca bu iki değişkenin okul etkililiği üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre farkındalık ve okul yapısının hem birbiriyle hem de okul etkililiği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Okul yapısı ile ilişkilendirilen diğer bir kavram ise akademik iyimserliktir. Özdemir ve Kılınç (2014)'ın, okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucuna göre, etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ayrıca etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik

iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. McGuigan ve Hoy (2006) ise çalışmalarında kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserliği artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Messick (2002), araştırma sonucuna göre kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında pozitif ilişkiler olduğunu belirtmiştir.

Bazı araştırmalarda kolaylaştırıcı yapı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki incelenirken öğrenci veya okul başarısı da ele alınmıştır. Wu vd. (2013), kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik üzerinde doğrudan, öğrenci başarısı üzerinde ise dolaylı olarak yordayıcı etkisi bulunduğunu belirlemişlerdir. Anderson (2012)'ın araştırmasının amacı, kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek; akademik iyimserliğin diğer iki değişken arasında arabulucu rolü olup olmadığını belirlemek ve öğretmen algılarına göre öğretmenlerin başarılarında kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserliğin ilişkisi olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğrenci başarısı arasında ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre kolaylaştırıcı yapılar, işlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeyi sağlamaktadır. Akademik iyimserlik de başarılı olmalarını sağlayan unsurdur.

Okul yapısının önemi öğretmenler üzerindeki etkileri bakımından da ele alınmaktadır. Cerit (2012), okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu, ayrıca etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Erdoğan (2012), öğretmenlerin algılarına göre okulların bürokratik yapısı ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişkilerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile bürokratik yapı arasında pozitif yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016), araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik ve bürokratik yapı ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, bürokratik yapı ve örgütsel sessizliğin örgütsel sinizmi bütün boyutlarda anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç, Koşar, Er ve Öğdem (2016), araştırmasında bürokratik okul yapısı ve

öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre bürokratik okul yapısı ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ayrıca bürokratik okul yapısının öğretmen öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Rhoads (2009)'ın, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin algıladıkları kolaylaştırıcı okul yapısı ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucuna göre iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yani bir okulun yapısı ne kadar kolaylaştırıcı olursa algılanan öz yeterlik derecesi de o kadar artmaktadır. Sinden vd. (2004)'nin ortaöğretimde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak görüş aldıkları araştırma sonucunda ise öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin tutum ve çabalarını desteklediği belirlenmiştir.

Okul yapısının bürokratik etkili işleyişinin yöneticiler üzerindeki etkileri Buluç (2009)'un araştırmasında liderlik stilleri bağlamında ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okulda bürokratik yapının orta düzeye yakın etkili şekilde işlediği, formellik ve merkeziyetçiliğin de orta düzeye yakın olduğu, çok fazla engelleyici bir özellik taşımadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemekte olduğu, okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Kolaylaştırıcı okul yapısının örgüt kültürünü olumlu yönde etkilediği (Önal, 2012), okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak açıklanmasında yardımcı olduğu (Gray vd., 2016; Kalkan, 2016), okulun performansını geliştirdiği ve informal siyasete ihtiyacı azalttığı (Tarter & Hoy, 2004), okul ortamının güvenilir olmasının yanında öğretmenlerin öz yeterliğini geliştirmede de önemli olduğu (Adams, 2003) görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından farklı olarak Guldan (2004), kolaylaştırıcı bürokrasi, okul güveni ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı araştırmasının sonucuna göre kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve okul güveni arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Jacob (2003) ise araştırmasında okul iklimi ile kolaylaştırıcı okul yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre okul iklimi ile kolaylaştırıcı okul yapısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın hipotezi olan okul iklimi daha sağlıklı olursa bürokrasi o kadar kolaylaştırıcı hale gelir, hipotezi desteklenmemiştir.

Akademik İyimserlik

Akademik İyimserlik Kavramı ve Gelişimi

Öğrencilerin akademik başarısına etki eden faktörleri araştırmak 1960'lı yılların başından beri okul etkililiği araştırmalarının merkezinde yer almıştır. Coleman (1966) Eğitimde Fırsat Eşitliği adlı raporunda okulların öğrenci başarısı üzerinde çok az etkili olduğunu, buna karşılık aile yapısı ve sosyo ekonomik faktörlerin önemli rol oynadığını belirtmiştir. O zamandan beri çeşitli araştırmacılar Coleman'ın iddialarını çürütürerek okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine dikkat çekerek, okullar ve öğretmenler üzerinde okul başarısını araştıran çalışmalar yapmışlardır (Bevel & Mitchell, 2012; Hoy vd. 2006; Woolfolk Hoy, 2012).

Edmonds (1979), Coleman'ın sonuçlarını tartışan ilk araştırmacılardan biridir ve etkili okulun özelliklerini; güçlü liderlik, öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler, temel becerilere vurgu, düzenli bir çevre ile öğrencilerin sık ve sistematik değerlendirilmesi olarak sıralamıştır. Coleman'ın araştırmasında tamamen yanlış olduğunu söylemek doğru olmaz, sonradan yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik seviye ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki inkâr edilmemiştir; ancak sosyo-ekonomik faktörler kontrol edildikten sonra bile öğrenci başarısı ve okul etkililiği ile ilgili şu üç örgütsel özelliğin etkileri açıkça ortaya konulmuştur: kolektif öğretmen etkinliği, güven ve akademik vurgu (Bevel ve Mitchell, 2012, s. 773-774; Hoy vd. 2006, s. 425).

Bu özellikleri kısaca şu ifadelerle açıklamak mümkündür (Woolfolk Hoy, 2012, s. 92): Kolektif okul etkililiği (Akademik öz yeterlik); *"bu okuldaki öğretmenler en zor öğrencilere bile ulaşabilirler ve onların başarılı olmasını sağlayabilirler."* Güven; *"Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerine güvenirlir."* Akademik vurgu; *"Okul performansını artırabilmek için yüksek akademik hedefler belirlenmelidir."*

Akademik öz yeterlik, güven ve akademik vurgu okulların karakteristik kolektif özellikleridir. Her biri sosyo ekonomik düzey ve okul düzeyi kontrol edildiğinde öğrenci başarısı ile ilgilidir. İncelenen araştırmalarda akademik vurgu, kolektif etkinlik ve güvenin okulun normatif ve davranışsal ortamını şekillendirdiği ortaya konulmaktadır. Özetle bu üç özellik yalnızca doğaları ve işlevleri bakımından değil aynı zamanda öğrenci başarısı üzerindeki güçlü ve pozitif etkilerinde de benzerlik göstermektedir (Smith & Hoy, 2007, s.

559). Bu üç özellik bir araya gelerek akademik iyimserlik kavramını oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik kavramının çıkış noktasını pozitif psikoloji ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır.

Pozitif psikoloji alanında çalışmalar geliştikçe, alanla ilgili gelenekselleşen konular olan çeşitli hastalık ve patolojik durumlar dışında, insan doğasıyla ilgili umut ve iyi oluş gibi durumları da incelemeye başlamıştır (Beard vd. 2010, s. 1136). Pozitif psikolojinin amacı, yaşamdaki kötü şeyleri onarıp en iyi nitelikleri oluşturmakla meşgul psikoloji alanına bir yenilik getirmektir; sübjektif düzeyde pozitif psikoloji öznel deneyimle ilgili olup; geçmiş (refah ve doyum), bugün (süreç, sevinç mutluluk) ve gelecekle ilgili (iyimserlik, umut, inanç) yapıcı bilişsel durumları içerir (Seligman, 2002, s. 3). Çıkış noktası insancıl psikoloji olan akademik iyimserliğin kuramsal temelinde; Bandura'nın sosyal, bilişsel ve öz yeterlik teorileri (1986, 1997), Coleman'ın sosyal sermaye teorisi (1990), Hoy ve arkadaşlarının kültür ve iklim üzerine yaptığı çalışmalar (Hoy, Tater & Kottkamp, 1991) ile Seligman (1998)'in öğrenilmiş iyimserlik çalışmaları yatmaktadır. Akademik iyimserlik; pozitif psikoloji, iyimserlik, sosyal sermaye ve kolektif okul özellikleriyle ilgili araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir alan olup bu alan tüm öğrencilerin başarılı olmasını hedeflemesi bakımından bir farklılık oluşturmuştur (Beard vd. 2010, s. 1136).

Okullarda başarı sağlanması yönündeki geleneksel görüş yetenek ve motivasyon faktörlerine odaklanarak, yetenekli ve motive edilmiş kişilerin yüksek başarılar kazanacağını söyler ancak Seligman (2006) başarıda üçüncü bir faktörün önemini vurgular: iyimserlik. İyimserliğin başarıya dönük yetenek ve motivasyon kadar önemli olduğunu belirtip, iyimserliğin öğrenilebileceğini geliştirilebileceğini söyler (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008, s. 831). İyimserlik, umuda, sorumluluğa ve hayata karşı genel manada olumlu bir bakışa vurgu yapar (Woolfolk Hoy vd. 2008, s. 822). İyimserlik zayıflık ve çaresizlik gibi patolojik durumlar yerine güç ve direnç gibi potansiyellere odaklandığı için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Akademik iyimserlik de öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak ve okullarda en iyi olanı açıklamak ve geliştirmek için uğraşır. Okul liderleri ve öğretmenler için süreç bellidir: olumlu düşünce ve iyimserliğin potansiyeline dokunarak hayal kırıklığı ve yenilgilerden uzak durmak (Smith & Hoy, 2007, s. 566).

Akademik iyimserlikte öğretmenlerin inançları ve olumlu duygular, özellikle iyimserlik belirgin olmalıdır çünkü iyimser bir sınıf ortamında, öğretmenler öğrenciler için öğrenme fırsatları yaratmaya ve olumlu etkileşimleri teşvik etmeye odaklanırlar (MacPherson &

Carter, 2009, s.60). Akademik iyimserlik bir öğretmenin öğrenmeyi vurgulayarak öğrencilerin akademik performansında fark yaratabileceğine dair olumlu bir inanç, süreç içinde öğrenci ve ebeveynlerle iş birliği yapmaya güvenmek, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmek için kendi kapasitelerine inanarak başarısızlığa karşı azim ve dirençle tepki göstermelerini sağlamasıdır (Woolfolk Hoy vd., 2008; s. 822), bu düşüncelerin öğretmenler arasında ortak inanç olarak algılanması kısacası öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceğine dair okul çapında bir güvendir (McGuigan & Hoy, 2006, s. 204). Akademik iyimserlik, öğrenci başarısı ile ilgilenen, kararlı, enerjik, esnek ve vicdanlı öğretmenleri tanımlayarak bunu baskı ve cezalardan ziyade iş birliği ve iletişim yoluyla gerçekleştirir (Woolfolk Hoy vd., 2008, s. 831). Akademik iyimserlik öğretmenlerde, öğrencilerinin eşsiz birer birey olduğu, şartlar sağlandığı takdirde her öğrencinin başarıma kapasitesine sahip olduğu, bu başarıyı sağlayabilmek için öğrenci ve ailelere güvenilmesi ve iş birliği yapılması gerektiği algısını oluşturur (Yılmaz & Kurşun, 2015, s. 49).

Akademik iyimserlik öğrenilebilir, böylece başarı artarak daha iyi bir performans sergilenir. Akademik iyimserlik ile başarı arasındaki ilişki karşılıklıdır, iyimserlik başarıyı kolaylaştırır, ancak başarı iyimserliği güçlendirir ve geliştirir. Bu iki kavram sadece uyumlu değil aynı zamanda birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Smith & Hoy, 2007, s. 565).

Akademik iyimserlik ile ilgili literatür incelendiğinde, akademik iyimserliğin öğrenci başarısı ve okul başarısını artırmada önemli rolü olduğu görülmektedir. Bevel ve Mitchell (2012)'in, akademik iyimserlik ile öğrencilerin okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonuçlarına göre bu iki değişken arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca akademik iyimserliğin alt boyutları ile okuma puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve akademik iyimserliğin okuma başarısı üzerinde yordayıcı etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Chang (2011), dağıtımcı liderlik, öğretmen akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasının sonuçlarına göre akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Hoy, Sweetland ve Smith (2002)'in, okul başarısını açıklayan teorik bir model geliştirip test etmeyi amaçladıkları araştırma sonuçlarına göre okul akademik vurgusu ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kirby ve DiPaola (2011), araştırmalarında akademik iyimserlik, örgütsel bağlılık ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okulda akademik iyimserlik hakimse düşük sosyo ekonomik düzeye rağmen öğrencilerin başarılı olabileceği;

örgütsel bağlılığın olduğu yerde de öğrenci başarısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık, öz yeterlik, güven ve akademik vurgu öğrenci başarısını etkileyen yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. McGuigan (2005), çalışmasında öz yeterlik, öğrenci ve velilere güven ile akademik vurgunun, sosyo ekonomik faktörler kontrol edildiğinde akademik başarı ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. McGuigan ve Hoy (2006), çalışmalarında okullarda akademik iyimserlik yapısını incelemeyi; akademik iyimserliğin sosyoekonomik düzeye bakılmaksızın okulların başarısını etkilediği yönündeki öneriyi desteklemeyi ve öğretmenlerin etkili çalışmasını sağlayan okul yapılarının ve süreçlerinin oluşturulması gibi liderlik anlayışının da akademik iyimserlik kültürüne bağlı olduğunu göstermeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserliğin okul başarısını kolaylaştıran örgütsel bir değişken olarak teorik ve pratik açıdan önemli olduğu ve kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserliği artırdığı görülmüştür. Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserlik adı verilen genel bir okul yapısını göstermek ve bu yapının sosyo ekonomik düzey ile okul büyüklüğü değişkenleri kontrol edildiğinde öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarının sonuçlarına göre akademik iyimserliğin öz yeterlik ve güveni içeren genel bir yapı olduğu, ayrıca sosyo ekonomik düzey kontrol edildiğinde öğrenci başarısının yordayıcılarından biri olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak, Woolfolk Hoy, Tarter ve Hoy (2006)'ın çalışmasında ise amaç akademik iyimserlik yapısını tanımlayarak öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri, önceki başarıları ve yaşadıkları kentler değişkenleri kontrol edildiğinde bunu öğrenci başarısı ile açıklamaktır. Araştırma sonuçlarına göre değişkenler kontrol edildiği takdirde akademik iyimserliğin öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Ekeh ve Njoku (2014)'nın, akademik iyimserlik, öğrencilerin akademik motivasyonu ve duygusal yeterliliğin araştırıldığı çalışmasında, araştırma yapılan okullarda akademik iyimserlik yüksek düzeyde tespit edilerek, akademik iyimserliğin öğrencilerin akademik motivasyonunu geliştirdiği belirlenmiştir.

Akademik iyimserliğin öğretmenler üzerinde etkilerinin incelendiği çalışmalar da literatürde yerini almaktadır. Little (2011), ilk ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin kendi algıladıkları akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilerin öğretmenleri hakkında algıladıkları akademik iyimserlik düşünceleri arasında fark olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile ilişkilendirilen bir kavram olan örgütsel

bağlılık ile ilgili çalışmaların sonuçlarına göre; Çağlar (2013) araştırmasında okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada; okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu ve okulun akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011) okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri, araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okullarının akademik iyimserlik düzeyi arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yıldız (2011) araştırmasında, okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Kurz (2006) çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile mesleki bağlılıkları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile değişime açıklık düzeyini inceleyen Çağlar (2014) araştırmasında okulların akademik iyimserlik düzeyi ile değişime açıklık düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ve akademik iyimserliğin değişime açıklığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Ergen (2016) ise, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında akademik iyimserlik ile sınıf yönetim becerilerinin ve mesleki bağlılıklarının arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Uzun (2014), sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bireysel değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin sahip oldukları değer tipleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve değer tiplerinin, akademik iyimserliğin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır. Yalçın (2013) çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserliğin, mesleki tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sezgin ve Erdoğan (2015) ise, araştırmalarında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu, ayrıca temel değişkenler arasında en yüksek korelasyonun başarı

algısı ile akademik iyimserlik arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Woolfolk Hoy vd. (2008), araştırmalarında akademik iyimserliğin kolektif olarak okul yapısında olduğu gibi, bireysel bir öğretmen niteliği olarak tanımlanıp ölçülebildiğini belirlemeyi ve akademik iyimserliğin yordayıcıları olan öğretmen inançları ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterliği, öğretmenin ebeveyn ve öğrencilere karşı duyduğu güven ile akademik vurgunun akademik iyimserlik olarak adlandırılan genel bir yapı oluşturduğu ve iyimserlik, hümanistik sınıf yönetimi, öğrenci merkezli öğretim ve öğretmen vatandaşlığı davranışlarının öğretmen akademik iyimserliğinin yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Akademik iyimserliğin okul yöneticileri üzerindeki etkileri liderlik davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Yılmaz ve Kurşun (2015b)'un, ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmasının sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks (2008), dağıtımçı liderlik ile öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucuna göre yüksek düzeyde akademik iyimserliğin dağıtımçı liderlik yaklaşımıyla olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu, tersine düşük düzeyde akademik iyimserliğin ise dağıtımçı liderlik yaklaşımıyla negatif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit etmişlerdir.

Okul düzeyinde ele alındığında Kılınç (2013)'ın çalışmasında, öğretmenlerin akademik iyimserlik duygusu ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin akademik iyimserlik duygusu ile destekleyici, yol gösterici ve samimi okul iklimi arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Kurşun (2015a), okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi ve okul kültürünün akademik iyimserliği yordama derecesini öğretmenlerin görüşlerine göre betimlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre örgüt kültürünün güç kültürü ve rol kültürü alt boyutları ile akademik iyimserliğin güven ve akademik alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı düzeyde, başarı kültürü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca destek kültürü alt boyutu ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Özdemir ve Kılınç (2014) ise, araştırmalarında okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik

düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Akademik İyimserlik Kavramının Alt Boyutları

Okulların akademik iyimserliği öz yeterlik, güven ve akademik vurgudan oluşan kolektif bir yapıdır; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri içerir. Öz yeterlik, bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak çabalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olacağına dair öğretmenlerin algısıdır. Öz yeterlik bir inanç veya beklenti olup, bilişseldir. Akademik vurgu, öğrenme ve okullarda belirli davranışlar üzerine odaklanmaktır. Güven, duygusaldır (Beard vd., 2010, s.1136; Woolfolk Hoy vd., 2008, s. 822-823).

Akademik iyimserliğin alt boyutları olan bu üç kavram birbiriyle karşılıklı ilişkilidir. Öğrencilerin ve ebeveynlerin fakülteye olan güvenleri, öğrencilerin ve ebeveynlerinin yardımsever, güvenilir, yetkili, dürüst ve açık oldukları duygularına dayanmaktadır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, s. 189). Öz yeterlik, akademik vurgu ve güven akademik iyimserliğin kilit unsurları olup (Woolfolk Hoy vd., 2008, s. 833); akademik iyimserlik algısını oluşturan bu üç faktör karşılıklı etkileşime girerek, öğretmenlerin farklı yönlerini temsil ederler: öz yeterlik öğretmenlerin kişisel yönünü temsil eder, güvenilir bir çevre oluşabilmesi için öğretmenin öğrenci ve veliye güvenmesi gerekir, başarıyı belirleyen davranışları oluşturabilmek için ise akademik vurgu önemlidir (Çoban & Yerlitaş, 2011, s. 322). Akademik vurgu, öz yeterlik ve güven akademik iyimserliğin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutları olup birlikte ele alındığında okulların bu üç özelliği öğrencinin akademik başarısı ile bağlantılı bir iyimserlik hissi oluşturur (McGuigan & Hoy, 2006, s. 205).

Akademik iyimserliğin üç temel boyutu arasındaki ilişkiler işlevsel olarak birbirine bağlı bir etkileşim kümesi olarak görülebilir. Okulun veli ve öğrencilere güvenmesi öz yeterlik duygusunu teşvik eder, öz yeterlik güveni güçlendirir ve geliştirir. Benzer şekilde okulda velilere güven oluşukça öğretmenler de yüksek akademik standartlar oluşturarak veliler tarafından engellenmeyeceklerini bilirler, yüksek akademik standartlar okul güvenliğini pekiştirir. Son olarak, okul öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olacak eylemleri

düzenleme ve uygulama kabiliyetine sahip olduğuna inandığında, akademik başarı vurgulanır ve akademik vurgu, güçlü bir kolektif etkinlik duygusunu güçlendirir. Özetle, akademik iyimserliğin tüm unsurları birbirleriyle güçlü ilişkiler kurarak okullarda akademik iyimserlik kültürünü oluşturmak için etkileşime girerler (Hoy vd., 2006, s. 431; Smith ve Hoy, 2007, s. 560).

Akademik Öz Yeterlik (Kolektif Yeterlik)

Akademik öz yeterlik ile öğretmenlerin akademik okul performansı arasındaki ilişkiyi ilk tespit eden araştırmacı Bandura (1993)'dır (McGuigan & Hoy, 2006, s. 208). Algılanan öz-yeterlik, insanların hayatlarını etkileyen olaylar karşısında belirli performans seviyeleri oluşturabilme yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmakta olup; insanların kendilerini nasıl hissettiklerini, nasıl motive ettiklerini, düşüncelerini ve davranışlarını belirler (Bandura, 1994, s. 2).

Öz yeterlik anlamını kolektif algılamalardan alan bir okul özelliğidir. Kavram olarak bireysel ölçütlere indirgenemez olsa da öz yeterlik her bir öğretmen tarafından tek tek yaşanır. Örneğin bir öğretmen bireysel olarak oldukça etkisiz de olsa, okuldaki meslektaşlarının öz yeterlik konusunda güçlü algılamalar paylaşıp paylaşmadığına bağlı olarak performans gösterebilir. Başka bir anlatımla bir öğretmenin bireysel anlamdaki etkililiği okulun kolektif etkililiğine bağlı olarak azalabilir ya da güçlenebilir. Bu nedenle öz yeterlik öğrencinin başarısını artıran çok sayıda öğretmen davranışını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Öğretmenler başarılı sonuçlar elde etmek, öğretim becerilerinin nasıl uygulandığını görebilmek için rol modellere ihtiyaç duyarlar. Meslektaşlarının başarılarını ve diğer okulların başarı öykülerini gözlemleyen öğretmenler, başarılı olmak için kendi yeteneklerine ilişkin inançları geliştirirler. Bu şekilde bireysel öğretim etkililiği, kolektif etkililiği teşvik eder, ki bu durum döngüsel olarak bireysel öğretim etkililiğini tekrar güçlendirir. Yüksek öz yeterliğin sonuçları, zorlu hedeflerin kabul edilmesi, öğretmenlerin yoğun çaba harcamaları ve zorlukların üstesinden gelmek ve başarmak için gösterdikleri çabaya devam etmek olacaktır. Elbette bunun tersi de doğrudur. Zayıf öz yeterlik duygusu, çabanın azalmasına ve işler zorlaştığı zaman vazgeçme eğilimi göstermeye yol açabilir (Hoy vd., 2002, s. 82, 91).

Öz yeterliğin, sosyo ekonomik düzey ve diğer demografik değişkenler kontrol edildiğinde öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Smith & Hoy, 2007, s. 558). Öz yeterlik duyguları yüksek olduğunda öğretmenler öğrencilerine ulaşabileceklerine inanırlar ve olumsuz dış etkenlerin üstesinden gelebileceklerini düşünürler (Hoy vd. 2002, s. 81).

Güven

Güven pek çok şeyi ifade eder. Herkes ne olduğunu bilir, ancak bağlamın kişilerarası, örgütsel ya da toplumsal olmasına bakılmaksızın güvenin kesin bir tanımının yapılması basit bir konudur. Güven bir bireyin ya da grubun, karşı tarafın yardımsever, güvenilir, yetkili, dürüst ve açık olduğuna güvenerek savunmasız olma istekliliğidir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, s.185, 189).

Güven karmaşık bir kavram olup, pek çok faktöre dayandığı, farklı ilişkilerde beklentilerle değiştiği ve ilişkilerin seyrinde değişiklik yaptığı için onu tanımlamak zordur. (Tschannen-Moran & Hoy, 1997, s. 335). Güven insan hayatında, öğrenme ortamında ve karmaşık bir toplumun işleyişinde büyük önem taşır, insanları bir arada tutar ve ortak bir yol üzerinde yürümelerini sağlar (Goggard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001, s. 6-7). Toplumda önemli rol oynayan kurumlar olan okullarda güven ortamının olması, eğitim için bir araya gelen insanlara belirlenen hedeflere ulaşma konusunda ortak bir amaç sağlar.

Okullar çeşitli ilişkisel ağlar, koordineli yapılar, bağımlılıklar, zayıf noktalar ve davranışsal beklentiler tarafından tanımlanan sosyal sistemlerdir (Adams & Forsyth, 2013, s. 3). Eğitim öğretim ortamlarının bu şekilde karmaşık alanlar olmasından dolayı sadece resmiyete dayalı bürokratik yapılar ve sözleşmelerle düzenlenmesinin yetersiz olduğu göz önüne alındığında güvenin; riski azaltmak, verimliliği artırmak ve böylece okullarda öğrenmeyi destekleyen, informal sosyal yapıların güçlü bir özelliği olması açısından önemi büyüktür (Goddard, Salloum & Berebitsky, 2009, s. 295). Okullarda eğitim paydaşları olan bireyler ve gruplar büyük ölçüde okul sistemi içinde birbirlerine bağımlıdır; bu karşılıklı bağımlılık ise, okuldaki insanlar arasında meydana gelen sürekli, sayısız etkileşimi kolaylaştırmak için belli bir dereceye kadar güvenin olmasını gerektirir (Tschannen-Moran & Gareis, 2015, s. 68). Okul ortamında tüm öğrencilerin en üst düzeyde gelişebilmesi için toplumun tüm üyeleri arasında güvene dayalı ilişkiler kurulması gerekmektedir (Kurz, 2006, s. 41).

Güven öğretmen etkililiği ile ilgilidir. Bir okulda algılanan güven derecesi ne kadar yüksekse, öğretmenlerin başarılı olmasını sağlayacak eylemleri planlama ve uygulama becerisi o kadar güçlü olur, bu durum da başarıya yol açar. Okulla ilgili kararlar alırken velilerle iş birliği konusunda güven önemli bir unsurdur. Öğretmenler velilere güvendiği zaman onların çocuklarına da güvenir, benzer şekilde öğrencilerine güvendiği zaman onların velilerine de güven duyar (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, s. 204-205).

Güvenli bir sınıf ortamında köklü davranış değişiklikleri gerçekleşmektedir. Bu güvenli ortamın koşulsuz saygı, empati ve dürüstlük gibi vazgeçilmez üç temel niteliği bulunmaktadır. Bu tür sınıflarda öğrenci özgürce görüşlerini ifade edebilmede, bilgiyi özümsemeye ve yeniden organize etmeye daha başarılı olmaktadır (Çoban & Demirtaş, 2011, s. 323).

Güven öğrencinin öğrenmesi ve davranışlarında hayati önem taşır. Güven ortamında, öğrencilerin öğrenmeyi açıklığa kavuşturmak ve başarıya ulaşmak için sorular sorabilecek cesareti hissetmesi ihtimali daha yüksektir. Güvenen öğrencilerin hem davranış hem de başarı açısından öğretmenin ve kurumun hedeflerini benimseme olasılıkları daha yüksektir (Romere, 2015, s. 218).

Kısaca güven ilgilendiğiniz veya ilgi duyduğunuz bir şeyin zarar görmeyeceği inancında olarak kendini karşı tarafa karşı savunmasız bırakma arzusudur (Tschannen-Moran'dan aktaran Tschannen-Moran & Gareis, 2015, s. 68). Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler birbirlerine güvenip iş birliği yaptıkları zamanda okulda başarı iklimini oluşturmak, öğrenci başarısını artırmak ve hedeflenen vatandaşlık bilincini kazandırmak gibi hedeflenen temel eğitim becerilerini kazandırmak daha kolaydır (Tschannen-Moran & Gareis, 2015, s. 68).

Akademik Vurgu

Akademik vurgu hem sınıf hem de okul düzeyinde okulun normatif ve davranışsal çevresini tanımlamaktadır. Hoy ve arkadaşları (1991), akademik vurgunun öğrenci başarısı ile pozitif ve anlamlı yönde ilişkili olduğunu ilk kez gösteren araştırmacılarıdır (McGuigan & Hoy, 2006, s. 205).

Akademik vurgu, okulların mükemmellik arayışı içinde olması ile ilgilidir. Öğretmenler başarıya ulaşmak için yüksek hedefler belirler, öğrenciler bu hedeflere ulaşmak için çalışır,

okul yöneticileri ise bu süreçte hedeflere ulaşmak için gerekli kaynakları temin ederler. Okul yöneticileri üst yönetim ile ikna edici şekilde ve iyi anlaşır, yeterli sınıf malzemelerini ve öğretim kaynaklarını temin eder. Öğrenme ortamı düzensiz ve ciddidir. Öğrenciler sıkı çalışır ve akademik açıdan iyi şeyler yapanlara saygı duyulur. (Tschannen-Moran & Hoy, 1997, s. 343).

Okulların geleneksel yapılardan ziyade eğitim-öğretimin karmaşık dinamiklerine daha duyarlı olarak tasarlanmaya çalışıldığı süreçte güven gerekli bir örgütsel koşul olarak düşünülebilir. Okullardaki çalışma ilişkilerini destekleyen bir güven ortamı bireyleri bağımsız çalışmadan ziyade iş birliği içinde çalışmaya yönlendirir. Güveni ayrımsal bir koşul olarak ele almak yerine sosyolojik ve psikolojik bir özellik olarak düşünmek daha mantıklıdır. Güven bireylerde bilişsel bir durumdur, ancak bireyler arasındaki sosyal etkileşimlerden dolayı da psikolojik unsurlar ortaya çıkmaktadır (Adams, Forsyth ve Mitchell, 2009, s. 6, 11).

Etkili okul araştırmaları tarafından bir okulun akademik vurgusunun çeşitli yönler içerdiği belirlenmiştir. Akademik vurgu, akademik mükemmellik anlayışıyla okulun ne derece yönlendirildiğidir. Bu tür okullarda öğretmenler yüksek ancak başarılabılır hedefler belirler, öğrencilerinin yeteneklerine inanırlar, öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin hepsi birlikte akademik başarı için çalışırlar. Akademik vurgu okulun normatif ve davranışsal ortamını yansıtan kolektif bir okul özelliğidir. Bir okulun normatif ortamını şekillendirmeye yardımcı olan akademik vurgu öğretmen davranışları üzerinde dolayısıyla da öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Böylece hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çabaladığı bir okul iklimi oluşur. Öğrenciler başarılı oldukları zaman diğer öğrencilerden, öğretmenlerden ve velilerden aldıkları saygı ile daha çok motive olurlar. Öğretmenler de öğrenci başarısı için sorumluluk kabul ederler ve geçici aksaklıkların uzamasına engel olurlar. Böylece akademik araştırmalara yönelik güçlü bir yönlendirme yalnızca öğretmenin bireysel olarak performansını artırmakla kalmaz, diğer öğretmenler arasında da paylaşılan bir inanç modeli geliştirir (Hoy vd., 2002, s. 79-80).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalarda bulunulmuş ve araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlandığından araştırmanın deseni ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiş, nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde amaç, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2009, s. 81). Bu yaklaşımda araştırmacı, genel manada doğal olarak ortaya çıkabilecek olgular arasındaki ilişkileri bulmak ve tanımlamak için hedeflenen verilerin toplanması dışında, herhangi bir yönlendirme veya müdahale yapmayarak, hiçbir şekilde bu olguları değiştirmeye çalışmadan araştırmayı sürdürür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 16-17). Ayrıca bu model altında, öğretmenlerin algılarına göre kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de test edilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Giresun il ve ilçelerinde bulunan tüm ortaokullarda, 2015-2016 yılında görev yapmakta olan 1768 öğretmen oluşturmaktadır. 2015-2016 öğretim yılı verilerine göre çalışma grubundaki okul ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

2015-2016 Öğretim Yılı Giresun Merkez ve İlçelerindeki Ortaokulların ve bu Okullardaki Öğretmenlerin Sayıları (MEB, 2016)

İlçeler	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Alucra	3	2.5	35	1.9
Bulancak	17	14.6	278	15.8
Çamoluk	2	1.7	22	1.3
Dereli	8	6.8	88	4.9
Doğankent	3	2.5	28	1.6
Espiye	10	8.5	139	7.7
Eynesil	4	3.4	42	2.4
Görele	9	7.7	108	6.1
Güce	5	4.3	60	3.4
Keşap	4	3.4	54	3.0
Merkez	20	17.0	513	29.0
Piraziz	6	5.2	68	3.9
Şebinkarahisar	4	3.4	75	4.3
Tirebolu	13	11.2	147	8.3
Yağlıdere	5	4.3	80	4.5
Toplam	117	100	1768	100

Kaynak: Giresun MEM 2015-2016 Öğretim Yılı Eğitim İstatistikleri, 2015.

Tablo 1’deki dağılım incelendiğinde 2015-2016 öğretim yılı verilerine göre Giresun ili ve ilçelerindeki 117 ortaokulda 1768 öğretmen görev yapmaktadır. En fazla okulun Giresun merkezden sonra Bulancak, en az okulun ise Çamoluk ilçesinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmen sayısının en fazla olduğu yer merkezden sonra Bulancak, en az olduğu yer ise Çamoluk ilçesidir.

Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmayarak, toplanan verilerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. 1768 veri toplama aracı öğretmenlere gönderilmiş, 1196 tanesi doldurularak geri gönderilmiştir. Ancak ilk adımda eksik ve hatalı doldurulan 45 veri toplama aracı, daha sonraki adımda ise kayıp ve uç değerlerin ayıklanmasından sonra 51 veri toplama aracı analizlere dâhil edilmemiştir. Böylece bu araştırmanın çalışma grubunu 1100 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamının örneklem olarak kullanılmasındaki amaç, Giresun ilçelerindeki okulların ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarının heterojen yapı göstermesidir. Giresun coğrafi koşullar itibarıyla dağlık ve merkeze uzak bölgelerde yer alan ilçe ve okullara sahiptir. Hatta merkeze bağlı köy okullarının bile sayısı oldukça fazladır. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları oldukça azdır. Bu heterojen yapının araştırmanın sonuçlarına olumsuz etki edeceği düşünüldüğünden ve evrenin tümüne de ulaşabilme imkânı olduğundan tüm evren araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

	Demografik Özellikler	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	589	51.2
	Erkek	562	48.8
Yaş	30 yaş ve altı	436	37.9
	31-40	491	42.7
	41-50	174	15.1
	51 yaş ve üzeri	50	4.3
Eğitim Durumu	Ön lisans	18	1.6
	Lisans	1097	95.3
	Yüksek lisans	36	3.1
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	393	34.1
	6-10 yıl	287	24.9
	11-15 yıl	219	19.0
	16-20 yıl	119	10.3
	21 yıl ve üstü	133	11.6
Bulunduğu Okulda	0-5 yıl	927	80.5
Çalışma Süresi	6-10 yıl	163	14.2
	11 yıl ve üzeri	61	5.3
Toplam		1151	100

Tablo 2’de araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın grubundaki öğretmenlerin bazı değişkenlere göre dağılımına ilişkin veriler Tablo 2’ye göre incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 589’unun (%51.2) kadın, 562’sinin (%48.8) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 436’sının (%37.9) 30 yaş ve altı, 491’inin (42.7) 31-40 yaş arası, 174’ünün (%15.1) 41-50 yaş arası, 50’sinin (%4.3) 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. 18 (%1.6) öğretmen ön lisans, 1097 (%95.3) öğretmen lisans ve 36 (%3.1) öğretmen yüksek lisans mezunu olarak görülmektedir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin 393’ü (%34.1) 0-5 yıl arası, 287’si (%24.9) 6-10 yıl arası, 219’u (19.0) 11-15 yıl arası, 119’u (%10.3) 16-20 yıl arası ve 133’ü (%11.6) ise 20 yıl ve üzeri şeklinde gruplanmaktadır. Bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin 927’si (%80.5) 0-5 yıl, 163’ü (%14.3) 6-10 yıl, 61’i (%3.6) 11 yıl ve üstünde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okul Etkililiği Ölçeği

Araştırmada Hoy ve arkadaşları tarafından ilk kez örgütsel etkililiği ölçmek amacıyla geliştirilen (Hoy & Ferguson, 1985; Hoy & Miskel, 1991; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) ve daha sonra Hoy ve Ferguson (1985, s. 127) tarafından okul etkililiğini ölçmek amacıyla okullar üzerinde çalışılarak uyumlu hale getirilen “Okul Etkililiği” ölçeği kullanılmıştır. Okul Etkililiği Ölçeği, 8 maddeden oluşan, 6’lı likert yapısına sahip bir ölçektir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliği, eğitim-öğretim hizmetlerinin niceliği, etkinlik, uyum ve esneklik olmak üzere toplam 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizinde alfa katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Akademik İyimserlik Ölçeği

Öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ölçmek amacıyla Hoy (2006) tarafından geliştirilerek Sezgin ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır.

Ölçek orijinalinde akademik öz yeterlik alt boyutunda 3 maddeden, güven alt boyutunda 4 maddeden ve akademik önem alt boyutunda 4 maddeden oluşan 3 faktörlü, 11 maddelik ve 5'li Likert tipli bir ölçektir. Sezgin ve Erdoğan (2015) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda bu ölçekten 9. ve 11. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiş ve kalan 9 madde değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda KMO değerinin .73, Barlett's (X²) katsayısının 314.04 ($p < .001$) ve açıklanan varyansın %37.29 olduğu görülmektedir. Faktör yüklerinin .49 ile .77 arasında değiştiği görülürken Cronbach's Alpha katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğe geçerlik çalışması kapsamında uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ise ölçekten 10. maddenin ölçekten çıkarılması uygun görülmüş, toplam 8 maddeden oluşan ölçek tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından tekrar yapılmıştır.

Okul Yapısı Ölçeği

Bu araştırmada Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Yapısının Etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 12 maddeden oluşan 5'li Likert tipli bir ölçektir. Bu maddelerin 6'sı ters kodlanmaktadır (2, 4, 7, 8, 9 ve 11 nolu maddeler). Buluç (2009, s. 79) tarafından ölçeğin geçerliğini ve güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan analizler kapsamında ölçek çalışma grubu dışında 130 kişilik bir sınıf öğretmeni grubuna uygulanmıştır. Faktör analizinden önce, maddelerin analiz için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, KMO değeri: .856; Bartlett Test of Sphericity: 600,677; df:66, $p: .000$ bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu sonucunu göstermiştir. Bunun üzerine yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek faktöre göre kümülatif varvansı açıklama oranı % 43.265 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için güvenirlik katsayısı ise, Cronbach Alpha= .875 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından tekrar yapılmıştır.

Okul Yapısının Etkililiği İçin Standart Puanlar = $[100 \cdot (ESS - 3.74) / .381] + 500$ formülü ile hesaplanmaktadır.

Eğer okul puanları:

200 ise, Bürokratik yapı % 99 engelleyici şekilde işlemektedir.

300 ise, Bürokratik yapı % 97 engelleyici şekilde işlemektedir.

400 ise, Bürokratik yapı % 84 engelleyici şekilde işlemektedir.

500 ise, Bürokratik yapı orta derecede işlemektedir.

600 ise, Bürokratik yapı % 84 etkili şekilde işlemektedir.

700 ise, Bürokratik yapı % 97 etkili şekilde işlemektedir.

800 ise, Bürokratik yapı % 99 etkili şekilde işlemektedir.

Bu araştırma kapsamında okul puanı = $[100 \cdot (4.15 - 3.74) / .381] + 500 = 607$ şeklinde hesaplanmıştır. 607 puana göre okul yapısı % 84 etkili (kolaylaştırıcı) şekilde işlemektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklere araştırmacı tarafından uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Okul Yapısı Ölçeği (OYÖ), Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ) ve Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ) olmak üzere çalışmada kullanılan üç veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ait bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

“Okul Etkililiği Ölçeği” orijinalinde, eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini ölçen 1 madde, eğitim-öğretim hizmetlerinin niceliğini ölçen 1 madde, etkinliği ölçen 2 madde, uyumu ölçen 2 madde ve esnekliği ölçen 2 maddeden oluşan; 5 faktörlü ve toplamda 8 maddeden oluşan bir ölçektir. OEÖ'ye yapılan geçerlik çalışması sonucunda KMO değerinin .83, Barlett's katsayısının 1320.924 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin AFA gerçekleştirmek için uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin 3 faktörde toplandığı ancak bu maddelerden bazılarının faktör yüklerinin (6, 8) uygun şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 6 madde değerlendirmeye alınmıştır. Kalan 6 maddeye uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin *Eğitim-Öğretim* (1, 2), *Uyum* (4, 5) ve *Esneklik* (3, 7) olmak üzere 3 faktör altında toplandığı

sonucuna varılmıştır. Tüm ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .77 ve .90 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .89 olduğu ve toplam varyansın %86'sını açıkladığı; alt boyutlarından *Eğitim Öğretim* alt boyutunun faktör yük değerlerinin .81 ve .89 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .83 olduğu ve toplam varyansın %30'unu açıkladığı; *Uyum* alt boyutunun faktör yük değerlerinin .86 ve .86 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .89 olduğu ve toplam varyansın %30'unu açıkladığı; *Esneklik* alt boyutunun faktör yük değerlerinin ise .68 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .76 olduğu ve toplam varyansın %24'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 3

Ölçeklerin Madde Sayısı, Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Barlett's X ²	Açıklanan Varyans %	Faktör Yüklü		Cronbach's Alpha
					En Düşük	En Yüksek	
Okul Etkililiği	6	.83	1320.924	86.44	.77	.90	.89
			$p < .001$				
Eğitim Öğretim	2	-	-	30.86	.81	.89	.83
Uyum	2	-	-	30.85	.86	.86	.89
Esneklik	2	-	-	24.72	.68	.82	.76
Akademik İyimserlik	9	.75	2199,072	60.45	.45	.79	.74
			$p < .001$				
Öz Yeterlik	3	-	-	19.89	.57	.78	.56
Güven	3	-	-	22.46	.61	.88	.76
Akademik Vurgu	3	-	-	18.09	.58	.82	.58
Okul Yapısı	12	.89	4037.83	51.13	.22	.66	.83
			$p < .001$				
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	6	-	-	24.60	.46	.75	.76
Engelleyici Okul Yapısı	6	-	-	26.53	.53	.80	.81

“Akademik İyimserlik Ölçeği” orijinalinde akademik öz yeterlik alt boyutunda 3 maddeden, güven alt boyutunda 4 maddeden ve akademik önem alt boyutunda 4 maddeden oluşan 3 faktörlü ve 11 maddelik bir ölçektir. AİÖ'ye yapılan geçerlik çalışması sonucunda KMO değerinin .75, Barlett's katsayısının 2199,072 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin AFA gerçekleştirmek için uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğe

uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin 3 faktörde toplandığı ancak bu maddelerden bazılarının faktör yüklerinin (9 ve 11) uygun şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 9 madde değerlendirmeye alınmıştır. Kalan 9 maddeye uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin *Öz Yeterlik* (1, 3, 7), *Güven* (4, 5, 6) ve *Akademik Vurgu* (2, 8, 10) olmak üzere 3 faktör altında toplandığı sonucuna varılmıştır. Tüm ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .45 ve .79 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .74 olduğu ve toplam varyansın %60'ını açıkladığı; alt boyutlarından *Öz Yeterlik* boyutunun faktör yük değerlerinin .57 ile .78 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .56 olduğu ve toplam varyansın %19'unu açıkladığı; *Güven* alt boyutunun faktör yük değerlerinin .61 ile .88 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .76 olduğu ve toplam varyansın %22'sini açıkladığı; *Akademik Vurgu* alt boyutunun ise faktör yük değerlerinin .58 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .58 olduğu ve toplam varyansın %18'ini açıkladığı görülmektedir.

"Okul Yapısının Etkililiği" ölçeğinin orijinalinde 12 madde bulunmaktadır ve yapılan analizler sonucu bu ölçekten madde çıkarılmasına gerek olmadığı görülmüştür. OYÖ ölçeği için KMO değerinin .89, Barlett's katsayısının 4037.83 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin AFA gerçekleştirmek için uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin *Engelleyici Okul Yapısı* alt boyutunda (2, 4, 7, 8, 9, 11) 6 madde ve *Kolaylaştırıcı (Etkili) Okul Yapısı* alt boyutunda (1, 3, 5, 6, 10, 12) 6 madde olmak üzere toplam 2 faktör altında toplandığı görülmüştür. Tüm ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .22 ve .66 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .83 olduğu ve toplam varyansın %51'ini açıkladığı; alt boyutlarından *Engelleyici Okul Yapısı* alt boyutunun faktör yük değerleri .53 ile .80 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .81 olduğu ve toplam varyansın %26'sını açıkladığı; *Etkili Okul Yapısı* alt boyutunun faktör yük değerlerinin .46 ile .75 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .76 olduğu ve toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

OEÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

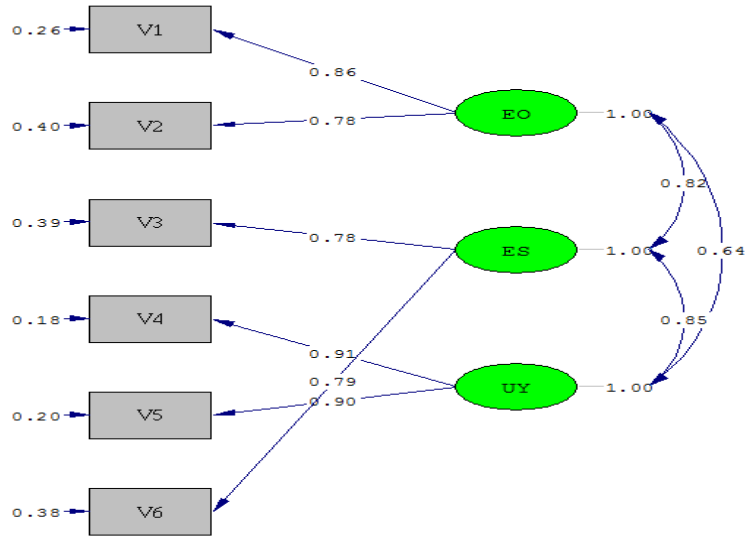
Araştırma kapsamında Okul Etkililiği Ölçeği'ne doğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

OE'ye İlişkin DFA Sonuçları

X^2	sd	(X^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
19.52	6	3.25	0.080	0.99	0.98	0.94	0.023	0.99

OEÖ'nün doğrulamalı faktör analizine ilişkin Tablo 4 incelendiğinde ki kare (X^2) değerinin 19.52 ve serbestlik derecesinin (sd) 6 olarak bulunduğu görülmektedir. X^2 /sd değerinin 3.25 olduğu görülmektedir. Ayrıca RMSEA=0.080; CFI=0.99; GFI=0.98; AGFI=0.94; RMR=0.23 ve NFI=0.99 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu ve 3 faktörlü bir yapının iyi bir modele sahip olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılarla ilgili bilgiler ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



Chi-Square=19.52, df=6, P-value=0.00337, RMSEA=0.080

Şekil 1. OEÖ'nün DFA Sonucu: Yol Diyagramı

OEÖ ölçeğine uygulanan DFA analizi sonucu her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları Şekil.1’de görülmektedir. Üç faktörlü olan ölçekte maddelerin korelasyon katsayılarının .78 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir. Eğitim Öğretim alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayıları .86 ve .78; Esneklik alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .78 ve .79; Uyum alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayıları .91 ve .90 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre maddeler arasındaki korelasyonların iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

AIÖ’ye İlişkin DFA Sonuçları

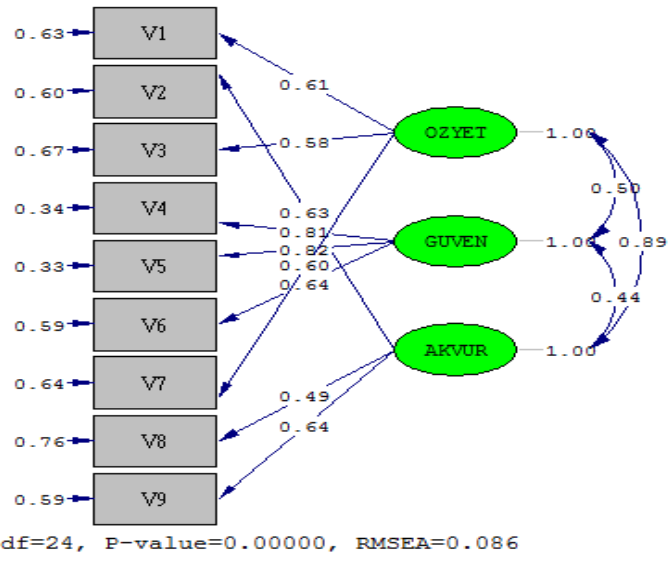
Araştırma kapsamında Akademik İyimserlik Ölçeği’ne doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

AI’ye İlişkin DFA Sonuçları

X^2	sd	(X^2/sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
85.48	24	3.56	0.086	0.95	0.95	0.90	0.035	0.93

AIÖ’nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Tablo 5 incelendiğinde ki kare (X^2) değerinin 85.48 ve serbestlik derecesinin (sd) 24 olarak bulunduğu görülmektedir. X^2/sd değerinin 3.56 olduğu görülmektedir. Ayrıca RMSEA=0.086; CFI=0.95; GFI=0.95; AGFI=0.90; RMR=0.035 ve NFI=0.93 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu ve 3 faktörlü bir yapının iyi bir modele sahip olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılarla ilgili bilgiler ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. AİÖ'nün DFA Sonucu: Yol Diyagramı

Aİ ölçeğine uygulanan DFA analizi sonucu her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları Şekil 2'de görülmektedir. Üç faktörlü olan ölçekte maddelerin korelasyon katsayılarının .49 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Öz Yeterlik alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .58 ile .61 arasında değiştiği; güven alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .64 ve .82; akademik vurgu alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayıları .49 ve .64 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre maddeler arasındaki korelasyonların iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

OY'ye İlişkin DFA Sonuçları

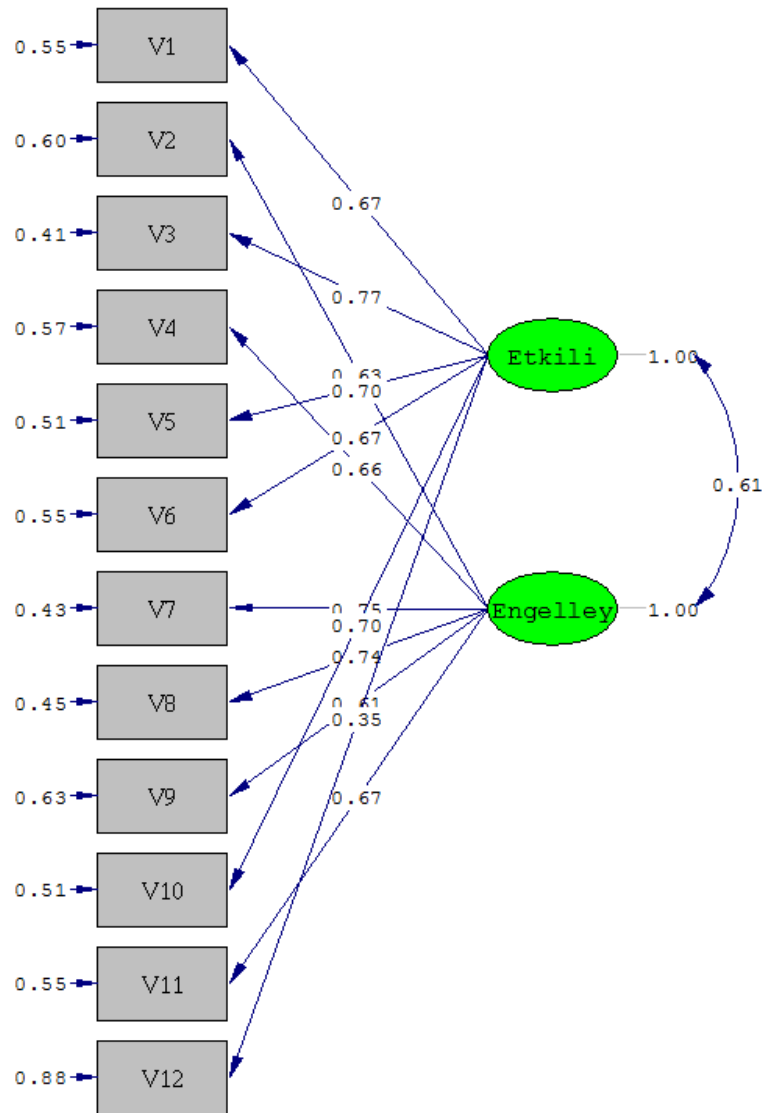
Araştırma kapsamında Okul Yapısı Ölçeği'ne doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

OY'ye İlişkin DFA Sonuçları

X^2	sd	(X^2/sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
129.96	53	2.45	0.065	0.97	0.94	0.91	0.05	0.96

OYÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Tablo 6 incelendiğinde ki kare (X^2) değerinin 129.96 ve serbestlik derecesinin (sd) 53 olarak bulunduğu görülmektedir. X^2 /sd değerinin 2.45 olduğu görülmektedir. Ayrıca RMSEA=0.065; CFI=0.97; GFI=0.97; AGFI=0.91; RMR=0.05 ve NFI=0.96 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu ve 2 faktörlü bir yapının iyi bir modele sahip olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılarla ilgili bilgiler ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.



Chi-Square=129.96, df=53, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Şekil 3. OYÖ'nün DFA Sonucu: Yol Diyagramı

Şekil 3'te her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. İki faktörlü olan ölçekte maddelerin korelasyon

katsayılarının .35 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Etkili Okul Yapısı alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .35 ile .77; Engelleyici Okul Yapısı alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının ise .61 ile .75 arasında değiştiği olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre maddeler arasındaki korelasyonların iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin  z mlenmesi SPSS 21 ve LISREL 8.8 programları kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde dağılımları ile sunulmuştur. Katılımcıların algıladıkları okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiğine yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Ortaokul  ğretmenlerinin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile, yaş ve mesleki kademelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile, eğitim durumu ve bulundukları okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Kurskall-Wallis testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmada okul yapısı iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısıdır. Akademik iyimserlik üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar akademik öz yeterlik, güven ve akademik vurgudur. Okul etkililiği ise 3 boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar eğitim  ğretim, uyum ve esneklik boyutlarıdır. Bu boyutlar arası ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler  arpım Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Bu analizin ardından okul yapısı ve akademik iyimserliğin alt boyutlarıyla beraber okul etkililiğini ve okul etkililiğinin alt boyutlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla  oklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik ölçeklerine verilen cevapların araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz sonuçları ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Değişkenlerine Ait Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği değişkenlerine ait algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Değişkenlerine Ait Algı Düzeyleri

Değişkenler	En düşük	En yüksek	\bar{X}	<i>S</i>
Okul Yapısı	2.00	5.00	4.15	.60
Engelleyici	1.67	5.00	3.97	.70
Kolaylaştırıcı	1.00	5.00	4.33	.70
Akademik İyimserlik	2.78	5.00	3.96	.41
Öz Yeterlik	2.67	5.00	4.19	.46
Güven	1.33	5.00	3.54	.71
Akademik Vurgu	2.33	5.00	3.54	.71
Okul Etkililiği	1.50	6.00	4.80	.75
Eğitim-Öğretim	1.00	6.00	4.93	.89
Uyum	1.00	6.00	4.72	.86
Esneklik	1.00	6.00	4.76	.89

Öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği değişkenlerine ait algı düzeylerine ilişkin tablo incelendiğinde öğretmenlerin okul yapısı ($\bar{x} = 4.15$), akademik iyimserlik ($\bar{x} = 3.96$) ve okul etkililiği ($\bar{x} = 4.80$) düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yapısı algısının alt boyutları olan kolaylaştırıcı okul yapısı ($\bar{x} = 4.33$) ve engelleyici okul yapısı ($\bar{x} = 3.97$), akademik iyimserlik algısının alt boyutları olan öz yeterlik ($\bar{x} = 4.19$), güven ($\bar{x} = 3.54$) ve akademik vurgu ($\bar{x} = 3.54$), okul etkililiği algısının alt boyutları olan eğitim öğretim ($\bar{x} = 4.93$), uyum ($\bar{x} = 4.72$) ve esneklik ($\bar{x} = 4.76$) algı düzeylerinin de iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın akademik iyimserlikte ($S = .41$), en heterojen dağılımın ise eğitim-öğretim ve esneklik ($S = .89$) boyutlarında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okullarında kolaylaştırıcı yapı baskındır, bu çarpıcı bir sonuçtur. Genellikle öğretmenler ve yöneticiler, bakanlığın bürokratik yapısının merkeziyetçi olduğunu ve bu durumun işleri zorlaştırdığını vurgular. Ancak bu araştırmada sonuç yapının esnek olduğu şeklindedir. Bu durumun sebebi, araştırma kapsamında öğretmenlerden resmi izinler aracılığıyla gönderilen ölçekler ile bilgi toplanması ve öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktan çekinmesi olabilir. Giresun ilinin merkezden uzak taşra sayılabilecek bir bölgede olmasının, yöneticilerin kendi içinde daha esnek bir yönetim anlayışı uygulayabilmesine fırsat sağladığını söylemek de mümkündür. Çalışma grubunun çoğunlukla genç öğretmenlerden oluşmasının onların akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Etkililiği, Akademik İyimserlik ve Okul Yapısı Algıları Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin okul etkililiği, akademik iyimserlik ve okul yapısı algıları arasındaki ilişkiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde değişkenler arasında çoğunlukla pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Orta düzeyde en yüksek ilişkinin okul yapısının alt boyutu olan kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul etkililiği arasında olduğu ($r = .40$) görülmektedir. Okul yapısı ile okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim-öğretim arasında ($r = .36$), okul etkililiği arasında ($r = .36$), akademik iyimserlik arasında ($r = .30$) ve akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterlik arasında ($r = .31$) pozitif yönlü, orta

düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo 8'e göre kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul etkililiğinin alt boyutları olan eğitim-öğretim arasında ($r = .38$), uyum arasında ($r = .35$) ve esneklik arasında ($r = .31$) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna ek olarak akademik iyimserlik ile okul etkililiği arasında ($r = .32$) ve akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterlik ile okul etkililiği ($r = .31$) pozitif yönlü, orta dereceli ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Okullarda kolaylaştırıcı yapının benimsenmesinin etkililik düzeyini artırması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin ve yöneticilerin daha esnek bir yönetim anlayışı içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütebilme imkanı etkili okul düşüncesinin oluşmasını sağlamıştır, denilebilir. Akademik iyimserlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması sonucunun, etkili okulların kendine güvenen, başarı duygusuna odaklanmış öğretmenlerden oluşması özelliğini vurguladığı ifade edilebilir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Okul Etkililiği, Akademik İyimserlik ve Okul Yapısı Algıları Arasındaki İlişkiler (n = 1100)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Okul Yapısı (Toplam)	1.00	.86**	.86**	.30**	.31**	.16**	.24**	.36**	.36**	.29**	.27**
2. Engelleyici Okul Yapısı		1.00	.47**	.16**	.19**	.04**	.14**	.21**	.24**	.16**	.15
3. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı			1.00	.36**	.33**	.23**	.26**	.40**	.38**	.35**	.31**
4. Akademik İyi. (Toplam)				1.00	.74**	.78**	.70**	.32**	.28**	.26**	.29**
5. Öz yeterlik					1.00	.33**	.47**	.31**	.27**	.24**	.29**
6. Güven						1.00	.22**	.15**	.14**	.13**	.13**
7. Akademik V.							1.00	.29**	.24**	.23**	.28**
8. Okul Etkililiği (Toplam)								1.00	.83**	.86**	.88**
9. Eğitim-Öğretim									1.00	.54**	.61**
10. Uyum										1.00	.67**
11. Esneklik											1.00

** $p < .01$

Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulguları ilgili literatürde daha önce yapılmış bazı araştırma sonuçları ile uyumludur. Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre kolaylaştırıcı

okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Messick, 2002). Adams (2003) çalışmasında kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmen öz yeterliğini geliştirmede önemli olduğu sonucuna varmıştır. Rhoads (2009) kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tracy (2009) çalışmasında okul yapısının okul etkililiği ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Anderson (2012)'un araştırmasının sonucuna göre kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Özdemir ve Kılınç (2014) etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bunlara ek olarak yapılan bir diğer araştırmanın sonucuna göre bürokratik okul yapısı ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılınç vd., 2016). Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulguları ilgili literatürde daha önce yapılmış bazı araştırma sonuçlarıyla ise uyumlu değildir. Örneğin Guldan (2004) kolaylaştırıcı bürokrasi, okul güveni ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonucuna göre kolaylaştırıcı okul yapısı ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir.

Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarında Yordayıcı Olarak Okul Yapısı ve Akademik İyimserlik

Araştırmanın alt amaçları kapsamında öğretmenlerin okul yapısı ile akademik iyimserlik algılarının ikisinin birlikte, okul etkililiği algılarını yordayıcılıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yordayıcıları olarak okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 9'da; okul etkililiği algılarının yordayıcıları olarak okul yapısının alt boyutları olan kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısı algıları ile akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, akademik vurgu ve güven algılarına ilişkin bulgular Tablo 10'da; okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim öğretimin yordayıcıları olarak kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısı algıları ile öz yeterlik, akademik vurgu ve güven algılarına ilişkin bulgular Tablo 11'de, esneklik alt boyutunun yordayıcıları olarak kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısı algıları ile öz yeterlik, akademik vurgu ve güven algılarına ilişkin bulgular Tablo 12'de, uyum alt boyutunun yordayıcıları olarak kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısı algıları ile öz yeterlik, akademik vurgu ve güven algılarına ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 9

Okul Etkililiğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	t	p
Sabit	1.23	.21	-	5.66	.00
Akademik İyimserlik	.52	.05	.28	9.69	.00
Okul Yapısı	.36	.03	.29	9.88	.00

$$F(2-1011) = 147.433 \quad p = .00 \quad R = .47 \quad R^2 = .22$$

Regrasyon analizi sonuçlarına göre, okul etkililiğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Okul Etkililiği} = 1.23 + .52 * \text{Akademik İyimserlik} + .36 * \text{Okul Yapısı}$$

Tablo 9'daki verilere göre, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının akademik iyimserlik ve okul yapısı algıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ($R = .47$, $p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, okul etkililiğine ait varyansın %22'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okul etkililiği üzerindeki göreceli önem sıraları; okul yapısı ($\beta = .29$) ve akademik iyimserlik ($\beta = .28$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, okul yapısı ($t = 9.88$, $p < .05$) ve akademik iyimserliğin ($t = 9.69$, $p < .05$) okul etkililiği üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Okul Etkililiğinin Okul Yapısı ve Akademik İyimserliğin Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	t	p
Sabit	1.12	.22	-	5.02	.00
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	.33	.03	.30	9.37	.00
Engelleyici Okul Yapısı	.00	.03	.00	.25	.80
Öz Yeterlik	.19	.05	.12	3.70	.00
Güven	.03	.03	.03	1.03	.30
Akademik Vurgu	.33	.04	.21	6.90	.00

$$F(5-1008) = 73.582 \quad p = .00 \quad R = .51 \quad R^2 = .26$$

Regrasyon analizi sonuçlarına göre, okul etkililiğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Okul Etkililiği} = 1.12 + .33 \cdot \text{Kolaylaştırıcı Okul Yapısı} + .00 \cdot \text{Engelleyici Okul Yapısı} + .19 \cdot \text{Öz yeterlik} + .03 \cdot \text{Güven} + .33 \cdot \text{Akademik Vurgu}$$

Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının okul yapısının alt boyutları ve akademik iyimserliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiği algılarının kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu ve güven ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ($R = .51, p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, okul etkililiğine ait varyansın %26'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okul etkililiği üzerindeki göreceli önem sıraları; kolaylaştırıcı okul yapısı ($\beta = .30$), akademik vurgu ($\beta = .21$), öz yeterlik ($\beta = .12$), güven ($\beta = .03$) ve engelleyici okul yapısı ($\beta = .00$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kolaylaştırıcı okul yapısı ($t = 9.37, p < .05$), akademik vurgu ($t = 6.90, p < .05$) ve öz yeterliğin ($t = 3.70, p < .05$) ve okul etkililiği üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Fakat engelleyici okul yapısı ($t = .25, p > .05$) ve güven ($t = 1.03, p > .05$) anlamlı birer yordayıcı değildir.

Bu sonuca göre kolaylaştırıcı yapısının baskın olduğu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceğine dair olumlu inançlar taşıdığı, bu konuda kendi yeterliklerine inandığı ve tüm bu süreçte öğrenci ve velilerine güvendiği okulların etkili okullar olduğu söylenebilir. Engelleyici okul yapısının ise baskın olduğu okulların etkili okullar olmadığı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

Tablo 11

Esnekliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	t	p
Sabit	1.11	.27	-	4.17	.00
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	.27	.04	.22	6.43	.00
Engelleyici Okul Yapısı	-.01	.04	-.01	-.38	.70
Öz Yeterlik	.21	.06	.11	3.29	.00
Güven	.01	.03	.01	.52	.60
Akademik Vurgu	.39	.05	.22	6.71	.00

$$F(5-1008) = 46.462 \quad p = .00 \quad R = .43 \quad R^2 = .18$$

Regrasyon analizi sonuçlarına göre, esnekliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Esneklik} = 1.11 + .27 * \text{Kolaylaştırıcı Okul Yapısı} - .01 * \text{Engelleyici Okul Yapısı} + .21 * \text{Öz yeterlik} + .01 * \text{Güven} + .39 * \text{Akademik Vurgu}$$

Öğretmenlerin okul etkililiğinin alt boyutu olan esneklik algılarının okul yapısının alt boyutları ve akademik iyimserliğin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin esneklik algılarının kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu ve güven ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte olduğu görülmektedir ($R = .43$, $p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, okul etkililiğine ait varyansın %18'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okul etkililiği üzerindeki göreceli önem sıraları; kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik vurgu ($\beta = .22$), öz yeterlik ($\beta = .11$), güven ($\beta = .01$) ve engelleyici okul yapısı ($\beta = -.01$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kolaylaştırıcı okul yapısı ($t = 6.43$, $p < .05$), akademik vurgu ($t = 6.71$, $p < .05$) ve öz yeterliğin ($t = 3.29$, $p < .05$) okul etkililiğinin alt boyutu olan esneklik üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Fakat engelleyici okul yapısı ($t = -.38$, $p > .05$) ve güven ($t = .52$, $p > .05$) anlamlı birer yordayıcı değildir.

Tablo 12

Eğitim-Öğretimin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	t	p
Sabit	.95	.27	-	3.49	.00
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	.35	.04	.27	8.22	.00
Engelleyici Okul Yapısı	.07	.04	.05	1.82	.06
Öz Yeterlik	.19	.06	.09	2.97	.00
Güven	.06	.03	.04	1.65	.09
Akademik Vurgu	.29	.05	.16	5.04	.00

$$F(5-1008) = 57.816 \quad p = .00 \quad R = .47 \quad R^2 = .22$$

Regrasyon analizi sonuçlarına göre, eğitim-öğretimin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Eğitim-öğretim} = .95 + .35 * \text{Kolaylaştırıcı Okul Yapısı} + .07 * \text{Engelleyici Okul Yapısı} + .19 * \text{Öz yeterlik} + .06 * \text{Güven} + .29 * \text{Akademik Vurgu}$$

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim öğretim algıları ile kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu ve güven algıları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = .47, p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, okul etkililiğine ait varyansın %22’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okul etkililiği üzerindeki görece önem sıraları; kolaylaştırıcı okul yapısı ($\beta = .27$), akademik vurgu ($\beta = .16$), öz yeterlik ($\beta = .09$), engelleyici okul yapısı ($\beta = .05$) ve güven ($\beta = .04$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kolaylaştırıcı okul yapısı ($t = 8.22, p < .05$), akademik vurgu ($t = 5.04, p < .05$) ve öz yeterliğin ($t = 2.97, p < .05$) okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim öğretim üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Fakat engelleyici okul yapısı ($t = 1.82, p > .05$) ve güven ($t = 1.65, p > .05$) anlamlı birer yordayıcı değildir.

Tablo 13

Uyumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	t	p
Sabit	1.30	.28	-	4.64	.00
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	.36	.04	.28	8.32	.00
Engelleyici Okul Yapısı	-.03	.04	-.02	-.79	.42
Öz Yeterlik	.18	.06	.09	2.82	.00
Güven	.01	.03	.01	.37	.71
Akademik Vurgu	.31	.06	.17	5.21	.00

$$F(5-1008) = 45.878 \quad p = .00 \quad R = .43 \quad R^2 = .18$$

Regrasyon analizi sonuçlarına göre, uyumun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Uyum} = 1.30 + .36 * \text{Kolaylaştırıcı Okul Yapısı} - .03 * \text{Engelleyici Okul Yapısı} + .18 * \text{Öz yeterlik} + .01 * \text{Güven} + .31 * \text{Akademik Vurgu}$$

Öğretmenlerin okul etkililiğinin alt boyutu olan uyum algılarının kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu ve güven değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin Tablo 13 incelendiğinde esnekliğin kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu ve güven algıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = .43, p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, okul

etkililiğine ait varyansın %18'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okul etkililiği üzerindeki göreceli önem sıraları; kolaylaştırıcı okul yapısı ($\beta=.28$), akademik vurgu ($\beta=.17$), öz yeterlik ($\beta=.09$), güven ($\beta=.01$) ve engelleyici okul yapısı ($\beta= -.02$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kolaylaştırıcı okul yapısı ($t = 8.32, p < .05$), akademik vurgu ($t = 5.21, p < .05$) ve öz yeterliğin ($t = 2.82, p < .05$) okul etkililiğinin alt boyutu olan uyum üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Fakat engelleyici okul yapısı ($t = .42, p > .05$) ve güven ($t = .71, p > .05$) anlamlı birer yordayıcı değildir.

Okul etkililiğinin alt boyutlarının yordanmasına ilişkin araştırmanın sonucuna göre kolaylaştırıcı okul yapısının benimsenmesi, okullarda mükemmellik arayışı içinde olarak yüksek öğrenme hedeflerinin belirlemesi, bu hedefleri gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin kendi kapasitelerine inanması okul etkililiğini açıklayan faktörler olup, etkili okullar üzerinde önemi büyüktür. Fakat bir okulda engelleyici okul yapısı benimsenmişse ve öğretmenler eğitim öğretim sürecinde öğrenci ve velilere güven duymuyorsa, o okulun etkililiğinden bahsetmenin mümkün olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Etkililiği, Okul Yapısı, Akademik İyimserlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçlarına ilişkin tablo incelendiğinde, öğretmenlerin okul yapısı [$t (1098) = -.62, p > .05$], engelleyici okul yapısı [$t (1098) = .00, p > .05$], akademik iyimserlik [$t (1098) = -.63, p > .05$], öz yeterlik [$t (1098) = -1.89, p > .05$], güven [$t (1098) = -1.57, p > .05$], okul etkililiği [$t (1098) = -1.68, p > .05$], uyum [$t (1098) = -1.07, p > .05$] ve esneklik [$t (1098) = -1.05, p > .05$] algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Tablo 14'e göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı [$t (1098) = -2.07, p < .05$], akademik vurgu [$t (1098) = 2.39, p < .05$] ve eğitim öğretim [$t (1098) = -2.21, p < .05$] algılarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı algısı düzeyinin ($\bar{X} = 3.98$) kadın öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı algısı düzeyinden ($\bar{X} = 3.89$) daha yüksek olduğu;

erkek öğretmenlerin eğitim-öğretim algısı düzeyinin ($\bar{X} = 4.96$) kadın öğretmenlerin eğitim-öğretim algısı düzeyinden ($\bar{X} = 4.83$) daha yüksek olduğu; kadın öğretmenlerin ise akademik vurgu algısı düzeyinin ($\bar{X} = 4.20$) erkek öğretmenlerin akademik vurgu algısı düzeyinden ($\bar{X} = 4.12$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 567)		Erkek (n = 533)		t	sd	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Okul Yapısı	4.10	.61	4.13	.64	-.62	1098	.54
Engelleyici Okul Y.	4.31	.71	4.27	.74	1.00	1098	.32
Kolaylaştırıcı Okul Y.	3.89	.71	3.98	.73	-2.07	1098	.04
Akademik İyimserlik	3.95	.43	3.97	.44	-.63	1098	.53
Öz yeterlik	4.17	.48	4.22	.48	-1.89	1098	.06
Güven	3.49	.73	3.56	.76	-1.57	1098	.12
Akademik Vurgu	4.20	.53	4.12	.51	2.39	1098	.02
Okul Etkililiği	4.73	.77	4.82	.83	-1.68	1098	.09
Eğitim-Öğretim	4.83	.94	4.96	.94	-2.21	1098	.03
Uyum	4.70	.93	4.76	.97	-1.07	1098	.28
Esneklik	4.67	.87	4.73	.94	-1.05	1098	.30

Erkek öğretmenlerin kolaylaştırıcı yapı algılarının daha yüksek çıkması, kadınların genel manada bürokratik yapılara ilişkin algılarının daha sert olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan kadın öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini daha yetersiz bulmaları ve akademik başarıya daha çok odaklanmaları onların mesleki anlamda mükemmelliyetçiliği daha çok benimsediklerini gösterebilir.

Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulguları ilgili literatürde daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Söz konusu bu araştırmalarda da öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı

sonucuna varılmıştır (Akan, 2007; Alanoğlu, 2014; Baştepe, 2002; Erdem, 2014; Kaya, 2015). Öğretmenlerin okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim-öğretim sürecine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucu Duranay (2005)'ın ve Yılmaz (2006)'ın çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur. Biltekin (2013)'in ve Kuşaksız (2010)'ın çalışmalarında ise cinsiyete göre eğitim-öğretim süreci boyutuna ilişkin anlamlı farklılık tespit edilememiş olması bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermesi sonucu Erdoğan (2012)'in çalışma sonucu ile örtüşmemektedir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (Erdoğan, 2013; Ergen, 2016; Yalçın, 2013; Uzun, 2014). Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla uyumludur. Akademik iyimserliğin alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen araştırma sonuçlarına göre ise Çoban ve Demirtaş (2011)'in bütün boyutlarda anlamlı farklılık tespit ettiği görülmektedir. Çağlar (2013) araştırmasında öz yeterlik ve güven alt boyutlarında farklılaşma tespit ederken, akademik vurgu alt boyutunda farklılık tespit etmemiştir. Başka bir araştırmasında Çağlar (2014) öz yeterlik alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlerken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edememiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre akademik vurgu alt boyutunda tespit edilen farklılıklar literatürdeki çalışmalar (Çoban & Demirtaş, 2011) ile uyumluyken, güven ve öz yeterlik alt boyutlarında farklılık tespit edilmemesiyle literatürdeki çalışmalar (Çağlar, 2013; Çağlar, 2014; Çoban & Demirtaş, 2011) ile uyumlu değildir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının yaşa göre betimsel verileri Tablo 15'te, ANOVA sonuçları ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin okul yapısı algılarına ilişkin en yüksek grubun 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.18$), en düşük grubun ise 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 4.05$) öğretmen grubu olduğu görülmektedir. Engelleyici okul yapısına ilişkin en yüksek grubun 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.34$) en düşük grubun 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 4.21$) olduğu; kolaylaştırıcı okul yapısına

ait en yüksek grubun 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.02$), en düşük grubun ise 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 3.90$) olduğu görülmüştür.

Tablo 15

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	30 yaş ve altı (<i>n</i> = 422)		31-40 (<i>n</i> = 465)		41-50 (<i>n</i> = 166)		51 ve üzeri (<i>n</i> = 47)	
	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Okul Yapısı	4.14	.60	4.11	.64	4.05	.62	4.18	.57
Engelleyici Okul Y.	4.32	.72	4.30	.73	4.21	.76	4.34	.56
Kolaylaştırıcı Okul Y.	3.96	.71	3.93	.73	3.90	.71	4.02	.73
Akademik İyimserlik	3.91	.41	3.98	.44	3.99	.49	4.03	.39
Öz yeterlik	4.18	.45	4.20	.50	4.22	.53	4.24	.44
Güven	3.38	.75	3.59	.73	3.65	.76	3.70	.63
Akademik Vurgu	4.18	.50	4.17	.53	4.11	.54	4.16	.49
Okul Etkililiği	4.76	.77	4.80	.80	4.74	.89	4.76	.72
Eğitim-Öğretim	4.81	.95	4.97	.91	4.87	1.03	4.94	.77
Uyum	4.77	.92	4.71	.96	4.66	.99	4.70	.88
Esneklik	4.70	.86	4.72	.93	4.68	.95	4.64	.92

Tablo 15'e göre akademik iyimserlik algısı en yüksek grup 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.03$) en düşük grup 30 yaş ve altı ($\bar{X} = 3.91$) olduğu görülmüştür. Akademik iyimserlik algısının alt boyutları olan öz yeterlik boyutunda en yüksek grup 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.24$), en düşük grup 30 yaş ve altı ($\bar{X} = 4.18$), güven boyutunda en yüksek grup 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 3.70$), en düşük grup 30 yaş ve altı ($\bar{X} = 3.38$), akademik vurgu boyutunda ise en yüksek grup 30 yaş ve altı ($\bar{X} = 4.18$) en düşük grup 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 4.11$) olarak görülmüştür.

Okul etkililiği algılarına göre en yüksek grup 31-40 yaş arası ($\bar{X} = 4.80$), en düşük grup 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 4.74$); eğitim öğretim boyutunda en yüksek grup 31-40 yaş arası ($\bar{X} = 4.97$), en düşük grup 61 ve üzeri ($\bar{X} = 9.50$), uyum boyutunda en yüksek grup 30 yaş ve altı ($\bar{X} = 9.42$), en düşük grup 30 yaş ve altı ($\bar{X} = 4.81$); esneklik boyutunda ise en yüksek

grup 31-40 yaş arası ($\bar{X} = 4.72$), en düşük grup ise 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.64$) grup olarak görülmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okul Yapısı	Gruplar arası	.998	4				
	Gruplar içi	429.323	1096	.33	.84	.46	-
	Toplam	430.321	1100				
Engelleyici Okul Y.	Gruplar arası	1.514	4				
	Gruplar içi	582.024	1096	.50	.95	.41	-
	Toplam	583.538	1100				
Kolaylaştırıcı Okul Y.	Gruplar arası	.727	4				
	Gruplar içi	579.252	1096	.24	.45	.71	-
	Toplam	579.979	1100				
Akademik İyimserlik	Gruplar arası	1.610	4				
	Gruplar içi	210.766	1096	.53	2.79	.03	1-2, 1-4
	Toplam	212.376	1100				
Öz yeterlik	Gruplar arası	.285	4				
	Gruplar içi	259.648	1096	.09	.40	.75	-
	Toplam	259.932	1100				
Güven	Gruplar arası	14.105	4				
	Gruplar içi	600.206	1096	4.70	8.58	.00	1-2,1-3,1-4
	Toplam	614.311	1100				
Akademik Vurgu	Gruplar arası	.469	4				
	Gruplar içi	303.642	1096	.15	.56	.63	-
	Toplam	304.111	1100				
Okul Etkililiği	Gruplar arası	.720	4				
	Gruplar içi	713.239	1096	.24	.36	.77	-
	Toplam	713.959	1100				
Eğitim-Öğretim	Gruplar arası	6.346	4				
	Gruplar içi	973.602	1096	2.11	2.38	.06	-
	Toplam	979.948	1100				
Uyum	Gruplar arası	1.616	4				
	Gruplar içi	994.694	1096	.53	.59	.61	-
	Toplam	996.310	1100				
Esneklik	Gruplar arası	.367	4				
	Gruplar içi	915.875	1096	.12	.14	.93	-
	Toplam	916.242	1100				

Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının yaşa göre ANOVA sonuçlarına ilişkin tablo incelendiğinde, öğretmenlerin okul yapısı [$F(4, 1096) = .84, p > .05$], engelleyici okul yapısı [$F(4, 1096) = .95, p > .05$], kolaylaştırıcı okul yapısı [$F(4, 1096) = .45, p > .05$], öz yeterlik [$F(4, 1096) = .40, p > .05$], akademik vurgu [$F(4, 1096) = .56, p > .05$], okul etkililiği [$F(4, 1096) = .36, p > .05$], eğitim öğretim [$F(4,$

1096) = 2.38, $p > .05$], uyum [F (4, 1096) = .59, $p > .05$] ve esneklik [F (4, 1146) = .14, $p > .05$] algılarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin akademik iyimserlik [F (4, 1146) = 2.79, $p < .05$] ve alt boyutu olan güven algıları [F (4, 1146) = 8.58, $p < .05$] yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları arasındaki farklılığın hangi yaş gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 30 yaş ve daha az ile 31-40 yaş arasında, 31-40 yaş arası öğretmenlerin lehine ve 30 yaş ve daha az ile 51 yaş ve üzerinde, 51 yaş ve üzeri lehine olduğu görülmüştür. Yani 31-40 yaş arası ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeyleri 30 yaş ve altı öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin güven algıları arasındaki farklılığın hangi yaş gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 30 yaş ve daha az ile 31-40 yaş arasında, 31-40 yaş arası öğretmenlerin lehine, 30 yaş ve daha az ile 41-50 yaş arasında, 41-50 yaş arası lehine ve 30 yaş ve daha az ile 51 yaş ve üzerinde, 51 yaş ve üzeri lehine olduğu görülmüştür. Yani 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin güven algı düzeyleri 30 yaş ve altı öğretmenlere göre daha yüksektir.

Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yaşları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiş olması Erdem (2014)'in çalışmasının sonucuyla uyumlu olup, Kaya (2015)'nin çalışması ile örtüşmemektedir. Kaya (2015) çalışmasında etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin yaşları artıkça akademik iyimserlik algılarının artması, daha genç öğretmenlerin okulun akademik başarısı ile ilgili beklentilerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir. Genç öğretmenler mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecanla, eğitim öğretim faaliyetlerinin hedeflenen düzeyde gerçekleşebilmesi için tüm çabaları ile çalışmakta olup, henüz herhangi bir aksaklıkla karşılaşmadıkları için daha mükemmeliyetçi anlayışa sahiptirler. Yaş ile birlikte güven algısının artması ise tecrübe sahibi öğretmenlerin öğrenci ve velilerine daha çok güven duydukları, genç öğretmenlerin ise daha temkinli yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının yaşa göre farklılaşması sonucu literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Erdoğan (2013) ve Yalçın (2013) çalışmalarında öğretmenlerin yaşları ile akademik iyimserlik algı düzeyleri

açısından anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Öte yandan Uzun (2014) ise çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik ve akademik iyimserliğin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yaşlarına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla uyumlu değildir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının eğitim durumuna göre betimsel verileri Tablo 17’de, Kruskal-Wallis sonuçları ise Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	Ön lisans (n = 18)		Lisans (n = 1050)		Yüksek lisans (n = 32)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Okul Yapısı	4.13	.54	4.12	.62	4.08	.58
Engelleyici Okul Y.	4.46	.49	4.29	.73	4.35	.52
Kolaylaştırıcı Okul Y.	3.81	.72	3.94	.72	3.81	.77
Akademik İyimserlik	3.88	.52	3.96	.43	3.98	.37
Öz yeterlik	4.09	.55	4.20	.48	4.25	.43
Güven	3.48	.81	3.53	.74	3.51	.67
Akademik Vurgu	4.07	.53	4.16	.52	4.18	.51
Okul Etkililiği	4.65	.98	4.78	.80	4.59	.84
Eğitim-Öğretim	4.94	1.16	4.90	.93	4.59	1.02
Uyum	4.58	1.00	4.73	.94	4.56	1.03
Esneklik	4.44	1.16	4.90	.93	4.59	1.02

Tablo 17’de öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının eğitim durumuna göre betimsel verileri incelendiğinde, okul yapısı algılarına göre en yüksek grubun ön lisans mezunu ($\bar{X} = 4.13$), en düşük grubun ise yüksek lisans mezunu ($\bar{X} = 4.08$) grupta yer alan öğretmenler olduğu görülmektedir. Okul yapısının alt boyutları olan engelleyici okul yapısı ve kolaylaştırıcı okul yapısı incelendiğinde, engelleyici okul yapısında en yüksek grubun ön lisans mezunu ($\bar{X} = 4.46$), en düşük grubun lisans mezunu

($\bar{X} = 4.29$); kolaylaştırıcı okul yapısında ise en yüksek grubun lisans mezunu ($\bar{X} = 3.94$), ön lisans ve yüksek lisans mezunu grubun ise ikinci sırada ($\bar{X} = 3.81$) yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeyi en yüksek grubun yüksek lisans mezunu ($\bar{X} = 3.98$), en düşük grubun ise ön lisans mezunu ($\bar{X} = 3.88$); öz yeterlik düzeyi en yüksek grubun yüksek lisans mezunu ($\bar{X} = 4.25$), en düşük grubun ön lisans mezunu ($\bar{X} = 4.09$); güven düzeyi en yüksek grubun lisans mezunu ($\bar{X} = 3.53$), en düşük grubun ön lisans mezunu ($\bar{X} = 3.48$); akademik vurgu düzeyi en yüksek grubun yüksek lisans mezunu ($\bar{X} = 4.18$), en düşük grubun ise ön lisans mezunu ($\bar{X} = 4.07$) grup olduğu görülmektedir.

Okul etkililiği algı düzeylerine göre öğretmenlerin ortalama puanları incelendiğinde en yüksek grubun lisans ($\bar{X} = 4.78$), en düşük grubun ise yüksek lisans mezunu olduğu ($\bar{X} = 4.59$); eğitim öğretim boyutunda en yüksek grubun ön lisans ($\bar{X} = 4.94$), en düşük grubun ise yüksek lisans olduğu ($\bar{X} = 4.59$); uyum boyutunda en yüksek grubun lisans ($\bar{X} = 4.73$), en düşük grubun yüksek lisans olduğu ($\bar{X} = 4.56$); esneklik boyutunda ise en yüksek grubun lisans ($\bar{X} = 4.90$), en düşük grubun ise ön lisans mezunu ($\bar{X} = 4.44$) öğretmenler olduğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin okul yapısı [$\chi^2(2) = .24, p > .05$], engelleyici okul yapısı [$\chi^2(2) = .44, p > .05$], kolaylaştırıcı okul yapısı [$\chi^2(2) = 1.67, p > .05$], akademik iyimserlik [$\chi^2(2) = .45, p > .05$], öz yeterlik [$\chi^2(2) = .38, p > .05$], güven [$\chi^2(2) = .27, p > .05$], akademik vurgu [$\chi^2(2) = .48, p > .05$], okul etkililiği [$\chi^2(2) = 2.14, p > .05$], eğitim-öğretim [$\chi^2(2) = 4.38, p > .05$], uyum [$\chi^2(2) = .75, p > .05$] ve esneklik [$\chi^2(2) = 1.00, p > .05$] algılarının eğitim durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin tamamına yakınının lisan mezunu olması, ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sayısının çok az olmasının bu sonucu etkilediği söylenebilir. Gruplar arası dağılım daha yakın olsaydı, eğitim durumu öğretmenlerin algılarında anlamlı bir değişken olabilirdi, denilebilir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	sd	X^2	<i>p</i>
Okul Yapısı	Ön lisans	18	548.14			
	Lisans	1050	551.38	2	.24	.88
	Yüksek Lisans	32	523.11			
Engelleyici Okul Y.	Ön lisans	18	596.17			
	Lisans	1050	550.16	2	.44	.80
	Yüksek Lisans	32	536.00			
Kolaylaştırıcı Okul Y.	Ön lisans	18	492.69			
	Lisans	1050	553.20	2	1.67	.43
	Yüksek Lisans	32	494.52			
Akademik İyimserlik	Ön lisans	18	502.14			
	Lisans	1050	551.59	2	.45	.79
	Yüksek Lisans	32	541.83			
Öz yeterlik	Ön lisans	18	513.22			
	Lisans	1050	550.54	2	.38	.82
	Yüksek Lisans	32	570.02			
Güven	Ön lisans	18	533.78			
	Lisans	1050	551.57	2	.27	.87
	Yüksek Lisans	32	524.73			
Akademik Vurgu	Ön lisans	18	500.06			
	Lisans	1050	551.26	2	.48	.78
	Yüksek Lisans	32	553.94			
Okul Etkililiği	Ön lisans	18	511.86			
	Lisans	1050	553.44	2	2.14	.34
	Yüksek Lisans	32	475.75			
Eğitim-Öğretim	Ön lisans	18	595.25			
	Lisans	1050	552.90	2	4.38	.68
	Yüksek Lisans	32	446.47			
Uyum	Ön lisans	18	494.69			
	Lisans	1050	552.46	2	.75	.60
	Yüksek Lisans	32	517.55			
Esneklik	Ön lisans	18	492.75			
	Lisans	1050	552.05	2	1.00	.68
	Yüksek Lisans	32	532.11			

Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulguları literatürde ilgili alanda yapılmış bazı çalışmalar ile örtüşmektedir. Alanoğlu (2014) çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kurz (2006)

öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yapılmış bazı çalışmalar ise öğretmenlerin okul etkililiği algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır (Akan, 2007; Kaya, 2015; Kuşaksız, 2010; Oral, 2005; Yılmaz, 2006). Bu yönüyle araştırma sonuçları benzerlik göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının mesleki kıdemine göre betimsel verileri Tablo 19’da, ANOVA sonuçları ise Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdemine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	5 yıl ve altı (n = 382)		6-10 yıl (n = 274)		11-15 yıl (n = 204)		16-20 yıl (n = 113)		21 ve üzeri (n = 127)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Okul Yapısı	4.10	.63	4.10	.65	4.20	.59	4.09	.64	4.09	.58
Engelleyici Okul Y.	4.27	.76	4.30	.71	4.38	.65	4.22	.85	4.28	.63
Kolaylaştırıcı Okul Y.	3.93	.72	3.90	.77	4.01	.69	3.97	.67	3.90	.72
Akademik İyimserlik	3.91	.43	3.92	.42	4.04	.40	4.05	.48	4.00	.47
Öz yeterlik	4.15	.47	4.16	.46	4.28	.47	4.28	.51	4.19	.52
Güven	3.41	.76	3.47	.75	3.62	.70	3.65	.78	3.72	.66
Akademik Vurgu	4.17	.52	4.11	.51	4.23	.51	4.20	.51	4.09	.54
Okul Etkililiği	4.73	.179	4.77	.81	4.87	.78	4.83	.84	4.71	.80
Eğitim-Öğretim	4.78	.97	4.88	.96	5.10	.83	4.97	.91	4.85	.93
Uyum	4.76	.94	4.70	.96	4.76	.93	4.73	1.03	4.62	.89
Esneklik	4.66	.89	4.72	.93	4.75	.90	4.77	.93	4.66	.93

Tablo 19’da öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının mesleki kıdemine göre betimsel verileri incelendiğinde okul yapısı algı düzeyi en yüksek grubun 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 4.20$), en düşük grubun ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.09$) mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Okul yapısının alt boyutları olan

engelleyici okul yapısı algısına sahip en yüksek grubun 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 4.38$), en düşük grubun ise 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.22$) mesleki kıdeme sahip; kolaylaştırıcı okul yapısı alt boyutunda ise en yüksek grubun 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 4.01$) mesleki kıdeme sahip, en düşük grubun ise 6-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.90$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Akademik iyimserlik algılarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde en yüksek grubun 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.05$), en düşük grubun ise 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 3.91$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik algısının en yüksek olduğu grup 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.28$), en düşük grubun 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.15$) mesleki kıdeme sahip; güven alt boyutunda en yüksek algı düzeyine sahip grup 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.72$), en düşük grup 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 3.41$) mesleki kıdeme sahip; akademik vurgu alt boyutunda ise en yüksek algı düzeyine sahip grup 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.23$), en düşük algı düzeyine sahip grup 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.09$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyleri mesleki kıdemine göre incelendiğinde en yüksek algı düzeyine sahip grubun 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 4.87$), en düşük grubun ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.71$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim öğretim algısının en yüksek olduğu grup 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.97$), en düşük grup 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.78$) mesleki kıdeme sahip; uyum alt boyutunda en yüksek algı düzeyi 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 4.76$), en düşük grup 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.62$) mesleki kıdeme sahip; esneklik alt boyutunda ise en yüksek grup 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.77$), en düşük grup 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.66$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının mesleki kıdemine göre ANOVA sonuçlarına ilişkin Tablo 20 incelendiğinde okul yapısı [$F(5, 1095) = 1.04, p > .05$], engelleyici okul yapısı [$F(5, 1095) = 1.15, p > .05$], kolaylaştırıcı okul yapısı [$F(5, 1095) = .79, p > .05$], akademik vurgu [$F(5, 1095) = 2.04, p > .05$], okul etkililiği [$F(5, 1095) = 1.23, p > .05$], uyum [$F(5, 1095) = .66, p > .05$] ve esneklik [$F(5, 1095) = .58, p > .05$] değişkenlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin akademik iyimserlik [$F(5, 1095) = 5.03, p < .05$], öz yeterlik [$F(5, 1095) = 3.73, p < .05$], güven [$F(5, 1095) = 6.50, p < .05$] ve eğitim öğretim [$F(5, 1095) = 4.03, p < .05$] algıları mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının hangi mesleki kıdem gruplarına göre nasıl farklılaştığını belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre farklılığın 5 yıl ve daha az ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl arası grup lehine; 5 yıl ve daha az ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16- 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 6-10 yıl arası ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl arası grup lehine olduğu belirlenmiştir. Yani 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ve 16- 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının hangi yaş grupları arasında nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre farklılığın 5 yıl ve daha az ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl arası grup lehine; 6-10 yıl arası ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16- 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algıları 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ve 16- 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algıları da 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Öğretmenlerin güven algılarının hangi yaş gruplarına göre nasıl farklılaştığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucuna göre farklılığın 5 yıl ve daha az ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; 5 yıl ve daha az ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; 5 yıl ve daha az ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; 6- 10 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Başka bir anlatımla 11-15 yıl arası, 16- 20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin güven algıları 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin güven algılarının ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden

daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim öğretim algılarının hangi yaş gruplarına göre nasıl farklılaştığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucuna göre farklılığın 5 yıl ve daha az ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görölmüştür. Başka bir anlatımla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim öğretim algıları 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olması onların farklı okullarda ve çok farklı şartlarda çalışarak tecrübe kazanması anlamına gelmektedir. Mesleki anlamda öğretmenlerin tecrübeli olmasının onların öz yeterliklerine dair inançlarını olumlu anlamda pekiştirdiği söylenebilir. Ayrıca yılların deneyimi ile öğretmenlerin çok farklı kültürlerden gelen öğrenci ve veliler ile muhatap olması, onların güven duygusunu artırmış olabilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin tecrübenin kazandırmış olabileceği umut dolu yaklaşımla okullarda yürütölen eğitim öğretim faaliyetlerine dair daha olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen mesleki kıdem ile ilgili bulguları öğretmenlerin okul etkililiği algılarına göre literatürde yapılmış çalışmalar ile karşılaştırıldığında bazı çalışmalar ile örtüştüğü görölmektedir (Akan, 2007; Biltekin, 2013; Erdoğan, 2012; Kaya, 2015; Kuşaksız, 2010). Diğer taraftan Baştepe (2002), Yılmaz (2006) ve Erdem (2014)'in çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görölmektedir, bu sonuçlar ise araştırma bulgularıyla uyumlu değildir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarına ilişkin yukarıda ifade edilen bulgular literatürde yapılan ilgili araştırmalar ile karşılaştırıldığında sonuçların paralellik gösterdiği görölmektedir (Çağlar, 2014; Çoban & Demirtaş, 2011; Ergen, 2016). Yapılan başka araştırmalar incelendiğinde ise sonuçların örtüşmediği görölmektedir (Çağlar, 2013; Kurz, 2006; Uzun, 2014; Yalçın, 2013). Erdoğan (2012)'ın çalışmasında ise öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış olup, bu sonuç da araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdemine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Okul Yapısı	Gruplar arası	1.629	5				
	Gruplar içi	428.692	1095	.407	1.04	.38	-
	Toplam	430.321	1100				
Engelleyici Okul Y.	Gruplar arası	2.448	5				
	Gruplar içi	581.090	1095	.612	1.15	.33	-
	Toplam	583.538	1100				
Kolaylaştırıcı Okul Y.	Gruplar arası	1.672	5				
	Gruplar içi	578.307	1095	.418	.79	.53	-
	Toplam	579.979	1100				
Akademik İyimserlik	Gruplar arası	3.835	5				
	Gruplar içi	208.540	1095	.959	5.03	.00	1-3, 1-4, 2-3
	Toplam	212.376	1100				
Öz yeterlik	Gruplar arası	3.496	5				
	Gruplar içi	256.437	1095	.874	3.73	.00	1-3, 2-4
	Toplam	259.932	1100				
Güven	Gruplar arası	14.254	5				
	Gruplar içi	600.057	1095	3.56	6.50	.00	1-3, 1-4, 1-5, 2-5
	Toplam	614.311	1100				
Akademik Vurgu	Gruplar arası	2.255	5				
	Gruplar içi	301.856	1095	.564	2.04	.08	-
	Toplam	304.111	1100				
Okul Etkililiği	Gruplar arası	3.212	5				
	Gruplar içi	710.748	1095	.803	1.23	.29	
	Toplam	713.959	1100				
Eğitim-Öğretim	Gruplar arası	14.249	5				
	Gruplar içi	965.699	1095	3.562	4.03	.00	1-3
	Toplam	979.948	1100				
Uyum	Gruplar arası	2.424	5				
	Gruplar içi	993.886	1095	.606	.66	.61	-
	Toplam	996.310	1100				
Esneklik	Gruplar arası	1.967	5				
	Gruplar içi	914.275	1095	.492	.58	.67	-
	Toplam	916.242	1100				

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı ve akademik iyimserlik algılarının okul hizmet sürelerine göre betimsel verileri Tablo 20’de, Kruskal-Wallis sonuçları ise Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Okul Hizmet Süresine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	5 yıl ve altı (n = 888)		6-10 yıl (n = 154)		11 yıl ve üzeri (n = 58)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Okul Yapısı	4.12	.63	4.12	.60	4.08	.49
Engelleyici Okul Y.	4.29	.74	4.33	.65	4.22	.63
Kolaylaştırıcı Okul Y.	3.94	.73	3.91	.76	3.93	.55
Akademik İyimserlik	3.94	.43	4.01	.46	4.08	.43
Öz yeterlik	4.18	.49	4.27	.47	4.26	.42
Güven	3.50	.74	3.59	.76	3.78	.67
Akademik Vurgu	4.16	.51	4.17	.59	4.21	.53
Okul Etkililiği	4.75	.80	4.85	.84	4.95	.72
Eğitim-Öğretim	4.86	.94	5.00	.95	5.13	.79
Uyum	4.71	.94	4.78	1.01	4.81	.82
Esneklik	4.67	.90	4.79	.95	4.92	.82

Tablo 21’de öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının okul hizmet süresine göre betimsel verileri incelendiğine okul yapısı algı düzeyi en yüksek grubun 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 4.12$), en düşük grubun ise 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.08$) yıl arası okul hizmet süresine sahip grup olduğu görülmüştür. Okul yapısının alt boyutları olan engelleyici okul yapısı algısına sahip en yüksek grubun 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 4.33$), en düşük grubun ise 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.22$) okul hizmet süresi; kolaylaştırıcı okul yapısı alt boyutunda ise en yüksek grubun 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 3.94$) okul hizmet süresi, en düşük grubun ise 6 -10 yıl arası ($\bar{X} = 3.91$) okul hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Akademik iyimserlik algılarına göre öğretmenlerin okul hizmet süreleri incelendiğinde en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.08$), en düşük grubun ise 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 3.94$) okul hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik algısının en yüksek olduğu grup 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 4.27$), en düşük grubun 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.18$) okul hizmet süresine sahip; güven alt boyutunda en

yüksek algı düzeyine sahip grup 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.78$), en düşük grup 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3.50$) okul hizmet süresine sahip; akademik vurgu alt boyutunda ise en yüksek algı düzeyine sahip grup 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.21$), en düşük algı düzeyine sahip grup 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.16$) okul hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyleri okul hizmet süresine göre incelendiğinde en yüksek algı düzeyine sahip grubun 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.95$), en düşük grubun ise 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.75$) okul hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim öğretim algısının en yüksek olduğu grup 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 5.13$), en düşük grup 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.86$) okul hizmet süresine sahip; uyum alt boyutunda en yüksek algı düzeyi 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.81$), en düşük grup 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.71$) okul hizmet süresine sahip; esneklik alt boyutunda ise en yüksek grup 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.92$), en düşük grup 5 yıl ve altı ($\bar{X} = 4.67$) okul hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği, okul yapısı, akademik iyimserlik algılarının okul hizmet süresine göre analiz sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin okul yapısı [$\chi^2(2) = 1.23, p > .05$], kolaylaştırıcı okul yapısı [$\chi^2(2) = .46, p > .05$], engelleyici okul yapısı [$\chi^2(2) = 2.75, p > .05$], öz yeterlik [$\chi^2(2) = 4.67, p > .05$], akademik vurgu [$\chi^2(2) = 1.11, p > .05$] ve uyum [$\chi^2(2) = 1.51, p > .05$] algılarının okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik [$\chi^2(2) = 6.72, p < .05$], güven [$\chi^2(2) = 7.58, p < .05$], okul etkililiği [$\chi^2(2) = 6.31, p < .05$], eğitim öğretim [$\chi^2(2) = 7.55, p < .05$] ve esneklik [$\chi^2(2) = 6.78, p < .05$] algılarının ise okul hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında akademik iyimserlik algısı en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri, en düşük grubun ise 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmen grubu olduğu; güven algısı en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri, en düşük grubun ise 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmen grubu olduğu; okul etkililiği algısı en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri, en düşük grubun ise 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmen grubu olduğu; eğitim öğretim algısı en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri, en düşük grubun ise 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmen grubu olduğu; esneklik algısı en yüksek grubun ise 11 yıl ve üzeri, en düşük grubun ise 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmen grubu olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenlerden bulundukları

okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan grubun akademik iyimserlik, güven, okul etkililiği, eğitim öğretim ve esneklik algıları, 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmen grubundan daha fazla olup, bu sıralamayı 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmen grubu takip etmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Algılarının Okul Hizmet Süresine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okul Yapısı	5 yıl ve altı	888	553.96	2	1.23	.53
	6-10 yıl	154	547.09			
	11 yıl ve üzeri	58	506.57			
Engelleyici Okul Y.	5 yıl ve altı	888	553.30	2	2.75	.25
	6-10 yıl	154	559.30			
	11 yıl ve üzeri	58	484.26			
Kolaylaştırıcı Okul Y.	5 yıl ve altı	888	553.45	2	.46	.79
	6-10 yıl	154	541.58			
	11 yıl ve üzeri	58	529.08			
Akademik İyimserlik	5 yıl ve altı	888	539.25	2	6.72	.03
	6-10 yıl	154	584.86			
	11 yıl ve üzeri	58	631.45			
Öz yeterlik	5 yıl ve altı	888	540.66	2	4.67	.09
	6-10 yıl	154	594.05			
	11 yıl ve üzeri	58	585.48			
Güven	5 yıl ve altı	888	539.40	2	7.58	.02
	6-10 yıl	154	579.00			
	11 yıl ve üzeri	58	644.76			
Akademik Vurgu	5 yıl ve altı	888	545.71	2	1.11	.57
	6-10 yıl	154	568.67			
	11 yıl ve üzeri	58	575.55			
Okul Etkililiği	5 yıl ve altı	888	539.52	2	6.31	.04
	6-10 yıl	154	591.89			
	11 yıl ve üzeri	58	616.41			
Eğitim-Öğretim	5 yıl ve altı	888	538.47	2	7.55	.02
	6-10 yıl	154	590.61			
	11 yıl ve üzeri	58	628.21			
Uyum	5 yıl ve altı	888	544.96	2	1.51	.46
	6-10 yıl	154	575.32			
	11 yıl ve üzeri	58	569.41			
Esneklik	5 yıl ve altı	888	538.95	2	6.78	.03
	6-10 yıl	154	590.25			
	11 yıl ve üzeri	58	621.78			

Öğretmenlerin bir okuldaki çalışma süreleri artıkça bulundukları okula, okuldaki öğrencilere, yöneticilere ya da yönetim anlayışına, velilere ve okul çevresine aşinalığının arttığını söylemek mümkündür. Alıştıkları çalışma ortamında kendini daha rahat hisseden öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkileri daha rahat olur ve okul çevresini daha yakından tanıyarak ilişkilerini geliştirebilir; böylece okulda daha esnek bir anlayışın olduğunu düşünebilir. Uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı artar ve eğitim öğretim hizmetlerinde en iyi sonuca ulaşmak için daha çok çaba sarfederler. Uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin sosyo kültürel özellikleri hakkında daha çok bilgiye sahip olurlar ve veliler ile daha rahat iletişim kurabilirler. Bu durum veli ve öğrenciye karşı güven duygusunun oluşmasını sağlar.

Erdem (2014) çalışmasında etkili okulun tüm boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu sonucun yukarıda ifade edilen araştırma bulgularıyla, sadece okul etkililiğinin uyum boyutunda örtüştüğü söylenebilir. Diğer boyutlarda Erdem (2014)'in çalışması ile uyumlu değildir. Erdoğan (2013) öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının okul hizmet süresine göre farklılaştığını ortaya koymuştur, bu sonuç yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir. Başka bir araştırmada ise akademik iyimserliğin okul hizmet süresine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Yalçın, 2013), bu sonuç da yukarıdaki bulgular ile uyumlu değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucu olarak ilk önce, öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği ile ilgili algı düzeylerine yer verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeylerine ilişkin ilişkisel sonuçlar sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul etkililiğinin yordayıcıları olarak okul yapısı ve akademik iyimserliğe ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Son olarak öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul hizmet süresi gibi demografik özelliklere göre farklılığına değinilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okuldaki bürokratik yapı ise etkili (kolaylaştırıcı) şekilde işlemektedir.

Öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeylerinin ilişkileri incelendiğinde en yüksek ilişkinin okul yapısının alt boyutu olan kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul etkililiği arasında gerçekleşirken, en düşük düzeyli ilişkinin ise okul yapısının alt boyutu olan engelleyici okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutu olan güven arasında olduğu görülmüştür. Buna ek olarak okul yapısı ile okul etkililiğinin alt boyutu olan eğitim-öğretim arasında, okul etkililiği arasında, akademik iyimserlik arasında ve

akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul etkililiğinin alt boyutları olan eğitim-öğretim arasında, uyum arasında ve esneklik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu; ayrıca akademik iyimserlik ile okul etkililiği arasında ve akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterlik ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, orta dereceli ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Okul yapısı ve akademik iyimserlik, okul etkililiğinin yordayıcıları olarak ele alınmış ve okul yapısı ve akademik iyimserliğin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak okul yapısının alt boyutları olan kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyici okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu da okul etkililiğinin yordayıcıları olarak ele alınmış olup; kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve akademik vurgunun okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olduğu ancak; engelleyici okul yapısı ve güvenin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul etkililiğinin alt boyutları olan esneklik, eğitim öğretim ve uyumun yordanmasına ilişkin kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutları incelenmiştir. Esnekliğin, eğitim öğretimin ve uyumun ayrı ayrı yordanmasına yönelik sonuçlar incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve akademik vurgunun her üç boyutta da anlamlı yordayıcılar olduğu ancak; engelleyici okul yapısı ve güvenin her üç boyutta da anlamlı yordayıcılar olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin okul yapısı, engelleyici okul yapısı, akademik iyimserlik, öz yeterlik, güven, uyum ve esneklik algılarının cinsiyete göre değişmediğini göstermiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısı ve eğitim öğretim algısı düzeylerinin ise cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine; akademik vurgu algısı düzeylerinin ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu, okul etkililiği, eğitim öğretim, uyum ve esneklik algılarının yaşlarına göre değişmediği sonucuna varılırken, akademik iyimserlik ve güven algılarının yaşlarına göre anlamlı farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşı arttıkça akademik iyimserlik ve güven algı düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, akademik iyimserlik, öz yeterlik, güven, akademik vurgu, okul

etkililiği, eğitim öğretim, uyum ve esneklik algılarının eğitim durumuna bağlı olarak farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, akademik vurgu, okul etkililiği, uyum ve esneklik algılarının farklılaşmadığı araştırma sonuçlarıyla ortaya koyulmuştur. Ancak öğretmenlerin akademik iyimserlik, güven, öz yeterlik ve eğitim öğretim algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça akademik iyimserlik, öz yeterlik, güven ve eğitim öğretim algısı düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine göre okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı, engelleyici okul yapısı, öz yeterlik, akademik vurgu ve uyum algıları arasında farklılıklar tespit edilmezken; akademik iyimserlik, güven, okul etkililiği, eğitim öğretim ve esneklik algılarının okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça akademik iyimserlik, güven, okul etkililiği, eğitim öğretim ve esneklik algılarının arttığı söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algılarının birbirleriyle ilişkileri araştırılmıştır. Söz konusu bu değişkenleri etkileyebilecek başka örgütsel değişkenlerin araştırılması okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere ulaşılmasını sağlayabilir.

Okul yapısının karmaşık bir sistem olduğu düşünüldüğünde bu araştırmada okulla ilgili bütünün küçük parçalarının ele alındığı söylenebilir. Okul ile ilgili daha yeterli sonuçlara ulaşabilmek için birden çok ögeyi incelemek faydalı olabilir.

Bu araştırma Giresun ili ve ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlı tutulmuştur. Daha farklı özelliklere sahip illerde, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden görüşler alınarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşleri ele alınmıştır. Akademik iyimserlik bağlamında düşünüldüğünde öğrenci ve velinin, okul yapısı düşünüldüğünde okul

yöneticilerinin ve okul etkililiği düşünüldüğünde ise çok daha geniş kapsamlı eğitimin paydaşlarının okul sistemine dahil olduğu göz önünde bulundurularak farklı katılımcı gruplarının görüşleri alınarak çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada okul etkililiği örgütsel etkililik modellerinden amaç merkezli yaklaşım ile ölçülerek, sistem anlayışı ile konuya yaklaşılmıştır. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda okul etkililiğinin öğrencilerin akademik başarı puanları dikkate alınarak ölçüldüğü de görülmüştür. Eğitim öğretim sürecinde belirli alanlarda öğrencilerin akademik başarı puanları hesaplanıp karşılaştırmalar yapılarak okulların etkililiği belirlenebilir.

Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış olan bu çalışmadan farklı olarak, görüşme, gözlem gibi çeşitli nitel yöntemler kullanılarak konuyla ilgili daha derinlemesine analizler gerçekleştirilebilir. Örneğin okul yapısının nasıl işlediğini daha iyi anlayabilmek için uzun sürece yayılan gözlemler yapılabilir, öğretmenler ile yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilebilir.

Araştırma kapsamında yurt dışı literatürü incelendiğinde konu ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla okulların sosyo ekonomik özelliklerinin kontrol altında tutularak araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu araştırma kapsamına dahil edilen okullar sosyo ekonomik özellikleri bakımından heterojen yapıdadır. Sosyo ekonomik faktörün kontrol edilerek daha homojen okul grupları arasında yapılacak çalışmalar daha farklı sonuçlar verebilir.

Araştırma kapsamında cinsiyete göre okul yapısı, eğitim öğretim algısı ve akademik vurgu algısı düzeylerinin; yaşa göre akademik iyimserlik ve güven algılarının; mesleki kıdeme göre akademik iyimserlik, güven, öz yeterlik ve eğitim öğretim algılarının; okul hizmet süresine göre ise akademik iyimserlik, güven, okul etkililiği, eğitim öğretim ve esneklik algılarının değiştiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda algıları düşük grupta yer alan öğretmenlerin algı düzeylerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul yapısında kolaylaştırıcı yapının baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu; öğretmenlerin çeşitli platformlarda sık sık okul yapısının esnek olmadığını, eğitim sisteminde katı bir merkeziyetçiliğin uygulandığını vurguladıkları bilindiğinden çarpıcı bir sonuçtur. Öğretmenlerin gerçek düşünceleri ile bu

araştırmada kullanılan ölçeklere verdikleri cevaplar arasındaki farkın nedenleri araştırılabilir. Böyle bir araştırma sosyal bilimlerde gerçekleştirilen ve beklenmedik sonuçlar veren diğer araştırmalara da ışık tutabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yapısı, okul etkililiği ve akademik iyimserlik algı düzeylerini ölçmek amacıyla aslı İngilizce olan Türkçeye uyarlanmış ölçekler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında konu ile ilgili sosyo ekonomik ve kültürel duyarlılığı olan daha kapsamlı ölçeklere ihtiyaç hissedilmiştir. Bu yönüyle araştırmacılara, Türk eğitim sisteminin kültürel yapısı ve kodları düşünülerek, konu ile ilgili nitel ve nicel veri toplama araçları geliştirmeleri önerilebilir.

Araştırma kapsamında okul etkililiğinin yordanmasına ilişkin akademik iyimserlik ve okul yapısı değişkenleri farklı özelliklere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Karşılaştırmalı araştırmalarda yapılar arasındaki ilişkilerin daha iyi incelenebileceği ve yapının iyi anlaşıldığı ölçüde okulun başarılı etkili olacağı düşünüldüğünde; herhangi bir bölgedeki yüksek ve düşük etkili okul özelliğine sahip okulların karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması derinlemesine bilgi edilmesini sağlayabilir.

Araştırma sonucuna göre okul etkililiğinin yordanmasında akademik iyimserliğin alt boyutu olan güven değişkeni anlamlı bir yordayıcı olarak tespit edilmemiştir. Bu çarpıcı bir sonuçtur. Öğretmenlerin okula, öğrenciye ve veliye duyulan güven algılarına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre kolaylaştırıcı okul yapısının okul etkililiğini yordayıcılıkta anlamlı bir değişken olduğu sonucuna göre okulların bürokratik yapılarının kolaylaştırıcı yönde geliştirilmesi önerilebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri imkanları doğrultusunda daha esnek olabilir, öğretmenlere fırsat verebilir. Okulların üstündeki sistemler olan Milli Eğitim Müdürlükleri ve Milli Eğitim Bakanlığı da okul yöneticilerine bu esnek uygulamalarda destek verebilir.

Bu araştırma ve konuyla ilgili diğer çalışmalardan okulların haberdar edilmesi onların öz değerlendirme yapmasına fırsat sağlayabilir. Tezler okullardan sadece veri toplamakla kalmayıp, araştırma sonuçlarından okullar ve ilgililer haberdar edilmelidir. Bu bağlamda YÖK ve MEB iş birliği içinde olabilir. Etkili okulla ilgili yapılacak proje ve araştırmalara

destek sağlayabilir. Projeyi gerçekleştirecek akademisyenlere akademik puanlar verilebilir, maddi destek sağlanabilir ve öğretmenlere de ödüller verilebilir, maddi destek sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Abadan, N. (1959). *Bürokrasi*. Ankara: AÜSBF.
- Adams, C. M. (2003). *The effects of school structure and trust on collective teacher efficacy*. Doctoral Dissertation. Oklahoma State University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Adams, S. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2013). Revisiting the trust effect in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 1-21.
- Adler, P.S., & Borys, B. (1966). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Anderson, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement*. Doctoral Dissertation. The Auburn University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Aslan, Ş. (2014). *Anadolu liselerinde etkili okul kavramının yönetici ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslanargun, E. (2007). Okul- aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8)2, 429-446.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bamburg, J., & Isaacson, N. (1991). *A conceptual model of the instructionally effective school: Confronting the whys, whats and hows*. Paper Presented at the annual conference of the American Educational Research Association.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, İ. E. (1998). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşınmalı eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (8)29, 76-83.
- Bevel, R. K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama*. Doctoral dissertation, Alabama University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Boonen, T., Pinxten, M., Damme, J. V., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, (20)1, 3-24.
- Brice, R. W. (1992). *Principals in Saskatchewan rural schools: Their leadership behaviors and school effectiveness*. Doctoral dissertation, University of San Diego. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buzzi, M. J. (1990). *The relationship of school effectiveness to selected dimensions of principals' instructional leadership in elementary schools in the state of Connecticut*.

- Doctoral dissertation, University of Bridgeport. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların Güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 449-555.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Coleman, J., Campbell S., Hobson E., McPartland C., Mood J, Weinfeld F., F., & York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.
- Cooper, J. D. (2010). *Collective efficacy, organizational citizenship behavior, and school effectiveness in alabama public high schools*. Doctoral dissertation, The University of Alabama. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94-113.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd8/sbd-8-09.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.

- Çubukçu, Z., & Girmen, P (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı, 16, 121- 136.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y., & Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Dodson, C. K. (2005). *The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in north Mississippi schools*. Doctoral dissertation, Mississippi University, Oxford. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Doran, J. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in american style international schools*. Doctoral dissertation. University of Central Florida. Retrieved from <http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1181&context=etd> .
- Dorman, G., Lipsitz, J. & Verner, P. (1985). Improving schools for young adolescents. *Educational Leadership*, 42(6), 44-49.
- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Edmonds. R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15- 27.
- Edmonds, R. R. (1983). Search Effective Schools Resarch: The Identification And Analysis Of City School That Are Instructionally Effective For Poor Children, Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED170396.pdf>
- Edwards, M. J. (2010). *The relationship between administrator and teacher perceptions of academic optimism and scholastic achievement of children from poverty*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Elmore, R. F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, 49(7), 44-48.

- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, B. (2014). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekeh, P.U., & Njoku, C. (2014). Academic optimism, students' academic motivation and emotional competence in an inclusive school setting. *European Scientific Journal*, 10(19), 127- 141.
- Fahy, P., Wu, H., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of secondary teachers: A new concept and its measure. *Analyzing School Contexts*, 209–227.
- Fouts, J. (2002). The power of early success: A longitudinal study of student performance on the Washington assessment of student learning, 1998-2001. Research Report. Retrieved from https://archive.org/details/ERIC_ED479541
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goggard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools, *The Elementary School Journal*, 102(1), 1-12.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111- 119.

- Gökçe, F., & Kahraman Bağçeli, P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875–891.
- Guldan, E.A. (2004). *Enabling bureaucracy, faculty trust, and collective efficacy in selected catholic elementary schools*. Doctoral Dissertation. St. John's University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Günel, Y. (2014). Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 8, 336-359.
- Hoy, W., & Sweetland, S. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 3(3), 296-321.

- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, K. M., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- İkbal, Y. (2016). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness Model*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jacob, J. (2003). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select new york city public elementary schools*. Doctoral Dissertation, St. John's University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Kalkan, F. (2016). The relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organisational trust in primary education schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1619–1637.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kemiksiz, Z. (2002). *Öğrenciler tarafından daha çok sevilecek bir okulun özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621-634.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E. & Öğdem, Z. (2016). The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy. *McGill Journal Of Education*, 51(1), 615-634.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). Effective Schools Assessment Report. Retrieved from http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf .
- Kimbrough, R. B., & Todd, E. A. (1967). Bureaucratic organizations and educational change. *Educational Leadership*, 25(3), 220-224.
- Klopf, G. J., Schelden, E. & Brennan, K. (1982). The essentials of effectiveness: A job description for principals. *Principal*, 61(4), 35-38.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul düzeylerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lamendola, B. (2002). Effective school correlates in high-performing, high-poverty elementary schools in a large urban district in New York State. *DAI*, 63(03A), 114.
- Lassiter, E. L. (1994). *An assessment of the relationship between student perceptions of school effectiveness and student achievement and social adjustment in zoned comprehensive public high schools*. Doctoral dissertation, Morgan State University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Lezotte, W. L. (1991). Correlates of Effective School The First and Second Generations. Retrieved from

https://www.gulllakecs.org/cms/lib/MI01001276/Centricity/Domain/65/Correlates_of_Effective_Schools.pdf

Lezotte, L. (2009). Effective schools: Past, present, and future. [Monograph]. Retrieved from <http://www.effectiveschools.com/images/stories/brockpaper.pdf>

Lezotte, L.W., & Snyder, K.M. (2011). *What effective schools do?* Solution Tree Press. United States of America. Retrieved from <https://reader.bookshout.com/reader/9781936765225/preview>

Lezotte, Lawrence W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13, 815-824.

Lisa S. Romero, (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.

Little, K. R. (2011). *Teacher academic optimism: A study of teachers' academic optimism and students' perceptions*. Doctoral dissertation. Cardinal Stritch University College of Education and Leadership. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim Yönetimi (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel.

Mackenzia, D. E. (1983), Research of school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, (12)4, 5-16.

MacPherson, K., & Carter, C. (2009). Academic optimism: The possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1). 59-69.

Malloy, J. P. (2012). *Affects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement*. Doctoral dissertation, University of Toronto.

Marshall, R. P. (2013). Teacher flow and its relationship to school mindfulness and enabling school structure. Doctoral dissertation, Alabama University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.

Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.

- Mayerson, D. R. (2010). *The relationship between school climate, trust, enabling structures, and perceived school effectiveness*. Doctoral dissertation, St. John's University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- McCurtain, B. R. (1988). *Elementary school principal competencies and school effectiveness: instructional staff perceptions*. Doctoral dissertation, University of San Francisco. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Megan T. M., & Christopher R. G., (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors*. Doctoral Dissertation. Auburn University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve Yapıları*. (Çeviri ed: Ahmet Aypay). Ankara: Nobel.
- Mishoe, J. N. (2012). *Academic optimism and academic success: An explanatory case study*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Misty M. K., & Michael F. D., (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542– 562.
- Moorhead, G. & Griffin, R.W. (2010). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. South-Western: Cengage Learning.
- Murphy, J. (1992). School Effectiveness and School Restructuring: Contributions to Educational Improvement. Annual meeting of the International Congress for School

Effectiveness and School Improvement. Retrieved from
file:///C:/Users/USER/Downloads/ED342092.pdf

- Okafor, P.C. (2012). *Alternate route to school effectiveness and student achievement*. iUniverse, Inc. Bloomington.
- Oldaç, Y. İ. (2016). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness model*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Önal, H. (2012). *İlköğretim kurumlarında örgüt kültürü ile bürokrasi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özer, N., & Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57-68.
- Purkey, S. C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452. Retrieved from
file:///C:/Users/USER/Downloads/EffectiveSchoolspaperwithPurkeyED221534.pdf
- Reeves, J. B. (2010). *Academic optimism and organizational climate: An elementary school effectiveness test of two measures*. Doctoral dissertation, Alabama University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Rhoads, D. H. (2009). *Enabling Structure And Collective Efficacy: A Study Of Teacher Perceptions In Elementary Divisions Of American Schools In Mexico*. Doctoral

- Dissertation. Seton Hall University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational Behaviour*. (Çeviri Editörü: İnci Erdem). Ankara: Nobel.
- Rutledge II, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism within elementary schools*. Doctoral dissertation, Alabama University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. *A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373 – 385.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. Handbook of Positive Psychology.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.) *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama içinde* (s. 63-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools, *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Sinden, J.E. (2002). *Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Sinden J. E., Hoy, W, K. & Sweetland, S.R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.

- Sullivan, A. T. (2015). *The difference between more effective and less effective alternative schools: A study of alternative schools in the greater Los Angeles area*. Doctoral dissertation, Claremont Graduate University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Şenel, T. (2015). *Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.) *eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99-145). Ankara: Pegem.
- Şat, N. (2009). Kamudaki yeni yönetim anlayışı: Weber bürokrasisinin sonu mu? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 93-108.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tarter, C J. & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference*. New York: Teachers College Press.
- Terzi, A. R. (2004). İletişim ve sosyal etkileşim Y. Özden (Ed.) *eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 279-301). Ankara: Pegem.
- Tortop, N., İsbir, E.G. & Aykac, B. (1993). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Yargı.
- Tracy, J. C. (2006). *Mindfulness and enabling structure as predictors of school effectiveness*. Doctoral Dissertation. St. John's University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1997). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Turner, M. A. (2002). *The perception of school effectiveness and school improvement by teachers in low-performing schools after state team intervention*. Doctoral

- dissertation, University of North Carolina. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Uzun, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. Doctoral Dissertation. The University of Alabama. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Weldon, B. (1987). *Effective rural schools: Where are we? Where are we going? How do we get there?* Prepared for the National Rural Education Research Forum. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301366.pdf>
- Woolfolk-Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47, 91-100.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W.K., & Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Wu, H. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools*. Doctoral dissertation. Graduate School of The Ohio State University, Ohio. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176 – 193.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015a). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015b). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü (Bir uygulama)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

EKLER



EK 1. Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı,

Bu araç, "Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı doktora tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgiler", ikinci bölümde öğretmenlerin algısına göre okulun örgütsel yapısını belirlemek amacıyla "Okul Yapısı Ölçeği", üçüncü bölümde öğretmenlerin algısına göre okul etkililiği belirlemek amacıyla "Okul Etkililiği Ölçeği", dördüncü bölümde ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla "Akademik İyimserlik Ölçeği" bulunmaktadır.

Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Nagihan TEPE

Gazi Üniversitesi

tepenagihan@gmail.com

BÖLÜM I --- KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

Cinsiyet:

☐ Kadın ☐ Erkek

Yaş:

☐ 30 yaş ve daha az ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 60 ve üstü

Eğitim Durumu:

☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Mesleki Kıdem:

☐ 5 yıl ve daha az ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve fazla

Bu okuldaki çalışma süreniz:

☐ 5 yıl ve daha az ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve fazla

BÖLÜM II --- OKUL YAPISI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki okulun örgütsel yapısına ilişkin ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz lütfen.

	Asla	Ara sıra	Bazen	Sık sık	Daima
1. Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişimi sağlar.	()	()	()	()	()
2. Bu okulda bürokrasi bir problemdir.	()	()	()	()	()
3. Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkân verir.	()	()	()	()	()
4. Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	()	()	()	()	()
5. Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.	()	()	()	()	()
6. Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunu kolaylaştırır.	()	()	()	()	()
7. Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	()	()	()	()	()
8. Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	()	()	()	()	()
9. Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	()	()	()	()	()
10. Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.	()	()	()	()	()
11. Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	()	()	()	()	()
12. Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlere işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III --- OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki okul etkililiğine ilişkin ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz lütfen.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6
1. Okulumuzda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliği çok iyidir.						
2. Okulumuzda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin sayısı oldukça fazladır.						
3. Okulumuzdaki öğretmenler acil durum ve zorluklarla mücadele etmede iyidirler.						
4. Okulumuzda gerçekleşen değişimleri hemen hemen herkes kabul eder ve uyum sağlar.						
5. Okulumuzdaki öğretmenler, okulda yapılan değişiklikleri hızlı bir şekilde kabul eder ve uyum sağlar.						
6. Okulumuzdaki öğretmenler, kendilerini etkileyebilecek yenilikler hakkında yeterince bilgilendirilir.						
7. Okulumuzdaki öğretmenler, sorunları önceden tahmin eder ve oluşmasını engeller.						
8. Okulumuzdaki öğretmenler, mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.						

BÖLÜM IV--- AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak belirtiniz lütfen.

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?					
2. Öğrencileriniz için ne ölçüde nitelikli sorular oluşturabilirsiniz?					
3. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?					
4. Öğrencilerimin ailelerine güvenirim.					
5. Veli desteğine güvenebilirim.					
6. Öğrencilerime güvenirim.					
7. Öğrenciler arasında güvene sahibim.					
8. Öğrencilerin cevaplarını nasıl bulduklarını açıklamalarını isterim.					
9. Öğrencilerin yaptığı kalitesiz ödevleri kabul etmem.					
10. Öğrencilere çaba harcamalarını sağlayacak görevler veririm.					
11. Öğrencilere akademik başarıyı yakalamaları için baskı yaparım.					

Ek 2. Giresun Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzin Yazısı



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.7214597
Konu : Araştırma İzni.

29.06.2016

VALİLİK MAKAMINA

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

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Arş. Gör. Nagihan TEPE, "**Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu araştırma yapmak istemektedir. Sözü edilen çalışma; Giresun ilindeki tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, "4 Bölümden Oluşan Ölçek (Kişisel Bilgiler, Okul Yapısı Ölçeği, Okul Etkililiği Ölçeği, Akademik İyimserlik Ölçeği) (2 sayfa)" veri toplama aracıyla uygulanacaktır.

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.06.2016 tarih ve 49933177/044(107)/ 13915 sayılı yazısı ile eklerinin, ilgi Genelge doğrultusunda "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" nca incelenmesi sonucunda, söz konusu çalışmada kullanılacak Müdürlüğümüzce mühürlenmiş veri toplama aracının; Giresun ilindeki tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, 18.07.2016 – 28.10.2016 tarihleri arasında, Okul Yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde, Okul Yönetiminin planlayacağı çalışma takvimi ile gönüllülük esasına dayalı olarak, çalışmadan toplanacak verilerin sadece bu araştırma dahilinde kullanılması koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
29.06.2016

Necati AKKURT
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
29.06.2016
Kemal BAŞAK
Tekniker

Hükümet Konağı A Blok Zemin Üstü ve Kat:1 GİRESUN
Elektronik Ağ : <http://giresun.meb.gov.tr>
e-posta : urge28@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Kemal BAŞAK / Tekniker
Strateji Geliştirme Şubesi
Tel : (454) 215 75 25 - 136 Fax : (454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f832-d424-3a88-85e5-ae0d kodu ile teyit edilebilir.

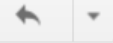
Ek 3. Ölçek İzin Yazışması





Nagihan Tepe <tepenagihan@gmail.com>

11 May (6 gün önce) ☆



Alıcı: onurerdogan ▾

Merhaba Onur Bey,
Gazi Üniversitesinde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" anabilim dalında doktora yapıyorum. Temel Çalık hocamla çalışıyorum. Tez izleme jürimde Ferudun hocam da var.
İzniniz olursa; Yüksek lisans tezinizde kullanmış olduğunuz ve Türkçeye uyarladığınız Wayne Hoy'un "akademik iyimserlik" ölçeğini, doktora tezimde kullanabilir miyim acaba?
Teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum....



Onur Erdogan

11 May (6 gün önce) ☆



Alıcı: bana ▾


Merhaba Nagihan Hocam,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Temel hocama saygılar ve selamlar.

İyi çalışmalar.

Date: Wed, 11 May 2016 12:41:08 +0300
Subject: "akademik iyimserlik ölçeği" kullanım izni
From: tepenagihan@gmail.com
To: onurerdogan@live.com



 **Nagihan Tepe** 9 Ara (3 gün önce) ☆
Dear Mr. Hoy, My name is Nagihan Tepe, and I'm a Phd student at Educational A...

 **Wayne Hoy** 9 Ara (3 gün önce) ☆  
Alıcı: bana ▾

 İngilizce ▾ > Türkçe ▾ [İletiyi çevir](#) [İngilizce için kapat](#) ×

Hi Nagihan—

You have my permission to use our school effectiveness scale in your research as well as the academic optimism and enabling school structure scales. You can find more information about these measures on my web page [www.waynekhoy.com].

Good luck in your research.

Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University
www.waynekhoy.com

7655 Pebble Creek circle, #301
Naples, FL 34108
Email: whoy@mac.com
Phone: [239 595 5732](tel:2395955732)



Ek 4. Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi

İLÇELER	OKUL ADI	N (öğr)
ALUCRA	Fatih Ortaokulu	12
	Mehmet Akif Ersoy Yatılı Bölge Ortaokulu	9
	Şevket Canikli İmam Hatip Ortaokulu	14
	<i>Toplam</i>	35
BULANCAK	Atatürk Ortaokulu	37
	Elmalı Ortaokulu	5
	Gazi Ortaokulu	20
	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	51
	Züfer-Mustafa Eriş Ortaokulu	38
	Büyükada Ortaokulu	4
	Güzelyalı Ortaokulu	16
	Ahurlu Ortaokulu	5
	Yalıköy Şehit Pilot Teğmen Barış Çakır Ortaokulu	11
	Erdoğan Emekli Başkomiser Galip Güngör Ortaokulu	5
	İstiklal Ortaokulu	20
	Kovanlık Ortaokulu	16
	Tandır Ortaokulu	6
	İcilli Ortaokulu	8
	Aydındere Ortaokulu	10
	Damudere Ortaokulu	3
	Bulancak İmam Hatip Ortaokulu	23
	<i>Toplam</i>	278
ÇAMOLUK	Gazi Ortaokulu	11
	Çamoluk İmam Hatip Ortaokulu	11
	<i>Toplam</i>	22
ÇANAKÇI	Çanakçı Ortaokulu	12
	Karabörk Ortaokulu	6
	Deregözü 75.Yıl Ortaokulu	7
	Çanakçı İmam Hatip Ortaokulu	9

	<i>Toplam</i>	<i>34</i>
DERELİ	Yıldız Ortaokulu	5
	Yavuz Kemal Yatılı Bölge Ortaokulu	18
	Şehit Yüzbaşı İsmail Hakkı Öztopal Ortaokulu	22
	Kurtulmuş Ortaokulu	6
	Şehit Basri Apaydın Ortaokulu	19
	Yüce Ortaokulu	7
	Dereli Yıldız Köyü İmam Hatip Ortaokulu	4
	Kızıлтаş Ortaokulu	7
	<i>Toplam</i>	<i>88</i>
DOĞANKENT	Çatak Ortaokulu	7
	Sütaşı Ortaokulu	6
	Doğankent Ortaokulu	15
	<i>Toplam</i>	<i>28</i>
ESPIYE	Atatürk Ortaokulu	40
	Cibril Ortaokulu	7
	Ericek Ortaokulu	6
	Yeniköy 125. Yıl Ortaokulu	5
	Güzelyurt Ortaokulu	6
	Direkbükü Ortaokulu	9
	Hasan Ali Yücel Ortaokulu	14
	Süleyman Demirel Ortaokulu	21
	Avluca Şehit Ahmet Keskin Ortaokulu	9
	Soğukpınar Şehit Özgün Özdemir Ortaokulu	19
	<i>Toplam</i>	<i>136</i>
EYNESİL	Giresun İşitme Engelliler Ortaokulu	6
	Ören Ortaokulu	5
	Şehit Şahin Abanoz Ortaokulu	20
	Eynesil İmam Hatip Ortaokulu	11
	<i>Toplam</i>	<i>42</i>
	Hasan Ali Yücel Ortaokulu	19
	Görece Ortaokulu	26
	Kırıklı Ortaokulu	7
	İnanca Ortaokulu	7

GÖRELE	Mehmet Gürel Ortaokulu	18
	Aydınlar Ortaokulu	8
	Koyunhamza Ortaokulu	8
	Çavuşlu Ortaokulu	8
	Cumhuriyet Ortaokulu	7
	<i>Toplam</i>	<i>108</i>
GÜCE	Zübeyde Hanım Yatılı Bölge Ortaokulu	32
	Kuluncak Ortaokulu	4
	Sarıyar Ortaokulu	4
	Güce İmam Hatip Ortaokulu	15
	Yukarıboynuyoğun Ortaokulu	5
	<i>Toplam</i>	<i>60</i>
KEŞAP	Türk Telekom Ortaokulu	35
	Karabulduk Ortaokulu	7
	Çamlıca Ortaokulu	3
	Yolağzı Ortaokulu	9
	<i>Toplam</i>	<i>54</i>
MERKEZ	Aksu Şehit Hakan Gemici Ortaokulu	33
	Çaldağ Şehit Üsteğmen Adnan Bahat Ortaokulu	6
	Sayca Ortaokulu	7
	Ülper Şehit Ümit Kılıç Yatılı Bölge Ortaokulu	23
	Boztekke Ortaokulu	7
	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	38
	Teyyaredüzü Ortaokulu	36
	Yağmurca Ortaokulu	7
	Gedikkaya Ortaokulu	27
	Kanuni Ortaokulu	54
	Okçu Ortaokulu	4
	Giresun İmam Hatip Ortaokulu	37
	Cumhuriyet Ortaokulu	58
	Şehit Zafer Konak Ortaokulu	11
	Mustafa Kemal Ortaokulu	59
	Mithatpaşa Ortaokulu	31
	Giresun Özel Eğitim Ortaokulu	13

	Güre Ortaokulu	17
	Kayadibi Ortaokulu	5
	Çıtlakkale Ortaokulu	29
	Çıtlakkale İmam Hatip Ortaokulu	11
	<i>Toplam</i>	<i>513</i>
PİRAZİZ	Gökçeali Emir Yücel Ortaokulu	7
	Ömer Hekim Ortaokulu	4
	Tepeköy Ortaokulu	5
	Bozat Yatılı Bölge Ortaokulu	16
	Eren Ömer Hekim Ortaokulu	32
	Piraziz İmam Hatip Ortaokulu	4
	<i>Toplam</i>	<i>68</i>
ŞEBİNKARAHİSAR	Yavuz Selim Ortaokulu	14
	İstiklal Ortaokulu	23
	Şebinkarahisar İmam Hatip Ortaokulu	20
	Şebinkarahisar Yatılı Bölge Ortaokulu	18
	<i>Toplam</i>	<i>75</i>
TİREBOLU	Cumhuriyet Ortaokulu	29
	Karakaya Ortaokulu	7
	Kazım Karabekir Ortaokulu	11
	Sekü Ortaokulu	12
	Yağlıkuyumcu Ortaokulu	10
	Çeğel Asım Yıldırım Ortaokulu	9
	Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	15
	Arslancık Ortaokulu	6
	Şehit Binbaşı Hüseyin Avni Alparslan Ortaokulu	14
	Kovanpınar Ortaokulu	6
	Karaahmetli Öğretmen Gürbüz Alpay Ortaokulu	8
	Tirebolu İmam Hatip Ortaokulu	14
	Aşağıboynuyoğun Ortaokulu	6
	<i>Toplam</i>	<i>147</i>
YAĞLIDERE	Üçtepe İmam Hatip Ortaokulu	12
	Sınır Ortaokulu	15
	Merkez Ortaokulu	26

Üçtepe Ortaokulu	12
Yağlıdere İmam Hatip Ortaokulu	15
<i>Toplam</i>	<i>80</i>
Genel Toplam	1768





"GAZİ GELECEKTİR.."