



# OKUL KÜLTÜRÜ İLE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

2022  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ

Ayşenur ERMiŞ

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

**OKUL KÜLTÜRÜ İLE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Ayşenur ERMİŞ**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN**

**T.C.  
Karabük Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında  
Yüksek Lisans Tezi  
Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK**

**Mart 2022**

# İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	i
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
DOĞRULUK BEYANI .....	v
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	ix
ARCHIVE RECORD INFORMATION .....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
ARAŞTIRMANIN KONUSU .....	xii
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	xii
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	xii
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM .....	xii
EVREN VE ÖRNEKLEM .....	xiii
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER .....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	14
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	14
1.4. SAYILTILAR .....	15
1.5. SINIRLILIKLAR.....	15
1.6. TANIMLAR.....	15
İKİNCİ BÖLÜM.....	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1. AKADEMİK İYİMSERLİK.....	17

2.2. AKADEMİK İYİMSERLİĞİN BOYUTLARI.....	22
2.3. GÜVEN.....	22
2.4. ÖZ YETERLİK.....	26
2.5. KOLEKTİF YETERLİK.....	30
2.6. AKADEMİK VURGU.....	35
2.7. KÜLTÜR.....	36
2.8. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ.....	38
2.9. OKUL KÜLTÜRÜ.....	51
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>59</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>59</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	59
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	59
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	60
3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği.....	60
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>66</b>
<b>BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>66</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>75</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>75</b>
5.1. TARTIŞMA.....	75
5.2. SONUÇ.....	77
5.3. ÖNERİLER.....	79
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>81</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>95</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>96</b>
EK-1. Ölçme Araçları.....	96

EK-2. Ölçek Kullanım İzinleri .....	98
EK-3. Etik Kurul Onayı .....	99
EK-4. MEB Uygulama İzni.....	101
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>103</b>

## TEZ ONAY SAYFASI

Ayşenur ERMİŞ tarafından hazırlanan “OKUL KÜLTÜRÜ İLE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı bu tezin Yüksek lisans tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN .....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Bu çalışma jürimiz tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

03.03.2022

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBU)

.....

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBU)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi M. Emin TÜRKOĞLU (AKU)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek lisans tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## **DOĞRULUK BEYANI**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

**Adı Soyadı: Ayşenur ERMİŞ**

**İmza:**

## ÖNSÖZ

Toplumda meydana gelen her türlü değişim ve gelişim dikkate alındığında bütün bunların temelinde kaliteli bir eğitimin etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür. Kaliteli eğitimin sağlanmasında okul müdürleri ve öğretmenlerin etkisi yadsınamaz. Kaliteli bir öğretmen karşısına çıkan bütün güçlüklerle mücadele edebilen, toplumu ileriye götürebilecek bütün değişikliklere ve yeniliklere açık olabilen, kendini her konuda geliştirebilen ve eğitimde başarıyı yakalayabilme yönündeki inancını daima sağlam tutan bir düşünce yapısına sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerden pek çok niteliğe sahip olmaları beklenmektedir. Bütün bunlardan yola çıkılarak bu araştırmada okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmam süresince hoşgörüsü, anlayışı, sabrı ve yardımını hiç esirgemeyen kıymetli görüş ve tavsiyeleri ile sürekli destek olan, eğitim hayatımdan bugüne dek süregelen daima başarıyı yakalamaya yönelik düşüncelerimi ve inancımı kuvvetlendiren Tez Danışmanım Sayın Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a birlikte yazdığımız makaleler ile bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren Sayın Doç. Dr. Ramazan CANSOY'A, dersine katıldığım bilgi ve deneyimleri ile eğitim hayatıma ışık tutan, eğitime yönelik düşüncelerime farklı bakış açısı kazandıran Sayın Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a yüksek lisans hocalarım Sayın Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ'a katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim. Son olarak da çalışmam süresince her türlü imkânı sağlayan sonsuz sabır gösteren babam Ayhan ERMİŞ ve annem Kezban ERMİŞ'e sonsuz teşekkürü borç bilirim.



## ÖZ

### OKUL KÜLTÜRÜ İLE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma verileri, Zonguldak ili Çaycuma ilçesindeki 401 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden toplanmıştır. Veriler Okul Kültürü Ölçeği ve Akademik İyimserlik Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, ANOVA testi, Korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ile öz yeterlik, akademik vurgu, başarı, görev, destek ve rol boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte kadın ve erkeklerin güven alt boyutuna ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okul kültürü ve akademik iyimserlik ölçeklerine ait alt boyutlardan elde edilen puanlar öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından okul kültürü ve akademik iyimserlik ölçeklerinin öz yeterlik, akademik vurgu, başarı ve destek alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bireylerin kıdem gruplarına göre görev ve rol alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Son olarak okul kültürü ile akademik iyimserlik boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli ilişkiler saptanmıştır. Okul kültürünün başarı kültürü boyutu öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarını yordamaktadır. Bununla birlikte görev kültürü boyutu öğretmenlerin öz-yeterliklerinin bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Kültürü, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Güven, Akademik Vurgu.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CULTURE AND TEACHERS' ACADEMIC OPTIMISM LEVELS

The aim of this research is to determine the relationship between school culture and teachers' academic optimism levels. The research was designed in the relational survey model. Research data were collected from 401 primary, secondary and high school teachers in Çaycuma district of Zonguldak province. Data were collected with the School Culture Scale and the Academic Optimism Scale. In the analysis of the data, t-test, ANOVA test, and correlation and regression analyzes were used.

According to the results of the research, no significant difference was found in terms of gender in terms of self-efficacy, academic emphasis, success, task, support and role. However, a statistically significant difference was found between the scores of the trust sub-dimension of men and women. The scores obtained from the sub-dimensions of the school culture and academic optimism scales do not seem to differ significantly in terms of educational status. In addition, it is revealed that there is no significant difference between the scores of the academic optimism and school culture scales' self-efficacy, academic emphasis, success and support sub-dimensions in terms of professional seniority of teachers. However, a significant difference was found between the scores of the sub-dimensions of duty and role according to the seniority groups of the individuals.

Finally, positive moderate relations were found between school culture dimensions and academic optimism dimensions. The success culture dimension of school culture predicts the self-efficacy, confidence and academic emphasis dimensions of teachers' academic optimism. However, the task culture dimension was found to be a predictor of teachers' self-efficacy.

**Keywords:** School Culture, Academic Optimism, Self Efficacy, Confidence, Academic Emphasis.

## ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

<b>Tezin Adı</b>	Okul Kültürü ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki
<b>Tezin Yazarı</b>	Ayşenur ERMİŞ
<b>Tezin Danışmanı</b>	Doç. Dr. Mahmut POLATCAN
<b>Tezin Derecesi</b>	Yüksek Lisans
<b>Tezin Tarihi</b>	
<b>Tezin Alanı</b>	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
<b>Tezin Yeri</b>	KBÜ/LEE
<b>Tezin Sayfa Sayısı</b>	113
<b>Anahtar Kelimeler</b>	Okul Kültürü, Akademik İyimserlik, Öz Yeterlik, Güven, Akademik Vurgu.

## ARCHIVE RECORD INFORMATION

<b>Name of theThesis</b>	The Relationship Between School Culture and Teachers' Academic Optimism Levels
<b>Author of theThesis</b>	Ayşenur ERMİŞ
<b>Advisor of theThesis</b>	Associate Prof. Dr. Mahmut POLATCAN
<b>Status of theThesis</b>	Master'sDegree
<b>Date of theThesis</b>	
<b>Field of theThesis</b>	Educational Sciences, Education Administration
<b>Place of theThesis</b>	KBÜ/LEE
<b>Total PageNumber</b>	113
<b>Keywords</b>	School Culture, Academic Optimism, Self-Efficacy, Trust, Academic Emphasis

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Akt.</b>	:	Aktaran
<b>MEB</b>	:	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>SPSS</b>	:	Statistical Package for Social Sciences
<b>Ss</b>	:	Standart Sapma
<b>TDK</b>	:	Türk Dil Kurumu

## **ARAŞTIRMANIN KONUSU**

Okul Kùltürü ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırma ile okul kùltürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

## **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017) ile derlenmiŐtir. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasında benzerlik bulunup bulunmadığını tespit etmeye ilişkin araŐtırmalardır (Erkuş, 2011; Karasar, 2009).

## **ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM**

Bu araştırmanın amacı, okul kùltürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıŐtır:

1. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri demografik (cinsiyet, yaŐ, branŐ, kıdem) değişkenlerine göre anlamlı bir Şekilde farklılaŐmakta mıdır?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul kùltürü demografik (cinsiyet, yaŐ, branŐ, kıdem) değişkenlere göre anlamlı bir Şekilde farklılaŐmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin akademik iyimserliğin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutları ile okul kùltürünün rol kùltürü, başarı kùltürü, güç kùltürü ve destek kùltürü boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri, akademik iyimserliğin öz yeterlik, akademik vurgu, güven boyutları okul kültürünü yordamakta mıdır?

## **EVREN VE ÖRNEKLEM**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ili Çaycuma ilçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 401 öğretmen oluşturmaktadır.

## **KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**

Bu çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılıyla, Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleriyle konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle ve katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin gerçek adları kullanılmamıştır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumsal yaşamda insanlar çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Fakat insanların karşılaştığı problemler atlatılması ne kadar zor olursa olsun bütün bunlarla baş edebileceğini düşünerek “her problemin bir çözümü vardır” düşüncesiyle hareket etmeleri beklenmektedir. Zira olayların olumlu taraflarını görmek ve olaylara karşı daima iyimser olmak insanların sahip olması gereken en önemli özelliklerinden biridir. İyimser insanlar olaylar karşısında ümitsizlik ve karamsarlık gibi olumsuz duygulara kapılmazlar. İyimserlik geleceğe yönelik pozitif düşünceler üzerinde yoğunlaşır. İnsanlar istenilen hedeflere ulaşabilme bağlamında şüphe duyarlarsa geri adım atabilirler ya da hiçbir faaliyette bulunmayabilirler. Amacına ulaşmak için kararlı olan insanlar sıkıntıya düştükleri en zor zamanlarda bile ümidini yitirmeden mücadele ederler (Carver, 2010). İyimserlik kavramını bir okul müdürünün okulun başarısının istenilen yönde sağlanması yönündeki düşünce yapısı olarak değerlendirdiğimizde okul müdürünün öğretmenlere okulun başarısına yönelik konularda iyimser inançlarla yaklaşması durumunda öğrenci başarısının pozitif yönde artacağı gözlenir. Günümüzde okul müdürlerinin iyimserlik yönündeki inançları konusunda çok az şey bilinmektedir. Bu inançların davranışlar üzerindeki etkisi dikkate alınarak, iyimser yöneticilerin bütün öğrencilerden beklenen başarının elde edilmesi konusunda hedeflerine ulaşmalarının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Genel itibariyle okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler okul dersleri hakkında olumlu inançlara sahiptirler (Kurz, 2006).

İyimser bireyler karşılaştıkları herhangi bir olayı daima pozitif yönleriyle değerlendirirler. Bunun sonucu olarak da istenilen hedefe ulaşılabilmesi yönünde daha fazla mücadele ederler (Carver ve Schier, 1998). Seligman (1998) okulun genel başarısının sağlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin motive edilmesi ve bununla



birlikte beklenen başarının elde edilebilmesi için iyimserliğin her durumda ön planda olması gerektiğini ileri sürmektedir. İyimser okul yöneticileri ve öğretmenler sahip oldukları yeterlilikler doğrultusunda karşılıklı güven ilişkisi içinde hareket ederler. Bununla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin akademik anlamdaki düşünce yapıları da pozitif yöndedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunun daima artmasıyla birlikte güven boyutunun istenilen düzeyde olması için okul yöneticileri ve öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik duygusunun akademik anlamda iyimser olmaları yönünde önemli bir etkisinin olduğuna dikkat çekilmektedir (Uzun, 2014). Bütün bunların yanında alanyazın dikkate alındığında akademik iyimserliği benimseyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin herhangi bir olumsuz durum karşısında alternatif çözümler üretebildiği görülmektedir (Yalçın, 2013). İyimserliği benimseyen bireyler olaylar karşısında pozitif sonuçlara odaklanırlar. Örneğin, bir öğretmen dersine girdiği sınıflarda her zaman iyimser tavırlar sergilerse, öğrencilerinden onların başarılarına yönelik olumlu dönütler alır. Bunun sonucu olarak da öğretmenler öğrencileri hedeflenen başarıya odaklanmalarını yönünde cesaretlendirirler (Kurz, 2006, 9).

İyimser insanlar için mutlu olmak oldukça kolaydır. Karşılaşılan zorluklar, olumsuzluklar iyimser insanları asla pes ettirmez. Aksine olaylar karşısında daha da cesaretlenmelerine katkı sağlar. Bütün bunların sonucu olarak iyimserlik hayata sınıksız tutunma, bütün olumsuzluklarla mücadele edebilme inançlarını kuvvetlendirmektedir (Scheier ve Carver, 2003). Okuldaki başarının sağlanmasına yönelik düşüncelerin öğrencinin başarısı, yeteneği ve motivasyonu sonucunda ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. İyimserliğin akademik anlamdaki karşılığı ise öğretmenlerin öğrencilerde beklenen düzeyde başarının gözlemlenebilmesi için karşılaşılan olumsuzluklarda daima pozitif düşüncelere yönelmeleri şeklindeki düşünce yapısı olarak ele alınabilir. Bununla birlikte akademik iyimserliği benimseyen öğretmenler için öğrenciler ve öğretmenler çok kıymetlidir. Ayrıca akademik iyimserliğin hâkim olduğu okullar okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki güven duygusunun en fazla olduğu okullardır (McGuigan ve Hoy, 2006). Literatürde akademik iyimserliğe yönelik görüşleri ele aldığımızda akademik iyimserliğin öğrencilerin kendilerine olan güveninin tam olması ve bunun yanında öğretmenlerin, öğrencilerin başarıya ulaşma yönündeki çabalarını desteklemeleri üzerinde durulmaktadır.

Okulda verilen eğitimin daha verimli olması ve öğrenci başarısına katkıda bulunulabilmesi açısından akademik iyimserlik, geçtiğimiz yıllarda araştırmacıların ilgi odağı haline gelmektedir (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard, Hoy, ve Woolfolk Hoy, 2009, 2010; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; McGuigan, 2005; McGuigan ve Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlik kavramını okulda verilen eğitimin etkililiği ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelik ilerleme kaydetmesi açısından kilit bir kavram olarak ele alan Beard ve diğerleri (2010), akademik iyimserliğin pozitif psikolojiden etkilendiğini, örgüt kültürü ve iklimi konusunda yapılan araştırmaların akademik iyimserliğin alanda önemli ölçüde tartışma konusu olduğuna yönelik görüşleri ön plana çıkarmaktadır. Akademik iyimserlikle ilgili günümüze kadar birçok çalışmanın ele alındığı görülmektedir. Üzerinde durulan bütün çalışmaların ise pozitif psikoloji alanında olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bireylerin olumlu duygularının analiz edilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu tür çalışmaların ele alınması okul yöneticileri ve öğretmenlerin de önemle üzerinde durduğu bir durumdur (Hoy, Kurz, 2008, 821-823). Akademik anlamda iyimserliğin sağlanabilmesi için öncelikle pozitif öğrenci kavramına dikkat çekilmektedir. Pozitif öğrenci kavramı, Sweetland ve Hoy'un (2000) görüşlerine göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin temelinde güven duygusunun hâkim olduğu ilişkilerin kurulmasını öngördüğü sağlam bir okul kültürünün oluşturulmasını ifade etmektedir (Akt. Wagner, 2008, 54).

Akademik iyimserlik kavramına ilişkin yapılan araştırmaların sonuçlarına göre kavramın okul seviyesinde değerlendirildiği ileri sürülebilir (Hoy ve diğerleri, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserlik kavramı bu anlamda değerlendirildiğinde okulun akademik iyimserliği ve öğretmenlerin akademik iyimserliğe bakış açılarının öğrencilerin etkili öğrenmelerine ve her zaman başarı odaklı olmalarına katkı sağlayacağı düşünülebilir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bütün bunların yanı sıra kavrama açıklık getiren diğer çalışmalarda ise (Beard, 2008; Beard ve diğerleri, 2010; Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008), akademik iyimserliğin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendilerine has özelliklerini de ön plana çıkardığı ileri sürülmüştür. Akademik iyimserlik kavramı, bir öğretmen ve bir okul yöneticisinin niteliği olarak da değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki

açından gerekli donanıma sahip olduklarını göstermesi, öğrencilerin başarılarının artırılmasına katkı sağlayabilmesi, bütün öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşabileceği aynı zamanda velilerle iş birliği içinde olunması durumunda olumlu bir okul iklimi oluşturulabileceği yönünde de ele alınabilir (Beard ve diğerleri, 2010; Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008).

Akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin en etkili şekilde öğrenmelerine ve mesleki açıdan kendilerini geliştirip öğrenci başarısını daha da ileriye götürebilme yönündeki çabaları ön plana çıkarılmaktadır. Bütün bunlardan yola çıkarak öğrencilerin başarılarının istenen düzeyde artmasına katkı sağlanması ve daha etkili bir öğrenme ortamının oluşması için öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olması gerektiğinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde akademik iyimserliğe yönelik yapılan çalışmaların daha çok pozitif psikoloji alanında olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar pozitif psikologların insanların başarıya ulaşma yolundaki çabalarını olumlu düşünceleri esas alarak iyimserliğe yönelik değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte iyimser bir öğretmenin okul ve toplum açısından pozitif niteliklere sahip olduğu söylenebilir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

Akademik iyimserliği benimseyen öğretmenler bütün öğrencilerin çok değerli olduğunu, gerekli desteğin sağlanması durumunda her öğrencinin istenilen başarıya ulaşabileceğini ve bütün bunların gerçekleşebilmesi için de velilerle iş birliği içinde hareket edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Akademik iyimserliğin optimum düzeyde olduğu okullarda öğrencilerin ulaşabileceği hedefler üzerine odaklanılır, öğrenciler üzerinde yoğunlaştıkları çalışmalarını büyük bir istekle gerçekleştirir ve akademik başarıyı elde etme yönünde ciddi anlamda çaba sarf ederler (Hoy ve Miskel, 2005; Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Bununla birlikte okul yöneticilerinin akademik iyimserliğe yönelik düşünce yapısı, okullardan beklenen başarıya katkı sağlaması açısından büyük öneme sahiptir. Akademik iyimserliği benimseyen öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle iletişimi daima olumlu yönde olup akademik anlamda başarının sağlanması için gerekli mücadeleyi vermeleri üzerinde durulur.

Akademik iyimserliği bilimsel anlamda değerlendirdiğimizde öğrenmeyi dikkate alarak öğrenci ve velilerin iş birliği içinde öğrencilerin başarısızlıkları halinde sergiledikleri davranışlarda kendi yeterliliğine güvenerek ortaya çıkardıkları performanslarında değişiklik yoluna gidilebileceği hakkındaki olumlu düşünceler olarak ele alınabilir (Hoy, 2008). Akademik iyimserlikle ilgilenen bilim adamları kişilerin gelişim dönemlerini açıklarken olumlu düşüncelerden olan iyimserlik kavramına odaklanmışlardır (Karacan, 2016). Akademik iyimserliğin Hoy ve diğerleri (2006) tarafından ifade edilen üç temel boyutu akademik vurgu, güven ve öğretmen öz yeterliğidir. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilerin alışlagelmiş başarının dışında fark edilir düzeyde bir başarıya ulaşılabileceğini her koşulda öğrenebileceğini savunmuşlardır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Akademik vurgu, akademik iyimserliğin öğrenci başarısını ön planda tutan ve akademik anlamda başarının sağlanmasında en üst seviyeye ulaşabilmeyi esas alan boyutlarından biri olarak ele alınabilir (Beard, 2008). Akademik vurgu, istenilen öğretim ortamına sahip olma ve bununla birlikte öğretmenlerin akademik iyimserlikle ilgili düşüncelerini destekleme faaliyetleri olduğundan okul yöneticilerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu savunulmaktadır. Akademik vurgu boyutu bir diğer ifadeyle öğretmenlerin okulun başarısına yönelik hedeflere ulaşmadaki içtenliğinin bir kanıtıdır. Araştırmacılar akademik vurguyu farklı yönlerden ele almaktadır. Kimi araştırmacılar akademik vurguyu okul kültürü anlamında ele alırken kimileri de başarılı okullar ile başarısız okulları birbirinden ayrı tutan faktörler olarak değerlendirmektedir (McGuigan, 2005).

Güven boyutu; okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğretmenlerin öğrencilere ve velilerin öğretmenlere güvenmesi olarak ele alınabilir. Hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için okuldaki bütün bireyler arasında karşılıklı güven duygusunun oluşması gerekir. Akademik iyimserliğin güven boyutu öğretmenler ve öğrenciler, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki karşılıklı saygının bir göstergesidir (MacPherson ve Carter, 2009). Literatürdeki araştırmalara göre akademik iyimserlik ve güven boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin Kerimgil Çelik ve Gürol (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserlik ölçeği, güven alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği değerlendirildiğinde yüksek

düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte akademik iyimserliğin boyutlarından olan akademik vurgu alt boyutu ve güven boyutu kıyaslandığında literatür taraması sonucu elde edilen verilere göre anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlilik, kişinin etrafında gerçekleşen olaylar ve durumlar hakkında sahip olduğu düşüncelerin istenilen yönde gerçekleşebileceğine yönelik inancı olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1994; Yıldırım ve İlhan, 2010). Smith ve Hoy'un (2007) dile getirdiği gibi okuldaki her öğretmenin ve her öğrencinin hedeflenen başarıya ulaşabilecekleri konusu üzerinde durulmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalara göre öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı bir öğrenme ortamı oluşturdukları ve öğrencilerin hedefleri doğrultusunda başarıyı yakaladıkları gözlemlenmiştir (Erden, 2007). Capri ve Çelikkaleli tarafından (2008) yapılan araştırmalara göre öğretmen adaylarının öz yeterliliğe yönelik algılarında cinsiyet kavramının anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu sonucu elde edilmiştir. Alemdağ ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmalar sonucu beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik anlamda motivasyon seviyelerinin akademik öz yeterlik duyarlılıklarının orta seviyeyi anlamlı düzeyde geçtiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyet faktörünün değerlendirilmesi sonucunda da bayan öğretmenlerin lehine olan sonuçlar elde edilmiştir. Alanyazında cinsiyet açısından farklı sonuçların olduğuna da rastlanmıştır. Örnek verecek olursak Kerimgil ve Gürol (2015)'in yaptıkları çalışmaların sonuçlarına göre akademik iyimserlik düzeyi erkek öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşturmaktadır.

Okullardaki yönetici ve personellerin ortak bir davranış etrafında toplanmasında etkili olan en önemli etken okul kültürüdür. Okul kültürü okulda çalışan bütün personellerin sorumluluklarını ortaya çıkaran etmenlerin hepsidir. Kültür, bireylerin herhangi bir olay karşısında daha bilinçli tavırlar sergilemesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte kültür bireylerin karşılaştıkları sorunların çözümlenmesinde bireylere rehber olmaktadır. Kültürün sadece okuldaki iş görenler açısından değil, öğrenciler açısından da ele alınması gerekmektedir. Cafoğlu'nun (1995) görüşüne göre okulda bulunan bütün personeller aynı fikir çerçevesinde ortak bir kültür oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin etkililiği okul kültürünü ortaya çıkarmaktadır. Ancak burada okul yöneticilerinin önemi büyüktür. Çünkü yapılan

araştırmalara göre okul yöneticileri öğretmenler tarafından okul kültürünü oluşturan en önemli unsur olarak değerlendirilmektedir (İbicioğlu, 1999; elik, 2000). Bununla birlikte yapılan araştırmalara göre okul yöneticilerinin iletişimdeki etkililiği ile okul kültürü arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir (şimşek, 2003). Okul kültürü, okuldaki genel başarının sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2013). Genel bir başarıya ulaşan okullarda okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasında güven duygusu hakimdir (Gümüşeli, 2006,14). Ayrıca okul kültürünün okuldaki işgörenlerin performansları üzerinde etkin bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin öğrenme düzeyi ve okuldaki genel başarının sağlanması ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bütün bunların yanında okulların başarılı olmalarındaki temel etkenin sağlam bir kültürün varlığı ile gerçekleşebileceğine dikkat çekilmektedir (Deal, 1985).

Öğretmenler düşünce yapılarını okullarında var olan kültüre göre anlamlandırmaktadırlar. Okuldaki iş görenlerin kıyafetleri, düşünce yapıları, öğretime yönelik tutumları kültürü yansıtmaktadır (Schoen ve Teddlie, 2008). Ayrıca okul yöneticilerinin okul kültürünün meydana gelmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Peterson ve Deal, 1998). Okul yöneticileri okul içindeki herhangi bir durumu okuldaki işgörenlere bildirirler. Bu açıdan okul yöneticilerinin okul kültürü için önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Okul kültürü okuldaki iş görenler ile öğrencilerin düşünce yapılarından ve inançlarından oluşmaktadır (McEwan, 2003). Sağlam bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için okul yöneticileri okuldaki bütün personellerle iş birliği içinde olmalıdırlar. Bunun için de okuldaki bütün personellerin gerekli çabayı göstermeleri gerekmektedir (Spector, 1996). Ayrıca okuldaki bütün personellerle ortak bir amaç etrafında bir araya gelmelidirler (Cafaoğlu, 1995). Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin okul kültürünün oluşumunda okul yöneticilerinin önemli düzeyde etkisinin olduğu görüşüne sahip olduğu bilgisine ulaşılmaktadır (İbicioğlu, 1999; elik, 2002). Okul kültürü ile ilgili yapılan alanyazın incelemesinde okul kültürünün örgüt kültürü kavramıyla birlikte ele alındığı pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Erdem ve İşbaşı, 2001, 36). Bu araştırmalar da okul kültürü kavramının okulda çalışan bütün personellerin ortaya çıkardığı sosyal bir örgüt olduğu düşüncesini doğrulamaktadır.

Örgüt kültürü, bireylerin düşünce yapılarına, olumlu ya da olumsuz yöndeki davranışlarına yön vermektedir (Şahin, 2004). Bununla birlikte örgüt kültürü örgüt içindeki iş görenlerin performanslarındaki devamlılığının uzun soluklu olmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Cameron ve Quinn, 2017). Okul, bir araç olmaktan ziyade amaçları gerçekleştirebilme ve kültürel anlamda insan faktörünün ön plana çıktığı bir kurum olarak değerlendirilmektedir. Okul hayatı sadece bireylerin kendine özgü düşünce yapılarını yansıtmadığından nesnel bir düşünce yapısıyla hareket edilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bu bağlamda ele alındığında okul kültürü faktörünün eğitim kurumlarında insanlar arasındaki iletişime önemli ölçüde yön verdiği düşüncesinin ortaya atılması kaçınılmazdır. Akademik anlamda başarının sağlanabilmesi ve sağlam bir okul kültürünün oluşturulabilmesinin öğrencilerin motivasyonlarının artmasına (Fyans ve Maehr, 1990; Gümüşeli, 2006; Şişman, 1994; Thacker ve McInerney, 1992) önemli ölçüde katkı sağladığı ileri sürülmektedir. Böyle bir açıdan değerlendirildiğinde hedeflenen başarıya ulaşılmasında, daha verimli çalışmaların elde edilmesinde sağlam bir okul kültürünün oluşturulması gerektiği düşüncesi savunulmaktadır (Balcı, 2002; Narsap, 2006).

Okul yöneticileri, okul kültürü ile karşılıklı iletişim içindedirler (Dimmock ve Walker, 2002). Okul kültürü, okul yöneticilerinin örgüt içindeki etkinliğine yön verirken aynı zamanda iş görenlerin de performanslarının pozitif yönde artmasına katkı sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak da okul yöneticilerinin örgüt kültürü ile güçlü bir etkileşim içinde oldukları görülmektedir (Atay, 2001). Okul kültürü aynı zamanda öğrencilerin hedeflenen başarıya odaklanmalarının yanında öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki güven duygusunun da ön plana çıkmasına yardımcı olur (Dessel, 2010). Okul yöneticileri, okul kültürünün ortaya çıkmasında belirleyici kişilerdir. Okul yöneticilerinin herhangi bir olay karşısındaki tavırları, bu olaya yönelik fikirleri, yaptırımları okul kültürünün ortaya çıkmasında etkili faktörlerdendir (Şişman, 1994, 13-14).

Okul yöneticileri, okul kültürünün okulda meydana getirebileceği değişikliklerin farkında olduğu zaman ve bu değişikliklerin olumlu yönde seyretmesi durumunda daha etkili bir okul kültürünün oluştuğu gözlemlenebilmektedir. Sağlam bir okul kültürünün oluşturulması da okul yöneticilerinin bu duruma yönelik düzenli bir planlama

yapmalarıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca etkili bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için öğretmenlerin de düşünce ve değer yapılarının okul yöneticileri tarafından dikkate alınması gerekmektedir (Demirkol ve Savaş, 2012, 264). Özetle bahsedecek olursak okulda okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte hareket etmelerini gerektiren en önemli faktör kültür faktörüdür (Çelik, 2004). Bütün bunlardan yola çıkılarak okul kültürünün okuldaki bütün işgörenleri ortak bir amaç etrafında topladığını söylemek mümkündür (Özsoy ve Özyürek, 1998: 231).

Okullarda eğitimin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin eğitime gerekli katkıyı sağlamaları için yapılan pek çok araştırma okulların başarı düzeylerini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve okulların istenilen başarının sağlanması yönünde gerekli mücadeleyi vermeleri gerektiği savunulmaktadır. Öğretmenlerin eğitime gerekli katkıyı sağlayabilecekleri durumlar arasında okul yöneticilerinin başarıya yönelik inançlarının pozitif yönde olması, öğretmenlerin eğitim alanındaki etkililiği ile okul kültürü gösterilebilir. Okul kültürünün varoluş nedenleri arasında okulda bulunan bütün personellerin ortak bir amaç etrafında toplanması, bütün personeller arasında iş birliğinin olması karşılıklı güven ve anlayışın olması gibi unsurlar gösterilebilir (Yeşilyurt, 2009).

Okul çalışanlarının davranışları üzerinde önemli bir role sahip olan normlar ve değerleri kapsayan okul kültürü; öğretmenlerin bu norm ve değerleri istenilen düzeyde benimsemelerine hedeflenen başarıyı elde etmeleri hakkında gerekli bilgilere sahip olmalarına ve okul yöneticileri ile iş birliği içinde hareket etmelerine katkı sağlar. Bununla birlikte okul kültürü, okulda hedeflenen başarıya ulaşılmasında önemli bir role sahiptir. İstenilen düzeyde başarının elde edilebilmesi için öncelikle okulda akademik başarıyı benimseyen, öğrenimi verimli kılan belirli bir düzen ve disiplinin sağlanmasını gerektiren bir kültürün ortaya çıkarılması gerekir (Balcı, 1993, 13-16). Bu çalışmada okul kültürünün tasviri; güç kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve rol kültürü esas alınarak yapılmıştır (De Vries ve Miller, 1986; Kilian, 1999; Sahpier ve King, 1985). Bu kavramları aşağıdaki gibi ele almak mümkündür.

Güç kültürü: kültürün bu boyutunda pozisyon, bağlılık ve denetim üzerinde durulur. Bu kültür tipinde okul kültürünü tam anlamıyla benimseyen belli sayıda kişiler



bulunmaktadır. Bu kişilerin dışındakiler hizmetçi rolünü üstlenmektedir. Bu tip kültürde ortaya çıkan bütün durumlar yönetimin bilgisi dahilindedir (Pheysey, 1993; Akt. İpek, 1999a).

**Destek kültürü:** Bu kültür tipini benimseyen okullardaki personeller arasında güven sorunu yaşanmamaktadır. Personeller her durumda birbirlerine gerekli güveni sağlamaktadır. Yüksek düzeyde başarının elde edilmesinde öğretmen ve yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin hedeflenen başarıya ulaşma yönündeki çabalarına gerekli imkanlar sunularak karşılık verilmektedir (Sahpier ve King, 1985).

**Başarı kültürü:** Bu kültürde Cooke ve Szumal'ın (1993; Akt. Terzi, 2005) görüşlerine göre belirli bir kural yoktur yalnızca hedeflenen başarıya istenen düzeyde ulaşma amacı güdülmektedir. Yapılan işlerde istenen başarıya ulaşan kişilere her durumda gerekli imkanlar sağlanır.

**Rol kültürü:** Bu kültürde ast ve üstler arasında güven sorunu baş göstermektedir. Personeller her durumda takibe alınmalıdır. Karşılıklı iletişim durumunda güvensizliğin hüküm sürdüğü bu kültür tipinde hedeflenen başarının elde edilebilmesi için uyulması gereken kurallar ayrıntılı bir şekilde sunulmalıdır (De Vries ve Miller, 1986).

Okul kültürü öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyen üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Kendilerini geliştiren ulaşılması gereken başarıyı önemseyen öğretmenler, öğrencilerin performanslarının artırılması ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi için okul kültürünün ön planda olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. (Macneil, Prater ve Busch, 2009). Bütün bunlar dikkate alındığında öğrencilerde istenilen düzeyde başarının elde edilmesinde önemli katkısı olan okul kültürünün (Heck ve Marcoulides, 1996; Akt. Marcoulides, Heck ve Papanastasiou, 2005) ortaya çıkarılmasında okul müdürlerine çok önemli görevler düşmektedir (Fink ve Resnick, 2001).

Bütün örgütlerin benimsediği bir kültürü olduğu gibi okulların da kendilerine has özel bir kültürü vardır. Okul yöneticileri okulda ortaya çıkarılan kültürün öncüsü olmakla yükümlüdürler. Bununla birlikte okul yöneticileri görevlerini kendilerinden

beklenildiği şekilde yerine getirebilmeli ve okulun amaçları doğrultusunda başarıyı yakalayabilme yolunda ilerlemelidirler (Deal ve Kennedy, 1983). Aynı zamanda okulda meydana gelen değişikliklerin takibinde okulda oluşturulan kültürün üzerinde durulması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Okul yöneticilerinin kültürün oluşturulması sürecinde kültürün içinde barındırdığı yoğun anlamlar hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bütün bunların yanında okul yöneticilerinden olumlu bir kültürün oluşturulabilmesi için öğrencilerin gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir (Fullan, 2002, 16).

Olumlu bir kültürün ortaya çıkarılabilmesi için de okul yöneticileri öğretmenlerin ve öğrencilerin yaptıkları başarılı çalışmalarını ödüllendirerek güçlü bir okul kültürü oluşturur. Olumsuz yönde oluşturulan kültür ise okulda çalışan bütün personellerin performanslarının düşmesine neden olmakla birlikte öğrenci başarısının düşüşe uğraması gibi pek çok soruna yol açabilmektedir. Bütün bunların yaşanmaması ve olumsuz yönde oluşturulan kültürün olumluya çevrilebilmesi için okuldaki bütün çalışanların karşılıklı iş birliği içinde birbirlerine destek olması gerektiği öngörülmektedir (Peterson ve Deal, 2009, 206). Aynı zamanda yapılan araştırmalar kaliteli bir öğretimin sağlanmasının sağlam bir okul kültürünün oluşturulması ile gerçekleşebileceğini göstermektedir (Gaziel, 1997; Şişman, 2002).

Okul kültürünün etkili bir okulun oluşturulmasıyla birlikte okuldaki bütün çalışanların kendilerinden beklenenleri okulun amaçlarına uygun bir şekilde yerine getirebilmelerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Narayan, 2016). Ayrıca sağlam bir okul kültürünün oluşturulması okuldaki bütün çalışanlara karşılaşılan zorluklarda cesaret vermekle birlikte okula olan bağlılıklarının artmasına önemli düzeyde katkı sağlamaktadır (Purnama, 2013). Bununla birlikte okul kültürü öğretimi daha verimli hale getirebilmek ve okulun başarı seviyesini yükseltebilmek için okul içinde yapılacak bütün uygulamaları önemli ölçüde etkilemektedir (Uzun, 2016, 28). Okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticileri önemli bir görev üstlenmektedirler. Eğer okul yöneticileri görevlerini beklenen şekilde yerine getirirlerse öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin güvenini gerekli düzeyde kazanabilmektedirler. Ayrıca okul kültürü okulun düzenini bozacak okulda var olan kültürü olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerin ortaya çıkmasına izin vermemektedir (Çelik, 2012, 67). Bütün bunların yanında okul

yöneticileri sağlam bir okul kültürünün oluşturulmasında öğretime yönelik bütün yenilikleri ve değişimleri takip etmelidir. Öğretmenlerin de bu konuda okul yöneticilerine gerekli desteği vermeleri durumunda okulun başarı seviyesinin hedeflenen düzeyde artacağı beklenmektedir.

Etkili bir okul kültürünün oluşturulması öğrencilerin derse yönelik ilgi ve isteklerinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin de öğrencilerin başarısının istenilen düzeyde artmasına yönelik inançlarını kuvvetlendirmektedir. Ayrıca okul kültürünün öğretmenler tarafından özümsemesi öğretmenlerin okula olan aidiyet duygusunun gelişmesini ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır (Uzun, 2008, 1). Bununla birlikte pozitif yönde kültürün oluşumunda okul yöneticilerinin öğretmenlere verdiği tavsiyelerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Aynı zamanda etkili bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için okul kültürünün okul yöneticileri tarafından öğrencilerin velilerine gerektiği ölçüde tanıtılmasının önemine dikkat çekilmektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmenler, öğrenciler ve velilerin öğretime yönelik davranışlarında daha bilinçli hareket edeceği öngörülmektedir (Çelik, 2012, 69).

Sağlam bir okul kültürünün oluşturulduğu okullarda görev yapan bütün personeller okulda hâkim olan okulun kendine özgü misyonunu gerektiği ölçüde özümserler. Okul kültürünün istenilen düzeyde oluşturulamadığı zayıf bir kültüre sahip olan okullarda çalışan personeller tarafından okul kültürünün olması gerektiği ölçüde özümsemediği ve bunun yanında gelecek kuşaklar için olumlu yönde bir kültürün oluşturulamadığı gözlemlenmektedir (Çoban, 2015). Ayrıca okul yöneticileri hiçbir çalışan arasında ayrım gözetmeden bütün çalışanlara öğretime yönelik yapılacak uygulamalarda gerekli desteği vermelidir. Eğer okul yöneticileri bu dengeyi sağlayamazlarsa çalışanlar arasında ciddi anlamda anlaşmazlıkların yaşanabileceğine dikkat çekilmektedir (Kayağ, 2009).

Peterson ve Deal (2002), kültür kavramının okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencileri bir arada tutan aynı zamanda onların düşünce yapılarını ortaya çıkarmasını sağlayan önemli bir kavram olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin gerekli imkanları sağlayarak öğretmenlere ve öğrencilere destek olması durumunda beklenen başarıya ulaşılabileceği öngörülmektedir. Bütün bunların

sonucunda da okul kültürünün akademik başarıya ulaşma yolunda önemli bir katkısının bulunduğu gözlemlenmektedir. Busher ve Barker (2003) ise öğretmenler ve öğrenciler arasında pozitif yönde bir ilişkinin sağlanmasında okul yöneticilerinin etkin bir rol oynadığına dikkat çekmektedir. Ayrıca pozitif yönde bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için okuldaki bütün çalışanların değişimlere açık olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Swymer, 1986).

Literatür araştırmalarını göz önüne aldığımızda akademik iyimserliğin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkaran pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Çelik ve Güral (2015), yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları dikkate alındığında bu puanların akademik iyimserlik ölçeğini anlamlı seviyede etkilediğine kanaat getirmiştir. Kurşun ve Yılmaz (2015), akademik iyimserlik ile okul kültürü arasında anlamlı seviyede bir ilişki bulmuştur. Bununla birlikte Kurşun ve Yılmaz (2015), okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarında akademik iyimserliğin okul kültürünü olumlu yönde etkilediği ve olumlu okul kültürünün oluşmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Akademik anlamda başarıya ulaşan okulları değerlendiren araştırmacılara göre akademik iyimserlik okul kültürünü etkileyen, okul kültürünün içinde kendini gösterebilen okul müdürlerini, öğretmenleri ve öğrencileri başarıya odaklayan önemli bir kavramdır. Ayrıca McGuigan (2005) in değerlendirmelerine göre okuldaki her bir öğretmenin akademik anlamda iyimserliği benimsemeleri halinde okulun genel başarısının istenilen yönde artacağı sonucu elde edilmiştir. Literatür araştırmalarına göre eğitim kalitesi yüksek olan, hedeflenen başarıya ulaşan okullarda akademik iyimserlik, okul kültürünün etkisini ortaya çıkarabilecek okul kültürü ile arasında güçlü bir ilişki olan kavramdır.

Bu zamana kadar akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı birlikte ele alındığında okul kültürünün ortaya çıkması olarak değerlendirilmese de günümüzde artık güçlü bir okul kültürü için akademik iyimserliğin öneminin büyük olduğu gözlemlenmektedir (McGuigan, 2006). Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaran ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlayan akademik iyimserlik başarılı okulların önemli bir niteliğidir (Wagner, 2008; Kirby ve Dipaola, 2011; McGuigan, 2005). Araştırma sonuçlarından yola çıkarak okul akademik iyimserlik ile olumlu okul kültürü arasında güçlü bir bağın

olduğu birbirlerini etkiledikleri ve akademik iyimserliğin okul kültürünün ortaya çıkmasında önemli bir role sahip olduğu söylenbilir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul baŐarisına gerekli katkıyı sağlayabilmeleri ve hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için okul kültürünün akademik iyimserliği nasıl etkilediği inceleme konusu edilmiştir.

## **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Ortaöğretim okullarında okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu aynı zamanda bu ilişkinin nasıl olması gerektiğine yönelik ğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmanın ğrenci baŐarisına istenen düzeyde katkının sağlanması, öğretmenler ile okul müdürü arasında akademik anlamda iş birliğinin sağlanması, öğrencilerin öğrenmeye istekli olması yönünde önemli bir getirisinin olacağına inanılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte akademik iyimserliğin benimsendiği bir okulda okul kültürünün olumlu yönde oluşturulduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşabilmeleri için, öğrencileri öğrenmeye istekli kılınması ve okul müdürlerinin bu konuda gerekli imkanları sağlayarak öğrencileri motive etmelerinin aynı zamanda öğretmenler ile iş birliği içinde hareket etmelerinin sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini tespit etmeyi esas alan bu çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserliği kavramının teorik temelleri ortaya atılmıŐ ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyine ilişkin farklı görüŐler tartıŐılmıŐtır. Bu araştırmada elde edilen sonuçların öğretmenleri ve araŐtırmacıları okullarda akademik başarının artırılmasına katkı sağlaması, öğretmenlerin akademik anlamdaki yaklaŐımları ve öğretmenler arasındaki iş birliğinin sağlanması ile ilgili çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR**

1. Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki öğretmenlerin bakış açılarına göre tespit edilebilir.
2. Ölçme aracında bulunan sorular, okul kültürü ve akademik iyimserliği tasvir edici özelliktedir.
3. Ölçme aracında bulunan sorulara verilen cevaplar, öğretmenlerin gerçek düşüncelerini ifade etmektedir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Çaycuma ilçesinde görev yapmakta olan kamu ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyine bakış açıları ile sınırlıdır.
2. Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki zamanla değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik değerlendirmeler bu ölçeklerin öğretmenlere uygulandığı zaman ile sınırlıdır.
3. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini ölçmek için 19 maddelik “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve okul kültürü ile ilişkisinin tespit edilmesi için de 29 maddelik “Okul Kültürü Ölçeği” ile sınırlıdır.
4. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.

#### **1.6. TANIMLAR**

İyimserlik: Olaylar karşısında her zaman pozitif düşünebilme durumudur.

Akademik iyimserlik: Akademik iyimserlik öz yeterlik, akademik vurgu ve güven boyutu gibi kavramları içine alan bir düşünce sistemidir (Smith ve Hoy, 2007, 565).

Örgüt Kültürü: Örgütteki kişiler arasında olan ve bununla birlikte örgütün başka örgütlere yönelik ayırt ediciliğini ortaya çıkaran niteliklerin tümüdür (Özkalp, 1995).

Okul kültürü: Okulda süreç içerisinde meydana gelen yaşam biçimidir. Okulda görev yapan bütün personellerin davranış biçimleri, hangi durumların önemsiz olduğu konusunda fikir birliğinin oluşması okul kültürünü oluşturacaktır (Balcı, 2007).

Akademik vurgu: Okulda genel başarının sağlanması için okul yönetim sisteminin bakış açısı ve öğretmenlerin desteği ile bütün öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşabilmeleri üzerinde durulmaktadır (McGuian, 2005).

Öz yeterlik: Gerçekleşebilecek herhangi bir durum karşısında bireylerin bu durumun nasıl üstesinden geleceği konusundaki davranışlarını ve bu yapabileceklerine yönelik tutumlarını ifade eder.

Güven: Okulda öğretmenlerin ve öğrencilerin daima değerli olduklarını bununla birlikte velilerin okula yönelik katkılarının önemini vurgulamaktadır (Mcguian ve Hoy, 2006).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmanın kavramsal çerçevesi, temel kavramlar ve terimlerin açıklanması üzerinde durulmuştur. Bütün bunların ışığında ilk olarak konuyla ilgili genel bir girişe yer verilmiş, sonrasında araştırmada yer alan temel kavramların açıklanması ile alanyazın taramasına ilişkin gerekli araştırmalar rehberliğinde ele alınmıştır.

#### 2.1. AKADEMİK İYİMSERLİK

İyimserliği önemli ölçüde değerlendiren psikologlardan biri de Seligman (1998) dir. Seligman (1998), iyimserlik kavramının güdüleme ve kabiliyet ile eş değer olduğuna dikkat çekmiştir. Carver ve Scheirer (2002) iyimserlik kavramını, bireyin ileriye dönük pozitif düşünceleri olarak ele alırken, Peterson ve Park (2004) ileriye yönelik güdüleme ve daha hassas bir bakış açısını vurguladığını ileri sürmüştür (Uzun, 2014). Genel anlamda gerçekleştirilen her eylemde pozitif yönde bir bakış açısı ile yaklaşılmasını ilke edinen iyimserlik kavramı, herhangi bir olumsuzluk karşısında bireyin bu durumu pozitif yönde değerlendirmesi olarak ele alınabilir (Uzun, 2014). Aynı zamanda iyimserlik bireylerin geleceğine yön veren onların geleceğe umutla bakmalarını sağlayan bir kavramdır (Gillham ve Reivich, 2004). İyimserliğin hâkim olduğu okullarda karşılaşılan zorluklar öğretmenleri ve öğrencileri yıldırmamaktadır. Aksine atlatılması güç bir durum olmaktan çıkıp öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılıklı güven ilişkisinin olmasıyla birlikte kolaylıkla üstesinden gelinmektedir (Hoy, Kurz, 2008, 821-823; Akt. Çoban, 2011).

Akademik iyimserlik kavramı son yıllarda ele alınan bir kavram olduğundan bu kavram ile ilgili detaylı araştırmaların varlığından söz edilemez. Bununla birlikte akademik iyimserliği benimseyen öğretmenlerin öğrenci başarısına daima olumlu yönde etki ettiği düşüncesi savunulmaktadır (Beard, 2008: 88-89). Akademik iyimserliğe yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre okulların başarı düzeyleri ile



akademik iyimserlik düzeylerinin birbirleriyle olumlu yönde bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Hoy ve Tarter, 2011). Bununla birlikte öğretmenlerin öğretimde hedeflenen başarının sağlanmasına yönelik inançları ile akademik iyimserliği benimsemeleri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu sonucu saptanmıştır (Erdoğan, 2013; Sezgin ve Erdoğan, 2015). Akademik iyimserliğin öğretmenler tarafından gerektiği ölçüde benimsenmesi durumu dikkate alındığında bu duruma etki eden unsurların ortaya çıkarılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Bunun sonucu olarak da okulda genel başarının sağlanmasının bu unsurların ortaya çıkarılmasıyla başarıya yönelik ilerleme kaydedilmesiyle birlikte öğretime yönelik olumlu sonuçların ortaya çıkması beklenmektedir (Çoban ve Demirtaş, 2011; Hoy ve diğerleri 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

Akademik iyimserlik, okuldaki bütün iş görenleri kapsayan öğrenci başarısının merkeze alındığı bir kavram olarak ele alınabilir (McGuigan ve Hoy, 2006). Bir diğer ifadeyle akademik iyimserlik öğretmenlerin sorumlu buldukları okullarda öğretime yönelik yaklaşımlarında iyimser bir tavır sergilemeleridir. Yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenler öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Yılmaz, 2018). Akademik iyimserlik okul yöneticileri ve öğretmenlerde olması gereken önemli bir özelliktir. Akademik iyimserliğin öğrenci başarısının en üst seviyeye getirilebilmesinde en temel unsurlardan biri olduğu göz önüne alındığında bu kavramla ilgili akademik iyimserliğin ne şekilde ortaya çıktığı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akademik iyimserliğe ne düzeyde sahip olduğu ve benzer şekilde okul yöneticileri ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine etki eden unsurların neler olduğu sorularına yer verilmektedir.

Alanyazın değerlendirildiğinde akademik iyimserliğe yönelik elde edilen çalışmalar bu kavram hakkında genel bir sonuç çıkarılarak kavramın kendine özgü biçimini açığa çıkarmaktan ziyade akademik iyimserlik kavramının farklı değişkenlerle ilişkisini de ortaya koymaktadır. Bunun sonucu olarak da akademik iyimserlik kavramının kendi başına ele alınmadığı görülmektedir. Ayrıca akademik iyimserliğe etki eden unsurlar tek tek irdelenerek okul yöneticileri ve öğretmenlerin düşünce yapılarına ne yönde etki ettiğini gözlemlemeye dair araştırmalar yapılmıştır. Son yıllarda akademik iyimserliğe yönelik çalışmalara oldukça yer verilmiştir (Bandura, 1982;

Çağlar, 2013; Çağlar, 2014; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Yalçın, 2013; Yıldız, 2011; Yılmaz ve Kurşun, 2015a; Yılmaz ve Kurşun, 2015b; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008). Öğretmenlerin akademik iyimserliğe yönelik inançlarının artmasında okul yöneticileri, öğrenciler ve öğrencilerin aileleri arasındaki birlik ve beraberliğin sağlanmasının etkili bir faktör olduğu üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlere öğretimi zenginleştirecek uygulamaların gerçekleştirilmesinde okul yöneticileri tarafından gerekli imkanların sunulması gerekmektedir (Özdemir ve Kılınc, 2014).

Okulların ön planda olması öğrenci başarısının en üst seviyeye ulaşması ile gerçekleşmektedir. Öğrenci başarısının artmasına yönelik yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bulgular (Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy ve Walumbwa, 2000; Hoy ve diğerleri, 2006) akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığını ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte akademik iyimserliğin öğrencilere birçok açıdan yarar sağladığı gözlemlenmektedir. Kirby ve Dipaola (2009) tarafından akademik iyimserliğe yönelik öne sürülen görüşe göre akademik iyimserliği benimseyen okullardaki öğrenciler öğretim sürecinde karşılaşılan problemlerle baş edebilmede sıkıntı yaşamamaktadırlar. Bütün bunların yanında akademik iyimserliğin öğretmenlerin öğrenci başarısına yoğunlaşmalarını ve bununla birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine katkı sağlamalarını ve öğrenemeyen öğrenci olmadığına inanmalarını gerektirdiğine dikkat çekilmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006; Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008).

Akademik iyimserlik kavramı öğretmenler tarafından ders içinde öğrencilere uygulanan etkinliklerle öğrencileri derse teşvik etme girişimi olarak açıklanmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Ayrıca akademik iyimserlik öğretmenler tarafından ortaya çıkarılan öğretim faaliyetlerinin öğrenciler tarafından en doğru şekilde algılanıp uygulanması şeklinde ifade edilmektedir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlik öğrenci başarısının merkezde olmasını gerektirir. Ayrıca akademik iyimserlik öğrenci başarısının gerekli düzeyde sağlanabilmesi için öğrencilerin ortaya çıkardıkları akademik performansların da kendilerinden beklenilenin

üstünde bir farklılık oluşturması gerektiğine dikkat çekmektedir (Beard ve Hoy, 2010). Bununla birlikte akademik iyimserlik düzeyi yeterli düzeyde olan okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin başarısının artması için gerekli mücadeleyi gösterirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli planlamaların yapılmasının öğretime katkı sağlayabileceği düşüncesi üzerinde durulmaktadır. Bunun için de okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleriyle bağlantılı olan bütün faktörlerin ele alınması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Özdemir ve Kılınç, 2014, 4). Ayrıca okulda genel bir başarının sağlanması için yalnızca öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler değil öğrenciler de gerekli çabayı sarf etmelidirler (Beard ve Hoy, 2010). Alanyazın değerlendirildiğinde akademik iyimserliğe yönelik yapılan araştırmalar akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretime yönelik faaliyetlerde ve öğrenci başarısının istenilen seviyeye getirilebilmesinde iyimser bir tavır sergilemeleri kaliteli bir öğretimin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca okulun başarısının beklenen seviyeye getirilmesiyle birlikte öğrencilerin kendilerine olan inançlarının kuvvetlendiği gözlemlenmektedir. Bunun yanında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerden beklenen başarıya ulaşmaları durumunda öğretimdeki başarıya yönelik bakış açılarının daima pozitif yönde olacağı ve her zaman öğrencilerden olumlu dönütler alabilecekleri yönündeki inançlarının kuvvetleneceği üzerinde durulmaktadır (Uzun, 2014). Alanyazın değerlendirildiğinde ise akademik iyimserliği ilke edinen, benimseyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretime yönelik karşılaştıkları herhangi bir sorunla başa çıkabilmek için uygun stratejilere başvurarak gerekli tedbirleri aldıkları gözlemlenmektedir (Yalçın, 2013). Bununla birlikte alanyazında akademik iyimserliğin okuldaki bütün çalışanlar tarafından benimsenmesi durumunda akademik başarının en üst seviyede gözlemlenebileceğine dikkat çekilmektedir. Akademik iyimserlik kavramı literatürde bir diğer ifadeyle başkalarının gerekli düzeyde başarıyı yakalayabilme yönündeki düşüncelerinin daima pozitif yönde olduğu şeklinde dile getirilmektedir. Akademik açıdan iyimser olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olup daima pozitif yönde davranışlar sergilediği gözlemlenmektedir (Hoy, 2006).

Akademik iyimserlik öğretmenlerin daha çok bilimsel öğretilere önem vermesi ve öğrenci başarısının en üst seviyede olması yönündeki çabalarını ifade etmektedir (Hoy, 2006; Hoy ve Kurz, 2008; Solberg, Evans ve Segerstrom, 2009). Ayrıca akademik iyimserliğin benimsendiği okullarda öğretmenlerin sınıflarda gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerin öğrencileri iş birlikli öğrenmeye yönlendirecek şekilde olması gerekmektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerden öğrenci başarısını artıracak yeni uygulamalara açık olması ve bu uygulamaları öğrencilere gerekli düzeyde sunması beklenmektedir (MacPherson ve Carter, 2009). Akademik iyimserliğin daima öğrenci başarısını en üst seviyeye çıkaracak bir etkisinin olduğu savunulmaktadır (Beard, 2008, 88-89). Yapılan araştırmalara göre elde edilen bulgular öğrencileri başarılı olmaya iten faktörlerin neler olduğu ve onları başarıya götüren en doğru yöntemin ne olabileceği yönünde okuldaki bütün çalışanlar ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretime yönelik uygulayacağı faaliyetlere ışık tutmaktadır.

Akademik iyimserliğe yönelik elde edilen bulguların rehberliğinde akademik iyimserliğin kaliteli öğretimin gerçekleştirilmesinde yön gösterici bir etkisinin olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca akademik iyimserliğin okuldaki bütün çalışanlar tarafından benimsenmesi öğretime yönelik gerçekleştirilebilecek her uygulamada yaşanabilecek güçlüklerin önüne geçilmesini ve uygulamaların kolaylıkla gerçekleştirilmesini sağlayacağı düşüncesini kuvvetlendirmektedir (Smith ve Hoy, 2007). Bütün bunların yanında öğretmenlerin öğrenci başarısına olumsuz yönde etki eden faktörlerin farkında olup bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak yöntemleri geliştirmeleri ve öğrencileri motive edecek uygulamalarla öğrenci başarısını gerekli düzeyde artırma yoluna gitmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle karşılıklı etkileşim içinde öğretimi olumsuz etkileyebilecek bütün etmenleri göz önüne alarak bütün bu olumsuzluklara karşı birlikte mücadele etmeleri gerektiği savunulmaktadır (Hoy ve diğerleri, 2007).

Akademik iyimserlik kavramı güven boyutu, öz yeterlik ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Çoban, 2010). Akademik iyimserlik, okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim ve öğretime yönelik çalışmaları konusunda paydaşları arasında güvenin sağlanması ve her türlü olumsuzluğun üstesinden gelebilme durumudur (Uzun, 2014). Akademik iyimserlik, akademik anlamda kabiliyetlerinin bilincinde olma,

paydaşlarla güven ilişkisi içinde olma ve daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefleyen bir kavramdır (Çağlar, 2013). Bununla birlikte alanyazına bakıldığında akademik iyimserliği benimseyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin strese karşı farklı alternatifleri ortaya çıkarabildikleri görülmektedir (Yalçın, 2013). Literatürde akademik iyimserlik kavramı başkalarının başarılı olmaya yönelik düşünce yapıları ve olarak ele alınmaktadır. Akademik iyimserliği benimseyen öğretmenlere göre başarısız öğrenci yoktur bütün öğrenciler değerlidir ve gerekli imkanların sağlandığı takdirde her öğrencinin başarıya adım adım yaklaşacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği içinde olmaları gerektiği savunulmaktadır (Yılmaz ve Kurşun, 2015).

## **2.2. AKADEMİK İYİMSERLİĞİN BOYUTLARI**

Akademik iyimserlik, güven, öz yeterlik, kolektif yeterlik, akademik vurgu boyutlarından oluşmaktadır (Smith ve Hoy, 2007).

## **2.3. GÜVEN**

Güven kavramı insanın kendisiyle bir diğer insan arasında kurduğu ilişkilerde açık sözlü ve dürüst olmasıdır. Güven aynı zamanda kişiler arasında sağlıklı ilişkilerin ortaya çıkmasında önemli bir kavramdır (Barutçugil, 2004, 100). Bir diğer ifadeyle güven, bireylerin düşünce yapıları bakımından bir arada olmasını sağlayan ve bireyler arasındaki iletişimin sağlam olması için gerekli olan temel bir faktördür (Ünsal, 2004). Toplumda ortaya çıkan yenilikler sonucunda bazı sorunların baş göstermesinden dolayı güven, sıkça konuşulan konulardan biri olmuştur (Aktuna, 2007, 49). Kişiler arasındaki güven duygusu başarı ve mutluluğu beraberinde getirir. Güven vermeyen kişilerle kurulan ilişkilerin sağlıklı olduğu söylenemez (Başaran, 2004: 22). Eğitim kurumları kapsamında değerlendirildiğinde güven kavramı okul yöneticileri, okulda bulunan personeller, öğrenciler ve veliler ile birlikte geniş bir yapı olarak ele alınmaktadır (Çağlar, 2013). Güven kavramı beraberinde doğruluk, samimilik ve güvenilirlik duygularını getirir. Bununla birlikte güven bireylerin birbirleriyle olan iletişimlerinin daha sağlıklı ve daha rahat ortamlarda gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Uzun, 2014).

İnsanlar arasında süregelen ilişkilerin istenilen düzeyde olmasını sağlayan en temel unsurlardan biri de güvendir. Özellikle okullarda bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanmasıyla bireylerin birbirlerine güven duymasına ortam hazırlanmaktadır. Bununla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinden ziyade öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki bütün çalışanlar arasındaki güvenin gerekli düzeyde sağlanamadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Mishra ve Mishra, 2013). Güven aslında herkesçe bilinen fakat açıklanmasında genel itibarıyla güçlük yaşanan bir kavramdır (Li, 2007; Uzbilek, 2006). Bilinen anlamıyla güven kavramını açıklık, doğruluk ve bireylerin iletişim halinde olduğu kişilere olan inancı olarak tanımlamak mümkündür (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011). Luhman'ın (1979) görüşü dikkate alındığında güven kavramına yönelik düşüncelerini insanlar arasındaki ilişkilerin ahlaki kurallara ve eşitlik, adalet ilkelerine uygun olması gerektiği şeklinde açıkladığı görülmektedir. Benzer şekilde Hoy, Gage ve Tarter (2006), güven kavramı hakkındaki görüşlerini insanlar arası ilişkilerde karşı tarafın hiçbir şekilde zarar görmemesi şeklinde dile getirmişlerdir.

Güven hem okul içinde hem de okul dışındaki bütün bireyler arasındaki ilişkilerin merkezinde bulunmaktadır (Kouzes ve Posner, 1995). Okuldaki bütün çalışanlar arasında gerekli düzeyde güvenin sağlanması öğretime yönelik ortaya çıkan bütün yeniliklere açık olmakla birlikte okuldaki ilgili kişilerin gerekli çabayı sarf etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca güvene dayalı ilişkilerin kurulmasıyla birlikte okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin hiçbir zaman başarısızlığı kabullenmeyerek hedeflenen başarıya ulaşabileceğine inanmalarını sağlayacağı düşüncesi savunulmaktadır (Li, 2007). Bununla birlikte okullarda oluşturulan güven atmosferi okuldaki bütün çalışanlar arasında kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi yönündeki çalışmalarında birbirleri ile uyum içinde çalışmalarını gerektiği üzerinde durulmaktadır (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Aynı zamanda okul yöneticileri ve öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişimin baş göstermesi ile güvene dayalı ilişkilerin kurulamaması durumunda öğretmenlerin öğretimde verimliliği artırabilme yönündeki çalışmalarında performanslarının düştüğü sonucu saptanmıştır (Kutsyuruba ve Walker, 2015). Bütün bunların yanında güvene dayalı ilişkilerin olduğu

okullarda bilgi aktarımının kolaylaştığı problem çözmeye yönelik becerilerin geliştirildiği gözlemlenmektedir (Six, 2005).

Bireylerin kendilerine olan güvenleri ve başkalarının da güvenini kazanmaları onları başarıya götüren en önemli adımlardan biridir. Bununla birlikte güven duygusuyla hareket eden bireylerin fikir değişiklikleriyle birlikte olaylara daha geniş bir pencereden baktıkları gözlemlenmektedir (Cooper ve Sawaf, 1997). Güven kavramıyla ilgili araştırmacıların üzerinde durduğu çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Deutsch (1958) güven kavramı hakkında bireylerin ileriki yaşamlarında olaylar karşısında iyimser tavırlar sergilediği ve beklenen davranışların gerçekleşebileceği inancına sahip olduğunu görüşünü ortaya atmıştır. Griffin (1967)'de başka bir ifadeyle bireylerin atlatılması güç durumlarla karşılaştıklarında hedeflenen amaca ulaşma yolundaki düşünce yapıları olarak dile getirmiştir. Benzer şekilde Mayer ve diğerleri (1995) tarafından güven kavramı bir kişinin diğer bir kişinin davranışlarını gözlemlemesi ve gözleme sonucunda birbirlerine koşulsuz inanmaları şeklinde açıklamışlardır (Akt., Polat, 2009). Yukarıda ifade edildiği haliyle güven kavramı bireylerin olumsuz olaylar karşısında olumlu yaklaşımlar sergilemesi şeklinde dile getirilebilir. Güven kavramı ile ilgili tanımlar değerlendirildiğinde bireyler arasında güçlü bir güven bağının kurulabilmesi için belirli şartlar etrafında birleşmesi gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Güven ilişkisinin sağlam olmadığı okullardaki öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticilerinin öğretime yönelik tedirginliklerinin olduğu görüşü savunulmaktadır. Bununla birlikte güven ilişkisinin hâkim olmadığı okullarda beklenen başarıya ulaşabilme yolunda bazı sıkıntıların ve belirsizliklerin yaşanabileceğine dikkat çekilmektedir. Bunun için de okul yöneticilerinin okuldaki bütün iş görenlerle pozitif yönde bir iletişim kurması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bir örnekle açıklayacak olursak Tschannen-Moran (1998) tarafından aralarında güven sorunu olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ciddi anlamda anlaşmazlıklar yaşayabileceği görüşü ortaya atılmıştır. Ayrıca güçlü bir iletişim bağının oluşturulduğu okullarda okul yöneticileri, öğretmenler ve bütün iş görenler arasında açığa çıkmayan durumların olmayacağı bununla birlikte öğretime yönelik karşılıklı fikir birliği içinde daha sağlıklı kararlar alınabileceği düşüncesi savunulmaktadır. Bütün bunların sonucu olarak kaliteli bir öğretimin gerçekleşebilmesi ve hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için okuldaki bütün

bireyler arasında pozitif yönlü bir iletişimin olmasının bireyler arasındaki güven ilişkisinin sağlam olmasıyla gerçekleşebileceği düşüncesine ulaşılmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2010).

Güven kavramı 13. yy'dan günümüze kadar gelen ve temelinde doğruluk ve dürüstlüğün olduğu geçmişe dayanan bir kavramdır (Çimen, 2007). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre güven kavramının kelime anlamı: “1.Rahat ettirici duygu. 2.Tehlike bulunmama durumu” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2015). Güven, itimat edilen kişinin toplumun ahlaki değerlerine uygun bir şekilde hareket etmesini gerektiren ve başkalarının da menfaatlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çeken özel bir kavramdır. Beklenen güvenin bireyler arasında sağlanması durumunda bireylerden istenilen davranışların sergilenmesine ortam hazırlanacaktır. Ayrıca olaylara bireysel açıdan değil, toplumsal açıdan da bakılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte olaylara toplumsal açıdan bakılması durumunda toplumdaki bütün fertlerin beklentilerinin gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Bunun sonucu olarak da ahlaki kurallara uyularak hareket edilmesi sağlanacaktır (Hosmer, 1995, 99).

Kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için güven kavramının ciddi anlamda önemli olduğu savunulmaktadır. Güven okuldaki bütün sınıf düzeylerinde başarıyı artırmasıyla birlikte hedeflenen gelişimin sağlanmasına ortam hazırlamaktadır. Eğer güven olmazsa öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerinin gerekli düzeyde olmasından bahsedilemeyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla güvenin olmaması durumunda bireyler arasında da sağlıklı bir iletişimin olması mümkün olmayacaktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 585). Benzer şekilde güven ilişkisinin olduğu okullarda bireyler istenilen hedeflere ulaşabilmek için gerektiğinden fazla mücadele etmeye çalışırlar (Tschannen-Moran, 2001). Okul açısından değerlendirildiğinde okul yöneticileri, öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasında sağlam bir güven ilişkisinin olması beklenmektedir (Kurz, 2006).

Akademik iyimserliğin boyutlarından olan güven kavramının eğitim kurumlarında gerektiği gibi özümsemesi ve yüksek düzeyde olmasının daha başarılı öğrencilerin yetişmesine olanak sağladığı gözlemlenmektedir (Yalçın, 2013). Güven kavramı, dürüstlük ve yapılan işlerde gerçekçi bir tavır sergilemek olarak açıklanabilir



(Demircan ve Ceylan 2003:139). Öğretmenler ve öğrenciler arasında güvenilir bir ilişki olması için yardımseverlik, yeterlik, açık sözlü olma gibi duyguların hâkim olması gerekir (Kurz, 2006, 9). Başkalarının davranışları ile ilgili olumlu beklentiler içinde olunması o bireylere güvenmeye ve davranışlarını onlara göre düzenlemeye neden olmaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2000, 634). Bununla birlikte öğretmenler ve öğrenciler arasındaki güven ilişkisinin istenilen düzeyde olması durumunda öğrencilerin derse yönelik ilgi ve isteklerinin pozitif yönde etkileneceği düşüncesi savunulmaktadır (Hoy, 2009). Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki güven ilişkisinin sağlam olması öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağlamaktadır (Kirby, 2009).

Eğitim kurumlarında bulunan okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilere güvenilir bir ortam sağladıklarında öğrenciler daha serbest hareket ederler. Bununla birlikte karşılarına çıkabilecek her türlü engeli aşabilme gücüne ve inancına sahip olurlar. Güvenilir ortamların her zaman sürdürülebilir olması öğrencilerin öğrenme sürecine daha çok dahil olmasına ve yeteneklerini en iyi şekilde sergileyebilmelerine katkı sağlamaktadır (Çoban, 2010). Okul yöneticileri, öğretmenler öğrenciler arasında güven duygusunun hâkim olması akademik iyimserliğin en belirleyici unsurlarından biridir. Öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşmasında, ailelerin öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olmasında güven boyutu oldukça önemlidir (Uzun, 2014). Literatür araştırmaları dikkate alındığında akademik iyimserlik ile güven boyutu arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlemlenmektedir. Bir örnekle açıklık getirecek olursak, Kerimgil Çelik ve Gürol (2015) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserliğin güven alt boyutu verilerinin sonuçları ve akademik iyimserlik ölçeği arasında anlamlı bir düzeyde ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte literatür araştırmalarında akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu ve güven boyutu arasında da yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

#### **2.4. ÖZ YETERLİK**

Yeterlilik, bir işi uygun ve istenen şekilde yapabilmek için sahip olunması gereken özelliklerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler açısından ele alırsak yeterlik kavramı bir okul yöneticisi ve öğretmenin kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (Çoban, 2010). Öz yeterlik kavramı öncelikle Albert Bandura tarafından

bulunmuştur. “İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve becerileri ile ilgili yargıları” şeklinde dile getirilmiştir (Bandura, 1986). Bandura, bireylerin öz yeterlik bilincine ilişkin inançlarını davranışlarıyla yansıttıklarını ifade etmiştir (Stipek, 2002). Bireylerin öz yeterliğe yönelik inançları sorumluluklarını yerine getirmede belirleyici bir faktördür. Öz yeterlik kişinin genel anlamda kendi yeteneklerine ve kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1986).

Öz yeterlik kavramı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin davranış biçimlerini yansıtmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okuldaki genel başarının artmasına yönelik çabaları öz yeterlik inancının artması ile olumlu sonuçlanmaktadır (Büyükduman, 2006). Öz yeterliğe sahip olan okul yöneticileri ve öğretmenler hedeflenen başarının elde edilmesi için bütün imkanları değerlendirirler. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin derse yönelik başarılarında daima pozitif bir düşünce yapısına sahiptirler (Hoy, 2006). Ayrıca yapılan araştırmalara göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı bir öğrenme ortamı oluşturdukları ve öğrencilerin hedefleri doğrultusunda istenen başarıyı yakaladıkları gözlemlenmiştir (Erden, 2007). Bandura'nın (1995) görüşüne göre öz yeterliğe yönelik inancın, bireyin yapabileceklerinin üstünde davranışlar sergilemesine yardımcı olacağı ileri sürülmektedir. Bununla birlikte öz yeterlik inancının istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öz yeterlik inancı, sosyal bilişsel kuramda bireylerin gerçekleştirecekleri faaliyetlerdeki davranışlarını yansıtan temel bir yapı olarak ele alınmaktadır. Hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için öz yeterlik inancının benimsenmesi gerekir. Pajares (2002) öz yeterlik inancının süreç içerisinde arttığını ve sezgilere dayandığını vurgulamaktadır. Bireyin gerçekleştireceği faaliyetlerde kendi kabiliyetleri doğrultusunda istenilen hedefe ulaşabileceği konusundaki düşünce yapısını ifade etmektedir. Başka bir deyişle bireyin başarılı olma yolundaki inancını sağlam tutmasına yardımcı olmaktadır. Üzerinde durulan bu bilginin aynı kazanıma sahip olan okul yöneticileri ve öğretmenlerde görülen performans farklılıklarının açıklanmasına kaynaklık ettiği söylenebilir. Bununla birlikte yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olan bireylerin öz yeterliği düşük olan bireylere göre gerçekleştirilmesi beklenen davranışlarda daha fazla mücadele ettikleri ve bu mücadelelerini kararlı bir şekilde sürdürdükleri gözlemlenmektedir. Öz yeterlik inancı zayıf olan bireyler herhangi bir

zorlukla baş etmek zorunda kaldıklarında isteksiz bir tavır içinde olurken öz yeterlik inancı sağlam olan bireyler ise olaylar karşısında daha sabırlı ve istikrarlı bir şekilde hareket ederler (Lodewyk ve Winne, 2005).

Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler olaylar karşısında daha cesaretli bir tavır sergilerler (Açıkgöz, 2016). Ayrıca öz yeterliği yüksek olan bireylerin karşılaştıkları sorunların daha çabuk üstesinden geldiği ve daima hedefleri doğrultusunda hareket ettikleri ifade edilmektedir (Bandura, 1997; Yılmaz ve diğerleri, 2002). Bununla birlikte yüksek veya düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına yönelik kullandıkları yöntem ve tekniklerin istek ve motivasyonlarının artmasına önemli ölçüde etki ettiği görülmektedir (Tschannen-Moran, Hoy ve Goddard, 2001). Yapılan araştırmalara göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleğini en iyi şekilde icra ettiği görüşü ortaya atılmaktadır (Tabancalı ve Çelik, 2013). Ayrıca öğretmenlerin yüksek düzeyde akademik iyimserlik inancına sahip oldukları görüşü öne sürülmektedir (Erdoğan, 2013).

Bandura (1997) 'ya göre bir davranış ortaya çıkmadan insanlar tarafından öncelikle öz yeterlik algıları ile bağdaştırılarak, bu davranışa ilişkin olumlu ya da olumsuz fikirler doğrultusunda davranışın gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca Bandura (1997) bireylerin hayatları süresince sahip oldukları kazanımların ışığında kendi mücadele edebilme kabiliyetlerine yönelik özel bir düşünce yapılarının olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bireylerin öz yeterlik inançları sağlam olduğu sürece davranışları üzerinde pozitif yönde değişiklikler olabileceğini vurgulamaktadır. Bunun sonucu olarak gerçekleştirilen davranışlarda hedeflenen başarının sağlanmasında öz yeterlik inancının önemli ölçüde etkisinin olduğu ileri sürülmektedir. Leithwood (2007) öz yeterliği, bireyin kabiliyetlerine yönelik tutumu olarak değerlendirmesinin yanında öz yeterlik inancının sahip olduğu kabiliyeti yansıtmadığını ileri sürmüştür. Bir birey olası bir davranışa yönelik olarak kendisini yetenekli olarak değerlendirebilir fakat göstermiş olduğu performans bunun gerçek olmadığını gözler önüne serebilir. Bu durumun aksi de iddia edilebilir. Örnek verecek olursak eylemlerin gerçekleştirilmesinde en iyisini yapabilme beklentisi içinde olan bireyler göstermiş olduğu performansı yeterli bulmayabilir. Fakat bu düşünce yapısına sahip olan bireyler gerçekte çok iyi bir performans sergilemiş olabilirler. Bütün bunlardan yola çıkarak öz yeterliğin algıya dayalı bir durum olduğu ve bireylerin gerçek performanslarını yansıtmadığı savunulabilir.

Alanyazın değerlendirildiğinde yapılan araştırmalara göre öz yeterlik kavramı hakkında Bandura (1986) tarafından dile getirilen açıklamalara yakın anlamlar ifade eden tanımlamalar yapılmıştır. Karakuyu (2015: 91) tarafından öz yeterlik kavramı insanların yeteneklerini sergileyebilmeleri için başarıya ulaşma yolunda kendilerine olan inançları şeklinde açıklanmaktadır. Bununla birlikte bireylerin başarıyı yakalayabilmeleri için bu yöndeki inançlarının kuvvetli olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Alanyazındaki tanımlamalara göre ise öz yeterlik kavramı bireylerin herhangi bir içe başlamadan önce yeteneklerinin farkında olup kendilerine olan güvenlerinin artması şeklinde ifade edilmektedir (Yurt ve Sünbül, 2014, 145). Bununla birlikte Gürcan (2005) z yeterlik kavramına dair düşüncelerini yeteneklerinin farkında olan bireylerin var olan bu yeteneklerinin ne kadarını gerekli ölçüde kullanabildiğinin üzerinde durulması gerektiği şeklinde açıklamaktadır. Bütün bunlardan yola çıkılarak bireylerin sahip oldukları yeteneklerin farkında olup başarılamayacak hiçbir şeyin olmadığı inancında oldukları takdirde karşılaşılan her türlü zorlukta daha güçlü bir tavır sergileyebileceklerini söylemek mümkündür. Ayrıca bireylere etrafındaki kişilerin karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebileceği yönündeki desteği onların öz yeterlik inançlarının daha da kuvvetlenmesine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1994). Bununla birlikte öğretimde verimliliğin artmasına yönelik uygulamalarda okul yöneticileri tarafından ilgili kişilere (ğretmenler, öğrenciler) verilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde de yaşanan kaygı düzeyinin yüksek olması öz yeterlik inancının düşmesine neden olmaktadır (Bandura, 1977).

Bireylerin z yeterliğe yönelik inançlarının yüksek ya da düşük olması hedeflenen başarıya ulaşma yolundaki performanslarına göre değişkenlik gösterebilir. Bireylerin istenilen performansı gösterememeleri durumunda öz yeterlik inançlarının da düşüşe uğrayacağı sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde bireylerin kendilerinden beklenen performansı ortaya çıkarmaları halinde öz yeterlik inançlarının daha da kuvvetlenmesi söz konusu olmaktadır (Bandura, 1997). Bütün bunların yanında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının istenilen seviyede olmasıyla birlikte öğretimde yaşanan sorunların azalacağı, öğrencilerin başarı seviyelerinin gerektiği gibi takip edileceği öğrencilerle daima pozitif yönde karşılıklı etkileşim içinde olunacağı ve ortaya çıkan her yeni değişim ve gelişimde öğrencilerin araştırma yapmaya sevk edileceği üzerinde durulmaktadır (Czerniak ve Chiarelott, 1990). Yapılan araştırmalar öz yeterlik inancı istenilen seviyede olan öğretmenler ile istenilen seviyede

olmayan öğretmenler arasında bazı farklılıkların olduğuna dikkat çekmektedir. Bu farklılıklar da öğretmenler tarafından öğrenci algısını dikkate alarak kullandıkları yöntemler ve kullanılan bu yöntemlere yönelik öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri değişikliklerde izlediği yol olarak açıklanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Bu bağlamda değerlendirildiğinde öz yeterlik kavramını öğretmenlerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin ne ölçüde etkili olabileceği yönündeki izlenimler ve bu izlenimler sonucu sergilenen davranışlar bütünü olarak açıklamak mümkündür (Yılmaz ve diğerleri, 2004).

Goddard ve diğerleri (2004) yeterliği bireylerin yeteneklerine yönelik algıları olarak ele almaktadırlar. Bu durum üzerinde durulması gereken önemli bir ayrıntıdır. Bunun nedeni insanların her zaman kendi kabiliyetlerinin yüksek ya da düşük olması konusundaki farkındalıkları ve bu durumun hedeflenen başarıya ulaşabilme yolundaki mücadelelerini etkilemesi olarak ele alınabilir. Sahip olduğu kabiliyeti yüksek ya da düşük bir performans sergileme şeklinde algılayan bireyler gerçekleştirdikleri eylemlerde ne kadar iyi olduklarını ortaya koyabilirler. Bireylerin yeterlik inancı sahip oldukları yetenekleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Goddard ve diğerleri, 2004). Çünkü bireylerin gerçek yeteneklerinin yüksek düzeyde değerlendirilmesinin performanslarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bütün bunlardan yola çıkarak bireylerin performansı ve öz yeterliği arasında bir ilişki olmasa bile yeterlik inançlarının sağlam olmasının herhangi bir sorun teşkil etmeyeceği öngörülmektedir. Fakat üzerinde durulması gereken önemli bir ayrıntı da dengeli bir şekilde hareket edilmesidir. Bunun en önemli nedeni düşük bir performans gösteren kişi başarılı eylemler gerçekleştirdiğinde bu durumun o kişi üzerinde olumlu etkiler oluşturması dışında beklentinin karşılanamaması gibi bir soruna yol açması kaçınılmaz olmaktadır.

## **2.5. KOLEKTİF YETERLİK**

Akademik iyimserliğin bir diğer boyutu da kolektif yeterliktir. Kolektif yeterlik grubun birliktelik anlayışı çerçevesinde ortaya çıkan bir kavramdır (Kurt, 2012, 204). Bandura (1993) öz yeterlik kavramının yanında kolektif yeterlik kavramına da dikkat çekmiştir. Bandura (2002) kolektif yeterlik kavramını bir gruba yönelik nitelik olarak değerlendirmesiyle beraber toplumlara atfedilen nitelik olarak açıklamıştır. Bandura

(2002: 35) bu durumu Őu Şekilde ifade etmektedir: Bütün hayatı boyunca karŐılaŐtıŐı zorluklar insanları hayatına yon verebilme ve daha iyi bir hayata sahip olabilme herkes tarafından benimsenen genel bir m¼cadele etrafında bir araya getirmektedir. Bütün bunların sonucu olarak ortak sorunlar etrafında birleŐen insanlar kolektif yeterlik kavramının ortaya atılmasında etkili olmaktadır. Kolektif yeterlik algısı insanların ger¼ekleŐtirmek istediŐi eylemlerde daha iyi sonu¼lara ulaşabilmeleri i¼in vermeleri gereken m¼cadeleler konusunda yol g¼sterir. Kolektif yeterliŐin okulun baŐarisına etki eden en önemli fakt¼rlerden biri olduğu savunulmaktadır (Bevel, 2010; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004; Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001).

Kolektif yeterlik inancı bireylerin üzerinde durdukları, benimsedikleri durumların olumlu veya olumsuz yonlerini ortaya ¼ıkarmayı sağlayan b¼y¼k bir önem arz eden kavramdır. Kolektif yeterlik, okuldaki bütün ¼alıŐanların s¼rekli irtibat halinde olmasını okulda meydana gelen herhangi bir olay ya da durum hakkında karşılıklı anlayışı ve yardımlaŐmayı gerektiren önemli bir kavramdır. Ayrıca kolektif yeterlik algısı okul yoneticileri ve oğretmenlerin oğrenci baŐarisını artırmaya yonelik ger¼ekleŐtirilen uygulamaların oğrenciler üzerindeki etkililiğinin pozitif yonde sonu¼ vereceği inancını kuvvetlendirmektedir (Goddard, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 2000). Kolektif yeterlik ile ilgili yapılan incelemeler sonucunda oğrenci baŐarisının istenilen seviyeye getirilmesinde oğretmenlerin kişisel d¼Ő¼nce yapılarının dikkate alınmasından ziyade grup olarak oğretime yonelik ger¼ekleŐtirilen eylemlerin de önemi üzerinde durulmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Ayrıca okullarda meydana gelen herhangi bir sorun karşısında okul yoneticileri ve oğretmenlerin birlikte hareket etmesi gerektiğine dikkat ¼ekilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998).

OĞretmenlerin oğretime yonelik algıları bu bağlamdaki d¼Ő¼nce yapıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte oğrencilerin derse yonelik ilgi ve isteklerinin deĐiŐiminde başarı oranlarının bu deĐiŐimle birlikte istenilen düzeyde artması ya da d¼Őmesi üzerinde de önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bir diğer ifadeyle oğretmenlerin oğretimde hedeflenen baŐarayı yakalamaya yonelik inan¼larının kuvvetlenmesi durumunda bireysel başarının artmasından ziyade grup olarak da beklenen başarıya ulaŐılarak okuldaki genel başarının artmasına olumlu yonde katkı sağlanacağı d¼Ő¼ncesi savunulmaktadır (Güneş, 2014). Yapılan araştırmalardan elde

edilen bulgulara göre güçlü bir kolektif yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğretime yönelik gerçekleştirdikleri eylemlerde görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1993). Bir diğer araştırmaya göre ise öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının kuvvetli olması durumunda öğretmenler başarısızlıklarını gözlemlediği öğrencilere bu başarısızlıklarından dolayı olumsuz bir dönüt vermeyerek aksine onları derse olması gerektiği şekilde motive ederek onların başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır (Armstrong-Coppins, 2003).

Kolektif yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler öğrenci başarısının istenilen yönde artmasına katkı sağlamakla birlikte okulların kolektif faaliyetlerine yönelik uğraşlarının artmasını sağlamaktadır. Bandura (1997) nın görüşüne göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yeteri kadar kuvvetli olması oldukça güçtür. Fakat aşılması zor bir durum da değildir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterliğe yönelik düşünce yapılarının birbirleri tarafından istenildiği ölçüde benimsenmesinin okulların yeterlilik algılarının kuvvetli olması ile yakından ilişkili olduğu üzerinde durulmaktadır. Okullarda güçlü bir kolektif yeterlik algısının hâkim olması öz yeterlilik inancının da kuvvetlenmesine katkı sağlamaktadır. Roos, Potgieter ve Temane (2013), kolektif yeterlik ile öz yeterlik arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğuna dikkat çekmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ve öğretmenlerin öğretimde gerekli başarıyı sağlamaya yönelik faaliyetlerde birbirlerinin bu faaliyetleri gerçekleştirebilecek kabiliyette olduğunun farkında olması ve birbirleri ile iş birliği içinde hareket etmesi gerekmektedir.

Bandura tarafından yapılan araştırmalara göre yeterlik inancı kişisel ve grup bağlamında değerlendirildiğinde okulda çalışan bütün işgörenlerin öğretime yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde ilgi, istek ve inançlarının artmasına katkı sağlamaktadır (Walumba, Wang ve Lawler, 2003). Ayrıca kolektif yeterlik inancı zayıf olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretimde kaliteyi artırmaya yönelik mücadelelerinde başarısız olduklarında kendilerini çaresiz hissettikleri ve bu durumun sonucunu kabullendikleri görülmektedir. Sonuç itibarıyla gerçekleştirilen eylemlerde çözüm odaklı olmaktan çıkıp problem merkezli olunmaktadır. Bandura (2000) tarafından ortaya atılan görüşe göre kolektif yeterlik inancı zayıf olan bireyler herhangi bir sorunla

yüzleştiklerinde bu sorunu ortadan kaldırmak için mücadele etmek yerine kendilerini olaylardan soyutlayarak geri adım atmaktadırlar.

Kolektif yeterlik inancı Mulvey ve Klein (1998) tarafından değerlendirildiğinde kolektif yeterlik algısı zayıf olan bireylerin karşılaşılan sorunlarla baş edebilmek için verdiği mücadelelerin kolektif yeterlik algısı güçlü olan bireylere göre istenilen ölçüde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretimde başarıyı yakalayabilmedeki en temel unsurun güçlü bir kolektif yeterlik algısı olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca kolektif yeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Goddard ve diğerleri 2000; Schumacher, 2009; Knobloch, 2007). Bütün bunların yanında bir grubun herhangi bir konu hakkında güçlü bir kolektif yeterlik inancının olmasındaki en temel unsurun önceki yaşamlarında kazandıkları başarıların olduğu üzerinde durulmaktadır. Ayrıca öz yeterlik algısına benzer şekilde bireylerin birbirleriyle ortak başarılarını kıyaslamalarıyla birlikte birbirlerinde daha güçlü bir kolektif yeterlik algısının oluşmasına ortam hazırladıkları gözlemlenmektedir (Bandura, 1997; Wood ve Bandura, 1989).

Kolektif yeterlik inancının hâkim olduğu gruplarda bireylerin düşünce yapıları birbirinden farklıdır. Öğretim süresi boyunca öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının istenilen düzeyde olmasıyla birlikte okuldaki bütün çalışanların öğretimde beklenen seviyeye gelebilmek için birbirlerini desteklemeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların gerektiği şekilde analiz edilmesi ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyen faktörlerin üzerinde önemle durulması gerektiği düşüncesi savunulmaktadır. Ayrıca öğretim sürecinde olumsuz etkiler uyandıran dolayısıyla öğrenci başarısını düşüşe uğratan durumlarla mücadele edebilmek için okul yöneticileri tarafından gerekli desteğin verilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Okul yöneticileri tarafından gerekli desteğin sağlanması durumunda öğretmenler öğretim sürecinde ortaya çıkan bütün yenilikleri gerektiği ölçüde takip ederek öğrencilerin başarıya kilitlenmelerine katkı sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak da okuldaki bütün çalışanlar arasında kolektif bir birliktelik sağlanarak başarıya giden yoldaki bütün engellerin kaldırılacağına kanaat getirmenin mümkün olacağı söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre kolektif yeterlik ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların zamanla artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır



(Borgogni ve diğeri, 2010; Porter ve diğeri, 2011; Salanova, Llorens ve Schaufeli, 2011).

Öz yeterlik ve kolektif öz yeterlik kavramları birbirinden farklı kavramlar olsa da birbirleriyle ilişkilidir (Bandura, 1997). Bandura'nın (2000) görüşüne göre öz yeterlik ve kolektif öz yeterlik kavramları birbirlerinden farklı olmalarının yanında ortak bir amacı beraberinde getirmektedir. Yeterlik algıları bireysel seviyede oluşmakla beraber kolektif seviyede de ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1986). Bunun en önemli nedeni bireylerin sorumluluklarını yerine getirmesinin birkaç boyutta istenilenin yerine getirilmesine bağlı olmasıdır (Walumbwa, Wang, Lawler ve Shi, 2004). İnsanlar karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek ve yaşamlarını kolaylaştırabilmek için sahip oldukları bilgi ve becerileri bir araya getirerek anlaşma yoluna giderler (Bandura, 1997). Okulları bu sosyal sistemlere benzetmek mümkündür. Ayrıca öğretmenler ve okul yöneticileri de bu sosyal sistemin birer parçasıdır. Kolektif yeterlik algılarına yönelik araştırmalar öğretmenler ve okul yöneticilerinin bireye ilişkin yeterlik algılarından ziyade okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerinin ortak bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermektedir (Goddard ve diğeri, 2004).

Eğitim ve öğretim okullarda grup anlamında ele alınır ve bununla birlikte öğretmenler ve okul yöneticileri karşılaşılan problemlerde öğrencilerin yaşamlarında etkili olabilmek için kolektif çalışmalar gerçekleştirirler (Tschannen-Moran ve diğeri, 1998). Bandura (1997) nın görüşlerinin ışığında okullarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı sorunlarla baş etmek zorunda kaldığı görülmektedir. Bağlı olunulan kuruma yönelik sorumluluklar, çalışılan ortamda gösterilen düşük performans düzeyi, öğrencilerin öğrenim hayatına yönelik eksiklikler bu sorunlardan birkaçıdır. Bütün bunlardan yola çıkılarak yüksek seviyede kolektif öğretmen yeterliğini ortaya çıkarmanın kolay olmadığı söylenebilir. Kolektif seviyede, yeterliğe yönelik düşünce yapısı sosyal algıların varlığına dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, eğer kolektif yeterlik örgüt performansında olumlu sonuçlar ortaya çıkarırsa, performansın artmasına yönelik gelişmeler kolektif örgütsel yeterliğin gelişiminde önemli bir role sahiptir denilebilir. Ayrıca bireylerin kolektif yeterliğe yönelik inançları, karşılaşılan olaylarda olumlu ve olumsuz değişikliklerin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında öz yeterlik kavramı hakkında bazı bulgulara

rastlanmakla beraber kolektif yeterlikle ilgili araştırmaların sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

## 2.6. AKADEMİK VURGU

Akademik vurgu, akademik başarının elde edilmesine yönelik mücadeleler olarak ele alınabilir. Ayrıca öğrencinin akademik düşüncelerinin ortaya çıkarıldığı bir boyut olduğu ifade edilmiştir (Smith, 2008, 9). Bununla birlikte akademik başarıya okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından gerekli verilmesi ve paydaşlar ile iş birliği yapılarak daha başarılı öğrenciler yetiştirebilmek açısından gerekli sorumlulukların alınmasını öngörmektedir (Yılmaz ve Kurşun, 2015). Akademik vurgu, istenilen başarıya ulaşma yolunda gösterilen çabaları kapsamaktadır. Akademik başarının istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerle birlikte öğrenciler de gereken çabayı gösterirler. Okul yöneticileri öğretmenlerin sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmelerini beklerler. Bunun için de öğretmenlere gerekli imkanların sağlanabilmesi için beklenen desteği vermektedirler (Akt. Smith, 2008, 10).

Öğretimde istenilen başarının elde edilebilmesi için öğrencilerin yetenekleri göz önüne alınarak ulaşılabilir düzeyde hedeflere yoğunlaşılır; uygun bir öğrenme ortamı oluşturulur, öğrenciler isteklidir ve akademik başarıya en üst seviyede ulaşabilme çabası içindedirler. Akademik vurgu, öğrencileri başarılı olma yolunda bu duyarlılık etrafında toplamaktadır (Hoy ve Tarter, 2006, 145). Akademik vurgu kavramı ile bir okulun akademik anlamda en üst düzeyde başarıya ulaşabilmesine dikkat çekilmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, 59-62). Bununla birlikte hedeflenen başarının elde edilebilmesi için öğretmenler öğrencilere ulaşabilecekleri hedefler doğrultusunda yardımcı olurlar. Bunun sonucu olarak da öğrenciler öğretmenlerin rehberliğinde gerekli uygulamaları gerçekleştirirler (Akt. Duffy-Friedman, 2007, 27-28).

Araştırmacılar akademik vurguyu farklı açılardan değerlendirmişlerdir. Bazı araştırmacılar akademik vurgu kavramını okul iklimi ve okul kültürü ile bağdaştırırken bazıları da okulların başarılı ve başarısız olma durumlarını etkileyen unsur olarak ele almışlardır. Son yıllarda yapılan araştırmalar bu yapı üzerinde yeteri kadar

durulmadığını yoğun bir bağlılığın olmadığını göstermektedir (Kurz, 2006: 45). Hoy ve diğerleri akademik vurguyu öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuyla ilişkilendirmişlerdir. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin akademik başarıyı yakalayabilecekleri ileri sürülmüştür. Bununla birlikte ilköğretim ve lise düzeyinde de akademik vurgu ve başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Hoy ve Tarter, 2006, 427). Son yıllarda yapılan araştırmalar akademik vurgunun okul iklimi ve okul kültürü ile önemli ölçüde bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Akademik vurgu öğrencinin hedeflenen düzeyde başarıya ulaşma yolunda kendini geliştirmesini ve çabalarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin kabiliyetlerini ortaya çıkarabilmek ve daha iyi bir seviyeye ulaşabilmelerini sağlamak için öğretmenler gerekli çabayı sarf ederler. Bunun için de öğrencilere ulaşmak istenen hedefler doğrultusunda imkanların sağlanmasına yardımcı olurlar. Öğretmenlerin öğrencilere olan güveni de öğrenci başarısının artmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Kurz, 2006, 46). Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerinin her zaman başarabileceğine inanarak onları cesaretlendirirler (Hoy ve Hannum, 1998, 294). Aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin öğretime yönelik düşünce yapılarının da üzerinde durulmaktadır. Bütün bunlardan yola çıkılarak akademik vurgunun gerçekleştirilebilir hedefler doğrultusunda yapılandırıldığını söylemek mümkündür (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

## **2.7. KÜLTÜR**

Kültür; Türk Dil Kurumu (2016) sözlüğünden elde edilen bilgilere göre toplumun değer ve yargılarının ortaya çıkarılmasında etkili olan ve bununla birlikte bu değer ve yargıların gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan önemli bir kavramdır. Bir başka anlatımla kültür, insanların yaşamlarını idame ettirebilmek için verdikleri mücadelelerde başarılı olmalarını sağlayan değerler bütünüdür (Zeytin, 2008). Bireylerin sosyalleşerek yaşamlarını belirli bir düzen içinde devam ettirmeleri ve belirli bir yaşam tarzını benimsemeleri sonucu kültür kavramı daha yoğun anlamlar içermiş ve bunun sonucu olarak da toplumsal bir kavram şeklinde algılanmıştır (Eren, 2008). Kültürün birçok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan birkaç tanesi şunlardır:

- ❖ İnsanların mensup olduğu topluma ait değerler,

- ❖ İnsanların düşünce yapısı anlayış şekli,
- ❖ Toplumda benimsenen yaşam tarzı,
- ❖ Toplumda edinilen davranışların tümü,
- ❖ Davranışlara yön veren bir yapı,
- ❖ Toplumda süregelen hakimiyet bilincinin kazanılması (Şişman, 2007).

Bütün bunların yanında kültür; insanların toplumda edindiği davranış, beceri ve ahlaki değerler gibi birçok kazanımı içine alan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Toplum içinde insanların davranış biçimleri o toplumda oluşturulan kültürü yansıtmaktadır. Ayrıca kültürün toplumdaki insanlar arasında birlik ve beraberliği sağladığı ve toplumları birbirine yakınlaştırdığı düşüncesi savunulmaktadır (Şişman, 2007). Kültür kavramı, Kluckhohn ve Strodtbeck (1973) tarafından bu kavramın soyut olan değerleri ön plana çıkardığı şeklinde açıklanmaktadır. Bu değerler, ilk aşamada ailede ikinci aşamada ise okulda bireyler tarafından benimsenmekte ve öğretime yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde bu değerlerin ışığında hareket edilmektedir (Akt. Hofstede, 2001). Özetle kültürün aileyle birlikte toplumu da etkisi altında bıraktığını söylemek mümkündür. Kültür genel olarak toplumsal olayları ön plana çıkaran bir başka deyişle bireylerin toplumsal olaylardaki düşünce yapılarını açığa çıkaran bir kavram olarak ele alınmaktadır (Williams ve diğerleri, 1994). Bireylerin toplum ile arasında güçlü bir bağın olmasını sağlayan kültür kavramının hem birey hem de toplum için büyük önem arz ettiği üzerinde durulmaktadır (Yavuz, 2012). Kültüre yönelik araştırmalar değerlendirildiğinde bireylerin hayatında gelişigüzel ortaya çıkan olayların bireyler üzerinde bıraktığı etkilerin kültürel bir etki olarak iz bıraktığı düşüncesi üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte kültürel etkilerin bireylerin mensup olduğu toplumdan ayrı düşünülmemeyeceği üzerinde durulmaktadır (Geylani, 2013).

Kültür genel hatlarıyla ifade edilecek olursa;

- ❖ Kültür insanların çabalarıyla ortaya çıkan ve bununla birlikte insanların uğraşlarıyla kuşaktan kuşağa iletilir. Kültürün oluşması için insan topluluğunun olması gerekmektedir. Kültür insanlar arasındaki iletişimin varlığı ile devamlılığını sürdürmektedir.
- ❖ Kültür statik bir kavram değildir. Belirli bir değişim süreci vardır. Kültür kuşaktan kuşağa aktarılırken değişime uğrayabilir.

- ❖ Kültür içinde bulunulan toplumun yaşam tarzını yansıtır.
- ❖ Kültürün insanların olaylar karşısında nasıl hareket edeceği konusunda y n gösterici bir rolü vardır.
- ❖ Kültür insanları ortak değerler etrafında birleştiren önemli bir yapıdır (Şişman, 2007).

Kültürün özeliklerinden de kısaca bahsedecek olursak;

- ❖ Kültür toplumlar arasındaki farklılığı ortaya koyar.
- ❖ Kültür toplumları oluşturan insanların ürünüdür.
- ❖ Kültür insanlar arasındaki birlik ve beraberliğin temel yapı taşıdır.
- ❖ Kültür dinamik bir kavramdır.

## 2.8. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Örgüt, çeşitli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların mücadeleleri sonucu ortaya çıkan bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Ellis ve Dick, 2003). İstenilen hedeflere ulaşabilmek için örgütler uğraş verdikleri durumlar kapsamında kendilerine has kültürlerini ortaya çıkarırlar. Örgütlerin zamanla ortaya çıkan değişim ve yenilikler karşısında yeterli donanımına sahip olabilmesi ve yeniliklere ayak uydurabilmesi için örgüt içinde oluşturulan kültürün varlığı kaçınılmaz olmaktadır. Kültür;  rg tteki bireyler tarafından dikkate alınan düşünce ve değerler sisteminden meydana gelmektedir. Aynı zamanda kültür insanlar arasındaki dayanışmayı sağlayarak onları ortak bir amaca kilitlemektedir (Denison, 1996). Bununla birlikte örgüt kültürünün varlığının büyük önem arz ettiği üzerinde durulmaktadır. Örgüt kültürünün var olmasındaki en önemli nedenlerden birisi farklı bir kültürel ortama girildiği zaman bu ortama uygun bir Şekilde nasıl davranılması gerektiği konusunda örgüt kültürünün varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Schein, 1988, 24-27). Bir diğer neden ise örgüt içindeki bireylerin örgüte yönelik görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendilerinden beklenilene en iyi Şekilde yerine getirdiklerini hissettirmeleridir (Erkmen, 2010: 10).

Örgüt kültürü kavramsal açıdan değerlendirildiğinde kültür ile örgüt kavramlarının yakın ilişki içinde olmadığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte bir topluma mensup olan bireylerin yaşamlarının her safhasında kültür ile i içe olduklarına dikkat çekilmektedir (Barlı, 2008: 453). Örgüt kültürü örgüt ortamında dikkat edilmesi gereken kuralları ön plana çıkarmakla birlikte aynı zamanda örgütte istenmeyen, doğru

olmayan davranışların takibini de beraberinde getirmektedir (Can ve diğeri, 2006, 428). Örgütteki kültürün oluşmasında üç unsur dikkate alınmaktadır. İlk olarak örgütün sorumluluğunu üstlenen yöneticiler fikir birliği içinde oldukları kişileri örgüte dahil ederler ve gerçekleştirmek istedikleri faaliyetleri bu kişilerle devam ettirirler. İkinci olarak okul yöneticileri sahip oldukları düşünce yapılarının ışığında okuldaki bütün personellere öğretimi etkileyebilecek her türlü durumda yardımcı olurlar ve okuldaki bütün personellerin öğretime yönelik daha geniş bir düşünce dünyasının oluşmasına katkı sağlarlar. Üçüncüsünde de okul yöneticilerinin okul içindeki hal ve hareketleri, davranış biçimleri okuldaki bütün personeller tarafından örnek alınır ve gerektiği şekilde benimsenir (Robbins ve Judge, 2013, 526). Ayrıca örgüt içerisinde ortaya çıkan kültürün etkisi ile örgütteki bütün bireyler örgüt içerisinde gerçekleşen her olay karşısında tecrübe sahibi olurlar (Harrison ve Carrol, 1991, 552; Robbins ve Judge, 2013, 527). Okul yöneticilerinin örgüt içinde gerçekleşen değişikliklerde önemli ölçüde etkisinin olduğu görülmektedir.

Örgüt içinde meydana gelen değişiklikler bazı sebeplere dayanmaktadır. Bu sebepler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Örgütler zamanla ortaya çıkar, gelişir sonrasında da bu gelişimin gün geçtikçe yavaşladığı ve değerini kaybettiği gözlemlenir.
- Hali hazırda olan kültürün bazı olasılıkların etkisi altında kalabileceği görülmektedir.
- Örgüt kültürü dış etkilere maruz kalabilir ve örgüt içinde ortaya çıkabilecek değişiklikleri beraberinde getirebilir.

Örgüt kültürünün oluşumu uzun bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bunun için de örgüt içinde gerçekleşebilecek değişikliklere kolay yollarla gidilemeyeceği savunulmaktadır (Sproat, 2001, 525). Bununla birlikte kültürlerde değişikliklerin yaşanmasında en fazla güçlük çekilecek durumun o kültüre dahil olan bireylerin düşünce tarzlarında değişikliğe gidilmesi olduğu ifade edilmektedir (Sims, 2000, 66). Örgüt kültüründe meydana gelen değişiklikler Killmann (1974) tarafından dört sebep altında değerlendirilmektedir:

1. Örgütün amaçları doğrultusunda hareket edilmiyorsa,

2. Örgütte istenilen başarıya ulaşılabilmesi için gerekli çabanın sarf edilmemesi,
3. Örgütteki bireyler arasında birlik ve beraberlik sağlanmıyorsa,
4. Örgüt içinde ortaya çıkan sorunların çözümünde o örgüte mensup olan bireylere gerekli değer verilmemesi.

Güçlü bir kültüre sahip olan okulların durağan bir yapıya sahip olduğu savunulmaktadır. Ancak bu durumun okullarda benimsenen kültürlerin değişikliğe açık olmadığı anlamına gelmediği ileri sürülmektedir (Gagliurdi, 1986, 124). Örgüt kültürleri örgütler ortaya çıktıktan sonra zaman içerisinde anlam kazanmaya başlarlar. Bunun yanında örgüt kültürlerinin sahip olunan zaman içerisinde örgütün ihtiyaçlarına karşılık verememesi durumunda o örgütte benimsenen kültürle ilgili değişikliğe gidilmesi öngörülmektedir (Banner ve Gagne, 1995, 383). Ayrıca örgüt içinde benimsenen değerler o örgütte gerçekleştirilen faaliyetleri tamamlayamadığı takdirde örgüt içinde benimsenen kültür o örgüte daha fazla sorumluluk yükler. Böyle olmasındaki temel sebep de örgütte meydana gelen değişikliklerin beklenilenin üstünde ivme kazanması ve örgütün bu ivmeye ayak uyduramaması olabilir. Bunun sonucu olarak da örgütün bu değişiklikler karşısında direnmesi zorlaşır (Sorenson, 2002: 70; Robbins ve Judge, 2013, 525). Örgüt kültürü ile ilgili çalışmalarını sürdüren araştırmacılar, kültürün incelenilebilirlik durumuna göre ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunun sonucu olarak da araştırmacılar kültürü değişik şekillerde değerlendirmişlerdir (Zamanou ve Glaser, 1994, 475).

Zayıf bir kültürün hâkim olduğu okullarda yaşanan sıkıntılar aşağıdaki gibi ele alınmıştır. Böyle bir kültüre sahip okullarda;

- Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve öğrencilerin aileleri arasında sağlıklı bir iletişimin olmasından söz edilemez
- Okuldaki hiçbir birey birbiri hakkında yüksek beklentiler içinde olmaz
- Okuldaki bütün bireylerin öğretime yönelik faaliyetlere odaklanma düzeyleri zayıftır
- Bireyler arasında güven duygusu hâkim değildir
- Okulda karşılaşılan herhangi bir olay karşısında bireyler arasında anlaşmazlıkların yaşanması kaçınılmazdır

- Okulda var olan düzenin zamanla bozulduğu görülmektedir
- Bireylerin okul içinde birbirlerine olan bağlılıklarının azaldığı gözlemlenmektedir (Genç, 1993).

Okul kültürünün zayıf olması durumunda okuldaki bireyler davranışlarına nasıl bir yön vermeleri gerektiği konusunda sıkıntı yaşarlar. Bu durum da öğretimin seyrini olumsuz yönde etkilemekle birlikte okuldaki bireylerin öğretime yönelik ilgi ve isteklerinin azalmasına neden olmaktadır (Eren, 2001). Bu tür okullara rağbetin azalacağı ve bu okullardan beklenen başarının elde edilemeyeceği savunulmaktadır. Bütün bunların yanında güçlü bir kültürün hâkim olduğu okullarda;

- Öğretimin kalitesini artırmaya yönelik düşünce yapısı hakimdir
- Okuldaki bütün bireyler okulla ilgili her konuda daha rahat ve daha öz güvenli hareket ederler.
- Okulda daha güvenilir bir ortamın oluşturulması mümkündür
- Okuldaki bireyler görev ve sorumluluklarını daha istekli bir şekilde yerine getirirler
- Öğretime yönelik ortaya çıkan yeniliklere ayak uydururlar
- Bütün bireyler okulla ilgili gerçekleştirilecek her türlü etkinlikte daha bilinçlidir
- Bireyler arasında birlik ve beraberlik vardır
- Okulda meydana gelen her türlü olayda bireyler birbirleriyle yardımlaşır
- Okulda karşılaşılan sorunlar da bireylerin fikir birliği içinde olduğu görülmektedir
- Okulda oluşturulan ortam bireylerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlar
- Toplum tarafından da benimsenen değerlere önem verilir (Ramsey, 1992).

Örgüt kültürü toplumsal kültürle iç içe olan bir kavramdır. Toplumsal kültür çevrenin bir ürünü olarak değerlendirilir. Örgüt kültürünün okuldaki bütün bireyler tarafından benimsenmesi gereken ayrıca bu kültürün bütün bireyler ile ortak bir anlayış ve görüş çerçevesinde şekil alması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bütün bunların yanında örgüt kültürünün örgüt içindeki bireylerin duygu ve düşüncelerinin dikkate alınmasından ziyade örgütün kendine ait kimliğinin ortaya çıkmasında önemli ölçüde rolü bulunmaktadır (Balcı, 1993a, 188). Güçlü bir kültürün hâkim olduğu örgütlerde örgütü oluşturan bütün bireyler gerçekleştirilmek istenen hedeflerin bilincinde olup



çalışmalarını bu yönde devam ettirirler (Deal ve Kennedy, 1982). Başarılı örgütlerin kültürel nitelikleri Deal ve Kennedy tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

- Ayrıntılı bir şekilde ifade edilen örgüte ait düşünce yapısı
- Örgütteki bireylere belirli bir düzen ve disipline bağlı olmadan onların ihtiyaç duydukları ilginin gösterilmesi
- Bütün bireylerin birlikte gerçekleştireceği etkinlikler
- Belirli bir düzen ve disiplin ışığında gerçekleştirilmeyen kurallara ilişkin düzenlemelerin yapılması
- Örgütte gerçekleştirilen çalışmaların örgütteki bütün bireylerin ilgisine yönelik çalışmalar olması

Örgütte benimsenen kültürün örgütün yönetiminde de birçok kolaylık sağladığına dikkat çekilmektedir (Robbins, 1990). Ayrıca örgüt kültürünün güçlü bir yapıya sahip olması durumunda örgüt içinde gerçekleştirilen resmi işlemlerin yoğunluğunun azalacağı savunulmaktadır (Sezgin, 2010). Örgüt kültürü ile ilgili elde edilen çalışmalara 1980’li yıllarda rastlanmaktadır. Bu yıllarda epistemolojik çalışmaların dikkate alındığı gözlemlenmektedir. Günümüzde örgüt kültürünün üzerinde önemle durulduğuna dikkat çekilmektedir (Janicijevic, 2011, 70). Türkiye’de örgüt kültürü ile ilgili çalışmalar dikkate alındığında belirli bir ivme ile hareket edilmekle birlikte bu çalışmalar hakkında araştırmalardan elde edilen sonuçların ne yönde olduğu ve nasıl bir teknik kullanıldığı konusunda gerekli düzeyde bir bilgiye ulaşılamadığı gözlemlenmektedir. Ayrıca örgüt kültürü ile ilgili gerekli düzeyde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Örgüt kültürünün temelinde yöneticilerin düşünce yapıları ve örgüte yönelik benimsemiş oldukları vizyonları yatmaktadır. Okul örgütünde benimsenen vizyonun ortaya çıkarılmasında en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Okul kültürü okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul içindeki davranış biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Özdemir, 2006). Örgüt kültürü, örgüt içindeki bireylerin davranış biçimlerinin örgüt içinde benimsenen değerlerin ışığında nasıl şekil alması gerektiğine dikkat çekmektedir (Terzi, 2000). Örgüt kültürü ile ilgili çalışmalara 1980’li yıllarda rastlanmakta ve bununla birlikte örgüt kültürünün yönetim üzerinde belirleyici bir rolünün olduğu fikri ortaya atılmaktadır. Örgüt kültürü kavramının

toplumsal değer ve yargılarla bütünleşen, toplumu esas alan bir kavram olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Terzi, 2000, 19-20). Örgüt kültürü örgüt içindeki bütün bireylerin düşünce ve inanç sistemlerini içine almaktadır (Yamak, 1996, 26). Örgüt kültürü ile ilgili yapılan araştırmalar dikkate alındığında örgüt kültürüne yönelik birçok tanımın yapıldığı gözlemlenmektedir. Okul kültürü, Pheysey (1993) tarafından başarı kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve destek kültürü olmak üzere dört boyut altında değerlendirilmiştir (Sönmez, 2006).

- **Başarı kültürü:** Başarı kültüründeki temel unsur örgüt içindeki herkesin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları gerektiği şekilde yerine getirmesidir. Başarı kültürünü benimseyen okulların o okulda etkili olan düzen ve disipline göre hareket edilmesinden ziyade daha çok okulun hedefleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuldaki bütün bireylerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirdikleri gözlemlenmektedir (Şişman, 2007, 150). Bu tür okullara mensup olan bireyler kendilerinden bekleneni yerine getirdikleri durumda öğretim kalitesini artırmaya yönelik elde ettikleri başarılarının da ödüllendirildiği görülür (Terzi, 2005, 426). Başarı kültürünü tam anlamıyla özümseyen okullardaki bireylerin girişimde buldukları her işte ilgi, istek ve heveslerinin arttığı gözlemlenmektedir. Bu kültürde öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri arasında güvene dayalı bir ilişkinin olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca okul yöneticileri o okuldaki her bir bireyin alanında iyi olduğu işleri yapmalarına öncülük ederler. Bütün bunların yanında bireylerin her zaman okula uyum sağlamaları gerektiği üzerinde durulmaktadır (İra ve Şahin, 2011, 4).
- **Görev kültürü:** Görev kültüründe, örgütte hâkim olan örgütteki bütün çalışanlar tarafından benimsenen örgütün genel amaçları etrafında birleşilmektedir. Bununla birlikte örgütsel amaçların her şeyin önüne geçtiği düşüncesi savunulmaktadır (Terzi, 2005). Bu kültürde bireysel hedeflere değil kuruma yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesine odaklanılmaktadır (Balcı, 2007, 187). Görev kültürünün hâkim olduğu okullar öğretime yönelik ortaya çıkan yeniliklere hızlı bir şekilde ayak uydurmaktadırlar (Bennet ve Bennet, 2004, 103).
- **Destek kültürü:** Destek kültüründe ise örgütteki bireyler arasında birlik ve beraberliğin olması gerektiği düşüncesi hakimdir. Bu kültürde örgütteki bireyler

arasında güçlü bir bağ vardır. Ayrıca açıklık, doğruluk ve istenilen başarının elde edilmesinde mücadeleci bir yapıya sahip olunmasında destek kültürünün önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. (Terzi, 2005, 425). Yine destek kültürünün etkisinin sürdürüldüğü okullarda bireylerin birbirleriyle olan iletişimde güven ilişkisinin hâkim olduğuna dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte okuldaki bütün bireyler arasında bir dayanışmanın olduğu görülmektedir (Şimşek, 2005, 10).

- **Rol kültürü:** Rol kültüründe de bireysel ilişkilere yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bu kültürde kurallara uygun bir şekilde hareket edilmesi gerektiği düşüncesi savunulmaktadır.

Aydoğan tarafından okul kültürünün bireylerin düşünce yapılarını ortaya çıkaran aynı zamanda davranışlarına yön veren bir değerler bütünü olduğu vurgulanmaktadır (Aydoğan, 2004: 6). Varol tarafından okul kültürünün fonksiyonları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Varol, 1993,186-187).

- Okul içinde benimsenen değerlerin ve inançların gelecek nesillere aktarılmasına ışık tutar.
- Okulun kendine ait bir kimliğe sahip olmasına yardımcı olur.
- Okulda benimsenen vizyonun kalıcılığını sürekli kılar.

Okul kültürü, okul hakkında bilgi sahibi olunmasına yardımcı olmakla birlikte okuldaki bireyler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasına yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre yüksek düzeyde performans sergileyen, okul içinde daima pozitif davranışlar içinde olan okul kültürüne gerektiği şekilde ayak uydurdukları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin başarılarının istenilen yönde artırılabilmesinin okul içinde olumlu bir kültürün oluşturulması ile gerçekleşebileceğine dikkat çekilmektedir (Hofman and Dijkstra, 2010, 1035). Okul kültürünün okulda meydana gelen herhangi bir olumsuz durum karşısında nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda yol gösterici olduğu savunulmaktadır. Ayrıca güçlü bir okul kültürünün olabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretime yönelik her konuda birbirleriyle fikir birliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu şekilde bir iletişimin olması durumunda okul içindeki bütün bireylerin hiçbir sorun karşısında boşluğa düşmeyerek

sorunların çözümüne yönelik daha inançlı bir yaklaşımla hareket edilebileceği öngörülmektedir (Arpaguş, 2011).

Balcı (2013) tarafından okul kültürünün süreç içerisinde anlam kazandığı ve okuldaki bireylerin yaşam tarzı haline geldiği düşüncesi savunulmaktadır. Ayrıca okul içinde meydana gelen herhangi bir mevzu hakkında önemsizleştirilen hususların okuldaki bütün bireyler tarafından ortak bir görüş etrafında birleşilerek çözüme kavuşturulduğu gözlemlenmektedir (Balcı, 2013). Okul kültürünün öğrencilerin başarılarına önemli ölçüde etki ettiği görüşüne dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin istenilen başarıya ulaşabilmelerinin okul kültürünün zamanla öğretime yönelik değişiklikleri beraberinde getirmesiyle gerçekleşebileceği düşüncesi savunulmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin zaman içerisinde farklı fikirler üzerine yoğunlaşabileceği düşüncesi dikkate alınarak öğretimdeki gidişata yönelik ortaya çıkan yeniliklerde öğrencilerdeki değişiklikler baz alınarak bu değişikliklerin ışığında hareket edilmesi gerektiği savunulmaktadır (Tyson, 2008). Okul kültürünün okuldaki bütün bireylerin davranışlarına yön vermesi şeklinde ele alınmasıyla birlikte aynı zamanda okulda meydana gelen bütün olayları içine aldığı ifade edilmektedir. Ayrıca okul kültürünün okul içinde uyulması gereken kuralları ön plana çıkardığına dikkat çekilmektedir (Özdemir, 2012: 605).

Örgüt kültürü kavramı Aydoğan ve Okay (2001, 73) tarafından örgüt kültürünün bireylerin davranışlarına yön veren ve örgüt içindeki eylemlerinde etkin bir rol oynayan önemli bir yapı olduğu düşüncesi ortaya atılmaktadır. Araştırmacılardan Kotter (1997, 148) ise örgüt kültürünü bireylerin örgütte benimsenen kurallar çerçevesinde hareket etmesi şeklinde açıklamaktadır. Bu açıklamadan yola çıkılarak örgüt içindeki bir birey kurallar dışında bir eylem gerçekleştirdiği zaman diğer bireyler tarafından o bireye kurallar ışığında yol gösterilir. Böyle bir durumun gerçekleşmesi kültürel etkinin varlığını ortaya çıkarır. Hoy ve Miskel (2007: 212) örgüt kültürüne bireyler arasındaki birlik ve beraberliğin sağlanması şeklinde bir açıklama getirmektedir. Bir diğer araştırmacı Schein (2004, 10) ise örgüt kültürünü, örgütteki bireylerin ortak değerler etrafında birleşmesi ve bu değerlerin rehberliğinde birbirlerini desteklemeleri şeklinde ifade etmektedir. Örgüt kültürü yeni bir kavram olarak ele alındığı için araştırmacıların ilgi odağı haline gelmektedir. Bununla birlikte örgütteki yöneticilerin örgüt içindeki eylemlerine yön verilmesi bağlamında kültürün etkin bir rol oynadığı üzerinde

durulmaktadır. Bunun sonucu olarak da araştırmacılar tarafından elde edilen bulgular kültürün örgüt içinde oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir (Schein, 1990). Alanyazında yapılan incelemelerde örgüt kültürünün yalnızca maddi açıdan değerlendirilmemesi gerektiğini somut olmayan kavramları da içine alan manevi bir yönünün olduğuna dikkat çekilmektedir (Arpaguş, 2011).

Örgüt kültürü, örgütlerde gerçekleştirilecek olan uygulamaların tespit edilmesini sağlayan ve bu uygulamalar üzerinde yoğunlaşılan bir sistemdir (şimşek ve Fidan, 2005). Örgüt kültürünün örgütün içindeki bireylerin davranışlarının analiz edilmesini sağladığı görüşü savunulmaktadır (Aydoğan, 2004). Örgüte mensup olan bireylerin davranışlarında örgüt içinde oluşturulan kültür yol gösterici olmaktadır. Ayrıca bireyler örgütün misyonuna yönelik hareket edebilmek için ortak bir amaç etrafında birleşmektedirler. Başaran (1991), örgütün kendine has özelliklerini ortaya çıkarma uğraşında örgütte oluşturulan kültürün büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Balcı (2008) ise örgüt kültürü hakkında yapılan bütün açıklamaları göz önüne alarak örgüt kültürüne yönelik düşüncelerini dile getirmiştir ve bununla birlikte örgüt kültürünün zaman içinde Şekil aldığını, örgütün amaçlarına ışık tuttuğunu, yazılı belgelere dayanmadığını ve örgütteki bireylerin örgütün hedeflerine yönelik inanç ve tutumlarını etkileyen bir yapı olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin örgütün amaçlarını gerçekleştirirken içinde buldukları toplumun kültürel niteliklerini örgüte yansıtıtları gözlemlenmektedir. Bununla birlikte örgütteki bireylerin belirli bir amaç etrafında birleşmeleri ve ortak bir düşünce yapısına sahip olmaları onların diğer örgütlerden farkını ortaya koymaktadır. Bunun sonucu olarak da ortak bir anlayışa sahip bireylerin bir araya gelmesiyle birlikte örgüt kültürünün oluşumuna katkı sağlanmaktadır (Eren, 2006).

Deal ve Kennedy (1983) rgt kültürü kavramına açıklık getirmenin oldukça zor olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle örgüt kültürü ile ilgili birçok açıklamanın olduğu gözlemlenmektedir. Örgüt kültürü hakkında Aydın (2013) bireylerin örgütte karşılaşılan sorunlara yönelik mücadelelerinin bütününü ifade ettiği yönünde bir açıklama yapmaktadır. Örgütteki bireylerin birbirleriyle iş birliği içinde hareket etmeleri durumunda örgütün amaçlarına beklenen düzeyde ulaşılabileceğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca rgtteki bireyler arasında dayanışmanın sağlanmasıyla birlikte güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulabileceği düşüncesi savunulmaktadır. Bütün

bunların aksi olduğu durumda ise bireyler arasında gerekli güvenin sağlanamamasıyla birlikte örgütün amaçlarına ulaşabilme yolunda birçok sorunla karşılaşacağı gözlemlenmektedir. Bunun sonucu olarak da zayıf bir kültürün oluşmasına sebebiyet verileceğine dikkat çekilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Ayrıca örgüt kültürü, yönetim alanındaki çeşitli basamakları ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde örgüt kültürünün düzenlenebilecek, organize edilebilecek ve değişikliğe gidilebilecek bir kavram olduğu ön plana çıkarılmaktadır. Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri ve devamlılığını sürdürebilmeleri için örgüt içinde benimsenen ortak değerlerin önemine dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda örgüt içindeki ortak değerlerin ortaya çıkarılmasında örgütte bulunan bütün bireylerin katkısının olduğunu söylemek mümkündür. Bütün bunların gerçekleşmesinde en önemli görevi okul yöneticileri üstlenmektedir. Okul yöneticileri örgüt içindeki genel koordinasyonu sağlayarak örgütte bulunan bütün çalışanların ortak bir noktada birleşmelerine yardımcı olmaktadır.

Örgüt kültürü ne kadar iyi incelenirse örgütün idare edilebilmesi o kadar kolaylaşır. Kültür en ayrıntılı şekilde değerlendirilmeli ve o kültürün güçlü ve zayıf olmasındaki etkenler açığa çıkarılmalıdır (Collins, 1996, 745). Ayrıca örgütteki verimliliğin ve devamlılığın sağlanması için örgüt içerisinde hiçbir sıkıntının baş göstermesine izin verilmemelidir. Bununla birlikte örgüt içinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için alternatif yollar geliştirilmelidir (Çelik ve Semerci, 2002: 205). Bütün bunların yanında örgütlerin insan yaşamının büyük bir bölümünde varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Örgütler birçok sebebe bağlı olarak değil tek bir sebebe bağlı olarak ön plana çıkarlar. İnsanlar tek başlarına mücadele ettiklerinde başarıyı yakalayamamaları durumunda örgütlere ihtiyaç duyarlar. Bir diğer ifadeyle örgütlerin varoluşlarındaki sebep gerçekleştirilmek istenen hedeflerin bir kişi ile değil birçok kişinin bir araya gelerek bu hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda mücadele edilmesidir (Can, 1997, 3). Son yıllarda örgüt kültürünün örgüt içindeki bütün çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi sonucu genel başarının sağlanmasında büyük önem arz ettiği üzerinde durulmaktadır (Gore, 1999; Corbett ve Rastrick, 2000). Özetle örgüt kültürünün gözlemlenebilir, izlenebilir ve kontrol altına alınabilir bir kavram olduğu söylenebilir (Çelik, 2012). Araştırmacılar tarafından elde edilen çalışmalara göre örgüt kültürünün örgüt içinde oluşabilecek belirsizlikleri ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Örgütteki bireylerin örgütün misyonuna yönelik

hedeflerine ulaşabilmeleri için örgüt ile ilgili her şeye hâkim olması gerekmektedir. Bu da örgüt kültürünün beklenen şekilde yönetilmesine olanak sağlamaktadır (Çağlar, 2013).

### **Örgüt Kültürünün Unsurları**

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu örgüt kültürüne yönelik bazı özelliklere değinilmiştir. Bu özellikler şunlardır (Bakan, 2019, 21).

- ❖ Örgüt kültürü sonraki zamanlarda edinilen ve örgüt içindeki bireyler tarafından benimsenen bir olgudur.
- ❖ Örgüt kültürü örgütteki bütün bireylerin bir arada olmasını gerektirmektedir.
- ❖ Örgüt kültürü belirli bir plan ve program dahilinde ele alınan bir yönerge olarak ele alınmamalıdır.
- ❖ Örgüt kültürü sürekliliği daim olan genel bir davranış ve değerler bütünüdür. Örgüt kültürü, Stephen ve Judge (2009) tarafından yedi başlık altında toplanmıştır.
- **Çalışan odaklılık:** Örgütteki bireylerin yaptıkları çalışmalar neticesinde elde edilen çalışmalardan geri dönütler alabilmesidir.
- **Ayrıntıcılık:** Yapılan çalışmalarda yanlışlara ve eksikliklere yer verilmemesi her bir detayın ayrı ayrı incelenmesi
- **Sonuç odaklılık:** Elde edilen çalışmaların sonuçları üzerine yoğunlaşma.
- **Grup odaklılık:** Örgütte birlik ve beraberliğin esas alınmasıyla birlikte örgütteki bütün bireylerin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri.
- **Riski göz önünde bulundurma ve yenilikçilik:** Örgütteki bireylerin her türlü değişime hazır olmaları ve herhangi bir durum karşısında risk alabilme cesaretine sahip olmaları.
- **Saldırganlık:** Örgüt içindeki bireylerin çalışmalarındaki hareketliliği artırma yönündeki çabaları.
- **Durağanlık:** Örgütün gelişiminin sağlanması ve yapılan çalışmaların verimliliğinin artırılması yönünde gerçekleştirilen eylemler.

Bütün bunlardan yola çıkılarak örgüt kültürünün heterojen bir yapıda olduğu, farklı kültürlere de ev sahipliği yaptığı ve örgüt içinde görev yapan bireylerin benimsediği ortak değer ve yargıları kapsayan önemli bir sistem olduğu söylenebilir.

## Örgüt Kültürünün Ögeleri

Örgütteki bireyler arasında güçlü bir bağın olması için ögelerin varlığının örgütteki bireyler üzerindeki etkilerine dikkat çekilmektedir. Bu ögeler şunlardır (Terzi, 2000):

- **Semboller:** Kültürdeki en geniş içerikli ögelerden biridir. Örgütteki bireylerin birbirleriyle olan iletişimde şifreli manalar içeren davranış biçimidir. Aynı zamanda örgüt içinde ilk deneyimi olan bireylere örgüt hakkında gerekli bilginin verilmesini sağlamaktadır (Şişman, 2007). Bir örnekle açıklayacak olursak okuldaki öğretmenlerin her dersin içeriğine yönelik buldukları materyaller ile öğrencilerin o okulun öğrencisi olduklarına dair üniformalarındaki armalar o okulun kendi niteliklerine özgü bir sembolü olarak görülmektedir.
- **Dil:** Her ülkenin kendilerine has bir dilinin olduğu düşüncesinden yola çıkılarak örgütlerin de kendilerine has bir dilinin olduğu söylenebilir. Ayrıca örgüt dilinin yalnızca örgüt içindeki bireyler tarafından benimseneceği düşüncesi savunulmaktadır. Bununla birlikte örgütte benimsenen dil, örgütteki bireylerin birbirlerine ve örgüte olan güveni üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Şişman, 1994). Örneğin her okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik benimsedikleri misyon ile okullar arasındaki ayırt ediciliği ortaya koyan okullara ait adlar o okula ait dilin oluşmasındaki etkenlerdendir.
- **Temel Değerler:** Örgütün hedeflerine ulaşabilmek için örgütteki bireylere rehberlik edilmesini gerektiren düşünce ve inanç sistemidir. Örgütteki bireylerin gereksinimleri, örgütten beklentileri örgüt içinde benimsenen değerlerin varlığını ortaya çıkarır. Ayrıca örgütteki değerlerin örgüt içindeki bireyler arasında var olan iletişimde açıklık, netlik olmasıyla birlikte örgütün hedeflenen başarıya ulaşma yolundaki çabalarından doğduğuna dikkat çekilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Değerler bireylerin ortak bir amaç etrafında bir araya gelmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte değerler örgütteki bireylerin buldukları ortamda nasıl davranmaları gerektiği konusundaki düşünce tarzlarına ışık tutan bir yapı olarak ele alınmaktadır. Değerlerin var olan durumları ele almadığı sadece gerçekleşmesi istenilen durumları ön plana çıkardığı savunulmaktadır. Bu isteklerin de doğruluk, içtenlik ve başarıya odaklanma gibi gözlemlenebilen istekler olduğuna dikkat çekilmektedir. Örgüt



kültüründe değerlerin öneminin büyük olduğu vurgulanmaktadır. Bunun nedeni ise örgüt içindeki bireylerin benimsediği değerlerin o örgütteki kültürün oluşmasına katkı sağlamasıdır. Ayrıca değerler ile örgütün hedefleri, yönetimdeki düşünce yapısı açıklık kazanmaktadır. Bireysel açıdan anlam kazanan değerlerin örgütsel açıdan da anlam kazandığı ileri sürülmektedir. Örgüt kültürünün pek çok ögeyi içine aldığı fakat bu ögeler içinde en fazla değerlerin üzerinde durulduğu gözlemlenmektedir. Bunun nedeni de değerlerin diğer ögelere nazaran güvenilirlik düzeyinin istenilen düzeyde olmasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, 58).

- **Hikaye ve Masallar:** Örgütte yaşanan durumların olması gerektiği şekilde ifade edilmeyerek daha mübalağalı şekilde anlatılmasıyla ortaya çıkan kültür aktarıcılarıdır. Hikâye ve masalların örgütün geçmişi ile geleceğine ışık tuttuğu savunulmaktadır (Ataman Unutkan, 1995). Hikayeler ile örgütte meydana gelen bütün olaylar netlik kazanmaktadır. Bunu bir örnekle açıklayacak olursak okul yöneticileri hakkında aktarılan hikayeler ile onların sorumlu oldukları okula yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetler fazlaca ifade edilen hikayeler olarak bilinir. Hikayelerin örgütte meydana gelen değişikliklerin örgütte yer alan bireyler üzerindeki etkisinin anlaşılması açısından büyük bir öneme sahip olduğu savunulmaktadır (Martin ve diğerleri, 1983: 439). Ayrıca hikayelerin örgütteki bireylerin davranışlarının ne yönde şekil alacağı konusunda ipucu verdiği gözlemlenmektedir (Unutkan, 1995: 7). Hikâye ve masalların örgütün benimsediği değerlerin kapsam alanını genişlettiğine dikkat çekilmektedir (Gordon,1993: 48). Bununla birlikte örgüt hakkında merak edilen konulara hikayeler sayesinde açıklık kazandırılacağı düşünülmektedir. Hikayeler örgüt içindeki başarının artırılmasında ne yönde hareket edilmesi gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır (Ricketts ve Seiling, 2003, 33).
- **Törenler:** Örgütte gerçekleşen olaylar ve örgüt içinde yapılması gereken her şey örgütteki bireylere gerektiği şekilde iletilir (Unutkan, 1995). Okullarda özel gün ve haftalara yönelik gerçekleştirilen törenler örnek gösterilebilir. Nelson ve Campbell (1997) tarafından örgütteki törenler aşağıdaki gibi ele alınmıştır:
  - Örgüt içinde yaşanan statü değişikliklerinde yapılan törenler,
  - Örgütteki bireylerin öğretime yönelik mücadelelerinde elde ettikleri başarının ödüllendirilmesinde düzenlenen törenler,

- Örgütteki başarının artırılmasına yönelik değişikliklerin yapılması sonucu düzenlenen törenler,
- Örgütteki bireyler arasında oluşan tatsızlıkları ortadan kaldırmaya yönelik düzenlenen törenler,
- **Kahramanlar:** Örgüt içinde belirleyici bir role sahip olan ve örgüt içindeki diğer çalışanlara yol gösterici olan bireylerdir (Kozlu, 2014). Liselere geçiş sınavında hedeflenen başarıya ulaşan öğrenciler diğer öğrenciler tarafından model alınır ve bu öğrenciler diğer öğrencileri motive eden kahramanlar olarak görülür.
- **Artifaktlar:** Örgütteki bireylerin olayları en sade haliyle algılayabilecekleri belirgin nitelikleridir. Artifaktlar örgüt içinde meydana gelen ciddi durumlar üzerinde etkisi olan semboller olarak bilinmektedir (Balcı, 2014).

## 2.9. OKUL KÜLTÜRÜ

Okul kültürü, okuldaki bütün bireylerin geçmişteki yaşantılarını içine alan ve herhangi bir zorlayıcı kurala dayalı olmayan değerlerin bütünü olarak ele alınmaktadır (Goleman, 2006, 3). Okul kültürü, Deal ve Peterson (2009'dan akt., Özgür, 2017, 18) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- ❖ Okul kültürü, okuldaki bireylerin öğretimin kalitesini artırmaya yönelik girişimlerinde dengeyi sağlayarak okulun başarısına katkı sağlayabilecek doğru adımları atmalarına yardımcı olur.
- ❖ Okul kültürü, okuldaki başarının artırılmasına yönelik gerçekleştirilen her türlü uygulamada okulda bulunan bütün bireylerin en doğru yaklaşımı sergilemelerine katkı sağlar.
- ❖ Okullarda güçlü bir okul kültürünün oluşturulması durumunda bireylerin birbirlerine okula olan bağlılığı artar.
- ❖ Güçlü bir okul kültürü öğretime yönelik durumlarda karşılaşılan olumsuzluklara bir kalkan oluşturur.

Taymaz (2009, 80) tarafından okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerinin kişisellikten uzak bir düşünce yapısında olmalarıyla birlikte okuldaki bütün bireyler arasında birlik ve beraberliğe dayalı bir iletişimin olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca okul yöneticileri o okulda oluşturulan okul kültürünün okuldaki bütün bireyler üzerinde gerektiği şekilde iz bırakmasını sağlamakla

yükümlüdür. Bütün bunların sonucu olarak da okul yöneticileri aşağıdaki durumları göz önüne almalıdırlar:

- ❖ Öğretimde kültürü yansıtan faaliyetler ön planda olmalıdır.
- ❖ Okul kültürünün ışığında gerçekleştirilen bütün davranış biçimlerinin belirlenmesinde yol gösterici bir rol almalıdır.
- ❖ Okul kültürünün oluşturulmasında kişisel düşüncelerini de ön plana çıkarmalı ve okuldaki bütün bireylere örnek teşkil etmelidir.
- ❖ Okulun sahip olduğu değerler okuldaki bütün bireylerin kabulüne tabi tutulmalıdır.
- ❖ Okul kültürünün bireyler üzerindeki olumlu etkilerinden yola çıkılarak okuldaki personellerin motivasyonunun artırılması yönünde girişimlerde bulunulmalıdır.
- ❖ Okuldaki bütün bireylerin öğretime yönelik faaliyetlerde daha aktif hale gelmesine yardımcı olmalıdır.
- ❖ Okul kültürünün içinde barındırdığı değerler ve normlar ortaya çıkarılmalıdır.
- ❖ Okulun geçmişini ön plana çıkaran olaylar ve okulun gelişimine katkı sağlayan yöneticilerle ilgili bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- ❖ Okul kültürüne sahip çıkılarak öğretime yönelik ortaya çıkan değişim ve gelişimlere ayak uydurulmalıdır.
- ❖ Okuldaki bütün bireylerin okulla ilgili gerçekleştirilen faaliyetlerde yer almaları sağlanmalıdır.
- ❖ Okul kültürünün ortak bir anlayış çerçevesinde oluşturulması için mücadele edilmelidir.

Okul yöneticileri okul kültürünün etkililiğini sağlamak için okula sonradan dahil olan bireyleri okula alıştırmaya mücadelesi içinde olmalıdır. Aynı zamanda bu bireylerin sahip oldukları kültürlerden de faydalanılma yoluna gidilmelidir. Bununla birlikte değişik kültürlerin ışığında bütün bireylere rehberlik edilmelidir (Dolunay, 2007: 14). Ayrıca okul yöneticilerinin okuldaki bütün bireylere olan yaklaşımlarının eşit düzeyde olması gerekmektedir.

Aydoğan tarafından okul kültürünün bireylerin düşünce yapılarını ortaya çıkaran aynı zamanda davranışlarına yön veren bir değerler bütünü olduğu vurgulanmaktadır

(Aydoğan, 2004, 6). Varol tarafından okul kültürünün fonksiyonları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Varol, 1993, 186-187).

- Okul içinde benimsenen değerlerin ve inançların gelecek nesillere aktarılmasına ışık tutar.
- Okulun kendine ait bir kimliğe sahip olmasına yardımcı olur.
- Okulda benimsenen vizyonun kalıcılığını sürekli kılar.

Okul kültürü, okul hakkında bilgi sahibi olunmasına yardımcı olmakla birlikte okuldaki bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasına yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre yüksek düzeyde performans sergileyen, okul içinde daima pozitif davranışlar içinde olan öğretmenlerin okul kültürüne gerektiği şekilde ayak uydurdukları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin başarılarının istenilen düzeyde artırılabilmesinin okul içinde olumlu bir kültür oluşturulmasıyla gerçekleşebileceğine dikkat çekilmektedir (Hofman and Dijkstra, 2010, 1035).

Okul kültürü okulda meydana gelen herhangi bir olumsuz durum karşısında nasıl davranılması gerektiği konusunda yol göstericidir. Ayrıca güçlü bir okul kültürünün olabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretime yönelik her konuda birbirleriyle fikir birliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu şekilde bir iletişimin olması durumunda okul içindeki bütün bireylerin hiçbir sorun karşısında boşluğa düşmeyerek sorunların çözümüne yönelik daha inançlı bir yaklaşımla hareket edebilecekleri öngörülmektedir (Arpağuş, 2011). Balcı (2013) tarafından okul kültürünün süreç içerisinde anlam kazandığı ve okuldaki bireylerin yaşam tarzı haline geldiği düşüncesi savunulmaktadır. Ayrıca okul içinde meydana gelen herhangi bir mevzu hakkında önemsizleştirilen hususların okuldaki bütün bireyler tarafından ortak bir görüş etrafında birleşilerek çözüme kavuşturulduğu gözlemlenmektedir (Balcı, 2013). Bütün bunların yanında okul kültürünün öğrencilerin başarılarına önemli ölçüde etki ettiği görüşüne dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin istenilen başarıya ulaşabilmeleri için okul kültürünün zamanla öğretime yönelik değişiklikleri beraberinde getirebileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin zaman içerisinde farklı düşünce yapısında olabileceği düşüncesi dikkate alınarak öğretimdeki gidişata yönelik yapılan değişikliklerde öğrencilerde gözlenen değişiklikler baz alınarak bu değişikliklerin ışığında hareket edilmesi gerektiği savunulmaktadır (Tyson, 2008).

Okul kültürünün okuldaki bütün bireylerin davranışlarına yön vermesi şeklinde ele alınmasıyla birlikte aynı zamanda okulda meydana gelen bütün olayları içine aldığı ifade edilmektedir. Ayrıca okul kültürünün okul içinde uyulması gereken kuralları ön plana çıkardığına dikkat çekilmektedir (Özdemir, 2012, 605). Okul kültürünün anlam kazanabilmesinde okulun çevre ile ilişkili olmasındaki en önemli faktör o okulun amaçları doğrultusunda hareket etmesine katkı sağlamasıdır. Çevre hakkında yeterli bilgi sahibi olunması ve çevreyle bağlantılı olunduğu takdirde okulda meydana gelen problemlerin çözümünde herhangi bir güçlüğü yaşanmayacağı ileri sürülmektedir. Ayrıca okulun başarılı olmasındaki temel etmenin o okulda akademik başarının sağlanması için gerekli mücadelenin verilmesi ve okuldaki bütün bireylerden beklenen performansın yerine getirilerek akademik başarı hususunda daha hassas davranılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Balcı, 1993, 13-14).

Okul kültürü, olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşmayı gerektirmektedir. Ayrıca kültür okulda gerçekleşen bütün olaylarda etkisini sürdüren bir unsur olarak algılanabilir (Şişman, 2002, 180). Okullarda var olan örgüt kültürü hem kendisini hem de okulda çalışan bütün işgörenleri etkilemekle beraber toplum üzerinde de önemli ölçüde etkisinin olduğu gözlemlenmektedir. Okul ile ilgili üzerinde durulması gereken önemli niteliklerden birisi de topluma ait bireylerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan varlığını sürdüren bir sistem olmasıdır (Bursalıoğlu, 1998, 33). Okullar toplumsal açıdan büyük önem arz etmektedir. Toplumdaki devamlılığının sağlanmasında ve kültürel değerlerin varlığını sürdürmesinde okulların önemli bir rolü bulunmaktadır. Ayrıca toplumda benimsenen kültürün gelecek nesillere aktarılmasında okulların büyük bir öneme sahip olduğu üzerinde durulmaktadır (Alıcıgüzel, 1999, 17). Okul kültürü bir okuldaki bireylerin düşünce yapıları, inançları ve davranış biçimlerinden oluşmaktadır (Taymaz, 2003, 23).

Okulların birbirine yakın özellikleri olsa da okulları birbirinden ayıran farklı özellikleri de bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1998, 34). Bununla birlikte okul içinde sergilenen davranış biçimlerinin analiz edilmesi başka kurumlara göre oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bunun temel nedeni ise okulların temel kaynağında insan faktörünün dikkate alınmasıdır. Aynı zamanda insanların daha donanımlı bir hale gelmeleri güçlü bir okul kültürünün rehberliğinde eğitim almaları ile gerçekleşmektedir. Bütün bunların yanında okulların Reyes (1992) tarafından belirli bir düzen ve disiplin çerçevesinde

ortaya çıkan bir sistem olarak algılanmaması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Okullar kültürel açıdan ele alınmakla birlikte daha çok kültür üzerinde yoğunlaşan örgütler olduğu için kültürel açıdan iyi analiz edilmesi sonucu daha kaliteli bir eğitim verilebileceği söylenebilir.

Okul kültürü kapsamında değişik düşünce yapıları, değerler ve inançlar ele alınabilir (Deal, Peterson, 1990; Celep, 2002, 356). Ayrıca okul kültürü öğrencilerin işlenen derse yönelik ilgi ve isteklerinin artmasında ve o derse motive olmalarında etkilidir. Okul kültürü kısaca okul içindeki bireylerden oluşan ve bu bireyleri bir arada tutan inançlar, tutumlar ve değerlerinin varlığının ışığında hareket edilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri okul içinde bireyler tarafından benimsenen kültürün anlam kazanabilmesi için okuldaki bireyler tarafından benimsenen değerlere örnek teşkil etmeleri gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticileri kültürün zaman içerisinde anlam kazanması ve okulun genel bir başarıyı yakalayabilme yolundaki amaçlarını gerçekleştirebilmek için okuldaki bütün çalışanlar ve öğrencilerle iş birliği içinde hareket ederler (Çelikten, 2003; Arslan ve diğerleri, 2005, 450). Okulları belirli bir düzen ve disipline bağlı belli başlı değerler etrafında birleşilen bir sistem olarak ele almak mümkündür. Okulların vizyonu okullarda öğretimde başarıyı yakalamaya yönelik gidilecek değişikliklerin seyrini önemli ölçüde etkilemektedir. Aynı zamanda gerçekleştirilen her faaliyet bir düşüncenin ürünü olduğu gibi okullarda öğretime yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin okulların sahip olduğu vizyonun rehberliğinde uygulandığı düşüncesine dikkat çekilmektedir (Çelik, 2002, 64). Okulda düzenlenen faaliyetlerde yer alan öğretmenler buldukları okulun karakteristik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmakla beraber okul içindeki davranış biçimlerinin ne yönde şekil alması gerektiğine karar vermektedirler.

Okul içinde oluşturulan kültürü gerektiği şekilde kabullenen ve bu kültür ışığında hareket eden öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirdikleri ve daha kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilmesine katkı sağladıkları savunulmaktadır (John, 1999, 1037). Bütün bunların yanında okul kültürünün sadece okul yöneticilerinin katkılarıyla oluşmadığına dikkat çekilmektedir. Okul kültürünün oluşmasında okul yöneticileri, öğretmenler ve okulda görevli olan bütün çalışanların önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Ayrıca okul kültürü okuldaki bütün bireyler tarafından benimsenen davranış, tutum ve değerlerin kontrol altında olmasını gerektirir. Bununla birlikte okul

yöneticileri öğretmenlerin okul içerisindeki düzen ve disipline uygun bir şekilde hareket edip etmediklerini takip edebilirler. Son yıllarda araştırmacıların okul kültürü kavramı üzerinde oldukça yoğunlaştıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca okullarda öğretmenler tarafından her ders için gerçekleştirilen etkinlikler ve bu etkinliklere yönelik öğrencilerin ilgi ve tutumları o okulda benimsenen okul kültürünü yansıtmaktadır. Literatür tarandığında okul kültürünün çeşitli yönlerden incelendiği gözlemlenmektedir. Bu taramadan elde edilen çalışmalara göre okul kültürünün güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bir okuldaki öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve diğer görevlilerin okul içindeki davranış şekilleri, öğrencilerin okulun herhangi bir alanında diğerleriyle olan iletişimindeki hal ve hareketleri, okulun fiziki yapısı, okuldaki bütün çalışanlar arasındaki diyalog, okulda düzenlenen faaliyetler, öğrencilerin ders içindeki davranış biçimleri o okulda benimsenen okul kültürü hakkında bilgi vermektedir. Okulların kendilerine özgü karakteristik bir özelliği bulunmaktadır. Aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin birbirlerinden beklentileri öğretime yönelik istenilen başarının sağlanması için sarf edilen çabalar okul kültürünün ışığında gerçekleşmektedir (Balci, 2013, 191). Okulda gerçekleştirilen faaliyetlerde ve okulun var olmasındaki en önemli etkenin okul kültürü olduğu üzerinde durulmaktadır. Stoll (1998, 170) tarafından öğrencilerin başarıyı yakalayabilmelerinde ve okulla ilgili gerçekleşen her durumda okul kültürünün izlerinin bulunduğu dikkat çekilmektedir (Wagner, 2006, 41). Ayrıca okula ait her şeyin okuldan ayrı tutulamayacağı üzerinde durulmaktadır (Şişman, 2013: 170). Bunun en önemli nedenlerinden biri de okul kültürünün insanların davranışlarına yön veren en önemli etkenlerden biri olmasıdır (Peterson, 2002: 10). Bütün bunların yanında okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul kültürünü en doğru şekilde benimsemeleri okulda gerçekleştirilen öğretimin verimliliğinin artmasına katkı sağlamaktadır.

Okul kültürü, öğrenci bağlamında değerlendirildiğinde öğrenciye yönelik iki fonksiyonun üzerinde önemle durulmaktadır (Çelik, 2012a, 136). Bunlardan ilki öğrencilerin okul kültürü hakkında bilgi sahibi olmasında ve okul içinde nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda yön gösterici rol oynamaktadır. İkinci fonksiyonu ise öğrencileri bütün sorunlar karşısında güçlü kılmaktadır. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin kendilerini buldukları okula ait hissetmeleri ve o okula güvenle

bağlanmaları sağlanabilir. Ayrıca öğrenciler mensup olduğu toplumla ilgili düşünce dünyalarını genişletmekte ve o toplumda nasıl bir yol alınması gerektiği konusunda daha bilinçli hareket edebilme imkanını bulabilecektir. Bütün bunlar beraberinde öğrencilerin nerede nasıl davranması gerektiğiyle birlikte iyi ile kötüyü ayırt edebilmelerinin okulda benimsenen kültür ışığında gerçekleşebileceğini getirmektedir.

Okulda benimsenen kültürün pek çok fonksiyonu bulunmaktadır. Okul kültürünün fonksiyonları Deal ve Peterson (2009, 12-14) tarafından aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

- ❖ Kültür, okuldaki öğretimin verimliliğini artırmaktadır.
- ❖ Kültür, bireyler arasında birlik ve getirmekle birlikte karşılaşılan her türlü olumsuz durum karşısında nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda yol gösterir.
- ❖ Kültür, her türlü değişime ve gelişime açıktır.
- ❖ Kültür, ait olunulan okula olan bağlılığı artırır.
- ❖ Kültür, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki diğer görevlilerin okul içindeki performanslarına olumlu yönde etki eder.
- ❖ Kültür, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda yol göstericidir.

Okul kültürünün yalnızca kültürel yönlendiriciliğinin olmadığı yaşanılan ülkede bütün değişim ve gelişimlerin dikkate alınarak bu değişim ve gelişimlerin gelecek kuşaklara aktarıldığı düşüncesi savunulmaktadır (Alicıgüzel, 1998, 17-18; Şişman, 2013, 19). Okul kültürü pozitif fonksiyonlarının yanında pozitif olmayan fonksiyonlarını da içine almaktadır. Bu fonksiyonlar okuldaki öğretimin kalitesinin düşmesi, okuldaki bireyler arasında iletişim sorunlarının yaşanması ve öğretime yönelik ortaya çıkan yeniliklere ayak uydurulamama şeklinde ele alınabilir (Balci, 2013: 191; Çelik, 2012a, 51; Şişman, 2013, 169). Bir okuldaki okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler okulda gerçekleştirilen etkinliklere aynı şartlarda katıldıkları takdirde o okulda herkes tarafından benimsenen ortak bir kültürün ortaya çıkabileceği görüşü savunulmaktadır. Bunun sonucu olarak da okuldaki bireyler arasında anlaşmazlıkların doğabileceği görüşü ortaya atılmaktadır (Şişman, 2013, 169). Bütün bunların ışığında okulda gerçekleştirilen bütün faaliyetlerde o okuldaki bütün bireylerin yer almasının okul kültürünün ortaya çıkarılmasında önemli bir yerinin olduğu savunulmaktadır (Çelik, 2012a, 51). Son yıllarda yapılan araştırmalar ışığında 1930 ve 1950'li yıllarda



örgüt kültürü ile ilgili çalışmalara rastlanmakla birlikte bu çalışmalara ait bulguların 1980'li yıllarda artış gösterdiği gözlemlenmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Hofstede, 1980; Ouchi ve Wilkins, 1985; Schein, 1990).

Okul kültürü ile ilgili yapılan açıklamaların rehberliğinde dört çeşit okul kültürünün olduğuna dikkat çekilmektedir (Çelik, 2012a, 52-53). Bunlardan ilki başarısızlığa dikkat çeken okul kültürünün ele alınmasıdır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler okul kültüründe beklenilenin altında performans sergilerler. İkinci okul kültüründe ise başarıya odaklanılan bir okul kültürünün varlığı söz konusudur. Öğrenciler daima beklenilenin üstünde bir başarıyı yakalayabilme mücadelesi içindedirler. Üçüncüsünde de insan kaynağının değişimine ve gelişimine yönelim vardır. Kültürün nihai amacı değişimi ve gelişimi sağlamaktır. Üzerinde durulması gereken ana değerlerin en önemlisi ise insan kaynağının yeniliklere açık olmasıdır. Dördüncü okul kültürünün de mücadelecisi bir özelliğinin olduğu öne sürülmektedir. Bütün bunların yanında okuldaki bütün bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin olabilmesi için okulda bulunan bütün bireyler tarafından demokratik bir düşünce yapısının benimsenmesi gerekmektedir (Çelik, 2012b, 27). Ayrıca güçlü bir okul kültürüne sahip olan bütün okullarda okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle birlikte diğer bütün çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirirken öğretime yönelik sorumlu olunan duruma yönelik ilgi, istek ve motivasyonlarının istenilen ölçüde arttığı gözlemlenmektedir (Stolp ve Smith, 1995, 21).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise ilişkisel tarama modelidir. Kolerasyonel araştırmalarda hedef iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ele almaktır. Bu araştırmalarda önemle üzerinde durulması gereken nokta, veri toplama araçlarının uygulanması halinde değişkenlere herhangi bir yönlendirme yapılmadan mevcut olan ilişkinin verilerini elde etmek ve bu doğrultuda tanımlamalara ulaşmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın hedef evrenini Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde yer alan resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın uygun örnekleme türü kullanılmış ve Çaycuma ilçesinde yer alan resmi okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Zonguldak ili Çaycuma ilçe Millî eğitim Müdürlüğü istatistiklerinden ulaşılan veriler ışığında hedef evrene yönelik bilgiler Tablo 1'de ifade edilmiştir (Millî Eğitim Müdürlüğü, 2021).

Tablo 1. Araştırmanın çalışma örneklemine ait tanımlayıcı istatistikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	207	52.4
Erkek	188	47.6
Öğrenim Durumu		
Lisans	372	94.2
Lisansüstü	23	5.8
Hizmet Yılı		
0-5 Yıl	81	20.5
6-10 Yıl	83	21.0
11-15 Yıl	66	16.7
16 Yıl ve Üzeri	165	41.8
Toplam	395	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma örneklemini demografik değişkenler şeklinde değerlendirildiğinde cinsiyete göre 207’si (%52.4)’ü kadın, 188’i (%47.6)’sı erkek öğretmen oluşturmuştur. Öğrenim durumuna göre 372’si (%94.2) lisans ve 23’ü (%5.8) lisansüstüdür. Hizmet yılına göre 81’i (%20.5) 0-5 yıl, 83’ü (%21.0) 6-10 yıl, 66’sı (%16,7) 11-15 yıl, 165’i (%41.8) 16 yıl ve üzeri şeklinde bir dağılıma sahiptir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla nicel veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Kültürü Ölçeği” ve “Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma bağlamında ele alınan bu form, öğretmenlerin cinsiyeti, hizmet yılı ve öğrenim durumlarına ilişkin gerekli bilgiye ulaşabilmek için araştırmacının bu konu doğrultusundaki çabalarıyla ortaya çıkmıştır.

#### 3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği

Bu ölçek Terzi (2005) tarafından değerlendirilen ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla ortaya çıkarılmakla birlikte birtakım çalışmalar ile ilgili (Koşar, 2008) geçerlik ve güvenilirliği analiz edilerek incelenmiştir. Beşli Likert tipi dereceleme biçiminde değerlendirilen bu ölçek, totalde 29 madde

içermektedir. Bu ölçeğin 7 maddeden oluşan destek kültürü (örnek madde: Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.), 11 madde içeren görev kültürü (örnek madde: Bu okulda okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.), 9 maddeden oluşan başarı kültürü (örnek madde: Bu okulda bulunan başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.), 2 madde içeren rol kültürü (örnek madde: bulunulan okulda kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.) biçiminde dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirme biçimleri “Hiçbir Zaman=1”, “Nadiren=2”, “Bazen=3”, “Çoğunlukla=4”, “Her Zaman=5” biçimindedir. Ölçekteki unsurlardan her birinden ulaşılan puanların yüksekliğinin o boyutun örgütsel kültür niteliğinin yüksek olduğunu göstermesi dikkat çekmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik göz önüne alındığında dört faktörlü durumun ortaya çıkardığı toplam varyans yaklaşık olarak %51’dir. Faktörler açısından ele alınan iç tutarlık katsayıları da .77 (görev kültürü) ve .91 (destek kültürü) arasında değişiklik göstermektedir (Terzi, 2005, 428-429).

### 3.3.2. Okul Akademik İyimserlik Düzeyi Ölçeği

Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri Türkçe’ye göre derlenen “Okul Akademik İyimserlik Düzeyi Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Bu ölçek, güven, öz yeterlik ve akademik vurgu olmak üzere üç boyut ve 19 maddeden meydana gelmektedir. Bu ölçekteki derecelendirme seçenekleri “Hiç Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Orta Düzeyde Katılıyorum=3”, “Katılıyorum=4”, “Tamamen Katılıyorum=5” beşli Likert tipinde ele alınmıştır. Bununla birlikte ölçekten elde edilen puanların arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin arttığı görülmektedir. Ölçekteki Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları, akademik iyimserliğe ilişkin güven boyutu için  $a=.87$ , öz yeterlik boyutu için  $a=.76$  ve akademik vurgu boyutu için  $a=.91$  şeklinde değerlendirilmiştir.

### 3.3.3. Okul Akademik İyimserlik ve okul kültürü ölçeklerinin Güvenirlik Analizleri

Tablo 2. Akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerine ait alt boyutların güvenilirlik analizleri

Değişkenler	Cronbach's Alpha	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
Öz yeterlilik	0.763	0.348-0.672
Güven	0.871	0.263-0.817
Akademik vurgu	0.916	0.651-0.805
<b>Akademik iyimserlik (Toplam)</b>	0.879	0.066-0.738
Destek	0.916	0.680-0.776
Başarı	0.876	0.551-0.769
Rol	0.802	0.358-0.644
Görev	0.770	0.506-0.619
<b>Okul kültürü ölçeği (Toplam)</b>	0.903	0.075-0.680

Tablo 2’de akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerine ait alt boyutların güvenilirlik analizleri sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında öz yeterlilik alt boyutunun Cronbach Alpha değeri 0.763, güven alt boyutunun 0.871, akademik vurgu alt boyutuna ait Cronbach Alpha değeri ise 0.916’dır. Akademik iyimserlik ölçeğine ait Cronbach Alpha değeri ise 0.879’dur. Ayrıca sonuçlara bakıldığında destek alt boyutuna ait Cronbach Alpha değeri 0.916, başarı alt boyutuna ait 0.876, rol alt boyutuna ait 0.802, görev alt boyutuna ait Cronbach Alpha değeri ise 0.916’dır. Okul kültürü ölçeğine ait Cronbach Alpha değeri ise 0.879’dur. Sonuçlara göre öz yeterlilik alt boyutuna ait toplam korelasyon değeri 0.348-0.672, güven alt boyutuna ait 0.263-0.817, akademik vurgu alt boyutuna ait toplam korelasyon ise 0.651-0.805’tir. Akademik iyimserlik ölçeğine ait toplam korelasyon değeri ise 0.066-0.738’dir. Ayrıca sonuçlara bakıldığında destek alt boyutuna ait toplam korelasyon 0.680-0.770, başarı alt boyutuna ait 0.551-0.769, rol alt boyutuna ait 0.358-0.644, görev alt boyutuna ait Cronbach Alpha değeri ise 0.506-0.619’dur. Okul kültürü ölçeğine ait Cronbach Alpha değeri ise 0.075-0.680’dur. Bu sonuçlara göre akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerinin iyi derecede güvenilir oldukları söylenebilir.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Bu araştırmada Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden gerekli izin alınarak veriler toplanmıştır. Etik kurul izni, başvuru dilekçesi ve bununla birlikte iki ölçek, kişisel bilgi formu Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü vasıtasıyla, Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın Zonguldak ili Çaycuma ilçesindeki ilkokul, ortaokulu ve liselerde yürütülebilmesi için izin alınmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşülerek araştırma ve uygulama hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama sırasında bilimsel etik değerlere uygun davranışlarda bulunulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın örnekleminin belirlenmesi sonucu çalışmada bulunan okullara anket formunun uygulanabilmesi amacıyla Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesinin bir nüsha kopyası alınarak çalışmada yer verilen ölçeklerden meydana gelen anketin linki internet vasıtasıyla okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Okul yöneticilerinin izin belgesi ve anket linkinin kurumda görev alan bütün öğretmenlere internet vasıtasıyla ulaştırılması sonucu gerekli veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması küresel anlamda yayılan salgın nedeniyle internet üzerinden online olarak gerçekteştirildiği için on gün gibi bir süre zarfına denk gelmiştir.

### **3.5. VERİ ANALİZİ**

Çalışmanın analiz aşamasında Mahalanobis uzaklığı ile aykırı değer analizi, normallik testleri, ortalama karşılaştırma testleri ve regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerdeki aykırı değerleri temizlemek için Mahalanobis uzaklığı kullanılmış ve toplam 37 gözlem analiz dışı bırakılmıştır. İstatistiksel analizlerin tamamı, aykırı veriler çıkarılarak uygulanmıştır. Akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerinin cinsiyet ve eğitim durumu ve kıdem durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 1, 2, ve 3'te sunulmuştur.

*Tablo 3. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin cinsiyet gruplarına göre normallik sonuçları*

Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Güven	1.731	2.750	1.633	2.364
Akademik	-0.323	0.015	-0.221	-0.395
Başarı	-0.483	0.360	-0.466	-0.158
Görev	-0.324	-0.343	-0.606	-0.008
Destek	0.006	-0.411	0.161	0.060
Rol	-0.638	-0.105	-0.789	0.360
Güven	-0.158	0.371	-0.059	-0.018

Tablo 3'te alt boyutlara ait skor puanlarının cinsiyet gruplarına göre normallik sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre güven, akademik, başarı, görev, destek ve rol alt boyutlarına ait skor puanları cinsiyet gruplarına göre normal dağılım özelliği göstermektedir ( $-2 < \text{Skewness} < 2$ ,  $-2 < \text{Kurtosis} < 2$ ) (George ve Mallery, 2010). Ayrıca sonuçlara bakıldığında öz alt boyutu normal dağılıma uygun değildir ( $\text{Kurtosis} > 2$ ).

*Tablo 4. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin öğrenim durumu gruplarına göre normallik sonuçları*

Öğrenim durumu	Lisans		Lisans üstü	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Öz	1.632	2.381	1.757	2.065
Güven	-0.224	-0.162	-0.395	-0.609
Akademik	-0.464	0.076	-0.194	-0.465
Başarı	-0.446	-0.225	-0.634	0.570
Görev	0.052	-0.204	0.039	-1.116
Destek	-0.734	0.142	-0.075	-1.051
Rol	-0.092	0.177	-0.235	-0.877

Tablo 4'te alt boyutlara ait skor puanlarının öğrenim durumu gruplarına göre normallik sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre güven, akademik, başarı, görev, destek ve rol alt boyutlarına ait skor puanları öğrenim durumu gruplarına göre normal dağılım özelliği göstermektedir ( $-2 < \text{Skewness} < 2$ ,  $-2 < \text{Kurtosis} < 2$ ). Ayrıca sonuçlara bakıldığında öz alt boyutu normal dağılıma uygun değildir ( $\text{Kurtosis} > 2$ ).

Tablo 5. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin kıdem gruplarına göre normallik sonuçları

Kıdem	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16 yıl ve üstü	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Öz	1.719	2.377	1.700	2.821	0.556	-1.188	2.024	3.951
Güven	-0.006	0.063	-0.019	-0.353	-0.075	-0.455	-0.568	0.084
Akademik	-0.324	-0.068	-0.059	-0.091	-0.342	-0.310	-0.747	0.516
Başarı	-0.753	0.289	0.016	-0.434	-0.740	0.920	-0.429	-0.480
Görev	0.203	-0.207	0.185	0.187	0.067	-0.348	-0.142	-0.468
Destek	-1.218	1.650	-0.302	-0.303	-1.222	1.697	-0.482	-0.649
Rol	-0.340	0.735	0.377	0.324	0.517	0.141	-0.301	-0.286

Tablo 5’te alt boyutlara ait skor puanlarının kıdem gruplarına göre normallik sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre güven, akademik, başarı, görev, destek ve rol alt boyutlarına ait skor puanları bireylerin kıdem gruplarına göre normal dağılım özelliği göstermektedir ( $-2 < \text{Skewness} < 2$ ,  $-2 < \text{Kurtosis} < 2$ ). Ayrıca sonuçlara bakıldığında öz alt boyutu normal dağılıma uygun değildir ( $\text{Skewness} > 2$  ve  $\text{Kurtosis} > 2$ ).

Verilerin normal dağılıma uygunluğu için çarpıklık-basıklık katsayıları kullanılmış ve katsayıların  $(-2, +2)$  aralığında olduğu durumlarda normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. Normal dağılım koşulunun sağlanıp sağlanmadığına göre Mann-Whitney U, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ya da Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırma aşamasında da Bonferoni düzeltmesi ile Dunn testleri kullanılmıştır.

Regresyon analizi için modellerde  $\beta$  katsayıları ve ilgili istatistikler verilmiş; ek olarak çoklu bağlantı sorununun incelenmesine yönelik VIF (Varyans şişirme faktörü) değerleri verilmiştir. İstatistiksel analizler R-Project ve IBM SPSS 22 programları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hata payı  $p < 0,05$  olarak alınmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öncelikle akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerinin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin fark testi bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra değişkenler arasındaki korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına değinilmiştir.

#### 4.1. AKADEMİK İYİMSERLİK VE OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Tablo 6. Akademik iyimserlik ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	SS
<i>Öz yeterlilik</i>	1.424	0.665
Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar	1.732	0.799
Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir	1.549	0.892
Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	1.506	0.765
Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur	1.349	0.633
Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	1.499	0.941
<i>Güven</i>	3.397	0.736
Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	3.322	0.953
Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar	3.441	1.002
Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser	3.585	0.926
Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.	3.499	0.927
Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.	3.549	0.861
Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.	3.149	1.160
Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.	3.162	0.976
<i>Akademik vurgu</i>	3.630	0.772
Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.	3.529	0.948
Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.	3.638	0.869
Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.	3.919	0.912
Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.	3.797	0.918
Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.	3.453	0.979
Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler	3.425	0.965
Öğrenciler iyi not alan diğerlerine saygı gösterirler	3.638	0.936
<i>Akademik iyimserlik</i>	2.986	0.516

SS: standart sapma

Tablo 6’da akademik iyimserlik ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Bu sonuçlara göre öz yeterlilik alt boyutuna ait ( $\bar{X}$ = 1.424) maddelere bakıldığında “Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar” ifadesi ( $\bar{X}$ =1.732) en yüksek, “Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur” ifadesi ( $\bar{X}$ =1.349) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Güven alt boyutuna ait ( $\bar{X}$ = 3.397) maddelere bakıldığında “Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser” ifadesi ( $\bar{X}$ =3.585) en yüksek, “Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır” ifadesi ( $\bar{X}$ =3.149) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Sonuçlara göre akademik vurgu alt boyutuna ait ( $\bar{X}$ = 3.630) maddelere bakıldığında “Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür” ifadesi ( $\bar{X}$ =3.797) en yüksek, “Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler” ifadesi ( $\bar{X}$ =3.425) ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 7. Okul kültürü ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

<i>Değişkenler</i>	$\bar{X}$	SS
<i>Destek</i>	4.068	0.737
İnsanlar birbirini sever.	4.213	0.774
Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır	4.096	0.893
Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşırlar	4.051	0.888
Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	3.787	1.076
İnsanlara değer verilir	4.218	0.895
Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	3.934	0.948
Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır	3.643	0.988
Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır	4.068	0.911
<i>Başarı</i>	3.941	0.691
Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir	4.208	0.850
Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	3.977	0.919
Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	3.585	1.035
En büyük ödül bir işi başarmaktır	4.134	0.904
Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır	3.795	1.026
Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	4.035	0.903
<i>Rol</i>	3.047	0.861
Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	2.418	1.184
Hiyerarşiye önem verilir.	3.668	1.103
Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır	2.767	1.031
Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	3.347	1.046
Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur	3.149	1.127
Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	2.514	1.174
İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır	3.122	0.940
Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez	3.676	1.050
İnsanlar arasında ilişkiler resmidir	3.122	1.062

Tablo 7. (devamı) Okul kültürü ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	SS
Görev	3.489	0.566
Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	4.316	0.750
Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır	3.873	1.059
İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	3.967	1.008
Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır	4.443	0.664
Teknolojik gelişmeler takip edilir.	4.390	0.698
Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	4.451	0.701
Okul kültürü ölçeği	3.757	0.499

SS: standart sapma

Tablo 7’de okul kültürü ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Bu sonuçlara göre destek alt boyutuna ait ( $\bar{X}= 4.068$ ) maddelere bakıldığında “İnsanlara değer verilir” ifadesi ( $\bar{X}=4.218$ ) en yüksek, “Yanlışsı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır” ifadesi ( $\bar{X}=3.643$ ) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Başarı alt boyutuna ait ( $\bar{X}= 3.941$ ) maddelere bakıldığında “Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir” ifadesi ( $\bar{X}=4.208$ ) en yüksek, “Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir” ifadesi ( $\bar{X}=3.585$ ) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Rol alt boyutuna ait ( $\bar{X}= 3.047$ ) maddelere bakıldığında “Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez” ifadesi ( $\bar{X}=3.676$ ) en yüksek, “Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir” ifadesi ( $\bar{X}=2.418$ ) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Sonuçlara göre görev alt boyutuna ait ( $\bar{X}= 3.489$ ) maddelere bakıldığında “Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır” ifadesi ( $\bar{X}=4.451$ ) en yüksek, “Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır” ifadesi ( $\bar{X}=3.873$ ) ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 8. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının cinsiyet gruplarına göre karşılaştırma sonuçları

Alt Boyut	Grup	$\bar{X}$	Medyan	Min	Maks	p
Öz	Kadın	1.331	1.000	1.000	3.500	0.150 <sup>a</sup>
	Erkek	1.412	1.000	1.000	3.500	
Güven	Kadın	3.357	3.333	1.667	5.000	<b>0.034<sup>b</sup></b>
	Erkek	3.470	3.667	1.833	5.000	
Akademik	Kadın	3.573	3.600	1.400	5.000	0.201 <sup>b</sup>
	Erkek	3.691	3.800	1.800	5.000	
Başarı	Kadın	3.971	4.000	2.143	5.000	0.285 <sup>b</sup>
	Erkek	3.992	4.000	2.000	5.000	
Görev	Kadın	3.474	3.444	2.222	4.778	0.604 <sup>b</sup>
	Erkek	3.492	3.444	2.333	5.000	
Destek	Kadın	4.098	4.143	2.000	5.000	0.222 <sup>b</sup>
	Erkek	4.124	4.286	1.857	5.000	
Rol	Kadın	3.052	3.000	1.000	5.000	0.540 <sup>b</sup>
	Erkek	2.952	3.000	1.000	5.000	

a: Mann Whitney-U b: Bağımsız Örneklem t-testi

Tablo 8’de akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerine ait alt boyutlardan elde edilen skor puanlarının cinsiyet gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında kadın ve erkeklerin öz yeterlik, akademik vurgu, başarı, görev, destek ve rol alt boyutlarına ait skor puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Ayrıca sonuçlara bakıldığında kadın ve erkeklerin güven alt boyutuna ait skor puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Farklılık incelendiğinde erkeklerin güven puanı kadınlardan anlamlı ölçüde daha fazladır.

*Tablo 9. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının öğrenim durumu gruplarına göre karşılaştırma sonuçları*

Alt Boyut	Grup	$\bar{X}$	Medyan	Min	Maks	p
Öz yeterlik	Lisans	1.364	1.000	1.000	3.500	0.771 <sup>a</sup>
	Lisans üstü	1.500	1.000	1.000	3.500	
Güven	Lisans	3.404	3.500	1.667	5.000	0.726 <sup>b</sup>
	Lisans üstü	3.565	3.750	2.167	4.667	
Akademik vurgu	Lisans	3.625	3.600	1.400	5.000	0.799 <sup>b</sup>
	Lisans üstü	3.744	3.900	2.200	5.000	
Başarı	Lisans	3.982	4.000	2.000	5.000	0.372 <sup>b</sup>
	Lisans üstü	3.960	3.929	2.571	4.857	
Görev	Lisans	3.493	3.444	2.222	5.000	0.234 <sup>b</sup>
	Lisans üstü	3.284	3.389	2.667	4.000	
Destek	Lisans	4.114	4.143	1.857	5.000	0.819 <sup>b</sup>
	Lisans üstü	4.048	4.071	2.857	5.000	
Rol	Lisans	3.000	3.000	1.000	5.000	0.411 <sup>b</sup>
	Lisans üstü	3.056	3.000	2.000	4.000	

a: Mann Whitney-U b: Bağımsız Örneklem t-testi

Tablo 9’da akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerine ait alt boyutlardan elde edilen skor puanlarının öğrenim durumu gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında bireylerin öğrenim durumlarına göre öz yeterlik, güven, akademik vurgu, başarı, görev, destek ve rol alt boyutlarına ait skor puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Tablo 10. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin kıdem gruplarına göre karşılaştırma sonuçları

Alt Boyut	Grup	$\bar{X}$	Medyan	Min.	Maks.	p	Çoklu karşılaştırma
Öz yeterlik	0-5 yıl	1.405	1.000	1.000	3.500	0.199 <sup>a</sup>	-
	6-10 yıl	1.354	1.000	1.000	3.500		
	11-15 yıl	1.458	1.000	1.000	2.500		
	16 yıl ve üstü	1.328	1.000	1.000	3.500		
Güven	0-5 yıl	3.495	3.500	2.000	5.000	<b>0.039<sup>b</sup></b>	6-10 ile 16 yıl ve üstü grupları arasında
	6-10 yıl	3.222	3.167	1.833	4.667		
	11-15 yıl	3.370	3.333	2.000	5.000		
	16 yıl ve üstü	3.477	3.667	1.667	5.000		
Akademik vurgu	0-5 yıl	3.703	3.700	2.000	5.000	0.052 <sup>b</sup>	-
	6-10 yıl	3.461	3.400	2.000	5.000		
	11-15 yıl	3.522	3.600	1.800	5.000		
	16 yıl ve üstü	3.717	3.800	1.400	5.000		
Başarı	0-5 yıl	4.114	4.143	2.286	5.000	0.138 <sup>b</sup>	-
	6-10 yıl	3.867	3.857	2.429	5.000		
	11-15 yıl	3.978	4.000	2.000	5.000		
	16 yıl ve üstü	3.972	4.000	2.143	5.000		
Görev	0-5 yıl	3.632	3.667	2.556	5.000	<b>0.044<sup>b</sup></b>	0-5 ile 16 yıl ve üstü grupları arasında
	6-10 yıl	3.432	3.444	2.333	4.889		
	11-15 yıl	3.490	3.556	2.333	4.778		
	16 yıl ve üstü	3.432	3.444	2.222	4.556		
Destek	0-5 yıl	4.263	4.429	2.000	5.000	0.114 <sup>b</sup>	
	6-10 yıl	4.008	4.000	2.143	5.000		
	11-15 yıl	4.155	4.286	1.857	5.000		
	16 yıl ve üstü	4.069	4.143	2.143	5.000		
Rol	0-5 yıl	3.095	3.000	1.000	5.000	<b>0.041<sup>b</sup></b>	16 yıl ve üstü ile 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl arasında
	6-10 yıl	3.146	3.000	1.500	5.000		
	11-15 yıl	3.076	3.000	2.000	5.000		
	16 yıl ve üstü	2.864	3.000	1.000	4.500		

a: Kruskal Wallis b: Anova

Tablo 10’da akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerine ait alt boyutlardan elde edilen skor puanlarının bireylerin kıdem gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında bireylerin kıdem gruplarına göre öz yeterlik, akademik, başarı ve destek alt boyutlarına ait skor puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Ayrıca sonuçlara bakıldığında bireylerin kıdem gruplarına göre güven, görev ve rol alt boyutlarına ait skor puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Farklılıklar incelendiğinde 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan bireylerin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan bireylere göre güven puanları anlamlı ölçüde daha yüksektir. Sonuçlara bakıldığında 0-5 yıl arasında kıdemi olan bireylerin 16 yıl ve üstü kıdemi olan bireylere göre görev puanları anlamlı ölçüde daha yüksektir. Ayrıca sonuçlara bakıldığında 16 yıl ve üstü kıdemi olan bireylerin 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında kıdemi olan bireylere göre rol puanları anlamlı ölçüde daha düşüktür.

#### 4.2. AKADEMİK İYİMSERLİK VE OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK İLİŞKİSEL ANALİZLER

Bu kısımda okul kültürü ve akademik iyimserlik değişkenlerine ilişkin korelasyon ve çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir

*Tablo 11. Akademik iyimserlik ve okul kültürü değişkenlerine ilişkin alt boyutlar arasındaki korelasyonlar*

Alt boyutlar	Öz yeterlilik	Güven	Akademik	Başarı	Görev	Destek	Rol
Öz yeterlilik	1						
Güven	0.142*	1					
Akademik vurgu	0.116*	0.803**	1				
Başarı	0.208**	0.532**	0.589**	1			
Görev	0.099*	0.280**	0.340**	0.464**	1		
Destek	0.215**	0.482**	0.530**	0.871**	0.367**	1	
Rol	0.204**	0.254**	0.339**	0.170*	0.396**	.236**	1

\* $<0.5$  \*\* $<0.01$

Tablo 11’de akademik iyimserlik ölçeği ve okul kültürü ölçeğine ait alt boyutlar arasındaki korelasyon sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunun başarı kültürü ( $r = .208$ ,  $p<.05$ ), destek kültürü ( $r = .215$ ,  $p<.05$ ), rol kültürü ( $r = .204$ ,  $p<.05$ ) ve görev kültürü ( $r = .208$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki vardır. Güven boyutu ile başarı kültürü ( $r = .532$ ,  $p<.05$ ), görev kültürü ( $r = .280$ ,  $p<.05$ ), destek kültürü ( $r = .482$ ,  $p<.05$ ) ve rol kültürü ( $r = .254$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif orta düzeyli ilişkiler bulunmaktadır. Son olarak akademik vurgu ile başarı kültürü ( $r = .589$ ,  $p<.05$ ), görev kültürü ( $r = .340$ ,  $p<.05$ ), destek kültürü ( $r = .530$ ,  $p<.05$ ) ve rol kültürü ( $r = .339$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif orta düzeyli ilişkiler

saptanmıştır. Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde akademik iyimserlik ile okul kültürü değişkenleri alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır.

*Tablo 12. Öz-yeterlik alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları*

Model	$\beta$	SH	t	P	VIF
(Sabit)	1.469	0.231	6.360	<b>&lt;0.001</b>	-
Başarı	-0.230	0.097	-2.358	<b>0.019</b>	4.617
Görev	0.194	0.068	2.847	<b>0.005</b>	1.534
Destek	-0.045	0.087	-0.515	0.607	4.300
Rol	0.107	0.040	2.684	<b>0.008</b>	1.251

SH: Standart hata: VIF: Varyans şişirme faktörü

Tablo 11’de öz yeterlik alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları verilmiştir. Öz yeterlik alt boyutu üzerinde etkisi olduğu düşünülen başarı, görev, destek ve rol skor puanlarının öz alt boyutuna ait skor puanlarını ne derece etkilediğini ortaya koymak için uygulanan regresyon sonucunda başarı, görev, destek ve rol skorları öz yeterlik alt boyutuna ait skor puanı üzerinde anlamlı bir ilişki ( $R=0,335$ ,  $R^2=0,112$ ) sergilemişlerdir ( $F$  (sd) =11,202 (4-354),  $p<0,05$ ). Başarı, görev, destek ve rol kültürü değişkenleri öz yeterlik alt boyutuna ait skor puanındaki değişimin %11,2’sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılıkları göz önüne alındığında bağımsız değişkenlerden sadece başarı, görev ve rol puanlarının öz yeterlik puanı üzerinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerine bakıldığında bütün değerlerin 5’ten küçük olduğu görülmektedir. Buna göre değişkenler arasında çoklu korelasyon problemi yoktur.

Tablo 13. Güven alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları

Model	$\beta$	SH	t	P	VIF
(Sabit)	0.995	0.244	4.081	<b>&lt;0.001</b>	-
Başarı	0.464	0.103	4.508	<b>&lt;0.001</b>	4.617
Görev	0.055	0.072	0.757	0.450	1.534
Destek	0.086	0.092	0.943	0.347	4.300
Rol	0.009	0.042	0.202	0.840	1.251

Tablo 12’de Güven alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları verilmiştir. Güven alt boyutu üzerinde etkisi olduğu düşünülen başarı, görev, destek ve rol skor puanlarının güven alt boyutuna ait skor puanlarını ne derece etkilediğini ortaya koymak için uygulanan regresyon sonucunda başarı, görev, destek ve rol skorları güven alt boyutuna ait skor puanı üzerinde anlamlı bir ilişki ( $R=0,535$ ,  $R^2=0,286$ ) sergilemişlerdir ( $F (sd) =35,436$  (4-354),  $p<0,05$ ). Başarı, görev, destek ve rol değişkenleri güven alt boyutuna ait skor puanındaki değişimin %28,6’sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılıkları göz önüne alındığında bağımsız değişkenlerden sadece başarı puanlarının güven puanı üzerinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerine bakıldığında bütün değerlerin 5’ten küçük olduğu görülmektedir. Buna göre bu modelde değişkenler arasında çoklu korelasyon problemi yoktur.

Tablo 14. Akademik vurgu alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları

Model	$\beta$	SH	t	P	VIF
(Sabit)	0.656	0.254	2.584	<b>0.010</b>	-
Başarı	0.562	0.107	5.251	<b>&lt;0.001</b>	4.617
Görev	0.147	0.075	1.954	0.052	1.534
Destek	0.078	0.095	0.813	0.417	4.300
Rol	-0.031	0.044	-0.705	0.481	1.251

Tablo 13’te Akademik vurgu alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları verilmiştir. Akademik vurgu alt boyutu üzerinde etkisi olduğu düşünülen başarı, görev, destek ve rol skor puanlarının



akademik vurgu alt boyutuna ait skor puanlarını ne derece etkilediğini ortaya koymak için uygulanan regresyon sonucunda başarı, görev, destek ve rol skorları akademik alt boyutuna ait skor puanı üzerinde anlamlı bir ilişki ( $R=0,596$ ,  $R^2=0,356$ ) sergilemişlerdir ( $F(sd) = 48,836 (4-354)$ ,  $p<0,05$ ). Başarı, görev, destek ve rol değişkenleri akademik vurgu alt boyutuna ait skor puanındaki değişimin %35,6'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılıkları göz önüne alındığında bağımsız değişkenlerden sadece başarı puanlarının akademik puanı üzerinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerine bakıldığında bütün değerlerin 5'ten küçük olduğu görülmektedir. Buna göre değişkenler arasında çoklu korelasyon problemi yoktur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmada okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin gerekli ölçüde olması okulun hedeflenen başarıya ulaşmasında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Okuldaki bütün bireyler arasında gerekli dayanışmanın olması, başarının sağlanması yönünde her türlü mücadelenin verilebilmesiyle birlikte bütün bireyler arasında güven ilişkisinin oluşması açısından öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin ölçütü önemlidir. Okulun başarısının istenilen yönde şekil alabilmesi için okul yöneticilerinin okuldaki bütün bireylerin motivasyonunu artırıcı faaliyetler üzerinde durmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini istenilen seviyede tutması ve öğrencilerin başarıya yönelik ilgi, istek ve çabalarına cevap vermesi beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin okulun başarısını ileriye taşıyacak imkanların sağlanması konusunda daha aktif ve donanımlı olmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Akademik anlamda hedeflene başarıyı yakalayan okullar üzerinde değerlendirmeler yapan araştırmacıların elde ettikleri sonuçlar okul kültürü ile akademik iyimserlik arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu bağ okul kültürünün akademik iyimserliğin gizli bir özelliği olduğu sonucunu doğurmaktadır. Geçmişten günümüze kadar okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin öğrenci başarısına etkililiği yönünde herhangi bir katkısının olmadığı düşüncesine kanaat getirilse de günümüzde etkili bir okul kültürünün ortaya çıkmasında akademik iyimserliğin büyük önem arz ettiği gözlemlenmektedir (McGuian ve Hoy, 2006). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre pozitif yönde bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için akademik iyimserliğin ön koşul olduğu söylenebilir. Bütün bunların yanında mevcut çalışma kapsamında ele alınan sağlam bir okul kültürünün oluşturulabilmesi ve okuldaki bütün bireylerin ortak bir amaç etrafında toplanması

alanyazında ele alınan okul kültürü ölçeklerinin önemli bir özelliğini (Gruenert ve Valentine, 1998; Ayık, 2007) ortaya koymaktadır.

Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin incelenmesinde cinsiyet değişkenine ait değerlendirmeler ele alındığında kadın ve erkeklerin kadın ve erkeklerin öz, akademik başarı, görev, destek ve rol alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmektedir. Bunun sonucunda da kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin okul yöneticileri ve öğrencilerle ilişkilerinde cinsiyete dayalı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu ile Çoban (2010)'un araştırmalarının sonuçları arasında paralellik olduğu söylenebilir. Ayrıca Çağlar (2014) tarafından elde edilen sonuçlar ile mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar bağdaşmamaktadır.

Yapılan araştırmalardan elde edilen bu sonucun nedeni olarak da günümüz şartlarında kadınların da erkekler kadar iş hayatına atılma oranının yüksek olması ve öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından çok kıymetli bir meslek olarak görülmesiyle birlikte gelecek nesillere daha kaliteli bireyler yetiştirme isteğinin canlı tutulması olarak gösterilebilir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çağlar, 2013; Demir ve Murat, 2017). Fakat bütün bu çalışmaların ışığında Çoban ve Demirtaş'ın (2011) okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dikkat çektiği çalışmasında öğretmenlere ilişkin akademik iyimserlikte pozitif sonuçlar ortaya çıkaran anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Mevcut araştırma ve daha önceki araştırmalar değerlendirildiğinde okul kültürünün akademik iyimserlik üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında kadın ve erkeklerin güven alt boyutuna ait puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu puanlar erkek öğretmenlerin güven düzeylerinin kadın öğretmenlerin güven düzeylerine oranla daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Ulaşılan bu bulgular alanyazında yapılan araştırmalar sonucu elde edilen Çoban ve Demirtaş (2011)'in çalışmalarının sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar sonunda öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin gerekli düzeyde olması da Çoban ve Demirtaş'ın (2011) elde ettiği bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin

akademik iyimserliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu Özdemir ve Kılınç (2014) tarafından da elde edilmiştir.

Kıdem gruplarının güven, görev ve rol alt gruplarına göre değerlendirilmesi yapıldığında kıdem arttıkça bireylerin güven düzeylerinin de aynı oranda arttığı görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bu bulgu ile Çoban ve Demirtaş (2011)'in bulguları arasında paralellik söz konusudur. Bütün bunlardan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artış gösterdikçe buldukları ortama yönelik davranış ve düşünce tarzlarının daha da belirginleşeceği ve daha net kararlar alabileceği söylenebilir. Ayrıca sonuçlar doğrultusunda hareket edildiğinde öğretmenlerin görev ve rol alt gruplarının da anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği sonucu ile Baykal'ın (2007) araştırmalarının sonucu arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Fakat mevcut çalışmadan elde edilen bu bulgu Kurt (2009)'un elde etmiş olduğu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Güven bireylerin etkileşim içinde bulunduğu kişilerle karşılıklı saygı ve sevgi çerçevesinde iletişimlerinin devamlılığının sağlanması; akademik vurgu, öğretmenlerin öğrencileri başarıya ulaştırma yolundaki çabalarıdır (Çoban, 2010). Öğrencilerin öğretmenlerde oluşturdukları güven ise öğretmenlerin akademik sorumluluklarını gerektiği ölçüde yerine getirmelerinin ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ulaşılan bu sonuçlar ışığında akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin hem öğrencileri istenilen başarıya ulaştırma yolunda pozitif sonuçlara ulaşılmasına katkı sağladığı hem de eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyecek durumların önüne geçebilecekleri söylenebilir.

## 5.2. SONUÇ

Bu çalışmada okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Araştırmada okul kültürü ve akademik iyimserlik ölçeklerine ait alt boyutlardan elde edilen puanların cinsiyet gruplarına göre değerlendirildiğinde kadın ve

erkeklerin öz, akademik, başarı, görev, destek ve rol boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

- Elde edilen sonuçlar doğrultusunda kadın ve erkeklerin güven alt boyutuna ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılık değerlendirildiğinde erkeklerin güven puanının kadınların güven puanından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
- Okul kültürü ve akademik iyimserlik ölçeklerine ait alt boyutlardan elde edilen puanların öğrenim durumu açısından karşılaştırılması yapıldığında, bireylerin öğrenim durumları açısından öz, güven, akademik, başarı görev, destek ve rol alt boyutlarına ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Okul kültürü ve akademik iyimserlik ölçeklerinin alt boyutlarından elde edilen puanların bireylerin kıdem grupları açısından öz, akademik başarı ve destek alt boyutlarına ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.
- Sonuçlar incelendiğinde bireylerin kıdem gruplarına göre güven, görev ve rol alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu netlik kazanmaktadır.
- Farklılıklar değerlendirildiğinde 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan bireylerin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan bireylere göre güven puanlarının anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.
- Sonuçlar doğrultusunda hareket edildiğinde 0-5 yıl arasında kıdemi olan bireylerin 16 yıl ve üstü kıdemi olan bireylere göre görev puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca değerlendirilen sonuçlar 16 yıl ve üstü kıdemi olan bireylerin 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında kıdemi olan bireylere göre rol puanlarının anlamlı ölçüde daha düşük olduğunu göstermektedir.
- Görev ve akademik görev ile akademik alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli, başarı ve destek ile akademik alt boyutları arasında ise pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca görev ile başarı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca

görev ile başarı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli, destek ile başarı arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir.

- Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda destek ve rol ile görev alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü düşük bir ilişkinin olduğuna dikkat çekilmektedir.
- Öz alt boyutu üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu düşünülen başarı, görev, destek ve rol puanlarının öz alt boyutuna ait puanları ne derece etkilediğini açığa çıkarmak için uygulanan regresyon sonucunda başarı, görev, destek ve rol skorları öz alt boyutuna ait puanın üzerinde anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir. Başarı, görev, destek ve rol değişkenleri öz alt boyutuna ait skor puanındaki değişimin %11,2'sini açıklamaktadır.
- Güven alt boyutu üzerinde etkisi olduğu düşünülen başarı, görev, destek ve rol puanlarının güven alt boyutuna ait puanları ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmak için uygulanan regresyon sonucunda başarı, görev, destek ve rol puanları güven alt boyutuna ait puanlar üzerinde anlamlı bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Ayrıca başarı, görev, destek ve rol değişkenlerinin güven alt boyutuna ait puandaki değişimin %28,6'sını açıkladığı görülmektedir.
- Akademik alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile regresyon sonuçları ışığında hareket edildiğinde; akademik alt boyutu üzerinde etkisi olduğu düşünülen başarı, görev, destek ve rol puanlarının akademik alt boyutlarına ait puanlarını ne derece etkilediğini tespit edebilmek için uygulanan regresyon sonucunda başarı, görev, destek ve rol puanlarının akademik alt boyutuna ait puanlar üzerinde anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Başarı, görev, destek ve rol değişkenlerinin akademik alt boyutuna ait puandaki değişimin %35,6'sını açıkladığı görülmektedir.

### 5.3. ÖNERİLER

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki öneriler vurgulanmıştır.

### **Uygulamacılar İçin Öneriler**

- Yapılan araştırmalar sonucu erkek öğretmenlerin güven alt boyutu puanlarının kadın öğretmenlerin güven alt boyutu puanlarından daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre kadınların okuldaki güven duyguları artırılabilir.
- 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre güven puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin güven duygusunun geliştirilmesi için okul yöneticileri ile velilerin birlik ve beraberlik anlayışıyla hareket ederek yeterli düzeyde güven ortamının oluşmasına katkı sağlamalarına olanak sağlanmasıyla öğretmenlerin güven duygusunun istenilen düzeyde olması yönünde çalışmalar yapılabilir.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Bu çalışmaya farklı illerde görev yapan öğretmenlerle okul yöneticileri de dahil edilerek yapılan araştırmanın daha genel bir sonucu beraberinde getireceği savunulmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar daha ikna edici olabilir.
- Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin neden sonuç ilişkisi içinde ele alınması okuldaki bütün bireyler ve öğretmenler açısından daha tatmin edici daha açık ve net sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir.
- Bu çalışmaya nitel çalışmalarla da destek verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü., K. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (9.baskı). İzmir: Biliş.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(29), 1-8.
- Alıcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Armstrong, C, D.R. (2003). *What principals do to increase collectivete teacher efficacy in urban schools* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Cardinal Stritch University College of Education.
- Arpaguş, A. U. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arslan, H. Kuru, M. Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (44), 449-472.
- Atak, M. (2001). *Örgütsel değişim ve değişime direnç* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi üniversitesi, Eskişehir.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (26), 179-194.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Aydoğan, E. ve Okay, Ş. (2001). Toplam kalite yönetiminde bir araştırma. *Standart Dergisi*, 40, 71-79.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 203-215.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bakan, H. (2019). *Örgüt kültürü ve iş ahlakı temelinde ahlak kültürünün günümüz örgütlerinde uygulanma düzeyinin ölçülmesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul. Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul- okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul: okul geliştirme* (6.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191- 215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in humanagency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Newyork Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: Theexercise of control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Banner, D. K. & Gagne, E. T. (1995). *Designing effective organizations: traditional and transformational wiews*. Sage Publications, California.
- Barlı, Ö. 2008, *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış*, 3. Baskı, Aktif Yayınevi, Erzurum.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. (2. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran. İ.E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beard, K. L. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bennet, A. & Bennet, D. (2004). *Organizational survival in the new world: The intelligent complex adaptive system*. Burlington: Butterworth-Heinemann.
- Bevel, R. K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama Tuscaloosa.
- Borgogni, L., Petitta, L. & Mastorilli, A. (2010). Correlates of collective efficacy in the Italian Air Force. *Applied Psychology: An International Review*, 59, 515-537.
- Burcham, M.W. (2009). *The impact of collective teacher efficacy on student achievement in high school science* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gardner-Webb University.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2. baskı, Ankara Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün Ö. E., Karadeniz ve Ş., Demirel F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (4), 549-557.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (2017). *Örgüt kültürü* (Çeviri Edit. M. G. Gülcan. ve N. Cemaloğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*, Siyasal Kitabevi, İstanbul.
- Can, H., Aşan Ö. ve Aydın, E.M. (2006). *Örgütsel davranış*, Arıkan Yayıncılık, İstanbul.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. NewYork:Cambridge University Press.
- Carver, C. S. (2010). İyimserlik. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 356-373.
- Ceylan, Ö. (2002). *Ödül yönetiminin çalışanlarda iş tatmini ve örgütsel bağlılık yaratmadaki rolü ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Collins, D., (1996). *Organizational change sociological perspectives*. Routledge, London.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ. Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zeka*. (Çev: Zelal B. Ayman-Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Czerniak, C. & Chiarelott, L. (1990). Teacher education for effective science instruction-A social cognitive perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık 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.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2012a). *Okul kültürü ve yönetimi*. (5.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012b). *Sınıf yönetimi*. (6.basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 1-7.
- Çelik, V. Semerci, N. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 205-218.

- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Çoban, T. (2015). *Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures, Addition*. Minnesota: Wesley Publishing.
- Deal, T. ve Kennedy, A. (1983). *Corporate cultures*. Addition-Wesley Publishing, Minnesota.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.
- Deal, T. E, & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes & promises*. (2. edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Demirkol, A. Y. ve Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 259-272.
- Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Denison R. D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? a native's point of view on a decade of paradigm wars, *The Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- DeRue, D. S., Hollenbeck, J., Ilgen, D., & Feltz, D. (2010). Efficacy dispersion in teams: Moving beyond agreement and aggregation. *Personnel Psychology*, 63, 1-40.
- Dessel, A., (2010). Prejudice in schools: promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429
- Dimmock, C. & Walker, A. (2002). *School leadership in context – societal and organisational cultures*. *The Principles And Practice Of Educational Management*. (in Eds. Tony Bush and LesBell). London: Paul Chapman Publishing.
- Dolunay, K. S. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3): 9–22.
- Duffy-Friedman, M. (2007). *Academic optimism in high schools* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Cleveland State University.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59 (8), p.16. Ellis, S. ve Dick, P. (2003). *Introductşonto organizational behavior*. Berkshire: McGraw Hill.

- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2000). *Takım çalışmalarında güven ve güvensizlik: performans için koşulsuz güven mi, optimum güven mi?* 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 25-27 Mayıs 2000, Nevşehir.
- Erdem F., İşbaşı, Ö.J., (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (1): 33-57.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: β Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: β Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, G. (2008). *Türkiye’de yerel ve küresel kültür politikaları “kültür bakanlığı örneği”* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkmen T. (2010). *Örgüt Kültürü* (1.Basım), İstanbul: β Basım A.Ş., 10, 79-81.
- Fyans, L. J., & Maehr. M. L. (1990). *School culture, student ethnicity, and motivation*. Urbana, Illinois: TheNational Center for School Leadership (EricNumber: ED 327-947).
- Gagliardi, P. (1986). The creation and change of organizational cultures: a conceptual framework, *Organization Studies*, 7 (2), 117-134.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gaziel, H.M. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *TheJournal of EducationalResearch*, 90(5), 310-318.
- Genç, N. (1993). Örgütsel kültürün oluşumu ve bireysel ve örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10. Sayı: 1-2. (306-316).
- Geylani. A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 1(1). 1-23.
- Gore, E.W. (1999). Organizational culture, TQM, and business process reengineering: An empirical comparison. *Team Performance Management: An International Journal* 5 (5), 164–170.
- Gümüşeli, A., İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *İstanbul: Artı Eğitim Dergisi*, Mart, Sayı: (8): 14.

- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik alguları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürses, G. (2007). *Lider ve liderlik*. Ocak 2008'de <http://www.ggurses.com:tr.tc> adresinden edinilmiştir.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goleman, D. (2006). The social intelligent leader, *Educational Leadership*, 64(1): 76-81.
- Gordon, J. R. (1993). *A diagnostic approach to organizational behavior*, Allyn and Bacon, Boston, USA.
- Gruenert, S. & Valentine, J.W. (1998). The school culture survey. Columbia, MO: University of Missouri Columbia.
- Harrison, J. R. & Carrol, G. R. (1991). Keeping the faith: A model of cultural transmission in formal organizations, *Administrative Science Quarterly*, 36 (4), 552-582.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Hofman, R.H. & Dijkstra, B.J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching And Teacher Education*, 26 (4), 1031-1040.
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 15-41.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values behaviors. institutions and organizations across nations*. California: Sage Publications.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-59.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational Administration*. USA: McGraw-Hill.

- Hoy, A.W., Hoy, W.K., & Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24,821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy A. (2009). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425- 446.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 427- 447.
- Hoy, W. K. & Miskel. C.G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- İra, N. ve Şahin, S. (2011). *Örgüt Kültürü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (1), 1-14.
- Jackson, J. C. (2009). *Organizational citizen ship behaviors, collective teacher efficacy, and student achievement in elementary schools* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Virginia: The College of William and Maryin Virginia.
- John, E. S. (1999). Organizational culture and employe eretention. *Academy of Management Journal*. 35(5), 1036-1056.
- Janićević, N. (2011) Methodological approach in the research of organizational culture. *Economic Annals*, LVI (189): 69-99.
- Karacan, H. ve Summak, M. S. (2016). *Lise öğretmenlerinin sosyal adalet alguları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 11. Ulusal Eğitim, 90.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Kayağ, R. (2009), *Sosyal bilgiler dersinin etkililiği açısından materyal kullanımı ve gezi gözlem metodunun uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Killman, R.H. (1974). The Effect of Inter personal Values on Laboratory Training: An Empirical Investigation, *Human Relations*, 27 (3), 247-265.
- Kirby, M. M. (2009). *Academic optimism and community engagement in urban elementary schools* (Unpublished doctoral thesis). College of William and Mary, Williamsburg, VA.
- Knobloch, S. F. (2007). *Teacher participation in decision making and collective efficacy* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Virginia: University of Virginia.
- Koç, H. ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: Kamu ve özel sektör karşılaştırması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (1). 46-57.
- Kotter, J. (1997). *Kültürler ve koalisyonlar, geleceği yeniden düşünmek*. (Çev: Sinem Gül), İstanbul: Sabah Kitapları.
- Kouzes, J. ve Posner, B. (1995). *The leadership challenge*. CA: Jossey Bass Inc.

- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Krapohl, E., Rimfeld, K., Shakeshaft, N. G., Trzaskowski, M., Mcmillan, A., Pingault, J. B. & Plomin, R. (2014). The High heritability of educational achievement reflects many genetically influenced traits, not just intelligence. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(42), 15273-15278.
- Kurt, T., Duyar, İ. ve Çalık, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Manegement Development*, 31(1), 71-86.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliliği ve öz yeterliği arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurz, N.M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Kutsyruba, B., & Walker, K. (2015). The role of trust in developing teacher leaders through early-career induction and mentoring programs. *Antistasis*, 5(1). 32-36.
- Li, P. P. (2007). Towards an interdisciplinary conceptualization of trust: A typological approach. *Management and Organization Review*, 3(3), 421-445.
- Lodewyk, K. R., & Winne, P. H., (2005), Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students, *Journal Of Educational Psychology*, 97(1), ss. 3.
- MacNeil, A.J., Prater, D.L & Busch, S. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(1), 73-84.
- MacPherson, K. & Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefit sovercurrent discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- Martin, J., Feldman, M.S., Hatch, M.J. & Sitkin, S.B. (1983). The uniqueness paradox in organizational stories, *Administrative Science Quarterly*, (28), 438- 453.
- McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership*. California: Corwin Press, INC.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Unpublished doctoral dissertation), The Ohio State University.
- 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), 203-29.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2010). *Örgütsel güven*. H.B.Memduhoğlu ve K.Yılmaz (ed.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.

- Mishra, A., ve Mishra, K. E. (2013). *Becoming a trustworthy leader: Psychology and practice*. London: Routledge.
- Narayan, N. A. (2016). Culture of school improvement: Exploring its existence and effectiveness. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 36-42.
- Narsap, H. (2006). *Genel ve mesleki liselerde örgüt kültürü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi- İstanbul.
- Nelson, D.L. & Campbell, J.Q. (1997). *Organizational behavior*, West Publishing Company.
- Ouchi, W. G. & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual review of sociology*, 11, 457-483.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özgür, İ. N. (2017). *Okul kültürü ve örgütsel adaletin okulun yenilikçi iklimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkalp, E. (1995). Örgüt kültürü ve kuramsal gelişmeler. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı: 2, (60-71).
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4): 599-620.
- Özdemir, S., ve Kılınç, A. Ç. (2014). The Relationship Between Bureaucratic School Structure and Teachers'level of Academic Optimism, *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(1), 1- 23.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz- yeterlik inançları. *V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Peterson K, D., & Deal E. T. (1998). How leaders influence the culture of the school *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Peterson, K.D. & Deal, T.E. (2009). *The shaping school culture field book* (Second Edition). John Wiley&Sons, Inc.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye örgütsel güven*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Porter, C. O. L. H., Göğüş, C. I. & Yu, R. C. (2011). The influence of early efficacy beliefs on teams' reactions to failing to reach performance goals. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 645-669.
- Purnama, C. (2013). Influence analysis of organizational culture organizational commitment job and satisfaction organizational citizenship behavior (ocb) toward improved organizational performance. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(5), 86-100.
- Ramsey, D. R. (1992). *Secondary principals survival guide*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood.



- Ricketts, M. & Seiling, J. G. (2003). Language, metaphors and stories: catalysts for meaning making in organization, *Organization Development Journal*, 21 (4), 33-43.
- Robbins, S. (1990). *Organization Theory (3rd ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. & Judge, A. T. (2012). *Örgütsel davranış – organizational behavior*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*, (Çev. Ed: Erdem, İ.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*, Alfa Yayınları, Bursa.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just do it!” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 255-285.
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective teacher efficacy and student achievement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mzcomb: Western Illinois University.
- Schein E. H. (1988). *Organizational culture and leadership*, (2nd Edition), San Francisco: Jossey-Bass Inc., Business & Management Series, 24-47.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Published by Jossey- Bass.
- Scheier, M. F. and Carver, C. S. (2003). Self-regulatory processes and responses to health threats: effects of optimism on well-being. In J. Suls and K. Wallston (Eds.), *Social psychological foundations of health*, 395-428.
- Schoen, L. T. & Teddlie C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Sezgin, F., ve Erdogan, 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.
- Sims, R. R. (2000). Changing organization’s culture under new leadership, *Journal of Business Ethics*, (25), 65-78.
- Six, F. (2005). *The trouble with trust: The dynamics of interpersonal trust building*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Smith, A. Y. (2008). *Academic optimism of schools: An investigation of the construct validity of academic optimism model* (Unpublished doctoral dissertation). New York: St. John's University.

- Solberg, N. L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and collegeretention: Mediation by motivation, performance and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.
- Sorenson, J. B. (2002). The strength of corporate culture and the reliability of firm performance, *Administrative Science Quarterly*, 47 (1), 70-91.
- Spector, P. (1996). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. USA: John Wiley&SonsInc.
- Sproat, S. B. (2001). Using organizational artifacts to influence change, *The Journal of Nursing Administration*, 31(11), 524-526.
- Stoll, L. (1998). School culture (School Improvement Network's Bulletin, 9). London: Institute of Education, University of London.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values&the leader's role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Stipek, D. J., (2002). *Motivation To learn: integrating theory and practice*. Allyn& Bacon.
- Swymer, S. (1986). *Creating A Positive School Atmosphere The Principals' Responsibility*. NASSP Bulletin, 89-90.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (39), 458- 474.
- Şimşek. N. ve Fidan. M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar* (1. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*, (ss. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. (4. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabanlı, E., ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK, (2015). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 17 Mayıs 2015, tarihinde alınmıştır.

- Temidayo, A. (2013). Academic optimism, motivation and mentalability as determinants of academic performance of secondary school students in Ogun State, Nigeria. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(12), 68-76.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43): 423-442.
- Thacker, J. L., ve McInerney, M. (1992). Changing academic culture to improve student achievement in the elementary schools. *ERS Spectrum*, 10(4), 18-23.
- Tschannen-, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review Moran of Educational Research*, 1(68), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of The Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K., & Goddard, R. D. (2001). Teacher trust in students and parents: a multi level examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 1, 3- 17.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tyson, B. (2008). *Changing School culture: The role of leadership* (Unpublished Master Thesis. University of Lethbridge, Lethbridge, AB.
- Uzbilek, A. (2006). *Örgütlerde oluşan sosyal ilişkilerin örgütsel güvenin alt boyutlarına etkileri: Başkent Üniversitesi örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*, Türkmen Kitabevi, Ankara.
- Uzun, G. (2008). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uzun, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İlköğretim Ana Bilim Dalı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, C. (2016). *Bir mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, P. (2004). *Örgütsel Ortamlarda Güven Algısı. Türk Psikoloji Yazıları*, 7, 23-48.
- Varol, M. (1993). *Halkla İlişkiler Açısından Örgüt Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları. No:2
- Walumbwa F. O., Lawler J. J., (2003). Building effective organizations: Transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes and with drawal behaviours in three emerging economies. *International Journal of Human Resource Management*, 14(7), 1083-1101.

- Wagner, C. R. (2006). The schoolleader's stool for assessing and improving school culture *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of virginia high school teachers: it's relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement*. Virginia, The Faculty of School of Education, The College of William an Mary.
- Williams, A., Dobson, P., & Walters, M. (1994). *Changing culture: New organisational approaches*, 2nd edition. Institute of Personnel Management, Cromwell Press, Wiltshire, UK.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. W. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yalçın, S. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yamak, O. (1996). *Değişim Çağında Şirket Kültürü*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 1(4), 25-26.
- Yeşilyurt, E. 2009. Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığlı Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 195-213.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, A., Gerçek, C., Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 122-136.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, O. (2008). İlköğretim okulu Öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, T. A. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Yılmaz, E., ve Kurşun, A. T. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Yıldırım A. ve Yılmaz E. (2018). Öğretmenlerin Okullardaki Akademik İyimserlik Algılarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 1624-1625.
- Yurt, E. ve Sünbül A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176) 145-157.

Zamanou, S., & Glaser, S. R. (1994). Moving toward participation and involvement, *Group and Organization Management*, (19), 475-513.

Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın çalışma örneklemine ait tanımlayıcı istatistikleri.....	60
Tablo 2. Akademik iyimserlik ve okul kültürü ölçeklerine ait alt boyutların güvenilirlik analizleri.....	62
Tablo 3. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin cinsiyet gruplarına göre normallik sonuçları.....	64
Tablo 4. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin öğrenim durumu gruplarına göre normallik sonuçları .....	64
Tablo 5. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin kıdem gruplarına göre normallik sonuçları .....	65
Tablo 6. Akademik iyimserlik ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.	66
Tablo 7. Okul kültürü ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	67
Tablo 8. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının cinsiyet gruplarına göre karşılaştırma sonuçları .....	68
Tablo 9. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının öğrenim durumu gruplarına göre karşılaştırma sonuçları.....	69
Tablo 10. Okul kültürü ve akademik iyimserlik alt boyutlarına ait skor puanlarının bireylerin kıdem gruplarına göre karşılaştırma sonuçları .....	70
Tablo 11. Akademik iyimserlik ve okul kültürü değişkenlerine ilişkin alt boyutlar arasındaki korelasyonlar .....	71
Tablo 12. Öz-yeterlik alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları .....	72
Tablo 13. Güven alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları .....	73
Tablo 14. Akademik vurgu alt boyutunun bağımlı değişken olduğu durumda okul kültürü alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları.....	73

## EKLER

### EK-1. Ölçme Araçları

**KİŞİSEL BİLGİLER**

Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı tez dönemi öğrencisiyim. Tez çalışması kapsamında okullardaki akademik iyimserlik ve okul kültürü düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu amaçla düzenlenen araştırma formları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgileri ölçmeye yönelik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde, okul kültürüne; üçüncü bölümde ise akademik iyimserliğe ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formun ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği ( X ) işaretleyiniz. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Bu araştırma ile elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçeklerde yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınızı bekliyorum, şimdiden teşekkür ediyorum.

*Ayşenur ERMİŞ*

Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi


**BÖLÜM I**

**Cinsiyetiniz:**  
1. Kadın ( ) 2. Erkek ( )

**Branşınız:**  
1. Sınıf Öğretmeni ( ) 2. Fen-Matematik Alanı ( ) 3. Sözel Alan ( ) 4. Yabancı Dil ( )  
5. Spor ve Sanat Alanı ( )

**Kıdeminiz:**  
1. 1-5 yıl ( ) 2. 6-10 yıl ( ) 3. 11-15 yıl ( ) 4. 16-20 yıl ( ) 5. 21 yıl ve üzeri ( )

**Okul Türünüz:**  
1. İlkokul ( ) 2. Ortaokul ( ) 3. Lise ( )



CamScanner ile tarandı

## BÖLÜM II

### OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Lütfen, formun ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği ( X ) işaretleyiniz

1-Hiçbir zaman 2- Nadiren 3-Bazen 4-Çoğunlukla 5-Her zaman

Bu okulda,					
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.				
2	Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4 5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4 5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4 5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4 5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4 5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4 5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4 5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4 5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4 5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4 5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4 5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4 5
14	Yöneticiler, sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.	1	2	3	4 5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4 5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	1	2	3	4 5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4 5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4 5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4 5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4 5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4 5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4 5
23	Hiç kimse yönetimde ters düşmek istemez.	1	2	3	4 5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	1	2	3	4 5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4 5
26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4 5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4 5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4 5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4 5

### ALKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen, formun ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği ( X ) işaretleyiniz

1-Kesinlikle Katılmıyorum 2-Kısmen Katılıyorum 3-Orta Düzeyde Katılıyorum 4-Çoğunlukla Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum

1	Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	1	2	3	4 5
2	Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	1	2	3	4 5
3	Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	1	2	3	4 5
4	Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	1	2	3	4 5
5	Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	1	2	3	4 5
6	Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	1	2	3	4 5
7	Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olmalarına inanırlar.	1	2	3	4 5
8	Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.	1	2	3	4 5
9	Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.	1	2	3	4 5
10	Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.	1	2	3	4 5
11	Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.	1	2	3	4 5
12	Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.	1	2	3	4 5
13	Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.	1	2	3	4 5
14	Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.	1	2	3	4 5
15	Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.	1	2	3	4 5
16	Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görülür.	1	2	3	4 5
17	Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.	1	2	3	4 5
18	Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.	1	2	3	4 5
19	Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.	1	2	3	4 5

Erdal MİLMAZ  
Milli Eğitim Müdürü

CamScanner ile tarandı



## EK-2. Ölçek Kullanım İzinleri

Ali Rıza Terzi  
6.02.2020 Per 21:48  
Kime: Siz



Sn.Ayşenur Ermiş,  
Bahse konu ölçeğimi tezinizde akademik teamüllere çerçevesinde kullanabilirsiniz.  
Başarılar dilerim.

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

**Kimden:** [Ayşenur Ermiş](#)  
**Gönderilme:** 6 Şubat 2020 Perşembe 21:02  
**Kime:**   
**Konu:**

Merhaba sayın hocam ben Karabük üniversitesinde eğitim yönetimi bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım tezimde okul kültürü ile ilgili bir ölçek kullanmam gerekti sizin ilköğretim okullarında örgüt kültürü adlı çalışmanızdaki okul kültürü ölçeğini izniniz olursa kullanabilir miyim

HASAN DEMİRTAŞ

25.09.2020 Cum 08:55

Kime: Siz



Değerli Meslektaşım,

"Okulların Akademik İyimserliği Ölçeğini" çalışmada kullanabilirsin. Ölçekle ilgili bilgiler ektedir. Selamlar.

### EK-3. Etik Kurul Onayı

Tarih ve Sayı: 21.02.2020 - E.9433



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 78977401-050.02.04-E.9433  
Konu : Etik Kurul Kararları

21/02/2020

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN

İlgi : 11/02/2020 tarihli ve 7404 sayılı dilekçe.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda alınan 20/02/2020 tarih ve 2020/03-13 sayılı kararı yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Fatih BAYRAM  
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurul Kararı (1 sayfa)



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU  
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 20.02.2020  
TOPLANTI NO : 2020/03

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

**Karar 13:**


11/02/2020 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'ın danışmanlığında yürütülen "Okul Kültürü ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Fahri BAYRAM  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

## EK-4. MEB Uygulama İzni



T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.11011074  
Konu : Araştırma Çalışması (Ayşenur ERMİŞ)

20.08.2020

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 01/06/2020 tarihli ve 27105693-806.01.03-E.3742 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1828229010 numaralı Öğrencisi Ayşenur ERMİŞ, Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Akademik İyimserlik Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Çaycuma ilçesinde bulunan İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 20/08/2020 tarihli ve 45865702-605.01-E.10968677 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz / rica ederim.

Ali TOSUN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1- Valilik Makam Olur'u (1 sayfa)

Dağıtım :  
Gereği:  
Karabük Üniversitesi Rektörlüğü'ne  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:  
Çaycuma Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323  
MekkeZ/Zonguldak  
Elektronik Ağ  
e-posta

N.NAS ÇAKIR  
Tel: 0 (372) 280 67 44  
Faks: 0 (372) 280 67 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 92f3-db5d-3c0c-9bd0-fbd4 koda ile teyit edilebilir.

CamScanner ile tarandı



T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.10968677  
Konu : Araştırma Çalışması (Ayşenur ERMIŞ)

20/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/06/2020 tarihli ve 27105693-806.01.03-E.3742 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1828229010 numaralı Öğrencisi Ayşenur ERMIŞ, Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Akademik İyimserlik Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Çaycuma ilçesinde bulunan İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1828229010 numaralı Öğrencisi Ayşenur ERMIŞ Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Akademik İyimserlik Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Çaycuma ilçesinde bulunan İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere Araştırma Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2017/25 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüklerinin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Ali TOSUN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
20/08/2020

Turgut SUBAŞI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323  
Mekezz/Zonguldak  
Elektronik Ağ  
e-posta

Bilgi için: N.NAS ÇAKIR

Tel: 0 (372) 280 67 44  
Faks: 0 (372) 280 67 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5be5-c3aa-3f44-9b1a-23b8 kodu ile teyit edilebilir.

CamScanner ile tarandı

## ÖZGEÇMİŞ

Ayşenur ERMİŞ ilkokulu Iğdır Aralık ilçesinde, ortaokulu Nevşehir Hacıbektaş ilçesinde, liseyi Aksaray Ortaköy ilçesinde tamamladı. 2010 yılında Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı ve 2014 yılında mezun oldu. Üniversiteyi bitirdikten sonra özel kurumlarda çalıştı. Halen Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi yüksek lisans programında lisansüstü eğitimini devam ettirmektedir.