

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK
YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRENEN OKUL ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Ezgi UYSAL

KOCAELİ 2021

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK
YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRENEN OKUL ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Ezgi UYSAL

Doç.Dr. Tuğba KONAKLI

KOCAELİ 2021

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK
YAKLAŞIMLARI İLE ÖĞRENER OKUL ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Ezgi UYSAL

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 07.07.2021/16

KOCAELİ 2021

ÖNSÖZ

İyimserlik yaşanan her durumun genellikle iyi tarafını görmek ve her durumda sonucu iyi düşünen bir dünya görüşü anlamına gelmektedir. Her olayın veya nesnenin her zaman iyi yanını gören ve iyi sonuçlanacağına inanan bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Seligman'a göre iyimserlik, hayatta karşılaşılan her durum karşısında çözüm, imkan ve avantajları görebilmek adına çabalamayı ifade etmektedir. Yani iyimser olmak çaba ve irade gerektirmektedir. İyimser olmanın yolu da çalışmak, çabalamak ve öğrenmekten geçmektedir. Buradan hareketle her bireyin iyimser olmayı öğrenebileceği alanyazında belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin akademik olarak iyimserliklerine eğilmeyi ve onların iyimserliklerini arttırmayı daha da önemli kılmaktadır. Çünkü, iyimser öğretmenlerin iyimser öğrenciler yetiştirmelerinin toplumun özelliklerine dolaylı olarak katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiye odaklanılmış, böylece öğretmenlerin öğrenen okul algılarını etkileyen, akademik iyimserlik düzeylerini arttıracak ve azaltacak faktörlere ışık tutabilecek veriye dayalı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen her daim örnek aldığım danışmanım Doç. Dr. Tuğba KONAKLI'ya teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimimin ders aşaması sürecinde desteklerini ve bilgilerini benden esirgemeyen Prof.Dr. Soner POLAT, Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER'e; ayrıca yüksek lisans eğitimimin başlangıcında ve tez sürecinde desteğini her daim hissettiğim değerli okul müdürü arkadaşım Fuat ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim yaşantımda bana her daim destek olan, beni tek başına büyüten annem Mukadder ALTINER YALÇIN'a; ayrıca tez çalışmam nedeniyle birlikte geçireceğimiz zamanlardan çalmak zorunda kalmamı her zaman anlayışla karşılayan ve her daim yanımda olan sevgili eşim Ramazan UYSAL'a minnettarım. Bu süreçte ailemize katılan, bilimin ışığıyla büyümesini istediğim canım oğlum Hüseyin Emre UYSAL'a teşekkürü borç bilirim.

Ezgi UYSAL
KOCAELİ, 2021

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER	II
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
TABLOLAR LİSTESİ.....	IX
GİRİŞ	1
1.BÖLÜM.....	2
1.1.TEZ HAKKINDA GENEL BİLGİLER	2
1.1.1.PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	10
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	12
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	12
1.6. TANIMLAR.....	12
2.BÖLÜM.....	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. POZİTİF PSİKOLOJİ KAVRAMI	13
2.2. İYİMSERLİK KAVRAMI.....	14
2.3. AKADEMİK İYİMSERLİK KAVRAMI	15
2.3.1. Akademik İyimserliğin Boyutları	17
2.3.1.1. Kolektif Yeterlik (Ortak Öz Yeterlik).....	17
2.3.1.2. Güven	19
2.3.1.3 Akademik Vurgu (Akademik Önem).....	23
2.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE AKADEMİK İYİMSERLİK.....	25
2.5. AKADEMİK İYİMSERLİĞİN DİĞER DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ	27
2.6. ÖĞRENME KAVRAMI	29
2.7. ÖĞRENEN ÖRGÜT KAVRAMI	32
2.7.1. Öğrenen Örgüt Boyutları	35
2.7.1.1. Kişisel Ustalık	36
2.7.1.2. Zihnî Modeller (Düşünsel modeller).....	38

2.7.1.3. Paylaşılan Vizyon.....	39
2.7.1.4. Takım Hâlinde Öğrenme.....	40
2.7.1.5. Sistem Düşüncesi	42
2.7.2. Öğrenen Örgüt Modelleri.....	42
2.7.2.1. Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Disiplinleri	42
2.7.2.2. Örttenblad'ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli	43
2.7.2.3. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı	43
2.7.2.4. Watkins ve Marsick'in Modeli.....	44
2.7.2.5. Garavan'ın Yaklaşımı	45
2.7.2.6. Woolner'ın Gelişim Modeli	45
2.7.2.7. Köy Enstitüleri Modeli.....	45
2.8. ÖĞRENEN OKUL KAVRAMI.....	46
2.8.1. Öğrenen Okulların Özellikleri	50
2.8.2. Öğrenen Okullarda Kültür Olarak Öğrenme	51
2.8.3. Öğrenen Okullardaki Öğretmenin Özellikleri	53
2.8.4. Öğrenen Okullarda Başarı	56
2.9. AKADEMİK İYİMSERLİK İLE ÖĞRENEN OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ	58
2.10. AKADEMİK İYİMSERLİK İLE ÖĞRENEN OKUL ALGISINA YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMALAR	66
2.10.1. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	66
2.10.2. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	71
2.10.3. Öğrenen Okul ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	75
2.10.4. Öğrenen Okul ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	79
3.BÖLÜM.....	81
3.YÖNTEM.....	81
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	81
3.2. EVREN-ÖRNEKLEM	81
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	84
3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği.....	85
3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği.....	86
3.3.3. Kişisel Bilgiler Formu	87
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	87
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	87
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	90
4. BULGULAR VE YORUMLAR	90
4.1. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK VE ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI	90
4.2. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK YAKLAŞIMLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNUN İNCELENMESİ	91

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKULA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ	101
4.4. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKUL ALGILARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNUN İNCELENMESİ	103
4.5. AKADEMİK İYİMSERLİK YAKLAŞIMI İLE ÖĞRENEN OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ	111
SONUÇ ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER	115
Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri	115
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları..	118
Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları.....	121
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları	122
Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları	122
Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları	123
Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyleri	124
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları	126
Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okulu Algıları	126
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları	127
Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları.....	127
Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları.....	128
Akademik İyimserlik Yaklaşımı ve Öğrenen Okul Algısı Arasındaki İlişki	129
KAYNAKÇA	137
EKLER	153
Ek 1: Ölçek Kullanım İzni.....	153
Akademik İyimserlik Ölçeği Kullanım İzni	153
Öğrenen Okul Ölçeği Kullanım İzni.....	154
Ek 2 : Ölçek Formu	155
Ek 3: Araştırma İzni	159
Ek 4: Özgeçmiş	162

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarıyla öğrenen okul algı düzeylerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkiisel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim – öğretim yılı Kocaeli ili İzmit ilçesindeki kamu ortaokul ve liselerinde çalışan, küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 389 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Hoy (2006)'un geliştirdiği “School Academic Optimism Scale (SAOS)” ölçeğinin Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış hali, Senge'nin (1993) geliştirdiği Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenen Okul Ölçeği” (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmış, değişkenlerin demografik özelliklere göre anlamlı değişiklik gösterip göstermediği t testi ve one-way ANOVA testleriyle sınanmış, değişkenler arasındaki korelasyon için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkeni etki gücünü incelemek için önce basit doğrusal regresyon analizi, sonrasında çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarında akademik vurgu ve güvenin, öğrenen okul algılarında ise kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme boyutlarının ön planda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarıyla öğrenen okul algıları arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Öğrenen okulun alt faktörlerinin, akademik iyimserliğin anlamlı yordayıcısı oldukları saptanmıştır. Anlamlı çıkan alt faktörlerin etkileri birbirleriyle kıyaslandığında ise öğretmenlerin zihinsel modellerinin akademik iyimserliği en fazla etkileyen alt faktör olduğu görülmüştür. Araştırma sonucu öğretmenlerin öğrenen okul algılarının akademik iyimserliklerini etkileyen bir etmen olarak düşünölebileceğini göstermektedir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin öğrenen okul algıları akademik iyimserliklerini etkilediğinden; okullarda öğrenmeye odaklı bir kültürle birlikte, işbirliğinin, güvenin, motivasyonun ve öğrenme merkezli liderlerin bulunduğu okul ortamları desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik İyimserlik, Öğrenen Okul, Öğretmen

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the levels of the academic optimism approaches and learning school perceptions of teachers, and to present the relationship between these variables. The research is designed in accordance with relational model. The sample of the study comprises of 389 teachers teaching at secondary and high state schools in Kocaeli, İzmit county in the 2019-2020 academic year constituted with cluster sampling method. As the data collection tool, "School Academic Optimism Scale (SAOS)" which was developed Wayne K. Hoy (2006) and adapted into Turkish by Çoban and Demirtaş (2010), developed by Senge (1993) and adapted into Turkish by Uğurlu, Doğan and Yiğit (2014) as "Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ)" was utilized. In the analysis of the data, arithmetic mean and standard deviation values were used for descriptive statistics; whether there were significant differences in the variables in accordance with demographic characteristics were examined with the utilization of t-test and one-way ANOVA; for the correlation between the variables, Pearson correlation was calculated; in order to be able to investigate the effect of independent variable on dependent variable, as the first step, simple regression analysis, later, multi-linear and multi-hierarchical regression analyses were calculated. As a result of the analyses, it was concluded that academic emphasis and trust were in the forefront of teachers' academic optimism approaches; and that individual discipline and team learning dimensions were in the forefront of their learning school perceptions. It was found that there was a positive correlation between academic optimism approaches of teachers and learning school perceptions. The sub-factors of learning school perceptions were determined to be meaningful predictors of academic optimism. In collating the effects of meaningful sub-factors with each other, it was noted that teachers' mental dimensions were the prime sub-factor of academic optimism. The results of the research demonstrated that learning school perceptions could be conceived of a factor affecting teachers' academic optimism approaches. Attributive of the current research results, since the learning school perceptions of teachers affect their academic optimism levels, school environments comprising of cooperation, motivation, and learning-centered administrators to be supported at schools together with a learning centered culture.

Keywords: Academic Optimism, Learning School, Teacher

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÖÖ: Öğrenen Okul Ölçeği

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

TSLN: Düşünen Okullar Öğrenen Toplum

EDB: Education Bureau

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

SS: Standart Sapma

SH: Standart Hata

RGL: Resmi Genel Lise

ÖL: Özel Lise

ÖFL: Özel Fen Lisesi

RFL: Resmi Fen Lisesi

RAL: Resmi Anadolu Lisesi

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik İyimserlik Boyutları Arasındaki İlişki	16
Şekil 2. Öğrenen Örgütler ve Öğrenme Kültürü Arasındaki İlişki	53



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Örnekleme Büyüklüğü Hesaplaması	83
Tablo 2: Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri	84
Tablo 3: Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları.....	86
Tablo 4: Öğrenen Okul Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	87
Tablo 5: Araştırmada İncelenen Bağımlı Değişkenlerin Normal Dağılım Testleri, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	90
Tablo 6: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri	91
Tablo 7: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları	91
Tablo 8: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Kıdem Yıllarına Göre Betimsel İstatistikleri	93
Tablo 9: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Testi Sonucu	93
Tablo 10: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Kıdem Yılına Göre Çoklu Karşılaştırması.....	94
Tablo 11: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları	96
Tablo 12: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Branşlarına Göre Betimsel İstatistikleri	100
Tablo 13: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Branşlara Göre ANOVA Sonucu	101
Tablo 14: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algısı ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri.....	101
Tablo 16: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	103
Tablo 17: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonucu.....	105
Tablo 18: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Kıdem Yılına Göre Çoklu Karşılaştırması.....	106
Tablo 19: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	107
Tablo 20: Öğretmenlerin Öğrenen Algılarının Branşlara Göre ANOVA Sonucu...	109
Tablo 21: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	110
Tablo 22: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları ve Öğrenen Okul Alt Faktörleri Ortalama Algı Puanları Arasındaki İlişki Sonuçları.....	111
Tablo 23: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları ve Alt Faktörlerinin Akademik İyimserliği Yordama Katsayıları.....	113

GİRİŞ

Geçmişten günümüze öğretmenler öğrenme ve öğretme davranışlarının merkezinde bulunmaktadır. Günümüzde meydana gelen hızlı teknolojik gelişmelerle birlikte öğretmenler her yerde öğretmek ve öğrenmek durumunda olmaktadır. Öğrencilerin ve okulların sürekli başarısının konuşulduğu günümüzde, öğretmenlerin de akademik olarak başarılı olabileceğine dair inançlarının olması, çağımızda öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri arasında sayılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme davranışlarının ve başarılarının artması, okullarda öğretmenlerin akademik başarıları ve akademik görevlere odaklanmalarıyla sağlanmaktadır (Kılınç,2013). Akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olacağına dair inançlarını yansıtan yapılardan birini ifade etmektedir. Akademik iyimserlik, okullarda öğrenme ve başarıyı etkileyen, okul temelli ve bireysel özelliklerden biri olarak incelenmektedir (Beard, Hoy vd. 2010: s. 48). Akademik iyimserlik, okullardaki öğrenme ve öğretme ortamını büyük ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir. Akademik açıdan kendisini iyimser hisseden bir öğretmenin, öğrenci öğrenmelerine ve okul bazlı öğrenmelere dair iyimser bir tutum sergilediği görülmektedir. Öğrencilerinin akademik anlamda öğrenmelerini sağlayan iyimser öğretmen, okuldaki sürekli öğrenme davranışlarında da olumlu bir algı geliştirebilmektedir. Bu da öncelikle öğretmenin pozitif bir yaklaşım içerisinde olmasıyla birlikte, öğrencilerinin ve okulunun da başarılı olmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ve öğrenen okulu algılama düzeyleriyle, bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda birinci bölümde; araştırmanın problem durumu açıklanmış; araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile önemli kavramların tanımları açıklanmıştır. İkinci bölümde ise, akademik iyimserlik, kültür, öğrenen okul kavramlarına literatür perspektifinden bakılmıştır. Üçüncü bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmış, araştırma verilerinin nasıl toplandığına ve analiz edildiğine değinilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde ulaşılan bulgular sunulmuştur. Son kısmında ise sonuç, tartışma ve öneriler bölümü ile araştırma tamamlanmıştır.

1.BÖLÜM

1.TEZ HAKKINDA GENEL BİLGİLER

1.1.PROBLEM DURUMU

İnsan ilişkileriyle yoğrulan örgütlerde, örgütlerin amacına ulaşmasında örgüt üyeleri büyük bir öneme sahip olmaktadır. Okullarda iyimser bir ortamın bulunması, okulun öğrenme alanı olmasına katkı sağlamaktadır. Pozitif bir ortamda çalışan örgüt üyelerinin çalışmalarının daha verimli olacağı düşünülmektedir. Pozitif ve iyimser bir ortam da akademik başarının yükseltilmesine fayda sağlamaktadır (Kutanis,Yıldız; 2014: s.12).

Eğitimin başarısında sistemin en temel ögesi olan öğretmen unsurunun yer alması, eğitim bilimcilerin ortak görüşünü ifade etmektedir . Eğitimin etkili olabilmesi, amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi, temelde sistemi işleten, uygulamaları yapan öğretmenlerin niteliğine bağlı olmaktadır. Sünbül'e (1996) göre başarılı öğretmen, öğrencilerden akademik beklentisi olan, öğrencilerini teşvik eden, akademik gelişmelerden kendisine sorumluluk payı çıkartan, konusuna hakim, aktif ve bilgili kişi olarak belirtilmektedir. Çelikten ve Yeni'ye (2005) göre zeki, iyi bir eğitim görmüş, sosyal hayata önem veren, öğrenmeyi sürekli hale getiren profesyonel olarak tanımlanan bir öğretmen modeli son yıllarda kabul görmektedir. Bu öğretmen modeli, bir ya da daha fazla bilim dalına sıkı sıkıya bağlanmış, öğrenciler için bilginin erişilebilir ve faydalı olması için zekice çalışan kişiyi ifade etmektedir. Bu tip öğretmenlerin oluşturduğu imajla birlikte; bu öğretmenler, ihtiyaçları, yetenekleri veya koşulları ne olursa olsun, bütün öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmaktadır. Erdoğan (2013:s.33) öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin başarı algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, bir öğretmenin başarılı olarak algılanması için, öncelikle alanının özelliklerini iyi bilme, alanının uzmanı olma özelliklerini taşıması gerektiğini belirtmektedir. Bunu öğretme arzusuna sahip olma ve öğrenciye öğrenmeyi öğretme, öğrencilere eşit ve adaletli davranma, eğitim alanındaki gelişmeleri takip etme, kendini yenileyebilme, araştırmacı olma özellikleri izlemektedir.

Akademik iyimserlik öğretmenlerin eğitim, öğrenciler ve velilerle ilgili pozitif tutumlarını açığa çıkarmaktadır (Hoy, 2006). Akademik iyimserlik Smith ve Hoy (2007:s.565) tarafından güven hissi, öğretmenin yeterliliği ve akademik vurgu boyutlarıyla ifade edilmiştir. Akademik iyimserlik kapsamında, öğretmenler meslek hayatı boyunca bilimsel öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğrenciler ve veliler tarafından desteklenip her türlü zorluğa göğüs gerebileceğine inanmaktadır. Ayrıca öğrencilerinin başarısı öğretmenin önceliği olmakla birlikte, bu öğretmenler öğrencilerinin başarısını arttırmak için tüm gücüyle çaba göstermektedir (Hoy ve Kurz, 2008:s.822).

Akademik iyimserlik kavramı öğretmenin, bilimsel bilgi ve öğrenmeye önem vererek, öğrenme süreci boyunca aile ve öğrenci arasındaki işbirliğinin gerekliliğini vurgulayarak, karşılaştığı problemleri aşmada ve yaşabileceği başarısızlık durumlarında atacağı adımlar konusunda kendi yeterliliklerine inanması, öğrenciler üzerinde akademik başarıya yönelik pozitif yönde farklılıklar yaratabileceğine ilişkin olumlu inançlar geliştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Hoy, Hoy ve Kurz; 2008: s. 822).

İyimser öğretmenler bütün öğrencilerin başarıyı yakalayabileceğine inandığı öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Kendilerine hedefler koymakta ve öğrencilerinin öğrettiklerini öğrendiklerinden emin olmak istemektedirler. İyimser öğretmenler kendileri ve çevrelerine karşı pozitif inançlar taşımaktadırlar (Kurz, 2006:s.24). Akademik iyimserlik duyguları öğretmenlerde, öğrencileri, velileri ve kendileri ile ilgili olarak olumlu düşünceleri kapsamaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Bu olumlu düşüncelerden biri olarak görülen öğretmenin veliler ve öğrencilerine karşı olan güven duygusu, öğretmene ait yeterlilik duygusunu arttırmakta ve bu sayede öğretmen öğrenciler için olumlu, öğrenmeye dayalı akademik ortam oluşturmak için daha fazla çaba sarf etmektedir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008:s.821-823).

Akademik iyimserlik öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inançların yanı sıra okulda öğrencilerin başarılı olabilecekleri bir ortam oluşturma ve öğrencileri başarılı olabilmeleri için güdüleme çalışmalarını da kapsamaktadır. Akademik iyimserliğe dayalı bir öğrenme ortamının düzenlenebilmesi okulun öğrenme içeriklerine sahip olmasını beraberinde getirmektedir. Okulun bu yeterlilik ve kültürde olması için gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin; akademik iyimserlik

boyutlarından özyeterlilik alanında kendilerini geliştirmeleri ve sürekli öğrenme faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. Öz yeterlik öğretmenlerin öğretimsel görevlerini yerine getirebilme yeteneklerine ilişkin kendilerine duydukları güveni içermektedir (Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008:s.29). Smith ve Hoy'a (2007:s.566) göre kolektif öz yeterlik kavramı sadece öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabileceğine ilişkin kendi inançlarını değil, aynı zamanda okulda bulunan tüm öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmalarına vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu kavram öğretmenlerin kendilerinin de sürekli öğrenmeyi hedeflemeleri demektir (MacPherson ve Carter, 2009:s.60).

Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen aile ve okul temelli faktörlerin olduğu bilinmektedir. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul temelli faktörlerden birisi ise öğrenmelerin temelinin oluşturduğu öğretmendir. Öğrenmeyi teşvik eden ve değişmek için öğrenen öğretmen; hayat boyu öğrenmeye açık olan, öğretme yerine öğrenmeyi önemli gören ve tüm etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ön planda tutan bir model olarak incelenmektedir. Bu modeli öğretme arzusuna sahip olma ve öğrenciye öğrenmeyi öğretme, öğrencilere eşit ve adil davranma, eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilme, kendini yenileyebilme, araştırmacı olma özellikleri izlemektedir. Bu özellikleri taşıyan öğretmen; öğrencilerin başarılı olabilecekleri bir ortam oluşturma ve öğrencileri başarılı olabilmeleri için motive etme çalışmaları üzerinde de yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerinin başarılı olabilmesi öğretmenin önceliğini oluşturmakta ve bu başarıyı arttırmak için elinden geleni yapmaktadır. Akademik iyimserlik kavramıyla birlikte öğrenmeye olan inançla, öğretmenler sürekli olarak öğrenme davranışını kendilerine hedef edinmektedir. Öğrencileri için sürekli öğrenme ve gelişmeye açık öğrenme ortamları oluşturarak, takım ruhuyla kendisini de sürekli öğrenme faaliyetlerine dahil edebilmektedir (Doğan ve Yiğit;2015:s.3).

Öğrenme davranışı; bilgi, beceri, tutum, davranış ve güveni içermektedir. Bireylerin bu bileşenleri anlamlı bir şekilde benimsemesi ve davranışlarında olumlu bir değişimin ortaya çıkmasına öğrenme denilmektedir. Lyles (1998:s.85) öğrenmeyi şu şekilde tanımlamıştır; öğrenme kavramı geçmiş eylemler, bu eylemlerin etkinliği ile gelecekteki eylemler arasında anlayış, bilgi ve birlik oluşturulması işlemidir. Yapısal unsurlar ve çıktılarda yaşanan sorunların başarılı bir şekilde yeniden

yapılanması ve kavram geliştirme sürecini ifade etmektedir. Öğrenme, eylemlerin sonuçlarını ve bilgide meydana gelen değişimleri kapsamaktadır (Ayden ve Düşükcan,2002:s.3).

Hızla değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte rekabetin acımasızlığı, örgütlerin çalışanlarına yönelik eğitim ve geliştirme etkinliklerinin sürekli olmasını gerektirmektedir. Bunun sonucu olarak, günümüzde örgütlerde, hayatta kalabilmek ve rekabette başarılı olabilmek için öğrenme önemli bir ihtiyaç haline gelmektedir (Barutçugil, 2002:s.52). Peker(1993:s.216)'e göre; örgütlerde oluşan değişme ve gelişmelerin birçoğu öğrenmeye dayanmaktadır. Öğrenen bireylerle birlikte gruplar öğrenmekte, grupların öğrenmesi de örgütün öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Çalışanların gelişimini sürekli teşvik eden ve besleyen, çalışanlarının öğrenme kapasitesini ve başarısını artırmaya yönelik yatırımlar yaparak, öğrenmelerine ve gelişmelerine olanak sağlayan örgütlerde birlikte öğrenme faaliyetleri de artmaktadır (Öneren,2018:s.14).

Örtenblad (2001:s.126) öğrenen örgüt kavramının 1987 yılında Garrat tarafından isimlendirildiğini belirtmektedir. Öğrenen örgütler ile ilgili alanyazına bakıldığında, araştırmalar genel olarak üretim sektörüne yöneliktir ve alanyazında bu alanda zorluklar yaşanmaktadır.

DiBella (1996:s.363), örgütsel öğrenmeyi, deneyime dayalı performans geliştirme veya koruma işlemi olarak tanımlamaktadır. Bu işlem bilginin edinimi (yetenek, bakış açısı ve ilişki geliştirme veya oluşturma), paylaşımı ve kullanımını kapsamaktadır. Senge'ye göre öğrenen organizasyon, “insanların kendi gerçeklerini ne şekilde oluşturduklarını ve nasıl değiştirebileceklerini keşfettikleri yer” olarak tanımlanmıştır. Örgütsel öğrenme bilginin yayılması ve bilginin ortak olarak kullanılması süreci olarak açıklanmaktadır. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için, örgüt içinde bireysel öğrenme düzeyinden, kolektif öğrenme düzeyine geçişi sağlayacak ilişkinin kurulması gerekmektedir (Ayden ve Düşükcan,2004;s.4).

Öğrenen örgüt kavramı, Peter M. Senge'nin “Beşinci Disiplin” adlı eserinde ifade edilmiştir. Bu eserde öğrenen örgüt, üyelerin hedeflenen sonuçları elde etmek için kapasitelerini artırdıkları, yeni ve coşkulu düşünme tarzlarının teşvik edildiği, ortak vizyonun sınırlandırılmadığı ve birlikte öğrenmenin sürekli olarak öğrenildiği

örgüt olarak tanımlanmıştır (Ataman, 2001:s.384). Öğrenen organizasyon, insanların kendi gerçeklerini nasıl yarattıklarını ve ne şekilde değiştirebileceklerini keşfettikleri yerdir. Öğrenen örgütler, kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni, sınırları zorlayan düşünce biçimlerinin ortaya koyulduğu, insanların sürekli olarak birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2006).

Öğrenen örgütler bir yandan sürekli öğrenmeyi teşvik ederken, diğer yandan çalışanların gelişimine önem vermekte, açık haberleşmeyi ve her durumda yapıcı iletişimi sağlamaktadır. Bu örgütlerdeki en önemli özellik, öğrenme sürecinin örgüt kültürüne yerleştirilmesi ve planlı şekilde gerçekleştirilmesidir. Böyle bir anlayışla örgüt içinde sorumluluklar paylaşmakta ve sürekli birlikte öğrenme eylemleri geliştirilmektedir (Koçel, 1995:s.278).

Öğrenen örgüt kavramı örgütsel bir özellik olmakla birlikte, bu örgütsel özellik; örgütün diğer özelliklerinden ayrıştırılmasını sağlamaktadır. Örgütlerin sahip olduğu diğer özellikler gibi öğrenen örgüt özelliği de örgütte kendiliğinden olmamaktadır. Örgütlerin bu özelliklere sahip olabilmeleri için belirli aşamalardan oluşan uzunca bir sürece ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu aşamalar adeta örgütsel yaşamın sürekliliği için birbirlerinin ön koşulu niteliğindeki özelliklerdir. Hiyerarşik bir sıralama niteliğinde bulunan bu aşamalarda, en son ulaşılabilecek nokta örgütün örgütsel öğrenme aşamasıdır (Korkmaz, 2008:s.2).

Öğrenen örgüt kavramıyla birlikte okullar kaliteyi artırma arayışına girmiştir. Bu arayışla birlikte öğrenen okul kavramı eğitim kurumlarına da yansımıştır. Öğrenen okul ortak vizyon, kültür ve öğrenme disiplini elde etmeyi başarmış, kurum kimliğini sürekli olarak geliştiren, yenileyen ve gelişen kurumsal kimlik doğrultusunda öğrenmeyi teşvik eden ve değişmek için öğrenen okul modeli olarak açıklanmaktadır (Oğuz, 2003: s.73). Uygun ve güçlü bir öğrenme kültürüne sahip; inançları, değer ve normları kurumsal öğrenmeyi destekleyici nitelikte olan, paylaşılan bir vizyona sahip okul olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2000:s.121). Fındıkçı (1996:s.27) öğrenen okulu, yöneticileri başta olmak üzere okulun tüm çalışanlarının hayat boyu öğrenmeye açık olduğu, öğretme yerine öğrenmenin öne çıktığı ve tüm etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin yer aldığı bir örgüt olarak tanımlamaktadır.

Literatüre göre öğrenen okullar, çevresinde gelişen süreçleri takip etmekte, amaçlarını gerçekleştirmekte, elverişli bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturmakta, girişimcilik ve risk alma konusunda cesaretlendirmekte, okuldaki çalışmalarını etkileyen tüm konularda düzenli analizler yaparak okulun profesyonel gelişiminin devamlılığını sağlamak için fırsatlar yaratmaktadır (Doğan ve Yiğit; 2015:s.3). Bu noktada öğrenen okulun öğretmen ve öğrencileri; tek başına ulaşılması zor olan bilgileri takım ruhuyla kolay öğrenebilir ve kullanılabilir bir yapıya dönüştürmektedir. Öğrenmeye ayrı zaman ayrılmakta, yapılan bir faaliyet olmaktan öteye geçerek bir yaşam tarzı haline gelmektedir (Subaş, 2010:s.174). Bu aşamadaki okullarda yaratıcılık ve sürekli öğrenme faaliyetleriyle bilgi bireyler arasında paylaşılmaktadır (Boztepe, 2007:s.134).

Öğrenen okullarda “Bütün çocuklar öğrenebilir” görüşü hakimdir ve bunun için gerekli öğrenme koşullarının oluşturulmasının yanında her öğrenciye değer verildiğinde, öğrenciler öğrenebilecek ve başarılı olabilecektir. Bütün öğrenciler değerlidir anlayışının yanında “çocuklar oldukları halleriyle değerlidir” anlayışı hakimdir. Öğrenen okullarda öğrenciler kategorilere ayrılıp ileri düzeyde, eğitilemez şeklinde ayrımlara tabi tutulmadığı gibi kazanan kaybeden diye de sınıflandırılmamaktadır (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014:s.161-162).

Öğrenen okulda yönetici, öğretmen ve öğrenci birlikte öğrenmekte, herkesin öğrenme sorumluluğu bulunmaktadır. Öğrenen okulda öğretmen, öğrencileri öğrenirken hatalı öğrenci aramak yerine hataların öğrencilerin yaşantılarında birer tecrübe, yeni bir öğrenme fırsatı olduğu anlayışıyla yaklaşarak öğrencileriyle birlikte hataları en aza indirmeye çalışmaktadır (Braham, 1998:s.20).

Öğrenen okullarda öğrencilerin başarılı olmasında bilişsel davranışlar kadar duyuşsal davranışların da önemi büyük olmaktadır. Araştırmalar sıcak, hevesli, düzenli, öğrencilere sık sık açıklama yapan, konuşmak isteyen öğrencilere hak tanıyan, öğrenmelerde öğrenciye rehberlik eden, sistematik dönüt ve düzeltme sağlayan, sınıf kurallarını öğrencileriyle beraber belirleyip bunlara uyan, öğrencilerle iyi ilişki kuran ve güven veren öğretmen davranışlarının, öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011:s.262). Öğrencilerin kendilerine yakınlık gösteren öğretmenlerin derslerinde daha aktif olduğu ve bu derslere daha istekli katıldıkları gözlemlenmektedir (Geçer ve Deryakulu, 2004:s.520). Öğretmen ve

öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve sevginin bulunduğu sınıflarda, üretkenlik artmakta, disiplinle ilgili problemler azalmakta, eğitimsel hedeflere ulaşmak kolaylaşmaktadır (Açıkgöz, 1996:s.8).

Sezer (2018:s.10)'in yaptığı araştırmada, öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lise eğitimleri sırasında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini etkilediğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışların, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz, olumlu tutum ve davranışların olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutumların öğrencileri sevme, sabırlı ve anlayışlı davranma, ödüllendirme, takdir etme, yakından ilgilenme, öğrencilere güvenme ve öğrencileri destekleme olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini sevmesi, öğrencilerde güven duygusunu artırmakta ve önyargıları azaltmaktadır. Öğretmenlerin sabırlı ve anlayışlı davranması ise öğrencilerin başarısını artırmış, öğrencilere özgüvenlerini kazandırmıştır. Benzer sonuçlara, Antaya-Moore (2008), Jackson, Simoncini ve Davidson (2013), Sieberer-Nagler (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da yer verilmektedir. Öğretmenlerin uygun zamanlarda uygun ödüller vermesi öğrenmeyi desteklemekte, öğrencileri takdir etmesi ise derse ilgiyi artırmaktadır. Öğretmenin öğrencilere inanması ve güvenmesi, öğrencilerin sosyal gelişimini de olumlu etkilemektedir. Öğretmenin öğrenciyi desteklemesi, öğrencinin hatalarını düzeltilmesine olanak sağlamış ve motivasyonunu artırmıştır. Benzer sonuçlara, Marzano ve Marzano (2003), Marzano, Marzano ve Pickering (2003), Rovai, Ponton, Wighting ve Baker (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da yer verilmektedir (Sezer, 2018:s.11).

Türkiye’de akademik iyimserlikle ilgili yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarının orta (Kurt,2018; Akdemir,2016), iyi (Tepe,2018; Uzun,2014) ve yüksek düzeyde (Işık,2017) olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Işık,2017), ayrıca öğretmenlerde var olan akademik iyimserlik yaklaşımının sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanmasına yönelik olarak öğretmenlerin, öğrenci

öğrenmesine daha fazla yoğunlaşmalarını ve bu yönde etkili öğretim stratejileri geliştirme yönünde eğilim gösterdiklerini açığa çıkarmıştır (Kılınç, Polatcan vd.; 2021:s.5). McGuigan ve Hoy (2006), akademik iyimserliğin okulu profesyonel bir öğrenme topluluğuna dönüştürmede önemli faktörlerden biri olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca Beard ve diğerlerinin (2010) akademik iyimserliğin öğretmenlerin okulda yapılan öğretimin niteliğine katkıda bulunarak öğrenci öğrenmesini desteklediklerine yönelik inançlarını temsil ettiğini ifade etmiştir. Öğrenen okul mekanizması, okulun dinamik yapısı ile öğretmenlerin tutumları arasında bağ kurarak öğretmen çalışmalarını ve öğrencilerin öğrenmelerini etkilemektedir. Bu özelliklerden yola çıkarak, öğrenen okul algısı ve akademik iyimserlik bütün öğrencilerin başarılı olmasına yardım eden bir faktör olarak incelenmektedir. Sürekli öğrenmeyi hedefleyen ve bunu tüm paydaşlarda olumlu inançlarla destekleyen öğretmenler, öğrencilere daha pozitif öğrenme ortamları sunmaktadır. Tartışılan bu çalışmalardan hareketle öğretmenlerde akademik iyimserlik yaklaşımının; öğrenen okul algısı ile ilişkisinin araştırılması çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; Kocaeli İli, İzmit İlçesi, kamu ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ilişkinin incelenmesi amacıyla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları;
 - a.) Cinsiyet,
 - b.) Branş,
 - c.) Eğitim durumu,
 - d.) Okul türü,
 - e.) Kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları;

- a.) Cinsiyet
 - b.) Branş
 - c.) Eğitim durumu
 - d.) Okul türü
 - e.) Kıdem değişkenlikleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ve öğrenen okul algıları arasında arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları akademik iyimserlik yaklaşımlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsanlık tarihi boyunca toplumların yaşamlarını sürdürme biçimlerinin ve bunu etkileyen temel paradigmalardan sürekli bir değişim içinde olduğu görülmektedir. Bunun için örgütler; kendilerine gerekli olan bilgiye sahip olmak, üretmek, paylaşmak ve kullanmakla birlikte sürekli öğrenerek kendini geliştiren bireylere, birbirinden öğrenebilen birey ve takımlara, örgütün amaçlarını bireysel amaçları ile bağdaştıran örgüt üyelerine, kalıp yargılardan sıyrılarak yenilik ve gelişmeye odaklanmış bir örgüt yapısına ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacın en çok hissedildiği örgütlerin başında ise toplumu dönüştüren ve geliştiren eğitim kurumları olan okullar gelmektedir.

Toplum ve gelecek için önemli bir konumda olan, toplumun her ferdine belirli süre ev sahipliği yapan okullar, sürekli gelişme ve sürekli yenileşme durumunda olmuştur. Okullar, her bireye bireysel anlamda kendini geliştirme fırsatı sunabilmenin yanında, örgüt olarak da kendini sürekli geliştirebilmelidir. Bu da bilginin elde edilmesi ve kullanılmasını gerektirmektedir. Okullar bilgi üreten ve bilgiyi paylaşabilen kaliteli bireyler yetiştirebilirse, aydınlık geleceğin mimarı olabileceklerdir (Güçlü ve Türkoğlu, 2003:s.23). Bilginin her çeşidiyle ilgili olan okullarda bilgi aktarımını bir okul kültürü haline getiren ve bu kültürün oluşmasında lider olan kişiler öğretmenlerdir (Korkmaz,2008:s.64).

Öğretmenlerin bu kültürü oluşturmada duyu durumları da önem teşkil etmektedir. Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebildiği durumları tanımlamak için pozitif duyguları özellikle iyimserliği analiz etmektedir. Pozitif duygularla birlikte iyimser bir sınıf ortamını bütün eğitimciler görmek istemektedir. İyimser bir sınıf; fırsat ve imkanlar, zorlukları yenme gücü, başkalarını düşünme yetisi ve güven üzerine yoğunlaşmaktadır. İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif nitelikleri üzerinde durmaktadır (Hoy ve Kurz, 2008: s.821-823). Öğretmenlerden beklenen başarı, hem öğretmenin öğretim yaşamında hem de öğrencilerin eğitim hayatında vazgeçilmez unsurlardan bir tanesidir. Başarıyı elde edebilmek ise, gerekli çabayı göstermek ve başarıyı yakalayabileceğine dair olumlu inanca sahip olmakla ilgilidir. Öğretmenlerin iyimserlik eğilimleri tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir. İyimser öğretmenler öğrenme ortamlarını daha etkili ve yaratıcı biçimde oluşturup, öğrencilerinin bu şekilde başarılı olmalarına fırsat yaratmaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik duyguları, öğrenci, veli ve kendileri ile ilgili olarak olumlu düşüncelerini kapsamaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Bu olumlu düşünceler arttıkça, öğretmenin kendine ait yeterlilik duygusu artmakta ve öğretmen öğrenciler için gerekli olan akademik ortamı oluşturmak için daha fazla çaba sarf etmektedir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008:s.821-823).

Akademik ortamı olumlu duygularla sağlayan öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı gerçekleştirilebilmek için sürekli olarak öğrenme faaliyetlerine yönelmektedir. Sürekli öğrenme modeli ile öğrenmeyi öğrenmenin yaygınlaştırılması ve öğretmen bakış açılarının bu anlamda olumlu yönde değiştirilmesi, öğretmenlerin öğrenen okul algısı ve akademik iyimserliklerine ilişkin sonuçlara ulaşılması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca akademik iyimserlik yaklaşımı (Şenay,2018) ve öğrenen okul algısının (Şen, 2019:s.99) öğrenci başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde bu iki değişkenini önemine dair literatürde az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Yurtdışı alanyazınında iki değişkenin ilişkisine dair çalışmaların bulunması bağlamında bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

1. Öğretmenlerin, araştırma ölçeklerinde yöneltilen sorulara samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Elde edilen veriler kullanılan ölçme araçlarındaki sorularla sınırlıdır.
- Bu araştırma 2019 – 2020 Eğitim – Öğretim yılında Kocaeli ilindeki MEB’na bağlı kamu ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu çalışmada kullanılan kavramların işlevsel tanımları aşağıda verilmiştir:

Akademik İyimserlik: Kocaeli ilinde görev yapan öğretmenlerin, bilimsel bilgi ve öğrenmeye önem vererek, öğrenme süreci boyunca aile ve öğrenci arasındaki işbirliğinin gerekliliğine vurgu yaparak, karşılaştığı problemleri aşmada ve yaşayabileceği başarısızlık durumlarında atacağı adımlar konusunda kendi kapasitesine inanması, öğrenciler üzerinde akademik başarıya yönelik olumlu yönde farklılıklar oluşturabileceğine ilişkin pozitif inançlarıdır.

Örgüt: Chaster I. Barnard’ a göre örgüt “İki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemidir.” (Aydın, 2010).

Öğrenen Örgüt: Öğrenmeye öncelik veren, çalışanları öğrenici olan ve öğrenme süreçlerinden oluşan bir öğrenme ortamıdır (Şimşek ve Kınır, 2006:s.33).

Örgütsel öğrenme: “Örgütlerin kendi sorunlarını çözmelerine, yeni fikirler yaratmak için kapasitelerini artırmalarına ve devamlılıklarını sağlamalarına katkıda bulunan hayati bir yetenektir.” (Akgün,Keskin ve Gürsel; 2009:s.72).

2.BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve kapsamında akademik iyimserlik ve öğrenen okul kavramları üzerinde durulmaktadır.

2.1. POZİTİF PSİKOLOJİ KAVRAMI

Pozitif psikoloji ilk olarak beş yaşındaki kızı Nikki'yle birlikte bahçedeki otları temizlerken aydınlanma yaşayan Seligman tarafından kavram şekline dönüştürülmüştür. Seligman (2002:s.5) çocuk yetiştirmenin onların yanlışlarını düzeltmekten ötesi olduğunu ifade etmektedir. Pozitif psikoloji, kişinin olumlu yönlerini dikkate alarak onun daha verimli olmasını sağlamaktadır. İnsanların yaşamış olduğu stres, depresyon gibi benzer durumlarda kişinin güçlü yönlerini ortaya çıkarıp bu tür olumsuzluklardan uzaklaştırarak kişinin başarılı olmasını hedeflemektedir (Biricik, 2012:s.29). Eğitim yönetimine psikolojiden kazandırılmış olan pozitif psikolojinin amacı; hayattaki kötü durumları düzeltmeye çalışmaktan öte, hayatı daha kaliteli hale getirmeye çalışmaktır. Bu anlamda pozitif psikoloji; memnuniyet, neşe, mutluluk, iyimserlik, umut, inanç ve haz gibi kavramları da içermektedir (Seligman, 2002:s.5). Pozitif psikoloji; insanın hayatını kaliteli hale getirmek için sorunları merkeze almaktan çok, insanların nasıl mutlu olduğuyula ve nelerden haz aldığıyla ilgilenmekte ve bu yönleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. İnsanların yaşayabileceği en uygun ortamı oluşturmayı ve açıklamayı kendine hedef edinmiş pozitif psikoloji (Luthans, 2002:s.697), insanlar için doğru olanı araştıran bilimsel bir alanı ifade etmektedir (Sheldon ve King, 2001:s.216). Pozitif psikologlar insan gücünün yanında insan davranışları ve bunların inançları nasıl etkilediği konusunu da incelemişlerdir. Bu incelemeler neticesinde davranışları ve inançları etkileyen etmenlerin başında iyimserlik olduğu kanısına varmışlardır (Çoban, 2010:s.29). Başarılı olmanın en temel koşulu olumlu yani pozitif düşüncelere sahip olabilmektir. Olumlu düşünme yetisini hayatlarının merkezine koyabilen insanlar; kendilerine güvenmekte,

sorumluluk almaktan kaçınmamakta ve bu duyguları çevrelerindeki insanlara da yaşatabilmektedir (İbrahimoğlu, 2003).

2.2. İYİMSERLİK KAVRAMI

İyimserlik, bireysel açıdan, belirli bir duruma ilişkin ya da bir kişilik özelliği olarak genellenen olumlu beklentilerdir. Bireyin duygularını kestirmede, belirli bir duruma ilişkin iyimserlik, kişilik özelliği olan iyimserliğe oranla daha güçlü bir değişken olmakla birlikte, kişilik özelliği olan iyimserliğe oranla daha kolay değiştirilebilmektedir (Seegerstrom, 2001:s.2). İyimserler, sonuçlara olabildiğince olumlu bakmaktadırlar. Bu nedenle amaçlarına ulaşabilmek için daha fazla çaba harcamaktadırlar (Yılmaz, Kurşun;2015:s.4). İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun olumlu nitelikleri üzerine odaklanabilmektedir. İyimserlik, umut, sorumluluk ve hayata karşı genel olarak olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yolu şeklinde de tanımlanmaktadır (Hoy ve Kurz, 2008:s.821-823).

Seligman (2002:s.3-4) iyimserliği ilk analiz eden pozitif psikologlardandır. Geleneksel bir bakış açısıyla bakıldığında, yetenek ve motivasyon okullarda başarının önemli bir işlevi olarak görülmektedir. Seligman (2002:s.4), iyimserliğin yetenek ve motivasyon kadar önemli olduğunu ileri sürmüştür. Carver ve Scheirer'e (2002) göre iyimserlik, bireyin gelecek için olumlu beklentisini içermektedir. İyimserlik, geleceğe doğru bilişsel, duygusal ve motivasyonel bir duruşu temsil etmektedir (Peterson ve Park, 2004). Gelecek hakkındaki inançların, kişilerin yaklaşımları üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Hedefler oluşturulduğunda, hedeflerin ulaşılabilirliği, elde edilmesindeki eylemleri etkilemektedir. İyimserler yaşamın aydınlık yönlerine bakarak zorluklar karşısında umutlarını korumaktadır. Çünkü iyimserler bu olumsuzlukların iyiye doğru değişeceğine inanmaktadır (Schueller ve Seligman, 2008).

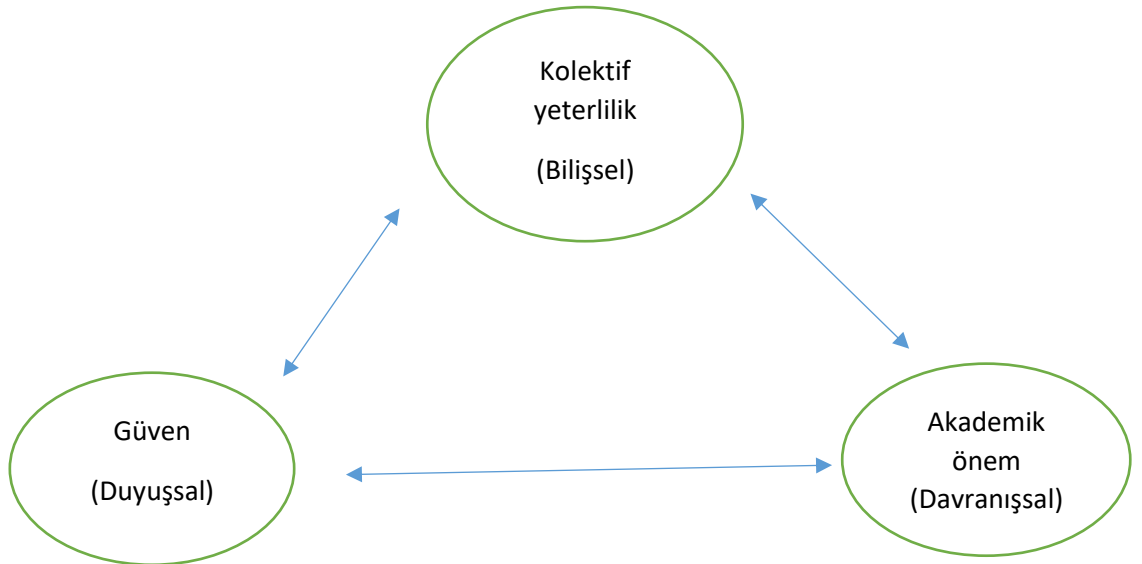
2.3. AKADEMİK İYİMSERLİK KAVRAMI

Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıya kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretmenler arasında paylaşılan bir inancı ifade etmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006:s.203-229). Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmelere vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğini vurgulaması, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanması, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki geliştirdiği pozitif inançlar olarak ifade edilmektedir (Hoy ve Kurz, 2008:s.821-823). Akademik iyimserlik bireysel anlamda bir öğretmen özelliği olarak ve genel anlamda okulun özelliği olarak iki boyutta ele alınmakta olan bir kavramdır. Öğretmen açısından ele alındığında akademik iyimserlik; öğretmenin öğrencileri için akademik anlamda bir fark ortaya koyabileceğine olan inancı, bu konuda kendini yeterli görmesi, öğrencileri ve velileriyle arasında olan güven bağı olarak tanımlanmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006:s.203-229). Okul açısından akademik iyimserlik ise okulların, öğrencilerini başarıya ulaştırabilecek güce sahip olduklarına, akademik başarıya ulaşabilmek adına öğrenci ve velilerle birlikte işbirliğine dayalı ortam oluşturabileceklerine olan inançlarıdır. Okul özelliği olan akademik iyimserlik başarılı okulların ortak bir özelliği olarak görülmektedir. Bu okullardaki sınıf ortamında fırsat tanıma, güven, zorlukları yenme ve empati gücü üzerinde yoğunlaşmaktadır (Hoy vd., 2008). Bu inanç okulun öğretmenleri tarafından da paylaşılmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006:s.203-229). Öğretmenlere daha fazla değer verilen bu okullarda öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki güven duygusu da oldukça yüksek görülmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006:s.203-229). Bu üç kavramın oluşturduğu akademik iyimserliğin, öğrencilerin başarısında sosyoekonomik düzeyden daha etkili bir faktör olduğu Hoy (2006:s.203-229) tarafından belirtilmiştir.

Pozitif psikoloji alanının kavramlarından biri olan akademik iyimserlik, insanların kendilerini geliştirip ilerleme gösterebilecekleri alanlara yönelik pozitif duygulara odaklanmaktadır (Seligman, 2002:s.206). Akademik iyimserlik, sınıf içindeki etkinliklerin ve akademik çalışmaların üst düzeyde gerçekleşmesine yönelik

öğretmenlerin zihinlerini şekillendiren kavramlardan biri anlamına gelmekte (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006:s.145), öğretmenlerin geliştirdikleri ve uyguladıkları öğretim yöntemleriyle öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebileceklerine yönelik taşıdıkları pozitif inançları ifade etmektedir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008:s.821-835). Bu inançlar, öğrencinin güçlü öğrenme yönlerini öne çıkarmayı, ailelere güvenmeyi ve onlarla işbirliği yapmayı, zorlukların üstesinden gelmede kendinin ve öğrencilerin kapasitesinin farkında olmayı, zorluklarla mücadeleyi öğrencilere öğretmeyi ve işbirliği yapmayı kapsamaktadır (McGuigan, 2005:s.83).

Akademik iyimserlik şekil-1’de görüldüğü gibi öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik önem (vurgu) inancından oluşan genel bir yapı olarak ifade edilmektedir (Smith ve Hoy, 2007:s.565). Öğretmenlerin akademik vurgu inancı, akademik başarı ile doğru orantılı öğretmen tutum ve davranışlarını tanımlamaktadır (Yalçın,2013). Hoy,Tarter vd. (2006: s.431-440)’e göre bir okulun akademik iyimserliği, kolektif yeterlik, güven ve akademik önemi birleştirerek güçlü ve motive eden bir sinerjiye dönüşmekte ve akademik hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Şekil-1’de akademik iyimserlik boyutları ve aralarındaki ilişki sunulmuştur.



Şekil 1. Akademik iyimserlik boyutları arasındaki ilişki (Fahy vd.,2010).

2.3.1. Akademik İyimsizliğin Boyutları

2.3.1.1. Kolektif Yeterlik (Ortak Öz Yeterlik)

Öz yeterlik kavramının ortaya çıkışı Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ile olmuştur. Bu kuram öğrenmenin gerçekleşmesinde farklı faktörlerin süreci ve sonucu etkilediği görüşüne sahiptir. Kısaca öğrenmeyi tek başına çevre veya tek başına kişisel özellikler değil hepsi bir bütün olarak belirli oranda etkilemektedir (Bandura, 1986:s.391). Kişinin yaptığı işte yeterli olduğu ve işin sonucunda başarılı olacağına yönelik kendisine olan inancı öz yeterlik olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1986:s.395). Öz yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yapabileceklerine ve okulun sahip olduğu kaynakları bu doğrultuda kullanabileceklerine inanmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006:s.203-229). Bu öğretmenlerin, öğrencilerine iyi bir eğitim verebilecekleri konusunda kendilerine güvenleri (Guskey ve Passaro, 1994) ve öğrencilerini istenilen sonuca ulaştırabilecekleri konusundaki inançları da tam olmaktadır (Tschannen Moran ve Hoy, 2001:s.15). Kişinin geçmiş dönemlerde benzer konularda gösterdiği başarılar ise bu inancın güçlenmesine fayda sağlamaktadır (Bandura, 1994:s.2). Dolaylı yaşantılar, performans başarıları, sözel ikna ve duygusal uyarımlar gibi etkenler bireyin öz yeterliliğinin oluşmasını sağlamaktadır. Bunların arasında en güçlü etkiyi ise performans başarıları oluşturmaktadır. Çünkü performans başarıları bireyin kendisinin bizzat yaşamış olduğu tecrübeleri ifade etmektedir. Bu başarılı tecrübeyle, bireyde gelecekte de benzer durumlarda başarılı olacağı duygusu gelişmektedir. Ayrıca başkalarının başarılarının gözlemlendiği dolaylı yaşantılar, çevresi tarafından başarılı olacağı konusunda güdülendiği sözel ikna, kişinin yaşadığı stres, mutluluk gibi duygular da öz yeterliğin oluşumunda etkili olmaktadır (Bandura, 1997:s.3).

Öz yeterlik, yaşadığımız olumsuzluklar karşısındaki dayanıklılığımızı, bu olumsuzluklardan kurtulmak için gösterdiğimiz çabayı ve bu olayların bireyde yaşattığı duygular üzerinde etkili olmaktadır (Pajares, 1996:s.311). Başarılı olmak için gerekli becerilere sahip oldukları inancı olan öz yeterlik düzeyleri yüksek öğretmenler (Bandura, 1997:s.3), bu inançları sayesinde düşüncelerini eyleme kolayca dökülebilmektedir (Hoy ve Tarter; 2006:s.145). Ancak başarıya ulaşmak için gerekli

olan bu beceriler her okulda aynı anlamı taşımamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerden beklenen de görev yaptıkları okulların ihtiyacı olan yetenekleri sergileyerek kolektif yeterlilik düzeyine ulaşabilmeleridir.

Kolektif yeterlik; okuldaki çalışan bütün öğretmenlerin, okuldaki öğrencilerin tamamını başarıya ulaştırabileceklerine dair olumlu inanç ve beklentileri anlamına gelmektedir. Akademik iyimserliğin bilişsel yönünü oluşturan kolektif yeterlik okulların planlama yapmasını, bu planı uygulamaya dönük harekete geçmesini ve süreci kontrol altında tutmasını sağlayan eylemleri içermektedir (Hoy ve Tarter; 2006:s.145). Kolektif yeterlik; öz yeterliğin topluluk şeklinde şekillenmesi anlamına gelmektedir. Herhangi bir amaç etrafında birleşmiş olan grubun, amaçlarına ulaşabilecekleri konusunda grubunu yeterli hissetmeleri, bu anlamda gruplarına güvenmeleri ve inanmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kolektif yeterlik, öz yeterlikle aynı temellerin üzerine inşa edilmektedir (Bandura, 1996, s.391).

İnsanların günlük hayatta karşılaştıkları sorunların birçoğu topluluk olarak yaşamaktan kaynaklanmaktadır. Bu sorunların yine topluluk olarak, grup halinde hareket ederek aşmaya çalışılmasıyla daha güçlü olduğu gözlemlenmektedir. Kişinin sahip olduğu öz yeterlikte olduğu gibi kolektif yeterlikte de grubun başarılı olabileceğine yönelik inancını; geçmiş dönemde benzer konularda başarılı olmaları veya kendileriyle benzer özellikleri taşıyan başka bir grubun başarılı olduğunu gözlemlenmeleri ile güçlenmektedir. Buradan hareketle kolektif yeterlilik de grubun paylaşılmış inancını temsil etmektedir (Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2000:s.481-482).

Okulların örgütlenme şekilleri öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve bulunduğu çevreyi etkilemektedir (Lee, Dedrick ve Smith, 1991:s.90). Okuldaki öğretmenlerin kolektif yeteneklerine inandıklarında öğretmenlerin bireysel yeterliliğinin, öğrencilerin ise akademik başarıları için gösterdikleri çabaların artacağı savunulmaktadır (Goddard, 2000:s.685-686). Bu açıdan okullar için kolektif yeterlik, okulun paydaşlarının bir bütün olarak öğrenci üzerinde olumlu bir etki yapabilmesi için gerekli faaliyet basamaklarını kapsamaktadır (Goddard, 2004; s.403-404). Öğrencilerin akademik başarı gösterebilmesinin en önemli yollarından bir tanesi de öğretmenlerin bireysel olarak değil okul paydaşlarıyla birlikte ortak bir çaba göstermesine yani kolektif öz yeterliliğe atıfta bulunmaktadır (Bandura, 1997:s.14).

2.3.1.2. Güven

Güven, bireyin karşısındaki kişinin kendisinin iyiliği için hareket ettiğini düşünmesi olarak ifade edilmektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006:s. 145). Tanımlanması zor olan güven kavramı bireysel anlamda kendini koruma, sosyal anlamda ise başkalarına inanma duygusu olarak alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2009:s.15). Okullarda akademik başarı sağlanması için öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yanında, öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla güvenilir bir çatı altında ilişkilerini şekillendirmesi gerekmektedir. Akademik iyimserliğin diğer boyutu olan güven boyutu, başarılı olunacağına ilişkin inancın destekçisi olmaktadır. Bu inanç dahilinde öğretmenin öğrencilerin başarısı için okul ortamında var olan her bireye olan güveni ve onlarla işbirliği içerisinde olabilme durumu söz konusu olmakta hatta daha kapsamlı bakıldığında okul yöneticilerinden, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere kadar uzanan bir yapıdan bahsedilmektedir. Bu yapıya dahil olan her birey kararları ile eğitim sürecinde yer aldığı için kendini değerli hissetmekte ve güven duygusu da gelişmektedir (Hoy ve McGuigan, 2006:s.204). Hoy, Kurz ve Woolfolk Hoy (2008:s.821-823) araştırmalarında, özyeterlik ve güven arasında karşılıklı bir etki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak bakıldığında da bir öğretmenin sadece özyeterliğe sahip olması onun akademik başarıya ulaşması için yeterli olmamaktadır. Çünkü var olan bilgi birikimi ve başarabileceğine ilişkin inancın ortaya koyulması, öğrencilere aktarılabilmesi için öğrenme ortamına güven duygusu da eklenmelidir. Güvenin olmadığı yerde öğrenme ortamı kusursuz olarak şekillenemeyecek ve iletişim konusunda sıkıntılar meydana gelebilecektir. Bu durumun da beraberinde akademik anlamda başarısızlığı getirmesi beklenebilmektedir.

Bu alt boyutta öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenine olan güveni ile okul dışında ailelerine olan güven duygusu oldukça önemlidir. Çünkü karşılıklı duyulan güven, beraberinde saygıyı getirmekte ve eğitimde güvenin ilk adımı olan öğretmen-öğrenci ilişkisi güven temeliyle başlayıp, saygı çerçevesinde ilerlemektedir.

Hoy ve Smith (2007), sınıf ortamı olarak bakıldığında güven alt yapısıyla yetişen bireylerde köklü davranış değişikliklerinin de meydana geldiğini tespit etmişlerdir. Sınıf içerisinde duyulan güvenle beraber saygı, anlayış ve yardımseverlik, dürüst olma, fikirlerini açıkça ifade edebilme gibi temel değerler de gelişmektedir.

Gelişen bu değerler sadece sınıf içerisinde kalmayarak ,öğrenci aile işbirliğiyle ailelere de yansımaktadır. Sağlıklı ilişkiler ve huzur ortamında geçen akademik eğitim hem öğretmen öğrenci, hem de aile ilişkilerinin pozitif şekilde olmasına temel teşkil edebilmektedir.

Hoy ve Tschannen-Moran (1999; s.204-205) çalışmalarında öğretmenin güven boyutunun bazı alt boyutlara da sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu alt boyutlar; zarar görme riskini göze alma, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük, açıklık olarak ifade edilmektedir:

Zarar Görme Riskini Göze Alma: Yıldız (2011:s.80), bireylerin bilgi aktarırken bunun faydalı olacağına inanarak ve isteyerek yapması gerektiğini ifade etmektedir.

Yardımseverlik: Hoy ve Tschannen-Moran'a (1999:s.25) göre yardımseverlik bireyin öncelikle kendini güvende hissetmesi anlamına gelmektedir. Yani karşısındaki birey tarafından iyiliğinin istendiğini bilmesi ve buna güvenmesi demektir. Bu beklenti içinde negatif bir durumun da olabileceği ancak karşı tarafın bu davranışı sergilemeyeceği hissine sahip olabilmektedir. Eğitim anlamında bakıldığında ise öğretmenin kendisine negatif bir tutum sergilemek istemediğini, kendi başarısını istediği için çalışmalar yaptığını düşünen öğrenciler akla gelmektedir. Fikirlerini açıkça ifade ettiğinde olumsuz cevaplar almayacağını, alay ya da ret durumu ile karşılaşmayacağını, tam tersi şekilde öğretmenin onu destekleyeceği inancına sahip olan öğrencilerin olduğu şeklinde ifade edilmektedir.

Güvenirlik: Goddard, Hoy ve Tschannen-Moran (2001:s.5), güvenirliliği öğretmenin öğrenci ve velisini, öğrencinin ve velinin de öğretmeni güvenilir bir birey olarak görmesi şeklinde açıklamıştır. Bir bireyin güvenilir olduğunu düşünmek için yardımsever olduğu, beklentileri karşıladığı görülmesi gerekmektedir. Öğretim ortamında bu boyut incelendiğinde, ödev yapma, derse hazırlanma ve diğer sorumlulukları yerine getiren öğrenciler güvenilir birey olarak görülmektedir. Aynı şekilde bu çalışmalar esnasında öğrencilerini destekleyen ve onlara yardımcı olan veliler de güvenilir bir profili oluşturmaktadır.

Yeterlik: Diğer alt boyutlarda vurgulanan iyimser ve pozitif düşüncelerin tek başına yeterli olmadığı onların yanı sıra bireyin belli bir kapasiteye ve yeterliğe de sahip olmasını vurgulamaktadır. Bireye duyulan güven ve bireyin karşısındakine

duyduğu güven ile birlikte yerine getirmesi beklenen görev ve sorumluluklara ilişkin becerisi veya daha öncelere dayanan tecrübeleri anlamına gelmektedir. Yine velilerine güven duyabilmesi için akademik anlamda öğrencilerin başarılarına neler katabileceklerini bilmesi ve o doğrultuda planlamalar yapması gerekmektedir. Kurz (2006:s.251) öğrenci ve veliler açısından bakıldığında ise öğretmenin doğru bilgi ile karşılıklarına çıkacaklarına inanmalarının onların güven duymaları için oldukça önemli olduğunu savunmaktadır.

Dürüstlük: Goddard, Hoy ve Tschannen-Moran'ın (2001) belirttiği gibi dürüst olma bireyin doğru ve tutarlı davranması demektir. Yani sözler ve davranışların birbirini desteklemesidir. Aksi halde söz ve davranışlar arasındaki zıtlık birey için negatif bir izlenim olacak ve pozitif bir ilişkinin şekillenmesi zor olacaktır.

Açıklık: Hoy ve Tschannen-Moran (1999:s.188), açıklık kavramını bireyin gizlemeden, saklamadan bilgiyi paylaşması şeklinde açıklamışlardır. Bilginin çıkarsız ve doğrudan paylaşılması bireyin karşısındaki kişiye duyduğu güvenle olmaktadır. Aynı şekilde bilginin paylaşıldığı kimse de dönütler verirken açık olduğunda güven duygusu her iki taraf için de hissedilebilecektir. Bireyin fikirlerini açıkça ifade edebilmesi ve aynı hassasiyetle dönütler verebilmesi güven ortamını işaret etmektedir. Öğretmenini öğrenci hakkındaki fikirlerini hem öğrenci hem de veliler ile paylaşması, veli ve öğrencilerin de ders ve öğretmenle ilgili fikirlerini açıkça ifade edebilmesi öğrenme ortamında kaliteyi oluşturmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve veli güven ilişkisinde güven duygusunun oluşabilmesi için güven alt boyutlarının var olması gerekmektedir. Çünkü her bir alt boyut güven oluşmasını tamamlayan bir etkiye sahiptir.

Kurşun ve Yılmaz (2015:s.49) bu ortamın oluşabilmesi için öğretmen öğrenci, öğretmen aile, öğrenci aile gibi ikili ilişkilerin güven bağıyla kurulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sayede öğrenci kendisinin bir birey olarak değer gördüğünü hissedecek ve başarıya olan tutumu ve inancı da güçlenecektir. Çünkü öğretmenler güven duygusunun hâkim olduğu bir ortam sunduklarında öğrenciler kendilerini daha rahat hissedecek ve rahat bir şekilde kendilerini ifade edebileceklerdir. Kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda öğrenme ortamı kaliteli olacak ve hedeflenen başarıya ulaşabilmek daha da kolaylaşacaktır. Kendini güvende hisseden öğrenci eğitim öğretim sürecine daha aktif katılacak, kendi öğrenmesinde etkin rol alarak; elinden

gelenin de fazlasını yapmaya çalışacaktır. Bu ortamda öğrenciler, başarıya ulaşmak için emin olmayı beklemeden, yanlışlık olursa başarısızlık algısına düşmeden tecrübe edinebilecek ve fikirlerini rahatlıkla sunabilecektir.

Yalçın (2013), Bozkurt ve Ercan'ın (2017) da vurguladığı gibi ortak bir şekilde hissedilen güven, öğrenme ortamındaki pozitif havayı artıracak ve akademik anlamda performans değişimleri de meydana gelebilecektir. Çocuklarındaki akademik değişimi gören veliyle birlikte öğretmen öğrencinin güven duygusunun arttırarak kendini daha net ifade edebilecek ve öğrenme sürecinde öğretmenine güvenebilecektir. Koyduğu hedeflere ulaşma yolunda bilgi birikimi ve deneyimlerini aktarırken velisine, öğrencisine güvenen öğretmen ve çocuğunun eğitim hayatını öğretmene teslim eden velinin, öğretmen ve okula duyduğu güven aslında akademik iyimserliğin temel yapılarını oluşturmaktadır.

Güven duyma akademik iyimserliğin diğer alt boyutlarını önemli oranda etkileyen bir boyut olma özelliğine sahiptir. İster öğrenci ister öğretmen ne kadar özyeterliğe sahip olsa da güven duymadığı bir eğitim ortamına dahil olamayacak ve kendini ifade edemeyecektir. Güven, öğrenme ortamında kilit noktayı oluşturmaktadır. Güven duygusunun olduğu ortamda öğrenme için de gerekli ve etkili bir ortam sunulabilecektir.

Öğretmenler güvenilir bir öğrenme ortamı oluşturduklarında öğrenciler rahatlayacak, bu sayede öğretmenler öğrenme faaliyetlerinde daha fazla risk alıp, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışacaklardır (Çoban, 2011:s.323). Bu yönüyle güven, eğitim öğretimin en temel parçalarından birini oluşturmaktadır. Çünkü öğrenme; karşımızdaki kişinin sözel veya yazılı olarak aktardıklarına, onun bu konuda bilgili olduğuna inanarak gerçekleşmektedir. Üstelik buradaki inanma için somut delil de aranmamaktadır (Rotter, 1967:s.651). Güven, toplumsal düzenin temeli olmakla birlikte, toplumlarda sosyal ilişkilerin başlamasını ve devam ettirilmesini sağlamaktadır. Örgütlerdeki ast üst ve çalışanlar arasındaki ilişkilerde güven, örgütün hedeflerine ulaşmasını, ayrıca çalışanlarının huzur ve mutluluğunu da sağlamaktadır. Çalışmasını güvenli bir ortamda gerçekleştiren iş gören psikolojik anlamda da doyuma ulaşmaktadır. Bu sayede iş görenin iş verimi de artmaktadır (Asunakutlu, 2002:s.2). Güvenin hâkim olmadığı ortamlarda da çalışanlar işlerinin gerektirdiği faaliyetleri gerçekleştireceklerdir. Ancak işlerine fikirlerini ve ruhlarını katmayacaklar, yaptıkları

işten mutlu olmayacaklar, başarmak adına risk alamayacaklardır (Solomon ve Flores, 2001:s.18). Maslow'un hiyerarşisinde olduğu gibi örgütlerde de güven ihtiyacı karşılanmadan başarıya ulaşmak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle son yıllarda örgüt içerisindeki güveni araştırmaya dönük çalışmalar yapılmaktadır(Aksoy, 2009:s.9). Kurumsal ortamlarda da önem arz eden güvenin gerçekleşmesi için karşılıklı bağlılık, güvene ilişkin durumu bilmek ve güvenin sunulması olarak kabul edilen üç ön koşul bulunmaktadır. Bu ön koşullar oluştuğunda güven duygusu çalışma ortamında bulunabilmektedir (Yılmaz, 2007:s. 16).

Öğretmen öğrencilerini başarıya ulaştırabileceğine inanıp; öğretmen, öğrenci ve aile ortak ilişkilerinde birbirlerine güven duygusuyla yaklaşırsa; güven ve yeterlilik duygusuyla beslenmiş davranış ortaya çıkabilecektir. Akademik iyimserliğin unsurları arasındaki ilişki bu döngüde devamlılık sağlayabilecektir. Bu sayede öğrencilerin tamamının öğrenebileceği, akademik başarının yüksek olduğu, ilişkilerin güven duygusu üzerine kurulduğu okullar oluşabilecektir. Bu güven duygusu sayesinde temel yapıtaşları öğretmen, öğrenci ve veli olan okullarda, işbirliği etkili bir şekilde sağlanabilecektir (Hoy, 2012:s.91-92).

2.3.1.3 Akademik Vurgu (Akademik Önem)

Akademik iyimserliğin üç ana unsurundan biri olan akademik vurgu, akademik iyimserliğin davranışsal kısmını oluşturmaktadır (Fahy,Wu ve Hoy., 2010). Kavram literatürde; akademik baskı, başarı baskısı, akademik önem olarak da karşımıza çıkmaktadır (Hoy,Tarter ve Woolfolk;2006:s.79). Akademik vurgu; öğrencilerin başarılı olmaları için öğretmenlerin yapmaları gereken etkinlikleri ve bu öğrenme faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli eğitim öğretim ortamının oluşturulması sürecini kapsamaktadır (Cemaloğlu, 2007:s.121). Akademik vurgu en genel anlamıyla; okulun, öğrencilerin ulaşılabilir yüksek bir akademik başarıya ulaştırılabilmesi için uyguladığı baskıyı ifade etmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991:s.128). Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006:s.145), akademik vurguyu akademik anlamda mükemmeliyetçi bir anlayışa sahip olmak şeklinde açıklamaktadır. Akademik vurgu sayesinde öğretmenler öğrencilerini başarıya ulaştırmak için motive olabilmektedir. Bu boyut öğretmenlerin ve dolayısıyla okulların akademik anlamdaki tutum ve davranışlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda

akademik vurgunun bilincinde olan öğretmenlerin tutumu başarıyı artırmaya yönelik olmaktadır. Başarıya ilgi duyan, başarıyı önemseyen, çalışmak için motive olan bireylerin davranışları akademik vurgu olarak nitelendirilmektedir.

Hoy'un da (2012:s.91-92) ifade ettiği gibi akademik vurgu yüksek ve ulaşılabilir hedeflerin ve ciddi bir öğrenme ortamının olduğu, öğretmenlerin öğrenci başarılarına inandığı bir anlayış demektir. Ancak akademik vurgu kavramı içerisinde sadece öğretmenleri içermemektedir. Okul ortamı, öğrenci, veli ve yöneticiler de akademik vurgunun oluşmasında önemli birer etken olarak incelenmektedir (Hoy,Tarter vd., 2006:s.427).

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006;s.205), öğrenme ortamının bir düzen içinde olması ve ciddi bir atmosfere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı öğrencilerde motivasyon kaynağı olmakta, bu sayede öğrenciler de başabileceklerine dair bir bilinç oluşturabilmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında akademik vurgunun etkili bir öğrenme ortamı sunduğu ve öğrencilerin bu bağlamda çalışma ve başarılı olma isteğini artırdığı görülmektedir.

Öğrenme ortamlarının güvenli, düzenli ve başarılı olma inancı ile dolu olması gerekmektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006:s.430). Okul örgütünün parçası olan okul müdürlüğü, öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentileri, inançları ve davranışları da akademik başarıda önemli etkiye sahiptir. Tüm paydaşların etkili öğrenmede rolü olduğu düşünüldüğünde akademik vurgunun başarı odaklı bir örgütsel yapıyı içerdiği görülmektedir. Bir örgütsel yapı altında çalışan paydaşların etkili iletişimi güven duygusunu, güven duygusuyla gelişen kendini ifade etme ve kendinin farkında olma da öz yeterliği geliştireceğinden akademik vurgunun diğer akademik iyimserlik boyutlarını etkilediği de açıkça görülmektedir.

Literatürde yapılan çalışmalara göre akademik vurgu iş motivasyonunun işle bütünleşme boyutunun anlamlı yordayıcılarından bir tanesi olmaktadır. Yani akademik vurgu okulda çalışan öğretmenlerin iş motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu sayede öğretmenler yaptıkları işi sevmekte meslekleriyle bütünleşmekte ve bu doğrultuda öğrencilerinin başarıları için daha fazla çaba harcamaktadır (Güçlü, Reçepoğlu ve Kılınç,2014:s.4). Okullarda akademik iyimserliğe dayalı bir eğitim ortamı oluşturan akademik vurgu, öğrenci başarısını

desteklemekte ve öğrencilerin başarı göstermesi adına örgütsel bir baskı oluşturmaktadır (Hoy, 2012:s.91-92). Disiplinli ve sistematik öğrenme ortamları tasarlayan, yüksek ama ulaşılabilir gerçekçi hedefler belirleyen, öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlığı, ciddiyeti olan ve paydaşlarının birbirlerine saygı duyduğu okullarda öğrencilerin akademik başarısı diğer okullara göre daha fazla olabilmektedir. Bu süreçler bize okulun akademik vurgu kimliğini işaret etmektedir (Hoy vd., 1991). Akademik vurgu, okulun vizyonunu ortaya koymakla birlikte öğrencileri başarı için motive etmektedir. Düzenli eğitim-öğretim ortamlarına sahip, paydaşları arasında ilişkilerin güçlü, yeterli eğitim araç-gereçleri olan okullarda akademik başarı en doğal bir sonuç olabilmektedir. Akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Cassity, 2012:s.86).

Bu açıklamalar doğrultusunda akademik iyimserliğin üç alt boyutunun da hem kendi içinde hem de birbiri içinde büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Her bir boyutta kaydedilen ilerleme diğer bir boyutta da kendini göstermektedir.

2.4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE AKADEMİK İYİMSERLİK

Öğretmen akademik iyimserlik algısı; öğretmenlerin birlikte çalıştığı yöneticiler, birlikte çalıştığı meslektaşları, eğitim öğretim verdikleri öğrencileri ve velilerinin işbirliğiyle aralarında olması gereken etkili iletişimle oluşabilmektedir. Hoy ve Smith (2007:s.565), akademik iyimserliği; öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapı şeklinde tanımlamışlardır. Elma ve Ergen (2018:s.11) akademik iyimserliğe bir başka alt boyut daha ekleyerek yöneticilere güven kavramından da bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin tarih boyunca öğrenci yaşamlarının önemli bir parçası olarak görülmesi Little'ın (2011) çalışmasında da vurgulanmaktadır. Çoğu insan en az bir öğretmenin onlara akademik ya da duygusal anlamda ne hissettirdiğinden bahsetmiştir. Bu öğretmenden ne kadar zorlayıcı bir konu ya da başa çıkılması zor öğrencileri olursa olsun; güven sağlayan, destekleyen, öğrencinin başaracağına ilişkin inanç taşıyan ve öğrenme ortamının güvenli olmasını sağlayan biri olarak bahsedilmektedir. Lynn (2013:s.12-23), gelişen çağda öğretmenlerden beklenen

özelliklerin de farklılaştığını ifade etmiştir. Bu da öğretmen üzerinde stres ve baskıya sebep olabilmektedir. Bu negatif hislerle başa çıkabilmek içinse yerini pozitif düşüncelerle doldurmak, başarılı olma inancı ile stresi uzaklaştırmak gerekmektedir. Öğretmenin akademik iyimserliğe sahip olması demek, eğitim öğretim sürecinde pozitif inançlara sahip olması anlamına gelmektedir. Bilimsel öğrenmenin önemini bilmek ve bu yolda öğrenmeleri hedeflemek, başarısızlıklar karşısında kendine ve öğrencilerine güvenmek, başarılı olabileceklerine inanmak, tüm bu süreçte aileler ve öğrenciler ile işbirliği içerisinde olmak bir öğretmenin akademik iyimserlik rollerini ifade etmektedir.

Kurz (2008;s.821-823), bir öğretmenin pozitif bakış açısı ve iyimserliğin hâkim olduğu inançlarla öğrencilerinin karşısına geçmesi halinde, öğrencilerin de ondan bu doğrultuda etkileneceğini ve pozitif inançlarla dolu nesiller yetiştirebileceğini savunmaktadır.

Öğretmenlik meslek olarak bakıldığında bireylerin hayatına yön vermesi, gelecek nesillerin oluşmasında etkin rol alması anlamında büyük önem taşımaktadır. Ayrıca okumayı, düşünmeyi, öğrenmeyi ve öğretmeyi seven bireylerin de tercih ettiği bir meslek gerekliliklerini ifade etmektedir (Şişman, 2006:s.157). Bu yüzden öğretmenin sergilediği tutum ve davranışlar, bağlı olduğu inanç ve felsefeler, akademik iyimserlik seviyesi büyük önem taşımaktadır. Kendisini rol model alan, öğretmenin fikirleriyle ve davranışlarıyla hayatlarına yön veren bireylerin de pozitif anlamda inançlara sahip olması öğretmeni sayesinde olabilmektedir. Uğuz, Ünal ve Yılmaz'ın (2016) çalışmalarında değindiği gibi akademik iyimserlik alt boyutları ele alındığında öğretmenin yeterlik algısı, güven duygusu ve akademik vurgu algısı öğretmen akademik iyimserliği konusunda oldukça önem taşımaktadır.

Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) yaptıkları çalışmada, akademik iyimserliğin okul düzeyinde ele alınmasının yanında öğretmen üzerinde bireysel olarak da ele alınabileceğini ifade etmişlerdir. Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebildiği durumları tanımlamaktadırlar. Pozitif duyguları özellikle iyimserliği ve karakterleri analiz etmektedirler. Pozitif duyguların var olduğu sınıf ortamları birçok eğitimcinin görmek istediği sınıf ortamları olarak belirtilmektedir. İyimser bir sınıfta fırsatlara ve imkânlara, zorlukları baş etme gücüne, başkalarını düşünme yetisine ve güvene vurgu yapılmaktadır. İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin,

sınıfın, okulun ve toplumun daha çok pozitif yönlerine odaklanmaktadır. Öğretmen akademik iyimserliği; bir öğretmenin akademik vurgusu, veliler ve öğrencilerin eğitim sürecinde işbirliği yapacaklarına olan güveni ve öğretmenlerin azimle zorlukların üstesinden gelmede kendilerine olan inançları aracılığıyla öğrencilerin akademik performanslarında fark yaratabileceklerine olan inancını kapsamaktadır (Ergen,2016). Beard ve Hoy (2010)'a göre öğretmen akademik iyimserliği, öğretmenlerin zorluklara rağmen etkili bir şekilde öğretim yapabilecekleri; öğrenme konusunda öğrencilere, öğrenmeyi destekleme konusunda da velilere olan güvenlerini; akademik başarının önemini vurgulayabilecek ortam oluşturabilmeleri konusundaki inançlarını kapsamaktadır.

Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz'a (2008) göre öğretmenin veli ve öğrencilere güveni özyeterliliğini, özyeterliliği de güven duygusunu arttırmaktadır. Aynı şekilde öğretmen öğrenci ve velilere güvendiği zaman yüksek standartlar koyabilmekte ve bu standartlara aileler tarafından dikkat edilebilmektedir. Yüksek standartlar da öğretmenin güven duygusunu güçlendirebilmektedir. Öğretmenin akademik vurgusu güçlü bir şekilde özyeterliliğini etkilemekte ve öğretmenin özyeterliliği de akademik vurgusunu geliştirebilmektedir. Bu açıklamalar akademik iyimserliğin üç boyutunun da öğrenci başarısında önemli olduğunu ve birbirlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak tüm bu boyutların etkili bir şekilde kullanılması akademik açıdan iyimser bir öğretmen aracılığı ile mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin bu üç özelliğinden herhangi birisinde meydana gelecek gelişme diğerlerini de olumlu etkileyeceğinden her bir boyut kendi içinde ayrı bir önem taşımaktadır.

2.5. AKADEMİK İYİMSERLİĞİN DİĞER DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

Rekabet ortamının arttığı günümüzde, örgütlerin başarıya ulaşabilmek için büyük bir çaba harcadıkları görülmektedir. Bu başarıyı sağlamanın temelleri arasında ise işgörenlerin mutluluğunun sağlanması faktörü göze çarpmaktadır. Herhangi bir sektör ayrımı yapmadan tüm sektörlerde faaliyet gösteren işgörenlerin örgüt içerisindeki mutluluğu, hem toplumsal, hem psikolojik hem de iş hayatına

yansımaktadır. Bu nedenle yöneticilerin işgörenlerin bu mutluluğu yakalayabilmeleri adına, yönetim felsefelerini rasyonel ve objektif temeller üzerine kurabilmeleri, kendileri ve örgütleri adına büyük yarar sağlamaktadır.

Günümüzde insanlar hangi işi tercih ederlerse etsinler, yaşamlarının büyük bir bölümünü, kendi yeteneklerini ve sınırlarını zorlayarak devam ettirmektedirler. Yirminci yüzyıl insanlara diğer yüzyıllarla ölçülemeyecek oranda bir hareketlilik ve hız kazandırmış, bu ise insanların sürekli bir yarış ve değişim içerisinde çalışmalarını, böyle bir çevre içinde yaşamlarını sürdürmeleri sonucuna götürmektedir (Yıldız, 2013: s.1). Bu durum okullar anlamında da aynı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde başarıyı yakalamak örgütün yapıtaşı olan öğretmenlerin aktörlüğünde gerçekleşmektedir. Öğrencilerinin başarıları ve buna yönelik inancıyla bu rekabet ortamında kendine yer edinen öğretmenlerin pozitif olmaları bu koşullarda çalışmalarında büyük önem teşkil etmektedir. Çünkü öğretmenlik diğer mesleklerden ayrı olarak öğrencilerinin mutluluğu ve başarısı ile ilerleme gösteren bir meslek grubudur. Bu çerçevede öğretmenlerin başarıya dair inançları birçok değişkenden etkilenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde akademik iyimserliğin liderlik , örgütsel vatandaşlık, pozitif duygular, örgüt yapısı, okul kültürü , öğrenme takımları ve kolektif sorumluluk gibi pek çok değişkenle ilişkisinin olduğu görülmektedir (Kılınç, 2013; Denise Dean, 2011; Wu, Hoy ve Tarter, 2012; Wagner ve Dipaola, 2011; Özdemir ve Kılınç, 2014).

Kılınç(2013) çalışmasında öğretmen akademik iyimserliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmen akademik iyimserliğini anlama ve açıklamada okul ikliminin önemli bir yapı olduğunu destekleyen bir çalışma yapmıştır. Hoy'un, 2006 yılındaki yaptığı çalışmasında öğrenci başarısında akademik iyimserliğin bir güç olduğunu ve bu gücün arkasında da akademik iyimserliği açıklamak için sosyoekonomik durumun da bir kriter olduğu sonucuna varmıştır. Denise Dean (2011) çalışmasında profesyonel liderlik davranışının akademik iyimserliğe katkıda bulunan faktörlerden biri olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin meslektaşlarına güvenini sağlayan profesyonel öğretmen davranışlarını yönetip onlara ilham veren davranışları yönetebildiğinde, öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyeleri yükselerek başarıya odaklanabileceklerini belirtmiştir.

Wu,Hoy ve Tarter' in (2012) yılında Tayvan' da yaptıkları çalışmalarında okulları örgütsel öğrenci başarısı için örgütsel yol modelinin kazandırılması açısından kolektif sorumluluk ve okul yapısı yönünden incelemiş, akademik iyimserliğin okul örneklerinde gizil bir etken olarak doğrulanmıştır. Akademik iyimserlik modelin merkezinde yer alıp, herkes için öğrenci başarısını açıklamaktadır. Kolektif sorumluluk ve okul yapısının öğrenci başarısını sağlanması için akademik iyimserliğin bulunması gerektiği öngörülmüştür.

2008 yılında Kanada'da yapılan bir çalışmada da dağıtılmış liderlik ve öğretmen akademik iyimserliği üzerinde çalışılmış, liderlik dağıtımında akademik iyimserliğin yüksek düzeyde anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wagner ve Dipaola (2011) yılında devlet lisesinde yaptıkları çalışmalarında akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Özdemir ve Kılınç (2014) yılında yaptıkları çalışmalarında etkili bürokratik okul yapısıyla, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu; ayrıca etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmalardan hareketle öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarının okulun yapısıyla, benimsenen liderlik rolüyle ve okulun iklimi gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

2.6. ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenme bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı ve devamlı değişiklikler olmakla birlikte, tekrarlar veya yaşantılar sonucunda oluşmaktadır (Yücel, 2004, s.12). Laverty ise öğrenmeyi; eylem –sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkilerin çevre etkisiyle gelişmesi; yaşamak ve süreklilik için fonksiyonel bir kavram olarak nitelendirmektedir (Töremen, 2011:s.5).

J.Piaget öğrenmeyi,“Bireyin olgunlaşması ile birlikte edindiği tecrübenin niteliğine bağlı olarak gerçekleşen bilişsel faaliyetler” olarak tanımlamıştır (Çam, 2000: s.10). Öğrenme, yüzeysel alandan öze doğru sürekli bir dizi boyunca ve önceden kestirilebilen bir süreç dizisini izleyerek, tecrübeler sonucu oluşmaktadır. Öğrenme döngüsü sürekli bir deney ve bir ürünü ortaya koyma süreci olarak tanımlanmaktadır (Töremen, 2001:s.10). Öğrenmenin olumlu sonuç verebilmesi için katılım ve tekrar, bunun yanında konunun anlamı, işle ilişkilendirilmesi, kolay uygulanabilirliği ve geri bildirim önem taşımaktadır. İlişkilendirme yetersizliği, bilginin paylaşılmaması ya da bilgi fazlalığı öğrenmeyi olumsuz etkileyen unsurlardandır.

Weick (1991:s.116), öğrenmenin tanımını, aynı uyarıcıların ve farklı cevapların birleşimi şeklinde yapmaktadır. Aynı uyarıcılara farklı cevap verildiğinde bireysel öğrenme, grup tarafından farklı uyarıcılara aynı cevap verildiğinde ise örgütsel öğrenmenin olduğu görülmektedir(Töremen, 2001:s.10). Senge (2002), örgütlerin sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrendiğini, bireysel öğrenmenin örgütün öğrenmesini garanti etmeyeceğini, ancak bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme olmayacağını belirtmiştir. John Nixon (1996)’a göre, İngiltere’de Tony Blair, 1994 yılında “öğrenen bir topluma kapıları açmak” şeklindeki sloganı kullanarak eğitilmiş bir demokrasi vizyonunu kullanmış ve rekabete dayalı bir eğitim anlayışını işaret etmiştir (Töremen, 2001:s.11). Bu bir anlamda bireysel öğrenmede hedefi yakalamak, aynı zamanda öğrenmeyi örgütlemeyi içermektedir. Bu noktadan sonra öğrenmeye dayalı bireysel gelişmeyle birlikte, toplumsal ve örgütsel gelişmenin birbirlerini etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır (Töremen, 2001:s.11).

Öğrenme sadece okulda gerçekleşen bir süreç olmamaktadır. Hayatın her alanında insanlar öğrenme faaliyetlerine katılabilmektedir. Bu öğrenme faaliyeti okullarda, iş yerinde, örgüt bünyesinde ve sosyal hayatın her alanında gerçekleşebilmektedir. Bireyin yaşantısının ilk yıllarında aile ile başlayan öğrenme, daha sonra okul, toplum, sosyal çevre yardımıyla devam etmektedir. Öğrenmeyi, insanın özündeki değişim olarak tanımlayan Phornprapha (2015, s.797), bunun gerçekleşmesi için bireyin düşünceleriyle sosyal yapının bir araya gelmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenme, “süre gelen pratiklerin düzenlenmesi ve belirli bir topluluğun belirli bir faaliyetiyle şekillendirilerek ortaya çıkan bilgi birikimi” olarak tanımlanmaktadır (Fenwick, 2016:s.127). Gerber (1998:s.171), öğrenmeyi insanların

yaşamına yayılan bir süreç olarak belirtmektedir. Dolayısıyla bu sürecin sonlanması, bireyin ya kendi isteği ya da örgüt ve toplumun yönlendirmesiyle olmaktadır. Toplumun veya örgütün yapısı bireyler üzerinde rol oynadığından, öğrenme süreci de olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Öğrenmeye açık örgüt ve toplumlar; çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için olanaklar sunmakta, aynı zamanda da mutlu bir toplum yaratılmasına katkıda bulunmaktadır. Öğrenmenin amacı bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi, hatta bu davranışları kalıcı hale getirerek bir deneyim elde etmesidir (Banoğlu ve Peker, 2012:s.72). Fransız alanyazından etkilenmiş olan Tanilli (2007, s.13) de öğrenmeyi eğitimin özü olarak tanımlarken, amacın “en iyi”ye erişmek ve insan olmayı öğrenmek olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenmeyi belli deneyimler kazanılıp düşünceler üretilen bir süreç olarak betimleyen Buckley ve Caple (Aydın, 2011:s.12), bu sürecin sonunda bireylerin bilgi, beceri ve tutum elde ettiklerini vurgulamaktadırlar. Burada üç özellik ortaya çıkmaktadır. Bunlar; öğrenmenin davranış kapasitesinde değişiklik meydana getirmesi, öğrenmenin içselleştirilip kazanılan davranışların kalıcı hale getirilmesi, öğrenmenin deneyimlere dayandırılmasıdır (Erden ve Akman, 2007:s.16). Öğrenme ile deneyimleme arasındaki bağı kuran Senge (2013, s.33), bisiklete binmek gibi öğrenmenin sadece kitaptan okuyarak değil, bunu gerçekten eyleme geçirmekle mümkün olduğunu vurgularken; okuyarak sadece bilgi edinilebileceğini ve bunun gerçek öğrenmeden çok uzak olduğunu anlatmaktadır. Başka bir söyleyişle, öğrenme sürecinde yaşantıların önemli olduğu bu noktada bir kez daha vurgulanmaktadır.

Evrendeki her şey devamlı değişip dönüşmektedir. Bu değişimi yakalamak örgütlerin en temel amacı olmak durumundadır, aksi takdirde rakiplerinden ve toplumdan hızla uzaklaşma meydana gelebilmektedir. Schlechty (2014, s.1), bir örgütün içindeki değişim hızının dışındaki değişim hızından yavaş olduğunda, örgütün devamlılığının tehlikeye gireceğini belirtmektedir. Gerçek öğrenme, bireyin kendisini yeniden keşfetmesini mümkün kılmaktadır. Zira öğrenmeyle, dünya ve onunla ilişkili olan her şey yeniden kavranmaktadır (Senge, 2013:s.33). Değişimin algılanabilmesi ve yeni bilgilere ulaşılabilmesi, öğrenmenin sürekliliğiyle mümkün olabilmektedir. Birey öğrendikçe, bilgisizliğinin farkına daha fazla varmakta (Senge, 2013, s.29) ve öğrenmeye olan açlığı da o derece artmaktadır. Günümüz örgütlerinde öğrenme

bireysel gerçekleştiği gibi, takım halinde de ortaya çıkabilmektedir. Hatta takım halinde renmenin bireysel renmeden çok daha etkili olduğu belirtilmektedir. Çünkü bireylerin tek tek hesaplanan zeka düzeyinin toplamı, takımın toplam zekasından daha da düşük olmaktadır (Senge, 2013:s.33). renme aynı zamanda belli bir amaca yönelik olduğu gibi, içerisinde “anlam” yüklü bir kavramı ifade etmektedir. Cell (1984, s.9) kitabında renme sürecindeki bu anlama vurgu yaparak “İnanıyorum ki, renerek kendimizi glendiririz. Özellikle, hayatımızdaki durumlardan anlamlı çıkarımlarda bulunarak renmeye ihtiyacımız vardır” söylemiyle burada anahtar olgunun “anlam” olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebepten örgütler içerisinde, pek çok farklı renme faaliyeti bulunmaktadır (Bil, 2018:s.27).

2.7. RENEN ÖRGÜT KAVRAMI

elik’e (2000:s.91) göre renen örgüt olmak aslında her kurumun amacı olmalıdır. Bu kurumların içinde belki de en önemlisi olan eğitim örgütleri olmakla birlikte, eğitim örgütlerinin vazgeçilmez amacı renen örgüt olmaktır. Eğitim rgt içerisinde ekip halinde renme ortamları oluşturarak sürekli bir değişim sağlanabilmekte ve bu şekilde mükemmel sonuçlara ulaşmak mümkün olmaktadır. Değişmenin merkezini eğitim örgütleri oluşturduğundan, eğitim örgütleri olan okullar aracılığıyla hem sosyal değişme hem de örgütsel değişme olmaktadır. Değişim olgusunun son derece kritik bir noktasında bulunan eğitim örgütleri, aynı zamanda renen örgütlerin liderliğini de yapmak durumundadır.

Örgütler, belli toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere bir araya gelmiş ve düzenli olarak güçlerini eş gdmleyen insanların oluşturduğu açık sistemler olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2000:s.74). Sistem kavramı, aralarında karşılıklı bağımlılık olan unsurlardan kurulu bir bütündür. Örgütler, içinde buldukları evre ve teknolojilerden etkilenmekte, belli girdiler alarak bunları kendi ilerinde işleyip değiştirerek tekrar çevreye vermektedir (nc, 1982:s.35). rgtleri diğer toplumsal birimlerden ayıran özellik, sosyal yapılarının açıkça belirlenmiş bir amaca hizmet ederek planlanmasıdır. Etzioni (1964:s.3) de aynı düşünceyle örgütleri tanımlarken, iş bölümünün, gücün ve iletişim sorumluluklarının rastgele değil, planlı biçimde hedefe

yönelik olarak belirlendiğini, örgütlerin kendi doğasını ve kaderini; aile, arkadaş grupları, kabile gibi sosyal yapılardan daha fazla kontrol altına alabildiğini belirtmektedir. Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkan örgüt kavramı on dokuzuncu yüzyılın başlarında dile getirilmiş ve orta büyüklükteki sosyal sistemler şeklinde tanımlanmıştır (Özdemir, 2008:s.2). Bu sosyal sistem belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere oluşturulmuştur (Benoit ve Mackenzie, 1994:s.26).

Örgütler ilk önce birer makine olarak algılanmıştır (Yağmurlu, 2004:s.38). Makine metaforu ile özdeşleşen geleneksel örgüt kuramı, başlangıçta örgütün insan dışı özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu anlayış, örgütü insansız bir makine gibi ele almış ve onu makinenin bir dişlisi olarak algılamıştır. Bu algı dahilinde örgüt sadece verimlilik ve etkinlik üzerine değerlendirilmiştir (Özdemir, 2008:s.13). Mekanik (makine) örgütler düşük uzmanlaşma, yüksek merkezileşme, düşük iş doyumunu, yüksek verimlilik, katı hiyerarşi (Yıldırım, 2014:s.361), geleneksel ve bürokratik olarak ifade edilmektedir (Zanzi, 1987:s.126). Başka bir deyişle bu tarz örgütler; klasik yönetim tarzıyla idare edilen, değişime karşı direnç gösteren, emir komuta zincirinin dışına çıkamayan ve tüm eylemlerini önceden belirlenmiş katı kurallara göre şekillendiren yapılar olarak belirtilmektedir. Örgütlere bakış açısı daha sonra değişmeye başlamış ve yaşayan organizmalar olarak algılanmaya başlamıştır (Şişman, 1995:s.79). Daha sonra örgütler informel kontrol, yetki, iletişim ağlarına sahip olan, çevreye uyum sağlayabilen bir yapı şekline bürünmüştür. İletişim yatay gerçekleşirken, kararlara katılım etkili olarak gerçekleşmektedir (Zanzi, 1987:s.127). Örgütler amaçlarına ulaşmak için çevreyle etkileşim içerisinde olmaktadır. Ayrıca çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek için örgütün dönüt mekanizmaları da bulunmaktadır (Balcı, 2014:s.82).

Örgütler daha sonra da pek çok metafor ile anlatılmaya çalışılmıştır. Örgütler bazen stratejilerin oluşturulduğu, kararların alındığı, farklı ilişkileri barındıran ve gücün elde edilmesi için savaşın verildiği politik bir alan olarak görülmüş, bazen ise bir okul olarak algılanmıştır. Bazen de bu örgütler hapisane olarak tanımlanmıştır. Örgütler, iktidar mücadelesinin verildiği ve çıkarların ön planda olduğu politik bir sistem olarak algılanmıştır. Sınıf mücadelesinin görüldüğü, insanı sömüren bir düzenin hüküm sürdüğü ve yöneticilerin çalışanlar üzerinde baskı kurduğu tahakküm metaforu ile de örgütler tanımlanmaya çalışılmıştır. Bütün bu metaforlardan başka örgütler

öğrenebilen ve sürekli gelişebilen bir yapı olarak da değişmeye başlamıştır. Bu süreçte örgütte kültür oluşumu, hafıza deposu ve öğrenme faaliyetleri gibi terimler ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğrenen örgüt olarak adlandırılan bu örgütlerin temel felsefesi öğrenmeyi odak noktası olarak belirlemiş olmalarıdır (Balcı, 2008:s.129).

Bilgi toplumunda önemli olanın bilgi sermayesi olduğu ortaya çıkınca, örgütler bir öğrenme yarışı içerisine girmişler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve destekleyen bir örgütsel yapı oluşturmaya çalışmışlardır. Senge'ye (1993) göre öğrenen organizasyonlar oluşturmak mümkündür; çünkü doğada herkesin öğrenme potansiyeline sahip olduğu görüşü hakimdir. Her bir birey bir ara büyük bir "takımın", olağandışı bir şekilde birlikte iş görmüş bir insan grubunun parçası olmuştur. Bu insan topluluğu birbirlerinin arkasında durmuş, güvenmiş, birbirlerinin eksiklerini gidermiş, bireysel amaçlardan daha farklı olarak ortak amaçları istemiş ve bu şekilde olumlu sonuçlar elde edebilmiştir. Günümüzde tüm global iş dünyası, birlikte öğrenmeyi öğrenerek, öğrenen topluluk haline gelmek üzere öğrenen örgütler olma yoluna girmişlerdir. Öğrenen örgütler, sürekli olarak çalışanlarının gelişimini teşvik eden ve destekleyen, öğrenmenin faydasını örgütün başarısı ve gelişimi için önemli gören, öğrenen ortamların oluşması için ortam yaratan örgütler olarak ifade edilmiştir. Örgütsel öğrenmeyle sorunlara çözümler bulunmakta, örgüt içinde yeni fikirler oluşmakta ve bu fikirler sayesinde örgüt, kendi çözümlerinin kendi geleceğini belirlemede etkili olmaktadır (Çiçek ve Sağlam, 2014:s.24).

Örgütsel öğrenme örgüt paydaşlarının birlikte başarabileceği bir süreci ifade etmektedir. Her kuruluş, üyelerinin düşünme ve etkileşimde bulunma yöntemlerinin bir ürünü olmaktadır. Örgütler, insanların düşünüş biçimlerinden dolayı halihazırda olduğu gibi işlemektedir. Siyaset ve kurallar, günümüzde sınıflarda ya da okullarda olan sorunları yaratmadıkları gibi, mevcut problemleri de azaltmamaktadır. Bu sorunların gerçek kaynağı, zihni modeller ve bir sınıftaki öğretmen ve öğrenciden tüm okulları yöneten ulusal siyasi yönetim kurumlarına kadar sistemin her seviyesindeki ilişkilerini barındırmaktadır. Bu yüzden bir okul sistemini geliştirmek için örgütteki kişilerin düşünme ve etkileşimde bulunma yollarına bakmak etkili olmaktadır (Senge vd. 2014:s.8).

Örgütlerin öğrenen bir organizasyon olarak ele alınması fikri, Frederick W. Taylor'un yaklaşımında "öğrenme süreçlerinde örgütleri daha etkili kılmak için iş

görenlerin transfer edilmesi fikri”ni öne sürmesiyle yönetim bilimlerine girdiğini savunanlar bulunmaktadır (Özgener, 2000:s.42). Ancak örgütsel öğrenme kavramı 1940’lardan sonra sistem yaklaşımı ile literatüre girmiştir (Çelik, 2000:s.126). Fakat günümüzdeki formu ile örgütsel öğrenmenin 1980’lerden sonra ortaya çıktığı söylenmektedir. Öğrenen örgüt yaklaşımı 1950’lerde ortaya sürülen sistem düşüncesiyle birlikte belirginleşmeye başlamıştır. “Öğrenen örgüt” kavramı ilk kez 1990’da Peter Senge’nin kaleme aldığı “Beşinci Disiplin” isimli kitapla sistematize edilip popülerlik kazanmıştır. Öte yandan Peters ve Waterman öğrenen örgütü “çokça deneyen, yanlış yapan ama yanlıştan doğruyu bulan ve deneyim döngüleri içerisinde kendi dönüşümü için yol bulan organizasyonlar” olarak tanımlamıştır (Yazıcı 2001:s.151).

Öğrenme insanlar ve örgütler için önemli olduğundan, öğrenen örgütlerin özellikleri Töremen(2011:s.38) tarafından; dış çevreye uyumlu, yaratıcılık ve yenilikleri destekleyen, öğrenme, değişim ve adaptasyon kapasitesinin sürekli olarak geliştirilmesi konusunda motivasyon ve beceri sahibi olan, bireysel ve takım halinde öğrenmeyi destekleyen, örgütsel bir kültüre sahip olan, sınırlar arasındaki etkileşimi teşvik eden yönetim ve gelişim süreçleriyle, bunlara yönelik altyapıyı bünyesinde barındıran, örgütteki her bireyi bilgi kaynağı olarak gören, bireysel ve grup öğrenmesine yardımcı olan araç ve teknikleri kullanan, sürekli gelişim için öğrenmeden elde edilen sonuçları kullanan karakterlerin bulunması özellikleriyle çerçeveselendirilmiştir.

2.7.1. Öğrenen Örgüt Boyutları

Öğrenen örgüt terimi, eğitilmiş insanların oluşturduğu örgütleri ve örgütün kendi gelişimini sağlayacak düzeye nasıl ulaşabileceğini sorgulayan bir terim olarak açıklanmaktadır. Öğrenen örgüt anlayışı, yarının yönetiminde, değişim yönetiminde ve eğitimde daima kullanılacak olmasının yanı sıra bireylere; kendini geliştirme potansiyeline sahip örgütler inşa etme yolunda ipuçları veren, insanın örgütlerle beraber nasıl öğrenebileceğini ve öğrenilmesi gerekenin nasıl öğrenileceğini gösteren bir yönetim modelini ifade etmektedir (Boyacı, 2007:s.25). Öğrenen örgüt kurmak için

beş yeni disiplinin bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu disiplinler, belli beceri ve yetenekleri elde etmek için izlenecek olan gelişme yollarıdır. Bu yeni beş disiplini diğer bilinen yönetim beceri ve disiplinlerinden ayıran en önemli özellik, bu disiplinlerin kişisel disiplin olmalarıdır. Her biri nasıl düşündüğümüz, gerçekten ne istediğimiz, birbirimizle nasıl iletişime girdiğimiz ve nasıl birlikte öğrendiğimiz ile yakından ilgilidir. Bu anlamda, geleneksel yönetim disiplinleri olmaktan çok sanatsal disiplinler olarak incelenmişlerdir (Senge, 1993:s.20-255). Senge (1993:s.20-255) tarafından ortaya konulan öğrenen organizasyona ait beş temel disiplin olan, Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Hâlinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.7.1.1. Kişisel Ustalık

Öğrenen organizasyonun manevi temeli olan kişisel ustalık, kişisel hâkimiyet, kişisel görme ufkumuza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimize odaklanma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini şeklinde açıklanmaktadır (Senge, 1996:s.122).

Kişisel hâkimiyet (ustalık) Senge (2002) tarafından şöyle tanımlanmaktadır: “Hâkimiyet, insanlar veya eşyalar üzerinde hâkimiyet kurma fikrini akla getirebilmektedir. Ancak hâkimiyet özel bir beceri düzeyi anlamına da gelebilmektedir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip kişiler kendileri için en derinden önem taşıyan sonuçları tutarlı olarak gerçekleştirme yeteneğine sahiptir. Kişisel ustalık, bireysel öğrenmeyi, sürekli biçimde kendini yenilemeyi ve bunları örgütsel çalışmalarla ilişkilendirmeyi ifade etmektedir” (Ünal, 2006:s.21). Örgütler bireyler aracılığı ile öğrendikleri için, bireyler örgütler için birinci derecede önem taşımaktadır. Birey öğrenmesi olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşmemektedir. Kişisel ustalık, kendini sürekli gelişim ve öğrenmeye adanmış zihniyeti ifade etmekle birlikte, yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip kişilerse, hayatta gerçek aradıkları sonuçları yaratma yeteneklerini sürekli olarak genişletebilmektedir. Bu şekilde ortaya çıkan sürekli öğrenme çabası öğrenen örgüt ruhunu belirlemektedir (Ataman, 2001:s.532). Öğrenen bir örgütün içindeki öğrenme isteği ve kapasitesi,

üyelerininkinden daha büyük olamayacağı için bu disiplin, öğrenen örgütlerin manevi temellerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kutanış, 2002:s.272). Burada önemli olan, kişinin kendi varlığını sürekli olarak geliştirebilmesidir. Bu ise, kişinin kendisini sorgulaması ile mümkün olmaktadır. Kişi, kendisini sorguladığı sürece, kendisinin kapalı varsayımlarının, değer yargılarının farkına varacak, zihni modellerini anlayacak ve bunu değiştirmek için çaba gösterebilecektir. Burada dikkat çeken bir diğer husus da, kişinin kendisini ifade etmekle yetinmeyip diğer kişilerin de varlığını tanıyabilmesidir. Çünkü kişisel ustalık, diğerlerinin de farkına varmayı gerektirmektedir. Kişilerin farklı görüşleri de dikkate alması, kendi varsayımlarını değerlendirirken gerekli olmaktadır. Kişisel ustalık boyutuna sahip bireyler, tek bir düşünce içinde değil, farklı düşünceler arasında da gerçekliği arayabilmektedir (Boyacı, 2007:s.25).

Braham (1998:s.11)'a göre “öğrenerek kişisel ustalık düzeyine ulaşmak” için aşağıda açıklanan beş aşamanın yaşanması gerekmektedir:

- Bilinçsiz Yetersizlik: Birey ne bilmediğini bilmiyordur.
- Bilinçli Yetersizlik: Birey bilmediğinin farkındadır.
- Bilinçli Yeterlilik: Birey öğrenmiştir, neyi nasıl yapacağını biliyordur.
- Bilinçsiz Yeterlilik: Birey öğrendiklerini beceriye dönüştürmüş, refleks haline getirmiştir. Bu aşamada, bir iş yaptıktan sonra bu işi başarmanın başka yollarını denemeye pek gönüllü olmamayı ifade eden öğrenme ukalalığı ve iş hiç düşünmeden yapılabilir hale geldiği için motivasyon kaybını ifade eden sıkılma tehlikeleri de söz konusu olabilmektedir.
- Ustalık: Bireyin öğrenme sürecinde ara sıra ani çıkışlar olmakla birlikte, bunun ardından platolar gelmektedir. Öğrenme sürecinin başında ani çıkışlar birbirine yakındır ve insanda bir başarı hissi uyandırmaktadır. Ancak öğrenme zorlaştıkça bu platolarda harcanan süre de uzamakta ve yeni öğrenilen bilgiler azalmaktadır. Bir örgütün iklimi kişisel ustalığı iki yoldan güçlendirebilmektedir: Birincisi, kişisel büyümeye organizasyonda gerçekten değer verildiği fikrinin sürekli olarak yeniden güçlendirilmesi, ikincisi kişisel ustalığın ve hâkimiyetin geliştirilmesi için hayati olan işbaşında eğitimin sağlanmasıdır (Senge, 2002:s.22).

2.7.1.2. Zihnî Modeller (Düşünsel modeller)

Kişilerin dünyayı anlayışını ve eylemlerini etkileyen, zihinlerinde yer etmiş, kökleşmiş, varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak tanımlanmaktadır(Senge, 1996:s.16). Örgütsel öğrenme, bireylerin zihinsel modellerini geliştirmelerine ve bu modelleri, yeni, paylaşılan modeller haline getirmenin gerekliliğine inanmalarına bağlı olmaktadır (Gürsel, 1998:s.93). Ataman (2001:s.384)'a göre ise zihnî modeller, zihnîmizde yer etmiş kökleşmiş varsayımlar, tutumlar, genellemeler ve düşünüş biçimleridir.

Örgütlerin var oluş amaçları, bir kişinin tek başına ulaşamadığı amaçlara ulaşmasında ortak bir yol izlemektir. Düşünsel modeller, örgüt yapısı içinde öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanıldığı müddetçe olumlu etkiler oluşturmaktadır. Düşünsel modellerle çalışma disiplini, aynayı içe doğru çevirmekle başlamaktadır. İçsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı, bunları yüzeye çıkarıp sıkı bir incelemeden geçirmeyi öğrenmeyi ifade etmektedir (Senge, 2000:s.11).

Örgütlerin ve bireylerin yapısında düşünüş ve tepki verme şeklini etkileyen ve kısıtlayan önyargılar bulunmaktadır. Bu önyargılar bizi bilinen ve alışılmış düşünce kalıplarına ve eylemlere yönelteceğinden; örgütteki kişilerin, örgütün işleyişine güç katan paradigmaları, metaforları, zihnîyetleri ya da zihinsel modellerini kavramada beceri kazanmış olmaları gerekmektedir. Gerektiğinde yeni zihnî modeller geliştirebilmeleri örgüt için önemli bir disiplin olmaktadır (Morgan, 1998:s.78). Bunu başarmak için kişisel ve kişiler arası düzeydeki zihnî modelleri yönetme becerilerinin örgüt içinde geliştirilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili olarak Senge (2002:s.363), kitabında uygulamalarına sıkça yer verdiği Chris Argyris gibi eylem bilimi uygulayıcılarının öğrenme becerilerine başvurmaktadır. Bu beceriler iki gruba ayrılmaktadır (Senge, 2002:s.363) :

- Düşünme becerileri, bireyin kendi düşünme süreçlerini yavaşlatıp zihnî modellerini nasıl oluşturduğunun ve bunların eylemlerini nasıl etkilediğinin farkına varmasını sağlamaktır.

- Sorgulama becerileri ise, bireyin başkaları ile olan yüz yüze ilişkilerinde, özellikle karmaşık ve çatışmalı sorunlarla uğraşırken nasıl davranacağı ile alakalıdır.

Bu becerilerin uygulamaları, herkesin kendi düşüncesini açıkça ifade etmesi ve başkalarının değerlendirilmesine sunmasını içermektedir. Bu yolla organizasyonun bireylerinin kendi zihnî modellerinin farkında olması ve bunu paylaşması öğrenme önündeki bu engelin etkisinin azaltılmasını sağlamaktadır. Bu da örgüt içinde öğrenme atmosferlerinin oluşmasına fırsat vermektedir. Bu sayede bireysel ve de grup hâlindeki öğrenmeler hız kazanmaktadır (Boyacı, 2007:s.25).

2.7.1.3. Paylaşılan Vizyon

“Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunun cevabı olan paylaşılan vizyon, bir organizasyondaki insanların kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimleri ifade etmektedir (Senge, 2002:s.93). Bu disiplin, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsamaktadır (Senge, 1996:s.361). Bunun için de örgütler, kapsamı ve türü birbirinden farklı da olsa, çalışanlarını ortak bir kimlik ve kader duygusu etrafında toplamak ve insanların örgütle ilişkisini “bizim örgütümüz” anlayışına dönüştürmek istemektedir (Gürsel, 1998:s.85). Okulun bir örgüt olarak vizyon oluşturabilmesi için öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velinin paylaşılan vizyonda uzlaşması ve katılımı gerekmektedir (Aytaç, 1999:s.78).

Vizyon geleceğe yönelik olarak bir bireyin ya da organizasyonun nerede ve hangi koşullarda olacağını ifade eden anlayış, görüş ve düşüncelerinin oluşturduğu bir bakış açısı olarak da açıklanmaktadır (Çam, 2002:s.76). Paylaşılan vizyon, “Ne yapmak istiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlar da aynı şekilde bir örgütü kapsayan tüm insanların taşıdıkları resimleri, hayalleri ifade etmektedir. Bu resimler, örgüte işleyen ve farklı türden faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratmaktadır (Senge, 2002). Paylaşılan vizyon birçok insanın bağlı olduğu; kişilerin bireysel vizyonlarını yansıtan bir boyutu içermektedir. Paylaşılan vizyon öğrenen örgüt için hayati önem taşımakla birlikte, öğrenme için gerekli odaklanmayı ve enerjiyi sağlayabilmektedir.

Paylaşılan vizyon oluşturmaya önem veren örgütler, üyelerini sürekli olarak kendi vizyonlarını belirlemeye yöreklendirmektedir. Paylaşılan vizyon disiplini,

“geleceğe yönelik paylaşılan resimleri” ortaya çıkarma becerisini kapsamaktadır. Eğer bir organizasyonda gerçek bir görme gücü (vizyon) varsa, insanlar kendilerine söylendiği için değil, kendileri o vizyona ulaşmak istedikleri için kendi sınırlarını aşmakta ve öğrenmektedir (Boyacı, 2007:s.25).

Ortak vizyon, okuldaki herkesin kendi sorumluluklarını ve rollerini anlamalarına yardımcı olan bir kavram olarak incelenmektedir. Başarılı olmak için sağlam bir vizyon gerekli fakat yeterli değildir. Hızlı değişim, vizyonun da sürekli olarak revize edilmesini gerektirmektedir. Ayrıca, başarılı olunması için hızlı hareket edilmesi ve aynı zamanda da vizyona uygun sistemlerin kurulması sağlanmalıdır (Keleştimur, 1999:s.9).

2.7.1.4. Takım Hâlinde Öğrenme

Sanayi toplumundaki eğitim modelinde bireysel çalışmayla öğrenme, bilişim toplumdaki eğitim modelinde yerini takım çalışmasıyla öğrenmeye bırakmaktadır (Aytaç, 1999:s.76). Örgütlerin “öğrenen bir örgüte” dönüşebilmeleri için, takım olarak öğrenmeyi öğrenebilmeleri önemli olmaktadır. Çünkü takımlar öğrenmedikçe örgütlerin öğrenmesi de zorlaşabilmektedir (Senge, 1996:s.22).

Öğrenen örgütlerdeki takımlarda bilgi ve davranış paylaşımı yüksek oranlarda olmaktadır. Okul çalışanları karşılıklı olarak etkileşim halinde bulunmakta ve tartışma yoluyla yeni bakış açıları kazanmaktadır. Farklı bakış açıları bir araya getirilerek ortak bir görüşe ulaşılabilmektedir. Örgütsel öğrenmeyi geliştirmek için kendini yöneten takımların iyi bir şekilde koordine edilmesi gerekmektedir (Erdil, 1996:s.62).

1990'lara damgasını vuran tüm yeni yönetim anlayışlarının temelinde takımlar yer almaktadır. Örgütün karşılaşacağı problemlerin çözümünde takım çalışmasının etkin bir rol oynayacağı görüşü, takım çalışmasının tüm örgütlerde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu bağlamda takımların ve takım çalışmasının baskın olduğu örgütlerde takım hâlinde öğrenme, öğrenen örgütlere giden yolda önemli bir aşama olarak gözlemlenmektedir (Boyacı, 2007:s.25). Takım, potansiyel olarak birey zekasına göre daha büyük bir zekaya sahip olmaktadır. Takım hâlinde öğrenme üyelerin gerçekten arzuladığı sonuçlara ulaşma kapasitesini geliştirme süreci olmakla birlikte ortak

vizyon geliştirme disiplini üzerine de kurulmaktadır. Yogesh Malhotra(1996), "Örgütlerde kilit öğrenme birimi eylem için birbirlerine ihtiyaç duyan kişilerdir" diyerek takımın önemini ifade etmektedir (Töremen, 2001:s.7-8).

Modern örgütlerde temel öğrenme birimi iş görenler değil takımlardır (Gürsel, 1998:s.85). Takım hâlinde öğrenme, toplanma ve takım üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir (Senge, 2002:s.196). Senge (2002)'ye göre örgütlerde takım hâlinde öğrenmenin üç önemli boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, karmaşık sorunlar üzerine iç görüsel bir düşünme ihtiyacıdır. Burada takımlar birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir. Bu çok kolay olmamakla beraber, örgütlerde takımın zekasını tek tek takım mensuplarının zekasından daha çok değil, daha az kılma eğiliminde güçler bulunmaktadır. İkincisi, yenilikçi, eşgüdümlü eylem ihtiyacıdır. Örgütler de var olan takımlar, aynı türden ilişkiyi geliştirmekte, ortada bir "operasyonel güven" olmakta ve takımın her mensubu takımın öbür üyelerinin bilincinde olarak, birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranacaklarına güvenmektedir. Üçüncüsü, takım mensuplarının öbür takımlar üzerindeki rolüdür. Üst düzeydeki kişilerden oluşan takımların eylemlerinin çoğu başka takımlar aracılığı ile yürütülmektedir. Böylece bir öğrenen takım, diğer öğrenen takımları sürekli olarak geliştirmekte ve bunu takım hâlinde öğrenme pratik ve becerilerini daha geniş bir biçimde telkin ederek yapmaktadır (Senge, 2002:s.196). Takım hâlinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk aşama olarak "diyalog" un oluşması gerekir. Diyalog, takımın bireylerinin varsayımlarını askıya alıp gerçek bir "birlikte düşünme" eylemine girme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin öğrenmeyi aksatan tüm bariyerleri keşfedebilmelerini sağlayan bir araçtır. Socrates'in kendisine özgü öğretme ve araştırma yöntemi olan "diyalog" da düşünceler ortaya konulmakta ve bunlar karşılıklı olarak eleştirilmektedir. Böylece herkesin kabul edeceği noktaya varılmak istenmektedir.

Takım halinde öğrenmede bir diğer koşul tartışmadır. Tartışma diyalogun karşıt şeklidir. Eğer takım bir fikir birliğine ulaşacak ve kararlar alacaksa tartışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Üzerinde fikir birliğine varılmış karara ya da çözüme alternatif görüşlerden gidilmelidir. Öğrenen bir takım diyalog ile tartışma arasında gidip gelmeyi başarabilmelidir (İşdar, 2006).

2.7.1.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, öğrenen örgütlerle ilgili disiplinleri bir araya getiren, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren, bütünün parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu hatırlatan disiplin şeklinde açıklanmaktadır (Senge, 1996, s.20).

Sistem düşüncesi, diğer disiplinleri birbiri ile kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütün olarak birleştiren bir disiplindir, bu sebeple ona beşinci disiplin denilmektedir. Sistem düşüncesi diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bize bütünün parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu göstermektedir (Ataman, 2001:s.518). Sistem düşüncesi, bütün olayların, zaman ve yer olarak birbirinden uzakta olsalar dahi, hepsinin aynı olay ve bütün içinde gerçekleştiği, birbiriyle ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Sistem düşüncesi, diğer dört disiplini birbiriyle kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütün olarak birleştiren bir disiplindir (Senge, 2002:s.52). Sistem düşüncesi, olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görme becerisi, olay bazlı düşünüşten olayları daha büyük bir sistemin eylemi olarak gören düşünüş biçimine geçmeyi ifade etmektedir (Boyacı,2007:s.25). Sistem düşüncesi, öğrenen organizasyonun temelini oluşturmakla birlikte diğer disiplinleri birleştiren ve bütünleştiren üst bir disiplin olarak açıklanmaktadır.

2.7.2. Öğrenen Örgüt Modelleri

Pek çok araştırmacı öğrenen örgüt yapısını kendine göre farklı biçimlerde yorumlamış, farklı model ve uygulamalarla açıklamıştır. Bu modellerin her biri aşağıda açıklanmıştır.

2.7.2.1. Peter Senge'nin Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Senge (2013:s.94-264), hem araştırmacı hem de uygulayıcı kimliğiyle uzun yıllar öğrenen örgütleri inceleme fırsatı bulmuş, pek çok yönetici ve örgüt ile çalışmıştır. “Beşinci Disiplin” isimli kitabında öğrenen örgüt yapısını detaylı bir

biçimde incelemiştir. Yazara göre beş temel disiplin vardır. Bunlar; kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir.

2.7.2.2. Örtenblad'ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli

Örtenblad, öğrenen bir örgütte dört boyuttan bahsetmektedir. Araştırmacıya göre, bir örgütün öğrenen örgüt olarak adlandırılabilmesi için açıklanan dört boyutun tümü etkin olarak bulunmalıdır (Örtenblad, 2004:s.132-134). “Örgütsel öğrenme”, boyutlardan birisidir. İkinci boyut ise “işyerinde öğrenme” dir. Bir başka boyut “öğrenme ortamı”dır. Öğrenen bir örgüt, bireylerin öğrenmeleri için kolaylaştırıcı bir rol oynamalı ve fırsatlar sunmalıdır. Örgütün öğrenme için mekan ve kolaylaştırıcılık sunması, kontrolden vazgeçmesi gerekli olmaktadır. Son olarak “öğrenen yapı” olarak adlandırılan ve örgütün yönetsel ve hiyerarşik yapısını sorgulayan bu boyut, bürokratik yapıdan çok örgütlerin esnek ve organik bir yapıya sahip olmasını içermektedir. Örgüt üyelerinin; müşteri beklentileri, istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için öğrenmeyi sürekli kılmaları, böylece kendi kararlarını hızlı biçimde veren örgüt çalışanlarının müşteri memnuniyetini sağlayabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca takım halinde çalışmanın önemini vurgularken, her takım üyesinin diğer üyelerin işlerini de tanıyabilmesini ifade etmektedir (Örtenblad, 2004:s.132-134). Örtenblad, oluşturduğu bu modelde tüm boyutların birbirleriyle ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır.

2.7.2.3. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı

Bui ve Baruch, özellikle Senge'nin modelinden yola çıkarak, daha uygulanabilir ve anlaşılabilir olmasını amaçlayan bir yaklaşım sunmaktadırlar. Bu fikirle, Senge'nin beş disiplinini temel alarak bu disiplinlerin ölçülebilir olması amacıyla, “öncül, aracı ve çıktı” değişkenleri belirlemişlerdir. Senge'nin modelini, ilham verici ama öğrenen örgüt yaratma konusunda güç bir model olarak yorumlamışlardır (Bui ve Baruch, 2010:s.210).

Modele göre kişisel ustalığın öncülleri; bireysel değerler, motivasyon, bireysel öğrenme, bireysel vizyon, yetiştirme ve geliştirmedir. Kişisel ustalıktan söz edebilmek için öncelikle bu değişkenlerin oluşması gerekmektedir. Başka bir deyişle, yeterli motivasyon olduğu takdirde çalışanlar kendilerini kişisel ve profesyonel olarak geliştirmeye adayacaklar, bu da bireysel performansın artmasını ve yüksek bireysel doyuma ulaşılmasını sağlayacaktır (Bui ve Baruch, 2010, s.215). Modele göre insan kaynakları ve sektör aracı rol oynamaktadır. Öncüllerin yeterli düzeyde oluşmaları sonrası eğer örgüt düzgün bir insan kaynakları politikasına sahip değilse istenen çıktılara ulaşamayacaktır. Aksi olduğundaki çıktılar; öz-etki, bireysel performans ve iş hayatı dengesi olmaktadır (Bui ve Baruch, 2010, 211). Zihni modellerin öncülleri; örgütsel adanmışlık, liderlik ve örgüt kültürüdür. Aracı değerler; iletişim sistemleri ve öğrenme ortamı, çıktılar ise; bilgi paylaşımı ve daha iyi performanstır (Bui ve Baruch, 2010, 211). Takım adanmışlığı, liderlik, hedef belirleme, yetiştirme-geliştirme ve örgüt kültürü oluşturulmadan takım halinde öğrenme bir anlam kazanmamaktadır. Burada da etkili iletişim ve öğrenme ortamının sağlanması, örgütteki takımların daha etkili olmasını ve etkin bilgi paylaşımını sağlayacaktır (Bui ve Baruch, 2010, s.215). Paylaşılan vizyon için gerekli öncüller; bireysel vizyon, bireysel değerler, liderlik ve örgüt kültürüdür. Güçlü bir vizyon oluşturmak için bunlar oldukça önemlidir. Örgütün büyüklüğü önemli bir aracı faktördür. Karmaşık ve büyük örgütlerde vizyon paylaşımı daha zor olmaktadır. Diğer bir aracı faktör ise iletişim sistemleridir. Öncül değerlerin yeteri kadar sağlanmasıyla, örgüt küçük ve basit bir yapıya sahip olarak iyi bir iletişim sistemi kurabilecek, bireysel ve örgütsel performansını arttırabilecektir (Bui ve Baruch, 2010:s.217). Sistem düşüncesine sahip bir örgüt yaratabilmek için örgüt kültürünün oluşması gerekmektedir. Ayrıca bireysel yeterlik ve etkin liderliğin sağlanması değerli görülmektedir. Bunlar oluştuktan sonra kişisel ve profesyonel gelişim aracılığıyla örgütsel stratejik planlar bütüncül bir anlayışla gerçekleşmekte ve örgüt performansı artmaktadır (Bui ve Baruch, 2010:s.218).

2.7.2.4. Watkins ve Marsick'in Modeli

Öğrenen örgüt oluşturabilmek için yedi şart öne sürülmektedir. Bunlar; devam eden öğrenme fırsatları yaratmak, diyalog ve soruşturmayı teşvik etmek, işbirliğini ve takım halinde öğrenmeyi özendirmek, öğrenme eylemini ve bunu paylaşmayı

sistemleştirmek, ortak vizyon için kişilere yetki vermek, örgütü çevresiyle ilişkili kılmak, öğrenmeyi kişi-takım-örgüt düzeyinde destekleyen liderler yaratmaktır (Dirani, 2006:s.558). Watkins ve Marsick'in modeli, bir model olmaktan çok öğrenen örgüt olabilmenin koşullarını açıklamaktadır.

2.7.2.5. Garavan'ın Yaklaşımı

Öğrenen örgüt kavramını bir değişken olarak algılayan Garavan, öğrenen örgüt olabilme yolunda üç durumdan bahsetmektedir. Bunlar; öğrenmeye açık örgüt kültürü oluşturmak, öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yapı kurmak, bireyleri öğrenebilecek psikolojik olgunluğa erdirmektir. Öğrenen örgüt fikriyle, çalışanların bireysel olarak sorumluluk alabileceklerini savunmaktadır (Garavan, 1997:s.26).

2.7.2.6. Woolner'ın Gelişim Modeli

Öğrenen örgüt olma sürecini beş aşamada tanımlanmaktadır. Genç örgütler öğrenme sürecini deneme yanılma yoluyla deneyimlemekte ve bu ilk aşamaya "örgüt oluşumu" adı verilmektedir. İkinci aşama ise "gelişen örgüt" tür. Burada örgütler eğitime ihtiyaç duymakta ve dışarıdan eğitim desteği almaktadır. "Olgun Örgüt" aşamasında öğrenme ile ekonomik avantaj arasında bağ kurulmakta ve öğrenme hala örgütün normal bir faaliyeti olarak görülmemektedir. "Uyumcu Örgüt" olarak adlandırılan dördüncü aşamada örgütün stratejik hedefleriyle öğrenme arasındaki bağlantı oluşturulmaktadır. Son olarak "Öğrenen Örgüt" aşamasında ise, öğrenme örgütün günlük etkinliği şekline gelmiştir. Öğrenme ödüllendirilmekte ve stratejik plan sürecinin bir parçası halinde bulunmaktadır (Johnson, 1998:s.144).

2.7.2.7. Köy Enstitüleri Modeli

"Köy Enstitüleri" fikri işbirlikçi bir yapıyı ifade etmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yönetimin hep beraber inşa ettikleri okullar ve bu okullarda

gerçekleştirilen faaliyetler çoğunlukla teorik bilginin uygulamalarla tamamlanması şeklinde oluşturulmuştur (Bil, 2018:s.68). Birlikte yapılan işler genellikle o işi gerçekleştiren paydaşlar tarafından sahiplenilmektedir. Okullarda oluşturulacak “biz” anlayışı öğretmen-öğrenci-veli-yönetim paydaşlarını birbirlerine daha da yakınlaştırmakta, zafer ve başarı birlikte benimsenebilmektedir. Köy Enstitüleri, Bil’in (2018:s.68)’in de belirttiği üzere demokratik bir yapıya sahip olmakla birlikte, öğrencilerin de yönetimde söz sahibi oldukları bir modeldir. Bu okullarla ilgili görsellere bakıldığında ve mezunların hayatları incelendiğinde; devamlı öğrenmeyi hedefleyen, öğrenmeyi öğrenmiş, okul bahçesinde öğrencilerin kitap okudukları, bir müzik aletini çalabildikleri, sanata düşkün, entelektüel birikimi olan bireyler olduğu görülmektedir. Bu okullardan mezun kişilerin toplumdaki etkileri hala görülmektedir (Bil, 2018:s.68).

2.8. ÖĞRENEN OKUL KAVRAMI

Örgütlerin öğrenen bir sistem olarak ifade edilmesi düşüncesinin, Frederick W. Taylor’un bilimsel yönetimde organizasyonları daha etkin hale getirmek için çalışanların transfer edilmesi gerektiğine dair fikirleri savunmasıyla yönetim literatürüne girdiğini öne sürenler bulunmaktadır (Özgener, 2000:s.42). Ancak, örgütlerde öğrenme kavramının, aslında 1940’ların sonuna doğru sistem kuramı ile yönetim literatürüne girdiği görülmektedir (Çelik, 2000:s.126). Örgüt çapında öğrenme kavramı 1980’lere kadar pek fazla dikkate alınmamıştır. Kavram olarak “öğrenen organizasyon” Senge tarafından yazılan “Beşinci Disiplin” isimli kitabıyla 1990 yılında literatüre kazandırılmıştır. Düren (2002, s.134)’de Senge’nin, öğrenen organizasyonu, ilk defa bu kitapta sistematik olarak incelediğini belirtmektedir. Öğrenen örgüt paradigması 1950’lerdeki sistem düşüncesinin bir sonucu olarak doğmuştur.

Senge (2002:s.11), öğrenen organizasyonu, “kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlar” olarak tanımlamıştır. Garvin (1999, s.55),

“Öğrenen örgüt, bilgi yaratma, elde etme ve aktarma yeteneğine sahip ve aynı zamanda davranışını, yeni bilgi ve görüşleri yansıtabilecek şekilde düzenleme yeteneğine sahip örgüt” olarak tanımlamıştır. Öğrenen örgüt kavramı bireyi, bireysel gelişmeyi merkez alan ve rekabet üstünlüğünü öğrenmenin ötesinde; aktif öğrenmeyi, diğer bir deyişle, öğrenmeyi öğrenmeyi ve bunun sonuçlarını, rakiplere göre fark yaratacak şekilde kullanmayı hedefleyen bir içerik taşımaktadır. Bu içerik, örgütlerin bugün en çok ihtiyaç duydukları pozitif sinerji yaratabilme özelliğini büyük oranda destekler nitelikte olmaktadır (Taşcı ve Eroğlu, 2004:s.82). “Çalışanların gelişimini sürekli teşvik eden ve besleyen, öğrenmeyi işletmenin kapasitesini ve başarısını artırmaya yönelik bir yatırım olarak gören ve dolayısıyla öğrenmeye ve gelişmeye olanak sağlayan bir ortam yaratan” kuruluş olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2006:s.14). Arıkan’a göre (2001:s.472), kendi geleceğini oluşturma kapasitesini durmadan genişletebilen bir yapı, Koçel’e (1996:s.356) göre, tüm örgüt çalışanlarının çevrelerinden, geçmiş deneyimlerinden ve araştırma yolu ile yeni fikirler üretmeleri, yeni iş yapma şekilleri ve yeni ürünler geliştirerek örgütün rekabet gücünü artırmalarına dayanan yapılanması, Ataman’a (2001:s.384), göre öğrenmenin temelini oluşturduğu bir felsefe ve düşünce sistemi, Eren’e göre (2001:s.132) de çalışanların rolü ve yöneticilerin ne olması gerektiğine ilişkin örgüt felsefesi olarak ifade edilmektedir. Organizasyondaki bireylerin yeni bilgilere sahip olmalarını, bunu diğer bireylerle ve gruplarla paylaşmalarını, bu bilgi birikimini oraganizasyon bilgisi haline getirmelerini, ayrıca karşılaşılan sorunların çözümünde de kullanılmasını içermektedir.

Öğrenen örgüt olarak okul; açık bir amacın olduğu, kararlara bütün personelin dâhil edildiği, kararların verilere dayanarak alındığı ve bu süreçte üyelerle tartışma olanağının sağlandığı (Ünal, 2016:s.25); aynı zamanda çevresindeki gelişimleri takip eden, amaçlarını bu doğrultuda geliştiren, ideal bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturan, okulun devamlılığı için okulu etkileyebilecek tüm konularda analizler yapan, girişimcilik ve risk alabilme konusunda kişileri cesaretlendiren, fırsatlar yaratan (Doğan ve Yiğit, 2015) okullar olarak tanımlanmaktadır. Öğrenen okullar; sürekli olarak öğrenerek kendini yenileyen, her zaman ve her yerde öğrenmeyi teşvik eden, gelişmek ve değişimi gerçekleştirmek için öğrenen, insan kaynaklarını geliştirmeyi ön plana çıkaran, öğretmenlerin birbirilerini çalışma arkadaşı olarak

algıladığı hep birlikte öğrenme disiplinine ulaşmayı hedefleyen, öğrencisi ve öğretmeniyle okul içerisindeki tüm personelin başarılı olmasını ve kendini gerçekleştirmesine imkân sağlayan ve üyelerce kabul edilebilir bir öğrenme iklim ve kültürüne ortam hazırlayarak birçok krizden uzak tutan okullardır (Ada ve Akan, 2007).

Öğrenen okullarda, geleneksel anlayışın ötesinde öğretmenler öğrencilere bilgi aktarmayı değil; onların sorgulama, araştırma ve inceleme becerileri kazanmalarını sağlamaktadır. Öğretmenler hem birbirilerinden hem de öğrencilerinden öğrenmektedir. Bütün personel aktif öğrenme sürecinin içindedir ve öğrenme rekâbete değil birliktelik ve paylaşım ruhuna dayalı olmaktadır. Etkinlikler ve çalışan mekanizmalar bilinçli şekilde yol almaktadır (Ada ve Akan, 2007). Okulların öğrenen bir okula dönüşme sürecindeki bu önemli mekanizmalar; yapı, kültür, vizyon ve strateji, liderlik olarak ifade edilmektedir. Bu mekanizmalar olmadan da okulların öğrenen bir okula dönüşmesi mümkün görünmemektedir (OECD, 2016).

Öğrenen örgüt biçimi okulun örgüt özelliğine en uygun olan yapıyı ifade etmektedir. Okul, bilgiyi ortaya koyarak üretmesi ve bu ortaya çıkardığı bilgiyi en iyi şekilde yöneten bir örgüt özelliği yapısına sahiptir. Okullardan beklenen öğretme merkezli değil öğrenme merkezli olmalarıdır (Çelik, 2004:s.212). Öğrenme merkezli okul, öğrenen okul olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme merkezli okulların oluşturabilmesi için vizyonun ve değerlerin iyi belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenmeye yönelik değer ve vizyon okulun politikası, amaçları ve prosedürleriyle desteklemelidir. Öğrenen okulun hedefi her daim öğrenmek ve öğrendikleri sayesinde değişimi yakalayarak gelişebilmektir.

Tüm okulun politikası, okulun işgörenleri, dış paydaşları, öğrenci ve velileriyle birlikte sistematik öğrenme yolculuğuna çıkmalarıdır. Okulda öğretmenler dışındaki çalışanların da tüm okul politikaları kapsamında öğrenme süreçlerine dahil edilmeleri önem arz etmektedir (Töremen, 2001:s.59). Tüm ulusal eğitim sistemleri okulları ölçüsünde başarıyı yakalayabilmektedir. 1997'den beri Singapur okulları kendilerinin de katkı sağladığı paylaşılan bir vizyon anlayışı sürdürmektedir. "Düşünen Okullar, Öğrenen Toplum" (TSLN) sloganıyla ifade edilen bu vizyon, Singapur'daki tüm okulları, personel ve öğrencilerin varsayımları sürekli sorguladığı, sorular sorduğu, geçmişte kendilerinin ve başkalarının yaptığı hatalardan ders aldığı,

dünya çapında en iyi uygulamaları araştırarak bunları yerel düzeye uyarlayabildiği, eleştirel, yaratıcı düşünen ve aktif öz-yönetimli bir öğrenme potası olarak nitelendirilen düşünen okullar haline dönüştürmeyi öngörmektedir. Öğrenen okullar, insanların kendilerini yaşam boyu öğrenmeye, bilgi toplumu ve ekonomisinde başarılı olmaya adanmış, öğrenen toplumun temelini oluşturmaktadır (Senge, vd., 2014). Singapur'da sadece okul düzeyinde değil ülke düzeyindeki bütüncül öğrenme politikaları ülkenin öğrenme kültürü, uluslararası sınavlarda ülkeyi en önde temsil edilmesinin yolunu açabilmektedir.

Bütün mesleklerden daha fazla öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu profesyonel öğrenmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Yaşam boyu mesleki gelişimini profesyonel ve sürekli hale getiren öğretmenler kazandıkları disiplin ve kültürü okullarına ve öğrencilerine aktarmada daha başarılı olmaktadır (Erden ve Akman, 2001:s.16). Mesleki gelişim kurumsal olarak okulların sorumluluğu iken bireysel olarak da öğretmenlerin sorumluluğu altındadır. Mesleki gelişim okuldaki öğrenen örgüt uygulamalarının en önemli bileşenlerinden birisidir. Zümre toplantıları, çalışma grupları, komisyonlar ve diğer ekip etkinlikleri mesleki gelişime katkı yaptığı gibi okulun bu konuda üniversitelerle işbirliğine gitmesi, öğretmenleri lisansüstü eğitime ve okul dışı mesleki seminerlere, konferanslara katılım için teşvik etmesi öğrenen okul için vazgeçilmez süreçler anlamına gelmektedir (Töremen, 2001:s.59).

Eğitimin öncelikli amacı öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişmelerini sağlamak olmalıdır. Tüm çocuklar okula aynı koşullarda aynı hazır bulunuşluklarla başlayamamaktadır. Bazılarının gelişimsel farklılıkları bulunmaktadır. Okula gelen çocukların daha önceki deneyimleri, dil becerileri, geçmiş bilgi eksiklikleri okuldaki başarı için gerekli motivasyonlarını etkilemektedir. Bu motivasyon da çocukların akademik başarılarına doğrudan etki etmektedir. Öğrenen okullarda okul başarısının artması için tüm koşullar düşünülerek tüm öğrencilere hitap eden öğretim olanakları ve başarıya yönelik ortak algı oluşturulmaktadır (Gillies, 2010).

Öğrenmede teşvik ve güdüleme öğrenenin öğrenmeye karşı arzusunu yükselttiği için öğrenme kapasitesini de geliştirebilmektedir. Öğrencilerin ve diğer öğrenme paydaşlarının öğrenmelerinin teşviki için etkili yollardan birisi öğretmenler tarafından yapılan pozitif değerlendirmelerdir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki

çabaları, isteklilikleri ve gelişimleri sözlü pozitif bildirimlerle teşvik edildiği müddetçe öğrenmeler kalıcı hale gelebilmektedir.

2.8.1. Öğrenen Okulların Özellikleri

Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini, öğrenci performansına ilişkin beklentileriyle etkilemekte, ayrıca kendi performansına dönük beklentileri de bu süreçte etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki informal toplantılar, okul müdürüyle öğretmenler arasındaki resmi ilişkiler, okul ortamındaki öğrenme kültürünün varlığına işaret etmektedir. Örgütsel öğrenme, okul ortamında mesleğe yönelik öğrenmenin ortak bir eyleme dönüştürülmüş biçimidir. Öğrenmeye yönelik bir ortak eylemi gerçekleştirmeye istekli olma derecesi, okulun öğrenme potansiyeli konusunda bilgi vermektedir (Töremen, 2001:s.88-89).

Öğrenen okul, diğer okul ve kurumlarla işbirliği yapan, okul geliştirme ve yenilik çalışmalarını sürekli aktif hâle getiren bir kavramı ifade etmektedir (Sarıtaş, 2001:s.68). Öğrenen okulda yönetici ve öğretmenler bilimsel bilginin üretimine yarar sağlayacak teknolojilerden yararlanmaktadır. Öğretmen ve teknolojinin sınıf içerisinde birbirini bütünlemesiyle, bilgi toplumunun temel yapı taşı olarak görülmesi gereken okullar; beklentiye uygun bir teknoloji yeterliliğini içermektedir (Demirtaş, 2001:s.2). Öğrenen eğitim sistemi; etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için "bilgi üreten ve kullanan" toplumun gereksinimlerini karşılayacak ve sürekli yenileşmeyi sağlayacak esnek bir sistem olarak belirtilmektedir. Böyle bir sistemin özellikleri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Başaran, 2006:s.278) :

- Elverişli örgüt yapısı: Örgütün yapısı hep birlikte öğrenmeye elverişli bir yapıdadır.
- Saydam bir yönetim: Yöneticiler açık kapı sistemiyle ya da yönetimi odaların dışına taşıyarak, işgörenlerle içiçe ve şeffaf bir yönetim anlayışıyla yönetimi sağlamaktadır .
- Nitelikli ürün: Öğrenen örgüt, mal, hizmet ve düşünce üretiminde sıfır hataya ulaşmayı hedeflemektedir.

- **Takım Çalışması:** Öğrenen örgütte yüksek nitelikli eğitim işgörenlerinin işbirliğiyle çalışacağı, yönetsel kararların birlikte verileceği takım çalışması yapılmaktadır.

- **Sistem yaklaşımı:** Öğrenen örgüt, sistem yaklaşımıyla yapılanıp; alt sistemler arasında bütünleşme, eşgüdüm ve denge sağlayarak örgütte dışlinin çarkları gibi birbirini tamamlayarak çalışmaktadır.

- **Olumlu yönetim:** Öğrenen örgütte yönetim bilimlerinin bulguları, yönetim kuramları göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrenen okulda paylaşımcı bir yapıyla yönetici ve öğretmenler bildiklerini birbirleriyle paylaşmaktadır. Öğrenen okulda yönetici, yönetim bilimleri, insan kaynakları yönetimi, motivasyon, takım kurma, iletişim, çatışma yönetimi, kalite yükseltme çalışmaları, program geliştirme ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması gibi konularda eğitim almıştır. Öğrenen okulda çalışan herkes ve öğrenciler aktif katılımcı olarak görülmektedir. Öğrenen okuldaki tüm etkinliklerde bilgisayar ve eğitim teknolojilerinden faydalanılmakta ve çağa ayak uydurulmaktadır. Öğrenen okul demokratik yapı ve işleyişle çalışmalarını yürütmektedir (Ünal ,1999:s.14). Bir okulu öğrenme laboratuvarı hâline getirmek amacıyla, okullarda öğrenme ortamları (alt yapıları) oluşturulmaktadır. Okullardaki öğrenme ortamları olarak hizmetiçi eğitim faaliyetleri, zümre toplantıları, öğretmenler toplantısı, proje çalışmaları ve rehberlik faaliyetleri kullanılmaktadır (Kümüş, 1998:s.43-44).

2.8.2. Öğrenen Okullarda Kültür Olarak Öğrenme

Kültür, öğrenen örgüt oluşumunu etkileyen önemli değişkenlerden birisi olarak açıklanmaktadır (Töremen, 2001:s.106). Tüm örgütler gibi, öğrenen okulların da kendilerine özgü kültürel özellikleri bulunmaktadır. Pınar (1999:s.37), bu kültürel özellikleri genel olarak; “sistemli düşünce anlayışı, yeni yaklaşımlar deneme, geçmiş deneyimlerden öğrenme, başkalarından öğrenme, bilgiyi yayma ve paylaşma, sinerji oluşturma, sürekli eğitim” şeklinde tanımlamıştır.

Örgütler, kendi ayırt edici kültür ve alt kültür modellerine sahip mini toplumlar olarak belirtilmektedir (Morgan, 1998:s.48). Schein (2002:s.30)'ne göre örgüt kültürü topluluk tarafından çevresel koşullara uyum gösterme ve içsel bütünleşmeyi sağlama faaliyetleri sırasında keşfedilmiş, bulunmuş ya da geliştirilmiş, geçmişteki sorunlara karşı işe yarayan yeni üyelere aktarılan/öğretilen doğru algılama, düşünme ve hissetmeyle ilgili temel varsayım kalıplarını ifade etmektedir (Ünal, 2006:s.31). Örgütsel kültür, özel bir gruba ait olan, ancak katılan her yeni üyeye de aktarılan ve üyeler arasında anlaşılan, yayılan ve paylaşılan normların, hareketlerin ve anlayış biçimlerinin tümüdür. Bu anlamda örgütsel kültür, üyelerine, davranış biçimlerinin kontrol altında tutulmasını, örgütün rekabet şartlarında ayakta durabilmesi için istikrarlı, verimli çalışma azmi ve örgütsel kimlik kazanılmasını sağlayan unsuru ifade etmektedir (Ören, Erdem ve Kaplan, 2005:s.3).

Okulun başarısında okul kültürü önemli bir yer tutmaktadır. Akademik başarıya değer veren, yüksek performans bekleyen, okulda işbirlikçi ilişkileri destekleyen, disiplini ve etkili öğrenimi teşvik eden bir okul kültürü, okul başarısı için gerekli olmaktadır (Balcı, 1993:s.13). Okul kültürü en basit anlamıyla; okul topluluğunu bir araya getiren hedefler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşiminden oluşmaktadır (Çelikten, 2003:s.453). Öğrenen örgüt kültürünü Gaile (2013:s.130) “yeni bir bilginin edinilmesi, paylaşılması ve yaratılmasında kolaylaştırıcı bir rol oynayan ve örgütsel davranışı şekillendiren bir örgüt kültürü” olarak açıklamaktadır. Fard ve diğerlerinin (2009:s.49) yaptıkları bir araştırma sonucunda İran’da bulunan devlet örgütlerinde örgüt kültürü ile öğrenen örgüt yapısında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Örgüt kültürünün bir alt unsuru olarak tanımlanan öğrenme kültürü, öğrenen örgütün şekillenmesinde ve geliştirilmesinde diğerlerine oranla en fazla etkisi olan bir örgüt kültürü ögesidir (Fard ve diğerleri, 2009:s.49). İngiltere Sağlık Bakanlığı’nın 2000 yılında belirttiği bir söylemle; örgütsel kültür her aşamada öğrenme sürecinin merkezinde bulunmaktadır (Stinson, Pearson ve Lucas, 2006:s.309). Amerika Eğitim ve Gelişim Topluluğu öğrenme kültürünü “varsayımların, davranışların, inanç ve tutumların sürekli öğrenmeyi kolaylaştırması” olarak tanımlamaktadır (Knutson, Miranda ve Washell, 2005:s.26). Bu tanımdan hareketle sürekli öğrenmede kültürü oluşturan öğeler etkili olmakta ve öğrenmenin sürekliliğini etkilemektedir. Aynı şekilde Dowd (1999) da öğrenen örgütü oluşturmak

için birlikte öğrenmeyi içine alan bir örgüt kültürünü önermektedir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme kültürünün oluşturulması gerekli olmaktadır.

Marsick ve Watkins (2003:s.134) öğrenmenin; sistemler, uygulamalar ve yapılara yerleştirilmesini, böylece paylaşılabilir ve bilinçli olarak kullanılabilir hale gelebileceğini vurgulamaktadır.

Şekil-2' de görüldüğü gibi, bir örgütte öğrenme kültürünün geliştirilmesi, örgütsel öğrenmenin oluşmasına katkı sunabilmektedir. Burada öğrenen örgütler ile öğrenme kültürü arasındaki ilişki şöyle formüle edilmektedir (Ayden,2002;s.37):

Öğrenme Olanakları → Öğrenme Kültürü → Örgütsel Öğrenme → Öğrenen Örgüt

Şekil 2. Öğrenen örgütler ve öğrenme kültürü arasındaki ilişki.

Öğrenen okullarda, öğretme ve öğrenmeye sevk edici sosyal ortamda; öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitimin diğer paydaşları arasında karşılıklı iletişim ve samimiyet bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004:s.126). Öğrenen okulların sahip olması gereken özellikler okul kültürü özellikleridir. Bu kültür özellikleri ise okul değerlerinin herkesçe bölüşülmesi, örnek davranışların takdir edilmesi, okuldaki işgörenler arasında saygı ve samimiyet havasının hakim olması, düşüncelerin özgürce ifade edilmesi, örgütte değişime açıklığın bulunması, karara katılımı birlikte kurallara uyulması, okulu sahiplenme duygusunun ağır basması, öğrenci ve velilerin moral, motivasyonlarının yüksek olması, öğretmen ve öğrenciler arasında samimi ilişkilerin bulunması olarak göze çarpmaktadır (Şişman ve Turan, 2004:s.126).

2.8.3. Öğrenen Okullardaki Öğretmenin Özellikleri

Okulların çoğu öğrenmeye dayalı bir kültürden çok bürokratik yapıya uyum gösteren kültürü barındırmaktadır. Günümüz okullarının daha çok öğrenmeyen okullar olduğu ileri sürülmektedir. Bu sebeple alternatif okul modellerinin geliştirilmesi

üzerinde durulmaktadır. Bu modellerin en dikkat çekenini yöneticileri ve öğretmenlerinin sürekli öğrenme faaliyetlerinde bulunduğu, öğrenen okul modelidir (Çelik, 2000:s.140-141). Böyle bir modelin oluşabilmesi okulda öğrenmeye önem veren bir kültürün yaratılabilmesine bağlı olmaktadır.

Yöneticileri ve öğretmenleri sürekli olarak öğrenen örgütler, insanların nasıl değişebileceklerini, kendi gerçeklerini nasıl üretebileceklerini keşfettikleri örgütlerdir (Senge,2004:s.21). Bir kurumda öğrenmeyi teşvik eden bir kültür benimsemişse o kurumda çalışanların geliştirilmesi ön plana alınmakta, çalışanlar arasında açık ve yapıcı bir iletişim bulunmaktadır (Koçel, 1995:s.277). Bu da çalışanlar için öğrenme fırsatlarını oluşturabilmektedir.

Yöneticileri ve öğretmenleri sürekli öğrenen bir örgütte; herkes öğrenme ve gelişme olanaklarına sahiptir. Böyle okullarda öğrenme desteklenmekte ve değerli görülmektedir. Yöneticileri ve öğretmenleri sürekli öğrenen bir örgüt kültürü oluşturabilmek için F. Töremen (2001); sürekli öğrenme fırsatları oluşturmanın, diyalog ve görüşmeler ayarlamının, işbirliği ve takım hâlinde öğrenmeyi desteklemenin, öğrenmeyi yaygınlaştırmanın, çalışanları ortak bir vizyon çerçevesinde yönlendirmenin, okulu çevresiyle bütünleştirmenin gerekli eylemler olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenen örgütlerde öğretmenlerin kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, değişen öğrencilerle birlikte onların ihtiyaçlarına, okulda hızla değişen teknolojiye ve toplumun değişik kesimlerinden gelen istemlere cevap verebilmelidir. Öğretmenler program, öğretim yöntemleri vb. konularda ihtiyaç duydukları değişiklikleri kendileri belirleyip, bu konularda kendi değişim durumlarını veya taleplerini yaratabilmeli; değişimi öğrenmenin ve değişim kültürü oluşturmanın okul ortamında öğrencilerin başarısına olumlu etki yaptığını göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenler değişim konusunda bilgi sahibi oldukça, süreç ve çıktılar daha sağlıklı olmakta ayrıca değişim süreklilik kazanabilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010:s.169).

Öğretmenin hem çevreyi düzenleme hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturması; onun hem bilim adamı hem de sanatkâr gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri ve davranışları, bütünüyle

öğrencilerini, üyesi olduğu toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkilemekte bu da öğretmenin kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirebilmektedir (Sünbül, 1996:s.603). Öğretmenlerin bütün eğitim işlerinde en belirgin rolleri oynadıkları toplum tarafından da kabul edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri hem öğrencilerin hem de çalıştıkları okulda diğer kişilerin de davranışlarını ve bilgilerini etkileyebilmektedir. Liderlik, bir grubu motive ederek, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir. Bu yüzden öğretmenler de sınıflarında öğrenme konusunda liderliği üstlenebilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerini motive etmeleri yerine onların var olan motivelelerini belirleme ve öğrencilerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını destekleyerek öğrencilere etkinlikler yaratıp, bunun sonucunda aktif katılımlarını sağlayarak uzman bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Schlechty, 2014:s.149-150). Burada öğretmen kendisinin oyuncu yeteneğinin öğrencilerin öğrenmelerinde ne kadar fark yarattığını bilen ve buna göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan rolünü üstlenmelidir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenebilmesi için gerekli fırsatları sağlayarak öğrencisinin öğrenmesine katkıda bulunabilmelidir.

Öğrenen okuldaki öğretmen özellikleri incelendiğinde; öğrenen okullardaki öğretmenler gerçekten çalışmak istedikleri için teşvik edilmeli (Senge,2011:s.179), öğrenme öğretmenlerin ve yöneticilerin rutinlerinin bir parçası olmalıdır (Braham, 1998:s.10-16). Öğretmenlerin yüksek bir özgüvenle kaygıları en alt seviyeye indirilerek, işlerini korkuyla değil de içsel motivasyonla yapmaları sağlanmalıdır (Senge, 2011:s.244). Öğretmenlerin kendilerini geliştirirken okulu da değiştirmeleri sağlanmalıdır (Braham, 1998:s.10). Öğrenen okulda tüm personel aktif olarak öğrenme sürecine dahil edilmelidir. Herkes eğitimin içinde olmalı ve öğretmekle kalmayıp, öğrenmelidir. Öğretmenler birbirlerinden ve yöneticilerden, yöneticiler öğretmenlerden ve hatta öğretmenler öğrencilerden öğrenmektedir (Braham, 1998:s.25). Bütün öğretmenlerin okuldaki başarı ve başarısızlığa ortak olmalı ve öğrenmenin sorumluluğu paylaşılmalıdır (Kümüş, 1998:s.62).

Pechman (1992)' a göre öğretmenler okulların özelliklerini değerlendirmeyi öğrenmeli, okulun özelliklerinin öğretim ile olan ilgisini anlayabilmelidir. Geleneksel olarak okuldaki öğrenme çok miktarda ezberlemeye ve kesin, limitli problemlerin

çözülebilmesi için formüllerin uygulanmasına dayanmaktadır. Öğretmenlerinin ve yöneticilerinin profesyonel öğrenmelerine devam ettikleri okullarda, öğrenci öğrenmesi de buna bağlı olarak daha aktif, çeşitli, probleme dayalı ve ürün odaklı olmaktadır. Bilgi birikiminden bilgiyi kullanma becerisine doğru evrilme görülmektedir. Öğretmen artık sadece bilgi aktaran, bilginin tek kaynağı olan kişi değildir. Öğretmenleri sürekli öğrenen bir okulda, öğretmen ve öğrencinin bilgiye erişiminin olduğu ve bu edindiği bilgiyle bir şeyler yapabileceği, birtakım fırsatlarının bulunduğu bir çevre şekillendirebilmelidir. Böyle bir çevrede öğrencinin işi; tasarlama, oluşturma, kullanma, tanımlama, analiz etme, karşılaştırma, açıklama, tartışma ve sentez yapma olmaktadır.

Yeni okul anlayışıyla , örgütsel öğrenme kültürüne dayalı bir okul kültürü benimsenmektedir (Çelik, 2000:s.144-146). Bununla birlikte öğrenmenin hayata geçirilmesinin yönetimi doğru şekilde yapılmalıdır. Yönetimin bu konudaki ilk sorumluluğu öğrenmeyi teşvik eden bir ortamın sağlanması olmalıdır. Bilginin araştırılması, bir araya getirilmesi, kullanılması, sonuçlarının alınması ve değerlendirmeler yapılması okul kültürü öğrenmeye dayalı olduğunda gerçekleşebilecek ve okullar için yararlı olabilecektir (Töremen, 2001:s.31). Öğrenen okullardaki öğretmenlerin profesyonel anlamda gelişmeye açık olmaları, belirtilen rollere uygun davranışlar sergileyebilmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri ve öğrenen okul algısına sahip olmaları gerekmektedir.

2.8.4. Öğrenen Okullarda Başarı

Eğitim kurumları, günümüz toplumu tarafından dayatılan rekabetçi ortamda rekabet gücü kazanma, etkinliklerini ve verimliliklerini artırma yollarını aramaktadır. Bunun için tek yol ise okulların geleneksel eğitim anlayışını terk ederek öğrenen örgütlere dönüşmeleridir (Jokic, Cosic, Sajfert, Pecujlija ve Pardanjac, 2012). Literatüre göre öğrenen okullar, çevresinde gelişen süreçleri takip etmekte, amaçlarını geliştirmekte, elverişli bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğrenen okullarda girişimcilik ve risk alma konularında cesaretlendirmeler yapılarak, okuldaki çalışmalarını etkileyen tüm konularda düzenli analizler yapılmakta ve okulun profesyonel gelişiminin devamlılığını sağlamak için fırsatlar oluşturulmaktadır (Jokic

ve ark. 2012). Bu noktada öğrenen okulun öğretmen ve öğrencileri ile tek başına ulaşılması zor olan bilgilerin takım ruhu ile kolay öğrenilebilir ve kullanılabilir bir yapıya dönüştürülmesinde öncülük edeceği düşünülmektedir. Öğrenme, ayrı bir zaman ayrılarak yapılan bir faaliyet olmaktan öteye geçip bir yaşam tarzı haline gelebilmektedir (Subaş, 2010:s.72). Bu aşamadaki okullarda yaratıcılık ve sürekli öğrenme had safhada olup bilgi bireyler arasında paylaşılabilir (Boztepe, 2007:s.39).

Okulların öğrenen örgüt olabilmesi için öncelikle örgütsel öğrenme kültürüne sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenen okul bir öğrenme laboratuvarı olarak anlaşılmalıdır. Bu tip okullarda öğretmenler ve diğer paydaşları kendi alanlarındaki yenilik ve değişimleri sürekli takip edilmekte ve meslektaşlarıyla paylaşılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2004:s.8). Bu bağlamda okullara bir takım olarak bakıldığında okul yöneticileri okulun başarısını tüm takıma mal edebilmektedir (Efil, 2002:s.303). Bunun için okullarda karara katılma ve sorunlara dönük sık sık toplantıların gerçekleştirildiği bir yapının oluşturulması (Alp, 2007), okulun dinamik yapısı ile öğretmenlerin tutumları arasında bağ kurulması (Schechter ve Qadach, 2012), nihai hedefin öğrencilerin öğrenmesi olarak belirlenmesi (Wayneve Cecil, 2010), bilginin üretilmesi kadar paylaşılması, yorumlanması ve kullanılması (Jillinda, Kidwell, Vander ve Sandra, 2000) ve okullardaki informal yapılarla birlikte sosyal etkileşimin sağlanması (Ferraria ve Pulecio, 2012) gerekmektedir.

Okul yöneticileri her yıl dönemin başında öğrencilerin bütün hepsinin öğrenebilmesi için eşit olanaklar ve fırsatlar verilmesi kararı almaktadır. Fakat her yıl bazı öğrenciler özellikle de düşük gelir grubunda olanlar ve bunun yanında akademik başarısı düşük öğrenciler hırçın bir yenilgi sarmalına yakalanmış görünmektedir. Okula her gün hazırlıksız olarak gelmekte, bu durum da öğretmenlerin canını sıkı bir hal almaktadır. Bu öğrenciler okulun hakim olduğu okul kültürüne, kurallarına uymada güçlük yaşamakta; ayrıca okulda uygun diksiyonda da konuşmamaktadır (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Duttons ve Kleiner, 2014:s.372). Okul içerisinde eğitimcilerin bütün öğrencilere yardım etmek istemelerine rağmen, sistem çocukları “iyi çocuklar” ve “problemliler” olarak ikiye ayırmaktadır. Problemliler öğrencilere yardım etmek istenmesine rağmen zaman, enerji ve sistemin sınırlı olanaklarından dolayı birçok öğrenci başarısız olarak değerlendirilmektedir. İyi

öğrenciler başarı ve takdirin erdemli sarmalına girip öğrenci seçimlerine katılmakta, seçimleri kazanmakta ve aynı zamanda ileri yerleştirme programlarına katılarak testlerde başarılı sonuçlar almaktadır. Aslında bu yaşananlar öğrencilerden beklenen durumlar olarak ifade edilmekte ve bu şekilde beklenen durumlara cevap verilmektedir (Senge ve ark., 2014:s.372).

Okul seviyesinde olan bu durumlar bölge seviyesinde de olmakta; bu süreçteki bazı okullar da günahkar sarmalına yakalanmış başarısız “kötü okullardır” olarak sınıflandırılmıştır. Bu okullar için harcanan kaynak, para ve zaman boşadır diye bir algı oluşmaktadır. Ancak bir çocuğun veya bir okulun “kazanan” veya “kaybeden” şeklinde tanımlanması öğrenen okullar için kabul edilememektedir. Öğrenen okullarda harcanan kaynaklar, para ve enerji sadece “yüksek başarılı” gruplar için değil, başarısız öğrenciler içinde eşit bir şekilde harcanmaktadır. Öğrenen okullar, başarısız diye sistemin dışına çıkarılmış öğrencileri de “erdemli sarmal” grubuna katmakta ve başarısız diye nitelendirilen çocuklar kuralları çiğnese de öğrenci davranışlarının olumluya çevirilmesi için çaba sarf edilmektedir. Bu şekilde hareket edildiğinden başarısız öğrencilerin de yetenekleri gelişebilmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerinin farkına varılmakta, öğrenciler de öğrenmenin tadına vararak, zamanla başarıyı kendiliğinden yakalayabilmektedir (Senge ve ark., 2014:s.374).

Öğrenci başarısı üzerinde, bulunduğu okulun kültürü, başarı ölçütleri, öğretmenin kendisine yaklaşımı, öğretmenin yeteneği, öğrencilere yönelik algıları ve öğrenciyi geliştirme çabaları, okulun kalitesi ve yöneticisine yönelik algılar, veli ilişkileri gibi okulun sosyal çevresindeki pek çok değişken ile ilişkili olarak ortaya çıkabilmektedir. Ancak öğrenen okula ait özelliklerle tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve hatta hep birlikte öğrenilecek çok şeyin olduğu algısı okulun tamamına hakim olabilmektedir.

2.9. AKADEMİK İYİMSERLİK İLE ÖĞRENEN OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ

Geleneksel öğretmen yeterlikleri ile çağdaş öğretmen anlayışındaki öğretmen yeterlikleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Çağdaş pedagojik ve teknolojik gelişmeler, öğretmen rollerini çeşitlendirmekte ve değiştirmektedir. Bu bağlamda bazı

araştırmacılar, öğretmen profesyonelliğinin güncel gelişmelere paralel şekilde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir (Golob, 2012; Livingston, 2016). Uluslararası değerlendirme sınavlarındaki başarısıyla gündeme gelen Singapur eğitim sisteminin başarısında, öğretmenlerin oluşturdukları profesyonel öğrenme ağlarının, pozitif okul kültürü ve etkili öğretim liderliği ile desteklenen sürekli mesleki gelişimin etkili olduğu belirtilmektedir (Hairon ve Dimmock, 2011:s.15). Benzer şekilde öğretmenler arasında kurulan öğrenme ağları, meslektaş dayanışması ve işbirliği, informal iletişim ağları, üniversiteler ile işbirliği ve destekleyici okul ortamları öğrencilerin akademik başarılarını da etkilediği tespit edilmiştir (Akiba ve Liang, 2016:s.9; MacDonald, Wise, Riggall ve Brown, 2019).

Son yıllarda alanyazında öğretmen eğitiminin kalitesi, okulda yapılan öğretimin niteliği ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri arasındaki ilişkiye odaklanan bir çok çalışmanın yapıldığı görölmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri, 2017; Lunenberg, Murray, Smith ve Vanderlinde, 2016). Nitelikli eğitim almış insan kaynağının önemli bir potansiyel güç olduğu ve söz konusu gücün iyi yapılandırılmış ve profesyonel bir ekiple sunulan eğitimle gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2017:s.18). Bu bağlamda, pek çok ülkede yürütölen farklı eğitim reformlarının hızla değişen dünyaya adapte olmayla doğrudan ilişkili olduğu söylenmektedir (Hallinger vd., 2017). Dolayısıyla ölkeler günceli yakalayabilecek hatta güncelin ötesindeki olası durumlar için öğrencileri hazırlayabilecek yeni bilgi, beceri ve perspektifler kazandıran öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008:s.11). Bu noktada araştırmacılar öğretmenlerin öğrenmeye dair algılarının öğrenci başarısı ve öğrenmesi üzerinde en etkili faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir (Li, Hallinger ve Ko, 2016:s.18; Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Öğretmen eğitimi, yalnızca mesleğe başlamadan önce verilen alan eğitimi ve meslek bilgisini içermenin ötesinde, öğretmenlerin profesyonelleşmesi için sürekli öğrenme anlayışına dönüşmektedir (Timperley, 2011:s.24).

Akademik iyimserlik öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının farkında olarak akademik öğrenmeye odaklanması, işbirliğine önem vererek aile ve öğrencinin desteğini alması, karşılaştığı zorluklarda kapasitesine inanması ve öğrencilerin başarısına dönük olumlu tutum sergilemesi anlamına gelmektedir (Hoy, Tarter ve

Hoy,2006:s.7). Akademik iyimserlik kapsamında, öğretmen meslek hayatı boyunca bilimsel öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğrenciler ve veliler tarafından desteklenmekte ve her türlü zorluğa göğüs gerebileceğine inanmaktadır. Ayrıca öğrencilerinin başarısı önceliğidir ve bu başarıyı arttırmak için elinden geleni yapmaktadır (Hoy, 2006; Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Solberg, Evans ve Segerstrom, 2009). Akademik iyimserliği yüksek olan öğretmenlerin eğitim öğretim alanında farklılık yaratabileceklerine olan inançları da yüksek olmakta ve öğrencilerinin de öğretilen konuları iyi bir şekilde öğreneceklerini düşünmektedirler. Bu sayede bu öğretmenler öğrencilerin akademik performanslarının da yüksek olacağına inanmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006:s.20).

Akademik iyimserlik öğretme ve öğrenmeye odaklanmaktadır. Akademik iyimserlik, öğrencilerin öğrenebilmelerinde, yüksek akademik performansları yerine getirebilmelerinde bir fark yaratmayı vurgulamaktadır (Beard ve Hoy, 2010:s.434-435). Öğretmen akademik iyimserliği; öğrencilerin eğitimi süresince veliler ve öğrencilerin, öğretmenin kendisiyle işbirliği yapacaklarına olan güveni, öğretmenin akademik vurgusu ve öğretmenin zorlukların ve başarısızlıkların üstesinden gelmede kendilerine olan inançları aracılığıyla öğrencilerin akademik performanslarında fark yaratabileceklerine olan inancını içermektedir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008:s.222).

Akademik iyimserlik doğrudan ve dolaylı olarak öğrencilerin başarısı üzerinde etki yaratmakta ve okullarla öğrenciler arasında önemli bir kültürel özellik olarak geliştirilmektedir (Dorji ve Beri 2020:s.1). Okuldaki ortam, öğretmenlerin akademik iyimserliğe yönelik düşüncelerini ve ellerinden gelenler açısından önemli bir yapı olduğunu pekiştirmiştir (Kılınç, 2013:s.9). Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri öğrencilerin akademik sonuçlarını toplu olarak etkileyebilmektedir (Hoy, 2012). Okulların öğrenme ortamları da öğrenciye odaklanılan ölçüyü ifade etmektedir (Murphy, 2015:s.67-68).

McGuigan ve Hoy, örgütün ve paydaşların her üyesi tarafından uygulanan ve anlaşılabilir prensiplerle güçlü akademik iyimser bir kültüre sahip olan okulların, öğrenci başarısını ve okul etkililiğini geliştirebileceklerini belirtmiştir. Okul kültürünün okul üyelerinin ihtiyaçlarını karşılaması ve hedeflerine ulaşmaları için uzun vadede bir okulun başarısında stratejik bir rolü olduğunu göstermektedir. Akademik iyimserlik kültürü daha fazla üretkenlik ve performansı bereberinde

getirmektedir. Akademik iyimserlik kültürünün, öğretmenlerin güçlendirilmesine; eş zamanlı ve kısmen katkı sağladığı görülmüştür (Presatia, Melfayetty ve Dewi;2020).

Eğitimde sürdürülebilir ilerleme okul kültürünün geliştirilmesiyle, öğretmenlerin sürekli mesleki ve entelektüel öğrenme süreci içinde olmasıyla olanaklı hale gelmektedir (Thoonen, Slegers, Oort ve Peetsma, 2012:s.25). Öğretmenler kariyerleri boyunca karşılaştıkları problemleri çözdükçe mesleki anlamda profesyonelleşebilmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümünde meslektaşlar arasındaki işbirliğine dayanan öğrenmeler önem arz etmektedir (De Neve, Devos ve Tuytens, 2015:s.30-41). Araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde; güçlü bir okul kültürünün, öğretmenlerin profesyonel öğrenme davranışlarının, okul bağlılığının, örgütsel vatandaşlık davranışlarının, meslektaşlar arası dayanışmanın ve birlikte öğrenme-gelişme yaşantılarının etkili olduğu ileri sürülmektedir (Moolenaar, Slegers ve Alan, 2011:s.39; Thoonen vd., 2012). Okul yönetiminin liderliğinde öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları, meslektaşlar arası işbirliğine olanak tanıyan eğitsel etkinlikler, öğrencilerin öğrenme davranışlarında anlamlı ve kalıcı etkiler oluşturmaktadır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009:s.30).

Öğrenen örgüt, öğretmenlerin beceri ve yetkinliklerinin bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan enerjinin harekete geçirilmesine olanak tanımaktadır (Senge, 2014). Bununla birlikte etkili öğretim becerilerinin, öğretmen tutumlarına, inançlarına ve öğretim etkinliklerinin niteliğine pozitif yönde katkı sağladığı çeşitli araştırmalarla sonuçlandırılmıştır (Acker, 1999; Day, Kington, Stobart ve Sammons, 2006; Guskey, 2002; Kelchtermans ve Vanderberghe, 1994; Sumsion, 2002). Mesleki gelişim ve öğrenme noktasında yukarıda anılan bu faktörlerin hemen hepsi öğretmenlerin sürekli öğrenme davranışlarını temel hayat felsefesi ve meslek ilkesi haline getirmeleriyle mümkün olmaktadır (Doddilet, Lundin ve Krüger, 2019; Nicholls, 2000:s.8).

Öğretmen öğrenme davranışlarının önemli hedeflerinden biri öğrenci başarısını artırmaktır (Hallinger vd., 2019; Korthagen, 2017; Leithwood, Jantzi ve Hopkins, 2006; Slegers, Bolhuis ve Geijsel, 2005:s.5). Öğretmenin öğretimi organize etme biçimi, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına yönelik teşviki ve öğretmenin içerisinde bulunduğu toplumun kültürel anlayışı öğretmenlerin öğrenmesini şekillendirmektedir (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2008:s.170). Öğretmenlerin

öğrenme davranışları, öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarını geliştirmeleriyle ilişkili bir kavram olarak açıklanmaktadır (Nolan ve Molla, 2018:s.4). Öğretmen öğrenmeleri, okul liderlerinin desteği ile öğretmenlerin formal ve informal öğrenme deneyimlerini ve mesleki uygulamalarını geliştiren ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olan öğretmenlerin kolektif yeterliklerine göndermede bulunmaktadır (Lloyd ve Davis, 2018). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen öğrenmeleri genellikle sınıf içi etkinliklerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, öğrenme kültürünün etkili hale getirilmesi ve öğrencilerin öğrenme edimlerinin zenginleştirilmesi ile ilişkilendirilmektedir (Borko, 2004:s.13). Bu öğrenmeler, öğretmenlerin formal ve informal öğrenmelerini, okul içi öğretim pratiklerini etkili hale getirmede oluşturdukları araştırma ve geliştirme gruplarını, meslektaş işbirliğini ve meslektaşlardan öğrenmeyi içermektedir (Little, 2012; Timperley, 2011:s.6). Okul yönetiminin oluşturduğu pozitif okul kültürü ve etkili liderlikle ortaya çıkan öğrenen okul profilinin, öğretmen öğrenmelerini desteklediği ifade edilmektedir (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011:s.31). Bununla birlikte Walker (2007), öğretmenlerin öğrenmelerinde etkili olabilecek faktörler arasında okul yapısına, okuldaki değerlere ve okul içinde meslektaş ilişkilerine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenme davranışları, öğretmenin uygulamalardaki sorunlarını çözen, meslektaşlar arasındaki işbirliğini geliştiren, öğretmeni yeni uygulamaları denemeye teşvik eden ve öğretmenin kendi öğrenmelerini şekillendiren ve yönlendiren dinamik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Hallinger vd., 2017; Kwakman, 2003; Koffeman ve Snoek, 2019; Mockler, 2020:s.7).

Temel amacı öğrencilerin öğrenmesi olan, kendini öğretmeye ve öğrenmeye adanmış bir hizmet örgütü olarak okullar, başka örgütlerden daha fazla öğrenen örgüt olmak durumundadır (Hoy ve Miskel, 2012:s.41). Çünkü okullarda, mevcut sorunların araştırılması ve sorunlara yönelik çözüm olacak önerilerin sınanması, bireylerin yaratıcılıkları, girişimleri ve katılımlarının özendirilmesi, insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli şekilde kullanılması (Balcı, 2000; Bursalıoğlu, 2015:s.144) ancak bu okulların öğrenen bir örgüt olması ile mümkün olabilmektedir.

Öğrenen okulların boyutları olan zihni modeller disiplini; dünyayı anlamak ve eylemleri etkileyen zihinde kökleşen genelleme, varsayım, imge ve resimler olarak tanımlanmaktadır. Bir yargıya varırken veya karar verirken, sahip olduğumuz zihni

modellere göre değerlendirme yapılmaktadır (Ensari, 1998:s.13). Burada önemli nokta, zihni modellerin aktif olması bunun da yalnızca anlamlandırma üzerinde değil, davranışlarımız üzerinde de etkili olduğunun unutulmaması gerektiğidir (Senge, 2000:s.14-21). Her örgütte olduğu gibi okulda da zihni modeller kilit karar alıcıların yani liderlerin veya öğretmenlerin paylaştığı düşünsel modeller önem arz etmektedir. Bu yüzden okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin zihni modelleri onların akademik iyimserlik düzeyleri ile ilişkili olabilmekte, oluşan olumlu modellerle birlikte öğrenme kapasitesi artmakta bu da beraberinde öğrencinin başarıya yönelik algısını destekleyebilmektedir. Dolayısıyla okulun özellikle akademik kadrosunun öğrenme hususundaki istekliliği ve bu istekliliğe uygun çabası, gayreti ne kadar büyük olursa mesleki ve akademik başarısı da o düzeyde etkili şekilde sonuçlanmaktadır. Bu da doğal olarak okulun ve öğrencilerin kalitesini yükseltmektedir (Şanal, 2009:s.60).

Araştırmalar öğretmen öz yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmenlerin işbirliği yapmalarını ve öğrenme sürecine katılım göstermelerini etkilediğini göstermektedir (Liu ve Hallinger, 2018; Kwakman, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2008:s.26). Yapılan araştırmalarda öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen öğrenmeleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (De Neve vd., 2015; Liu ve Hallinger, 2018:s.19). Diğer taraftan işbirliğine dayalı öğretmen öğrenmeleri öğretmen öz yeterliğini, iyimserliğini, bağlılığını ve öğretmenler arasındaki uyumu etkilediğine yönelik bazı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Bogler ve Somech, 2004; Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Hall ve Trespalacios, 2019; McGuigan ve Hoy, 2006).

Woolfork Hoy(2012:s.39-46), motivasyon ve işbirliğinin akademik iyimserlikle, öğretmen öğrenimi arasında önemli bağlantıları olduğunu araştırmıştır. Öğretmenler olumlu bir etki yaratabilecekleri konusunda daha iyimser olduklarında, kendi gelişimleri için anlamlı ve zorlu hedefler belirleme eğiliminde olacaklarını dile getirmiştir. Yapılan araştırmalar akademik iyimserliğin sorumluluk duygusu (Eren,2014), profesyonel gelişim hedefleri (Eren,2014), kolektif sorumluluk (Wu,2013) ve profesyonel öğrenim topluluklarına bağlılık (Gri vd.,2016) gibi öğretmen tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Okullar artık öğretmenler için bir öğrenim topluluğunu ifade etmektedir. Bu öğrenme toplulukları öğretmeni geliştirmenin önemli bir aracı olmaktadır. Gelecekteki iddali hedeflerin

gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin daha zorlu bir geleceğe hazırlanmak için gerekli öğrenme becerilerine öğretmenlerin dahil edilmesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Buasawan, 2018). Motivasyon, bilgi ve gerekli beceriler öğretmen öğrenmelerindeki dönüşümlere öncülük etmektedir (Hallinger ve Lee,2013:s.18). İyimserlik ve öğretmenlerin öğrenme istekleri onların zorlu hedeflere ulaşmasını teşvik edebilmektedir.

Kulophas (2020) yaptığı çalışmada liderlik özelliklerinin de öğretmen öğrenmeleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olduğunu incelemiş ve diğer araştırmaları pekiştirmiştir. Öğretmen öğrenme davranışları okullarda sürdürülebilir gelişmenin anahtarı olmaktadır (Lieberman ve Pinter Mace, 2008:s.3). Öğrenme merkezli liderliğin akademik iyimserlikle ilişkilendirmeye çalışan araştırmalar da bulunmaktadır. Araştırmalar okul müdürlerinin öğretmen öğrenmeleri için verimli bağlamlar oluşturmada kilit rol oynadıklarını önceki araştırmalarla desteklemiştir. Güven, işbirliği ve yüksek beklentilerle dolu bir okul kültürü oluşturmak öğretmenlerin öğrenmelerini teşvik etmekte ve sürdürmektedir (Kulophas, 2020:s.15).

Okul yönetimiyle ilgili araştırmalar, okul müdürlerinin okullarında akademik odaklı bir yapı oluşturarak öğretmen ve öğrenci öğrenmelerini etkilediğini doğrulamaktadır (Leitwood, 2017; Murphy,2015: s.16). Öğretmenler arasında öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine yönelik toplu inanç akademik iyimserliği yaratmaktadır (Hoy vd.2006). Yapılan araştırmalar neticesinde okul müdürleri öğrenme sonuçlarını değerlendirerek, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde fark yaratabilecekleri inancını teşvik ederek; öğrenci ve velilerin başarılı olması yolunda olumlu katkılar sunmaktadır (Wagner and Dipaola,2011:s.25).

Okuldaki liderler okuldaki ortak hedefleri desteklemek için öğrenmeyi motive eden bir vizyon taşımaya özen göstermeli (Leitwood,2017:s.5), ayrıca ortak çalışma ortamlarındaki öğretmen öğrenmeleri için kaynak tahsis edebilmelidir (Gri ve diğer., 2016). Öğrenme programlarını yönetirken öğretmenlerin öğrenmelerini teşvik eden öğrenme aktiviteleri organize etmeli ve bu organizasyonu yönetebilmelidir (Leithwood,1992). Öğretmen öğrenmelerine aktif olarak dahil olabilmeli ve öğrenme konusunda lider olmalıdır (Dinhm,2007). Literatür incelendiğinde okul kültürü ve liderliğin okul düzeyinde öğretmenlerin öğrenme davranışlarını ve mesleki gelişmelerini teşvik ettiği görülmüştür (Harare, 2001:s.13).

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin bakış açıları, öğrencilerine pedagojik açıdan yaptıkları liderlik, öğrencilerin performanslarında kalıcı bir değişiklik meydana getirmelerine yönelik inançları öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile ilişkili olmaktadır (Eren, 2012:s.11; Goddard vd., 2000; Hoy vd., 2006; Woolfolk Hoy vd., 2008). Alanyazında, okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkileyen akademik atmosferin öğretmenlerin akademik iyimserliklerine katkı sağladığı ve akademik iyimserliğin öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırdığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011:s.29). Akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini diğer meslektaşlarına göre daha profesyonel bir biçimde sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır (Krier, 2014; Kurz, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006:s.22). Bu nitelikteki öğretmenlerin okulların etkililiği, öğretmen liderliği, meslektaş işbirliği ve dayanışması noktasında okula önemli katkı sağladıkları belirtilmektedir (Beard vd., 2009; Donovan, 2014; Kurz, 2006; Mitchell ve Tarter, 2016:s.9). Bu bağlamda, bireysel akademik iyimserlik ile öğretmen öğrenmeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunması ve bireysel akademik iyimserliğin öğretmen öğrenmelerini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır.

Okullarda akademik iyimserlik anlayışı hâkim olduğunda öğretmenlere ve öğrencilere verilen değer artmakta, bu değer çerçevesinde öğrencilerin de öğrenebileceğine yönelik olumlu bir algı gelişebilmektedir. Bu algı ile birlikte akademik öğrenmeler artmakta ve okul öğrencisinden öğretmenine örgütsel anlamda sürekli öğrenen bir tutum sergileyebilmektedir. Yakın ilişkilerin, işbirliğinin ve olumlu bir havanın bulunduğu öğrenen okullarda akademik konularla ilgili düşünceler üzerine düşünülmekte ve akademik iyimserliğe yönelim artmaktadır. Seligman (2011) iyimserliğin uygulanabileceğini, öğrenilebileceğini ve zamanla geliştirilerek başarı için bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. İyimser ve olumlu bir okul kültürü öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyerek daha yüksek seviyede öğrenci öğrenmelerini teşvik etmekte bu da okulun öğrenen bir organizasyon şekline gelmesini sağlamaktadır.

Akademik iyimserliğin öğretmen performansı, öğretmenler arasındaki işbirliği ve öğrenci başarısını etkilediğine dair araştırmalar da mevcuttur. Bununla birlikte öğretmen akademik iyimserliği, öğrenci başarısına ve öğretmen motivasyonuna

önemli düzeyde katkı sağlamaktadır (Harris, Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008:s.17). Ancak bir arabulucu olarak öğretmen öğrenmelerinde akademik iyimserliğin rolü araştırılmaya devam edilmektedir.

2.10. AKADEMİK İYİMSERLİK İLE ÖĞRENEN OKUL ALGISINA YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.10.1. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gençoğlu'nun (2006) üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada akademik iyimserlik inancı yüksek olan öğrencilerin, akademik iyimserlik inancı düşük olan öğrencilere göre kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık, aile ilişkileri, sosyal ilişki ve sosyal norm boyutlarında anlamlı bir yüksekliğe sahip olduğu görülmüştür. Yine iyimserlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, iyimserlik düzeyleri düşük olan öğrencilere göre nevrotik eğilim, psikotik eğilim, antisosyal eğitim boyutlarında anlamlı bir düşüşe sahip olduğunu tespit etmiştir.

Çoban (2010) “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik boyutunda branş öğretmenlerinden ve öğrenci sayısı az olan okulların öğrenci sayısı çok olan okullardan akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çağlar (2013), Okulun akademik iyimserlik düzeyi ile değişime açıklık düzeyi arasındaki orta düzeydeki pozitif ilişki, akademik iyimserlik düzeyi yükseldikçe değişime açıklık düzeyinin yükseldiğini gösteren bir çalışma yapmıştır. Çağlar (2013), okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki olumlu orta düzeydeki korelasyon ve akademik iyimserlik puanlarının örgütsel değişimdeki değişimin yaklaşık %30'unu açıklıyor oluşu, okulların akademik iyimserlik düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıklarının arttığını göstermektedir.

Yalçın (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki”

başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. İncelemeleri sonucunda öğretmenliğin akademik iyimserliğe yönelik algılarının iyi düzeyde olduğunu görmüştür. Ayrıca cinsiyet açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserliğe ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ve öğretmenlerin yaşlarının arttıkça akademik iyimserlik düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan (2013) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz” başlıklı yüksek lisans tezinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılığını incelemiştir. Çalışmasında; öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin başarı algısı ile akademik iyimserlik algıları arasında diğer değişkenlere oranla daha yüksek bir ilişki olduğu, cinsiyetin ise öğretmenlerin akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer araştırmalara benzer olarak bu araştırmada da araştırmacı öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça akademik iyimserlik algısının da arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Kerimgil Çelik (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinin amacını; sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi olarak belirtmiştir. Akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine sonuca ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme tekniklerini kullanan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri de yüksek çıkmıştır. Cinsiyete göre akademik iyimserliğin kolektif yeterlik boyutu açısından fark çıkmazken güven ve akademik vurgu boyutunda anlamlı fark çıkmıştır. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yeni programda hâkimiyet düzeyini düşük olarak ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserliğin güven alt

boyutunda da aile ve öğrencilerin okula olan güvenlerinin, hâkimiyet düzeyini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2014) “Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bireysel değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin akademik iyimserliği anlamlı bir şekilde etkilemediği ancak sadece cinsiyetin akademik vurgu alt boyutu açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin akademik vurgu düzeyleri daha yüksektir. Bütün bunlarla birlikte sınıf öğretmenlerinin genel manada akademik iyimserliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile sahip oldukları değer tipleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişki akademik iyimserlik ile iyilikseverlik değer boyutu arasında, en düşük ilişki ise akademik iyimserlik ile başarı boyutu arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eren’in (2014) aday öğretmenlerin öğretme ile ilgili sorumluluk, akademik iyimserlik, umut ve duyguları arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçlara göre aday öğretmenlerin öğretme ile ilgili sorumluluk duygusu, akademik iyimserlik, umut ve bireysel sorumluluk duygusunun birbiri ile yakın ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Erdoğan ve Sezgin’in (2015) öğretmenlerin öz yeterliğinin ve başarı algılarının akademik iyimserlik, ümit ve mesleki haz değişkenlerince yordanmasına ilişkin çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, başarı algıları, özyeterlikleri ve ümitleri ile mesleki hazları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, başarı algıları ve özyeterlikleri, ümit ve mesleki haz değişkenlerince pozitif yönde etkilenmiştir.

Akademik iyimserliğin farklı değişkenlerle etkisini irdeleyen birçok çalışma yapılmıştır. Çelik ve Güral (2015), yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurşun ve Yılmaz (2015), akademik iyimserlik ile öğretimsel liderlik arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuştur.

Kurşun ve Yılmaz (2015), okul kültürü ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada akademik iyimserliğin olumlu okul kültürü

oluşturmaya katkı sağladığını saptamışlardır. Ayrıca Çoban ve Demirtaş (2011), okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada akademik iyimserliğin ve örgütsel bağlılığın küçük okullarda daha üst düzeyde ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Biroğul (2015) “Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde araştırmasının amacını; farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek yaş, cinsiyet, branş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, ders verilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, çalışılan ortamdan memnuniyet duyma durumu ve üstlerden takdir görme durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek olarak açıklamıştır. Araştırmasının sonucunda; cinsiyet ve mezuniyet değişkenine göre akademik iyimserliğin değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda, kıdem arttıkça akademik vurgu davranışının da arttığını görmüştür. Görev yapılan okul türü değişkeni açısından ise ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserliğinin ortaöğretimdeki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin memnuniyet duymayan öğretmenlerden ve üstlerinden takdir gören öğretmenlerin takdir görmeyen öğretmenlerden akademik iyimserlik düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uğuz, Ünal ve Yılmaz'ın (2016) öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının örgütsel bağlılıkları ve bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin yaptığı çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin alt boyutları olan özyeterlik inancı, güven ve akademik vurgu ile değişkenler (cinsiyet, branş, öğretmen kıdem yılı, okulun türü, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca okulda kurs verilmesi ve okulun konumu konularında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bir başka sonuç ise akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu, branş öğretmenlerinin akademik vurgu boyutunda pozitif bir farka sahip olduğu bulgularına da ulaşıldığı görülmektedir.

Yılmaz ve Yıldırım (2017) “Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda, öğrenim durumu değişkenine göre lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla akademik vurgu ve güven alt boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu alanda yapılan bir başka çalışmada Bozkurt ve Ercan (2017), akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkiyi değerlendirmişler ve akademisyenlerin akademik iyimserliği ile performans düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir.

Yıldırım ve Yılmaz’ın (2017) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin branşlarına akademik iyimserlik ve akademik vurgu toplam puan ortalaması arasında sınıf öğretmenlerinin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine bakıldığında özyeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilemezken, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri, okullarda görev yapan öğretmen sayıları değişkenleri ise tüm alt boyutlar olmak koşuluyla anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bozkurt ve Ercan’ın (2017) akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları çalışmada akademisyenlerin akademik iyimserliği ile performans düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin haftalık ders saatleri arttıkça akademik iyimserliğin üç alt boyutundan biri olan akademik vurgu düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yine bir başka bulgu olarak; kadın akademisyenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin erkek akademisyenlerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ve aynı zamanda önemli bulgu ise kadın akademisyenlerin akademik iyimserliğin alt boyutu olan özyeterlik seviyelerinin erkek akademisyenlere göre daha yüksek olduğu sonucudur.

2.10.2. Akademik İyimsenlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Akademik iyimsenliğin bireysel ve kurumsal boyutunun farklı değişkenlerle ilişkisini irdeleyen diğer çalışmalarda; McGuigan (2005), akademik iyimsenlik, matematik başarısı ve okuma yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında değişkenler arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir.

Kurz (2006), öğretmenlerin akademik iyimsenlikleri ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında her iki değişken arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir.

Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks (2008), akademik iyimsenlik ile liderlik arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada akademik iyimsenlik ile dağıtımsal liderlik arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hoy, Tarter ve Hoy (2006), akademik iyimsenlik ile matematik ve fen başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada akademik iyimsenlik ile matematik ve fen başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Bevel (2010), Hoy, Tarter ve Hoy (2006b), Smith ve Hoy (2007), Solberg, Evans ve Segerstrom (2009) akademik iyimsenlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, akademik iyimsenlik ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır.

Kurz (2006) “Öğretmenlerin Akademik İyimsenlik Duygusu ve Mesleğe Olan Bağlılığı Arasındaki İlişki” başlıklı doktora araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerinin ve mezun oldukları okul türünün akademik iyimsenliği etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe akademik iyimsenliklerinin de yükseldiğini görmüştür. Ayrıca sınıflardaki azınlık öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin akademik iyimsenlik düzeyleri de azalmıştır.

Hoy ve diğerleri (2006) “Okulların Akademik İyimsenliği: Öğrenci Başarısı İçin Bir Kuvvet” adlı çalışmalarında öğrenci başarısı ile akademik iyimsenliğin ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyo-ekonomik ve ön öğrenme durumunun başarıyı hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini

görmüşlerdir. Ayrıca akademik iyimserliğin başarıyı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Wagner (2008) “Virginia Lise Öğretmenlerinin Akademik İyimserliği: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Öğrenci Başarısı ile Olan İlişkisi” adlı çalışmada örgütsel vatandaşlık, öğrenci başarısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi görmeyi amaçlamıştır. Araştırması sonucunda paydaşlara güven, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu unsurlarının toplamının akademik iyimserliği oluşturduğunu söylemiştir. Akademik iyimserliğin okuldaki başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin kontrol altına alınsa dahi akademik iyimserliğin başarı için oldukça önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir önemli bulgusu ise öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları kontrol edildiğinde akademik başarı ile örgütsel vatandaşlık arasında ilişkinin olmadığı anlaşılmıştır.

Hoy ve McGuigan’ın (2006) öğrenci başarısını artırmak için akademik iyimserlik kültürü yaratma başlıklı çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında akademik iyimserliğin okul başarısı üzerinde pozitif etkileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgulara göre kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik inancını artırdığı, öğretmenleri problem çözme ve karar verme süreçlerine kattığı, esnek kuralları olan, destekleyici bir çalışma ortamı sunduğu görülmektedir.

Kurz’un (2006) öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen akademik iyimserliğinin mesleğe bağlılığı ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf ortamı değişkenlerinin akademik iyimserliğin yordayıcısı olduğu görülürken, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Öğretmen profesyonellik değişkenlerinin ise iyimserlik ya da mesleki bağlılık göstermediği görülmektedir.

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy’un (2006) okul akademik iyimserliğinin öğrenci başarısına etkisine ilişkin yaptıkları çalışmalarında elde edilen bulgulara bakıldığında akademik iyimserlik ve tüm alt boyutları ile okul ve öğrenci başarısı arasında doğrudan pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri başarılarıyla doğrudan ilişkiliyken, akademik iyimserlik ile dolaylı bir ilişkidir. Sosyoekonomik

durum öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkiliyken, akademik iyimserlik boyutunda da dolaylı olarak ilişkili bulunmuştur. Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde akademik iyimserlik ile başarının doğrudan bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Hoy ve Smith'in (2007) akademik iyimserlik ve ilkokullarda öğrenci başarısına ilişkin yaptıkları çalışmada akademik iyimserliğin akademik vurgu, güven ve özyeterlik gibi boyutlardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt boyutları ile akademik iyimserliğin demografik değişkenlere rağmen öğrenci başarısı ile yakından ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışmada yeterlik inancının öğrencilerin öğrenme kapasitesine yardım ettiği, güven duygusuyla öğretmen, öğrenci ve veli iletişiminin öğrenmeyi artırdığı, akademik vurgunun öğrenci performans ve başarısına odaklanarak öğretmenlerin öğrenme hedefleri oluşturduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Hoy, Kurz ve Woolfolk Hoy'un (2008) öğretmenlerin akademik iyimserliğine ilişkin yaptıkları çalışmada akademik iyimserliğin güven, özyeterlik ve akademik vurgudan oluştuğu bulgusunu elde etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen akademik iyimserliğinin inançsal iyimserlik, insancıl sınıf yönetimi, öğrenci merkezli eğitim inancı, metot ve yöntemler ile hem bireysel hem de bütünsel olarak yakından ilişkili olduğu sonucuna da ulaşmışlardır.

Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy'un (2010) öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmen niteliğinin ve okulların özelliklerinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde fark oluşturacak etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine sosyoekonomik statülerin de akademik başarı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bevel'in (2010) öğrenci akademik iyimserliğinin öğrenci başarısına etkisine ilişkin çalışmasında Amerika Kuzey Alabama'da dört farklı sistemde eğitim gören beşinci sınıf öğrencilerinin akademik iyimserlikleri ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki elde edilmiştir. Bu yüzden bu çalışmadan elde edilen verilere bakılarak akademik iyimserliğin öğrenci başarısının yordayıcısı olduğu belirtilmektedir.

Gilbert'in (2012) öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileriyle akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada akademik iyimserliğin özyeterlik ve güven alt boyutları ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileriyle arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nelson'un (2012) Mississippi'de ortaokullardaki akademik başarı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki üzerine öğretmen ve yöneticilerle yaptığı çalışmada öğretmen akademik iyimserliği ile öğrenci akademik başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur. Ayrıca akademik iyimserliğin alt boyutları olan yeterlik, güven ve akademik vurgu da öğrenci başarısı ile yakından ve pozitif ilişki içerisinde. Özyeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarının öğrenci ve velilere olan güven alt boyutuna oranla akademik başarıyla daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yeterlik algısı yüksek olan okullarda, öğretmen ve yöneticiler profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmakta ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeye dahil olmalarında maksimum zaman ve emek harcamakta oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

McKinnon'un (2012) okul akademik iyimserliği ve öğrenci başarısına ilişkin çalışmasında elde edilen veriler doğrultusunda akademik başarının okul akademik iyimserlik algısı ile pozitif yönde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkili öğrenme ortamının oluşturulmasının öğrenci, veli, öğretmen ve okul kültürünün diğer paydaşları için başarıya odaklanmaya yardımcı olduğu da tespit edilmiştir.

Güvercin'in (2013) sözleşmeli okullarda akademik iyimserlik, örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğrenci başarısına ilişkin yaptığı çalışmada akademik iyimserlik ve okul başarısının hem matematik hem de okuma boyutlarında anlamlı ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserlik ve alt boyutları olan özyeterlik, güven ve akademik vurgunun okul başarısı ile yakından ilişkiye sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Donovan'ın (2014) akademik iyimserlik algısı olan öğretmenlerin bu algılarını nasıl destekledikleri hakkında yaptığı çalışmasında öğretmenlerin fikirlerinin desteklendiği, kendilerini değerli hissetmeleri, yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmalarının önemli bulunduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bir başka ulaşılan sonuç ise akademik iyimserliği olan öğretmenlerin öğrenciyi öğrenmenin odak noktasına alan, hümanist yapıda ve iyimser özelliklere sahip olduğudur.

Akhavan ve Tracz'ın (2016) öğretmen koçluğunun öğretmen yeterliliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısına etkisine ilişkin çalışmalarında okul bölge planlamalarının öğretmenlerin mesleki gelişmesine ve öğrencilerin başarılarına etkisi

incelenmiştir. Öğretmen koçluğu; öğretmen öz yeterliliği, öğrencinin akademik başarısı ve akademik vurgu algısıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenin mesleki gelişiminin desteklenmesi ile akademik iyimserlik algısının oluşmasının da ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca desteklenen öğretmenlerin öğrencilerin de başarısını artırdığı da ifade edilmektedir.

2.10.3. Öğrenen Okul ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kümüş, (1998) “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul” adlı çalışmasında; devlet ve özel okullar arasında farklılık olduğu, mesleki gelişim için eğitimlere katılan müdürlerin daha yüksek algıya sahip oldukları, okul yöneticilerinin tutumları ile öğretmenlerin öğrenen okul algıları arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

Baran (1999) öğrenen örgütleri mesleki teknik eğitim veren liselerde incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Mesleki ve Teknik Eğitim veren liselerde görev yapan yöneticilerin büyük çoğunluğu Teknik Eğitim Fakültesi mezunları olduğunu, genç yöneticilerin takım çalışması ve yetki dağıtımını etkinlikleri yaşlı yöneticilere göre daha az olduğunu, Mesleki ve Teknik Eğitim veren liselerin yöneticilerinin kendilerini geliştirmek için yayın takip etme alışkanlıklarının etkin olmadığını, Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Lisesi yöneticilerinin yönetici becerileri, diğer mesleki okulların yöneticilerinden daha fazla olduğunu, yönetimde problemler karşısında resmi yolları kullanan yöneticilerin kendilerini geliştirmek için yayın takip etme alışkanlıkları etkin olmadığını, problemler karşısında resmi yolları kullanan yöneticilerin, öğretmenlerin bilgi ve fikirlerine diğer yöneticilerden daha az başvurmakta oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Ertan (2000), ilköğretim okullarının öğrenen organizasyona dönüşümünde yönetici ve öğretmen algılarını incelemiş ve çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; açıkça belirtilen öğrenmeyi tanımlama ve vizyon alt boyutunda; yaş, unvan cinsiyet, grupları arasında, personel geliştirme ve destekleme alt boyutunda; yaş, unvan, cinsiyet grupları arasında, değişim kültürü oluşturma alt boyutunda; yaş, unvan, cinsiyet grupları arasında, değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirme alt boyutunda; yaş unvan, cinsiyet grupları arasında, farklı gruplarla işbirliği ile örgüt yapısını

yenileme alt boyutunda; yaş, unvan, cinsiyet grupları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Arslantaş (2003), “Öğrenen Organizasyonlar ve Öğrenen Organizasyonlarda Örgüt İçi Bütünleşmeyi Etkileyen Unsurları” incelediği çalışmada ulaştığı sonuçlar şöyledir: Örgütlerde örgüt kültürünün belirleyicisi ve bütünleştiricisi rollerinin liderlik tarzı, iletişim sistemi, paylaşılmış vizyon, yönetime katılım, personelin güçlendirilmesi, bilginin paylaşılması ve yayılması, vizyonun paylaşılması ve yönetime katılımın açıklığı, işbirliğinin niteliği, örgütsel yapıdaki esneklik ve performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kale (2003), öğrenen örgütün liselerdeki görünümünü incelediği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin okulların örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; en yüksek ortalamaların yöneticilere ve en düşük ortalamalarında öğrencilere ait olduğu; yönetici ve öğretmenler okul liderliği ile bilgi ve beceriler boyutunda farklı görüşlere sahip olsalar da diğer boyutlarda aynı görüşleri paylaştıkları; velilerin tüm boyutlarda yönetici ve öğretmenlerle aynı görüşleri paylaştıkları; öğrencilerin tüm boyutlarda yönetici, öğretmen ve velilerden farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre özel okullar okul yapısı, resmi okullardan daha yüksek örgütsel öğrenme puanlarına sahiptir. Yine yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre, RGL'ler, RAL'leri ve RFL'lerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin ÖL' ler ve ÖFL'lerininkinden daha düşük olduğu, en yüksek örgütsel öğrenme düzeylerinin ÖFL'lerinde, en düşük örgütsel öğrenme düzeylerinin ise RFL'lerinde olduğu, ÖSS-2001 sınav sonucuna göre ilk sıralarda yer alan okulların örgütsel öğrenme düzeyleri son sıralarda yer alan okullardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özus (2005) Konya ilinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelediği öğrenen okul araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin öğrenmeyi bitmeyen bir süreç olarak görmedikleri ancak kendilerini geliştirmek için bireysel ve örgütsel öğrenme faaliyetlerine yöneldiklerini tespit etmiştir.

Boztepe (2007), mesleki ve teknik eğitimin öğrenen organizasyon boyutunu Kütahya örneklemeden incelediği çalışmada ulaştığı sonuçları şöyle değerlendirmiştir: Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde mesleki ve teknik okullarda, öğrenen organizasyona dönüşebilme potansiyelinin var olduğu görülmektedir. Söz konusu okulların birer kamu kurumu olması ve çeşitli bürokratik kurallara sahip olmasına karşın öğrenen okul olma yolunda ilerlediklerini tespit etmiştir.

Alp (2007) İstanbul örnekleminde “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları”nı incelediği çalışmada; ilköğretimde görevli öğretmenlerin kişisel hakimiyet, zihni modeller ve takım halinde öğrenme puanlarının yüksek, paylaşılan ortak vizyon ve sistem düşüncesi puanlarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yücel (2007), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında “Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü –Bir Uygulama-” isimli çalışmasını örgüt kültürü ile öğrenen örgüt olma arasındaki ilişkiyi test etmek ve farklı örgüt kültürüne sahip olan işletmelerin öğrenen örgüt olma bakımından farklılıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İşletmelerde çalışanların işletmenin tüm veri bankalarına ulaşabildikleri ile ilgili olarak algılamaların ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Buradan işletmelerde yöneticilerin söylediklerinin değil aksine yaptıklarının çalışanlar için ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçta öğrenen örgüt boyutlarının birbirleri ile ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin pozitif olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç (2009), Bolu ilindeki ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenler üzerinden incelediği öğrenen okul araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin kişisel hakimiyet boyutunda birbirine yakın algıya sahip oldukları diğer boyutlarda ise öğretmen ve yönetici algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Banoğlu (2009)’da ilköğretimde görevli öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt algısını İstanbul Kağıthane örneğinde incelemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştırılmasında öğrenen örgüt disiplinlerinin yöneticilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin sistem düşüncesi alt boyutunu düşük düzeyde algılamışlardır.

Çetinel (2011), “İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim Fonksiyonunun Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkilerine İlişkin Bir Araştırma” isimli çalışmasında örgütlerin, insan kaynakları yönetimi sürecinde eğitim fonksiyonunun öğrenen örgüt oluşumu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenme motivasyonu, bireysel kazançlar ve kariyer beklentileri olmak üzere altı boyutta incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeye göre çalışanlar en yüksek ortalama puanla insan kaynakları eğitim fonksiyonundan bireysel kazançlar algılamakta, en düşük ise çalışma arkadaşlarının desteğini algılamaktadırlar. Araştırmaya katılanların öğrenen örgüt düzeyleri ise; sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik olmak üzere yedi boyutta incelenmiştir. Buna göre; çalışanlar en fazla ortalama puan ile paylaşımcı sistemler, en düşük ise sürekli öğrenme, öğrenen örgüt düzeyindedirler. Bu durumda örgütte, öğrenen örgüt olmanın bir gerekliliğini oluşturan paylaşımcı sistemler ile bilginin ve öğrenmenin örgütte paylaşıldığı saptanmıştır.

Yıldız(2011), kamu ve özel okullarda çalışan öğretmen algılarına göre Balıkesir ilindeki öğrenen okul algısı araştırmasında; takım halinde öğrenme ile hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma arasında negatif (ters) bir ilişkinin olduğu ve hizmetiçi eğitimlerin kamu ilköğretim okullarında eğitim amaçlı bir uygulama olarak görülmediği sonucuna ulaşmıştır.

Bal (2011), ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarını incelediği çalışmasında; öğrenen okul ve alt disiplinlerine ilişkin algıların özel okullarda devlet okullarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerinin bir kısmının da öğrenen örgüt algısını farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2016), araştırmasında “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki”yi incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin en yüksek evrensellik, en düşük güç değerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algılarında cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık gözlenmemiştir. Medeni hâl değişkenine göre takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve zihni modeller; yaşa göre paylaşılan vizyon, kişisel hâkimiyet ve sistem düşüncesi; mesleki yayınları takip etme

değişkenine göre paylaşılan vizyon; okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre paylaşılan vizyon ve zihni modeller boyutlarında anlamlı farklar saptanmıştır.

2.10.4. Öğrenen Okul ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Silins, Mulford ve Zarins (1999) Avustralya'daki okulların öğrenen okul özelliklerini incelediği araştırma sonucunda çalışanlarına daha fazla değer veren örgütlerde okulların örgütsel öğrenme yeterlikleri ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik vasıflarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Thompson (2004) Teksas Creeview İlköğretim Okulu'ndaki öğretmen ve yöneticilerin iki yıl boyunca uyguladıkları öğrenen örgüt özelliklerinin ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında; yönetimin öncülüğünde, öğretmenlerin aktif katılımı, paylaşılan vizyon ve takım çalışmasının örgütsel anlamda öğrenmeye katkı sağladığını gözlemlemiştir. Öğretmenler bu başarılarında paylaşılan değerler ve ortak vizyonun önemi olduğunu belirtmişlerdir.

Matin, Jandaghi, ve Moini, (2007) İran'ın QOM ilindeki devlet okullarında ve vakıf okulları arasında örgütsel öğrenme oranlarının karşılaştırılması (Comparing organizational learning rates in public and non-profit schools in QOM province of Iran) isimli çalışmasında vakıf okullarının devlet okullarından anlamlı düzeyde daha yüksek öğrenen organizasyon özellikleri taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sarkar Arani, Shibata ve Matoba (2007) çalışmasında araştırması, Japonya'nın merkezindeki Tokai şehrindeki okullarda uygulanmakta olan "JugyouKenkyuu" sistemini incelemiş ve öğrenen okullar olabilmeleri açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda "JugyouKenkyuu" sisteminin okullara, geleceğin eğitim uygulamalarını kapsayan öğrenen örgüt niteliklerini kazandırdığını tespit etmiştir (Yıldız 2011).

Park (2008)'in "Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis" konulu araştırmasında, Seoul Şehrindeki mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, kültürel farklılığı olan Seoul'daki okullarda, Senge'nin

öğrenen örgüt modelinin uygulanıp uygulanmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ölçeğin Asya kültürünü yansıtan, Batı kültürünün arka planında geliştirilmiş bir ölçek olduğunu ve öğrenen örgütler ile ilgili yapılacak çalışmalarda bu durumun dikkate alınarak kullanılabileceğini göstermektedir.



3.BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne yönelik yöntem açıklanarak; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik; tarama modelinin kullanıldığı korelasyonel (ilişkisel) nitelikte betimsel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır. İki veya daha fazla değişken arasında birlikte herhangi bir değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve gerçekleşen bu değişikliğin düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeline korelasyonel tarama modeli adı verilmektedir (Karasar, 2005). Korelasyonel araştırma, iki veya ikiden fazla değişken arasındaki bağlantının incelendiği araştırmalardır. Bu araştırmalarda; değişkenlerin birlikte değişimleri incelenmektedir. Bu araştırmalar neden-sonuç ilişkisine yönelik ipuçları verebilmekte ancak kesin bir neden-sonuç şeklinde yorumlanamamaktadır (Büyüköztürk vd, 2012: s. 15). Korelasyonel model, betimleme ve tahmin etmeye yönelik araştırmaların amaçlarına ulaşmasında ve sosyal araştırmalarda var olan karmaşıklığın ifade edilmesinde oldukça etkili olmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015/2014; Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

3.2. EVREN-ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 Eğitim – Öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan kamu ortaokulu ve liseleri arasında oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Küme örnekleme yapmak için öncelikle araştırmanın çalışma evreninde bulunan her okul bir küme olarak kabul edilmiştir. Küme (Cluster), anlam olarak birbirine benzer grup veya blok olarak tanımlanabilmektedir. Her kümenin dağılımı popülasyondaki çeşitliliğin dağılımına benzer şekilde oluşturulmaktadır ve her küme random olarak yapılmaktadır. Küme örnekleme, tek tek bireylerle değil, seçkisiz yolla seçilen gruplar yolu ile yapılan örneklemedir. Seçilmiş grupların bütün elemanları benzer özelliklere sahiptir (Özen,2007). Küme örneklemin kullanılmasının iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kümeye ait çerçeve listenin temin edilmesinin çok zor olması; ikincisi ise seçilen birimlerin birbirinden uzak ve dağınık olmasından dolayı, tek tek ziyaretinin maliyetli olmasıdır (Arıkan, 2007: s.157). Küme örnekleme tekniği, evrene giren bütün bireylerin listelenemediği ancak evrenin kendiliğinden alt gruplara ayrılmış olduğu ve bu alt gruplara giren bireylerin listelenebildiği durumlarda son derece kullanışlı olmaktadır (Earl, 2004, s.209). Bu çalışmanın örneklem seçiminde küme örneklem modelinin kullanılmasının nedeni, akademik başarının önem arz ettiği ortaokul ve liselerin, popülasyonla benzerliğine dikkat edilerek oluşturulmasının sağlanmış olması, daha sonra kümelerin random olarak seçilmiş olmasıdır. Çalışmanın evrenini 2019- 2020 eğitim öğretim yılı Kocaeli ilinde bulunan 101 devlet okulunda (50 ortaokul, 51 lise olmak üzere) görev alan 2729 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Küme örnekleme ile örnekleme oluşturmak için İzmit ilçesindeki tüm ortaokullardan tesadüfî yöntemle 10 ortaokul ve 13 lise seçilmiştir. Bu okullardaki tüm öğretmenlere anketler öncelikle elden ulaştırılmıştır. Örneklem sayısını hesaplamak için Gürbüz ve Şahin (2014) tablosunda % 95 güvenirlikle 341 anketin yeterli olduğu hesaplanmıştır. Verilerde yaşanabilecek kayıplar da düşünülerek 422 adet veri toplama aracı dağıtılmış ve 389 öğretmenden toplanan veriler işlenmiştir.

Tablo 1: Örneklem Büyüklüğü Hesaplaması (Gürbüz ve Şahin;2014)

$\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- lüğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q= 0.2	q=0.7	q=0.5	q= 0.2	q=0.7	q=0.5	q= 0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Tablo 2: Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Demografik özellik		F	%
Cinsiyet	Kadın	236	60.67
	Erkek	153	39.33
Eğitim durumu	Lisans	336	86.38
	Lisansüstü	53	13.62
Kıdem yılı	0-10 yıl arası	92	23.65
	11-20 yıl arası	143	36.76
	21-30 yıl arası	114	29.31
	31 ve üzeri	40	10.28
Görev yeri	Ortaokul	130	33.42
	Ortaöğretim	259	66.58
Branş	Tarih-Coğrafya-Felsefe-Sosyal	52	13.37
	Yabancı Diller	51	13.11
	Fen-Fizik-Kimya-Biyoloji	36	9.25
	Görsel Sanatlar-Müzik-Beden Eğitimi ve Din KAB_İlahiyat	55	14.14
	PDR ve BT- Teknoloji Tasarım-Mesleki Branş	44	11.31
	Matematik-Geometri	30	7.71
	Türkçe-Edebiyat	30	7.71

Katılımcıların %60,67'si kadın, geri kalanı ise erkek katılımcılardan oluşmuştur. Katılımcıların %86,38'si lisans derecesine, %13,62'si ise lisans üstü derecesine sahiptir. Katılımcıların %36,76'sı 11-20 yıl arası kıdeme sahiptir. En düşük katılımcı oranının olduğu kıdem yılı ise %10,28 (n = 40) ile 31 yıl ve üzeri kıdem grubudur. Katılımcıların görev yerleri incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun (n = 259, %66,58) ortaöğretim kurumlarında görev yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların branşlara göre dağılımlarına bakıldığında ise en yüksek sayı 55 (%14,14) kişi ile Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi ve İlahiyat branşlarında olmuştur. En düşük katılımcının olduğu grup ise 30şar kişi ile (%7,71) Matematik ve Geometri ile Türkçe ve Edebiyat branşları olarak görülmüştür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ölçme araçlarının birinci bölümü, görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin; cinsiyet, branş, eğitim durumu, okul türü ve kıdem tespitine yönelik demografik sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Beşli Likert tipi olarak hazırlanan veri toplama aracında maddeler: “(5) Kesinlikle katılıyorum, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Wayne K. Hoy (2006)’un geliştirdiği “School Academic Optimism Scale (SAOS)” ölçeğinin Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve Senge’nin (1993) geliştirdiği Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Öğrenen Okul Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Wayne K. Hoy (2006)’un geliştirdiği “School Academic Optimism Scale (SAOS)” ölçeğinin Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan hali kullanılmıştır. Orijinalinde toplam 30 maddeden oluşan bu ölçek Türkçe uyarlama çalışması sonucunda 19 maddeye düşürülmüştür. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1-2-3-4-5 numaralı maddeleri özyeterlilik boyutunu, 6-7-8-9-10-11-12 numaralı maddeleri güven boyutunu, 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19 numaralı maddeleri akademik vurgu boyutunu oluşturmuştur. Ölçek 5’li likert tarzında oluşturulmuş; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Kısmen Katılıyorum (2), Orta Düzeyde Katılıyorum (3) ,Çoğunlukla Katılıyorum(4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Bununla birlikte, Akademik İyimserlik Ölçeği için KMO değerinin .89, Barlett’s (X²) katsayısının 2599.14 (p < .001) ve açıklanan varyansın %34.14 olduğu görülmektedir. Faktör yüklerinin .24 ile .71 arasında değiştiği görülürken Cronbach’s Alpha Katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘Akademik İyimserlik Ölçeği’ nin Cronbach's Alpha Değeri ise 0,78 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha katsayıları Akademik İyimserlik Ölçeği’nin literatürde kabul gören .70’in üzerinde güvenilirlik değerine sahip olup, Çoban ve Demirtaş (2010) çalışmasındaki Cronbach’s Alpha Katsayıları ile tutarlı

olduğu ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013). Tablo.3’de uygulanan Akademik İyimserlik Ölçeğine ilişkin soru sayıları ve güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 3: Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Cronbach’s Alpha
Akademik İyimserlik Algıları	19	0.89	0.78

3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği

Öğrenen Okul Ölçeği Senge’nin (1993) geliştirdiği bir ölçektir. Bu ölçek Paylaşılan Vizyon, Sistem Düşüncesi, Kişisel Hakimiyet, Takım Halinde Öğrenme ve Zihni Modeller şeklinde adlandırılan beş disiplin üzerine kurgulanarak öğretmenlerin öğrenen okul algısını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada kullanılan Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Öğrenen Okul Ölçeği” (ÖÖÖ) 20 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1-2-3-4-5-6-7-8 numaralı maddeleri takım halinde öğrenme boyutunu, 9-10-11-12-13 numaralı maddeleri zihni modeller boyutunu, 14-15-16 numaralı maddeleri paylaşılan vizyon boyutunu, 17-18-19-20 numaralı maddeleri kişisel hakimiyet boyutunu oluşturmuştur. Ölçek 5’li likert tarzında oluşturulmuş; Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum(5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Bununla birlikte, ÖÖ Ölçeği için KMO değerinin .94, Barlett’s (X²) katsayısının 6053.55 (p < .001) ve açıklanan varyansın %53.69 olduğu görülmektedir. Faktör yüklerinin .54 ile .84 arasında değiştiği görülürken, Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Öğrenen Okul Ölçeği” (ÖÖÖ) Cronbach’s Alpha Katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha katsayıları Öğrenen Okul Ölçeği’nin literatürde kabul gören .70’in üzerinde güvenilirlik değerine sahip olup ölçeğin güvenilir olduğu ayrıca Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014)’in çalışmalarındaki Cronbach’s Alpha Katsayıları ile tutarlı olduğu görülmüştür.

(Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013). Tablo.4’de uygulanan Öğrenen Okul Ölçeğine ilişkin soru sayıları ve güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 4: Öğrenen Okul Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Cronbach’s Alpha
Öğrenen Okul Algıları	20	0.94	0.95

3.3.3. Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, branş, çalıştığınız okul türü gibi değişkenler kullanılmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmaya ait verilerin toplanmasında öncelikle Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama izni ile birlikte 2019-2020 eğitim-öğretim yılında örnekleme dâhil edilen Kocaeli ili İzmit ilçesindeki kamu ortaokul ve liselerindeki öğretmenlere doğrudan ulaşılarak ölçekler uygulanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini tarafsız ve rahatça bildirebilmeleri anket bilgilerinin gizliliği hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Cevaplanan anketler araştırmada kullanılmak üzere toplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 26 paket program kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verilere; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizi, korelasyon, basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analize uygun olup olmadığının ve regresyon varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığının kontrolü için öncelikle kayıp verilere

ortalama değerler atanmış olup daha sonra normallik varsayımının sınanması için normallik testi yapılmıştır.

Araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verilmesi için, değişkenlere ait çarpıklık-basıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenmiştir. Değişkenlerin normalliği, istatısel veya grafiksel yöntemlerle değerlendirilmektedir. Normalliğin belirlenmesinde basıklık- çarpıklık testleri de kullanılan yöntemlerden biri olmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin düşük ya da yüksek olması durumuna göre dağılımın normale yakın ya da uzak olduğu belirlenmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında değerler alması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005:s.199).

Araştırmada toplanan verilerin analizlerine başlanmadan önce araştırmada incelenen bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normal dağılım kontrolü için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin betimsel değerler, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmada İncelenen Bağımlı Değişkenlerin Normal Dağılım Testleri, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

En düşük	En yüksek	Ortalama	SS	Çarpıklık (Skewness)	SH	Basıklık (Kurtosis)	SH
----------	-----------	----------	----	----------------------	----	---------------------	----

Akademik İyimserlik Algısı	1,00	4,10	2,81	,61	-,14	,12	,65	,24
Öz-yeterlilik	1,00	4,00	1,72	,69	,98	,12	,32	,24
Güven	1,43	5,00	3,29	,67	-,05	,12	-,13	,24
Akademik vurgu	1,00	5,00	3,38	,75	-,06	,12	-,42	,24
Öğrenen Okul Algısı	1,13	5,00	3,91	,83	-,76	,12	,22	,24
Takım halinde öğrenme	1,00	5,00	4,00	,91	-,98	,12	,71	,24
Zihin modelleri	1,00	5,00	3,74	1,03	-,75	,12	-,23	,24
Paylaşılan vizyon	1,00	5,00	3,89	1,01	-,90	,12	,37	,24
Kişisel hakimiyet	1,00	5,00	4,02	,92	-,99	,12	,58	,24

Not. N = 389, SS standart sapma, SH standart hata terimlerinin kısaltmasıdır.

Normal dağılımın incelenmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerin ± 1 değerleri arasında olmasının bir ölçümün normal dağılmış olarak kabul edilmesini mümkün kıldığı belirtilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 5 incelendiğinde Akademik İyimserlik ve Öğrenen Okul algıları alt faktörlerinin puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin hepsi normal dağılım için gerekli olan ± 1 aralığındadır. Bu durumda bu ölçümlerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesine ilişkin sorulara yanıt bulmak amacıyla, toplanan veriler ile ilgili betimleyici istatistiklere ve değişkenler arası korelasyona yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK VE ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

Bu araştırma sorusunun cevabına ulaşmak için betimsel istatistikler arasından merkezi eğilim ölçüleri (ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri

	\bar{X}	SS
Akademik İyimserlik Algısı	2,81	,61
Öz-yeterlilik	1,72	,69
Güven	3,29	,67
Akademik vurgu	3,38	,75

$N = 389$

Tablo 6’da yer alan sonuçlar incelendiğinde Akademik İyimserlik konusunda öğretmenlerin 2,81 (SS=,61) ortalama ile akademik iyimserlik düzeylerinin olduğu görülmüştür ($\bar{x}=2,81$, SS = ,61). Alt faktörlerden biri olan öz-yeterlilik puanlarının 1,72 (SS = ,69) olduğu görülmüştür. Güven alt faktöründe ise ortalama 3,29 (SS = ,68) çıkmıştır. Aynı şekilde akademik vurgu alt faktöründe de ortalama 3,38 (SS = ,76) çıkmıştır. Bu iki alt faktörün de ortalamanın biraz üzeri düzeyde görüldüğü tespit edilmiştir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK YAKLAŞIMLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNUN İNCELENMESİ

Bu araştırma sorusunun cevabına ulaşmak için soruda ifade edilen her bir demografik faktör için ortalama değerlerini karşılaştıran testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin iki alt faktörü olmasından dolayı bağımsız örneklem t-testi, kıdem, branş ve mezuniyet durumu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) çalıştırılmıştır (Field, 2017). Her bir değişken için gruplar arası varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığı Levene'nin Varyans Homojenlik testi ile kontrol edilmiştir (Field, 2017). Kıdem, branş ve mezuniyet durumu alt kategorilerinin ikiden fazla olmasından dolayı, ortaya çıkacak anlamlı bir farkın hangi kategorilerden kaynaklandığının kontrol edilmesi için post-hoc testleri çalıştırılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumda Scheffe testi, varyansların homojen olmadığı durumda ise Dunnett'in C testi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının ve alt faktörleri olan öz-yeterlilik, akademik vurgu ve güven algılarının betimsel istatistikleri, varyans homojenlik test ve bağımsız-örneklem t-testleri ve etki değeri (Cohen d) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	SH	Varyans homojenlik testi F(1, 387)	SD	T	P	Etki değeri (Cohen d)
Kadın	236	2,53	,62	,04	,001	387		,001	-,36

Akademik İyimserlik Algısı	Erkek	153	2,75	,61	,04	p = ,979	-	3,469			
Öz-yeterlilik	Kadın	236	1,61	,65	,04	3,822 p = ,051	387	-	3,867	,000	-,40
	Erkek	153	1,89	,72	,05						
Güven	Kadın	236	3,22	,67	,04	,152 p = ,697	387	-	2,236	,026	-,23
	Erkek	153	3,38	,68	,05						
Akademik vurgu	Kadın	236	3,34	,75	,04	,364 p = ,547	387	-	1,155	,249	-,12
	Erkek	153	3,43	,76	,06						

Not. N = 389, SS standart sapma, SH standart hata, SD serbestlik derecesi terimlerinin kısaltmasıdır.

Tablo 7’de yer alan varyans homojenlik testi sonuçları anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, Akademik iyimserlik ve alt faktörlerinin ortalama puanlarının cinsiyete göre varyanslarının farklılaşmadığı görülmüştür. Bu nedenle bağımsız-örneklem t-testi sonuçları varyansların eşit varsayıldığı değerler üzerinden raporlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, Akademik iyimserlik, $t(397) = -3,469$, $p < .01$, Cohen $d = -,36$, ve alt faktörleri öz-yeterlilik, $t(397) = -3,867$, $p < .01$, Cohen $d = -,40$, ve güven, $t(397) = -2,236$, $p < .05$, Cohen $d = -,23$, ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılan Cohen tarafından geliştirilen hesaplama (d) olmakla birlikte, Hedge’s d, Glass’s gibi hesaplamalara da literatürde rastlanabilmektedir. Cohen genel bir öneri olmasıyla birlikte, d değerinin 0,2’den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8’den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabilmektedir. Ancak, 0,2’lik bir d değerinin bile kuvvetli bir etki olarak ele alınabileceği özel durumlar da olabilmektedir (Kılıç,2014;s.45). Ayrıca etki değerleri (Cohen d) incelendiğinde bu çıkan anlamlı farkların orta düzeyin biraz altında olduğu görülmektedir (Cohen, 1969). En fazla etki yaratan boyut öz-yeterlilik algısı olmuştur. Akademik vurgu alt faktörünün ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür, $t(397) = -1,155$, $p = ,249$, Cohen $d = -,12$. Bu sonuç anlamlı çıkmadığı için etki değeri yorumlanmamıştır. Akademik iyimserlik genel ortalama ve öz-yeterlilik ve güven puanları incelendiğinde erkeklerin her üç puanda

da kadınlara göre daha yüksek algı puanına sahip oldukları görülmüştür. Erkeklerin aritmetik ortalamasının kadınlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ise erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik ve onun alt faktörleri öz-yeterlilik ve güven konularında daha yüksek bir hissiyata sahip olduklarını göstermektedir. Akademik vurgu konusunda ise erkek ya da kadın öğretmenlerin düzeylerinin aynı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik, $F(3, 385) = ,292, p = ,831$, ve alt faktörleri öz-yeterlilik, $F(3, 385) = 2,894, p = ,075$, güven, $F(3, 385) = ,611, p = ,608$, ve akademik vurgu, $F(3, 385) = 7,880, p = ,080$, algılarına ilişkin öğretmenlerin kıdemlerine göre Levene'in Varyansların Homojenliği testleri anlamsız bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin kıdeme göre varyanslarının eşit dağıldığı kabul edilerek ve ANOVA analizlerinden sonra anlamlı çıkan sonuçların hangi kıdem kategorisinden kaynaklandığını anlamak için Scheffe post-hoc testi kullanılmıştır. Tablo 8'de öğretmenlerin akademik iyimserlik algı puanlarının kıdeme göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Kıdem Yıllarına Göre Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
0-10 yıl arası	92	2,82	,34
11-20 yıl arası	143	2,82	,44
21-30 yıl arası	114	2,91	,50
31 ve üzeri	40	3,10	,54
Toplam	389	2,87	,45

Öğretmenlerin akademik iyimserlik, alt faktörler güven ve akademik vurgu algıları öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tam tersi şekilde, öz-yeterlilik algıları ise anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da detaylı şekilde verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Testi Sonucu

	KT	sd	KO	F	P
--	----	----	----	---	---

	Gruplar arası	10,24	3	3,41	9,144	,000
Akademik iyimserlik	Gruplar içi	143,77	385	,37		
	Toplam	154,02	388			
	Gruplar arası	2,88	3	,96	2,021	,110
Öz-yeterlilik	Gruplar içi	183,41	385	,47		
	Toplam	186,29	388			
	Gruplar arası	8,28	3	2,76	6,227	,000
Güven	Gruplar içi	170,70	385	,44		
	Toplam	178,99	388			
	Gruplar arası	17,30	3	5,76	9,693	,000
Akademik vurgu	Gruplar içi	229,09	385	,59		
	Toplam	246,40	388			

(Levene F1 = ,292, p > ,05, Levene F2 = 2,894, p > ,05, Levene F3 = ,611, p > ,05, Levene F4 = 7,880, p > ,05)

Anlamalı çıkan sonuçlarda ortalamalar arası farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için çalıştırılan Dunett C testinde anlamalı çıkan sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Kıdem Yılına Göre Çoklu Karşılaştırması

Değişkenler	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama farkı (I-J)	SH
	0-10 yıl arası	21-30 yıl arası	-,26999*	,08
		31 ve üzeri	-,56951*	,10
	11-20 yıl arası	31 ve üzeri	-,43466*	,10
		0-10 yıl arası	,26999*	,08

Akademik İyimserlik	21-30 yıl arası	31 ve üzeri	-,29952*	,10	
		0-10 yıl arası	,56951*	,10	
	31 ve üzeri	11-20 yıl arası	,43466*	,10	
		21-30 yıl arası	,29952*	,10	
Güven	0-10 yıl arası	31 ve üzeri	-,54255*	,12	
	11-20 yıl arası	31 ve üzeri	-,39770*	,12	
	21-30 yıl arası	31 ve üzeri	-,36316*	,12	
		0-10 yıl arası	,54255*	,12	
	31 ve üzeri	11-20 yıl arası	,39770*	,12	
		21-30 yıl arası	,36316*	,12	
	Akademik vurgu	0-10 yıl arası	21-30 yıl arası	-,50711*	,11
		11-20 yıl arası	31 ve üzeri	-,67516*	,16
21-30 yıl arası			-,57366*	,11	
21-30 yıl arası		31 ve üzeri	-,74171*	,16	
		0-10 yıl arası	,50711*	,11	
31 ve üzeri		11-20 yıl arası	,57366*	,11	
	0-10 yıl arası	,67516*	,16		
		11-20 yıl arası	,74171*	,16	

* p < .05

Tablo 10 sonuçları incelendiğinde 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik algısı ortalama puanlarının hem 21-30 yıl arası hem de 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az olduğu görülmüştür. 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik algı ortalamalarının ise 31 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin algı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ortalama farkları incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ortalama algı puanlarına yaklaştıkları görülmektedir.

Anlamlı çıkan alt faktör güven algısına bakıldığında ise 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 31 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça güven algılarının arttığı da gözlemlenmiştir.

Akademik vurgu algısı alt faktörü sonuçları incelendiğinde 21-30 yıl arası ve 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlı şekilde 0-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarından daha fazla algı puanına sahiptirler. Ortalama farklarının kıdem yılı arttıkça daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin 21 yıldan fazla kıdeme sahip olmasının akademik vurgu algısı açısından önemli bir eşik değeri olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça önemli ölçüde akademik vurgu algılarının arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının ve alt faktörleri olan öz-yeterlilik, akademik vurgu ve güven algılarının okul türüne göre betimsel istatistikleri, varyans homojenlik test ve bağımsız-örneklem t-testleri ve etki değeri (Cohen d) sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Okul Türüne Göre T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SH	Levene'nin Varyans homojenlik testi F(1, 387)	SD	T	P	Etki değeri (Cohen d)										
Akademik İyimserlik Algısı	Ortaokul	130	3,03	,75	,06	32,296 p = ,000	387	4,65	,000	,57										
	Ortaöğretim	259	2,69	,48	,03						Öz-yeterlilik	Ortaokul	130	1,73	,70	,06	,023 p = ,879	387	,12	,899
Öz-yeterlilik	Ortaokul	130	1,73	,70	,06	,023 p = ,879	387	,12	,899	,014										
	Ortaöğretim	259	1,72	,68	,04															

Güven	Ortaokul	130	3,49	,66	,05	,493	387	3,52	,000	,38
	Ortaöğretim	259	3,22	,70	,04	p = ,483				
Akademik vurgu	Ortaokul	130	3,67	,74	,06	8,935	387	2,36	,019	,24
	Ortaöğretim	259	3,47	,92	,05	p = ,003				

Not. N = 389, SS standart sapma, SH standart hata, SD serbestlik derecesi terimlerinin kısaltmasıdır.

Tablo 11’de yer alan varyans homojenlik testi sonuçları akademik iyimserlik ve öz-yeterlilik için anlamlı çıkmamıştır. Tam tersi, güven ve akademik vurgu içinse anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, akademik iyimserlik ve öz-yeterlilik için alt faktörlerinin ortalama puanlarının okul türüne göre varyanslarının farklılaşmadığı, ancak güven ve akademik vurgu için varyansların farklılaştığı görülmüştür. Bu nedenle Akademik İyimserlik ve öz-yeterlilik için bağımsız-örneklem t-testi sonuçları varyansların eşit varsayıldığı, güven ve akademik vurgu içinse varyansların eşit kabul edilmediği değerler üzerinden raporlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, Akademik İyimserlik, $t(387) = 4,654$, $p < .01$, Cohen $d = ,57$, ve alt faktörleri güven, $t(387) = 3,524$, $p < .01$, Cohen $d = ,38$, ve Akademik vurgunun, $t(387) = 2,363$, $p < .05$, Cohen $d = ,24$, ortalama puanları okul türüne göre anlamlı farklılaşmaktadır. Ayrıca etki değerleri (Cohen d) incelendiğinde bu çıkan anlamlı farkların akademik iyimserlik ile ilgili olan değerler orta, güven ve akademik vurgu ile ilgili olan değerler ise ortanın biraz altı düzeylerde olduğu görülmektedir. Güvenin etki değeri akademik vurguya göre daha yüksek çıkmıştır. Öz-yeterlilik, $t(387) = ,128$, $p = .899$, Cohen $d = ,014$, alt faktörünün ise okul türüne göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Akademik İyimserlik genel ortalama, öz-yeterlilik ve akademik vurgu ortalama puanları incelendiğinde ortaokulda çalışan öğretmenlerin her üç puanda da ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algı puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç ise ortaokullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve onun alt faktörleri güven ve akademik vurgu konularında daha yüksek bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Akademik iyimserlik konusunda farklılaşma en belirgin farklılaşma olarak görülmüştür. Öz-yeterlilik açısından ise okul türüne göre öğretmenlerin algıları değişmemektedir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik, $F(1, 387) = 32,296$, $p < .01$, ve alt faktörleri öz-yeterlik, $F(1, 387) = 0,023$, $p = ,879$, güven, $F(1, 387) = 0,493$, $p = ,483$, ve akademik vurgu, $F(1, 387) = 8,935$, $p < ,01$, algılarına ilişkin branşlarına göre Levene'in Varyansların Homojenliği testleri öğretmenlerin akademik iyimserlik ve akademik vurgu alt faktörü için anlamlı diğerleri için anlamsız bulunmuştur. Testlerin anlamlı çıktığı değişkenlerde branşlara göre varyansların eşit dağılmadığı ve ANOVA analizlerinden sonra anlamlı çıkan sonuçların hangi branş kategorisinden kaynaklandığını anlamak için Dunett C post-hoc testi kullanılmıştır. Anlamsız çıkan değişkenlerde ise branşlara göre varyanslarının eşit dağıldığı kabul edilerek ve ANOVA analizlerinden sonra anlamlı çıkan sonuçların hangi branş kategorisinden kaynaklandığını anlamak için Scheffe post-hoc testi kullanılmıştır. Tablo 12'de öğretmenlerin akademik iyimserlik algı puanlarının branşlarına göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Branşlara Göre Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Tarih-Coğrafya-Felsefe-Sosyal	52	2,77	,49
Yabancı Diller	51	2,95	,36
Fen-Fizik-Kimya-Biyoloji	36	2,84	,43
Görsel Sanatlar-Müzik-Beden Eğitimi ve Din KAB_İlahiyat	55	2,87	,54
PDR ve BT- Teknoloji Tasarım-Mesleki Branş	44	2,96	,43
Matematik-Geometri	30	2,81	,45

Türkçe-Edebiyat	30	2,86	,41
Total	389	2,87	,45

Öğretmenlerin akademik iyimserlik, alt faktörler güven ve akademik vurgu algıları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tam tersi şekilde, öz-yeterlilik algıları ise anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de detaylı şekilde gösterilmiştir.



Tablo 13: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Branşlara Göre ANOVA Sonucu

		KT	sd	KO	F	P
Akademik iyimserlik	Gruplar arası	3,14	8	,39	,990	,444
	Gruplar içi	150,87	380	,39		
	Toplam	154,02	388			
Öz-yeterlilik	Gruplar arası	18,31	8	2,28	5,179	,000
	Gruplar içi	167,98	380	,44		
	Toplam	186,29	388			
Güven	Gruplar arası	4,84	8	,60	1,322	,231
	Gruplar içi	174,14	380	,45		
	Toplam	178,99	388			

	Gruplar arası	6,32	8	,79	1,388	,200
Akademik vurgu	Gruplar içi	216,40	380	,56		
	Toplam	222,72	388			

(Levene F1 = 32,296, p < ,01, Levene F2 = 0,023, p > ,05, Levene F3 = 0,493, p > ,05, Levene F4 = 8,935, p < ,01)

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının hangi branşlardan dolayı farklılaştığını anlayabilmek için varyansların homojen dağılmasından dolayı Scheffe testi çalıştırılmıştır. Test sonuçlarına göre Görsel Sanatlar, Müzik ya da Beden Eğitimi branş öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı puanları Yabancı Diller (Ortalama farkı = ,55, p < .05) ve Fen, Fizik, Kimya ya da Biyoloji (Ortalama farkı = ,64, p < .05) branşında bulunan öğretmenlerin algı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, PDR branş öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı puanları Fen, Fizik, Kimya ya da Biyoloji (Ortalama farkı = ,61, p < .05) branşında bulunan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak, Görsel Sanatlar, Müzik ya da Beden Eğitimi branş öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları Yabancı Diller ve Fen, Fizik, Kimya ya da Biyoloji branşında yer alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, Fen, Fizik, Kimya ya da Biyoloji branşında yer alan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının PDR branşında olan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre akademik iyimserlik algısının ve alt faktörleri olan öz-yeterlilik, akademik vurgu ve güven algılarının betimsel istatistikleri, varyans homojenlik test ve bağımsız-örneklem t-testleri ve etki değeri (Cohen d) sonuçları Tablo 14 'de verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımlarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SH	Levene 'nin Varyans homojenlik testi F(1, 387)	SD	T	P
Lisans	336	2,80	,63	,03	4,386 p = ,037	387	-,720	,473

Akademik İyimserlik Algısı	Lisansüstü	53	2,85	,46	,06				
Öz-yeterlilik	Lisans	336	1,72	,69	,03	,002 p = ,968	387	-,214	,830
	Lisansüstü	53	1,74	,67	,09				
Güven	Lisans	336	3,31	,71	,03	1,483 p = ,224	387	,211	,833
	Lisansüstü	53	3,29	,62	,08				
Akademik vurgu	Lisans	336	3,51	,88	,04	,919 p = ,338	387	-	,170 1,375
	Lisansüstü	53	3,69	,81	,11				

Not. N = 389, SS standart sapma, SH standart hata, SD serbestlik derecesi terimlerinin kısaltmasıdır.

Tablo 14’de yer alan varyans homojenlik testi sonuçları akademik iyimserlik dışında anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, Akademik İyimserlik puanlarının mezuniyet türüne göre varyanslarının farklılaştığı diğer alt faktörlerin ise farklılaşmadığı görülmüştür. Bu nedenle akademik iyimserlik bağımsız-örneklem t-testi sonuçları varyansların eşit varsayılmadığı, alt faktörler ise varyansların eşit sayıldığı t değerleri üzerinden raporlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, Akademik İyimserlik, $t(387) = -,720$, $p = ,473$, ve alt faktörleri öz-yeterlilik, $t(387) = -,214$, $p = ,830$, güven, $t(387) = ,211$, $p = ,833$ ve akademik vurgu, $t(397) = -1,375$, $p = ,173$ ortalama puanları mezuniyet türüne göre anlamlı farklılaşmaktadır. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin mezuniyet durumunun akademik iyimserlik ve alt faktörleri üzerinde herhangi önemli bir değişikliğe neden olmadığı görülmüştür.

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKULA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ

Bu araştırma sorusunun cevabına ulaşmak için betimsel istatistikler arasından merkezi eğilim ölçüleri (ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algısı ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri

	\bar{X}	SS
--	-----------	----

Öğrenen Okul Algısı	3,91	,83
Takım halinde öğrenme	4,00	,91
Zihin modelleri	3,74	1,03
Paylaşılan vizyon	3,89	1,01
Kişisel hakimiyet	4,02	,92

N = 389

Öğrenen okul ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin zihni modeller ve paylaşılan vizyon boyutlarının ‘katılıyorum’ düzeyinde, kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme boyutunun “tamamen katılıyorum” düzeyinde öğrenen okulun toplamda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olmasına bağlı olarak öğrenen okulun bir kavram olmaktan çok okullarda işlevsel bir yapı olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılabilir (Doğan,Uğurlu vd.,2015). Kodlanan puan aralıkları dikkate alınarak öğretmenlerin öğrenen okul ve alt boyutlarına ilişkin algıları tablodaki şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 15 sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algısının 3,91(SS=,83) ortalama ile öğrenen okul düzeylerinin olduğu görülmüştür. Alt faktörler incelendiğinde ise takım halinde öğrenme 4,0(SS=,91) ve kişisel hakimiyet 4,02(SS=,92) ortalama ile; zihin modelleri 3,74(SS=1,03) ve paylaşılan vizyon 3,89(SS=1,01) ortalama düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul konusunda algıları olumlu yönde ve yüksek puan düzeyindedir. Alt faktörler dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin düşünceleri en fazla kişisel hakimiyete yoğunlaşmaktadır. İkinci sırada ise öğrenen okulun özelliği olarak takım halinde öğrenmeyi vurgulamışlardır. Daha sonra ise paylaşılan vizyon gelmektedir. Son olarak ise zihin modellerinin diğer alt faktörlere göre öğrenen okulun bir parçası olduğunu düşünmekte ancak diğer faktörler kadar ağırlıklı olmadığını düşünmektedirler.

4.4. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKUL ALGILARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNUN İNCELENMESİ

Bu araştırma sorusunun cevabına ulaşmak için soruda ifade edilen her bir demografik faktör için ortalama değerlerini karşılaştıran testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin iki alt faktörü olmasından dolayı bağımsız örneklem t-testi, kıdem, branş ve mezuniyet durumu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) çalıştırılmıştır (Field, 2017). Her bir değişken için gruplar arası varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığı Levene'nin Varyans Homojenlik testi ile kontrol edilmiştir (Field, 2017). Kıdem, branş ve mezuniyet durumu alt kategorilerinin ikiden fazla olmasından dolayı, ortaya çıkacak anlamlı bir farkın hangi kategorilerden kaynaklandığının kontrol edilmesi için post-hoc testleri çalıştırılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumda Scheffe testi, varyansların homojen olmadığı durumda ise Dunnett'in C testi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Öğretmenlerin öğrenen akıl algısının ve alt faktörleri olan takım halinde öğrenme, zihin modelleri, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet algılarının betimsel istatistikleri, varyans homojenlik test ve bağımsız-örneklem t-testleri ve etki değeri (Cohen d) sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SH	Levene'nin Varyans homojenlik testi F(1, 387)	SD	T	P
Öğrenen okul	Kadın	236	3,90	,84	,05	,079 p = ,778	387	-,361	,719
	Erkek	153	3,93	,80	,06				
Takım halinde öğrenme	Kadın	236	4,01	,94	,06	1,885 p = ,171	387	,077	,939
	Erkek	153	4,00	,86	,07				
Zihin modelleri	Kadın	236	3,67	,99	,06	2,048 p = ,153	387	-	1,435
	Erkek	153	3,83	1,09	,08				

Paylaşılan vizyon	Kadın	236	3,91	1,03	,06	,609 p = ,436	387	,427	,670
	Erkek	153	3,87	1,00	,08				
Kişisel hakimiyet	Kadın	236	4,01	,93	,06	,197 p = ,657	387	-,234	,815
	Erkek	153	4,04	,91	,07				

Not. N = 389, SS standart sapma, SH standart hata, SD serbestlik derecesi terimlerinin kısaltmasıdır.

Tablo 16’da yer alan varyans homojenlik testi sonuçları hiçbir algı puanı için anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, öğrenen okul ve alt faktör puanlarının cinsiyete göre varyanslarının farklılaşmadığı görülmüştür. Bu nedenle bütün puanların bağımsız-örneklem t-testi sonuçları varyansların eşit sayıldığı t değerleri üzerinden raporlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, Öğrenen okul, $t(387) = -,361$, $p = ,719$, ve alt faktörleri takım halinde öğrenme, $t(387) = ,077$, $p = ,939$, zihin modelleri, $t(387) = -1,435$, $p = ,152$, paylaşılan vizyon, $t(387) = ,427$, $p = ,670$ ve kişisel hakimiyet, $t(387) = -,234$, $p = ,815$, ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin cinsiyetinin öğrenen okul algısı ve alt faktörleri üzerinde herhangi önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen okul, $F(3, 385) = 3,443$, $p < ,05$, ve alt faktörleri takım halinde öğrenme, $F(3, 385) = 2,913$, $p < ,05$, ve kişisel hakimiyet, $F(3, 385) = 3,408$, $p < ,05$, algı puanları öğretmenlerin kıdem yıllarına göre Levene’in Varyansların Homojenliği testleri anlamlı, zihin modelleri, $F(3, 385) = 2,478$, $p = ,061$, ve paylaşılan vizyon, $F(3, 385) = 2,018$, $p = ,111$, algılarının ise test sonuçları anlamsız bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin öğrenen okul, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet ortalamalarının kıdeme göre varyanslarının eşit dağılmadığı, diğer iki alt faktör zihin modelleri ve paylaşılan vizyon algılarının ise varyanslarının eşit olduğu kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre ANOVA analizlerinden sonra anlamlı çıkan sonuçların hangi kıdem kategorisinden kaynaklandığını anlamak için Dunnett C post-hoc testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen okul ve takım halinde öğrenme ve zihin modelleri alt faktörlerinin algıları kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tam tersi

şekilde, paylaşılan vizyon ile kişisel hakimiyet alt faktörleri ise anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de detaylı şekilde verilmiştir.



Tablo 17: Öğretmenlerin Öğrenen Algılarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonucu

		KT	sd	KO	F	p
Öğrenen okul	Gruplar arası	5,78	3	1,92	2,834	,038
	Gruplar içi	261,80	385	,68		
	Toplam	267,58	388			
Takım halinde öğrenme	Gruplar arası	8,66	3	2,88	3,527	,015
	Gruplar içi	315,22	385	,81		
	Toplam	323,88	388			
Zihin modelleri	Gruplar arası	8,53	3	2,84	2,675	,047
	Gruplar içi	409,36	385	1,06		
	Toplam	417,89	388			
	Gruplar arası	5,63	3	1,87	1,820	,143

Paylaşılan vizyon	Gruplar içi	397,27	385	1,03		
	Toplam	402,91	388			
	Gruplar arası	4,44	3	1,48	1,727	,161
Kişisel hakimiyet	Gruplar içi	330,15	385	,85		
	Toplam	334,59	388			

(Levene F1 = 3,443, p < ,05, Levene F2 = 2,913, p < ,05, Levene F3 = 2,478, p > ,05, Levene F4 = 2,018, p > ,05, Levene F4 = 3,408, p < ,05)

Öğrenen okul algısı ve alt faktörlerinin ortalamalarının kıdem yılları arası çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için çalıştırılan Dunnett C testinin anlamı çıkan sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Kıdem Yılına Göre Çoklu Karşılaştırması

Değişkenler	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama farkı (I-J)	SH
Öğrenen okul	11-20 yıl arası	21-30 yıl arası	-,28439*	,097
	21-30 yıl arası	11-20 yıl arası	,28439*	,097
Takım halinde öğrenme	11-20 yıl arası	31 ve üzeri	-,45234*	,141
	31 ve üzeri	11-20 yıl arası	,45234*	,141
Zihin modelleri	11-20 yıl arası	21-30 yıl arası	-,35037*	,131
	21-30 yıl arası	11-20 yıl arası	,35037*	,131

* p < .05

Tablo 18 sonuçları incelendiğinde öğrenen okul algıları ortalama puanlarında 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha az puana sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bunun dışında kalan

diğer kıdem yılları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durumda 21-30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrenen okul konusunda daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları gözlenmektedir. Öğrenen okul algısı alt faktörlerinde ise takım halinde öğrenme ve zihin modelleri algılarında kıdem yılları arası anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Takım halinde öğrenme algısında 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı ve daha yüksek düzeyde ortalama algı puanına sahiptirler. Takım halinde öğrenme algısı dikkate alındığında 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahiptirler. Zihin modellerinde ise öğrenen okul algı ortalama puanlarına benzer bir durum ortaya çıkmış ve anlamlı farkın sebebi 21-30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek algı puanına sahip olması olmuştur. Bu sonuç öğrenen okul algısı puanında da yorumlandığı gibi değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen okul ve alt faktörleri algılarının okul türüne göre betimsel istatistikleri, varyans homojenlik test ve bağımsız-örneklem t-testleri ve etki değeri (Cohen d) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SH	Levene'nin Varyans homojenlik testi F(1, 387)	SD	T	P	Cohen d																										
Öğrenen okul	Ortaokul	130	4,11	,72	,06	5,717 p = ,017	387	3,559	,000	,36																										
	Ortaöğretim	259	3,82	,86	,05						Takım halinde öğrenme	Ortaokul	130	4,20	,73	,06	9,347 p = ,002	387	3,341	,001	,33	Ortaöğretim	259	3,91	,97	,06	Zihin modelleri	Ortaokul	130	3,95	,89	,07	7,212 p = ,008	387	3,113	,002
Takım halinde öğrenme	Ortaokul	130	4,20	,73	,06	9,347 p = ,002	387	3,341	,001	,33																										
	Ortaöğretim	259	3,91	,97	,06						Zihin modelleri	Ortaokul	130	3,95	,89	,07	7,212 p = ,008	387	3,113	,002	,31	Ortaöğretim	259	3,63	1,08	,06										
Zihin modelleri	Ortaokul	130	3,95	,89	,07	7,212 p = ,008	387	3,113	,002	,31																										
	Ortaöğretim	259	3,63	1,08	,06																															

Paylaşılan vizyon	Ortaokul	130	4,13	,87	,07	4,439	387	3,556	,000	,36
	Ortaöğretim	259	3,77	1,06	,06	p = ,036				
Kişisel hakimiyet	Ortaokul	130	4,16	,84	,07	2,435	387	2,028	,043	,22
	Ortaöğretim	259	3,95	,96	,05	p = ,119				

Not. N = 389, SS standart sapma, SH standart hata, SD serbestlik derecesi terimlerinin kısaltmasıdır.

Tablo 19’da yer alan varyans homojenlik testi sonuçları sadece kişisel hakimiyet için anlamlı çıkmamıştır. Tam tersi, öğrenen okul, takım halinde öğrenme, zihin modelleri ve paylaşılan vizyon içinse anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, kişisel hakimiyet için alt faktörlerinin ortalama puanlarının okul türüne göre varyanslarının farklılaşmadığı, öğrenen okul, takım halinde öğrenme, zihin modelleri ve paylaşılan vizyon ortalama algı puanları için varyansların farklılaştığı görülmüştür. Bu nedenle kişisel hakimiyet için bağımsız-örneklem t-testi sonuçları varyansların eşit varsayıldığı, diğer bütün algı puanları içinse varyansların eşit kabul edilmediği değerler üzerinden raporlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, Öğrenen okul algısı, $t(387) = 3,559$, $p < .01$, Cohen $d = ,36$, ve alt faktörleri takım halinde öğrenme, $t(387) = 3,341$, $p < .01$, Cohen $d = ,33$, zihin modelleri, $t(387) = 3,113$, $p < .01$, Cohen $d = ,31$, paylaşılan vizyon, $t(387) = 3,556$, $p < .01$, Cohen $d = ,36$, kişisel hakimiyet, $t(387) = 2,028$, $p < .05$, Cohen $d = ,22$ ortalama puanları okul türüne göre anlamlı farklılaşmaktadır. Ayrıca etki değerleri (Cohen d) incelendiğinde bu çıkan anlamlı farkların öğrenen okul, takım halinde öğrenme, zihin modelleri ve paylaşılan vizyonun ortaya yakın, kişisel hakimiyet ile ilgili olan değerler ise düşüğe yakın düzeylerde olduğu görülmektedir. Öğrenen okul alt faktörlerine ilişkin bu anlamlı sonuçlar elde edilen ortalama değerleri göz önüne alındığında ortaokul gibi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu düşünceleri bulunmaktadır. Bu olumlu düşünceler genel öğrenen okul algısında ve paylaşılan vizyon konularında daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu iki okul türünde oluşan anlamlı farklılaşmada ise en az farka sahip olan faktör kişisel hakimiyet olarak karşımıza çıkmıştır. Sonuç olarak ortaokul öğretmenlerinin öğrenen okul algılarının lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen okul, $F(1, 387) = 5,717, p < .05$, ve alt faktörleri takım halinde öğrenme, $F(1, 387) = 9,437, p < ,01$, zihin modelleri, $F(1, 387) = 7,212, p < ,01$, paylaşılan vizyon, $F(1, 387) = 4,439, p < ,05$, ve kişisel hakimiyet, $F(1, 387) = 2,435, p = ,119$, algılarına ilişkin branşlarına göre Levene'in Varyansların Homojenliği testleri kişisel hakimiyet dışında hepsi anlamlı bulunmuştur. Levene testi anlamlı çıkan bütün değişkenlerde eğitim durumuna göre varyansların eşit dağılmadığı kabul edilmiş ve ANOVA analizlerinden sonra anlamlı çıkan sonuçların hangi branş kategorisinden kaynaklandığını anlamak için Dunett C post-hoc testi kullanılmıştır. Kişisel hakimiyet değişkeninde branşlara göre varyanslarının eşit dağıldığı kabul edilerek ve ANOVA analizlerinden sonra anlamlı çıkan sonuçların hangi branş kategorisinden kaynaklandığını anlamak için Scheffe post-hoc testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen okul ve alt faktörleri takım halinde öğrenme, zihin modelleri, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet algıları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Analiz sonuçları Tablo 20'de detaylı şekilde verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Branşlara Göre ANOVA Sonucu

		KT	sd	KO	F	P
Öğrenen okul	Gruplar arası	6,59	8	,82	1,199	,298
	Gruplar içi	260,99	380	,68		
	Toplam	267,58	388			
Takım halinde öğrenme	Gruplar arası	6,63	8	,82	,994	,441
	Gruplar içi	317,25	380	,83		
	Toplam	323,88	388			
Zihin modelleri	Gruplar arası	9,62	8	1,20	1,119	,349
	Gruplar içi	408,27	380	1,07		
	Toplam	417,89	388			
Paylaşılan vizyon	Gruplar arası	11,60	8	1,45	1,408	,191
	Gruplar içi	391,30	380	1,03		

	Toplam	402,91	388			
Kişisel hakimiyet	Gruplar arası	9,28	8	1,16	1,356	,215
	Gruplar içi	325,31	380	,85		
	Toplam	334,59	388			

(Levene F1 = 5,717, p < ,05, Levene F2 = 9,437, p < ,01, Levene F3 = 7,212, p < ,01, Levene F4 = 4,439, p < ,05, Levene F4 = 2,435, p > ,05)

Tablo 20'deki sonuçlar incelendiğinde öğrenen okul ve alt faktörlerinin öğretmenlerin branşlarından dolayı herhangi bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlerin branşlarının öğrenen okul ve alt faktörlerine ilişkin düşünceleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre öğrenen okul ve alt faktörlerinin algılarının betimsel istatistikleri, varyans homojenlik test ve bağımsız-örneklem t-testleri ve etki değeri (Cohen d) sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SH	Levene'nin Varyans homojenlik testi F(1, 387)	SD	T	P
Öğrenen okul	Lisans	336	3,89	,85	,04	,4,417 p = ,036	387	-	,055 2,037
	Lisansüstü	53	4,09	,64	,08				
Takım halinde öğrenme	Lisans	336	4,00	,91	,04	,101 p = ,751	387	-,163	,871
	Lisansüstü	53	4,02	,92	,12				
Zihin modelleri	Lisans	336	3,69	1,06	,05	6,895 p = ,009	387	-	,051 2,169
	Lisansüstü	53	4,02	,79	,10				
Paylaşılan vizyon	Lisans	336	3,86	1,04	,05	3,479 p = ,063	387	-	,073 1,798
	Lisansüstü	53	4,13	,81	,11				
	Lisans	336	4,00	,94	,05	,810	387	-	,167

Kişisel hakimiyet	Lisansüstü	53	4,19	,80	,11	p = ,369	1,386
Not. N = 389, SS standart sapma, SH standart hata, SD serbestlik derecesi terimlerinin kısaltmasıdır.							

Tablo 21’de yer alan varyans homojenlik testi sonuçları öğrenen okul algısı dışında anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, öğrenen okul algısı puanlarının eğitim durumuna göre varyanslarının farklılaştığı diğer alt faktörlerin ise farklılaşmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğrenen okul algısı bağımsız-örneklem t-testi sonuçları varyansların eşit varsayılmadığı, alt faktörler ise varyansların eşit sayıldığı t değerleri üzerinden raporlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, Öğrenen okul, $t(387) = -2,037$, $p = ,055$, ve alt faktörleri takım halinde öğrenme, $t(387) = -,163$, $p = ,871$, zihin modelleri, $t(387) = -2,169$, $p = ,051$, paylaşılan vizyon, $t(387) = 1,798$, $p = ,073$ ve kişisel hakimiyet, $t(387) = -1,386$, $p = ,167$, ortalama puanları eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin eğitim durumlarının öğrenen okul alt faktörleri üzerinde herhangi önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

4.5. AKADEMİK İYİMSERLİK YAKLAŞIMI İLE ÖĞRENEN OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ve öğrenen okul algıları arasında ilişki olup olmadığı alt faktörleri de dikkate alınarak Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısıyla hesaplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı 0,30’dan küçük ise düşük ilişkiyi, 0,30 ile 0,70 arasında ise orta ilişkiyi ve 0,70’den büyük olduğunda ise yüksek ilişkiyi (Büyüköztürk, vd. 2009) göstermektedir. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları ve Öğrenen Okul Alt Faktörleri Ortalama Algı Puanları Arasındaki İlişki Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1. Öz-yeterlilik							
2. Güven	,486**						
3. Akademik vurgu	,465**	,668**					

4. Takım halinde öğrenme	,350**	,430**	,473**			
5. Zihin modelleri	,202**	,339**	,485**	,604**		
6. Paylaşılan vizyon	,311**	,328**	,505**	,693**	,812**	
7. Kişisel hakimiyet	,156**	,379**	,431**	,618**	,597**	,571**

* p < .05, ** p < .01

Tablo 22 sonuçları incelendiğinde akademik iyimserlik ve öğrenen okul algılarının alt faktörleri arasında bütün ilişkiler anlamlı çıkmıştır. Öz-yeterlilik algısı takım halinde öğrenme ile orta düzeyde pozitif ($r = ,350, p < .01$), zihin modelleri düşük düzeyde pozitif ($r = ,202, p < .01$), paylaşılan vizyon ile orta düzeyde pozitif ($r = ,311, p < .01$) ve kişisel hakimiyet ile düşük düzeyde pozitif ($r = ,156, p < .01$) ilişki göstermiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algı arttığında öğrenen okul algı alt faktörleri de artış göstermektedir. Bu artış sırasıyla takım halinde öğrenmede daha fazlayken, paylaşılan vizyon, zihin modelleri ve kişisel hakimiyete daha düşük oranda olmaktadır. Güven algısı takım halinde öğrenme ile orta düzeyde pozitif ($r = ,430, p < .01$), zihin modelleri orta düzeyde pozitif ($r = ,339, p < .01$), paylaşılan vizyon ile orta düzeyde pozitif ($r = ,328, p < .01$) ve kişisel hakimiyet ile orta düzeyde pozitif ($r = ,379, p < .01$) ilişki göstermiştir. Öğretmenlerin güven algısı arttığında öğrenen okul algısı alt faktörleri de artış göstermektedir. Bu artış sırasıyla takım halinde öğrenme de daha fazlayken, kişisel hakimiyet, zihin modelleri ve paylaşılan vizyonda daha düşük oranda olmaktadır. Akademik vurgu algısı takım halinde öğrenme ile orta düzeyde pozitif ($r = ,473, p < .01$), zihin modelleri orta düzeyde pozitif ($r = ,485, p < .01$), paylaşılan vizyon ile orta düzeyde pozitif ($r = ,505, p < .01$) ve kişisel hakimiyet ile orta düzeyde pozitif ($r = ,431, p < .01$) ilişki göstermiştir. Öğretmenlerin akademik vurgu algısı arttığında öğrenen okul algısı alt faktörleri de artış göstermektedir. Bu artış sırasıyla paylaşılan vizyonda daha fazlayken, zihin modelleri, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyette daha düşük oranda olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen okul ve alt boyutlarının, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarını yordamasına ilişkin olarak çoklu doğrusal regresyon analizi çalıştırılmıştır. Çoklu doğrusal regresyonda yaşanan en önemli sıkıntılardan olan çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantılılık değerleri de analiz esnasında değerlendirilmiştir. Çoklu doğrusallık için Tablo 22’de yer alan ilişki tablosu hesaplanmıştır. Tablo 22’de

yer alan sonuçlar incelendiğinde regresyon analizine girecek olan öğrenen okul ve alt faktörleri arasında ,800 üzerinde korelasyon katsayısı değerine rastlanmamıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Field, 2017).

Çoklu regresyon analizi sonucunda bütün yordayıcı değişkenlerin yer aldığı anlamlı bir model elde edilmiştir, $F(4, 384) = 17,345$, $p < .001$. Öğrenen okul ve alt faktörleri akademik iyimserliğe ait olan varyansın %15,3 açıklayabilmiştir. Bu modele ilişkin katsayılar, kalite ve çoklu bağlantılılık değerleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları ve Alt Faktörlerinin Akademik İyimserliği Yordama Katsayıları

	Standart olmayan katsayılar		Standart katsayılar	T	P	Çoklu İstatistikleri	
	B	SH	β			Tolerans	VIF
Sabit	2,03	,10		19,289	,000		
Takım halinde öğrenme	,07	,03	,164	2,494	,013	,512	1,952
Zihni modeller	,08	,03	,202	2,414	,016	,314	3,185
Paylaşılan vizyon	,05	,02	,110	2,295	,022	,283	3,528
Kişisel hakimiyet	,08	,03	,186	2,985	,003	,565	1,769
Öğrenen Okul	,14	,04	,265	3,388	,001	,364	2,748

Not. N = 389, R = ,391, $R^2 = ,153$, Düzeltilmiş $R^2 = ,144$

Regresyon modeli analizleri incelenmeden önce çoklu bağlantılılık için çalıştırılan istatistikler incelenmiştir. Tablo 23’de verilen değerler incelendiğinde

tolerans değerlerin arasında ,01 den düşük VIF değerleri arasında da ondan büyük bir değere rastlanmamıştır. Bu değerler çoklu bağlantılılık olduğunu gösteren eşik değerlerlerdir (okluk, şekercioglu ve Büyüköztürk, 2012; Field, 2017). Bu durumda yordayıcı değişkenler arasında analiz sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bağlantılıların olmadığı söylenbilir.

Regresyon modeli katsayıları incelendiğinde öğrenen okulun anlamlı düzeyde akademik iyimserliği pozitif yönde yordadığı görülmüştür ($B = ,141, p < .01$). Bu sonuç ışığında, diğer bütün faktörler sabit kaldığında, öğrenen okul algısında bir puanlık artışın, akademik iyimserlik algı puanında ,141 puanlık bir artış olarak etki göstermesi beklenebilir. Öğrenen okulun alt faktörleri incelendiğinde ise takım halinde ğrenme ($B = ,079, p < ,05$), zihin modelleri ($B = ,086, p < ,05$), kişisel hakimiyet ($B = ,089, p < ,01$) ve paylaşılan vizyon ($B = ,056, p < .05$) anlamlı ve pozitif yordayıcı etki göstermiştir. Anlamlı çıkan alt faktörlerin etkilerini birbirleri ile kıyaslamak için standart katsayı değerleri incelenmiştir. En yüksek standart katsayı değeri sırasıyla zihin modelleri ($\beta = ,202$), kişisel hakimiyet ($\beta = ,186$), takım halinde öğrenme ($\beta = ,164$) ve paylaşılan vizyon ($\beta = ,110$) olarak bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin zihinsel modellerinin akademik iyimserliği en fazla etkileyen alt faktör olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

SONUÇ ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, bu sonuçların benzer çalışmalarla karşılaştırılması ve sonuçlar çerçevesinde getirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı, Kocaeli ili İzmit ilçesindeki kamu ortaokul ve liselerinde görev yapan branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik yaklaşımı ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri

Bu araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeylerinin 2,81 (SS=,61) ortalama ile akademik iyimserlik düzeylerinin olduğu görülmüştür. Kurt (2018:s.110)'un çalışmasında öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzun (2014:s.95), Yalçın (2013:s.78), Kılınç (2013), Erdoğan (2013:s.92) ve Little'ın (2011) çalışmasında iyi düzeyde olduğu; Dean (2011), Sims (2011) ve Lynn'ın (2013) Chang'in (2011) araştırmasında yüksek düzeyde olduğu, Özdemir ve Kılınç'ın (2014:s.17) araştırmasında ise orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoban ve Demirtaş'ın (2011:s.29) okulların akademik iyimserliği üzerine yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla yeterli gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenlerin başarılı olacaklarına ilişkin inançları, kendi bilgi düzeylerini yeterli ve gelişmeye açık olduğunun farkında olmalarından dolayı

akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Donovan'ın (2014) araştırmasında akademik olarak iyimser öğretmenlerin çoğunlukla iyimser, insancıl, öğrenci merkezli ve gerekli miktarda ve zamanında bir zıtlığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ngidi (2011) öğretmenlerin inançlarına göre akademik iyimserlik üzerine yaptığı çalışmasında, akademik iyimserliği öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı, hizmet içi eğitimi, öğretmenlerin ruhsal olarak iyi olmalarını ve örgütsel davranışlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Buradan hareketle akademik iyimserliğin öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine, okulda öğrenme ve öğretimin geliştirilmesine, öğretim sürecinin ve çıktılarının sorumluluğunun üstlenilmesine ve okul paydaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaya yönelik öğretmenlerin bakış açılarını yansıtan önemli bir kavram olduğundan (Hoy & diğ. 2006), öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilirdi. Ancak ilköğretim kademesinde yapılan çalışmalarda genellikle akademik iyimserlik yaklaşımı yüksek ve iyi düzeyde görülürken; ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yapılan benzer çalışmalarda öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımının orta düzeyde olduğu diğer çalışmalarla desteklenmiştir (Yalçın, Erdoğan; 2013:s.93).

Alt boyutlara göre ise özyeterlilik puanlarının da 1,72 (SS = ,69) olduğu görülmüştür. Tüm boyut ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Öz yeterlik kavramı öğretmenlerin öğrenme ve öğretme eylemlerinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmen öğrenmelerinin tek başına çevre veya tek başına kişisel özelliklerle değil hepsi bir bütün olarak belirli oranda etkilemektedir (Bandura, 1993). Öz yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yapabileceklerine ve okulun sahip olduğu kaynakları bu doğrultuda kullanabileceklerine inanmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen kolektif öz yeterlik inançlarını destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Bu çalışmada özyeterlilik boyutunun düşük olmasının, öğretmenlerin okulda etkili bir performans sergileyebileceğine yönelik inançlarının düşük olduğundan kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Kim, Dar-Nimrod ve MacCann (2017) ortaokul öğretmenlerinde başarıyı kişilik, öğrenci tarafından algılanan öğretmen desteği, öğrenci performansı, öz-yeterlilik değişkenleri

açısından inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin performansında öğretmen özyeterliliğinin temel faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dolaylı yaşantılar, performans başarıları, sözel ikna ve duygusal uyarımlar gibi faktörler kişilerde öz yeterliğin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bunlardan en güçlü etkiyi ise performans başarıları oluşturmaktadır. Çünkü performans başarıları bireyin kendisinin yaşamış olduğu tecrübeleri içermektedir. Bu başarı tecrübesiyle bireyde gelecekte de benzer durumlarda başarılı olacağı duygusu gelişmektedir. Ayrıca başkalarının başarılarının gözlemlendiği dolaylı yaşantılar, çevresi tarafından başarılı olacağı konusunda güdülendiği sözel ikna, kişinin yaşadığı stres, mutluluk gibi duygu durumları da öz yeterliğin oluşmasına etkili olmaktadır (Bandura, 1977). Öz yeterlik düzeyleri yüksek öğretmenler (Bandura, 1977), bu inançları sayesinde düşüncelerini eyleme rahatlıkla dökülebilmektedirler (Hoy vd, 2008). Başarıya ulaşmak için gerekli olan bu beceriler her okulda aynı anlamı taşımamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, görev yaptıkları okulların ihtiyacına göre yeteneklerini sergileyebilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin özyeterlilik algılarının düşük olması ve akademik iyimserlik yaklaşımlarının orta düzeyde olması daha önceden yaşadıkları başarısızlık durumlarından etkilenebileceği gibi, çevresinde meydana gelen dolaylı yaşantıları içeren değerlendirmelerinin de akademik iyimserlik yaklaşımı, dolayısıyla öz yeterlilik algısını şekillendirebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarla bu çalışma sonuçlarının örtüşmediği görülmüştür (Kürkçü, 2019: s.120; Aydın, 2019: s.141; Uzun, 2014: s. 95). Sonuçların farklılığının sebebi ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında yapılan merkezi sınavlar; ayrıca bu sınavlar kaynaklı geçmiş tecrübelerle yaşantıların öğretmen algılarını etkilediği, ilköğretim kademelerinde ise sınav kaygısı olmadan eğitim-öğretime odaklanılarak akademik açıdan daha fazla iyimser bir yaklaşımın sergilenebileceği şeklinde yorum yapılabilir.

Akademik vurgu alt faktöründe de ortalama 3,38 (SS = ,76) çıkmıştır. Reeves (2010) araştırmasında akademik vurguyu akademik iyimserliğin itici gücü olarak yorumlamıştır. Hoy ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışma sonuçları, okulun akademik iyimserlik düzeyinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve akademik vurgu alt boyutunun öğrencilerin başarıları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Smith ve Hoy, 2007). Malloy (2012) akademik vurgu ile öğrencilerin

matematik ve dil becerileri arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki saptamıştır. Gaziel (1997) yaptığı araştırmada kültürel boyutun %30'unu akademik vurgunun açıkladığını bulmuştur. Cassity (2012) akademik vurgu ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki tespit etmiştir. Akademik vurguya ilişkin bu sonuçlar da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda güven alt boyutunda ise öğretmenlerin ortalamaları 3,29 (SS = ,68) puan düzeyinde çıkmıştır. Güven davranışlarda tutarlılığı güçlendirmekte ve işyerinde etkililiği artırmaktadır (Mishra ve Morrissey, 1990). Kişilerarası güven düzeyi arttıkça okuldaki işbirliği ve iletişim süreçleri bu durumdan etkilenecek, öğretmenlerin eğitimin niteliğine dönük daha fazla çalışma yapmalarına katkıda bulunmaktadır (Tschannen-Moran, 2009). Güvenin farklı örgütsel değişkenler üzerinden öğretmenlerin bağlılığını sağlayarak akademik iyimserliği arttırdığı söylenebilmektedir (Kılıçlar, 2011; Trace, 2016; Zeinabadi ve Rastegarpour, 2010). Bu ifadelerle birlikte okuldaki güven ortamı akademik iyimserliğin gelişmesinde etkili olan okulda kolektif yeterlik, güven ve akademik başarıya verilen önemi destekleyeceği söylenebilir. Hoy, Tarter, ve Woolfolk Hoy' a göre (2006) göre akademik iyimserliği oluşturan akademik vurgu, kolektif yeterlik ve güven karşılıklı nedensellik ile hareket etmektedir. Yani akademik iyimserliği oluşturan bir özelliğin artmasıyla birlikte diğerlerinde de bir artış meydana gelmekte ve bu karşılıklı nedensellik içinde devam etmektedir. Buradan hareketle bu ifadelere bir bütün olarak bakıldığında okuldaki güven ortamının artmasıyla akademik iyimserlik düzeyinin destekleyeceği söylenebilir. Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) araştırmasında matematik ve okuma öğretmenlerinin öğrenci ve velilere güvenlerinin "bazen" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzun'un (2014:s.95) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri çalışmasında da akademik iyimserlik alt boyutlarında en düşük değer bu çalışmadan farklı olarak öğrencilere ve velilere güven boyutunda olduğu, en yüksek değer ise özyeterlik boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerinin akademik iyimserlik yaklaşımlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin

belirlenmesidir. Cinsiyete göre araştırma sonucu incelendiğinde akademik iyimserlik genel ortalama ve öz-yeterlilik ve güven puanları erkeklerin her üç puanda da kadınlara göre daha yüksek algı puanına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç ise erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik ve onun alt faktörleri öz-yeterlilik ve güven konularında daha yüksek bir hissiyata sahip oldukları şeklinde değerlendirilmiştir. Akademik iyimserlik ölçeğinin geliştirildiği, Çoban'ın (2010:s.121) çalışmasında da öğretmenlerin akademik iyimserlikleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu araştırmadaki sonuçlarla benzerlik gösteren Çoban (2010:s.121)'in araştırmasında ise erkek öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Çoban'ın yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre akademik iyimserlikleri daha yüksek puanda çıkmıştır. Aydın (2019:s.141), Işık (2017: s.107), Yalçın(2013:s.78) ve Uzun(2014: s.95)'un çalışmalarında bu araştırmanın sonucundan farklı olarak; cinsiyetin akademik iyimserlik düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bozkurt ve Ercan (2017:s.11) ise yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin, akademik iyimserlik düzeylerinin ve özyeterlilik inançlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Karaçam (2016:s.69) ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmasına karşın bu farklılık kadın öğretmenler lehine çıkmıştır. Bununla birlikte Uzun (2014:s.95), Çağlar (2013:s.10), Yalçın (2013:s.78), Biroğul (2015:s.79) ve Yılmaz vd. (2016:s.8) çalışmalarında bu araştırma ile farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Çoban ve Demirtaş (2011:s.30) çalışmalarında kadın öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin de veli ve öğrencilere olan güven duygularının ve akademik iyimserliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle eğitim-öğretim sürecinde yaşanan olumsuz olayların kadın öğretmenleri erkek meslektaşlarına oranla daha fazla etkilemiş olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca, bu olumsuz etkilerin kadın öğretmenlerin, öğrencilerine ve eğitim sürecinin geleceğine dönük endişelerini arttırmış olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bireylerin yetiştirilme sürecindeki anlayış farkından dolayı kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında fark olduğu söylenebilir. Cinsiyet ile bireylerin kendi yeterliklerini olumlu olarak

değerlendirme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında genellikle erkeklerin yeterlikleri konusunda kendilerini olumlu olarak değerlendirmelerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir (Knox ve Funk, 1998). Bu bulgulardan yola çıkarak erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendi yeterliliklerine daha olumlu baktığı ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında bu araştırmadan farklı olarak öz yeterlik boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır (Çoban,2010:s.121;Çağlar, 2014:s.10; Bozkurt ve Ercan,2017:s.11). Bu araştırmada ise erkeklerin öz-yeterlilik ve güvenin yüksek çıkması için etkili olmuş olabilecek bir neden olarak erkeklerin ve kadınların yetişirilme tarzı ve bu tarzdan kaynaklanan sonuçlar olduğu ileri sürülebilir. Diğer taraftan, öz-yeterlik ve güven arasındaki ilişki bir başka etmen olarak değerlendirilebilir. Solomon ve Flores (2001), “güven ve güvenmenin belli bir derecede özgüveni gerektirdiğini, kendine ve kendi yeteneklerine güvenmeyen bireylerin, başkalarına ve başka bir şeye güvenemeyeceğini belirtmektedir.” Solomon ve Flores’in çalışmasında elde edilen bulgu bu araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesinde dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin özgüven duygularının yüksek olduğu ve özgüvenin de güven boyutunu etkilediği yorumu yapılabilir. Erkek öğretmenlerin güven boyutlarının puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu bulgusu ise, bu bulgularla açıklanabilir.

Akademik vurgu konusunda ise erkek ya da kadın öğretmenlerin düzeyleri benzerlik göstermektedir. Çoban (2010:s.121) ise yaptığı çalışmada buradaki çalışma sonucundan farklı olarak akademik vurgu boyutunda erkeklerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu boyut öğretmenlerin ve dolayısıyla okulların akademik anlamdaki tutum ve davranışlarını ifade etmektedir. Okullarda akademik iyimserliğe dayalı bir eğitim ortamı oluşturan akademik vurgu, öğrenci başarısını destekler ve öğrencilerin başarı göstermesi adına örgütsel bir baskı oluşturmaktadır (Hoy, 2012). Öğretmenlerin tüm öğrenme ve öğretme etkinliklerinde paydaşlarının da etkisiyle başarının yakalanmasına vurgu yapan akademik vurgu boyutunda cinsiyet değişkeni açısından farklılıkların olmadığı tespit edilmesi öğretmenlerin yönetim, öğrenci ve meslektaşlarının akademik olarak vurgu yapmasının; kendi başarısını şekillendirmesinde cinsiyet anlamında farklılıkların

olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da araştırmanın dikkat çekici boyutlarından biri olmakla birlikte öğretmenlerin içsel ve dışsal olarak başarıya motive olmasında cinsiyet farkının olmadığını, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin de böyle bir ayrım olmadan yapılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları

Öğretmenlerin akademik iyimserlik, alt faktörler güven ve akademik vurgu algıları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tam tersi şekilde, öz-yeterlilik algıları ise anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu araştırmayla benzer olarak Çağlar (2014:s.9), çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin branşa göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2013:s.78), araştırmasında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve buna göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik yaklaşımlarını incelemeye yönelik çalışmaların olduğu, ancak branş değişkenine göre akademik iyimserlik düzeyinin karşılaştırıldığı araştırmaların daha az olduğu görülmüştür.

Ayrıca araştırma sonucuna göre Görsel Sanatlar, Müzik ya da Beden Eğitimi branş öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı puanları Yabancı Diller ve Fen, Fizik, Kimya ya da Biyoloji branşında bulunan öğretmenlerin algı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, PDR branş öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı puanları Fen, Fizik, Kimya ya da Biyoloji branşında bulunan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik inançlarının; sınıf yönetim becerileri, etkili yöntem ve teknik seçebilme becerisi, öğrenci başarısı, öğretim için ayrılan zaman, öğrencilerin başarıları için harcanan çaba ve öğrencileri motive edebilme düzeyi ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Kurt, 2012: s.202). NAEA'ye (1999) göre görsel sanat öğretmenleri, sanatta öğretme ve öğrenmeye yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme ürünlerini içeren detaylı bir yaklaşım ve dünya görüşüne sahip olabilmektedir. Öğretmenler sınav kaygısı ve stresten uzak olarak, sanatı aktif olarak kullanmaları ve kendi alanlarında olumlu duyuşsal özellikleri sergilemeleriyle başarılı öğretmenler olabilmektedir (EDB, 2018).

Buradan hareketle sanata yönelik olan ve sınav kaygısı taşımayan branşların öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve mesleki beklentileri onların özyeterlilik anlamında olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlamış olabileceği yorumu yapılabilir.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin mezuniyet durumunun akademik iyimserlik ve alt faktörleri üzerinde herhangi önemli bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir. Kurz(2006), Kurt(2018:s.111), Tepe(2018:s.110), Fırat (2016: s.107) ve Biroğul (2015: s.80)'un çalışmalarında da benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim görmelerinin kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven inancı üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrenim durumunun akademik iyimserliği etkilemediği şeklinde yorum yapılabilir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin akademik iyimserliği yüksek çıkması beklenirken farklılaşma olmamasının sebebi; alınan eğitim ve programlarda akademik olarak iyimserlik yaklaşımına yönelik içerik ve farkındalığın kazandırılması konularının bulunmaması şeklinde yorumlanabilir.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları

Araştırma sonucuna göre ortaokullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve onun alt faktörleri güven ve akademik vurgu konularında daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Akademik iyimserlik konusunda farklılaşma en belirgin farklılaşma olarak görülmüştür. Öz-yeterlilik açısından ise okul türüne göre öğretmenlerin algıları değişmemektedir. Fırat (2016:s.108) ve Biroğul (2015:s.81)'in çalışmalarında da görev yapılan okul türü değişkeni açısından; akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik, kolektif yeterlik ve güven puan ortalamaları lise öğretmenlerinden yüksektir. Ortaöğretime geçiş sisteminde ağırlıklı puanının fazla olması, öğretmenin daha az sayıda sınıfın dersine girip, öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesi nedeniyle, haftalık ders saati sayısı fazla olan derslerin öğretmenlerinin akademik iyimserlik seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Üzüm, 2017:s. 136). Çoban (2010:s.121), ise araştırmasında akademik iyimserliğin alt boyutlarında,

ilkokul öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi ortaokul öğrencilerinin yaş grubu olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler yaş grubu küçük olduğu için daha fedakar ve pozitif düşünceye sahip olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Bu durumun çalışılan kurumun kendine özgü özellikleri ve bu kurumlarda okuyan öğrencilerin yaşlarının getirdiği ruhsal durum ve fiziksel yapıları itibarıyla, birbirinden farklı olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin oyun çağındaki çocuklar olması, öğretmenlerini daha çok model olarak görmesi ve derse ilgilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla olması öğretmenlerin fiziksel saygısını etkilediği şeklinde yorum yapılabilir (Durmaz, 2019).

Öz-yeterlilik açısından ise okul türüne göre öğretmenlerin algıları değişmemektedir. Bu sonuç Çoban (2010:s.122) ve Yılmaz (2018:s.8)'in sonuçlarıyla örtüşmezken; Kurt(2018:s.111)'un ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucuna göre ortaokul ve liselerde görev yapabilen branş öğretmenlerinin; iki okul türünde de çalışabilecekleri gibi, çalıştığı okullarda da başarıyı yakalamaya yönelik olarak kendilerini yeterli hissedebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları

Araştırma sonucu incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça, akademik iyimserlik düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusu Çoban ve Demirtaş (2011:s.30), Gülova ve Demirsoy (2012:s.24), Yörük ve Sağban (2012:s.16)'ın bulguları ile uyuşmakta iken kıdem değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığını belirten Akyol, Atan ve Gökmen (2013:s.7), Boylu, Pelit ve Güçer (2007:s.25), Güçlü ve Zaman (2011), Karcıoğlu ve Çelik (2012:s.15), Kurşunoğlu vd. (2010:s.11), Kurz (2006)'un bulguları ile çelişmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması, mesleki deneyimlerinin artmasına, deneyim kazanan öğretmenlerin ise rutin işlemlerden daha çok öğrencilerin akademik başarılarını ön plana aldıkları şeklinde yorum yapılabilir. Sonuç olarak kıdeme bağlı olarak öğretmenlerin akademik iyimserlikleri konusunda çok farklı araştırmalar ve çok farklı sonuçlar elde edildiği

görülmüştür. İstisnaları çıkardığımız zaman öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde kıdeme bağlı olarak gerçekleşen değişiklikler okula göre farklılık arz etmektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin kıdeme bağlı olarak nasıl değiştiği okul türü, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik seviyesi, öğretmenin branşı değişkenlerinin beraber bir şekilde dikkate alınmasını amaçlayan yeni araştırmalar yapılması durumunda netlik kazanabilecektir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça özyeterlilik algısı değişmezken güven algısının ve akademik vurgu algılarının arttığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin mesleki birikimlerinin, öğrencilerinin başarılarına olan inanç düzeylerini olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Kıdem arttıkça akademik vurgu düzeyi artmaktadır. Bunun sebebi öğretmenlerin zaman içerisinde okul yönetimini, öğretmen arkadaşlarını, öğrenciyi, veliyi ve okul kültürünü daha iyi tanımaları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algı Düzeyleri

Araştırma sonucu incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algısının ortalamasının 3,91(SS=,83) puan düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenen okul konusunda algılarının olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Türkoğlu (2002), Ertan (2000:s.66),Tadik (2003:s.19) ve Güleş (2007:s.13)'in araştırma sonuçlarında öğretmen algılarına göre öğrenen okulun “orta” düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Araştırma sonucu Hunt(2020), Bal (2011:s.109), Şanal (2009), Jokic(2012), Şen(2019:s.103), Güçlü ve Türkoğlu(2003:s.17), Doğan ve Yiğit(2015:s.14)'in sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Silins vd. (2002) yaptıkları çalışma da bu çalışmayla benzer olarak örgütsel öğrenmelerin öğretmen çalışmalarını ve öğrenci çıktıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar nihayetinde daha yüksek performans gösteren okulların öğrenen okullar olduğu, bu okullarda da öğretmenlerin işbirliği içinde olarak sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı sonucuna da ulaşılmıştır Bununla birlikte öğrenen okul vizyonlarının gelecek vaat etmekte olduğu ve gelecekteki okul dönüşümlerinde rehber olacağı sonucuna ulaşmışlardır (Fullan, 1995; Leithwood ve Louis,1998; Marks, Louis ve Printy, 2000; Silins ve diğerleri, 2000; Silins ve diğerleri, 1999). Bu sonuçlardan hareketle öğrenen okulun bir kavram olmaktan çok okullarda işlevsel bir yapı olarak bulunduğu sonucuna ulaşılabilir (Doğan ve Yiğit,2015:s.14). Kılıç (2009:s.123)

tarafından yapılan araştırma sonuçları da zihni modeller alt boyutu dışında bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Alt faktörler incelendiğinde ise takım halinde öğrenme 4,0 (SS=,91) ve kişisel hakimiyetin 4,02(SS=,92) ortalama puan düzeyinde; zihin modelleri 3,74 (SS=1,03) ve paylaşılan vizyonun ise 3,89 (SS=1,01) ortalama puan düzeyinde olduğu görülmüştür. Alt faktörler dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin düşünceleri en fazla kişisel hakimiyete yoğunlaşmaktadır. İkinci sırada ise öğrenen okulun özelliği olarak takım halinde öğrenmeyi vurgulamışlardır. Daha sonra ise paylaşılan vizyon gelmektedir. Öğretmenler son olarak ise zihin modellerinin diğer alt faktörlere göre öğrenen okulun bir parçası olduğunu düşünmekte ancak diğer faktörler kadar ağırlıklı olmadığı şeklinde yorum yapmaktadır. Buradan hareketle kişisel hâkimiyet boyutunun kişisel beceri ve yeteneklerin kullanımı ve kendini geliştirme olarak açıklandığı düşünüldüğünde öğretmenlerin kişisel gelişim konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları söylenebilir. Ayrıca buna ek olarak diğer üç boyutun daha çok kurumsal yönünün ağır basmasından dolayı bu üç boyutta kişisel hâkimiyet boyutuna göre yeterliliklerini daha düşük düzeyde algılanmış olabileceği ifade edilebilir. Silins, Zarins, Mulford (2002) de araştırmasında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini (kişisel hakimiyet) yüksek olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Stoll ve Fink (1996), okulun öğrenen örgüt olabilmesi için, değişim ve gelişimin sürekli olmasının, tüm kuruma yayılmış olmasının ayrıca okulun, bulunduğu çevresinden daha fazla öğrenmeyi ve gelişmeyi desteklemesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonucu takım halinde öğrenme, kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon kısmında literatürdeki çalışmalarla benzerlik gösterirken; zihni modeller boyutunda ilgili çalışmalardan farklılaşmaktadır (Subaş, 2010: s.174; Kırıkçı, 2019: s.80; Güçlü, Türkoğlu; 2003: s. 24). Öte yandan zihni modellerin de öğrenen örgütlerin önemli bir disiplini olduğu gerçeği ve örgüt kapasitesinin zihni modellerle geliştirilebilmesi için örgütte yeni becerilerin öğrenilmesi ve bunların uygulanabilmesinde birtakım yeniliklerin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (Senge, 2000). Zihni modeller alt boyutları kapsamında araştırmada elde edilen bulgular; öğretmenlerin, okullarının öğrenen okul olma niteliği açısından daha olumlu bir

imgeye sahip oldukları, ancak yenilikleri benimsemekte zorlandıkları, kişisel düşünce ve varsayımlarını okul vizyonuna taşımakta zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Buradan hareketle okullarda öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli ortam oluşturulmakta, seminer-panel ve toplantı gibi etkinlikler düzenlenmekte olabileceği, sorunların kaynağına yönelik detaylı çalışmalar yapılmakta, kalıcı çözümlerin ise gecikme yaşanmadan ve sorunlar ortaya çıkmadan önce üretilebileceği şeklinde açıklanabilir. Ayrıca ileriye yönelik plânlarda hazırlanırken ve amaçlar belirlenirken öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinin dikkate alındığı, öğretmenler genellikle okulda ve çevresindekilere fikirlerini rahatlıkla açıklayabilmekte olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Okulda, okulun gelişmesine yönelik genellikle yenilikler üretilebilmekte ve öğretmenlere gelecekte başarılı olabilecekleri okulun amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ortam ve faaliyetlerin sağlandığı şeklinde anlaşılabilir. Öğretmenler genellikle çalışma arkadaşlarıyla takım hâlinde çalışabilmekte ve bu takımlarda genellikle kendilerine değer verildiği hissini oluşturabilmektedir. Bu da okulların başarıyı sağlaması noktasında umut verici bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları

Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin cinsiyetinin öğrenen okul algısı ve alt faktörleri üzerinde herhangi önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde de cinsiyet değişkeninin öğrenen okul algısını farklılaştırmadığına yönelik çalışmalara rastlanmıştır (Adıgüzel ve Öztürk, 2011: s.15; Aksu,2013:s.91;Aydemir,2018:s.119;Subaş,2010:s.174;Tuna,2014;Kırıkçı,2019:s.8).

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okulu Algıları

Araştırma sonucunda öğretmenlerin branşlarının öğrenen okul ve alt faktörlerine ilişkin düşünceleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Şen (2019:s.106), Bilir (2014), Tuna (2014:s.108) ve Subaş (2010:s.174) tarafından yapılan çalışmaların bulguları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bil (2018:s.175)'in yaptığı çalışmada, meslek ve branş öğretmenleri açısından branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aksu (2013:s.94) tarafından yapılan çalışmada ise meslek ve kültür öğretmenleri arasında meslek öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Alp (2007:s.12) tarafından yapılan çalışmada paylaşılan vizyon alt

boyutunda sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları bağlamında, okul yönetimlerinin öğretmenlere yaklaşımında ve öğretmenlerin gözünden okuldaki iletişim ve diyalog olanakları, değer verme, görüş ve düşünceleri dikkate alma, değişikliklere ayak uydurabilme, sürekli gelişim olanakları sağlama, teşvik etme, kaynak sağlama ve takım çalışması gibi konularda branşlar noktasında ayrımın olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Bu kapsamda, okulun öğrenen okul olma niteliği açısından elde edilen araştırma bulgularının olumlu ve istenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi algı düzeyleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin de öğrenen okul alt boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazını incelendiğinde Banoğlu (2009:s.8), Karadurmuş (2012:s.26) ve Coşkun'un (2008) araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşürken, Kılıç (2009:s.127) çalışmasında ise öğrenim durumuna göre kişisel hakimiyet, zihni modeller, takım halinde öğrenme boyutları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi boyutlarına ilişkin görüşler incelendiğinde yüksek lisans yapan öğretmenlerin doktora yapan öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Subaş, Çetin (2014:s.40) ve Bil (2018:s.175)'in çalışmalarında bu araştırmadan farklı olarak mezuniyet durumu arttıkça öğrenen okul algısının azaldığı yönünde farklı bir sonuç elde edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar farklılık gösterdiğinden ve bu çalışmada da mezuniyet durumunun öğrenen okul algısı üzerinde farklılık oluşturmamasından dolayı daha detaylı çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı yorumu yapılabilir.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları

Bu araştırmanın sonucunda öğrenen okul ve alt faktörleri öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünden etkilenmektedir. Özellikle ortaokullarda çalışıyor olmanın öğrenen okul düşüncesini arttırdığı söylenebilmektedir. Araştırma sonucu Uğur(2019:s.98)'un çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Daha küçük olmaları sebebiyle öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha samimi olması, daha uzun süre aynı öğrenci grubuyla birlikte olmaları, öğretmen sayısının daha az olması gibi faktörler

ortaokuldaki öğretmenlerin öğrenen okulun zihnî modeller, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme alt boyutlarına daha fazla katılım göstermelerini sağlamış olabilir. Kılıç (2009:s.127) ‘da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerine yaptığı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla yardımlaştığını ve etkileşime girdiğini ifade etmektedir. Yiğit (2013:s.145) tarafından yapılan çalışmada takım hâlinde öğrenme, zihnî modeller ve kişisel ustalık alt boyutlarında okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bilir (2014) tarafından yapılan çalışmada ise Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Teknik Lise arasında, öğrenen okul toplamı ile kişisel ustalık ve sistem düşüncesi alt boyutlarında; Anadolu Lisesi ve Teknik lise lehine, takım hâlinde öğrenme alt boyutunda ise Teknik Lise lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Uğur,2019:s.98). Kırıkçı(2019:s.80) araştırmasında ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlerden zihni modellere ilişkin algıları daha yüksek iken, kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi alt boyutlarında ilkokulda görev yapan öğretmenlerle ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde ilkokullar ile ortaokulların karşılaştırılması (Subaş, 2010: s.177; Uğur;2019: s.98; Kırıkçı, 2019: s.80; Kılıç,2009: s.127), liselerin kendi aralarında (Bilir,2014;Eğmir,2012:s.164) karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar daha fazla iken; ortaokul ve liselerin karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların daha az olduğu gözlemlenmiştir.

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları

Bu araştırma sonucunda öğrenen okul algıları ortalama puanlarında 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha az puana sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumda 21-30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrenen okul konusunda daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir. Öğrenen okul algısı alt faktörlerinde ise takım halinde öğrenme ve zihin modelleri algılarında kıdem yılları arası anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Buradan hareketle kıdem yılı arttıkça öğrenen okul ve alt faktörlerine yönelik puanların da yükseldiği yorumu yapılabilir. Araştırma sonuçları Kırıkçı (2019:s.80) ve Subaş (2010:s.176) ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarla birlikte öğretmenler mesleki kıdemlerinin son

yıllarında takım halinde öğrenmeye kendilerini ve okullarını daha yatkın olarak değerlendirmişlerdir denilebilir. Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları bilhassa mesleki deneyimlerinin sonlarına doğru daha olumlu yönde değişmektedir yorumu yapılabilir (Kırıkçı,2019:s.80).

Alp(2007), Karadurmuş (2012: s.27), Aydemir, Koşar(2019:s.13), Akgedik (2016) ve Eğmir (2012: s.166)' in çalışmalarında öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarının mesleki kıdemden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Çandır (2010:s.113) ve Coşkun'un (2008:s.108) çalışmalarında da öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun öğrenen organizasyona ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Bil (2018:s.175)'in çalışmasında ise kıdemi en düşük öğretmenler, okulların öğrenmeyi yönetme becerisini ve öğrenme olanaklarını görece en olumlu bulmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akademik İyimserlik Yaklaşımı ve Öğrenen Okul Algısı Arasındaki İlişki

Sonuçlar incelendiğinde akademik iyimserlik ve öğrenen okul algılarının alt faktörleri arasında bütün ilişkiler anlamlı çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımı öğrenen okul olma düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin olduğundan söz edilebilir. Bu duruma göre, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları arttıkça okulun öğrenen okul olma düzeyinde de artış olacağı yorumu yapılabilir. McGuigan ve Hoy (2006), akademik iyimserliğin okulu profesyonel bir öğrenme topluluğuna dönüştürmede önemli faktörlerden biri olduğunu açıklamaktadırlar. Bu bağlamda, bireysel akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenmeyi, öğrenci öğrenmesine katkı sağlama noktasında bir ön koşul olarak gördükleri, mesleki açıdan kendilerini geliştirerek öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla destek olabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Alanyazında doğrudan öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımı ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde incelenen bazı çalışmalarda, akademik iyimserlik ile örgütsel öğrenme düzeyleri arasında ilişki olduğu (Işık, 2017:s.107), akademik iyimserlik yaklaşımı ile öğrenci başarısı (Oldaç, 2016:s.133) arasında bir ilişki olduğu, akademik iyimserlik yaklaşımı ile mesleki bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu (Ergen, 2016:s.169), akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasında bir ilişki olduğu (Biroğul,

2015:s.83), öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımı ile örgütsel bağlılığı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu (Çoban,2010:s.123), beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında akademik iyimserliğin yordayıcı bir değişken olduğu (Karaçam,2016:s.68) ,akademik iyimserlik yaklaşımları ile politik yetileri ile olumlu yönde düşük dereceli bir ilişkinin olduğu (Kurt,2018:s.112), öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarının bazı alt boyutlarının akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı (Şenay,2018:s.103) sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenen okullarla ilgili literatürde ise öğrenen okul ile okul mutluluğu (Uğur,2019:s.108), öğrencilerin başarıları (Şen, 2019:s.117), okul iklimi (Gürfidan,2014:s.77), bilgi yönelimi tutumları (Yiğit,2013:s.151) arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönünde bulgulara rastlanılmıştır.

Alt faktörlere göre sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlilik algısı arttığında öğrenen okul algısının alt faktörleri de artış göstermektedir. Alanyazında öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini hayata geçirme noktasında daha istekli davrandıklarını (Guskey, 1988), okulda karar süreçlerine daha fazla katılma eğiliminde olduklarını (Allinder, 1994), öğrenmelerini sürdürmek için meslektaşlarının deneyimlerinden yararlandıklarını (Basom ve Frase, 2004; Pan, 2014) ve etkili öğretim pratikleri üretme noktasında daha istekli davrandıklarını (Caprara vd., 2006; Lin vd., 2002) gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür. Araştırmalarda öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin öğrenmeleri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğuna ilişkin araştırmalar mevcuttur (Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi ve Kouhsari 2018; Liu ve Hallinger, 2018; McGuigan ve Hoy, 2006). Söz konusu araştırmalarla birlikte mevcut araştırmanın sonuçları öğretmen öz yeterliğinin, öğretmenlerin öğrenen okul algıları üzerindeki etkisini ve bu etkide akademik iyimserliğin aracılık rolünü kanıtlar niteliktedir şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda araştırmanın sonucu, öğretmenin güçlü bir öz yeterlilik inancına ve öğretimi geliştirmeye dönük olumlu eğilimlere sahip olmasının, öğrenen okul algısını destekleyen önemli unsurlar arasında olduğuna yönelik akademik tartışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir (De Neve vd., 2015; Kwakman, 2003; Liu vd., 2016; Thoonen vd., 2011). Konuya ilişkin olarak Kurt'un (2016:s.103) öğretmen öz yeterliğinin mesleki gelişimle pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgusunun da mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Beard ve diğerlerinin (2010) akademik iyimserliğin öğretmenlerin okulda

yapılan öğretimin niteliğine katkıda bulunarak öğrenci öğrenmesini desteklediklerine yönelik inançlarını temsil ettiği yönündeki ifadesi, öğretmen öz yeterliği ve akademik iyimserlik arasındaki pozitif yönlü ilişkilerin varlığını daha anlaşılır kılmaktadır. Bu araştırma ve literatürdeki diğer araştırmalarla birlikte öğretmen öz yeterliğinin öğretmen ve okul öğrenmelerini açıklayan önemli bir değişken olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin güven algısı arttığında öğrenen okul algısı ve alt faktörleri de artış göstermektedir. Bu artış sırasıyla takım halinde öğrenme daha fazlayken, kişisel hakimiyet, zihin modelleri ve paylaşılan vizyonda daha düşük oranda olmaktadır. Başka bir anlatımla zor öğrencilere ulaşabileceğine, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğine, olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol edebileceğine, öğrenci öğrenmesini destekleyen etkili öğretim stratejilerini kullanabileceğine, sınıfını öğretim amaçları doğrultusunda etkili bir biçimde yönetebileceğine ve öğrencilerinin öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmalarını sağlayabileceğine inanan öğretmenlerin, öğrenci ve velilerle daha etkili iletişim kurmakta oldukları, öğrencilerine daha fazla güvendikleri ve mesleki açıdan kendilerini geliştirme noktasında daha fazla çaba harcadıkları şeklinde yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin akademik vurgu algısı arttığında öğrenen okul algı alt faktörleri de artış göstermektedir. Bu artış sırasıyla paylaşılan vizyonda daha fazlayken, zihin modelleri, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyette daha düşük oranda olmaktadır. Öte yandan, öz yeterlik ve akademik iyimserlik arasındaki olumlu ilişkilerin varlığı da sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanmasına yönelik yeterliliğine güvenen öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine daha fazla yoğunlaştıklarını ve bu yönde etkili öğretim stratejileri geliştirme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca Beard ve diğerleri (2010) akademik iyimserliği öğretmenlerin okulda yapılan öğretimin niteliğine katkıda bulunarak öğrenci öğrenmesini desteklediklerine yönelik inançlarını temsil ettiği yönünde araştırma bulgularını açıklamışlardır. Buradan hareketle öğretmen akademik vurgusu arttığında öğretmenlerin başarıyı yakalayabileceklerine dair algıları artmakta (Şenay,2018:s.103) bu da öğretmenlerin öğrenen okulun paylaşılan vizyon boyutuna yönelik olarak okulun geleceğe yönelik amaçlarına ulaşma konusunda algılarını güçlendireceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda öğrenen okulun alt faktörleri incelendiğinde ise öğretmenlerin zihinsel modellerinin akademik iyimserliği en fazla etkileyen alt faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; zihnî modeller alt boyutu, öğretmenlerin akademik iyimserliğine anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Zihnî modellerin temel görevi, örgütün kapasitesini sürekli geliştirmek, başarı sağlamak; insanların da kendi farklılıklarını ve yanlış anlamalarını inceleme ve bunlar hakkında konuşabilmeleri için örtük varsayım, tutum ve genellemelerini ortaya koymaktır (Bozkurt, 2014; Peter vd., 2014). Dünyayı anlamada ve eylemlerde bireyleri etkileyen uzun süreli organize olan zihindeki genelleme, varsayım, tasarım (Senge, 2000) inanç, davranış ve duygu durumları (Ayık ve Şayir, 2015:s.12) olarak zihnî modeller alt boyutu ise öğretmenlerin akademik iyimserliklerini temellendirebilmektedir. Çünkü bireylerde olumlu veya olumsuz bir şekilde var olan bu zihnî modellerin tasarımını öğretmenlerin akademik olarak iyimser olmalarından bağımsız düşünmek mümkün olamamaktadır. Bu bulgunun sonucu olarak; öğretmenlerin akademik olarak iyimser olmaları, onların yaşama ve duruma ilişkin bakış açılarını, değerlendirmelerini (Akçay ve Çoruk, 2012:s.9), öğrenmelerini, mutluluklarını (Özgen, 2005:s.10) yeteneklerini, becerilerini ve potansiyelini kullanabilmeleri noktasında (Arslan ve Polat, 2017:s.12) önemli bir belirleyici durumda olacağı şeklinde yorum yapılabilir. Dolayısıyla bunlar, iyimser oluşun psikolojik olduğu kadar bilişsel bir faaliyet de olduğu, bu nedenle zihnî modellerle ilişkili olduğu yönünde bir fikir vermektedir. Araştırma bulguları bu düşünceyle uyum içerisindedir.

Bir diğer sonuç ise öğrenen okulun paylaşılan vizyon alt boyutunun akademik iyimserliği en az etkileyen alt faktör olduğudur. Öğrenen bir okul olabilmek için kişisel vizyonları, bir okulu harekete geçiren paylaşılan vizyona dönüştürmek gerekmektedir. Bireylerin sahip oldukları kişisel vizyonları, geleceğe taşımaları da önem arz etmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ortak vizyon konusunda bilgi sahibi olmayışı, vizyonun akademik olarak iyimserlik temeline dayalı olmaması, vizyonun gereksiz olduğu ya da vizyonun okulda değişimi ve öğrenmeyi ortaya çıkaracak değerde görülmemesi gibi nedenlerden dolayı akademik iyimserliği en az etkilediği şeklinde yorum yapılabilir. Aytaç'ın (1999:s.77) çalışmasında okul içinde benimsenen vizyonun herkes tarafından anlaşılabilir şekilde olması bu anlaşılabilir vizyonun herkes tarafından işlenerek paylaşılması gerekmektedir. Okul yöneticisi ve

öğretmen bu vizyonu içselleştiremiyorsa, gönüllü aktif katılım sağlanamamakta ve bu şekilde okulda öğrenen okuldan uzak bir yapı oluşmaktadır. Demir (2015, s.321-322)'e göre okuldaki vizyonun gerçekleşmesi örgütün tüm üyelerinin bu vizyonu paylaşması; vizyonun açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Açıklama sürecinin ilk basamağı; vizyonun somut ve açık şekilde tanımlanarak açıklanabilir halde olmasıdır. Aynı hedefler doğrultusunda öğretmenleri bir arada tutmanın yolu da paylaşılan vizyondan geçmektedir. Gürsel (1997:s.30) öğrenen örgütler konulu araştırmasında; öğrenen örgütlerin (okullar) paylaşılan vizyon etrafında oluşturulması gerektiğini, vizyonun bir düşünce olmamakla birlikte, çalışanların kalplerinde tutuşan etkili bir güç olduğunu ifade etmiştir. Demir, Gürsel, Aytaç'ın çalışmalarında ve araştırmanın bulgularında ortak vurgulanan nokta vizyonun öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından açık bir şekilde tanımlanması ve paylaşılmasıyla birlikte okulun bütün paydaşlar tarafından aynı amaç doğrultusunda gelecekte daha iyi bir konuma gelmesidir. Badavan, Çobanoğlu'nun (2016) araştırmasında başarılı okulların anahtarı olarak; güvenli ve düzenli bir okul çevresinin olması, bütün öğrencilerin başarıyı yakalayabileceklerine ilişkin beklentilerinin yüksek olması, herkes tarafından bilinen vizyon ve misyonun okulun tüm öğrencilerine öğrenme imkanı sağlaması, öğrencilerin gelişiminin izlenmesi, öğretmenin öğretim zamanını verimli kullanmasının yanında gerekli öğretim stratejileri ve öğretimi tasarlama yeteneklerini kullanması, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik sergileyerek okul- aile ilişkisini güçlü tutması gibi değişkenlerin hepsinin okul içinde yaşatılmasının okul başarısını ve öğrencinin akademik başarısını yukarı taşıyacağı belirtilmiştir.

Bu araştırmadaki tüm bulgulardan hareketle; öğretmen akademik iyimserliğinin öğretmenlerin öğrenen okul algılarını ilişkilendiren önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, merkezîyetçi bir yapıya sahip olan eğitim sistemimiz ve öğretmenlere öğretim sürecinde yalnızca birer uygulayıcı gözüyle bakılan sistemler için önemli görülmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri ve bu sayede öğrenci öğrenmesi ve başarısına daha fazla katkı sağlamaları için akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması gerektiğini doğrulamaktadır (Kılıç,Polatcan;2020:s.14). Bu bağlamda, öğretmeni yalnızca bir uygulayıcı olarak ele alan, öğretmenliği de yalnızca ders yapma ile sınırlandıran geleneksel anlayışın sorgulanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir

(Kılıç,Polatcan;2020:s.14). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine sağladıkları katkıya yönelik algılarını daha olumlu hale getirecek, öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilişkilerini daha sağlıklı bir zeminde sürdürmelerini kolaylaştıracak ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik yaptıkları çalışmaları destekleyecek okul-temelli yaklaşımların, öğretmenlerin öğrenen okulu oluşturma sürecini hızlandırabileceği şeklinde yorumlanabilir. Son olarak, bu araştırmanın sonuçlarına ve aynı zamanda sınırlılıklarına dayalı olarak farklı çalışmalarda bu çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkinin okul ortamında nasıl cereyan ettiğine ve yansımalarının neler olduğuna ilişkin nitel ve karma yöntemde tasarlanmış çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca başka çalışmalarda öğretmen öğrenen okul algısını etkileyebilecek örgütsel faktörlere (ör. güven, iklim, kültür), öğretmen kişilik özelliklerine (ör. psikolojik dayanıklılık, özsaygı) ya da okul müdürünün liderliğine (öğretim liderliği, etik liderlik vb.) ilişkin kavramlar bağımsız ya da aracı değişken olarak ele alınarak kavramsal modeller oluşturulup bulguları literatüre kazandırmak faydalı olacaktır.

Öneriler

Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarıyla öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Öneriler

Araştırma sonucundan hareketle öğretmenlerin daha fazla akademik iyimserlik yaklaşımına sahip olabileceğinden hareketle; okullarda öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarını artırıcı öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenebilir ve ruhsal olarak iyi olmalarını sağlayıcı rehberlik çalışmaları yapılabilir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan branş öğretmenlerinin ortaokullardaki öğretmenlere göre özyeterlilik boyutunda daha düşük ortalama puana sahip olması sonucundan hareketle ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin kaygılarını azaltıcı destek programları uygulanarak öğrenci performanslarının artırılması sağlanabilir.

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okulda akademik olarak daha iyimser bir yaklaşıma sahip oldukları, özyeterlilik ve güven puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle; okul yönetimleri tarafından kadın öğretmenlere yönelik okulda akademik iyimserlik yaklaşımlarını, özyeterliliklerini ve güvenlerini geliştirici, motivasyonlarını artırıcı paydaş katılımlı etkinlikler planlanabilir.

Branş bazında Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserlik yaklaşımı puanlarının daha yüksek olduğu sonucundan hareketle; diğer branşların da sınav kaygısından uzaklaşmasını sağlayıcı sanatsal etkinlikler ve spor etkinliklerine katılımı artırılabilir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ortaokullardaki öğretmenlere göre akademik iyimserlik seviyesinin düşük olmasından hareketle, ortaöğretimdeki öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla vakit geçirmelerine yönelik ders planlamaları yapılabilir.

Kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin okulu, velileri, öğrencileri ve okul kültürünü daha iyi tanımlarından hareketle kıdem yılı az olan öğretmenlerin de rutinlere daha az zaman harcayacakları oryantasyon eğitimlerinin ve mentörlük çalışmalarının yapılması sağlanabilir.

Ortaöğretimlerde öğrenen okul algısının ortaokullara göre daha düşük olmasından hareketle ortaokullarda daha fazla takım çalışmasına yer verilebilir.

Öğrenen okulun alt faktörlerinden zihinsel modellerin öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarını en fazla etkileyen alt faktör olması sonucundan hareketle öğretmenlerin öğrenmelerini artırıcı, zihinlerindeki tasarım, inanç ve duygu durumlarını açığa çıkarıcı, potansiyellerini kullanmalarını sağlayan proje çalışmalarına katılımı sağlanabilir.

Araştırmacılara Öneriler

Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımının ve alt faktörlerinin geliştirilmesine yönelik ne tür etkinlik ve uygulamalar yapılabileceğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine dayanan çalışmalar yapılabilir.

Kadın öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarını derinlemesine inceleyen ve akademik yaklaşımlarının artırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Ortaokulda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ve öğrenen okul algılarının, lisede düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşıldığından farklı okul türünde çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ve öğrenen okul algılarını farklılaştıran etkenlere yönelik araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen akademik iyimserlik yaklaşımı alt boyutu olan özyeterlilik boyutunda Görsel-Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olduğu sonucundan hareketle branş değişkeninin göre öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımlarının detaylı incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algısı alt faktörlerinde takım halinde öğrenme ve zihin modelleri algılarında kıdem yılları arası anlamlı farklılıklar gözlemlendiğinden mesleki kıdem in öğretmenlerin öğrenen okul algılarını hangi boyutlarda farklılaştırdığına dair detaylı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1.Kitaplar

- Açıköz, K. (1996), Etkili öğrenme ve Öğretme. İzmir: Tanyılmaz Matbaası.
- Akgün, A., Keskin, H. ve Günsel, A.(2009). Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler. Ankara: Eflatun Yayınevi, 1. Basım
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). Gelişim-Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Argyris, C.(1976). Single-Loop And Double-Loop Models İn Research On Decision Making. Administrative Science Quarterly, Cilt 21, 363-375.
- Argyris, C.(1977). Double Loop Learning İn Organizations. Harvard Business Review, 55(5), 115-125.
- Argyris, C. (1993). The İndividual And The Organization: Some Problems Of Mutual Adjustment. New York: Irvington.
- Arıkan, S. (2001). Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü ve Önemi. S. Güney (Ed.), Yönetim ve Organizasyon. Ankara : Nobel Yayınları.
- Ataman, G., 2001, İşletme Yönetimi, İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, İ. (2011). Kamu Ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bacanlı, H. (2012). Eğitim Psikolojisi. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. (2005). Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç.
- Balcı, A. (2014). Örgüt Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (1995). Öğretmenlerin Değerlendirilmesi, İkinci Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ.T.(2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. (4.Basım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Braham, B. J., Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak,. İstanbul: Rota Yayını.
- Büyüköztürk, Ş., Ömay Çokluk, Nilgün Köklü (2018). Ankara: Pegem Akademi.
- Cell, E. (1984). Learning To Learn From Experience. New York: State University of New York Pres.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin Kaçınılmaz Sorunu: Yıldırma. Bilig, 42, 111-126.
- Creswell, J.W. (2019). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, M.A. (2008). Eğitimin Psikolojik Temelleri. [K. Keskinılıç (ed.), Eğitim Bilimine Giriş. (4.Baskı). (ss.155-186) içinde.] Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çam, S. (2002). Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi. (2 Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çetin, Münevver (2014). Öğrenen Okullar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Düren, Z. (2002). 2000’li Yıllarda Yönetim, (2. Baskı), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Efil, İ., (1999). “İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon” , 6. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Erçetin, Şule (2000): Lider Sarmalında Vizyon, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erden, M. (2001). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erkuş, A. (2017). Bilimsel Araştırma Süreci. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Etzioni, A. (1964). Modern Organizations. New Jersey: Prentice Hall.
- Fındıkçı, İ. (1996). Bilgi Toplumunda Kendini Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Gürsel, Musa (1998). “Öğrenen Örgütler” . Türkiye’de Eğitim Yönetimi , Editör: Haydar Taymaz ve Muhsin Yazıcıoğlu, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Hedberg, B., 1981, How Organizations Learn And Unlearn, Handbook Of Organizational Design, London.
- Huxley, A. (2001). Cesur Yeni Dünyayı Ziyaret (S.Kılıç, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınevi. (1958).
- Karasar, Niyazi (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu, R. (2008). Beyin Metaforu. A. Balcı (Ed.) Örgüt mecazları (s.38-55). Ankara: Ekinoks.
- Kavak, Yüksel (1997). Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim, Pegem: Ankara: Pegem Yayınevi.
- Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Basım.
- Morgan, Gareth .(1998). Metafor. İstanbul: Mess Yayınları.
- Öncü, A. (1982). Örgüt Sosyolojisi. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Örtenblad, A. (2013). What Do We Mean By Learning Organization? A. Örtenblad (Ed.) Handbook Of Research On The Learning Organization Adaptation And Context (22-34). Cheltenham, UK.
- Özdemir, M. (2008). Makine örgütler. A. Balcı (Ed.). Örgüt mecazları (s.1-18). Ankara: Ekinoks.
- Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı.
- Özden, M. C.(2003). Örgütsel Hafıza ve Öğrenme.
- Öztürk, Şenel (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Peker, Ömer (1993). Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği. Ankara: TODAİE.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schlechty, P.C. (2014). Okulu Yeniden Kurmak. (Y.Özden, Çev). 3. Basım, Ankara: Nobel Yayınları. (2001).
- Senge, P. (1996). Beşinci Disiplin. Çeviri: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 3. Baskı.
- Senge, P. M. (2000). Beşinci Disiplin:Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması. Çev: Ayşegül İldeniz-Ahmet Doğukan, 7. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, Peter (2002). Beşinci Disiplin. (A. İldeniz ve A. Doğukan. Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Senge, P. M. (2013). Beşinci Disiplin (A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (2006).

Solomon, R.C. & Flores, F. (2001). İş Dünyasında, Politikada, İlişkilerde ve Yaşamda Güven Yaratmak. (Çev: Ahmet Kardam). İstanbul: Mess Yayınları.

Şişman, M. (2006), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanilli, S. (2007). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Timperley, H. (2011). Realizing The Power Of Professional Learning. London: Mcgraw-Hill Education.

Töremen, F. (2011). Öğrenen Okul. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Tüz Melek Vergiliel (2001). “Kriz ve İşletme Yönetimi”. İstanbul: Alfa Yayınları.

Yazıcı, S. (2001). Öğrenen Organizasyonlar, İstanbul: Alfa Yayınları.

2.Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Ahmet Ayık ,Gönül Şayir (2015). “Investigation Of The Relationship Between Learning Organization And School Culture According To Perceptions Of Teachers”. Elementary Education Online, 14(2), 379-394.

Akgedik, N. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri İle Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akiba, M. ve Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. Journal of Educational Research, 109(1), 99-110.

Alhendal D.,Alshatti S.,Alnwaiem A. (2016). “Teacher Academic Optimism And Effective Learning Environment At Kuwaiti Primary Schools”. Education Science Journal.

Allen, Angela M. (2011). Academic Optimism And Instructional Leadership In Urban Elementary Schools. In Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education.

Alp, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, G. (2019). “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öğrenen Örgütler: Ortaokullar Üzerine Bir Çözümleme”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 25, Sayı 2, ss: 191-240.

Argyris, Chris(1990); Overcoming Organizational Defences, Allyn and Bacon, Boston
Argyris, Chris(1991); “Teaching Smart People How To Learn”, Harvard Business

Review, 69(3), 99-109 Argyris, C., Schön, D.A.(1996); Organizational Learning II, Addison-Wesley Pub.Comp. New York.

Argyris, C.(2002). Double-Loop Learning, Teaching And Research. Academy Of Management Learning And Education, 1(2), 206-218.

Arslantaş, Cem Cüneyt (2003). Öğrenen Organizasyonlar Ve Öğrenen Organizasyonlarda Örgüt Kültürünün Belirlenmesinde Örgüt İçi Bütünleşmeyi Etkileyen Unsurlara Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın Karaçam, Atilla Pulur (2016). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algısı, Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş Ve Fiziksel Saygı Düzeylerinin İncelenmesi”. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 1- 23.

Aydın, S.(2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Aynur Bozkurt Bostancı, Aysen Ay Isık (2017). “The Correlation Between The Organizational Learning Of The Schools And The Academic Optimism Of The Teachers”. International Journal Of Management and Applied Science, Issn: 2394-7926.

Aytaç, Tufan (1999). “Öğrenen Örgüt:Okul”, Millî Eğitim , Kış , S.141, S.75-78

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. Current Directions in Psychological Science, 9(3), 75-78.

Banoğlu, K., ve Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına Ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 71-82.

Banu Moçoşoğlua , Ahmet Kaya (2018). “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği”. Harran Education Journal,2018 3(1), 52-70

Beard, K. L. (2008). An Exploratory Study of Academic Optimism and Flow of Elementary School Teachers. Doktora Tezi. The Ohio State University.

Beard, K.S., Hoy, W.K. ve Hoy, A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. Teaching and Teacher Education, 26 (5), 1136 -1144.

Benoit, C.A., ve Mackenzie, K.D. (1994). A model of organizational learning and the diagnostic process supporting it. The Learning Organization, 1(3),26 – 37.

Bil, E.(2018). Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Biricik, D. (2012, Nisan). Pozitif Psikoloji Nedir? Bilim ve Teknik.
- Biroğul, Hülya Katanalp & Deniz, Mehmet Engin (Elementary Education Online, 2017) "Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi" Düzce Üniversitesi Elementary Education Online, 2017; 16(2): 814-825 İlköğretim Online, 16(2), 814-825.
- Boyacı, M. (2007), "Öğrenen Organizasyonlar: Teorik Bir Yaklaşım" Yüksek Lisans Projesi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Boztepe, C. (2007). Mesleki ve Teknik Eğitimin Öğrenen Okul Boyutunun Analizi : Kütahya Merkez İlçe Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bui, H., ve Baruch, Y. (2010). Creating Learning Organizations: A Systems Perspective. The Learning Organization, 17(3), 208-227.
- Cassity, A. (2012). Relationships Among Perceptions Of Professional Learning Communities, School Academic Optimism, And Student Achievement In Alabama Middle And High Schools. Doctor Of Philosophy İn The Department Of Educational Leadership, Policy, And Technology Studies İn The Graduate School Of The University Of Alabama. Tuscaloosa, Alabama
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., and Turner, L.A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'de yayımlandı).
- Celep, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31, 356-373.
- Cem Ayden, Muhammet Düşükcan (2002). "Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü Ve Liderliğin Rolü". Sü İibf Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi , 121.
- Cuthbert, P. (2005). "The Student Learning Process: Learning Styles Or Learning Approaches?". Teaching İn Higher Education Vol. 10, No. 2, , Pp. 235/249.
- Cohen, J. 1969. Statistic Power Analysis İn The Behavioral Sciences, New York, NY: Academic Press.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). Research Methods İn Education. New York: Taylor & Francis.
- Cook, S.D.N., ve Yanow, D. (1993). Culture And Organizational Learning. Journal of Management Inquiry, 2(4), 373-390.
- Çağlar, Ç. (2013) "Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi" Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, Nisan 2013, ss.260-273.

- Çağlar,Ç.(2014) “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Değişime Açıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki” Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi.
- Çalık, T. (2005). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Çandır, R. (2010). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Öğrenme Düzeyine İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Çelik S. & Toraman S. (2018). “Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi”. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi , Cilt:26 Sayı:1.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Roller. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4), 453-462.
- Çoban D.(2010). “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki”. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Malatya.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around The World: What Can We Learn From International Practice? . European Journal Of Teacher Education, 40(3), 291-309.
- Daşan, S.(2015). Öğrenen Okul İle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dean, S.D (2011). Collegial Leadership, Teacher Professionalism, Faculty Trust: Predicting Teacher Academic Optimism In Elementary Schools. The University Of Alabama. Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education In The Department Of Educational Leadership, Policy, And Technology Studies In The Graduate School. Alabama.
- Demirtaş(2010). “Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki” . Eğitim ve Bilim 2010, Cilt 35, Sayı 158.
- Di Bella, A.J., Nevis, E.C.(1996); “Understanding Organizational Learning Capability”, Journal of Management Studies, 33(3), 361-379.
- Dirani, K.M. (2006). A Model Linking The Learning Organization And Performance Job Satisfaction. Eric No: Ed492720.
- Dhirapat K. & Philip H. (2019). “Creating Cultures of Academic Optimism that Support Teacher Learning in Thailand journal: Jour”. Journal of Educational Administration. 10.1108/JEA-12-2019-0222.
- Doğan, Yiğit (2015) “Öğreten Okulların Tamamlayıcısı: Öğrenen Okullar” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Bahar-2015 Cilt:14 Sayı:53 (318-336) .

- Donavan, S. (2014). Learning From Academically Optimistic Teachers: Supporting Teacher Academic Optimism. Doktora Tezi, College Of Professional Studies Northeastern University, Boston.
- Dorji N,Beri N. (2020). “Organizational Climate And Academic School Optimism As Predictors For Professional Commitment Among Secondary School Teachers Of Bhutan”. Journal Of Critical Reviews Issn- 2394-5125 Vol 7.
- Durmaz, Y. (2019). Okulların Akademik İyimserliği ile Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Durdağı, Akan , Şenol Sezer (2014). “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki”. Turkish Journal of Educational Studies, 1 (2).
- Eğmir, E. (2012). Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkilik Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erdil, O. (1996). “Öğrenen Örgütlerin Davranışı ve Örgütlerde Öğrenme Süreçleri”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 1/5, s. 62.
- Ergen E.,Elma C.(2020). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri Ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2), 1222-1239.
- Erdoğan, O.(2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fenwick, T. (2016). İşyerinde Öğrenme: Yeni Eğilimler ve Perspektifler. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 14 (56), 124-134.
- Field, A. (2017). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: North American Edition. Sage.
- Garavan, T. (1997). The Learning Organization: A Review And Evaluation. The Learning Organization, 4(1), 18-29.
- Garvin, D.A.(1993); “Building a Learning Organization”, Harvard Business Review, 71(4), 79-91.
- Gerber, R. (1998). How do workers learn in their work? The Learning Organization, 5(4), 168-175.
- Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(12), 261-276.

- Güçlü, N. (1999). Öğrenen Örgütler. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2) 117-126.
- Gürfidan, Z.(2014). Okul İkliminin Öğrenen Okul ile İlişkisi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. Educational Administration Quarterly, 36(5), s. 683-702.
- Goddard, R. D., Legerfo, L. ve Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. Educational Policy, 8(3), 403-425.
- Golob, H. M. (2012). The Impact Of Teacher's Professional Development On The Results Of Pupils At National Assessment Of Knowledge. Procedia-Social And Behavioral Sciences, 47, 1648-1654
- Halia Claudia, Silins William Richard, Mulford Silja Zarins (2002). “Organizational Learning and School Change”. Educational Administration Quarterly, Vol. 38, No. 5, 613-642.
- Hoy W. K. , Hoy A., Tarter C.J. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. The Ohio State University. American Educational Research Journal Fall , Vol. 43, No. 3, pp. 425–446.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. Educational Administration Quarterly, 38, 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006a). Academic optimism of schools, Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes, Greenwich, CT: Information Age, 135–156.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006b). Academic optimism of schools: a force for student achievement. American Educational Research Journal. 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M.(1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. Journal of School Leadership. 8, 336-359.
- Hoy, 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(4), 821–835
- Hunt, F. (2020). “Characteristics Of A Global Learning School”. Development Education Research Centre (DERC) Research Papers 16.
- H. Nejat Basım, Harun Şeşen (2009). “Çalışanların Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 22 / 2009.

- Indra Prasetia I., Sumatera M.,Melfayetty S.(2020). “The Effect Of Transformational Leadership And Academic Optimism Culture On Teacher Empowerment And Motivation Along Its Impact On The Effectiveness Of Medan State Junior High School”. *International Journal on Language, Research and Education Studies*. Vol. 4, No. 2, 2020, 276 – 290.
- Işık, A. (2017). Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İşdar, N. (2006). Öğrenen Organizasyonlarda Başarı Kriterleri ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Jari Lavonen, Seppo Laaksonen (2009). “Context Of Teaching And Learning School Science In Finland: Reflections On Pısa 2006 Results”. *Journal Of Research In Science Teaching* Vol. 46, No. 8, Pp. 922–944.
- Jason H. Wu ,K. Hoy, C. John Tarter(2012). “Enabling School Structure, Collective Responsibility, And A Culture Of Academic Optimism”. *Journal Of Educational Administration* Vol. 51 No. 2, Pp. 176-193.
- Johnson, J.R. (1998). Embracing Change: A Leadership Model For The Learning Organization. *International Journal Of Training And Development*, 2(2), 141-150.
- Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M. And Pardanjac, M. (2012). Schools As Learning Organizations: Empirical Study In Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Kara,S.(2019). “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Öğretmenlik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 54,Sayfa: 49-73
- Kara, Ş. (2019). Özel İlköğretim Okullarında Öğrenen Okul Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırıkçı, S.(2019). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenen Okulu Algılaması. Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleştimur, M., 1999. “Değişimin Neresindeyiz?”. *Executive Excellence Dergisi*, 15(19). Ss.9-10.
- Kılıç, S. (2014). “İstatistikî İfadeyle Etki Büyüklüğü”. *Journal of Mood Disorders*, 2014; 4(1):44-6.
- Kılınc Ç. (2013). “The Relationship between Individual Teacher Academic Optimism and School Climate”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 621-634.

- Kılınç Ç. , Polatcan M, Atmaca T. vd.(2020). “Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Öz Yeterliği ve Bireysel Akademik İyimserlik: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi”. Eğitim ve Bilim 2020, Erken Görünüm, 1-22.
- Kış, A.(2009). Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Krier, T. J. (2014). An Exploratory Study Of Professional Learning Community And Academic Optimism, And Their Impact On Student Achievement. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.
- Korkmaz, M.(2008). “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Sayı 53, 75-98.
- Köksal Banoğlu, Sevinç Peker (2012). “Öğrenen Örgüt Olma Yolunda Yöneticilerin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,43,71-82.
- Kökseven,Ç.(2015). İlkokul Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kurt,Ş. (2018). Öğretmenlerin Politik Yetileri ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kurz, N.M. (2006). The Relationship Between Teachers’ Sense Of Academic Optimism and Commitment to the Profession. The Ohio State University.
- Kürkçü, Mustafa(2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Kümüş, A. (1998). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leigh McGuigan, Wayne K. Hoy(2007). “Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students”. Leadership and Policy in Schools, 5:203–229.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1), 27-42.
- Li, L., Hallinger, P. Ve Ko, J. (2016). “Principal Leadership And School Capacity Effects On Teacher Learning İn Hong Kong”. International Journal Of Educational Management, 30(1), 76-100. Doi:10.1108/IJEM-03- 2014-0035

- Lindahl, R.A. (2010). Framing School Improvement As Deutero Learning: The Road Less Travelled. *Planing And Changing*, 41(3/4), 234-248.
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Learning-Centered Leadership And Teacher Learning In China: Does Trust Matter? *Journal Of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Lyles, M.A.(1988); "Learning Among Joint Venture". *Management International Review*, 28, 85-98.
- Luthans,F.(2002). "Positiveorganizationalbehavior:Developingandmanagingpsychologicalstr engths." *Academy Of Management Executive*, Vol. 16, No. 1, Pp. 57-72.
- Macpherson, K., & Carter, C. (2009). "Academic Optimism: The Possible Benefits Over Current Discipline Policies". *Journal Of Cross-Disciplinary Perspectives In Education*, 2(1). 59-69.
- Mascall B., Leithwood K. , Straus T.& V.D (2008). "The Relationship Between Distributed Leadership And Teachers' Academic Optimism. University Of Toronto". *Journal Of Educational Administration* Vol. 46 No. 2.
- Marsick, V.J., Ve Watkins, K.E. (2003). Demonstrating The Value Of An Organizations's Learning Culture: The Dimensions Of The Learning Organization Questionnaire. *Advances In Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- McGuigan, L. B. (2005). The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism in Academic Achievement Growth. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. 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), 203-229.
- Münevver Çetin , Abdurrahman Subaş (2014). "Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı:16-1.
- Nurhayat Özdayı, Şafak Özcan (2005). "Teftiş Sürecindeki Geribildirimlere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi". *Eğitim ve Bilim*, Cilt 30, Sayı 136 (39-51)
- Peter J. Brews And Michelle R. Hunt (1999). "Learning To Plan And Planning To Learn: Resolving The Planning School/Learning School Debat". *Strategic Management Journal Strat. Mgmt. J.*, 20: 889-913.
- Phornprapha, S. (2015). People passion programme: implementing an innovative workplace learning culture through professional development-the case of KPMG Thailand. *International Review of Education*, 61(6), 795-814.

- Oldaç, Y.(2016). The Relationship Between Distributed Leadership, Enabling School Structure, Teacher Collaboration, Academic Optimism And Student Achievement: A School Effectiveness Model. ODTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oldaç, Y.İ. (2016). The Relationship Between Distributed Leadership, Enabling School Structure, Teacher Collaboration, Academic Optimism And Student Achievement: A School Effectiveness Model. Middle East Technical University . In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Educational Sciences.
- Öneren, Melahat (2008). “İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı”. Zkü Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 7, 163-178.
- Örtenblad, A. (2001). On Differences Between Organizational Learning And Learning Organization. The Learning Organization, 8(3), 125-133.
- Örtenblad, A. (2004). The Learning Organization: Towards An Integrated Model. The Learning Organization, 11(2), 129-144.
- Özdemir, Kılınç (2014) “Bürokratik Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler - 2014, 10(1): 1-23.
- Özgener, Ş. (2000). “Öğrenen Organizasyon Uygulamalarının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması”. Verimlilik Dergisi, 2000(2) 41-64.
- Öznur Bozkurt, Armağan Ercan (2018). “Akademisyenlerin Akademik İyimserlik Derecelerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”. Business And Organization Research. Karabük.
- Pakiş A., Deniz M. (2020). “Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi”. e- Kafkas Araştırmaları Dergisi, 7, 153-166.
- Pınar, İ. (1999). “Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi,” İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi. 28, 2: 37-78.
- Ramazan Cansoy , Hanifi Parlar (2018). “Dağıtılmış Liderlik, Yöneticiye Güven ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , Cilt 24, Sayı 1, ss: 1-44.
- Segerstrom, S. C. (2001). Optimism And Attentional Bias For Negative And Positive Stimuli. Personality And Social Psychology, 27(10), 1334-1343.
- Seven M.A, Engin A.O. (2008). “Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler”. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 12 (2) , 189-212
- Sertkaya, H. (2014). İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Etkisinde Müdüre Güvenin Aracılık Etkisi

- (Şanlıurfa Birecik İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sezer, Ş.(2018). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme” . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2): 534-549 .
- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic Optimism And Student Achievement In Urban Elementary Schools, Journal Of Educational Administration, 45(5), 556-568.
- Soner Doğan, Yakup Yiğit (2015). “Öğreten Okulların Tamamlayıcısı: Öğrenen Okullar”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:53 (318-336).
- Soner Doğan, Celal Teyyar Uğurlu vd. (2015). “Farklılıkların Yönetimi İle Öğrenen Okul Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt 16, Sayı 2, Sayfa 121-140.
- Subaş, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Süleyman Çelik , Sultan Örenoğlu Toraman , Kevser Çelik(2018). “Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi”. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:26, Sayı:1.
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, And Positive Therapy. In C. Synder & S. Lopez (Eds.), Handbook Of Positive Psychology. New York: Oxford.
- Şanal, Ebru Eda (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Şen, E.(2019). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Okul Algıları ve Bu Okullardaki Öğrencilerin Başarıları. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.
- Şenay, H. (2018). Akademik Öz-Yeterlik, Akademik İyimserlik, Aile Geliri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Şimşek, Y. ve Yıldırım, C.M. (2004). “Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şişman, M. (1995). “Örgüt Kavramının Kültürel Açından Çözümlemesi ve Eğitim Örgütleri”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 79-94.
- Şişman, M. (1998). “Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”. 16(16), 395-422.

- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). Using Multivariate Statistics (5th ed.). NewYork:Allyn and Bacon.
- Taşçı, D., ve Eroğlu, E. (2004). “İşletmelerin Öğrenen Örgüt Olma Yolundaki Çabalarının Türkiye’deki Görünümü”. Sosyal Bilimler Dergisi, 89-109.
- Temel Çalık, Nagihan Tepe (2019). “Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Etkililiği ile Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki”. Kastamonu Eğitim Dergisi , Cilt:27 Sayı:4
- Tepe, N. (2018). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiltay, Muhammet Ali (2009). Anadolu Üniversitesi’nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tuna, M.Rıza (2014). Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rolünün Öğrenen Okul Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. Ve Şişman, M. (2013). “Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Bilimsel Bilgi ve Batılı Biliş Tarzının Eleştirisine Giriş”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(4), 505-514.
- Two, C. (2020). “The Learning Schools Model (LSM)”. Research-Practice Partnerships For School Improvement: The Learning Schools Model, 17–35.
- Uğur, S.(2019). Öğrenen Okul ile Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ünal, A. (2006). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üzüm, S. (2017). Ortaokullarda Akademik İyimserliğe Etki Eden Faktörler. Yüksek Lisans Tezi , Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vescio, V., Ross, D. Ve Adams, A. (2008). A Review Of Research On The Impact Of Professional Learning Communities On Teaching Practices And Student Learning. Teaching And Teacher Education, 24(1), 80- 91
- Wagner, C.(2008). Academic Optimism Of High School Teachers:Its Relationship To Organizational Citizenship Behaviors and Student Achievement. Doctor of Education .The College of William and Mary in Virginia.
- Weick, K., The Nontraditional Quality Of Organizational Learning, Organization Science, 1991,2(1), 116-24.

- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 47, 91-100.
- Wu J. H. , Hoy W. K. , Tarter C. J. (2013). Enabling School Structure, Collective Responsibility, and A Culture Of Academic Optimism. *Journal Of Educational Administration* Vol. 51 No. 2.
- Yağmurlu, A. (2004). “Örgüt Kuramları ve İletişim”. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(4), 31-55.
- Yağız, L. (2011). Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Öğrenen Okula Etkisi ile İlişkisi Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, B., ve Ay, C. (2011). “Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması”. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 15-36.
- Yaser A. Soner P. (2017). "Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , Cilt 23, Sayı 4, ss: 603-622.
- Yıldırım, K. (2014). “Mekanik-Organik Örgütsel Yapı Değişkenleri Perspektifiyle 6528 Sayılı Kanunun Okulların Örgütsel Yapısında Yaratabileceği Değişimin İncelenmesi”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 359-391.
- Yıldırım, A., (2014). Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Karaman.
- Yılmaz Ercan&Ünal Ali(2016) “Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” *International Academic Research Congress/Necmettin Erbakan Üniversitesi*.
- Yılmaz E.,Kurşun A.T(2015). “Okul Kültürü ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 35, 46 -69.
- Yılmaz E.,Kurşun A.T(2015). “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*,Cilt:1 Sayı:1.
- Yiğit, Y. (2013). Bazı Değişkenlere Göre Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul(Örgüt) Algıları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sivas.
- Yılmaz E.,Gümüş S., Çaycı B.(2016). “Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” *International Academic Research Congress/Necmettin Erbakan Üniversitesi*.
- Zanzi, A. (1987). How Organic Is Your Organization Determinants Organic/Mechanistic Tendencies In A Public Accounting Firm. *Journal Of Management Studies*, 24(2), 125-142.

3.Elektronik Kaynaklar

<http://www.ericsp.org/digests/ProfDevLitRev.htm>.

<http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf>

EKLER

Ek 1: Ölçek Kullanım İzni

a) Akademik İyimselik Ölçeği Kullanım İzni

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ Gelen Kutusu x



Ezgi UYSAL

Alıcı: hasan.demirtas

21 Şub 2019 Per 11:30



Merhabalar hocam,

Ezgi UYSAL-Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Öğretmenlerin akademik iyimselik yaklaşımları ile öğrenen okul algılarının arasındaki ilişkilerinin incelenmesine yönelik çalışıyorum. Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KONAKLI' dır. "Okulların Akademik İyimselik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmamda Türkçe'ye uyarlanan akademik iyimselik ölçeğini tez çalışmamda kullanabilmek amacıyla izninizi istiyorum.

Saygılarımla.

İyi çalışmalar dilerim.



HASAN DEMİRTAŞ

İlginiz için sana ve hocana teşekkür ediyorum. Elbette kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. Ezgi UYSAL 21 Şub 2019 Per, 11:31 tarihinden

21 Şub 2019 Per 11:47



Ezgi UYSAL

Alıcı: HASAN

21 Şub 2019 Per 12:29



çok teşekkür ederim hocam.

Saygılarımla.

HASAN DEMİRTAŞ 21 Şub 2019 Per, 11:47 tarihinde şunu yazdı:

...

b) Öğrenen Okul Ölçeği Kullanım İzni

ÖĞRENEN OKUL ÖLÇEĞİ Gelen Kutusu x



Ezgi UYSA

Alıcı: celalteyyar, cugurlu

21 Şub 2019 Per 11:29



Merhabalar hocam;

Ezgi UYSAL-Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algılarının arasındaki ilişkilerinin incelenmesine yönelik çalışıyorum. Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KONAKLI' dir. "Öğrenen Okul Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" isimli makalede geçerliliği ve güvenirliliği çalışılan öğrenen okul ölçeğini tez çalışmamda kullanabilmek amacıyla izninizi istiyorum.

Saygılarımla.

İyi çalışmalar dilerim.



celal teyyar uğurlu

Ezgi Hanım, Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. 21 Şub 2019 Per 11:29 tarihinde Ezgi UYSA şunu yazdı:

21 Şub 2019 Per 11:35



Ezgi UYSA

Alıcı: celal

21 Şub 2019 Per 11:38



Çok teşekkür ederim hocam.

Saygılarımla.

celal teyyar uğurlu Şub 2019 Per, 11:35 tarihinde şunu yazdı:



Ek 2 : Ölçek Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırma, öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada, akademik iyimserlik kavramı bir öğretmenin, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançları olarak; öğrenen okul kavramı ise öğretmenlerin tek başlarına ulaşması zor olan bilgileri takım ruhu ile kolay öğrenebilir hale gelmesi; okulların öğrenmeyi öğrenmesi, öğrenen öğrenciler yetiştirmesi ve bu bireylerin etkin bir şekilde davranışlar sergilemesidir. Ölçek sonucu elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendirirken içtenlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Ezgi UYSAL

Danışman: Doç.Dr. Tuğba KONAKLI

- 1. Cinsiyetiniz:** Kadın (...) Erkek (...)
- 2. Branşınız :** Tarih-Coğrafya-Felsefe-Sosyal(...)
Yabancı Diller(...) Fen-Fizik-Kimya-Biyoloji(...)
Görsel Sanatlar-Müzik-Beden Eğitimi ve DKAB- İlahiyat (...)
PDR ve BT- Teknoloji Tasarım-Mesleki Branş(...)
Matematik- Geometri(...) Türkçe-Edebiyat(...)
- 3. Yaşınız :** 20-30(...) 31-40(...) 41-50(...) 51-60(...) 60 ve üzeri (...)

4. **Kıdem yılınız :**0-10 (...) 11-20(...) 21-30(...) 31-40(...) 40 ve üzeri(...)
5. **Mezuniyet Durumunuz:** Lisans (...) Lisansüstü (...)
6. **Okul Türünüz** : Ortaokul (...) Ortaöğretim (...)

Akademik İyimserlik Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	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 olacaklarına 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 görür.	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

Öğrenen Okul Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumuzdaki öğretmenler " Nasıl daha iyi yaparım? " arayışı içerisindeyler.					
2	Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.					
3	Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.					
4	Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.					
6	Okulumuzdaki her öğretmen takım halinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.					
7	Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak gerçekleştirilir.					
8	Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindeyler.					
9	Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkanlar vardır.					
10	Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.					
11	Okulumuz yöneticileri yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidirler.					
12	Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.					
13	Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.					
14	Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.					
15	Okulumuzun vizyonu " Yaşam Boyu Öğrenme" temeline dayalıdır.					
16	Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.					
17	Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.					
18	Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.					
19	Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.					
20	Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alış verişinde bulunurum.					

Ek 3: Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.25593816
Konu: Araştırma İzni
(Ezgi UYSAL)

24.12.2019

DAĞITIM YERLERİNE

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Ezgi UYSAL' ın " Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları İle Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İzeniz Ortaokul/ Liselerinde ve aşağıda yazılı elektronik adres üzerinden uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 20/12/2019 tarih ve 25450107 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün sorumluluğunda yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mustafa DOĞAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe_vKQW72u33YrsV7K1qy17ydY_qfV19jcS4HiiAChM86ZsEw/viewform

Ek: Valilik Onayı

Dağıtım:
12 İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/25450107

20/12/2019

Konu: Araştırma İzni
(Ezgi UYSAL)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Kocaeli Üniversitesinin 29/11/2019 tarih ve 24139 sayılı yazısı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Ezgi UYSAL' ın “ Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları İle Öğrenen Okul Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırma çalışmasını İlimiz Ortaokul ve Liselerinde uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Ortaokul ve Liselerinde uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

<.>

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

W/



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : 10017888-044/
Konu : Ezgi UYSAL

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05/11/2019 tarihli, 84088 sayılı ve "Anketler" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 19/11/2019 tarih ve 2019/12 nolu toplantısında alınan 4 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adem ÇAYLAK
Kurul Başkanı

Karar No 4: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 05/11/2019 tarih ve 84088 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitim Yönetimi yüksek lisans programı öğrencisi Ezgi UYSAL'ın, "Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Yaklaşımları ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı çalışmayı uygulamasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Ek 4: Özgeçmiş

Araştırmacı ilk,orta ve lise öğrenimini Muğla'nın Dalaman ilçesinde tamamlamıştır. Lisans eğitimini 2013 yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde bitirmiştir. Araştırmacı 2018 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2013-2015 yıllarında öğretmenlik yapan araştırmacı, 2015 yılından bu yana farklı şehir ve eğitim kademelerinde yöneticik görevi yapmıştır. 2019 yılından bu yana Başiskele Anaokulu'nda okul müdürlüğü görevine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.

